

The background of the book cover is a photograph of a long, arched corridor in a building. The corridor has a high ceiling with a series of arches and a floor made of large, light-colored stone tiles. At the end of the corridor, there is a large glass door with a metal frame. Several people are standing near the door, looking out. The lighting is somewhat dim, creating a sense of depth and perspective. The overall tone is somewhat somber and contemplative.

Małe rewitalizacje podwórek

Społeczno-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 Ołocka

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

Publikacja jest udostępniona na licencji Creative Commons
Uznanie autorstwa-Użycie niekomercyjne-Bez utworów zależnych 4.0 (CC BY-NC-ND)

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

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

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

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 różnicowanych 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 дума 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

WSTEP

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 przestrożą, swoim działaniem i interpretacjami, słowem – swoim światem.

Głównym celem publikacji, którą właśnie trzymacie Państwo w rękach, jest pokazanie, a może raczej opowiadanie 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 Wojtczakowi (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, potencjały 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. Wierzimy 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!

Zapoznanie 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 conceptualizacji 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 jakiejkolwiek formy dogmatyzmu opartego na kurczowym trzymaniu się koncepcji pracy społecznej wytworzonej ponad 70 lat temu, ale było – używając przerośniętej 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, Granośnik, 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 posplatane. Ta druga, jako działalność praktyczna, historycznie powstała na bazie koncepcji środowiska, w szczególności zaś koncepcji „środków 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 rozbicie 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 wzmacniania 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.

- zogniskowaną na przekształcaniu szerszych uwarunkowań społecznych i politycznych, czyli na zmianach systemowych (empowerment społeczny, uczestniczące badania-działania, filozofia krytyczna, radykalna praca ze społecznością).

Wyżej wymienione modalności mogą być traktowane jako uzupełniające się warstwy czy etapy pracy ze społecznością. Można jednak dostrzec w nich odmienne, wręcz przeciwne, kierunki działania: dostosowywanie wykluczonych jednostek do dominującego modelu społeczeństwa albo poszerzanie formuły społeczeństwa tak, by wykluczane do tej pory grupy mogły być w jego ramach uznane.

1.4. Siły ludzkie i empowerment

Samo pojęcie „empowerment” jest pokłosiem fali entuzjastycznego otwarcia na zachodni dyskurs pracy socjalnej w latach 90. Koncepcja ta pojawia się wraz z popularyzacją amerykańskich metod pracy socjalnej przez Jerzego Szmagałskiego (1996), potem w ramach serii Biblioteka Pracownika Socjalnego ukazujące się polska wersja podręcznika *Praca socjalna. Zawód, który dodaje siłę* (DuBois, Miley 1999). Już sam sposób przełożenia tytułu przez tłumacza Krzysztofa Czekaja odsyła polskiego czytelnika do koncepcji pracy społecznej Heleny Radlińskiej, dając podstawę nowego i nieobecnego w oryginale zakotwiczenia empowermentu w polskiej tradycji.

Zwykle idea upełnomocniania jest rozumiana jako dowartościowanie i wzmacnianie wewnętrznych sił jednostek (empowerment indywidualny), rzadziej jako pokonywanie zewnętrznych barier systemowych, by zapewnić możliwie szeroki udział w kształtowaniu świata życia jednostki, a nawet społeczeństwa (empowerment strukturalny) (Askheim 2003, za: Szmagałski 2006: 414; Granosik, Gulczyńska 2014: 16–18). Niestety, mimo podobieństw do koncepcji pracy społecznej opartej na siłach społecznych Radlińskiej, bardziej strukturalne odmiany empowermentu nie zyskały w Polsce większej popularności, za to niemal standardem stało się upełnomocnienie indywidualne.

Badania diagnostyczne prowadzone od momentu powołania w 1945 roku Zakładu Pedagogiki Społecznej na Uniwersytecie Łódzkim (Lepalczyk 1972; Gulczyńska 2013), a nawet wcześniej (Radlińska 1937) dobitnie wskazywały, że większość problemów społecznych nie jest skutkiem „defektu” jednostek, ale efektem złożonych, strukturalnych społecznych uwarunkowań leżących daleko poza obszarem ich sprawstwa. W związku z tym, ograniczenie pracy społecznej do jednostki nie może być skutecznym remedium na jej problemy, które właściwie są już problemami społecznymi. Nie wystarczy zbudować bliżej szkołę, zaproponować nowe kierunki kształcenia czy uruchomić więcej miejsc pracy, trzeba zmieniać uwarunkowania, które skutecznie defaworyzują jedną grupę w stosunku do innych. Zatem praca społeczna, w przedstawianej tu perspektywie, to nie

tylko budzenie utajonych sił w defaworyzowanych mikroświatach społecznych, ale także analiza i przekształcanie makrospołecznych uwarunkowań problemów (empowerment strukturalny). Dopiero taka zmiana daje nadzieję budowania autentycznej i aktywnej społeczności, mającej uznanie społeczne i sprawczość polityczną, która z uwagi na swoje zasoby i siły może stać się ważną częścią społeczeństwa.

1.5. Badanie-działanie-kształcenie

Zarówno w zakresie koncepcji teoretycznej, jak i podejmowanych aktywności Helena Radlińska nie poprzestawała na samym działaniu, przeciwnie – było ono kluczowym polem kształcenia oraz nieredukowalną bazą badań naukowych. Liczne prace empiryczne, pisane przez nią samą czy jej współpracowników i studentów, nie tylko wykorzystują materiał badawczy zebrany w obszarze działania, ale również orientowane są pod kątem potrzeb danych społeczności, stając się jednym z elementów pomnażania ich sił, a więc pracy społecznej. Co więcej, tak rozumiane praktyczne badania stawały się elementem kształcenia poprzez empiryczne rozpoznawanie obszaru działania, co dzisiaj można nazwać uczeniem się poprzez doświadczanie (*active learning*).

Choć tak zakreślony tryptyk znany jest w polskim dyskursie społeczno-pedagogicznym już niemal sto lat, wcale nie zdominował kształcenia do pracy socjalnej, choć w mniejszym lub większym stopniu znajdował swoje odzwierciedlenie w niektórych jej szkołach. Można wręcz odnieść wrażenie, że najbardziej palącym tematem ostatnich lat było napięcie wynikające z rozdzielenia teorii i praktyki, właściwie nieobecnego w pismach Radlińskiej. Efektem ubocznym takiego podziału była niechciana specjalizacja, czyli odrywanie się jednostek badawczych od praktyki oraz rosnąca niechęć praktyków do teorii. Koncepcja łączenia badań z działaniem popularyzuje się na szerszą skalę dopiero w latach 80. i to głównie pod wpływem powiewu importowanego *action research*. Dodanie do tej diady edukacji zajęło jeszcze wiele lat. Dopiero w XIX wieku pojawiają się publikacje, w których edukacja, praktyka i teoria analizowane są jako triada, trzy aspekty jednego działania społecznego (Marynowicz-Hetka 2002). Nawet jeśli przyjrzeć się tematyce kolejnych Zjazdów Polskiego Stowarzyszenia Szkół Pracy Socjalnej, badania, kształcenie i praktyka zestawione razem pojawiają się dopiero w 2011 roku w kontekście ewaluacji, która spięła te trzy różne obszary. Oczywiście brak tytułów odzwierciedlających trójwarstwowość pracy społecznej nie oznacza, że taki dyskurs nie był rozwijany, nie miał jednak dostatecznej siły przebicia, by zburzyć mur pomiędzy teorią i praktyką.

Koncepcja pracy społecznej ugruntowanej w dziedzictwie pedagogiki społecznej opiera się na tradycyjnym – jak się okazuje – przekonaniu, że edukacja akademicka jest rodzajem badania (studiowania), a jeżeli dotyczy człowieka, musi

również wiązać się z (klinicznym) praktykowaniem. Tak generalnie zakreśloną trójdzielność można rozłożyć na pojedyncze, znacznie lepiej opisane i widoczne związki, które w literaturze światowej często są identyfikowane z *action research*, *action learning*, *transformative learning*, jednak bardzo często występują łącznie.

2. Nowe dyskursy: rozumienie, współtworzenie, perspektywa krytyczna, niedeliberatywność, polityka

Wypracowywana przez wiele lat przez Helenę Radlińską koncepcja działania, badania i kształcenia okazała się być bardzo dobrą i paradoksalnie aktualną bazą współczesnych projektów. Na aktualnym etapie debaty o modelach działania, tendencja do zwiększania partycypacji użytkowników usług znajduje swoje ugruntowanie w społeczno-pedagogicznym rodowodzie polskiej pracy społecznej. Mamy tutaj na uwadze paradygmat „przekształcania środowiska własnymi siłami”, reprezentujący humanistyczny model oddziaływania pośredniego, poprzez budzenie i pomnażanie wewnętrznych potencjałów jednostki czy społeczności. Główne założenia tego współcześnie zmodyfikowanego podejścia dotyczą:

- pozytywnego (humanistycznego) ujęcia człowieka, jako podmiotu posiadającego potencjał, który nie może się ujawnić głównie z uwagi na zewnętrzne, społeczne czy systemowe przeszkody;
- rozumiejącego rozpoznania/diagnozy, skontekstualizowanej diagnostyki, czyli wskazania, że ocenę sytuacji społecznej jednostki, rodziny czy społeczności należy odnosić do konkretnych uwarunkowań. To, co uznawane jest za złe i niefunkcjonalne w jednym układzie społecznym, może sprawdzać się w innym;
- wspierającego działania z życzliwym dystansem, z boku (ale nie ukrytego), którego celem nie jest implementacja zewnętrznego systemu organizacyjnego czy normatywnego, ale aktywizowanie jednostek (w szczególności już aktywnych), by same przekształcały swoje środowisko. Rola pedagoga społecznego ogranicza się wtedy głównie do towarzyszenia, pomagania w rozwoju, usuwania barier, ewentualnie pokazywania możliwości;
- perspektywy krytycznej, czyli analizy układów makropolitycznych napięć i dyskursów oraz ich oddziaływań na mikroświaty społeczne w celu ujawnienia ich niejawnych lub nawet ukrytych elementów.

2.1. Rozumienie, czyli diagnoza interpretatywna

Jednym z pierwszych obszarów praktycznego zastosowania wymienionych wyżej założeń jest diagnostyka. Ten kluczowy dla profesjonalnego działania etap był w pedagogice społecznej rozwijany w wariacie normatywnym oraz nieco

później – interpretatywnym. Pierwszy (normatywny) opierał się na wypracowywaniu przez specjalistów uzasadnionych teoretycznie i empirycznie zewnętrznych kryteriów oceny kondycji członków społeczności lub środowiska, w którym żyją (Wysocka 2013)¹⁰. Drugi (interpretatywny) zakładał konieczność rozumienia problemów użytkowników usług oraz dopasowywania podejmowanych działań, na ile to możliwe, do ich dążeń i planów życiowych, nawet jeżeli są one odległe od wyobrażeń profesjonalistów.

Zmiana paradygmatu diagnozowania nie pozostawała bez związku z modelami działania, które z praktyk w znacznym stopniu zewnętrznych (opartych na „obiektywnych” przesłankach) ewoluowały w stronę działań orientowanych z perspektywy użytkownika usług. W postulowanym w ramach łódzkiej szkoły modelu, działania wspierające są coraz częściej współtworzone z użytkownikami usług, a nawet tworzone przez nich samych (partycypacyjne badania-działania). To przesunięcie teoretyczne zaowocowało nie tylko innym spojrzeniem na działanie skierowane do społeczności lokalnej, ale również innym sposobem definiowania problemów, z którymi się borykają, oraz inną wiedzą, która leży u podstaw rozwiązywania tych problemów.

Wieloletnie doświadczenia budowania diagnoz współtworzonych z użytkownikami usług (w tym członkami społeczności lokalnych) pokazują, że największym utrudnieniem współtworzenia wiedzy wydają się utrwalone systemy myślowe badaczy, a często i praktyków, ukształtowane przez lata doświadczeń społecznych i praktyk zawodowych. Wychowujemy się w pewnych środowiskach, nasiąkamy kodami językowymi i kulturowymi (w przypadku praktyków i akademików są to kody rozwinięte), upewniamy się co do słuszności naszych rekomendacji, w efekcie utwierdzamy się w przekonaniu, że wiemy, jaki model rodziny jest właściwy, a jaki nie, co to znaczy żyć szczęśliwie, godnie, jakie wybory należy podjąć w trudnych życiowych sytuacjach, choć ich nigdy nie doświadczyliśmy (Sibley 2003: 96–98). 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. Wyzwaniem współtworzenia wiedzy z ludźmi pod wszystkimi tymi względami ukształtowanych inaczej jest umiejętność wzięcia w nawias swojego systemu myślenia. Dopuszczenie myśli, że inni (nie-badacze) też mają swoją wiedzę, (etno)metody poznawania i opisu świata, założenia i wartości, które w projektach partycypacyjnych powinny być na równi uwzględniane z powodów poznawczych (ekspertki przez doświadczenie) oraz politycznych (empowerment).

¹⁰ Tradycyjnie pedagogika społeczna w znacznym stopniu wykorzystuje w tym celu mniej lub bardziej zmodyfikowane pedagogiczne i psychologiczne narzędzia pomiarowe, takie jak „ogólny wskaźnik środowiska”, „progi zagrożenia”, różne skale „podatności” i „uzależnień”.

Jednym ze sposobów zawieszenia swoich wzorów interpretacyjnych może być powrót do przed-nowoczesności (Legutko 1994), który ma stanowić rodzaj symbolicznego kontrastu wobec ponowoczesności. Ma on obrazować poznawczy eksperyment spojrzenia na współczesność z perspektywy wartości i praktyk wytwarzania społeczeństwa, które obecnie są wypierane przez dominujące dyskursy. Ów eksperyment wydaje się być rodzajem Diltheyowskiego *przeżycia odtwórczego*, opartego na intencjonalnym otaczaniu się elementami innego świata, by go poczuć i zrozumieć. Z całą pewnością tak ujęte „cofanie się” w czasie nie jest współcześnie perspektywą docenianą. Ma ona jednak co najmniej dwie zalety. Po pierwsze, umożliwia spojrzenie na współczesne procesy społeczne, również pracę społeczną/socjalną, z historycznego oddalenia, co dzisiaj w zglobalizowanym świecie spłaszczanych różnic kulturowych czy dystansów geograficznych wydaje się jednym z nielicznych punktów odniesienia. Po drugie, daje szansę wydobywania się z dominujących dyskursów oraz otwiera na inne systemy wartości i mniejszościowe perspektywy wytwarzania społeczności.

Podjęcie perspektywy innego nie jest jednak proste, żeby bowiem w pełni uwzględnić inny punkt widzenia, trzeba go najpierw zrozumieć, a potem uznać. Aby było to możliwe, w łódzkiej Katedrze Pedagogiki Społecznej i Resocjalizacji opracowaliśmy i stale doskonalimy narzędzia rekonstrukcji wzorów interpretacyjnych czy światów przeżywanych, które są uproszczonymi na potrzeby diagnozy elementami 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, ale również metody są współtworzone, bowiem prawda jest pochodną metody (Gadamer 2007: cz. II). Rekonstrukcja musi zatem obejmować lokalne onto-epistemologie, a więc sposoby i uwarunkowania bycia oraz poznania.

Zawieszenie poczucia uniwersalności własnych kompetencji jest potrzebne przede wszystkim akademikom i studentom, niekiedy również praktykom. Żeby podjąć interpretatywną diagnozę, muszą oni zrozumieć, z jak odległymi od naszych doświadczeń się zderzamy. Jak odmienne sposoby problematyzowania przestrzeni społecznej, budowania wiedzy, praktyk życiowych, systemów wartości, uczenia się są rozwijane przez tych, z którymi chcemy współtworzyć działanie. A różnice są wręcz fundamentalne, na poziomie koncepcji czasu, przestrzeni, celu życia, sposobów komunikowania, roli w społeczeństwie, rozwoju¹¹. Zrozu-

¹¹ Jednym z efektów badań podejmowanych w ramach projektu „Zrozumieć bezdomność” (grant Dziekana Wydziału Nauk o Wychowaniu UŁ) 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.

mienie i zaakceptowanie tych odmienności stało się etapem „0”, rodzajem przygotowania do kolejnych kroków. W ten sposób przyszłe współtworzenie wiedzy i działania poprzedzane jest transformatywnym uczeniem się (Mezirow 2009) przede wszystkim samych akademików. Ponieważ większość projektów współtworzenia pracy społecznej łączymy z edukacją akademicką, również studenci włączani są już na tym wstępnym etapie.

2.2. Współtworzenie, czyli podejście partycypacyjne

Różne teorie krytyczne w coraz większym stopniu zabarwiają dyskurs pedagogiczny, stają się nawet modnym, niekiedy dobrze widzianym uzupełnieniem teoretycznego kontekstu każdej analizy przestrzeni edukacyjnej. Jeżeli jednak potraktowane są poważnie, wplecione w model analityczny, a nie tylko wspomniane, mogą odgrywać ważną rolę w samym procesie poznawczym, ale również ułatwiają świadome kształtowanie politycznych skutków badań-działań. Krytyczna refleksyjność wobec zastanej rzeczywistości, charakteryzująca nie tylko postawę naukową Radlińskiej, ale również choćby Janusza Korczaka, jest niewątpliwie jednym z ważniejszych fundamentów łódzkiej szkoły pracy społecznej¹². 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 oraz usuwanie strukturalnych barier, które ograniczają ich polityczną sprawczość. Działanie społeczno-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.

Uwspółcześniając myśl Radlińskiej, nie można pominąć ważnych zjawisk społecznych, które zachodzą od niedawna, albo które nasiliły się w ostatnim czasie, przybierając na znaczeniu. Chodzi tu przede wszystkim o rewolucyjny rozwój technologii komunikowania, zarówno jeżeli chodzi o urządzenia techniczne, jak i (socio)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). To jednak nie koniec, bo 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

¹² Dodanie kontekstu krytycznego spowodowało wyodrębnienie krytycznej pracy socjalnej (Granosik 2016a) czy krytycznej pedagogiki społecznej (Granosik 2020a).

się fundamentem społeczeństwa (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, ale również 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 (VanLeeuwen i in. 2019).

2.3. Ostrożność, czyli perspektywa krytyczna po raz drugi

Choć pedagogika społeczna zainteresowana jest człowiekiem w każdym wieku i położeniu społecznym, to jednak przede wszystkim swoje zainteresowania ogniskuje na osobach wykluczanych, marginalizowanych lub pozbawionych podmiotowości politycznej. Odpowiedzią na problem braku partycypacji znacznej części społeczeństwa w dyskursach władzy i wiedzy miała być idea partycypacyjnych badań-działań (Participatory Action Research). Taką właśnie koncepcyjną ramę działania, dodatkowo wzbogaconą komponentem edukacyjnym, przyjęła łódzka szkoła pracy społecznej. 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 pracę społeczną jako dynamiczny proces uczenia się oraz przekształcania praktyk społecznych w taki sposób, by angażować defaworyzowane grupy społeczne w działania społeczno-polityczne (Marshall, Rossman 2006; Morris 2002; Selenger 1997; McTaggart 1989). Zmiana społeczna miała dotyczyć samych użytkowników, ale również ich otoczenia społecznego, środowisk wychowawczych oraz dyskursów związanych z ich problemami. Jednym z głównych wyzwań partycypacyjnych badań-działań jest pytanie, jak efektywnie zachęcać do aktywności poprzez badanie, które: przekształca teoretyczne ujęcia kwestii społecznych; angażuje tych, którzy dysponują władzą; zachęca do organizacji lokalnych akcji społecznych; motywuje mieszkańców i pozostałą część społeczeństwa do zmiany sposobów myślenia oraz działania (Cahill, Torre 2007)¹³.

¹³ Można tutaj zauważyć analogię do powstającej w ramach socjologii *krytycznej teorii miasta* (*critical urban theory*) (Brenner 2009: 198–207; Brenner, Marcuse, Mayer 2011: 1–11; Harvey 2003: 939–994), która, hołdując ideałom sprawiedliwości i równości społecznej, w swoich badaniach koncentruje się na sposobach ujawniania się przejawów nierówności w społecznościach miejskich i miastach jako takich. Powstała ona na drodze kontestacji perspektywy szkoły chicagowskiej (dominującej w socjologii miasta), w której rodowodzie upatruje się przesłanek neoliberalnej koncepcji miasta. Reprezentujący ją badacze nie dochodzą logiki zmian miast w czasie czy dynamiki życia społecznego i procesów powstawania społeczności miejskich, ale pożytkując

Ten wydawałoby się bardzo nowoczesny, humanistyczny i społeczno-pedagogiczny wariant działania poddaliśmy krytycznej refleksji. Inspiracją były tu spotkania z kolegami z kierowanego przez Marka Czyżewskiego Zakładu Badań Komunikacji Społecznej (Instytut Socjologii UŁ), które zachęciły nas do studiowania koncepcji rządomyślności (*governmentality*) i pedagogizacji (*education-alisation*) (Czyżewski 2013). Uwrażliwiają one na proces postępującego nasycania komunikacji masowej i w ogóle życia społecznego formatami wychowawczymi, które służą formowaniu ujarzmionego podmiotu podtrzymującego władzę rządomyślną (Depaepe i in. 2008). Zauważyliśmy, że postulowana aktywizacja (np. edukacyjna czy zawodowa), z jednej strony ma wzmocnić (*empower*) użytkowników, by uwolnili się z okowów ograniczających ich sprawczość dyskursów, z drugiej jednak, ma zainicjować inny dyskurs, który na masową skalę ma formatować świadomość i działanie odbiorców jako wpisujące się w oczekiwania rynku światłe, 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 pozycjonalnej¹⁴ czy środowiskowa lojalność charakterystyczne dla defaworyzowanych sąsiedztw (por. Granosik 2013b, 2018).

Podnoszone tu wątpliwości można jeszcze bardziej uogólnić. Post-strukturalna filozofia krytyczna, choćby w formie przywołanych koncepcji *rządomyślności* czy *pedagogizacji*, otwiera dyskusję, na ile nauki społeczne, skonstruowane na bazie wartości klasy średniej oraz niemal całkowicie osadzone w dominujących neoliberalnych dyskursach¹⁵, są w stanie wyzwalać, emancypować społeczności ujarzmiane właśnie tymi dyskursami. Czy z perspektywy użytkowników usług, udział akademików w działaniach skierowanych w stronę ich środowiska życia jest korzystny? 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) wydaje się być dyskusyjne. Może być wręcz zagrożeniem, bo im skuteczniej uda się podporządkować społeczność dominującym oczekiwaniom, tym większa chwała i nagroda przypadnie w udziale akademikom, którzy też przecież są pedagogizowani przez dominujące dyskursy.

twórczo przesłanki szkoły frankfurckiej, postrzegają miasto jako przestrzeń obciążoną ideologicznie, politycznie etc. (Green, Gooden 2014: 935).

¹⁴ „Rodzina pozycjonalna” to kategoria Basila Bernsteina przeciwstawiona „rodzinie zorientowanej na osobę”, typowej dla klasy średniej. Szerzej o różnicowaniu mechanizmów dystrybucji władzy wynikających z tego właśnie rozróżnienia przedstawia m.in. David Sibley (Sibley 2003: 96 i kolejne).

¹⁵ Związek dyscyplin naukowych zajmujących się człowiekiem (pedagogiki, socjologii, psychologii) z dominującym dyskursem neoliberalny został zrekonstruowany w pracach Nikolasa Rose’a i innych (Rose 1998; Simons, Masschelein 2008).

Co więcej, proces upowszechniania się idei partycypacji postrzeganej jako demokratyzacja czy uspołecznienie polityki niesie jeszcze jedno poważne zagrożenie, któremu muszą stawiać czoła badacze. Jest nim wykorzystanie partycypacji jako usprawiedliwienia, ograniczenia odpowiedzialności państwa za podejmowane rozstrzygnięcia. Pozornie wspólne konstruowanie wiedzy i działań społecznych wydaje się zdejmować ciężar odpowiedzialności za decyzje z tych, którzy posiadają formalną władzę nad innymi, bo przecież nie oni decydowali, tylko użytkownicy¹⁶. Żeby uniknąć nieporozumień, od razu trzeba zaznaczyć, że nie chodzi tu o „cynicznych polityków”, bo władza w wykorzystywanym w tekście ujęciu nie ma osobowego charakteru i jest rozproszona, ale raczej pozbawienie użytkowników możliwości stawiania oporu wobec dyskursu neoliberalnego kolonizującego ich światy. Rozproszenie formalnej władzy i pozorne przekonanie, że decyzje i działania są podejmowane wspólnie, nie tylko eliminuje „władcę”, któremu można się sprzeciwiać, ale również uśmierca demokrację, opartą na nieusuwalnych kontrastach i antagonizmach, których nie można zredukować jedynie do różnicy poglądów (różnych racji)¹⁷.

W efekcie konstruowany przez łódzką Katedrę Pedagogiki Społecznej i Resocjalizacji model partycypacyjnych badań-działań został uzupełniony o dwa elementy, mające zmniejszać ryzyko opisanych wyżej zagrożeń. Współtworzoną pracę społeczną zdecydowaliśmy poprzedzić rozwijaną już wcześniej w naszym ośrodku diagnozą interpretatywną, jednak teraz z uwzględnieniem badaczy jako przedmiotu analizy, a samo działanie wzbogacić o warianty niedeliberatywne, by uchronić się przed defaworyzacją ze względu na niższe kompetencje językowe (kod ograniczony).

2.4. Niedeliberatywna demokracja

Niemal wszystkie inwestycje społeczne, finansowane ze środków publicznych, muszą (na mocy wymogu formalnego) być powiązane z jakąś formą decyzyjnej partycypacji tych, których mają dotyczyć. Bardzo często jednak sposób zorganizowania oraz prowadzenia owej partycypacji czyni ją nie tylko nieskuteczną, ale wręcz szkodliwą. Stopień nieefektywności jest różny w zależności od oddalenia oczekiwania partycypujących podmiotów od zwykle neoliberalnych oczekiwań organizatorów badań-działań.

Ponieważ kwestia tworzenia wspólnego społeczeństwa (miasta, sąsiedztwa), również przez tych, którzy nie podzielają wartości propagowanych przez

¹⁶ To ryzyko skłoniło np. Jan Fook do sformułowania propozycji „joint participation”, aby uchronić tę wartościową tendencję od nadużyć władzy (Fook i in. 2016).

¹⁷ Problematykę tę rozwija Chantal Mouffe, ukazując proces umierania demokracji antagonistycznej poprzez nadmierne racjonalizowanie dyskursu politycznego. Sama postuluje agonistyczny model radykalnej demokracji (Mouffe 2000: 17–35).

dominujące dyskursy, jest jednym z ważnych celów przedstawianego tu podejścia, konieczna jest krytyczna refleksja sposobów budowania partycypacji. Biorąc pod uwagę mieszkańców defaworyzowanych sąsiedztw, na szczególną troskę zasługuje sposób komunikacji. Z uwagi na podzielane przez akademików i praktyków typowe dla klasy średniej modele komunikacji, tak zwany „zwrot lingwistyczny” w metodologii nauk społecznych, a nawet względy formalne (oczekiwania rozbudowanych pisemnych raportów), w większości przypadków partycypacyjnych badań-działań przyjmuje się, że drogą do wspólnych wniosków jest bardziej lub mniej rozbudowana deliberacja. Po prostu, z perspektywy badaczy/akademików głównym sposobem przekazywania wiedzy i budowania współpracy jest dyskusja (dyskurs) lub opowiadanie (narracja). Wiąże się to niestety z licznymi ryzykami pojawiającymi się na różnych etapach badań-działań:

- 1) Waloryzacja językowa. 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) (np. Mouffe 2000), mają racjonalny charakter (argumenty za i przeciw) i odnoszą się do innych wypowiedzi (wpisują się w narzuconą problematyzację czy dyskurs).
- 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 pracują nad projektem wiele miesięcy, a nawet lat, oczekując od uczestników podjęcia często poważnych decyzji w ciągu kilkudziesięciu minut.
- 3) Akademicy, profesjonaliści roszczą sobie prawo do organizacji spotkań, zarówno w zakresie tematycznym (przygotowują listy zagadnień do dyskusji), jak i organizacyjnym (wskazują czas, miejsce i uczestników spotkania)¹⁸. Często też „nakierowują” innych uczestników na preferowane odpowiedzi, zachęcają do określonych wyborów, podsumowują, wreszcie piszą raporty.

Skutkiem przedstawionych tu efektów jest ograniczony udział w tak konstruowanym działaniu osób defaworyzowanych, np.: nieletnich, uzależnionych, posługujących się kodami ograniczonymi, które swoje zdanie opierają bardziej na procesie kolektywnego doświadczenia niż zindywidualizowanych przemysleniach, żyjących w bardziej tradycyjnych, niedeliberatywnych społecznościach. W takich układach społecznych często emocje pełnią ważniejszą rolę niż argumenty, działania stawiane są ponad dyskusję, a walkę o wypozycjonowanie własnego dyskursu

¹⁸ W analizowanych przez nas materiałach (nagrania dyskusji akademików z praktykami) wspomniana dominacja na ogół rozwijała się samoistnie. Po prostu ten, kto zaprosił wszystkich na spotkanie, zaczynał dyskusję, sugerując też jej temat. Jeżeli nikt nie zabiera głosu, akademicy inicjują kolejne wypowiedzi, a nierzadko i zmianę tematu. W tak zaaranżowanej sytuacji społecznej (badanie dyskursu instytucjonalnego) rozkład władzy był przesadzony, dominowali akademicy, niezależnie czy formalnie nadali sobie rolę lidera, czy z grzeczności, aby „ratować” projekt badawczy.

(role osiągnęte) zastępuje świadomość własnego miejsca w społeczności, lokalny autorytet czy tradycja (role przypisane). Ten właśnie typ uporządkowania społecznego akademicy badacze bardzo często chcą zmieniać, ponieważ nie pasuje on do neoliberalnego unarracyjnionego i udyskursowanego świata.

Ryzyko pozornej partycypacji ograniczaliśmy poprzez zastąpienie konsultacji (mówienia) długookresowym aktywnym przebywaniem w środowisku życia adresatów aktywności (działaniem). Aktywność oznacza tu wspólne stopniowe robienie „czegoś” razem, 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 typowym dla pedagoga społecznego punktem zaczepienia mogą być lokalne zasoby czy siły ludzkie. To często są 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 współtworzenia środowiska wychowawczego, które jest z pedagogicznego punktu widzenia jednym z celów działania.

2.5. Polityczność pracy społecznej w środowisku życia

Oparcie aktywności 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, ale przede wszystkim jako możliwość przekształcania czy choćby porządkowania dominujących dyskursów, to zarysowana wyżej praca społeczna jest aktywnością polityczną *per se*. Dalekosiężnym celem partycypacyjnych badań-działań jest zawsze zmiana relacji społecznych, dowartościowanie, społeczne uznanie tych grup i tej 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, której efekty powinny utrzymywać się bez wsparcia profesjonalistów (emancypacja).

Odpowiednie, czyli realizowane we wspólnocie, a nie zindywidualizowane, wzmacnianie jednostek 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 czy „trudnej młodzieży”. Przede wszystkim jednak nie da się stworzyć społeczeństwa opartego na szacunku dla różnicowań, który jest fundamentem demokracji (Mouffe 2005).

Właściwe określenie i osiągnięcie celów politycznych jest prawdopodobnie najtrudniejszą częścią pracy społecznej. Efekt polityczny może być osiągany 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. Mogą to być 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 UŁ¹⁹. Innym wariantem uznania defaworyzowanych przestrzeni społecznych może być umobilnienie uniwersytetu, np. prowadzenie wykładów dla studentów z „pedagogiki miejsca” w świetlicy 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, jakiegokolwiek by one były. Jeszcze inną formą wzmacniania politycznej siły defaworyzowanych grup jest ich uważanie w oczach różnego szczebla decydentów, np. urzędników, nauczycieli, administratorów nieruchomości itd.

3. Współczesne konteksty i uwarunkowania działania w środowisku życia

Pedagogika społeczna od samych swoich początków wiązana była z kategorią środowiska życia (Radlińska)²⁰. Jednak dynamiczne zmiany społeczne ostatnich dekad, głównie wynikające z globalizacji oraz 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

¹⁹ Partycypacyjna metodyka kształcenia przyjęta w tym module przedstawiona jest bliżej w artykule Anny Jarkiewicz (2022).

²⁰ Posługujemy się tradycyjnym terminem środowiska (życia), żeby nie komplikować wątków, które dla publikacji nie są podstawowe. Jednak we współczesnej pedagogice społecznej toczy się już dyskusja oparta na krytycznym zestawieniu *środowiska* (szczególnie ujmowanego w postaci kręgów) i *świata przeżywanego* (Urbaniak-Zajac 2010).

lokalna, społeczność niezakotwiczona w miejscu oraz społeczność wirtualna. Każdy z tych wymiarów wiąże się z innym współczesnym wariantem pracy „środowiskowej”. Choć w ramach łódzkiej tradycji partycypacyjnych badań-działań podejmowane są wyzwania we wszystkich trzech wymiarach, zdecydowanie dominuje współtworzenie środowiska lokalnego.

3.1. Globalizacja a kultura lokalna

Bez wątpienia, kategorie kultury lokalnej i społeczności lokalnej zaczynają być problematyczne w procesie globalizacji, głównie poprzez zanikanie ich derywatów. W pewnym sensie, cała koncepcja pracy środowiskowej, a więc podejmowanie działania w wyraźnie określonej przestrzeni jako wyodrębnionej – również w sensie społecznym – części miasta jest, rzecz można, archaiczna. Ostatnie dziesiątki lat to przecież intensywny rozwój technik komunikacyjnych, osłabianie więzi sąsiedzkich, za to wzrost znaczenia relacji pośrednich. W konsekwencji zamierają podwórka, bo młodzi ludzie komunikują się przez social media, co nie wymaga wychodzenia z pokoju, a jeżeli już wychodzą, to żeby spotkać się ze znajomymi, z różnych stron miasta, albo pójść do szkoły, jednak już nie tej samej, rejonowej, bo rodzice posyłają dzieci do szkół najlepiej odnajdujących się w rankingach. Powrót do relacji sąsiedzkich i modelu wspólnoty lokalnej sprzed stu lat jest chyba dla większości niemożliwy. Nie sprzyja też temu zachodząca w miastach segregacja ekonomiczna oparta choćby na zróżnicowanych wartościach gruntów, bowiem integrowanie społeczności lokalnej oznaczałoby integrowanie ludzi o podobnym profilu (statucie) społecznym, co – zamiast być początkiem budowania wspólnoty różnorodności – raczej przyczyniłoby się do nasilenia partykularnych roszczeń zintegrowanych (ale tylko ze sobą i często przeciw innym) homogenicznych grup społecznych.

Jeżeli wspólnota lokalna w sensie tradycyjnym jeszcze gdzieś istnieje to przede wszystkim w obszarach zamieszkiwanych przez grupy defaworyzowane, są to też miejsca, gdzie przetrwały chyba ostatnie podwórka. Paradoksalnie, rewitalizacja więzi społecznych powinna przede wszystkim być podejmowana w zamkniętych i strzeżonych apartamentowcach, gdzie nie tylko nie ma podwórek (w zamian są ogrody z tropikalną roślinnością), ale nawet ławek. W praktyce jednak architekci i specjaliści od zarządzania, a i coraz częściej pedagodzy, „urządzają świat” tym, którzy – w sensie społecznościowym – jeszcze go tak nie zniszczyli. Co ciekawe, w praktycznych realizacjach tzw. rewitalizacji społecznej, często pierwszą jej ofiarą są właśnie podwórka, które po przebudowie, choć piękne z pewnej perspektywy, tracą dawny urok miejsca spotkań. Co więcej, procesy gentryfikacji często utrudniają powrót rdzennym wspólnotom, zatem zmienia się i miejsce, i ludzie.

Zupełnie analogicznie przedstawia się kwestia kultury lokalnej. Wszyscy oglądamy te same kanały telewizyjne, kupujemy te same meble, to samo nam się

podoba. W epoce indywidualizmu, pozornego – jak się okazuje, paradoksalnie stajemy się ofiarami masowej produkcji i zunifikowanego stylu życia, myślimy w coraz większych horyzontach, przejmujemy się problemami „makro”, często nie widząc tego, co tuż obok.

3.2. Społeczna pedagogika miejsca

Tradycyjne środowisko opiera się na społeczności lokalnej (sąsiedztwie), silnej i zintegrowanej, zakotwiczonej w fizycznym miejscu i bezpośrednich relacjach społecznych. 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: 21–33).

Niestety, mimo ich ogromnego znaczenia wychowawczego, wiele takich społeczności jest współcześnie społecznie defaworyzowanych (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 różnicowań i musi respektować lokalne wartości.

Problem współtworzenia lokalności jest szczególnie ważny w obliczu coraz liczniejszych i coraz szerzej zakrajanych 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 robi²¹, 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 w tym kontekście jest też aspekt polityczny pracy społecznej, bowiem takie społeczności mogą pokazywać

²¹ Mamy tutaj na myśli, np. rynek nieruchomości, urzędy, policję, nawet szkoły.

innym, np. uprzywilejowanym wspólnotom, że zanikanie więzi sąsiedzkich i kolektywnego życia zakotwiczonego w miejscu nie jest procesem nieuniknionym i nieodwracalnym.

3.3. Praca ze środowiskiem niezakotwiczonym w miejscu

Postęp technologiczny umożliwiający 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 spowodowały rozbitcie nie tylko świata przeżywanego współczesnego człowieka, ale również 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 rówieśnicy 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 tego piętna. Co więcej, ta społeczność może stać się najważniejszym, a może nawet jedynym 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. Mogą oni bowiem poznawać i próbować rozumieć światy społeczne, do których nie mieliby bezpośredniego dostępu, co znacząco poszerza ich pedagogiczną wyobraźnię.

W ramach tak właśnie zakreślonego projektu możliwe było zrekonstruowanie społecznych sił oraz potencjałów jednego ze stowarzyszeń²² osób LGBT²³.

²² Stowarzyszanie się to jeden z historycznie istotnych obszarów badawczych Katedry Pedagogiki Społecznej i Resocjalizacji UŁ. Choć już sama Radlińska podejmowała ten temat, to jednak dopiero Aleksander Kamiński, który reanimował Katedrę po okresie „niebytu”, uczynił z niego na długi czas główny przedmiot swoich zainteresowań.

²³ Badania zostały przeprowadzone w ramach projektu Erasmus+: Empowering Youth – Successful Youth Work Practice in Europe (EMPYRE).

Wspólna rekonstrukcja struktur organizacyjnych oraz aktywności otworzyła możliwość zdystansowanej autorefleksji dotyczącej własnego stowarzyszenia. 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 upełnomocniającej 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 bezdomności, które nie tylko wykazują się mobilnością przestrzenną, ale również budują małe sytuacyjne wspólnoty²⁴.

3.4. Wirtualna praca środowiskowa

Trudno w XXI wieku pisać o środowisku, nie podnosząc kwestii wirtualizacji życia społecznego, która przecież dotknęła wszystkich niemal form zrzeszania się i najprawdopodobniej jest procesem 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, urzędnicy, architekturę, właściwie wszystkie cechy przestrzeni fizycznej.

Wirtualny wariant środowiska budowany jest głównie 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, bardziej tradycyjnych typów środowisk (np. szkół, stowarzyszeń, grup zawodowych). W efekcie procesy uczenia się, jak i rozwoju społecznościowego uległy zapośredniczeniu cyfrowemu.

Metody oraz zakres zastosowania partycypacyjnych badań-działań w tym nowym obszarze są w Polsce dopiero rozpoznawane, a same praktyki rozwijane krok po kroku, często w efekcie inspiracji zagranicznych. Każde podejście

²⁴ Przykładowe działania z osobami w kryzysie bezdomności, zorientowane na komunikację i uznanie społeczne, przedstawia M. Kostrzyńska (2022).

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 współpracą 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 net-workingu oraz tworzenie wirtualnych instytucji.

Pierwszy wariant opiera się na metodyce 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 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 w samej Europie można wskazać takie udane inicjatywy (Virtual Youth Club zorganizowany przez YMCA²⁵, Sekasin Gaming zorganizowany przez Mieli ry²⁶).

Wirtualne metody pracy środowiskowej bez wątpienia będą znajdowały swoje rozwinięcie w przyszłości. Z jednej strony będą to metody wzmacniania takich społeczności, z drugiej – konwertowania ich do wspólnot bardziej związanych z miejscem, tak by zachować balans pomiędzy wirtualnym i realnym wymiarem funkcjonowania współczesnego człowieka.

²⁵ <https://www.ymcadlg.org/virtual-youth-clubs/> (dostęp: 15.03.2021).

²⁶ <https://mieli.fi/blogit/sekasin-gaming-verkkoyhteiso-luo-osallisuutta/> (dostęp: 20.10.2022).

III

POTRZEBA UPEŁNOMOCNIENIA MIESZKAŃCÓW DEFAWORYZOWANYCH SĄSIEDZTW W PRZEBIEGU REWITALIZACJI

1. Defaworyzowane sąsiedztwo – rozważania definicyjne

W dyskursie społeczno-pedagogicznym wychowawcze znaczenie lokalnej przestrzeni jest bogato opisane zarówno w rozprawach teoretycznych, jak i pracach empirycznych. W obu typach prac pojęciami najczęściej wyrażającymi relację człowiek – lokalność i jej społeczno-wychowawcze aspekty są społeczność lokalna (Pilch 2014; Radzewicz-Winnicki 2014) i środowisko lokalne (np. Lepalczyk, Marynowicz 1985; Trempała 1988; Pilch, Lepalczyk 1995; Winiarski 2000; Cichy 2007; Kromolicka 2008; Frąckowiak, Mosiek, Radzewicz-Winnicki 2005).

Cechą wspólną prac nadających pojęciu społeczności lokalnej status kluczowego jest skoncentrowanie poszukiwań empirycznych czy rozważań teoretycznych na społecznej warstwie miejsca, której idealnym wyobrażeniem jest wspólnota. Natomiast w pracach zakreślających swój przedmiot pojęciem środowiska lokalnego silniej wybrzmiewa instytucjonalna warstwa jego środowiska wychowawczego.

1.1. Sąsiedztwo na tle innych pojęć określających relację człowiek – miejsce zamieszkania

Kategoria sąsiedztwa w polskich pracach badawczych z pedagogiki nie znajduje szerokiego zastosowania, nie jest też przedmiotem pogłębionego namysłu. Być może dlatego, zdaniem Julii Kluzowicz, „sąsiedztwa i więzi sąsiedzkie są interpretowane w pedagogice na wiele różnych sposobów, a badacze nie są zgodni co do ich jednoznacznej definicji [...], posługują się raczej pojęciem społeczności lokalnej lub wspólnoty lokalnej” (Kluzowicz 2020: 288). Podobny pogląd formułują Paul Henderson i David N. Thomas (2013), którzy wskazują, iż „brakuje nam szczególnie ogólnej teorii na temat sąsiedztwa i pracy w sąsiedztwie czy dzielnicy” (Henderson, Thomas 2013: 44). Zważywszy, iż angielska publikacja, z której pochodzi opinia, stanowi kompendium wiedzy o diagnozie społeczności lokalnej i metodyce jej aktywizacji, jak i na fakt nierozpoznawania pedagogiki społecznej w anglosaskim systemie dyscyplin akademickich, pogląd Autorów można uznać za wsparcie tezy o potrzebie uszlachetnienia kategorii sąsiedztwa w badaniach i języku pedagogiki, w tym przede wszystkim pedagogiki społecznej¹.

¹ W pracach stanowiących rdzeń tożsamości polskiej pedagogiki społecznej w zakresie metodyki działania, pracy ze społecznością lokalną, oprócz pracy z grupą czy indywidualnym przypadkiem, nadaje się status „metody” (Pilch, Lepalczyk 1995).

Kluzowicz, argumentując tezę o dominacji społeczności lokalnej i środowiska lokalnego w badaniach pedagogicznych relacji człowiek – miejsce, przywołuje różnice w ich rozumieniu za Bohdanem Skrzypczakiem (2016). Autor ten nadaje społeczności znaczenie bytu współtworzonego w komunikacji pomiędzy członkami zbiorowości, która w codziennych praktykach wspólnego życia na danym terenie stanowi istotny kontekst funkcjonowania i społecznego wytwarzania reguł, norm oraz oczekiwań odzwierciedlających się w sposobach odnoszenia się ludzi do siebie i do swojego najbliższego otoczenia. Reguły wyłaniają się z kolektywnych praktyk życia codziennego i ujednolicają zachowania członków społeczności, w tym sposoby rozwiązywania napotykaných problemów. Jeśli ich kolektywnie podejmowane działania prowadzą do uwspólnionej perspektywy, wyrażanej zaangażowaniem i odpowiedzialnością zbiorową, społeczność zbliża się w swym rozwoju do wspólnotowego ideału. Pojęciem „wspólnoty” Autor wyraża bowiem typ idealny społeczności: punkt normatywnego odniesienia w budowaniu relacji w lokalnej przestrzeni życia. Jej istotnymi cechami są: poczucie jedności, uważanie społeczności i miejsca oraz bliskość, które sprzyjają tworzeniu tożsamości jednostkowych w ścisłym powiązaniu z poczuciem przynależności, akceptacji i więzi oraz dzięki podobieństwu normatywnej warstwy działania społecznego (Skrzypczak 2016).

Na tym tle Kluzowicz osadza tożsamość sąsiedztwa pomiędzy społecznością i wspólnotą. Unikatość sąsiedztwa i potrzebę jego wyeksponowania w języku pojęć opisujących relację człowiek – miejsce zamieszkania Autorka uzasadnia specyfiką ludzkich relacji wraz z ich uwarunkowaniami, które określa wspólnym mianem – „sąsiedzkości”. Wyraża się ona w specyficznej więzi pomiędzy osobami zamieszkującymi terytorium na tyle małe i intymne, by umożliwiało kontakty „twarzą w twarz” z częstotliwością służącą wzajemnemu rozpoznawaniu się i nawiązaniu trwałych więzi. Tożsamość sąsiedztwa wyraża się następującymi własnościami (Kluzowicz 2020: 287–290):

- małym terytorium sprzyjającym wyjątkowym interakcjom opartym na powtarzających się, zarówno spontanicznych, jak i intencjonalnych spotkaniach na wspólnym terytorium bloku, ulicy, osiedla czy dzielnicy;
- identyfikowaniem się mieszkańców z miejscem oraz wspólnymi interesami z nim powiązanymi;
- tworzeniem okoliczności dla testowania i weryfikowania przez mieszkańców ich postrzegania świata, ich umiejętności radzenia sobie z problemami życia codziennego, a także kształtowania postawy wobec innych, które wspólnie odzwierciedlają się w ich stosunku do reszty społeczeństwa oraz postawach niezbędnych do budowy społeczeństwa obywatelskiego.

Odrębność sąsiedztwa od społeczności lokalnej, wspólnoty czy środowiska lokalnego sprowadza się do determinowanej małym terenem specyfiki interakcji mieszkańców (wysoka częstotliwość, twarzą w twarz, wzajemne identyfikowanie się), którzy, zespoleni sentymentem do miejsca i więzią emocjonalną oraz interesami, w swojej codziennej komunikacji współtworzą perspektywę na

sąsiadów, na innych obywateli miasta, jak i na społeczeństwo i swoje w nim miejsce. Szczególnie w tym ostatnim ujawnia się istotna dla pedagogiki społecznej kwestia związku pomiędzy przestrzenią życia, wychowaniem i społeczeństwem obywatelskim.

Z naszej perspektywy uwyrażnienie granic znaczeniowych sąsiedztwa na tle innych pojęć, którymi wyrażana jest społeczno-wychowawcza specyfika miejsca życia, wymaga jeszcze uwzględnienia dwóch innych własności.

Pierwszą stanowi wspólna reprezentacja przestrzeni u mieszkańców sąsiedztwa. Według Paula Hendersona i Davida N. Thomasa (2000) sąsiedztwem jest „obszar, w którym większość osób zna z widzenia tych, którzy tam mieszkają, prawdopodobnie rozpoznaje każdego ze swojej grupy wiekowej i zna wszystkie znaczące budynki” (Henderson, Thomas 2000: 5). Bob Holman również podkreśla wspólne mieszkańcom odczucie przestrzeni obejmujące nie tylko jej znaczenia, ale i granice (Holman 1998: 62)². Innymi słowy, zrozumienie fenomenu sąsiedztwa nie jest możliwe bez rozpoznania intersubiektywnych znaczeń nadawanych miejscu przez jego mieszkańców w ich codziennych interakcjach.

Uznanie wspólnotowych praktyk tworzenia przestrzeni za istotny komponent definicyjny sąsiedztwa jest szczególnie ważne w pracach diagnostycznych formułujących kierunki działania społeczno-pedagogicznego (pracy społecznej). Z perspektywy tej subdyscypliny pedagogicznej przeobrażanie środowiska życia opiera się na ożywianiu go własnymi siłami społeczności, stąd odkrycie wspólnej reprezentacji przestrzeni sąsiedztwa wydaje się być warunkiem *sine qua non* inspirowanych nią projektów.

Za kolejną istotną z naszego punktu widzenia własność definicyjną sąsiedztwa uznajemy specyficzne znaczenie strukturalnych uwarunkowań zarówno dla jakości życia całej jego społeczności, jak i jego indywidualnych mieszkańców. Wprawdzie bliski nam jest pogląd, iż, ujmując najprościej, miasto (w tym sąsiedztwo) to ludzie, jakkolwiek jakość życiowych doświadczeń mieszkańców oraz okoliczności sprzyjające (bądź nie) budzeniu się aktywności obywatelskich są ograniczane niewidzialnymi strukturami, odwzorowującymi i podtrzymującymi panujący układ władzy w procesach współtworzenia miasta. Każdy z Czytelników w jego/jej subiektywnej mapie własnego miasta zidentyfikuje miejsca zamieszkania, które – na tle innych – charakteryzuje nieprzychylna zdrowiu, swobodzie i aktywności mieszkańców infrastruktura budowlana (w tym sanitarna), gorsza dostępność (bądź jakość) usług opiekuńczych, zdrowotnych czy edukacyjnych (np. ograniczana regułą rejonizacji), obniżone poczucie bezpieczeństwa

² Podobnie do prac Anity Gulczyńskiej (2013, 2014) używamy konstrukcji językowej „mieszkańcy sąsiedztwa”, mając świadomość jej dyskusyjności, skoro przyjmujemy, iż pojęcie to oznacza pewien konstrukt społeczny. Wybór ten jest kompromisem wynikającym z konieczności uchwycenia w jednym pojęciu równoważności warstw – terytorialnej, funkcjonalnej i symbolicznej miejsca zamieszkania.

i podwyższone ryzyko kryminalizacji bądź (paradoksalnie) narażenie na „patologizację” spowodowaną częstszymi interakcjami z reprezentantami instytucji egzekwującymi zasady ogólnospołecznego porządku społecznego (np. kuratorzy, policja etc.). Innymi słowy, to, co się dzieje między ludźmi, nie zachodzi w próżni. Przeciwnie, jest bogato i kompleksowo kontekstualizowane, gdyż życie społeczne sąsiedztwa i to, czego uczą się w nim najmłodsi, zachodzi w określonej, zawsze unikatowej konfiguracji uwarunkowań, z których część jest niezależna od samych mieszkańców.

W badaniu Anity Gulczyńskiej (2013), kategorii sąsiedztwa nadane zostało znaczenie pojęcia uwrażliwiającego, które na początku zbierania danych ogniskowały uwagę Badaczki na relacjach społecznych wewnątrz sąsiedztwa, by, w przebiegu systematycznej analizy i interpretacji, uchwycić ich wariantywne różnicowanie oraz jego strukturalne uwarunkowania. Finalnie Autorka zrekonstruowała z danych kategorię sąsiedztwa społecznie niejednorodnego – miejsca uplecione z interakcji, w przebiegu których dochodziło do dyskryminacji młodzieży w ich własnym miejscu zamieszkania przez różnie upostaciowanych Dorosłych (np. wybranych mieszkańców, policji etc.). Mechanizmem dynamizującym ten proces była wzmożona kontrola nad wykluczaną grupą mieszkańców i jej „patologizowanie” w instytucjonalnych reakcjach na opór młodzieży wobec przejawów ich nierównego traktowania. Sąsiedztwo występuje tutaj w znaczeniu społecznego konstruktu współtworzonego w interakcjach pomiędzy podmiotami o zróżnicowanym poziomie władzy, w którym dynamika życia społecznego w sposób niewidzialny kontekstualizowana jest strukturami ideologicznymi (kwestia własności prywatnej, ubóstwo lokalnych dóbr edukacyjnych) oraz instytucjonalnymi (stygma terytorialna w interakcjach młodzieży z pracownikami instytucji edukacyjnych czy policji) (Gulczyńska 2013). Te badania wymownie zobrazowały jak życie społeczne sąsiedztwa, ale i indywidualne doświadczenia młodych mieszkańców zależą od relacji sąsiedztwo – nie-sąsiedztwo. Pozycja sąsiedztw w tej relacji bywa różna. Jedne są w niej uprzywilejowane, inne (wśród nich te, które stanowią przedmiot naszego zainteresowania w tej książce) doświadczają nierówności pomniejszających szanse życiowe ich rezydentów.

Podsumowując: nasza propozycja rozumienia sąsiedztwa oraz społeczno-pedagogicznych możliwości jego przetwarzania uważnia przestrzenne i strukturalne (w tym polityczne) uwarunkowania „sąsiedzkości”.

W uszczegółowieniu definicji sąsiedztwa pomógł nam przegląd wybranych prac badaczy identyfikujących się z geografią przestrzenną i urbanistyką.

Lokalny przykład takiej wrażliwej na zewnętrzne uwarunkowania perspektywy na sąsiedztwo znajdujemy w pracy Jacka Kotusa (2007). Wyodrębnia on atrybuty społeczne i przestrzenne sąsiedztwa. Wśród tych pierwszych Autor wymienia cechy wyrażane w warstwie interakcji społecznych (codziennych zrutynizowanych praktyk życia wspólnotowego, typu społeczności oraz sentymentu wobec niej), identyfikuje atrybuty instytucjonalne (dostępność instytucji

ogniskujących zachowania mieszkańców, stopień zaangażowania instytucjonalnego mieszkańców, organizacyjne formy sąsiedztwa). Natomiast kluczowymi własnościami przestrzennymi w jego koncepcji są te o naturze geograficznej (bliskość przestrzenna, wspólnie zamieszkivany obszar, wspólne odczuwanie granic), terytorialnej (skala terytorium, poczucie sentymentu wobec terytorium) oraz urbanistycznej (rozplanowanie budynków, gęstość zabudowy, obiekty małej architektury, organizacja miejsc kontaktów sąsiedzkich) (Kotus 2007; Masierek, Szajerska 2020). Tym ostatnim służą, a raczej służyły, podwórka. Kiedyś tętniące życiem gwarne centra sąsiedzkie i/lub usługowe, współcześnie są często społecznie nieożywionymi przestrzeniami, które zaniedbane, a często i zdewastowane, nie pełnią już tych istotnych funkcji (Prażat 2012).

Szersze spektrum procesów i struktur kontekstualizujących życie sąsiedztwa odnajdujemy w literaturze anglojęzycznej, w której, w zależności od punktu ciężkości stosowanych analiz, istnieją dwa pojęcia, pod którymi takie miejsca życia są identyfikowane – *neighborhood* oraz *community*. Termin *neighborhood* odnosi się przede wszystkim do zamieszkivanej przestrzeni i oznacza okolicę lub region, zagospodarowany przez cztery grupy aktorów społecznych: gospodarstwa domowe, firmy, właścicieli nieruchomości oraz samorządy lokalne (Galaster 2010). Badaczy z szeroko rozumianych nauk społecznych i ekonomicznych interesują skomplikowane mechanizmy, jakie zachodzą w danej przestrzeni pomiędzy tymi podmiotami. Natomiast pojęcie *community* koncentruje uwagę na grupie ludzi zamieszkujących określony obszar lub dzielnicę³. Zdaniem Kluzowicz, subtelna różnica pomiędzy tymi konstruktami sprowadza się do rozłożenia akcentu bądź na przestrzeń wspólnie zamieszkivaną przez ludzi, bądź na grupy rezydentów tej przestrzeni.

Nasze rozumienie sąsiedztwa wychodzi również poza ten podział. Elementy konstytutywne „neighborhood” traktujemy jako uwarunkowania tego, co mieści się w pojęciu „community”. Jako pedagodzy z zainteresowaniem przyglądamy się najbliższemu środowisku życia jako miejscu uczącemu (Mendel 2006). Codzienne procesy uczenia się zachodzą w kontekście danego terytorium, szczególnie tych jego materialnych elementów, które ożywiają mieszkańcy, nadając im znaczenie w swoich codziennych interakcjach, podczas gdy treść interakcyjnych wymian, współtworzone w ich przebiegu perspektywy na świat i na samego siebie oraz na swoje miejsce w szerszej społeczności wraz z postawami wobec niej, dookreślone są w przestrzeni styku sąsiedztwo – nie(sąsiedztwo). Mamy tutaj na myśli zewnętrzne decyzje oraz oddziałujące na sąsiedztwo (niezależne od mieszkańców) różnorodne procesy, które stanowią uwarunkowania ich szans życiowych. Wśród nich odnajdujemy uwarunkowania historyczne, które stanowią o zmianach w materialnej, jak i społeczno-ekonomicznej warstwie miejsca i o pozycji mieszkańców

³ Pojęcie *community* stosowane jest również dla określenia grupy czy zbiorowości, która ma wspólne cele i jednoczy się w działaniu nimi wyznaczanemu. W tym sensie wychodzi poza zbiorowości terytorialne, powiązane z fizycznym miejscem etc. (Mayo 1998).

w procesach współtworzenia miasta wraz z praktykowanymi przez nich na przestrzeni dziejów sposobami ich negocjowania: geoprzestrzenne czy urbanistyczne relacje z instytucjami publicznymi dystrybuującymi istotne dla nich zasoby, pozostające w związku z poprzednimi uwarunkowania symboliczne wyrażające się w sposobach postrzegania miejsca przez innych obywateli miasta lub decydentów czy też w dyskursach (miejskim, publicznym i naukowym).

Reasumując, w poszukiwaniu społeczno-pedagogicznej perspektywy na sąsiedztwo wychodzimy poza próby wyrażenia jej kategoriami osadzonymi w dotychczasowej siatce pojęciowej dyscyplin z dziedziny nauk społecznych. Pod pojęciem sąsiedztwa identyfikujemy miejsca życia charakteryzujące się unikatową warstwą interakcyjną, określaną mianem „sąsiedzkości” (dominacja interakcji twarzą w twarz, obopólne zobowiązania, wspólne interesy, więzi i wysoki poziom nieformalnej kontroli społecznej etc.) oraz uwspólnioną reprezentacją przestrzeni, w której uczą się oni tego „jak jest” (wykładnia normatywna) w przebiegu wspólnego doświadczenia ramowanego strukturami niewidzialnymi dla samych mieszkańców (historycznymi, instytucjonalnymi, symbolicznymi etc.) i wiedzę tę wyrażają w działaniu.

1.2. Sąsiedztwo defaworyzowane

Niniejsza praca powstała jako efekt badania sąsiedztw, które ze względu na szczególne skupienie w swoim obszarze niekorzystnych procesów oraz obniżonego uznania społecznego, nazywamy defaworyzowanymi. Przymiotnik „defaworyzowane” jest wolnym tłumaczeniem angielskiego *disadvantaged*. W międzynarodowym i interdyscyplinarnym dyskursie naukowym, w centrum którego są miejskie społeczności terytorialne, określa się tym mianem zubożałe sąsiedztwa, szczególnie akcentując ich niską pozycję w mieście, ograniczone szanse życiowe i możliwości awansu społecznego ich mieszkańców. Defaworyzowane sąsiedztwa to te, które ze szczególnym natężeniem skupiają w sobie procesy różnej natury, czyniące z nich „gorsze miejsca życia” i sprzyjające ich reprodukcji (por. Snyder, Angus, Sutherland-Smith 2002: 367–383).

Z punktu widzenia pedagogiki społecznej, akcentowana w dotychczasowych rozważaniach definicyjnych nieuprzywilejowana pozycja mieszkańców defaworyzowanych sąsiedztw w wielu układach władzy uzasadnia projektowanie działań uppełnomocniających ich lokalne społeczności na drodze przywracania im sprawstwa i podmiotowej roli w zmianach istotnie ich dotyczących, w tym tych rewitalizacyjnych. Planowanie interwencji służących tym celom wymaga uprzedniego zrozumienia złożonej natury zjawisk (procesów) ich defaworyzujących w strukturze zasobów i prestiżu w danym mieście.

Ten cel towarzyszył nam w konceptualizacji uwarunkowań defaworyzacji śródmiejskich sąsiedztw w miastach postindustrialnych, które szczegółowo

zostaną omówione w następnych paragrafach tego rozdziału. Przedstawione w nich zostaną zarówno wybrane procesy zachodzące na styku miasto–sąsiedztwo (procesy egzogenne), jak i te dziejące się wewnątrz sąsiedztwa, w którego synergicznych powiązaniach upatrujemy konfiguracji uwarunkowań defaworyzacji wybranych dzielnic miasta i zmarginalizowanej pozycji zamieszkujących je grup obywateli. Sprzężone efekty obu typów procesów stanowią konfigurację uwarunkowań trwania takich społeczności w czasie, pogłębiania się materialnej i społecznej degradacji sąsiedztw, czemu naprzeciw wychodzić ma współczesna koncepcja rewitalizacji.

2. Strukturalne uwarunkowania defaworyzacji miejskich sąsiedztw

Pod pojęciem strukturalnych uwarunkowań defaworyzacji miejskich sąsiedztw rozumiemy złożone procesy egzogennej natury zachodzące nie pomiędzy sąsiadami, ale na styku sąsiedztwo–nie(sąsiedztwo), w przebiegu których dochodziło do skumulowanego efektu stopniowej materialnej i społecznej degradacji. K. Herbst dla określenia tej grupy czynników warunkujących powstawanie obszarów kryzysowych używa przymiotnika „ponadlokalne” (Herbst 2008: 6) i postrzega je jako przeciwwagę dla czynników lokalnych, czym daje wyraz, że degradacja wynika nie tylko z lokalnej koniunktury, ale i z sytuacji politycznej państwa.

Bogactwo uwarunkowań strukturalnych zostało uchwycone w języku rozlicznych prac naukowych, jednak głównie socjologicznych i urbanistycznych. Z ich perspektywy degradacja śródmiejskich obszarów miast postindustrialnych jest głównie efektem procesów społecznej segregacji o szczególnym natężeniu. Prawdopodobności i logika tego procesu zostały trafnie ujęte w koncepcji cyklu degradacji śródmieść A. Zborowskiego (2010). Historycznie i politycznie uwarunkowane „lokowanie się mieszkańców w przestrzeni o określonych cechach fizycznych i takim w niej umiejscowieniu, które zaspokaja ich funkcjonalne i prestiżowe oczekiwania, pozostając w zasięgu ich możliwości finansowych” (Tobiasz-Lis 2014: 52) doprowadzało do społeczno-ekonomicznej homogenizacji centralnych obszarów miast przemysłowych. W Polsce stopniowemu ujednolicaniu takich obszarów sprzyjały:

- komunistyczna koncepcja urbanizacji faworyzująca rozwijanie na obrzeżach miasta osiedli z wielkiej płyty, kosztem redukcji inwestycji w odnowę zabudowy śródmiejskiej;
- postępująca suburbanizacja (od lat 70.), powodująca odpływ wyedukowanej ludności z centrów i zasiedlanie mieszkań komunalnych osobami o niskim poziomie wykształcenia (Zborowski 2010: 77–79);

- transformacja ustrojowa skutkująca masowym bezrobociem kadry niskow kwalifikowanej i pochodnymi temu problemami boleśnie dotykającymi mieszkańców takich lokalizacji (Warzywoda-Kruszyńska 1998, 2001; Bunio-Mroczek 2010; Warzywoda-Kruszyńska, Jankowski 2013; Mordwa 2017);
- kolejne działania polskich polityków, prowadzące do zminimalizowania roli państwa opiekuńczego (Warzywoda-Kruszyńska, Jankowski 2013: 16).

Łódź modelowo odwzorowuje prawidłowości procesu degradacji śródmiejskich obszarów miast postindustrialnych w państwach dotkniętych doświadczeniem komunizmu. Nazywana „polskim Manchesterem” ze względu na spektakularny rozwój przemysłu włókienniczego w XIX wieku i w okresie międzywojnia, po II wojnie światowej stała się stolicą przemysłu włókienniczego Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej (PRL). Jej niezniszczona infrastruktura oraz perspektywa rozwoju miasta dynamizowanego przemysłem stały się czynnikami przyciągającymi falę masowej imigracji biednej, niewykwalifikowanej populacji nowych obywateli, których potomkowie przez lata zasiedlali łódzkie Śródmieście z jego wielorodzinną zabudową kamieniczną.

Włączanie się w społeczność miasta pociągało za sobą konieczność radzenia sobie ze zmianami w obszarze życia rodzinnego, miejsca pracy, jak i w miejscu zamieszkania. Wysoki poziom anonimowości i intencjonalność kontaktów to elementy stylu życia miejskiego różne od obyczajów pielęgowanych w społecznościach wsi (Szacka 2003), stąd dla przybyszów stały się one wyzwaniem i źródłem rozlicznych problemów. Miasta, mające być przestrzenią realizacji marzeń o lepszym życiu, przysporzyły wiele rozczarowań, z których kluczowe stanowiła niska płaca za ciężki, druzgocący zdrowie wysiłek (Nowakowski 1988).

Siły i optymizmu nie dodawały trudne warunki otoczenia w samych już miejscach zamieszkania. Nacjonalizacja nieruchomości, skutkująca rozproszeniem poczucia odpowiedzialności za infrastrukturę mieszkalną, wraz z powojennym przymusem zagęszczania mieszkań powodującym przeludnienie, a potem wieloletni brak zainteresowania państwa podupadającą substancją mieszkaniową wskutek doinwestowywania jedynie nowych obszarów mieszkalnych, z czasem stały się synergicznie sprzężonymi czynnikami degradacji materialnej centrum miasta oraz zmian w społecznej kompozycji jego mieszkańców.

Powyższe procesy są elementami opisanego przez Andrzeja Zborowskiego cyklu degradacji strefy śródmiejskiej w polskich miastach postindustrialnych (2010). Cykl obejmuje nie tylko zmiany w warstwach urbanistyczno-infrastrukturalnej, prawno-własnościowej i administracyjnej. Flagowa dla władz komunistycznych koncepcja rozwoju urbanistycznego oparta na budownictwie wielopłytowym wydrenowała centra takich miast nie tylko z zasobów ekonomicznych (środki finansowe ulokowane w rozwój osiedli, a nie obszarów śródmiejskich), ale i społecznych. Atrakcyjność nowoczesnych rozwiązań urbanistycznych stała się

głównym dynamizmem wspomnianej suburbanizacji⁴. Pogłębiający się z czasem proces degradacji śródmiejskich obszarów miast postindustrialnych był efektem tych natężonych procesów społecznej segregacji. Lepiej wyedukowani i sytuowani obywatele miast od lat 60. XX wieku zaczęli przeprowadzać się początkowo do osiedli blokowych, a później na dalsze przedmieścia, co doprowadziło do społeczno-ekonomicznego ujednolicenia centrum miasta. Zgodnie z regułami procesu degradacji stref śródmiejskich to komunistyczna koncepcja miasta faworyzującego rozwój osiedli z wielkiej płyty i postępująca suburbanizacja spowodowały odpływ ludności posiadającej kapitał ekonomiczny i społeczny oraz wtórne zasiedlanie mieszkań komunalnych osobami ubogimi, niewykształconymi i niskokwalifikowanymi (Zborowski 2010: 77–79).

Niski kapitał mieszkańców śródmiejskich stref ewidentnie nie sprzyjał ich kreatywnej adaptacji, kiedy transformacja ustrojowa dotknęła masowym bezrobociem zwłaszcza kadry zatrudniane w przemyśle. O miejscu mieszkańców w przekształcającej się strukturze pozycji w mieście decydowały wypracowywane przez nich strategie radzenia sobie ze zmianami potransformacyjnymi, w tym szczególnie przemianami rynku pracy. U części obywateli kryzys uruchomił umiejętności odkrywania potencjałów i przeformułowania swojego stylu życia tak, by skorzystać z dobrodziejstw nowych okoliczności i stać się beneficjentami tej radykalnej zmiany. U innych nastąpiła stagnacja, a standardy życia i status społeczno-ekonomiczny uległy znacznemu obniżeniu. Odkąd praca zaczęła stanowić o granicach uczestnictwa w życiu zbiorowym i dostępności do zasobów, grupy opornie przystosowujące się do nowych reguł gospodarki rynkowej zaczęto prezentować jako bierne i przypisywać im sprawczość w budowaniu barier hamujących pożądane przemiany społeczne (Górniak 2017: 75).

Transformacja zdynamizowała polaryzację społeczeństwa, wprowadzając nieznane dotąd kategorie społecznych nierówności (Warzywoda-Kruszyńska, Jankowski 2013: 9), które szczególnie dotkliwie doświadczane były właśnie przez mieszkańców śródmiejskich sąsiedztw. Ich mieszkańcy charakteryzowali się bowiem niskim poziomem przedsiębiorczości (Zborowski 2010), co, przy upadku uprzednio istniejących form usług i handlu, nie zapowiadało szybkich działań reaktywnych opartych na oddolnych inicjatywach. Pomoc społeczna państwa, poszukująca skutecznych modeli wsparcia w tej nowej sytuacji, nie była gotowa satysfakcjonująco poradzić sobie ze wsparciem tak licznej zubożałej i homogenicznej populacji. Kolejne działania polskich polityków, prowadzące do zminimalizowania roli państwa opiekuńczego (Warzywoda-Kruszyńska, Jankowski 2013: 16), wzmacniały poczucie alienacji i opór mieszkańców wtórnie jednoczonych poczuciem krzywdy i niesprawiedliwości.

⁴ Pod pojęciem suburbanizacji rozumiemy proces dekoncentracji zespołów miejskich polegający na wyprowadzaniu się ludności (zwykle bardziej zamożnej) z miasta bądź na obszary podmiejskie – za Zasina, Boryczka 2016: 82.

Ciąg przekształceń w sferze polityczno-gospodarczej doprowadził do nasilenia się niepożądanych zjawisk społecznych, ulokowanych nie tylko w centrach miast, ale również przy obiektach przyzakładowych (Zborowski 2010: 77–79). W skumulowanym efekcie wspomnianych procesów strefy centralne miast postindustrialnych, w tym Łodzi, stopniowo stawały się gniazdami problemów społecznych. Zborowski widzi w tym rolę „cyklu ubóstwa” (tamże), a w nim kluczowe znaczenie powiązanych ze sobą przyczynowo-skutkowo czynników: „gwałtowny spadek dochodów gospodarstw domowych, – alkoholizm, – rosnące problemy ze zdrowiem, – wzrost udziału rodzin „rozbitych”, – przestępczość”.

Udział negatywnych zjawisk w centralnych częściach miast prowadził do „etykietowania”, cechowania rejonów miejskich, dzielnic, wzmagając proces suburbanizacji. Statusowi identyfikowanych przestrzennie społeczności lokalnych nie pomagała postępująca prywatyzacja, a w jej efekcie urynkwienie nieruchomości sprzyjającej deregulacji opłat czynszowych (Zborowski 2010: 80).

Przykładowy obraz skali i natężenia problemów społecznych w miastach postindustrialnych uruchomionych bądź zdynamizowanych ustrojową transformacją i jej konsekwencjami znajdujemy w longitudinalnych badaniach prowadzonych przez łódzkich socjologów. Badacze na przestrzeni dziesięciu lat dwukrotnie zidentyfikowali w mieście obszary o najwyższych współczynnikach biedy, nadali wynikom postać mapy enklaw biedy oraz uchwycili dynamikę zmian. W roku 1998 na podstawie ustawowej definicji biedy redukującej definiendum do członków gospodarstw domowych pobierających zasiłki z pomocy społecznej oraz numerycznej bazy adresowej, wyliczone zostały wskaźniki pauperyzacji dla poszczególnych kwartałów ulic. W efekcie analizy uchwycono 17 „enklaw biedy” (Grotowska-Leder 1998; Warzywoda-Kruszyńska 1998), 12 z nich w ścisłym centrum Łodzi. Za enklawy biedy uznawano obszary wyznaczone przez „co najmniej dwa sąsiadujące ze sobą mocno (wskaźnik biedy na poziomie powyżej 30%) lub bardzo mocno (wskaźnik biedy powyżej 40%) spauperyzowane kwartały ulic.

W 2008 roku zespół powtórzył badania, stosując już inną metodę, opartą o współczynnik dożywiania uczniów rozumiany jako procentowy udział uczniów pobierających w danej szkole darmowe posiłki w ramach programu „Pomoc państwa w zakresie dożywiania” wśród ogółu uczniów danej szkoły (Warzywoda-Kruszyńska 2010). Powstała w badaniu mapa „enklaw dziecięcej biedy” (miejsca zasiedlone przez rodziny z dziećmi mające większe potrzeby z zakresu pomocy społecznej niż w innych obszarach miasta) nałożono na mapę z 1998 roku. Koncentracja ubogiej ludności w łódzkim Śródmieściu dokonywała się w tych samych obszarach pomimo upływu 10 lat, co zdaniem badaczy świadczyło o utrwaleniu się biedy (Warzywoda-Kruszyńska 2010: 51–60) i powiązanych z nią problemów społecznych, których szeroki wachlarz udokumentowano

w innych badaniach (np. Grotowska-Leder 2001; Warzywoda-Kruszyńska, Jankowski 2010; Mordwa 2014 etc.)⁵.

Procesy egzogenne obejmują spektrum strukturalnych, historycznych, ekonomicznych uwarunkowań gorszego/nierównego traktowania wybranych lokalnych społeczności w przebiegu negocjacji prestiżu i dystrybucji zasobów w mieście. Badania łódzkich socjologów wskazują na reprodukcję społeczną takich miejsc, jak i na juwenalizację biedy. W ich wynikach odczytywać możemy konsekwencje strukturalnych przemian, nierówności społecznych i przestrzennej segregacji.

W tych zubożałych w zasoby, społecznie ujednoliconych małych obszarach zachodzą procesy wzmacniające defaworyzację mieszkańców takich miejsc, które – wspólnie z omówionymi uwarunkowaniami strukturalnymi – tworzą okoliczności sprzyjające społecznej reprodukcji kolejnych pokoleń mieszkańców i pomniejszaniu się ich sprawczości w istotnych zmianach w ich środowiskach życia.

3. Endogenne uwarunkowania defaworyzacji sąsiedztw

O związkach pomiędzy zmianami urbanistycznymi powiązanymi z segregacją, nierównością szans życiowych pewnych grup obywateli miasta a intensyfikacją problemów społecznych dowiadujemy się z doniesień z badań prowadzonych w obszarach różnych dyscyplin naukowych. Część z nich wyjaśnia wyższe natężenie występowania problemów społecznych w sąsiedztwach warunkami, jakie te miejsca tworzą dla socjalizacji i wychowania wewnątrz swojej społeczności. Małe terytorium sprzyjające wysokiej częstotliwości bezpośrednich interakcji, obopólnym zobowiązaniom oraz rozwojowi silnych więzi pomiędzy sąsiadami tworzy środowisko życia, w którym samorzutne procesy społecznego uczenia się znacząco interweniują w procesy społecznej inkluzji młodych mieszkańców w pozasąsiedzkie konteksty społeczne.

W uznanych za klasykę socjologii miasta badaniach tzw. szkoły chicagowskiej, traktującej miasto jako organizm, zidentyfikowano i opisano problemy społeczne miasta w ich ścisłym związku ze zmianami urbanistycznymi doprowadzającymi do segregacji przestrzeni i populacji mieszkańców. Zainspirowani i uformowani pracami Roberta E. Parka, twórcy tej szkoły dali początek rozwojowi interdyscyplinarnych badań dokumentujących w języku i logice badań jakościowych i ilościowych empirycznie ugruntowane obrazy konsekwencji

⁵ W późniejszych badaniach enklawy biedy zastąpiono metaforą wysp („archipelag łódzkiej biedy”), tworząc rekonstrukcję zmian natężenia niepokojących zjawisk, które uznano za efekty procesów rewitalizacji niezwykle dynamicznie zachodzących w Łodzi (Warzywoda-Kruszyńska, Jankowski 2013).

strukturalnych zmian miejskiej aglomeracji w postaci pogłębiających się i przestrzennie osadzonych nierówności społeczno-ekonomicznych.

W pracy uznanej za manifest szkoły chicagowskiej, *The City. Suggestions for the Investigations of Human Behavior in the City Environment* (1925), Park wyjaśnia powodowane urbanizacją zmiany w społecznej tkance miasta *per analogiam* do praw rządzących światem zwierząt. Za mechanizmy rozwoju miasta, podobne do tych działających w ewolucji zwierząt, uznaje walkę, współpracę i konkurencję. Zmiany przestrzenne i migracja mieszkańców, których siłą sprawczą jest walka o zasoby, prowadzą do różnicowania populacji mieszkańców na sprawczych i niezaradnych, który to proces ma swoje przestrzenne odzwierciedlenie w postaci wyodrębnienia się lepszych i gorszych dzielnic. W obszarach tych drugich, z reguły ulokowanych w pobliżu dzielnic przemysłowo-handlowych miasta, osadzali się reprezentanci grup marginalizowanych – mniejszości narodowych, etnicznych, emigrantów, osób niewykształconych, mających zasilać kadry niskowyszkolonej siły roboczej. W życiu społecznym takich często izolowanych dzielnic zarówno Park, jak i kontynuatorzy ekologii miasta identyfikowani ze szkołą chicagowską stopniowo odkrywali złożone czynniki sprzyjające przestępczości oraz innym problemom społecznym występującym z natężeniem wyższym niż gdzie indziej.

W swoim zainteresowaniu terytorialnym rozkładem problemów społecznych Park uwypuklił znaczenie sąsiedztwa. Sąsiedzka bliskość i kontakty twarzą w twarz uznane zostały za istotne spoiwo tej unikatowej formy organizacji życia miejskiego. „Lokalne zainteresowania i asocjacje są pożywką dla miejscowych sentymentów oraz odczuć i w systemie, który czyni z zamieszkania bazę dla uczestnictwa w zarządzaniu, sąsiedztwo staje się bazą politycznej kontroli. W społecznej i politycznej organizacji miasta jest najmniejszą lokalną jednostką” (za Czekaj 2007: 77). Podkreślając znaczenie mentalnych i kulturowych procesów wewnątrz społeczności sąsiedzkiej dla ładu społecznego, w jej dezorganizacji i obniżonej kontroli społecznej upatrywał istotnych determinantów rozprężenia społecznej dyscypliny, w wyniku którego te miejsca, zajmujące nieuprzywilejowaną pozycję w dystrybucji zasobów i społecznego prestiżu w mieście, narażone były na większą demoralizację.

Badania Edwina H. Sutherlanda, reprezentującego nurt kryminologiczny tej szkoły, wykazały, iż zachowania dewiacyjne koncentrujące się często w pewnych obszarach, ulicach miast są społecznie wyuczone w komunikacji w obrębie tzw. grup pierwotnych (rodzina, rówieśnicy, sąsiedzi). Jego badania udowodniły, iż doświadczenie dewiacyjnych nastawień (szczególnie we wczesnym okresie życia), a szczególnie w zwielokrotnionych interakcjach z „innymi znaczącymi”, skutkuje skłonnością do zachowań dewiacyjnych. Procesy uczenia się prowadzące do takich efektów obejmują nie tylko kierunki motywacji, ale i definiowanie społecznych norm, gdzie źródłem problemów jest wyższość lokalnego porządku normatywnego nad porządkiem ogólnospołecznym. Do pierwotnej dewiacji

dochodzi w przebiegu uczenia się w środowiskach, w których bardziej powszechnie obowiązują obrazy, symbole, definicje związane z normami lokalnymi (np. przestępczymi), które są sprzeczne z ogólnospołecznym porządkiem normatywnym. W interakcjach w tych środowiskach dochodzi do zniekształcania definicji akceptowanego zachowania poprzez utrwalenie w świadomości mieszkańców określonych wzorów skojarzeń. Efekty dewiacji pierwotnej utrwalane są społecznie, gdyż zdefiniowanie osób przejawiających antyspołeczne zachowania jako dewiantów sprzyja rozwojowi ich karier przestępczych.

Inne badania poszukiwały przyczyn wyższego natężenia problemów społecznych w defaworyzowanych sąsiedztwach w samej już logice procesów socjalizacji, podkreślając jednak znaczenie procesów segregacji i nierówności społecznych dla życia społecznego zubożałych i społecznie jednorodnych sąsiedztw.

Dla dynamiki procesów społecznego uczenia się w sąsiedztwach powstałych w efekcie procesów urbanistycznych opartych na mechanizmach segregacji istotna jest ich stopniowa homogenizacja społeczno-ekonomiczna. Członkowie takich lokalnych społeczności, często ze względu na swoje pochodzenie społeczne pielęgnujący wzory uczestnictwa praktykowane w małych lokalnych społecznościach wiejskich, w swoich sąsiedztwach odnajdywali miejsca istotne dla ich społecznej identyfikacji i poczucia przynależności, czemu ewidentnie sprzyjały doświadczenia ubóstwa i opisane w poprzednim paragrafie przykłady ich nieuprzywilejowanej pozycji w bezpośrednich czy pośrednich relacjach władzy z podmiotami spoza sąsiedztwa. Sąsiedzkość w takich miejscach rozwijana jest z reguły nie tylko dzięki małemu terytorium ułatwiającemu kontakty twarzą w twarz, sieci obopólnych powiązań czy silnej więzi. W codziennych interakcjach współtworzona jest ujednolicona perspektywa na siebie, „swoich” i innych – różnie postaciowanych nie(sąsiadów), do których zdystansowana postawa wtórnie jednoczy mieszkańców.

Współtworzone w takim kontekście życie społeczne oferuje korzystne warunki dla skutecznie przebiegających procesów utrwalania treści kulturowych, ujednolicania społecznych oczekiwań i zachowań w kolejnych pokoleniach, w tym tych powszechnie identyfikowanych w szerszym społeczeństwie jako problematyczne. Badania odkrywające mechanizmy regulujące ich przebieg współtworzą obraz takich miejsc jako miejsc nabywania wiedzy, kompetencji i postaw, które sprzyjają zaburzonym zachowaniom czy stylom życia nieakceptowanym w szerszym społeczeństwie. Nie tylko koncentrują się na kumulujących się w tych miejscach problemach społecznych, ale dążą też do wyjaśnienia, jak substancjalizują się one w życiu przedstawicieli młodego pokolenia mieszkańców (np. Elliott i in. 1996).

Wśród procesów, w przebiegu których mieszkańcy wpływają na rozwój członków swojej grupy oraz członków młodszych grup sąsiedzkich, odnajdujemy te oparte na wpływie grup rówieśniczych (koncepcja epidemiczna), takie, które opisują mechanizmy międzygeneracyjnego uczenia się (koncepcja kolektywnej

socjalizacji), a także mechanizmy społecznej reprodukcji takich miejsc oparte na sprawstwie więzi społecznej w utrwalaniu ładu społeczności i to w wymiarze międzypokoleniowym.

Dwie pierwsze odwołują się do logiki teorii społecznego uczenia się, każda na swój odmienny sposób.

Teoria epidemiczna podkreśla znaczenie naśladowania, modelowania oraz intencjonalnych nacisków w obrębie sąsiedzkich grup rówieśniczych jako kluczowych komponentów lokalnej przestrzeni edukacyjnej (Crane 1991; Furstenberg 1993). W zubożałych, społecznie homogenicznych sąsiedztwach znaczenia nadawane przez ich uczestników elementom materialnego otoczenia czy ludzkim zachowaniom ujednolicają się i rozprzestrzeniają pomiędzy sąsiadami-rówieśnikami, analogicznie do mechanizmu epidemii. Zmiany w zachowaniu młodych mieszkańców są niekorzystne, gdyż utrudniają im funkcjonowanie w kulturze i strukturach mainstreamu społecznego.

Reasumując, ograniczone szanse życiowe mieszkańców takich miejsc są efektem procesów społecznego uczenia się antyspołecznych postaw i zachowań wewnątrz grup rówieśniczych, które redukują ich szanse edukacyjne. Normatywne odniesienia i behawioralne formy ich wyrazu stoją bowiem w sprzeczności z tymi oczekiwanymi od nich w szkołach i innych kontekstach formalnej edukacji. Efektywność takiej negatywnej socjalizacji jest tym większa, im większe jest zaludnienie sąsiedztw i wyższa częstotliwość interakcji pomiędzy reprezentantami ich młodego pokolenia (np. Crane 1991).

Teoria kolektywnej socjalizacji sprowadza logikę rozwoju społecznie niepożądanych zachowań i stylów życia kolejnych pokoleń defaworyzowanych sąsiedztw do ekspozycji dzieci i młodzieży na, w głównej mierze, niewłaściwe wzorce osobowe w środowiskach lokalnych zubożałych społecznie i ekonomicznie oraz jednorodnych kulturowo (np. Jencks, Mayer 1990). Podniesienie kwestii ujednolicenia tkanki społecznej sąsiedztwa jako czynnika różnicującego jakość efektów uczenia się młodych mieszkańców w zdefaworyzowanych sąsiedztwach zdradza uwrażliwienie zwolenników tej teorii na znaczenie hybrydyzacji przestrzeni kulturowej dla efektów oddziaływania środowiska lokalnego. Zakładali oni pozytywne znaczenie społeczno-ekonomicznej niejednorodności sąsiedztwa dla rozwoju dzieci z rodzin społecznie i ekonomicznie niżej uposażonych. To nieobecność reprezentantów klasy średniej w miejscu życia została uznana za źródło społecznych problemów. Brak dorosłych reprezentujących kulturę dominującą sprzyja uznaniu przez dzieci i młodzież za źródła normatywnego odniesienia tych dostępnych im w najbliższym otoczeniu, często uwikłanych w zachowania pochodne gettoizacji, takie jak przestępczość, „kombinowanie”, porzucanie szkół etc. (Brooks-Gunn i in. 1993; Jenck, Mayer 1990). Innymi słowy, to kapitał kulturowy, status ekonomiczny i aspiracje mieszkańców są predyktorami efektów socjalizacji w sąsiedztwie (Wilson 1987, 1996).

Natomiast koncepcja więzi społecznych wyjaśnia problemy społeczne narastające się w takich społecznościach złożonymi mechanizmami więziotwórczymi; w efekcie ich działania ludzie łączą się ze sobą i tworzą trwałą organizację swojego życia społecznego, opartą na wymianie zasobów i czytelnej ofercie wzorów społecznej autoidentyfikacji.

Badacze więzi społecznych podkreślają jednoczącą moc i złożoność spoiwa relacji społecznych w miejscach często wyodrębnianych w świadomości samych mieszkańców (jak i innych obywateli miasta) jako „inne”, by nie rzec gorsze. Za jego konstytutywne elementy uznają podobieństwa między mieszkańcami, wspólnotę wartości i interesów, poczucie przynależności, wzajemną zależność i nieformalne wsparcie społeczne, które wzmagają siłę zobowiązań lojalnościowych.

Mechanizmy więziotwórcze są udziałem różnych wspólnot, w tym również w dzielnicach rozpoznawanych jako problemowe (Szymczyk 2018). Naturalnym procesem jest bowiem nawiązywanie ścisłych i trwałych relacji przez ludzi zmagających się z podobnymi przeciwnościami losu i warunkami egzystencji, które ich codzienność czynią podobną ze względu na wspólny obszar, ale i zbliżoną pozycję społeczną wśród innych grup obywateli miasta. Wspólnota tworzona przez społeczno-ekonomicznie nieuprzywilejowane grupy mieszkańców nieprzychylnego, niedoinwestowanego otoczenia, sprzyja tworzeniu sieci lojalnościowych, a nawet ekonomicznych powiązań spajających lokalną populację, co może prowadzić do rozwoju oraz intensyfikacji przestępczości.

W większości znanych nam prac badawczych społeczność lokalna zubożałych miejskich sąsiedztw, wypełniając funkcję instrumentalną (wymiana zasobów) i ekspresyjną (odniesienie dla formułowania własnej przynależności i tożsamości), prezentowana jest jako kluczowe środowisko życia mieszkańców, skazujące ich na podwyższone ryzyko wykluczenia społecznego z szerszego społeczeństwa czy wręcz skutecznie uniemożliwiające ich społeczną inkluzję.

W procesach więziotwórczych w defaworyzowanych miejskich sąsiedztwach można upatrywać czynników wzmagających skuteczność społecznego uczenia się prowadzącego do negatywnej socjalizacji. Z drugiej strony Kluzowicz zwraca uwagę, iż jest to „relacja między osobami zamieszkującymi dane miejsce, wyznaczona przez więzi o określonym, pozytywnym zabarwieniu”, która jest zarzewiem postaw potrzebnych do budowy społeczeństwa obywatelskiego (Kluzowicz 2020: 287). Tworzeniu się sąsiedzkości mogą bowiem sprzyjać różne okoliczności, między innymi takie, które generują konieczność współdziałania i poradzenia sobie z trudnościami i zewnętrznymi barierami.

W literaturze przedmiotu odnajdujemy również badania skoncentrowane na rodzinach zamieszkujących defaworyzowane sąsiedztwa i ich sposobach radzenia sobie z trudnymi warunkami życia i rozwoju ich dzieci w społecznościach pełnych niekorzystnych wpływów. Badania udokumentowały problemy zdrowotne (fizyczne i psychiczne) rodziców, nieadekwatne sposoby radzenia sobie

z problemami, tendencję do szybkiego irytowania się, style życia negatywnie odbiegające od tych powszechnie akceptowanych, ubogie zasoby natury społeczno-psychiczno-ekonomicznej (Galster 2010), ponadprzeciętny stres, który niekorzystnie wpływa na dzieci (Elder i in. 1995) oraz negatywne wzorce osobowe i wadliwe style wychowania (Furstenberg 1993).

Podsumowując, defaworyzowane sąsiedztwa widziane przez pryzmat wychowawczych skutków ich oddziaływania na młode pokolenia są środowiskami sprzyjającymi negatywnej socjalizacji, która w skali jednostkowych losów ludzkich przejawia się niskim potencjałem adaptacji w pozasąsiedzkich kontekstach, w tym szczególnie w placówkach edukacyjnych, których jedną ze społecznych funkcji jest kompensacja braków wynikających z nierówności strukturalnych i społecznych. Procesy społeczne wewnątrz sąsiedzkiej społeczności (modelowanie przez negatywne wzorce osobowe, infekowanie lokalną kulturą członków grup rówieśniczych, ograniczające szanse życiowe wklanie się młodzieży w sieć lokalnych interesów, lojalnościowych zobowiązań i więzi, niska skuteczność rodzin w mediowaniu efektów wspomnianych procesów) utrudniają awans społeczny realizowany dzięki sukcesowi w instytucjach edukacyjnych czy zatrudnieniu. W tym znaczeniu stanowią ważny element konfiguracji uwarunkowań defaworyzacji, którą pogłębiają opisane w następnym paragrafie praktyki stygmatyzacji.

4. Stygma terytorialna jako komponent uwarunkowań defaworyzacji sąsiedztw

Efekty strukturalnych i endogennych procesów defaworyzujących sąsiedztwa miast postindustrialnych dają się zaobserwować, bowiem zarówno materialna (zniszczenia infrastruktury), jak i społeczna (zachowania mieszkańców) warstwa miejsca odbiegają od standardów innych dzielnic w danym mieście.

U zewnętrznych obserwatorów/rek zła kondycja substancji mieszkaniowej i estetyka miejsca, wraz z praktykowanymi w jej kontekście kolektywnymi zachowaniami, nierzadko powodują obawy i zachowania unikowe. Na podstawie cech danego miejsca i antycypowanego nimi społecznego pochodzenia mieszkańców dochodzi do stygmatyzacji reprezentantów sąsiedzkiej społeczności, polegającej na uszczuplaniu ich społecznego wizerunku do cech negatywnych, co odzwierciedla się w społecznych reakcjach na nich ze strony podmiotów spoza sąsiedztwa (Gulczyńska 2013), jak i w samych autodefinicjach mieszkańców.

W zasygnalizowanych, społecznie tworzonych procesach redukcji zubożałych sąsiedztw do własności, które niekorzystnie odróżniają je od innych w przestrzeni miasta, rozpoznajemy niewidzialny, lecz niezwykle sprawczy komponent uwarunkowań defaworyzacji sąsiedztw – stygmę terytorialną.

4.1. Stygma terytorialna

Katarzyna Górniak podniosła kwestię stygmatyzującej redefinicji mieszkańców sąsiedztw polskich miast przemysłowych w powiązaniu z transformacją ustrojową (Górniak 2017: 81). W przebiegu tej radykalnej zmiany strukturalnej widzi mechanizm społecznego tworzenia definicji, polegający na naznaczaniu ludzi ubogich przez grupy uprzywilejowane. Jedną ze zmian potransformacyjnych była bowiem narracja wyostrażająca własności dyskryminujące tę grupę, w której jej przedstawiciele prezentowani byli w roli biorców zasiłków, podmiotów odpowiedzialnych za kumulację problemów społecznych w pewnych dzielnicach miast. Wśród konsekwencji tych zmian Górniak wskazuje pogłębienie nierówności społecznych i wykluczenie z życia obywatelskiego tej kategorii obywateli, na których nałożono etykiety „patologii”, „nierobów” czy „obiboków”, co na stałe zabarwia reakcje społeczne na osoby ubogie, szczególnie te, których kondycja społeczno-ekonomiczna identyfikowana jest poprzez pozycję w geoprzestrzeni miasta (Górniak 2017: 73–86).

Stygmatyzacja potransformacyjna zubożałych miejskich sąsiedztw wydaje się reprezentować pewien typ symbolicznych procesów, poprzez które realizowana jest przemoc kulturowa. „Obwinianie ofiar” jest przykładem, jak procesy symboliczne są wykorzystywane do uzasadniania i legitymizacji nierównych stosunków władzy w systemach politycznych i gospodarczych (Christie, Wessells 2008). Jej siła sprawcza przejawia się w internalizacji krzywdzących narracji przez jednostki, które w niej identyfikują samych siebie (poziom indywidualny) oraz na dostarczaniu uzasadnień do działań podtrzymujących krzywdzącą pewne grupy hierarchię społeczną (poziom społeczeństwa, miasta). Jak wskazują Daniel J. Christie i Michael Wessells, trwałość takich praktyk i ich skuteczność w wykluczaniu wybranych grup z pewnej puli przywilejów zasadza się na ideologii merytokratycznej i etosie kapitalizmu. Kategorie wartościujące ludzi na lepszych i gorszych wyrażają ideologię merytokratyczną, zgodnie z którą nagrody powinny być współmierne do wkładu danej osoby do zasobów zbiorowych. Koncepcja „obwiniania ofiary” jest ideologicznie spójna z takim podejściem, gdyż umiejscawia źródło problemów społecznych w rzekomych deficytach i niepowodzeniach tych, których podstawowe potrzeby są niezaspokojone, a nie w instytucjach politycznych i gospodarczych. Z kolei etos kapitalistyczny dodał do tego uzasadnienie w postaci niepodważalnej akceptacji nierówności i ciągłej walki o władzę w państwach i między państwami. Wartość indywidualizmu, znaczenie odkładania przyjemności na rzecz ciężkiej pracy, która daje odroczoną gratyfikację, oraz założenia istnienia „sprawiedliwego świata” stanowią ukryte założenia praktyk poróżniających grupy społeczne; praktyki te nie uwzględniają strukturalnych nierówności i ich wpływu na style życia grup marginalizowanych, służąc podtrzymaniu *status quo* (Christie, Wessells 2008).

Koncepcja „stygmy terytorialnej” (*territorial stigma*) Loica Wacquanta (1996, 2008) wyjaśnia związki pomiędzy procesami społecznego tworzenia pejoratywnych etykiet dla wieloprogowych miejsc w mieście a trwaniem miejskich defaworyzowanych sąsiedztw w czasie. Termin ten zastosował do opisu mechanizmu redukcji szans życiowych mieszkańców zubożałych i homogenicznych dzielnic, marginalizowanych w wielu układach władzy (historycznie, społecznie, ekonomicznie, kulturowo etc.), jakich doświadcza ta grupa obywateli. Jego zdaniem, takie społeczności, nie dość, że stale doświadczają poczucia niepewności, społecznej dezintegracji oraz wykluczenia z szerszego społeczeństwa, jak i podlegają trendom makroekonomicznym (Wacquant 2008: 236–237), to jeszcze identyfikowane są jako niebezpieczne (zarówno wewnątrz, jak i na zewnątrz społeczności mieszkańców). Odnosząc się w swoich refleksjach nad stygmatyzacją terytorialną do wielkich zespołów mieszkaniowych (*grand ensembles*) w Paryżu, zwrócił uwagę na kwestię siły oraz zasięgu procesów społecznego naznaczania takich miejsc, których nie zmniejszał nawet fakt, że ich mieszkańcy różnili się bardzo pod względem cech indywidualnych, jak i kompetencji.

Z przeglądu badań nad procesami stygmatyzacji defaworyzowanych sąsiedztw wyłaniają się naznaczające je cechy. Są to na przykład własności przypisane samemu miejscu ze względu na jego historię⁶, warunki geofizyczne, warunki zabudowy i jej stan bądź cechy przypisywane reprezentantom populacji aktualnie je zamieszkujących.

Badania dokumentują całe spektrum konsekwencji wynikających z powierzchownego i stygmatyzującego postrzegania takich miejsc dla szans życiowych ich mieszkańców. Stygma terytorialna zabarwia bowiem relacje mieszkańców z różnymi podmiotami (instytucjonalnymi, kolektywnymi, indywidualnymi), odzwierciedla się w postawach tych podmiotów wobec decyzji dotyczących spraw ważnych dla mieszkańców, zarówno w wymiarze ich życia zbiorowego, jak i indywidualnego.

Różne są też przestrzenie komunikacji, w których nadaje się piętno miejsca, oraz realne konsekwencje procesu społecznego tworzenia takich konstrukcji

⁶ W jednym z projektów badawczo-edukacyjnych, Community Work in Disadvantaged Settlements. Comparison between Bregenz (Austria) and Łódź (Poland), realizowanym w zespole polsko-austriackim tworzonym przez studentów Fachhochschule Vorarlberg (studenci pracy socjalnej: Martina Wendinger, Sascha Schmidt, Desiree Monitzer) i Uniwersytetu Łódzkiego (studenci pedagogiki: Adrianna Dylewska, India Kwiatek, Justyna Michalak, Mica Trujillo Valerón pod kierunkiem Doris Böhler (FHV) i Anity Gulczyńskiej (UŁ) zauważono, że jedna z dzielnic w Bregencji, owiana złą sławą, przez krótki czas miała powiązania ze środowiskami neonazistowskimi. Wyniki analizy przedstawiono w formie zespołowej prezentacji na Spring School of Social Work – corocznej szkole wiosennej dla nauczycieli i studentów studiów doktorskich i magisterskich z różnych ośrodków europejskich kształcących do pracy socjalnej organizowanej przez European Research Institute for Social Work (ERIS) siedzibą w Uniwersytecie Ostrawskim, <https://youtu.be/0LOF3dz5rK4> (dostęp: 21.10.2022).

znaczeniowych. Skuteczną przestrzenią produkcji i popularyzacji obrazów pewnych fragmentów wybranych miast obarczonych piętnem jest dyskurs publiczny. Niamh McNamara, Orla Muldoon, Clifford Stevenson i Emer Slattery wprowadzili koncepcje „dyskursywnego naznaczania” dla wyjaśniania związków pomiędzy stygmatyzacją terytorialną w dyskursie publicznym a obniżonymi szansami życiowymi sąsiedztw doświadczających defaworyzacji. Twórcy tej koncepcji uważają, iż dyskursywne naznaczanie skutecznie ugruntowuje w świadomości społecznej piętno takich miejsc – dzięki swoistej spójności i równoległości jego tworzenia w dyskursie publicznym i miejskim (*localised cultural discourses*) (McNamara, Muldoon, Stevenson, Slattery 2011).

Dyskredytujące skojarzenia, terytorialnie stygmatyzujące pewne grupy, tworzone są nie tylko w dyskursie publicznym, ale i naukowym. Analizując interdyscyplinarną literaturę przedmiotu poświęconą interesującemu nas typowi miejskich społeczności, napotykamy kategorie pojęciowe akcentujące wyłącznie ich negatywne własności, czego przykłady znajdujemy w języku socjologii – „enklawy biedy” (Warzywoda-Kruszyńska 2010), pedagogiki społecznej – „zubożałe sąsiedztwo” (Gulczyńska 2013), prawa – „obszary zdegradowane społecznie” (Ustawa z dnia 9 października 2015 r. o rewitalizacji, Dz.U. z 2015 r., poz. 1777) czy w żargonie reprezentantów sektora edukacji i profesji społecznych – „trudne środowiska” (Gulczyńska 2017a: 176). Abstrahując od różnic na poziomie operacjonalizacji tych pojęć, w przypisywanych im znaczeniach odnajdujemy wspólny mianownik. Jest nim akcentowanie wielości problemów stanowiących wyzwanie dla przedstawicieli nauki i profesji, w których językach wspomniane terminy się zadomowiły.

Z powodu takich praktyk w dyskursie nauk społecznych dominuje obraz defaworyzowanych miejskich społeczności zredukowany do skupisk problemów społecznych wyrażonych wyłącznie poprzez ich deficyty. W sposobie ich prezentowania w uzasadnieniach badań czy interwencji tworzone są konstrukcje wyobrażeniowe zbudowane z zagrożeń i/czy braków. W dużej części badań szczególnie interesujących pedagogów społecznych, bo odkrywających znaczenia, w jakich przejawiać się może wpływ defaworyzowanych sąsiedztw na rozwój i wychowanie mieszkańców, sąsiedztwa prezentowane są jako miejsca negatywnej socjalizacji, w których to „słabsze”, „podatne” jednostki czy grupy nabierają kompetencji, postaw, przekonań utrudniających sukces edukacyjny i/czy satysfakcjonujące funkcjonowanie w świecie poza sąsiedztwem. Przez przyjęcie takiej perspektywy badacze współtworzą pewną oczywistość, która ukrywa w sobie założenie odmienności psychospołecznej (np. koncepcje epidemiczne) lub kulturowej (np. koncepcja „kultury biedy”) mieszkańców, ich skłonności do ulegania złym wpływom (np. koncepcja „kolektywnej socjalizacji”) czy podatności na tworzenie kłopotliwych społecznych więzi uniemożliwiających im pokonanie bariery swojego klasowego pochodzenia (teoria więzi).

Równie silną reprezentację w literaturze znajdują badania mechanizmów złego wpływu sąsiedztw, które przyczyn gorszych szans życiowych ich

mieszkańców upatrują w nierówności dostępu tej grupy obywateli miasta do istotnych zasobów. W niezwerbalizowanej warstwie przekazu odczytujemy minimalizowanie znaczenia sąsiedztwa, sprowadzanie go do roli oferenta usług, których brak bądź niska jakość, tak silnie w tych badaniach akcentowane, czynią z nich miejsca edukacyjnie bezwartościowe. Promowane przez decydentów i instytucje edukacyjne rozumienie defaworyzowanych sąsiedztw w kategoriach usług społecznych i edukacyjnych stoi w opozycji do definiowania ich jako miejsc będących źródłem wartościowej wiedzy, istotnych kompetencji i więzi wypracowanych w interakcjach w sąsiedzkich światach społecznych, bogato udokumentowanych w badaniach (Pinkster 2007; Bessell 2017). Stygmatyzujący wydźwięk tych badań wyraża się w niedocenianiu *resilience* oraz pozytywnych aspektów socjalizacji i samowychowania u mieszkańców doświadczających nierówności w takich społecznościach.

Niezależnie od różnic w doborze własności akcentowanych przez różne dyscypliny w opisach defaworyzowanych sąsiedztw oraz w stosowanej terminologii, wydają się one współtworzyć pewien konstrukt wyobrażeniowy. Może on sprzyjać ujednolicaniu sposobów odnoszenia się do tych miejsc: jako problemowych, takich, którymi trzeba się „zaopiekować”, co pozbawia je podmiotowości i jest kosztowne dla społeczeństwa, zamiast uznać je za partnerów w procesach współtworzenia miasta, gdzie ich ukryte siły i wiedza pochodząca z doświadczenia (*experts by experience*) mogłyby pełnić kluczową rolę.

Niedocenianie kompetencji i sił społeczności zarówno podtrzymuje piętno takich miejsc, jak i jest jego konsekwencją. Wyciszenie pozytywnej narracji defaworyzowanych sąsiedztw sprzyja, zdaniem Toma Slatera (2018), popadaniu w pułapkę wtórnej „patologizacji” miejsca i ludzi. Przykładem takich działań jest tworzenie w publicznych kontekstach obrazu pewnych dzielnic czy sąsiedztw miejskich w języku eksponującym kwestię własności (np. osiedla mieszkań socjalnych), która w zestawie z selektywnie dobranymi własnościami rodzin je zamieszkujących (ubóstwo, rozpad rodziny, bezrobocie, zależność od opieki społecznej, zachowania antyspołeczne i brak odpowiedzialności) tworzy symboliczną ramę dla uzasadnień obecnej polityki wobec mieszkalnictwa socjalnego, której efektem, zdaniem Slatera, jest „indywidualne cierpienie oraz nasilanie się relokacji” (Slater 2018: 877).

Neil Gray i Gerry Mooney (2011) omawiają kwestię związku pomiędzy stygmatyzowaniem miejsca a koncepcją procesów rewitalizacji, odnosząc się do przykładu zmian urbanistycznych w Edynburgu. Ich zdaniem opisywanie defaworyzowanych sąsiedztw jako „przestrzeni problemowych” (*problem spaces*) w kontekście działań rewitalizacyjnych jest zabiegiem semantycznym prowadzącym do fiksacji na „ludziach sprawiających problemy” (*problem people*) (Gray, Mooney 2011; Skeggs 2004). Zdaniem przywołanego wcześniej Slatera, obciążanie wizerunku miejsca cechami go stygmatyzującymi może być traktowane jako uzasadnienie dla porzucania przez władarzy miasta planów rozwoju głębokiego

i długofalowego partnerstwa oraz konsultacji z zubożałymi społecznościami lokalnymi, których sąsiedztwa poddawane są rewitalizacji (Slater 2018).

Wacquant (2007) w fenomenie stygmy terytorialnej upatruje uzasadnienia dla nadawania procesom interwencji w tkankę materialną i społeczną miasta postaci gentryfikacji. Jego zdaniem „kiedy miejsce jest publicznie uznane/naznaczone jako »strefa bezprawia« (*lawless zone*), funkcjonująca poza zwyczajowym systemem norm, władzom jest łatwo uzasadnić specjalne środki odbiegające od prawa i zwyczaju, których skutkiem – jeśli nie intencją – jest destabilizacja i dalsza marginalizacja ich mieszkańców, poddanie ich dyktatowi zderegulowanego rynku pracy i uczynienie ich niewidzialnymi lub wypędzenie ich z pożądanego przestrzeni (*coveted space*)” [tłum. A.G.] (Wacquant 2007: 69).

Tezę tę wzmacnia Goetz (2003), którego zdaniem piętno miejsca daje uzasadnienia dla gruntownej transformacji klasowej, zwykle realizowanej na drodze rozbiórki dotychczasowych budynków (*demolition land clearance*) umożliwiającej budowę mieszkań i stworzenie oferty usług celowanej w bardziej zamożną klasę mieszkańców (Goetz 2003, za Kallin, Slater 2014).

Przykłady tego, jak i w jak różnych warstwach rzeczywistości działa proces stygmatyzacji defaworyzowanych sąsiedztw, odnajdujemy nie tylko w conceptualizacji zmian rewitalizacyjnych, ale również w ich przebiegu. Przesłanek wzmacniających tę hipotezę dostarczyły nam obserwacje sposobów realizacji rewitalizacji oraz analiza treści uzasadnień jej aktualnego modelu.

W koncepcji „archipelagu wysp łódzkiej biedy” (Warzywoda-Kruszyńska, Jankowski, 2013) odczytujemy pozytywną zmianę w proporcjach obszarów zdegradowanych i tych już ożywionych wskutek niezwykle dynamicznych zmian urbanistycznych i społecznych w centrum Łodzi. Transformacja obszarów enklaw biedy w jej wyspowej formie koncentracji nabiera jednak innego znaczenia, kiedy uchwycimy jej przestrzenne formy wyrazu, których niezwykle reprezentatywny i uwrażliwiający przykład utrwalony został w obiektywie studentek Wydziału Nauk o Wychowaniu UŁ (fot. 1)⁷.

Fotografia obrazuje wymowny przykład przestrzennie osadzonych praktyk naznaczania wybranych miejsc zamieszkania w centrum miasta. Proces uwypuklania negatywnych cech materii miejsca w przebiegu rewitalizacji jest nieplanowanym efektem ubocznym wprowadzanych zmian urbanistycznych. Taka fragmentaryzacja przestrzeni może odzwierciedlać się w zmianie reakcji społecznej na mieszkańców miejsca z „uwypukloną degradacją”. Jednocześnie wrażliwi na dyskryminujące traktowanie nosiciele stygmy terytorialnej mogą w takiej praktyce rozpoznać wskaźnik swojej pozycji w mieście, co przełożyć się może na pogłębiające się w nich odczucie bycia gorszym, pomijanym i mniej sprawczym.

⁷ Autorki: Monika Bilińska, Kamila Młyńska.



Fot. 1. Przykład przestrzennie osadzonych praktyk stygmatyzacji terytorialnej

Stygmatyzujące efekty zamieszkiwania defaworyzowanych sąsiedztw substancjalizują się również poza przestrzenią miejsca zamieszkania, w tym w usługach społecznych i edukacyjnych.

4.2. Nierówność w dostępie mieszkańców do zasobów jako następstwo stygmatyzacji

Badania dowodzą, iż defaworyzowane sąsiedztwa są niedoinwestowane w obszarze usług stanowiących o ich potencjale radzenia sobie z konsekwencjami niekorzystnych dla nich zmian strukturalnych. Często bywają one pomijane w procesie „oddziaływania tych podmiotów, które nie są uczestnikami życia sąsiedzkiego, ale kontrolują ważne zasoby i punkty styku pomiędzy sąsiedztwem a innymi zasobami, strukturami czy okolicznościami ważnymi dla jego mieszkańców” [tłum. A.G.] (Galster 2010: 13). Niska dostępność bądź jakość lokalnych zasobów instytucjonalnych (np. organizacji pomocowych, instytucji publicznych, szkół) jest kolejnym komponentem kompleksowej sieci uwarunkowań społecznej degradacji mieszkańców takich miejsc.

Argumentów wspierających tezę o nierównym dostępie rezydentów różnych dzielnic miasta do zarówno publicznych, jak i niepublicznych zasobów instytucjonalnych (włączając placówki edukacyjne) dostarczają rozliczne badania (np. Condrón, Roscigno 2003; Lankford, Loeb, Wyckoff 2002; Lupton 2004). Należy do nich między innymi praca Fuller i zespołu (2004), którzy udokumentowali niewystarczające zaplecze usług opiekuńczych dla dzieci z zubożałych sąsiedztw amerykańskich, niezależnie od naukowych dowodów znaczenia takich placówek

dla poznawczego i społecznego rozwoju dzieci (Fuller i in. 2004). Naukowcy uchwycili również powiązania pomiędzy zamieszkiwaniem mniej uprzywilejowanych dzielnic w granicach miasta a niską dostępnością i/lub jakością usług opieki zdrowotnej (np. Minkler 1997), ubogą ofertę czy wręcz niedostępność instytucji i miejsc zapewniających satysfakcjonujące wsparcie edukacyjne nastolatków i młodzieży z sąsiedztw o podwyższonym poziomie zagrożeń rozwoju młodzieży (np. Wacquant 1996; Catsambis, Beveridge 2001). O gorszej jakości wsparcia edukacyjnego w takich miejscach świadczyć mogą trudności szkół, do których uczęszczają dzieci z sąsiedztw mających problemy z zatrudnieniem wysoko wykwalifikowanych i doświadczonych nauczycieli (Lupton 2004). Wyższa rotacja nauczycieli w szkołach świadczących usługi edukacyjne w zubożałych dzielnicach powoduje mniejsze możliwości kreatywnej adaptacji tych szkół do reform (np. Holme, Rangel 2012).

Z jednej strony, taki niekorzystny dla mieszkańców podział dóbr – wartościowych dla ich rozwoju i emancypacji, możemy zwyczajnie zinterpretować jako skutek uboczny neoliberalnie zarządzanej edukacji, w której efektywność procesów nauczania mierzona wynikami testów przekłada się na systemowe decyzje o redystrybucji zasobów, w czym upatrywać możemy kolejnego strukturalnie ugruntowanego mechanizmu społecznej reprodukcji takich miejsc. Przegląd badań przenosi jednak uwagę z ekonomicznych na wspomniane symboliczne ukie-
runkowania takich decyzji.

Argumenty wskazujące na trafność hipotezy o stygmatyzacji jako istotnym uwarunkowaniu nierównej dystrybucji zasobów rozwojowych w przestrzeni miasta i o szczególnie nieuprzywilejowanej pozycji zubożałych sąsiedztw w tym procesie odnajdujemy w badaniach ujawniających instytucjonalne wzory interpretacyjne mieszkańców zubożałych społeczności, kształtujące oczekiwania wobec nich oraz wyobrażenia ich szans życiowych (Bauder 2001, 2002).

Przegląd literatury przedmiotu pozwolił uporządkować te badania i podzielić je na dwie kategorie. Pierwsze dostarczają przykładów, jak piętno miejsca i społecznego pochodzenia odzwierciedla się w samej konceptualizacji i organizacji usług wspierających rozwój edukacyjny młodego pokolenia mieszkańców. Drugie natomiast obejmują obrazy empiryczne dokumentujące procesy ograniczania szans życiowych tej grupy młodych obywateli miast w ich obciążonych stygmatyzacją bezpośrednich interakcjach z przedstawicielami instytucji publicznych. Instytucji, które z założenia powinny stanowić element systemu kompensującego strukturalne nierówności dotykające takie miejsca.

4.2.1. Definiowanie usług społeczno-edukacyjnych obciążone stygmatą

Istnieje bogata literatura naukowa dokumentująca związek pomiędzy niższymi szansami życiowymi/edukacyjnymi uczniów a negatywnym postrzeganiem ich przez decydentów odpowiedzialnych za dystrybucję edukacyjnych zasobów

koniecznych dla sukcesu szkolnego uczniów z zubożałych dzielnic czy wyboru form organizacyjnych ich edukacji.

Z badań zwolenników „culturally relevant pedagogy” wynika, że interpretacja odmiennych (od „wzorów klasy średniej”) zachowań dzieci z sąsiedztw zamieszkiwanych przez mniejszości etniczne ma ogromne znaczenie i może ograniczać ich szanse edukacyjne, co wskazuje na potrzebę zredefiniowania kierunków badań nad defaworyzowanymi sąsiedztwami tak, by uwydatniały potencjał dzieci (Milner 2008). Indra Rios-Moore i zespół uchwycili w swoim badaniu związki pomiędzy ubóstwem zasobów w społeczności lokalnej a stereotypowym postrzeganiem uczniów szkół publicznych jako „pozbawionych ambicji” (Rios-Moore i in. 2004).

Keith Kintrea i zespół odnoszą się krytycznie do związku pomiędzy dorastaniem w defaworyzowanych sąsiedztwach a niskimi aspiracjami życiowymi młodzieży. Badanie uczniów znajdujących się w niekorzystnej sytuacji życiowej prowadzone w trzech brytyjskich miastach wykazało, iż poziom ich aspiracji był odpowiedni do oczekiwań wyznaczanych na lokalnych rynkach pracy (Kintrea i in. 2015: 666). Z czasem zauważono znaczne różnice między wzorcem aspiracji a sposobem, w jaki zmieniały się one w tych trzech różnych lokalizacjach, co zdaniem autorów jest dowodem na to, iż rozwój i jakość aspiracji są kwestią sprzężenia czynników klasowych, etnicznych oraz lokalnie zróżnicowanych form wsparcia instytucjonalnego.

Choć badania tego zespołu wskazują na słabości dowodów naukowych na niższe (od przeciętnych) aspiracje uczniów wywodzących się z zubożałych lokalności, to teza ta znajduje bogate empiryczne wsparcie. Takie stereotypowe postrzeganie mieszkańców defaworyzowanych sąsiedztw może leżeć u podstaw konceptualizacji ich społecznego i edukacyjnego wsparcia, gdyż to, jak wyobrażamy sobie np. „młodzież”, jest nie tylko założeniem czy sposobem myślenia o tej grupie w aktualnych warunkach, ale również obrazem tego, co uznajemy za możliwe w jej życiu (Dimitriadis, Weis 2001). Na przykład przekonanie władz samorządowych, iż w danej dzielnicy istnieje większe zagrożenie przestępczością, może skutkować zwiększeniem środków finansowych na zatrudnienie „strażników” kosztem środków na rozwój kół zainteresowań artystycznych. U podstaw takiej decyzji ukryte jest założenie, iż „te dzieciaki” nie są uzdolnione artystycznie albo uzdolnienia artystyczne tych dzieci nie są tak ważne jak zagrożenie, jakim mogą stać się dla społeczeństwa w przyszłości, jeśli już teraz nie będziemy ich kontrolować i dyscyplinować. Kontrola formalna zastępuje wówczas praktyki zwiększające ich szanse edukacyjne.

Decyzje o formach wsparcia takiej młodzieży na podstawie powierzchownej znajomości faktycznych warunków ich życia wynikają z negatywnego postrzegania i ograniczonych wyobrażeń co do przyszłości młodych ludzi, stąd są obarczone ryzykiem błędu; to sprawia, że środki i oferta są nieadekwatnie lokowane.

Powyższa hipoteza znajduje mocne poparcie w badaniach dokumentujących różnice w rozumieniu źródeł problemów marginalizowanej młodzieży przez decydentów i przez samych adresatów usług. Część z tych studiów uchwyciła i opisała związki pomiędzy nieadekwatnymi usługami pomocowymi oferowanymi młodemu osobom a pogłębianiem się ich problemów.

O stereotypowym postrzeganiu uczniów wywodzących się z etnicznych gett Nowego Jorku mogą świadczyć decyzje o wydatkowaniu środków w szkolnictwie podejmowane przez decydentów. W 1998 roku w szkołach publicznych pięciu tysiącom policjantów odpowiadała liczba trzech tysięcy doradców zawodowych (Mukherjee 2007). W tej dysproporcji można odczytać, że uczniów tych szkół postrzegano jako niebezpiecznych, zagrażających sobie i innym porządnym obywatelom; wymagają oni zatem wzmożonej kontroli, a nie wsparcia edukacyjnego, które zwiększałoby ich szanse na przekroczenie granic własnego pochodzenia (tamże).

Rozbudowywanie aparatu dyscyplinująco-kontrolnego w instytucjach edukacyjnych stwarza okoliczności sprzyjające takim karierom edukacyjnym, dla których opisanie i wyjaśnienie opracowana została koncepcja pozostająca w ścisłym związku z procesami stygmatyzacji, a wyrażona wymowną metaforą „rurociąg szkoła-więzienie” (*school-to-prison pipeline*). Składały się na nie różne warianty praktyk sprzyjających fenomenowi „społecznego tworzenia przestępców” w instytucjach edukacyjnych zdominowanych przez „biednych” i „kolorowych” (np. Alexander 2012). Analogicznie, Caitlin Cahill, Leticia Gutiérrez i David Cerecer (2016) w swoim badaniu prowadzonym w szkole amerykańskiej uchwycili mechanizmy reprodukcji społecznej oparte na dyskryminacji uczniów ze względu na ich pochodzenie etniczne i status ekonomiczny, które opisali w koncepcji rurociągu „szkoła-zakład wyzyskujący tanią siłę roboczą” (*school-to-sweatshop pipeline*) (Cahill, Gutiérrez, Cerecer 2016). W koncepcji tej zostały ujęte strukturalnie i symbolicznie ugruntowane praktyki organizacji szkoły noszące znamiona segregacji wobec studentów niebędących „białymi” reprezentantami „klasy średniej” społeczeństwa amerykańskiego, którzy w zakresie kompetencji będących podstawą grupowania uczniów (np. poziomu języka angielskiego) zwyczajnie nie mogli konkurować ze swoimi amerykańskimi kolegami.

Inne badania dostarczają dowodów na obciążoną piętnem ofertę placówek wolnoczasowych i kulturalnych.

Badania pracowników instytucji kultury w Łodzi wykazały, że ich definicja potrzeb mieszkańców zubożałych środowisk jest zupełnie inna od rzeczywistych potrzeb samych mieszkańców. Pracownicy, świadomi niskiego poziomu zainteresowania ich ofertą u tej kategorii mieszkańców miasta, niechęć do niej interpretują w kategoriach wiedzy potocznej, przypisując mieszkańcom defaworyzowanych dzielnic stygmatyzujące etykiety: „lenistwo”, „taka mentalność” (Tarkowska 2013: 36). Działania społeczno-artystyczne oparte na treściach i formach

pomniejszających przepaść pomiędzy treściami „wysokiej kultury” a treściami świata przeżywanego tych ludzi mogłyby ten dystans zminimalizować⁸.

Koncepcja „szkoły po szkole” Daniela Cueffa oddaje zawłaszczenie lokalnych świetlic środowiskowych przez ideę kontroli i edukacjonalizacji, w którym to fenomenie autor upatruje niskiej popularności i wychowawczej skuteczności takich placówek obserwowanych przez niego na Warszawskiej Pradze (Cueff 2006). W wyniku swoich badań wskazuje na potrzebę faktycznej deinstytucjonalizacji pracy środowiskowej skierowanej do dzieci i młodzieży ze zdefaworyzowanych dzielnic polskich miast, uwolnienia jej od kontroli szkoły. W zamian proponuje rozszerzenie działań środowiskowych inspirowanych jego (i jego zespołu) koncepcją „pedagogiki ulicy”, która unika terapeutyzacji i jest otwarta na partycypacyjne budowanie oferty, tworzonej z dużą uważnością na kulturowe doświadczenia podopiecznych (Cueff 2006).

Inne badania zidentyfikowały związki stygmatyzacji z formami organizacji procesu edukacyjnego w szkołach oraz ich konsekwencje w postaci utrudniania dzieciom sukcesu szkolnego. Sama struktura społeczno-demograficzna szkoły może być predykatorem zaburzeń relacyjnych wynikających z nieadekwatnych obrazów uczniów w oczach nauczycieli. Douglas D. Ready i David L. Wright zwracają uwagę, iż demografia amerykańskich szkół publicznych jest właśnie przykładem struktury sprzyjającej zaburzeniom postrzegania uczniów przez kadre. Nauczycielami w szkołach podstawowych są bowiem głównie białe kobiety z klasy średniej, podczas gdy udział obu płci w populacji uczniów jest zrównoważony, a udział w tej populacji przedstawicieli mniejszości rasowych wzrasta (Ready, Wright 2011).

Wielu nauczycieli pracujących z dziećmiakami z zubożałych społeczności miało z nimi ograniczone interakcje przed zatrudnieniem w roli nauczyciela w szkole gromadzącej przedstawicieli takich sąsiedztw. Stąd już na początku swojej drogi zawodowej powątpiewają oni w efektywność ich nauczania, poziom rozwoju ich predyspozycji intelektualnych i poznawczych, który umożliwiłby im satysfakcjonujące wypełnianie roli ucznia, oraz we wsparcie ze strony domów rodzinnych. Wiedzę z doświadczenia zastępują mitami, w których mieszkańcom takich społeczności przypisywane są niepoddające się zmianie złe predyspozycje, a nimi tłumaczona jest niska efektywność pracy (Howard, Ullucci 2013: 174).

Nasze doświadczenia z badań, będących empirycznym zapleczem tej pracy, potwierdzają hipotezę o skromnych doświadczeniach naszych Studentów w kontaktach z mieszkańcami defaworyzowanych sąsiedztw oraz licznych obawach wynikających z powierzchownej, nieosadzonej kontekstualnie wiedzy o nich przed naszymi badaniami.

⁸ Przykłady form sztuki wrażliwej na różnice odnajdujemy w twórczości Konrada Dworakowskiego. Szerzej w: Gulczyńska, Wiśniewska-Kin (2020).

Znaczenie negatywnego postrzegania uczniów z grup marginalizowanych może się także uwidaczniać w samej organizacji procesu nauczania. Jean Anyons (1980) twierdzi, że otrzymywana przez dzieci edukacja odzwierciedla ich pozycję społeczną. Dzieci z rodzin robotniczych otrzymują bardziej podstawową wiedzę, nauczyciele przejmują pełną kontrolę nad dyskursem lekcyjnym, co jest dla dzieci przekazem, iż wiedza jest tworzona przez innych. W przeciwieństwie do nich, od dzieci z elitarnych szkół oczekuje się myślenia, argumentowania, buduje się w nich nastawienie, by odnosiły sukcesy oraz angażuje uczniów w proces tworzenia wiedzy, bo te umiejętności zwiększają szansę na dostanie się na studia (za Howard, Ullucci: 185). Szkoła podtrzymuje *status quo*, gdyż segreguje dzieci według klasy społecznej i przygotowuje do miejsca na rynku pracy odzwierciedlającego ich wyjściową pozycję społeczno-ekonomiczną. Służy temu organizacja sytuacji edukacyjnych, które już poprzez sam wybór zadań czy doświadczeń wzmagają u uczniów poczucie nieadekwatności (Haberman 2010).

Uczniowie zaangażowani w procesy edukacyjne dzięki interesującemu programowi nauczania i staraniom nauczycieli potrafiących zainteresować przedmiotem, którzy organizują pełen stymulacji kontekst uczenia-nauczania, mają znacznie większe szanse na edukacyjny sukces. Treści nauczania oderwane od doświadczeń, stylu życia, zainteresowań dzieci reprezentujących niższy status ekonomiczny, których kontekst życia codziennego odbiega od tego podzielanego w doświadczeniach uczniów z „klasy średniej”, wywołują zniechęcenie, a często – poczucie bycia gorszym.

4.2.2. Stygma jako mechanizm nierównego traktowania młodych mieszkańców w przebiegu ich interakcji z pracownikami instytucji edukacji i kontroli

Istnieje bogaty dorobek badań ujawniających jak stygmatyzacja rozwija się w zwyczajowych interakcjach uczniów z defaworyzowanych sąsiedztw z reprezentantami instytucji edukacyjnych (i innych – powiązanych, takich jak świetlice środowiskowe, kuratorzy, policja etc.) oraz jak przebieg takich interakcji ogranicza ich szanse edukacyjne. Badania identyfikują uczniowski opór w instytucjach edukacyjnych, które w rozciąganiu kontroli nad nimi i ich dyscyplinowaniu widzą praktyki służące zwiększeniu szans uczniów na sukces edukacyjny (Fielding 2000; Smith, Barker 2000; Catling 2005; Barker i in. 2010).

Czynnikiem stymulującym uczniowski opór jest nieadekwatność stawianych im oczekiwań. Niemożliwe do wypełnienia, rodzą u uczniów frustrację, zaburzają relację pomiędzy nauczycielem a uczniami i wtórnie przyczyniają się do obniżania zaangażowania uczniów w szkole. Przykład obrazujący tę prawidłowość odnajdujemy w wynikach analizy pięciu dyskusji grupowych z młodzieżą rekrutującą się zubożałych angielskich społeczności, gdzie problemami okazały się zbyt drogie mundurki, książki, obiady szkolne (Farthing 2016: 112–113). Badanie to pokazało problemy uczniów w relacjach z nauczycielami. Niemożność

wypełnienia oczekiwań szkoły skutkowało określonymi sankcjami wobec uczniów, a w ich efekcie – mieli oni poczucie głębokiej niesprawiedliwości i nierównego traktowania. Badania Kruszyńskiej i zespołu prowadzone w enklawach biedy ujawniły ukryte praktyki szkoły obniżające szanse edukacyjne dzieci z łódzkich „enklaw biedy” (Warzywoda-Kruszyńska 2009). Przykładem takich rozwiązań była wykluczająca funkcja wycieczek szkolnych. Brak środków pozwalających na udział w wycieczce sprawiał, że uczniowie zostawali wówczas w świetlicach szkolnych, biorąc udział w niskiej jakości zajęciach edukacyjnych.

Powierzchniowa wiedza nauczycieli o społeczno-kulturowych uwarunkowaniach zachowań uczniów z uboższych lokalności i postrzeganie ich w negatywnym świetle ograniczają oczekiwania nauczycieli wobec tej grupy wychowanków (Atkinson, Kintrea 2001; Gillborn, Youdell 2000). W 1972 roku Richard Sennett i Jonathan Cobb uchwycili w badaniu interesujący związek pomiędzy niższymi oczekiwaniami wobec uczniów rekrutujących się z uboższych społeczności a ich słabymi wynikami w nauce. Sposób odnoszenia się do nich oraz stawiane im oczekiwania sprawiały, że sami uczniowie definiowali siebie jako „nikt” – ktoś, kto nie może się odnaleźć w rolach wysoko w szkole cenionych i tam nie pasuje. Taka autoidentyfikacja sprzyjała łamaniu regulaminu szkolnego, a zachowania tego typu były podejmowane w obronie godności własnej, której ci, mający w szkole formalną władzę, nie mogli zniszczyć (Sennet, Cobb 1972).

Anita Gulczyńska (2013) w swoim badaniu z udziałem „chłopaków z dzielnic” zaobserwowała wykluczanie ich z pozytywnych ról w szkole (przewodniczący klasy, samorządu szkolnego etc.) i szybsze kwalifikowanie do ról spójnych z obniżonymi oczekiwaniami (zawsze winni, nigdy ofiary). W jej pracach zobrażone zostało zjawisko wykluczania nastolatków z jednego ze śródmiejskich sąsiedztw kamienicznych, których postrzegano w szkole jako „chuliganów”, z pewnych praw przynależnych uczniom (Gulczyńska 2013, 2019).

Negatywne postrzeganie uczniów z lokalności mających złą sławę może dynamizować interakcje kadry szkolnej z uczniami w kierunku wykluczenia tych drugich z tradycyjnej ścieżki edukacyjnej. Istnieje bogata dokumentacja na temat szkół stosujących praktyki wykluczające pewne typy uczniów ze środowisk edukacyjnych. Chodzi tutaj o uczniów, którzy w swoich realiach szkolnych uznawani byli przez pracowników szkoły za „trudniejszych”, „kłopotliwych” (Riehl 2000; Wehlage, Rutter, Smith, Lesko, Fernandez 1989).

Empiryczny przykład obrazujący tę tezę odnajdujemy w badaniu James i Taylor (2010). Przeprowadzone w szkołach jednej z biednych dzielnic Toronto wykazało trwałe zjawisko stereotypizowania uczniów wywodzących się z mniejszości afroamerykańskiej jako „złych” czy „sprawiających kłopoty” (*bad, trouble-makers*). Z perspektywy uczniów, reprezentanci kadry szkolnej stosowali praktyki profilowania rasowego (*racial profiling*). Uczniom nie okazywano szacunku, nie traktowano ich skarg na nauczycieli z należytą powagą. Uczniowie często skarżyli się na nauczycieli, szybciej niż inni klasyfikowani byli jako „trudni”, co

prowadziło do ich przedwczesnego formalnego kontaktu z instytucjami wymiaru sprawiedliwości (James, Taylor 2010).

Lokalny (łódzki) wariant stygmatyzacji terytorialnej dynamizującej wykluczenie z typowej ścieżki edukacyjnej udokumentowała Gulczyńska (2019). Zrekonstruowane w jej badaniu wzory „skazanej na niepowodzenie kariery szkolnej” (*doomed-to-fail career*) pokazały praktyki dyskryminowania w szkole uczniów z zubożałego sąsiedztwa oraz uczniów i ich rodzin w relacjach z instytucjami wsparcia społecznego (światlice środowiskowe) czy kontrolno-dyscyplinującymi (policja, kuratorzy sądowi) jako elementy historycznie, kulturowo i klasowo kontekstualizowanego aparatu („niearchitektonicznego Panoptikonu”) facylitującego proces wykluczania takich uczniów z klasycznej ścieżki edukacyjnej w kierunku tej zinstytucjonalizowanej – jednego z możliwych mechanizmów społecznej reprodukcji sąsiedztw i ich mieszkańców.

4.2.3. Podsumowanie

Niniejszy podrozdział był próbą odpowiedzi na pytanie o wymiary defaworyzującego sprawstwa stygmy terytorialnej w życiu mieszkańców zubożałych miejskich sąsiedztw. Przegląd badań pozwolił wyjaśnić, jak piętno jest wytwarzane, w jakich formach przejawia się w układzie sąsiedztwo – decydenci (nie-doinwestowanie usług społeczno-edukacyjnych bądź ich nieadekwatna oferta, formy organizacyjne procesu dydaktycznego sprzyjające reprodukcji społecznej) oraz w układzie młodzi mieszkańcy – instytucje publiczne, w tym szczególnie pracownicy instytucji edukacyjnych (nieadekwatne oczekiwania szkoły, wykluczające ich z tradycyjnej ścieżki edukacyjnej reakcje społeczne szkoły).

Negatywne postrzeganie mieszkańców defaworyzowanych sąsiedztw skutkuje słabym rozpoznaniem ich potrzeb, czego konsekwencje mogą być dwojakie. Z jednej strony niski zwrot środków zainwestowanych w nieadekwatne formy edukacji i wsparcia może stać się argumentem utwierdzającym decydentów w słuszności ich powierzchownego obrazu mieszkańców, hamującym autokrytyczną refleksję. Taki stan nie sprzyja tworzeniu okoliczności redefiniujących potrzeby i wypracowaniu usług na podstawie partycypacyjnych diagnoz. Efektem tego, w dłuższej perspektywie czasowej, może być systematyczna redukcja zasobów. Z drugiej strony, wybór usług podparty stereotypami i uprzedzeniami wobec mieszkańców skutkować może silniejszą manifestacją zachowań, dla których zmniejszenia środki te były przeznaczone, subiektywizacją poczucia winy i wstydu, zarzucaniem przez nich projektów życiowych opartych na wierze w siebie i edukacyjny sukces.

Sprowadzanie myślenia o rezydentach takich miejsc do tego, jak postrzegają ich przedstawiciele różnych istotnych w ich życiu instytucji, może być barierą dla upęnomocnienia jednostek i całych społeczności. Subiektywizacja takich społecznie tworzonych reprezentacji samych siebie może blokować oddolne

kolektywne inicjatywy, które wyłaniają się jedynie wewnątrz niepokornych marginalizowanych grup mniejszościowych, nie zaś w tych pogodzonych z zastanym układem sił i swojej w nich definicji i pozycji.

5. Współczesny model rewitalizacji – upelnomocnienie czy defaworyzacja?

5.1. Partycypacja w rewitalizacji

Twórcą jednej z pierwszych definicji rewitalizacji jest Anthony F.C. Wallace, antropolog, którego specjalizacją naukowo-badawczą była kultura amerykańskich Indian. Terminem *revitalization movement* wyraził wysiłki członków społeczeństwa ukierunkowane na rozwój kultury poprzez jej wewnętrzne ożywienie.

Od lat 50. termin ten zdomował się w naukach zainteresowanych miastem, w tym w urbanistyce, socjologii, geografii, oraz w dyscyplinach naukowych zajmujących się regionalizacją i rozwojem. Dyscyplinarne zróżnicowanie badań, w przebiegu których kumulowano wiedzę o rewitalizacji, do dziś skutkuje wielością znaczeń przypisywanych rewitalizacji.

Pierwsze zmiany rewitalizacyjne stawiały sobie za cel odnowę budynków, podwyższenie standardów ich funkcjonalności, przywrócenie im cech użytkowych i/lub przystosowanie infrastruktury do nowych funkcji. Rozumienie rewitalizacji ograniczało się do ulepszania technicznej i estetycznej warstwy miejsc jej poddawanych (Jarczewski, Ziobrowski 2010: 181).

Ustawa o rewitalizacji z 9 października 2015 r. dała podstawy dla konceptualizacji rewitalizacji jako procesu bardziej złożonego i kompleksowego. Według tej regulacji jest ona rozumiana jako „proces wyprowadzania ze stanu kryzysowego obszarów zdegradowanych, prowadzony w sposób kompleksowy, poprzez zintegrowane działania na rzecz lokalnej społeczności, przestrzeni i gospodarki”⁹. Ustawodawca definiuje też własności miejsc, które kwalifikują się do zmian rewitalizacyjnych i wyraża je pojęciem „obszaru zdegradowanego”. Według art. 9 ust. 1 tej ustawy obszar zdegradowany jest terenem, w którym doszło do nagromadzenia problemów, a wśród nich „bezrobocia, ubóstwa, przestępczości i wysokiej liczby mieszkańców będących osobami ze szczególnymi potrzebami, [...] niskiego poziomu edukacji bądź kapitału społecznego oraz niewystarczającego poziomu uczestnictwa w życiu publicznym i kulturalnym”¹⁰. Takim miejscem, dotkniętym szczególnym natężeniem negatywnych zjawisk, które jednocześnie

⁹ Ustawa z dnia 9 października 2015 r. o rewitalizacji, Dz.U. z dnia 3 listopada 2015 r., poz. 1777, rozdz. 1, art. 2, pkt 1.

¹⁰ Tamże.

mają istotne znaczenie dla rozwoju lokalnego, gmina powinna nadać status obszaru rewitalizowanego (art. 10 ust. 2).

Nadanie mieszkańcom, lokalnym podmiotom prowadzącym działalność gospodarczą i społeczną, a na końcu jednostkom samorządowym i innym organom władzy, znaczenia „interesariuszy” tego procesu¹¹, jasno sygnalizuje oczekiwanie Ustawodawcy, by współczesne procesy ożywiania miast były współtworzone z udziałem zaangażowanej koalicji sił lokalnych.

O znaczeniu partycypacji społeczności lokalnych w rewitalizacji świadczy fakt poświęcenia tej kwestii całego rozdziału rzeczzonej ustawy.

Ustawa obliguje samorządy do planowania czy uzgadniania istotnych kwestii w sposób „jawni i przejrzysty, z zapewnieniem aktywnego udziału interesariuszy na każdym etapie (partycypacja społeczna)” (art. 3) oraz do „rozpoznania potrzeb i oczekiwań interesariuszy, prowadzenia działań edukacyjnych i informacyjnych, zapewniania im udziału w GPR oraz możliwości wypowiedzenia się na jego temat”, czemu służyć ma partycypacja społeczna. Jej zdefiniowane ustawą formy obejmują „uczestnictwo w konsultacjach społecznych oraz w pracach Komitetu Rewitalizacji” (art. 5 ust. 1). Pierwsze powinny następować tuż po wyznaczeniu obszaru rewitalizacji (art. 6 ust. 10) i przyjmować jedną z dwóch form (art. 6 ust. 3):

- bierną, polegającą na zgłaszaniu spostrzeżeń w postaci papierowej bądź elektronicznej,
- czynną, obejmującą spotkania, dyskusje, warsztaty, spacerzy badawcze, badania kwestionariuszowe, wywiady oraz wypowiedzi ustne.

Sposób zastosowania form sprzyjających zwiększeniu partycypacji obywateli w projektach rewitalizacyjnych określa art. 6 ust. 8. Nakłada on na gminy obowiązek wykorzystania przynajmniej jednej z form pasywnej konsultacji społecznej i co najmniej dwóch metod czynnych. Ustawodawca zadbał również o zabezpieczenie prawa obywateli do dostępności do opisu projektów, opiniowanych dokumentów, a także wyników konsultacji w Biuletynie Informacji Publicznej.

Szczegółowe wytyczne programów operacyjnych wydają się jeszcze bardziej akcentować potrzebę rozumienia rewitalizacji jako procesu demokratycznego współtworzenia miasta. Krytyczny stosunek do redukowania form uczestniczenia społeczności lokalnych w planowaniu rewitalizacji do informowania czy konsultacji społecznych¹² wyrażony został zaleceniem stosowania podejść partycypacyjnych już na etapie samej diagnozy i przestrzennego planowania oraz później, na etapie realizacji, kiedy jej skuteczny monitoring przez lokalną koalicję

¹¹ Tamże, rozdz. 1, art. 2, pkt 2.

¹² W tak zarysowanych przez Ustawodawcę oczekiwaniach wobec organizatorów procesów rewitalizacji Justyna Przywojska odczytuje analogie do reguł współzarządzania jednostkami terytorialnymi, opisanych w teorii *governance* (szerzej w: Przywojska 2016).

zapewnić powinno stosowanie „zaawansowanych metod partycypacji” takich jak kontrola obywatelska czy współdecydowanie¹³.

Zdecydowanie społecznocentryczny wydźwięk założeń ogólnych stoi w istotnej strukturalnej sprzeczności ze szczegółowymi wskazaniem ustawowymi, które w przeważającej większości dotyczą kwestii gospodarczych, technicznych i architektonicznych.

Praktyka rewitalizacji również odbiega od ustawowego wzorca. Stosowany aktualnie i powszechnie realizowany techniczno-zarządczy model rewitalizacji najczęściej przyjmuje formę wielkich projektów urbanistycznych, który nie sprzyja uważnieniu perspektywy mieszkańców w procesach zmian urbanistycznych. Niezależnie od oczekiwań włączania obywateli do rewitalizacji już na etapie formułowania planów, obserwacji tras pokonywanych przez społeczność, badania stanu więzi międzysąsiedzkich czy sposobu percepcji danej przestrzeni (Kalisiak-Mędałska 2011: 91–92), dominujący format finansowania i organizacji zmian skupia uwagę organizatorów na pozyskiwaniu funduszy unijnych, szybkim ich rozdysponowaniu na innowacyjne projekty architektoniczne realizowane na obszernych terenach, które umożliwiają jedynie krótkofalową zmianę wizerunku obszaru, a pomijają społeczną warstwę zmian (Granosik, Gulczyńska 2016: 177). Również pośpiech, który wynika z chęci uzyskania przez samorządy jak największej puli środków na działania rewitalizacyjne, „kłóci się” z istotą działań partycypacyjnych. Przeświadczenie o ograniczoności nakładów pieniężnych sprawia, że programy rewitalizacyjne tworzone są w bardzo krótkim czasie, przez co współudział obywateli jest pomijany bądź realizowany „na ostatnią chwilę” (Kwiatkowski 2017), niezależnie, iż to właśnie czas uruchomienia procesu współtworzenia przestrzeni miejskiej z udziałem mieszkańców jest niezwykle istotnym komponentem skutecznej partycypacji. Adam Sebastian Górski zwraca uwagę, iż kontakt z mieszkańcami jest często zbyt późny, gdyż partycypacja w rewitalizacji powinna „nie tylko obejmować uczestnictwo społeczności lokalnej, ale przede wszystkim powinna skupić się na badaniach, jak dana społeczność funkcjonuje na danym obszarze”, na przykład na zwyczajowych szlakach komunikacyjnych członków społeczności, więziach międzysąsiedzkich oraz percepcji danej przestrzeni (Górski 2016: 91–92).

Inną przyczyną niedoceniań praktyk partycypacji w rewitalizacji jest ich stosunkowo niedługa historia w naszym kraju. Zdaniem A. Zajęc (2014: 219–221), z tego właśnie powodu działania partycypacyjne sprowadzają się do informowania społeczności o planowanych zmianach, skutkując podtrzymywaniem jednostronnej relacji, a nie włączeniu zbiorowości do procesów transformacji wspólnej przestrzeni.

¹³ Wytyczne w zakresie rewitalizacji w programach operacyjnych na lata 2014–2020 z dnia 2 sierpnia 2016 r., Minister Rozwoju, https://www.funduszeuropejskie.gov.pl/media/23916/Wytyczne_dot_rewitalizacji_po_aktualizacji-zatwierdzone02082016clear.pdf (dostęp: 12.01.2020).

Ponadto, pomniejszaniu znaczenia partycypacji obywatelskiej w tych praktykach sprzyja nadawanie jej znaczenia wymogu, obowiązku, co przekłada się na nadawanie jej postaci działań pozornych. Oficjalne podejście, zaniedbywanie traktowania mieszkańców jako partnerów, osób współdecydujących, ograniczanie partycypacji do opiniowania stworzonego przez postronne osoby projektu rewitalizacyjnego, prowadzi do nieprzyjaznego klimatu, sprzyjając niechęci i niskiemu zainteresowaniu mieszkańców zmianami w ich środowisku życia. W konsekwencji zmniejszeniu ulega kapitał społeczny nie tylko w skali lokalnej, ale nawet krajowej (Boryczka 2016: 133–134).

Skromne doświadczenia samorządów we wprowadzaniu praktyk partycypacyjnych wynikają też z deficytu kompetentnych pracowników i nieefektywnej dyskusji na poziomie samorządów (Kalisiak-Mędalska 2011: 266–267). Wprawdzie w Łodzi prowadzone są nowatorskie działania, jednak kontakt z mieszkańcami często jest nawiązywany zbyt późno¹⁴.

Powyższe czynniki, wraz z powszechnym uznaniem partycypacji społecznej za drogą, sprzyjają jej pomijaniu bądź nadawaniu jej form działań pozornych, pomimo powszechnego przekonania, iż mieszkańcy powinni mieć szansę aktywnie uczestniczyć w podejmowanych działaniach rewitalizacyjnych, zarówno na etapie ich przygotowywania, jak i później – w ich wdrażaniu (Masierek 2017; Przywojska 2016).

Konsekwencje niewystarczającego poziomu i zakresu partycypacji mieszkańców w projektowaniu zmian rewitalizacyjnych zostaną przedstawione w następnych paragrafach tego rozdziału.

5.2. Kolektywna trajektoria defaworyzacji sąsiedztwa jako zagrożenie partycypacji

Pojęcie trajektorii biograficznej, a wcześniej trajektorii umierania (Glaser, Strauss 1965), stanowi interaktywne ujęcie teoretyzowania procesów narastającego nieporządku i (niekiedy) uwolnienia się od niego (przywracania planu działania biograficznego). Przebieg trajektorii biograficznej przedstawia m.in. Fritz Schütze (Schütze 1995), ale można go również znaleźć w literaturze, m.in. w *Procesie* Franza Kafki (2007). Istnieją też różne zastosowania tej koncepcji w teorii organizacji (Czarniawska 1998; Granosik 2005), które mogą być rozszerzone na społeczność sąsiedzką.

¹⁴ Można tutaj odnieść się do działań pracowników Urzędu Miasta Łodzi – latarników społecznych i gospodarzy terenów, nawiązujących relacje z mieszkańcami i towarzyszącymi im w samym procesie rewitalizacji (np. poszukiwanie lokalu zastępczego, pomoc w uregulowaniu zaległych zobowiązań, przeprowadzanie przez gąszcz spraw urzędniczych, pomoc w przeprowadzce etc.). Szerzej w: <http://centrumwiedzy.org/wp-content/uploads/2017/07/Podr%C4%99cznik-dla-Latarnik%C3%B3w-Spo%C5%82ecznych.pdf> (dostęp: 13.01.2021).

Wcześniej koncepcja trajektorii została sformułowana przez Anselma Straussa i in. w pracy *Social Organization of Medical Work* jako „nie tylko fizjologiczny rozwój choroby pacjenta, ale całkowita organizacja pracy wykonanej w trakcie tego kursu, plus wpływ na osoby zaangażowane w tę pracę i jej organizację” (Strauss i in. 1985: 8). W rozszerzeniu Fritza Schützego i Gerarda Riemanna „pojęcie trajektorii oznacza ogólnie nieuporządkowane procesy społeczne, które powodują cierpienie” (Riemann, Schütze 1991: 335). Pojęcie trajektorii ma zatem analityczny potencjał łączenia sfery osobistej, instytucjonalnej i publicznej. Porządek w życiu osobistym i organizacyjnym jest budowany z jednej strony przez instytucjonalne wzorce oczekiwań, z drugiej zaś przez rozbudowane schematy działania. Instytucjonalne wzorce oczekiwań odnoszą się do normatywnych regulatorów biografii lub życia społeczności, a biograficzne schematy działania opisują procesy sprawczości i działania intencjonalnego. Niestety „procesy trajektorii zaburzają, a nawet niszczą istniejące struktury porządku społecznego w biografiach” (Riemann, Schütze 1991: 339).

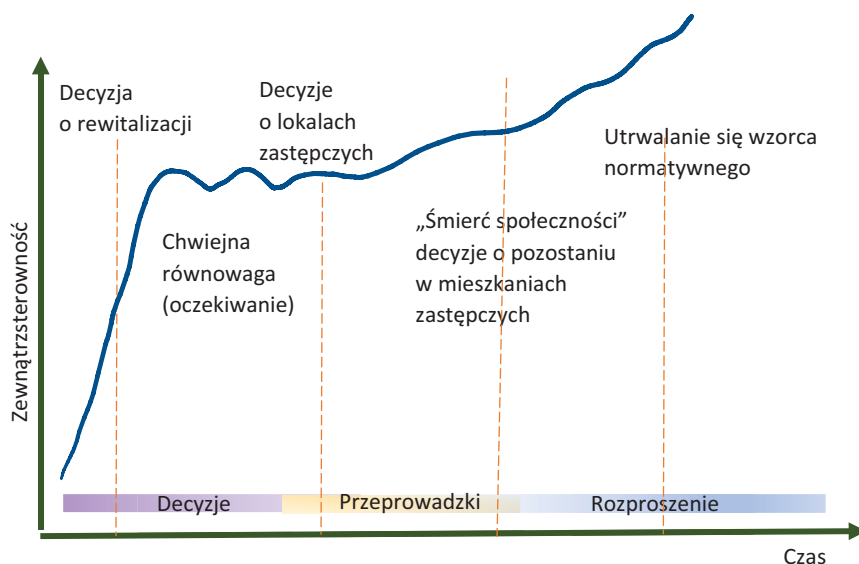
Termin „społeczność”, w kontekście procesów trajektoryjnych, oznacza grupę jednostek usytuowanych w ramach nieformalnej instytucji, dzielących podobny system wartości i współtworzących działania, ale także współtworzących pewne procesy biograficzne. Jeżeli wielu członków społeczności doświadcza trajektorii biograficznej, to takie powiązane ze sobą trajektorie indywidualne tworzą trajektorię zbiorową, którą można nazwać trajektorią sąsiedzką.

Wnioski z wielu badań pozwoliły zrekonstruować podstawowe etapy trajektorii biograficznej (Riemann, Schütze 1991: 342–344), które można łatwo zastosować również do procesów rozpadu ładu społecznego w sąsiedztwach czy społecznościach lokalnych na skutek procesów radykalnej zmiany tkanki miejskiej:

- 1) Społeczność jest przytłoczona nieoczekiwanymi, przełomowymi wydarzeniami, których nie można skutecznie kontrolować. Większość osobistych i zbiorowych oczekiwań jest podważana w toku codziennych spraw. Również kolejne próby rewitalizacji planu działania wydają się nieskuteczne.
- 2) Funkcjonowanie wspólnoty jest napędzane i warunkowane przez potężne siły zewnętrzne, których nie można zrozumieć i kontrolować. Członkowie organizacji czują się ich ofiarami, mają wrażenie przytłoczenia, oczekiwanie i logika cierpienia stają się dominującym stanem umysłu. Ale od czasu do czasu pojawiają się nowe pomysły na wyjście z kryzysu. Zapalają one isierkę nadziei i wywołują wrażenie równowagi, chociaż niestety chwiejnej. Jednak coraz rzadsze przebliski nadziei nie są w stanie powstrzymać postępującej dezorganizacji.
- 3) Społeczność nie może planować działań, ponieważ nikt nie wie, co się dzieje. Poczucie uogólnionej niepewności, poczucie oddzielenia od zewnętrznego świata normalnej egzystencji i sparaliżowanie

w zakresie funkcjonowania wspólnoty ogranicza możliwości jakiegokolwiek działania.

- 4) Ponieważ proces rewitalizacji zwykle jest bardzo rozciągnięty w czasie, długotrwałe poczucie wyobcowania wywołuje zmiany definicji sytuacji oraz tożsamości społeczności. Zmiany te są tym bardziej widoczne, że proces rewitalizacji wymusza zdecydowane decyzje, które mają bardzo poważne skutki, np. czy mieszkaniec przenosi się do mieszkania zastępczego i kiedy, czy potem wraca, czy nie.
- 5) Rozpad społeczności. Potencjał trajektorii, czyli stopień zależności funkcjonowania sąsiedztwa od warunków zewnętrznych, jest coraz wyższy. Podejrzliwe konteksty świadomości (Glaser, Strauss 1965), wzajemne udawanie i ukrywanie wiedzy mają tendencję do rozwijania się, co jeszcze bardziej utrudni decyzje. Stawką jest podstawowa relacja zaufania w interakcjach pomiędzy społecznością a podmiotami zarządzającymi rewitalizacją. Społeczność stoi w obliczu chaosu komunikacyjnego, a w konsekwencji i podziału ról społecznych. Między potężnymi siłami zewnętrznymi a reakcjami społeczności pojawiają się dysonanse, czego efektem jest narastająca dynamika dezorganizacji, relacje społeczne zmierzają do całkowitej destrukcji (schemat 1).



Schemat 1. Procesy trajektorijne społeczności poddawanej rewitalizacji przy niskim komponencie partycypacji mieszkańców

Źródło: opracowanie własne.

Procesy trajektoryjne – niezależnie czy zachodzą na poziomie biografii, czy społeczności – na ogół są bardzo niebezpieczne, ponieważ niszczą to, co jest pomiędzy ludźmi (więzi, zaufanie, wiedza), oraz wewnętrzną integralność jednostki (tożsamość, biografię, rolę społeczne). Utrata zakotwiczenia w społeczności czy miejscu w powiązaniu z destrukcją orientacji życiowej i zdolności konstruowania planów działania wyklucza jakąkolwiek sprawczość. Zatomizowane jednostki ulegają zewnętrznym mechanizmom (np. decyzjom administracyjnym), ani ich nie rozumiejąc, ani się z nimi nie zgadzając.

W całym tym procesie obecne jest cierpienie, poczucie bezradności i zagubienia. Małe przebliski nadziei na stabilizację, bo np. ogłoszono harmonogram prac budowlanych, szybko gasną, bo plany się zmieniają, niekiedy radykalnie. Cała społeczność wegetuje w zawieszeniu, nikt nie troszczy się o to, co ma, bo nie wiadomo, kiedy i na jak długo to utraci. Im dłużej taki stan się ciągnie, tym bardziej utrwała się bezład ról i tym trudniej w przyszłości będzie odtworzyć relacje społeczne. Doświadczenia łódzkie wskazują, że społeczności, które przez kilka lat czekały na decyzje, a potem rok, dwa mieszkwały w rozproszonych mieszkaniach zastępczych, w większości przypadków już nie wracają na swoje miejsca. Nie jest to jednak świadoma decyzja skutkująca szczęśliwszym życiem, tylko raczej strach przed kolejną zmianą, który okazuje się silniejszy niż związek z miejscem zamieszkiwanym przez pokolenia. Jeden z mieszkańców, który zdecydował się pozostać w zaoferowanym mu mieszkaniu zastępczym, przez wiele tygodni przyjeżdżał do swojego poprzedniego domu, żeby chociaż popatrzeć i wspomnieć dawne życie.

Kiedy rutyna codzienności przygasi nieco cierpienie związane z utratą poczucia przynależności do społeczności, trajektoria będzie stopniowo zastępowana normatywnym wzorcem instytucjonalnym. Powrót do biograficznych projektów działania wciąż będzie odległy, podobnie jak zakorzenienie w nowej społeczności.

5.3. Wychowawcze zagrożenia nieobecności perspektywy dzieci i młodzieży w rewitalizacji miasta

Dzieci i młodzież to kategoria obywateli praktycznie nieobecna w procesach planowania zmian rewitalizacyjnych. Zdaniem Susan Goodwin i Alexandry Young ta sytuacja odzwierciedla powszechną praktykę w planowaniu urbanistycznym, w której konsultacje pomiędzy władzami lokalnymi a społecznościami są przestrzenią dorosłych, którym przypisuje się zdolność do adekwatnego rozpoznawania i reprezentowania poglądów wszystkich członków społeczności (Goodwin, Young 2013).

Uprzywilejowana pozycja dorosłych we współtworzeniu miasta odzwierciedla się już w językowej warstwie opisu miejskiej przestrzeni. Pojęcia „rezydent” czy „najemca” w kontekście publicznego mieszkalnictwa czynszowego, używane

w odniesieniu do zaangażowania mieszkańców i strategii partycypacyjnych, są *implicit* zarezerwowane dla dorosłych (Goodwin, Young 2013: 346). Upelnomocnieniu dziecięcych kolektywnych reprezentacji przestrzeni w rewitalizacji nie służy również nikły udział młodych ludzi w zgromadzeniach społeczności i ich raczej marginalna pozycja w procesach politycznych (Fitzpatrick i in. 2000).

Niewidzialność najmłodszych mieszkańców defaworyzowanych sąsiedztw w planowaniu rewitalizacji miasta, a więc obywateli, których te zmiany najbardziej żywotnie dotyczą, jest kompleksowo warunkowana.

Można w niej zauważyć przykład praktyki pozbawiania głosu pewnych grup społecznych w przebiegu systematycznie prowadzonego procesu ekskluzji doświadczeń życiowych i poglądów ludzi marginalizowanych w kulturze popularnej (na przykład mass media) (Amaro i in. 2001), służącej, najogólniej mówiąc, podtrzymaniu *status quo*.

Benedict Phillips (2004: 168) wskazuje dwie własności wykluczające dzieci z zubożałych dzielnic z partycypacji w decyzjach w procesie rewitalizacji. Pierwszym jest ich klasa społeczna, eufemistycznie określana pojęciem „niskich osiągnięć edukacyjnych”, które staje się uzasadnieniem dla nadawania im znaczenia osób niezdolnych do podejmowania decyzji (*unskilled to make decisions*); drugim, ich pozycja „osób w procesie stawania się” (*human becomings*) racjonalizowana przy pomocy argumentów dostarczanych przez rozwojowy paradygmat dzieciństwa (*child development paradigm*), który prezentuje ich jako „niegotowych” do podejmowania decyzji.

W tym nierównym traktowaniu obywateli w procesach projektowania i realizacji zmian rewitalizujących ich miejsca zamieszkania odbijają się podziały wartościujące obywateli na „lepszych” i „gorszych”, w których sprzężenie wieku i statusu społeczno-ekonomicznego skutecznie marginalizuje z wpływu na własne miejsca zamieszkania.

Bogatych argumentów obrazujących klasowe uzasadnienia nieobecności młodych mieszkańców defaworyzowanych sąsiedztw dostarczyłyby wspomniane w poprzednim paragrafie badania obnażające efekty stygmatyzacji opierającej się na terytorium i społecznym pochodzeniu. Badania prowadzone w jednym z łódzkich sąsiedztw kamienicznych (Gulczyńska 2013) udokumentowały podziały społeczności uwarunkowane własnością prywatną i wiekiem mieszkańców. Te dwie cechy stanowiły kluczowe kryteria decydujące o wpływie mieszkańców na kierunki zmian przeprowadzanych w obszarze ich podwórek. W uchwyczonych w badaniu formach walki pomiędzy członkami tzw. wspólnoty mieszkaniowej a grupami młodzieży z sąsiedztwa o prawo tych drugich do swobodnego korzystania z przestrzeni ich własnych podwórek (szerzej w: Gulczyńska 2013) zauważyć możemy praktyki wyciszania głosu młodych mieszkańców w negocjacjach przestrzeni. Takie działania ewidentnie wspierają tezę o klasowych uwarunkowaniach niewystarczającej obecności perspektywy dzieci i młodzieży w procesach rewitalizacji.

Drugie uzasadnienie, natury kulturowej, dyskryminuje dziecięce perspektywy w procesach rewitalizacji niezależnie od podziałów klasowych. Philips (2004), odnosząc się do dominacji rozwojowego paradygmatu dzieciństwa jako czynnika wykluczającego dzieci z ważnych decyzji na mocy ich „niegotowości”, wskazuje na ukryte, symboliczne znaczenia, które dominują w wyobrażeniach roli i pozycji dzieci w decydowaniu o sprawach istotnych dla ogółu społeczeństwa. Niski poziom partycypacji najmłodszych obywateli we współtworzeniu miasta świadczy o rozdzwieku pomiędzy współczesnym dyskursem naukowym – promującym koncepcję dziecka jako bytu świadomego, twórczego, sprawczego, a interpretacjami i praktykami instytucjonalnymi, w tym szczególnie urzędniczymi, w których koncepcja dziecka jako bytu „niepełnego”, „stającego się” oraz dzieciństwa postrzeganego jako „podróży do dorosłości”, stanu przejściowego w „drodze do doskonałości”, jest bliższa i sprawcza.

Te na pozór bardzo abstrakcyjne konstrukcje znajdują swoje konkretne przełożenie na projekty zmian infrastruktury edukacyjnej wprowadzanych w rewitalizacji. Dzieciństwo interpretowane jako „forma przejściowa” bytu ludzkiego wymaga instytucjonalizacji – trwałej, funkcjonalnie zróżnicowanej organizacji zapewniającej socjalizację oraz kontrolę „dorosłego” nad tym procesem, jeśli ma się on zakończyć powodzeniem. Dlatego też we współczesnych zindustrializowanych społeczeństwach dziecko występuje jako kategoria człowieka, który musi przejść przez planową opiekę i edukację, a jej przestrzennym wyrazem są rozwiązania sprzyjające tej kontroli. Przykłady takich rozwiązań zauważamy w naszym lokalnym kontekście. W rewitalizowanych obszarach przestrzenie miejsca zabawy samym już doborem urządzeń na placach zabaw ogólnie wyznaczają formy i zakres dziecięcych aktywności, nad których bezpieczeństwem czuwają siedzący na ławeczkach dorośli opiekunowie, często przenoszący na swoją płaszczyznę relacyjną rozwiązywanie dziecięcych konfliktów czy dobieranie składu grupy rówieśniczej swoich dzieci. Prymarna wartość obaw o bezpieczeństwo fizyczne i społeczne tych „jeszcze-nie-dorosłych” odczytywana z rozwiązań architektonicznych dla najmłodszych reguluje i poddaje kontroli infrastrukturę rewitalizowanej przestrzeni dla starszych dzieci czy młodzieży, co odcytujemy w tendencji do jej instytucjonalizacji, szczególnie w obszarach mających w mieście „złą sławę”. Dowodów empirycznych, jak adultystyczne i klasowo obciążone perspektywy odzwierciedlają się w rewitalizacji współczesnych „dzielnic złej sławy”, dostarczają projekty rewitalizacji w takich miejscach. Mamy tu na myśli nowe świetlice środowiskowe czy placówki, w których samej nazwie ujawnia się potencjał wtórnej stygmatyzacji (np. „dla młodzieży z zaburzonymi zachowaniami” wraz z ich instytucjonalnym parasolem w postaci pomocy społecznej, sektora zdrowia), które, jeśli nie zrównoważone proporcjonalnymi nakładami na zdeinstytucjonalizowane formy pracy środowiskowej w projektach rewitalizacji danego obszaru, dowodzą, jak kulturowo obciążone definicje dzieciństwa oraz stygmatyzujące interpretacje społeczności defaworyzowanych sąsiedztw

kształtują miejską przestrzeń. W tendencji do pozyskania kontroli nad czasem wolnym młodych mieszkańców defaworyzowanych dzielnic i ich instytucjonalizacji możemy odczytać również dyskursywnie podsycany lęk dorosłych przed nieprzewidywalnością młodzieży zachowującej się spontanicznie w publicznych i półprywatnych przestrzeniach miasta.

Philips nie zauważył w uwarunkowaniach niewidzialności perspektywy dzieci i młodzieży w planowaniu miasta przesłanek ideologicznych. W instytucjonalizacji przestrzeni defaworyzowanych sąsiedztw zauważyć można wpływy ideologicznie ugruntowanej troski o sukcesy edukacyjne młodego pokolenia (zawężone do formalnej edukacji), tak powszechnie promowanej w społeczeństwach opartych na konkurencji. Definiowanie dzieci i młodzieży z defaworyzowanych sąsiedztw w dyskursie miejskim i publicznym jako z jednej strony – „zagrożonych” (potrzebujących opieki i kontroli, bo podatnych na wpływy zewnętrzne), a z drugiej – „zagrożających” innym uczestnikom przestrzeni miasta, staje się jednym z uzasadnień dla rozbudowywania zaplecza instytucji społeczno-edukacyjnych, których misją jest kontrola czasu wolnego dzieci i młodzieży i jego „edukacjonalizacja” (De Visscher, Bouverne-De Bie 2008: 472). Tak też ograniczone sprawstwo tej grupy mieszkańców w procesach tworzenia miasta służy powszechnie opisanemu w języku geografii społecznej zjawisku „obkurczania” przestrzeni miejskiej negocjowanej przez dzieci i młodzież, by poddać kontroli dorosłych formy, w jakich młode pokolenie realizuje swoją naturalną potrzebę zabawy (Valentine 2014).

Nieuwzględnianie najmłodszych obywateli we współtworzeniu miasta zdziwia z kilku powodów. Troskę o zwiększenie partycypacji dzieci w konsultacjach w planowaniu zmian w ich społecznościach wyraził UNICEF (2012), podkreślając wpływ, jaki decyzje i interwencje mają na ich życie. Nieobecność dziecięcych i młodzieżowych perspektyw w tym procesie jest również niezgodna z Konwencją Praw Dziecka, gdzie w artykule 12 donośnie wybrzmiewa prawo do bycia wysłuchanym¹⁵. Po jej promulgacji w 1989 roku „zmiana paradygmatyczna w obszarze studiów dzieciństwa wzmocniła wyobrażenia dziecka jako podmiotu sprawczego w swoim własnym życiu, kompetentnego aktora społecznego, obywatela mającego prawo do zabrania głosu i partycypacji w arenach publicznych i w decyzjach wpływających na jego życie” (Rossi, Baraldi 2009: 16–17).

Mamy również głos nauki uzasadniający potrzebę upełnomocnienia perspektywy dzieci i młodzieży w procesach tworzenia wiedzy istotnej dla zmian, które ich dotyczą. „Nowa socjologia dzieciństwa” jest epistemologią niezgody na dyskursy, w których podtrzymywany jest obraz dziecka jako niekompetentnego, którego miejsce w społeczeństwie i obszary uczestnictwa społecznego wyrażają traktowanie go w kategoriach potencjalności, „stawania się”. Rozwija ona koncepcje pozwalające

¹⁵ Konwencja o prawach dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. (Dz.U. Nr 120, poz. 526).

zrozumieć zinstytucjonalizowane procesy, w celowości i przebiegu których dzieci są wykluczane z tworzenia wiedzy o ich własnym życiu. Zdaniem Vicky Coppock koncepcja dziecka jako „podatnego na skrzywdzenie” i konsekwentna potrzeba jego „ochrony” wskazuje na paternalizm, szczególnie kiedy rozważymy specyficzne napięcia i niespójność, immanentnie wpisane w pojęcie „podatności na skrzywdzenie” (Coppock 2011: 437). Uwrażliwia ona na strukturalny wymiar „podatności na skrzywdzenie” (*structural vulnerability*) (tamże). Jej zdaniem strukturalny wymiar „podatności na zranienie” dzieci zarówno legitymizuje, jak i odpowiada za podporządkowanie dzieci i jest uzasadnieniem dla władzy dorosłych, która jest wyrażana w różnych formach działań „dla dobra dziecka” (*best interests rule*). Powoływanie się na tę regułę stało się narzędziem usprawiedliwiającym opresyjne decyzje podejmowane przez dorosłych w imieniu dzieci w kluczowych aspektach życia tych drugich (Coppock 2011).

Spójny z założeniami „nowej socjologii” jest głos geografii społecznej, szczególnie „geografii dzieciństwa”, bogato dokumentującej różnorodne obrazy dziecięcego doświadczania przestrzeni miasta i sprawstwa (*children agency*) w procesach jej współtworzenia (Kraftl, Horton, Tucker 2012; Skelton, Gough 2013). Ten oparty na licznych badaniach subdyskurs geografii stał się zarzewiem krytyki uprzywilejowania perspektywy dorosłych w planowaniu i organizacji współczesnych miast (Kraftl i in. 2013: 192).

Suzanne Fitzpatrick i zespół (2000) wysuwają postulat radykalnej zmiany w programach rewitalizacji, w efekcie których perspektywa i interesy dzieci stałyby się kluczowe. Swoją propozycję badacze uzasadniają szansą na lepsze zrozumienie specyfiki defaworyzacji młodych ludzi z zubożałych obszarów, problemów, w których tym młodym przypisuje się sprawstwo w ich miejscach życia oraz potrzeby uwzględnienia młodych ludzi w realizacji powszechnie promowanej idei partycypacji w społeczności.

Po stronie decydentów, uwzględnienie dziecięcych perspektyw w planowaniu zmian przestrzennych nie tylko skutkuje lepszymi decyzjami dla jakości życia tej grupy obywateli, ale zwiększa poziom ich odpowiedzialności (Lundy, Stalford 2013).

Jako pedagodzy społeczni, w dyskryminacji dzieci i młodzieży w planowaniu, a odważniej, w realizacji procesów miejskiej rewitalizacji, odczytujemy zagrożenia wychowawcze różniące się od siebie perspektywą czasową. Innymi słowy, w rewitalizacji widzimy potencjał wychowawczy, którego warunkiem jest partycypacja najmłodszych obywateli. Analogicznie, w jej formacie redukującym poczucie sprawczości młodych mieszkańców w procesach, które znacząco zmieniają ich środowiska życia, upatrujemy źródeł wychowawczych zagrożeń, w tym zagrożenie „podwójną marginalizacją”.

Pierwszą płaszczyzną, w której realizowana jest marginalizująca funkcja rewitalizacji, jest własne podwórko, sąsiedztwo czy dzielnica. Wśród krótkotrwałych negatywnych konsekwencji wychowawczych pomijania dzieci i młodzieży

w tym procesie identyfikujemy bowiem ich doświadczenie obcości i wykluczenia z własnej przestrzeni życia powodowane nieobecnością w procesach współtworzenia miasta. Dorosli, projektując przestrzeń bez szacunku do jej dziecięcych reprezentacji, są podatni na uleganie wyobrażeniom o przestrzeni estetycznie i funkcjonalnie obcej najmłodszym mieszkańcom. Owa obcość ujawnia się w rozwiązaniach przestrzennych zdominowanych przez interesy dorosłych i/bądź przez perspektywę klasy średniej, tak często różną od kanonów estetycznych przez lata pielęgnowanych w lokalnych rytuałach dbania o przestrzeń czy od sposobów jej użytkowania przez najmłodszych mieszkańców.

Symboliczna i fizyczna nieobecność młodych mieszkańców w negocjacjach kształtu najbliższego otoczenia jest blokadą uniemożliwiającą dorosłym otwarcie się na dziecięce reprezentacje przestrzeni, wypełnione Ich, nie Dorosłych znaczeniami, oraz „wniknięcie w dziecięce sposoby uzgadniania znaczeń, konstruowania wiedzy osobistej, systemu wartości” (Zwiernik 2009: 420). Zmiany rewitalizacyjne nieczułe na dziecięce perspektywy odczuwania i użytkowania przestrzeni osłabiają edukacyjny potencjał takich miejsc, gdyż zaburzają naturalne procesy uczenia się oraz współtworzenia wiedzy.

W przypadku mieszkańców defaworyzowanych miejskich lokalności mogą się one przyczyniać do pogłębiania istniejących nierówności społecznych. Arbitralne wobec dzieci i młodzieży decyzje dotyczące infrastruktury ich miejsc zamieszkania mogą uruchomić opór tej grupy obywateli wobec obcego im porządku, a w jego efekcie doprowadzić do zwiększenia działań kontrolno-dyscyplinujących młodych mieszkańców w ich własnych środowiskach życia, które finalnie prowokują ich patologizację w przebiegu przestrzennie osadzonych procesów społecznego tworzenia „grup ryzyka”, „chuliganów” czy „przestępców” (np. Gulczyńska 2013). Manifestacjom niezgody młodzieży na dominację perspektywy dorosłych, w tym szczególnie reprezentantów grup uprzywilejowanych „własnością prywatną” w procesach dystrybucji wspólnej wszystkim przestrzeni, przypisuje się popularne znaczenia i dominujące interpretacje; w przypadku młodych mieszkańców defaworyzowanych sąsiedztw są to stanowiska teoretyczne wyjaśniające ich „trudne zachowania” w sposób indywidualizujący biedę oraz „obwiniający ofiarę”. Niewysłuchanie się w głos najmłodszych mieszkańców w procesach tworzenia wiedzy na rzecz programów rewitalizacji wskazuje, iż reformy planowane przez polityków czy lokalnych decydentów legitymizowane są danymi o zachowaniu młodych ludzi z opinii klinicystów, rodziców czy pochodzącymi z ustrukturyzowanych *a priori* badań prowadzonych przez dorosłych (Mandel, Qazilbash 2005). „Brak reprezentacji w dyskursie oznacza brak władzy oraz podatność na fałszowanie obrazu w stronę spójności z tym dominującym” (Gulczyńska 2017b: 183), co sprzyja dynamizowaniu procesów stygmatyzacji i jej indywidualnych i społecznych skutków dotyczących kolejnych pokoleń mieszkańców.

Drugą płaszczyznę, w której substancjalizuje się marginalizacja dzieci i młodzieży jako skutek rewitalizacji, stanowią indywidualne i/czy kolektywne

zmiany świadomości, które dokonują się w długoterminowej perspektywie czasowej. Innymi słowy, wykluczenie reprezentantów młodego pokolenia mieszkańców z udziału w decyzjach istotnie zmieniających ich warunki życia może mieć długoterminowe pejoratywne konsekwencje wychowawcze. Nierespektowanie ich perspektywy w sprawach istotnie ich dotyczących jest swoistym ukrytym przekazem edukacyjnym, który, jeśli odtwarzany w wielu układach relacyjnych młodych ludzi, uczy ich przyjmowania roli podporządkowanych i biernych uczestników centralnie planowanych i zarządzanych zmian, a nie bycia społecznie rozpoznanymi partnerami, czego efektem ubocznym może być utwardzenie stygmy „biorcy zasiłków” etc. Kształtuje nie tylko postawy obywatelskie, lecz i wiedzę o samym sobie i swojej roli w szerszej społeczności.

Reasumując, dyskryminacja młodych mieszkańców zdegradowanych obszarów w planowaniu i realizacji procesów rewitalizacji miast nie tylko pogłębia istniejące, ale też buduje nowe podziały wśród mieszkańców i to w perspektywie kolejnych pokoleń. Zmianie tego stanu nie sprzyja aktualnie promowany model rewitalizacji miejskiej, w głównej mierze realizowany w formie odgórnie dyktowanych działań, których inicjatorem jest władza, nie lokalni mieszkańcy (Szczegóła 2017: 62). Społeczno-pedagogiczna tradycja ożywiania społeczności ich własnymi siłami oferuje historycznie i naukowo ugruntowaną koncepcję działania, której uwzględnienie w procesach zmian urbanistycznych może tworzyć okoliczności sprzyjające zmianie *status quo*. Zarysowane w niej ramy oddolnie organizowanej transformacji środowiska życia mogą być inspirujące dla zarządców miast, którzy z chwilą wyczerpania się europejskich źródeł finansowania wielkoprojektowych modeli zmian urbanistycznych będą zmuszeni do poszukiwania nowych rozwiązań. „Megaprojekty” będą mogły wówczas być zastąpione przez „mikroprojekty”, które nie wymagają wielkich publicznych środków (Kaczmarek, Kaźmierczak 2019: 64).

IV

PROCES KONCEPTUALIZACJI

1. Nie-metodologia – czyli o koncepcji partycypacyjnych badań-działań

1.1. Wprowadzenie i cele

Dyskusja wokół rozumienia i definiowania metod badań społecznych obecna jest w dyskursie akademickim od początku empiryzmu, a uwzględniając konteksty filozoficzne – od starożytności. Nie próbując nawet streszczać tej (na szczęście) niekończącej się debaty, warto zauważyć jeden z jej wątków dotyczący racjonalności naukowej. W ramach tego tematu rozwijają się dyskursy nieabsolutystyczne, które – jak sądzimy – stanowią ważny punkt osadzenia krytyki „uniwersalnego rozumu poznającego” (Piekarski 2019: 18). W efekcie wydaje się coraz bardziej akceptowalne poszukiwanie lokalnych, sytuacyjnych racjonalności, w tym racjonalności nieakademickich, a nawet niesrednioklasowych.

Przedstawiane w niniejszej książce doświadczenia opierają się na kilkuletniej praktyce badań-działań społeczno-pedagogicznych w defaworyzowanych sąsiedztwach dużego miasta. Jednak nie byłyby one tak aplikacyjne bogate, gdyby nie rezultaty badań prowadzonych w ramach dwóch międzynarodowych projektów: EMPYRE i T-Factor¹. Przykłady uppełnomocniających działań z młodzieżą z różnych krajów europejskich umożliwiły wzbogacenie naszej dotychczasowej praktyki, w pewnym stopniu ją umiędzynarodowiły, ale przede wszystkim pozwoliły spojrzeć na nią z zewnątrz, z perspektywy innych systemów społecznych, innych kultur sąsiedztwa i pracy społecznej.

Właśnie dzięki tym dwóm międzynarodowym projektom, w których nasz zespół² brał udział, udało się w znacznym stopniu zrozumieć organizację przestrzeni społecznej śródmiejskich łódzkich sąsiedztw i nawet przedyskutować rezultaty z partnerami z innych krajów. Co jednak ważniejsze z perspektywy niniejszej książki, zebraliśmy materiał umożliwiający etnograficzny wgląd w defaworyzowane sąsiedztwa oraz rekonstrukcję procesu współtworzenia

¹ Wspomniane dwa projekty to: Empowering Youth – Successful youth work practices in Europe (Erasmus+, 2019–2022, nr projektu: 2019-1-FI01-KA205-060668) Unleashing future-facing urban hubs through culture and creativity-led strategies of transformative time (Horizon 2020, 2020–2024, nr umowy: 868887).

² Poza autorami niniejszej publikacji, w skład drugiego zespołu wchodziła Anna Jarkiewicz oraz studenci. Poza tym mieliśmy wielu nieformalnych partnerów: mieszkańców goszczących nas sąsiedztw i praktyków. Niestety ani jedni, ani drudzy wciąż nie są rozpoznawani przez agencje finansujące naukę jako pełnoprawni badacze.

społeczno-pedagogicznych badań-działań, w tym procesu transformatywnego uczenia się, który objął wszystkich partnerów, w tym studentów.

Rozdziały metodologiczne są różnie strukturyzowane, zależnie od przyjętego paradygmatu badawczego. Inaczej koncepcję badawczą prezentuje się w badaniach ilościowych, inaczej w jakościowych. Przedstawiany tu projekt od początku był usytuowany w paradygmacie interpretatywnym i krytycznym, z możliwie rozbudowanym udziałem mieszkańców, praktyków i studentów (podejście partycypacyjne), stąd nie przyjmowaliśmy rozbudowanego układu problemów badawczych, zakładając, że będą się one stopniowo odsłaniać w procesie zbierania i analizowania materiału.

Właściwie już na samym początku założyliśmy, że chcemy:

- 1) zewidencjonować i zrozumieć siły (ludzkie, społeczne, polityczne etc.) lokalnej społeczności;
- 2) zrekonstruować proces współtworzenia społeczno-pedagogicznej rewitalizacji środowiska życia śródmiejskich sąsiedztw;
- 3) przeanalizować skutki, efekty oraz uwarunkowania podjętych działań w różnych perspektywach (jakości życia, upelnomocnienia, transformatywnego uczenia się, polityki).

1.2. Wykluczające metody badań społecznych

Całkiem wcześniej zorientowaliśmy się, że pisanie o założeniach metodologicznych nie do końca pasuje do badań partycypacyjnych. Metodologia wyznacza bowiem swoiste reguły gry, które w całości lub w znacznej części zostały wypracowane na uniwersytetach. W zderzeniu z akademickimi badaczami, posługującymi się naukowymi metodologiami na co dzień, nawet praktycy nie mają znaczących szans przeforsowania swoich rozwiązań, nie wspominając już w ogóle użytkowników usług, w tym szczególnie dzieci i młodzieży. Wspólnie tworzony zespół badawczy często przypomina drużynę złożoną z zawodowców i początkujących juniorów. Społeczne uznanie – jeżeli już użyć tej kategorii Axela Honnetha³ – polegające na dopuszczeniu do większościowego dyskursu (gry) jest pozorne. Oznacza bowiem nie tyle uznanie subtelnej mniejszościowego świata społecznego (ontologii regionalnej), co wyjęcie wybranych jego elementów i wstawienie do konstrukcji większościowej (dominującego dyskursu). Zarówno kryteria selekcji, jak i docelowy układ elementów urządzony jest tak, by zapewnić bezpieczeństwo populacji (dyspozytyw bezpieczeństwa). Trudno nie

³ Odwołania do Axela Honnetha mają charakter symboliczny, jako że jego konceptualizacje w Polsce co najmniej zdominowały „dyskurs uznania”. W trosce o teoretyczną spójność tekstu, trzeba jednak dodać, że większość przywoływanych w innych miejscach autorów, nie wyłączając Foucaulta i jego kontynuatorów, odnosi się do (post)frankfurckich teorii dyskursu krytycznie, uznając je za zbyt optymistyczne.

dopatrzyć się w takim działaniu elementów kulturowej/dyskursowej kolonizacji, bowiem od metody zależy prawda (Gadamer 2007: cz. II), a wiedza ujęta w reżimy prawdy nierozzerwalnie związana jest z władzą (Foucault 1980).

Przyglądając się kwestii badań (w szczególności społecznych) z oddalenia, nietrudno zauważyć, że ogólna idea przeprowadzania badań jest fundamentalnie zakotwiczona w świecie wartości klasy średniej z jej roszczeniami do komplikowania procedur, doprecyzowania wymagań jakościowych i filtrowania podmiotów pozwalających na wytworzenie władzy/wiedzy (system pozycjonowania akademickiego). Właściwie nie są w ogóle rozpoznane regionalne epistemologie⁴, czyli metody poznania wytwarzane i używane przez społecznych outsiderów. Defaworyzowane mniejszości, które badane są przy pomocy naukowych narzędzi, zwykle okazują się funkcjonować zgodnie z oczekiwaniami, to znaczy, że główne problemy wskazanych grup wiążą się z niedostatkami edukacji, zatrudnieniem, niskimi dochodami etc., czyli osiowymi kategoriami neoliberalnie urządzanego świata.

Być może nawet sama idea badań społecznych jest tak odległa od codziennych epistemologii większości mieszkańców defaworyzowanych sąsiedztw, że oczekiwanie, iż ci ostatni wytworzą dyskurs empiryczny (w znaczeniu naukowym), jest niczym innym jak myśleniem życzeniowym. Będą raczej niezdarnie naśladować działalność badaczy, zawsze narażając się na śmieszne, frywolne traktowanie i współczucie.

Biorąc na serio podejście partycypacyjne, wszyscy partnerzy (młodzież i dorośli mieszkańcy, praktycy, akademicy, studenci, urzędnicy etc.) powinni być włączeni w proces współtworzenia wiedzy i działania już na etapie wyboru tematu oraz jego problematyzacji, potem opracowania metody, wreszcie konstruowania wiedzy i aktywności. Przedstawiamy zatem nie tyle zaplanowaną w Akademii koncepcję badań, co raczej metodę zrekonstruowaną już po pewnym czasie – stąd tytułowa „nie-metodologia”.

1.3. Trzy opowieści/studia – trzy metody

Cała nota metodologiczna komplikuje się jeszcze bardziej, jeżeli wziąć pod uwagę, że niniejsza praca składa się z trzech części, które powstawały przy wykorzystaniu nieco innych metod i z udziałem nieco innych partnerów. Właściwie niezmiennymi elementami wszystkich badań były:

- założenie łączenia badań z działaniami i uczeniem się oraz przy szczególnym uwzględnianiu perspektywy użytkowników usług, którzy powinni mieć znaczący udział w tworzeniu wiedzy, praktyk i kształcenia;
- akademicka część zespołu badawczego, czyli autorzy niniejszej książki.

⁴ Kategoria epistemologii regionalnej jest efektem przełożenia fenomenologii Edmunda Husserla (głównie kategorii ontologii regionalnej i formalnej – por: Husserl 2002, Sekcja 1, § 9–17) na teorię poznania rozwijaną w ramach różnych światów społecznych.

Ponieważ Foucaultowska kategoria porządkowania dyskursów jako podstawowy mechanizm rządzenia jest w niniejszej pracy traktowana na serio, dalsza prezentacja metod, które w istocie są takim mechanizmem, nie będzie uporządkowana chronologicznie. Właściwie nawet trudno byłoby to zrobić, skoro poszczególne tematy nakładały się, otwierały i zamykały, łączyły i rozdzielały. W efekcie działania badawcze w perspektywie zmiany społecznej będą przedstawione od najważniejszego do najmniej ważnego.

1.3.1. Partycypacyjna etnografia miejsca

Najistotniejszą częścią badania, a przy okazji i wyzwaniem metodologicznym, była partycypacyjna etnografia podwórek. Badania te współtworzyli akademicy, studenci oraz młodzież i niekiedy starsi mieszkańcy sąsiedztw w celu rekonstrukcji lokalnych światów życia, środowisk wychowawczych, sił i zasobów.

Ponieważ jednym z naszych politycznych celów było, aby w jak najmniejszym stopniu strukturyzować sposoby budowania wiedzy przez dyskursy akademickie, za punkt wyjścia przyjęliśmy zmodyfikowaną metodę BIKVA (Krogstrup 1997; Krogstrup, Brix 2019).

W oryginalnym wariancie, podstawowym założeniem tej metody jest wielopoziomowa aktywna analiza organizacji, która – poza komponentem badawczym – zawiera element aktywizujący. Ta aktywizacja opiera się na rewitalizacji dyskursu instytucjonalnego poprzez konfrontowanie perspektyw poznawczych różnych grup społecznych zaangażowanych w działanie (użytkowników usług, praktyków, kierownictwa czy wreszcie dziennikarzy i polityków) oraz w razie potrzeby pracę pośredniczącą, umożliwiającą bardziej partycypacyjne współtworzenie usługi. Dodatkowym elementem katalizującym zmiany jest upowszechnianie nowych rozwiązań praktycznych wypracowanych w innych organizacjach i krajach partnerskich.

Zatem, najogólniej to ujmując, metoda ta postuluje sekwencje spotkań ze wszystkimi aktorami analizowanej rzeczywistości społecznej, poczynając od tych o najniższym statusie społecznym, i wspólną rekonstrukcję przestrzeni ich życia (w tym działań podejmowanych w tym obszarze). W pierwszym etapie badania prowadzone są z użytkownikami usług czy szerzej – podmiotami usytuowanymi najniżej w systemie społecznej dystrybucji władzy. Analiza takiego materiału empirycznego skoncentrowana jest na poszukiwaniu znaczenia i sensu, jaki nadają poszczególnym działaniom praktyków odbiorcy działania. Analiza materiału stanowi podstawę do konstrukcji pytań w kolejnych etapach badania, do których jako badani zapraszane są kolejne grupy współtworzące praktykę (YW, menedżerowie, politycy). Ważnym elementem każdego kolejnego spotkania jest podsumowanie poprzedniego, a więc punktem wyjścia rozmowy na wyższym szczeblu są konkluzje z dyskusji na szczeblu niższym. Elementem dodatkowym może być konfrontowanie wybranych poziomów działania organizacji.

Korpus założeń teoretycznych metodologii BIKVA wpisuje się w ramy partycypacyjnego badania-działania (PAR) (Granosik, Gulczyńska i in. 2019). Wiedza i doświadczenia uczestników postrzegane są jako cenne źródło informacji na temat profesjonalnej praktyki. Zakłada się też, że analiza odpowiedzi wszystkich uczestników badania pozwoli na przekształcenie profesjonalnej praktyki, w stronę jej współtworzenia (*coproduction*). Według opinii takich badaczy jak Kathrine Krogstrup i Jacob Brix (2019) tworzenie praktyki, która jedynie bazuje na analizie materiału empirycznego, niewiele różni się od partycypacji pozornej, zwanej za Arnstein (1969) – tokenizmem. Z kolei według Margot Hurlbert i Joyeeta Gupta (2015) ten tokeniczny sposób konstruowania praktyki, w efekcie, częściej jest rozczarowujący i odbiera uczestnikom badania motywację do dalszego działania. Dlatego każdy następny krok powinien być podejmowany ze wszystkimi zaangażowanymi stronami. Dzięki temu zaangażowani uczestnicy konkretnej praktyki mają poczucie kontroli nad zmianami (wzrasta ich poczucie sprawstwa – *empowerment*), a jeżeli niektóre zmiany nie są możliwe do zaaplikowania, są świadomi ograniczeń ich wprowadzenia.

Ponieważ terenem naszego badania-działania było podwórko, które nie jest formalną organizacją (choć w wielu naukach społecznych jest traktowane jako instytucja symboliczna), wyszczególnione kroki postępowania musiały być nieco dostosowane do nieformalnej społecznej organizacji podwórka. Inną przyczyną modyfikacji była potrzeba zaangażowania dzieci i młodzieży jako podwójnie wykluczonych ze współtworzenia przestrzeni społecznej (z uwagi na miejsce oraz z uwagi na wiek). Aby ułatwić koprodukcję wiedzy i działania zrezygnowaliśmy z rozmów na rzecz twórczych spotkań roboczych, z założenia otwartych na różne sposoby konstruowania i komunikowania wiedzy.

Z poprzednich doświadczeń wiedzieliśmy, że najlepszym sposobem poznania potrzeb, aspiracji i zainteresowań dzieci jest wspólne robienie czegoś i obserwacja ich decyzji, a nie oczekiwanie zwerbalizowanych odpowiedzi i uzasadnień (*non-deliberative participation*). Takie nastawienie wpisuje się w tradycyjny podział na doświadczenia (wiedzę) komunikatywne i koniunktywne. Te pierwsze są uświadomione i ustrukturyzowane w takim stopniu, że dają się opowiedzieć, jednak pod warunkiem odpowiedniej sprawności językowej badanego. Te drugie ujawniają się w działaniu i nie podlegają prostej usystematyzowanej werbalizacji. Badany po prostu nie wie, jak odpowiedzieć na pytanie, ale kiedy zaczyna działać w swoim środowisku, jego odpowiedzi się uwidaczniają i mogą być strukturalnie rekonstruowane. Bez wątpienia badania-działania są doskonałą metodą rekonstrukcji wiedzy koniunktywnej. W takim wariancie, umożliwiają też autentyczne uczestnictwo badanych w procesie analitycznym, bowiem wytwarzają oni nie tylko wiedzę (ukrytą w działaniach), ale również dostarczają narzędzi analitycznych (wzorów interpretacji) rekonstruowanych z działania (Bohnsack 2010: 109).

Wartością dodaną takiej koncepcji badawczej, jeżeli można tak napisać o ludziach, byli jeszcze studenci kierunków: pedagogika oraz rewitalizacja miast, którzy nie tylko mieli skorzystać edukacyjnie na udziale w tej sytuacji społecznej, ale przede wszystkim mieli wnieść wartość dodaną: zaangażowanie, mniejszy dystans społeczny, otwartość.

1.3.2. (Duo)etnografia działania i jego skutków

Istotnym efektem rekonstrukcji koniunktywnych sił i zasobów lokalnych było działanie, praca społeczna wytwarzana na miejscu, w miarę potrzeb, w korespondencji i szacunku do lokalnej kultury i metody przetwarzania środowiska.

Uznaliśmy, że ta właśnie praktyka może być niezwykle cenna jako jedna z ram w procesie edukacji opartej na doświadczeniu (działaniu) i że warto ją zrekonstruować. Jako że temat samej praktyki nie był zajmujący dla młodych ludzi, którzy bardziej interesowali się efektami działań, projektowaniem ich kierunku, rekonstrukcję podjęliśmy sami.

Analizując nasze notatki, dokumenty wytworzone w procesie działania lub je regulujące, skrawki pamięci, powoli doszliśmy do głównych kategorii działania, które zostały przedstawione dalej jako „kroki”. Posługiwaliśmy się w tym zakresie ogólnymi założeniami metody ugruntowanej w jej klasycznym kształcie, czyli dzieliliśmy materiał na podstawowe jednostki analizy, a potem – poprzez ich etykietowanie – porządkowaliśmy w kategorii działania.

Ten wydawałoby się bardzo duoetnograficzny⁵ proces przez długi czas opierał się na naszych rozmowach, refleksjach i przemyśleniach, jednak dzięki wspomnianym wcześniej projektom międzynarodowym, został poddany bardziej zewnętrznej ocenie i konceptualizacji.

Szczególnego znaczenia nabrało też założenie łączenia badań-działań z edukacją, ponieważ studenci, którzy pracowali z mieszkańcami podwórek, równolegle mieli z nami zajęcia, które chcieliśmy uczynić dla nich pomocnymi. Potrzeba przełożenia doświadczeń praktyczno-poznawczych na treści wykładowe spowodowała konieczność ich ponownego przemyślenia, uporządkowania i rekategoryzacji. W efekcie np. zmniejszyła się liczba kroków, za to uszczegółowiły ich opisy, pojawiło się więcej przykładów.

Pojawił się też nowy materiał badawczy, który będzie w przyszłości bazą partycypacyjnej rekonstrukcji procesów uczenia się studentów i akademików w cyklu pracy z sąsiedztwem. Chodzi tu o dyskusje grupowe, które kończyły poszczególne semestry studiów i które będą analizowane wspólnie ze studentami metodą dokumentarną Ralpa Bohnsacka (2007, 2010). Już jednak teraz materiał ten dostarczył licznych refleksji studentów na temat procesów zmiany w społeczności, który wzbogacił i rozwinął nasze analizy.

⁵ Duoetnografia, która jest wariantem autoetnografii, nie jest jeszcze podejściem popularnym w polskim dyskursie metodologicznym. Wskazujemy je jako jedną z inspiracji, jako że istnieje na mapie metod i technik (Norris, Sawyer, Lund 2012).

1.3.3. Rekonstrukcja dyskursu akademickiego

Przedstawiona już w rozdziale II niniejszej książki rekonstrukcja założeń łódzkiej szkoły pracy społecznej oparta jest na ogólnych założeniach krytycznej analizy dyskursu, która postuluje analizę elementów strukturalnych i procesowych zjawisk społecznych odniesionych do relewantnych kontekstów. Oczywiście trudno tu mówić o pełnoprawnym badaniu historycznym czy genealogicznym – bo nam łatwo popaść w pułapki autoetnografii. Raczej jest to początek mapowania osiowych toposów łódzkiego wariantu (szkoły) działania naukowego, dydaktycznego i praktycznego. Rozpoznanie bazowego dla nas dyskursu miało, z jednej strony, zbudować bazę odniesienia, dzięki której można kolejne działania traktować jako rozwinięcia w ramach tej samej szkoły (lub nie, jeżeli od niej odbiegają). Z drugiej strony, rekonstrukcja założeń akademickich umożliwiła bardziej świadome, ostrożne projektowanie (współ)działania, zmniejszając tym samym ryzyko dominacji oczywistego dla nas modelu interpretacji i praktyki (akademickiego).

Przedstawiany w rozdziale II szkic podstawowych komponentów łódzkiej szkoły działania-badania-kształcenia ustrukturyzowany jest *toposami* wyłoniłymi z dyskursu społeczno-pedagogicznego Katedry Pedagogiki Społecznej i Resocjalizacji UŁ (Wodak 2009). Wspomniane toposy stały się bazą rekonstrukcji kategorii osiowych, bazowego etapu kodowania otwierającego i częściowo osiowego w klasycznym wariacie teorii ugruntowanej (Corbin, Strauss 2009). Mapowanie z kolei pochodzi z bardziej współczesnego wariantu tej metody, opracowanego przez Adelę Clarke – analizy sytuacyjnej (Clarke 2005). Jego efektem był m.in. podział na komponenty tradycyjne oraz nowe dyskursy. Z uwagi na bardzo roboczy i ogólny charakter rekonstrukcji oraz wspólny paradygmat interpretacyjny, pozwalamy sobie pominąć różnice między przyjętymi tutaj metodami, takie choćby jak inne definiowanie kontekstu i sytuacji, czy „nie-konstruktywizm” niektórych wariantów krytycznej analizy dyskursu.

2. Teren badań/ miejsce życia/ próba

Terenem badań jest śródmieście Łodzi, którego historyczna, ekonomiczna i społeczno-kulturowa specyfika oraz problemy społeczne i zmiany urbanistyczne odzwierciedlają prawidłowości miast postindustrialnych w krajach doświadczonych komunizmem i, jako takie, zostały opisane w III rozdziale niniejszej książki.

Nasze badania-działania prowadziliśmy w 23 sąsiedztwach, w których studenci, wraz z mieszkańcami, pracownikami świetlic środowiskowych (a w jednej edycji z pracownikami Biura Rewitalizacji UMŁ) oraz autorami tej książki, współtworzyli partycypacyjne diagnozy interpretatywne, z których część ewoluowała w etap wspólnego planowania, a czasami – wdrażania zmian.

Pierwsza edycja projektów (8 sąsiedztw) ruszyła w ramach zajęć prowadzonych przez autorów niniejszej książki na kierunku rewitalizacja miast powołanym do życia wspólnym wysiłkiem Politechniki Łódzkiej, Uniwersytetu Łódzkiego oraz UMŁ. Był to pilotaż, w którym skupiliśmy się na zastosowaniu typologicznej rekonstrukcji sąsiedztw rozumianych jako środowiska życia i miejsca drzemających sił, będących potencjałem w procesach społecznie współtworzonej zmiany w przestrzeni miejsca życia prowadzonej z szacunkiem dla potrzeb dzieci i młodzieży.

W latach 2019–2020 interpretatywne partycypacyjne dignozy zostały przeprowadzone w czterech sąsiedztwach (dwie prowadzone przez studentów rewitalizacji miast, dwie – przez studentów pedagogiki społecznej). Połowa z nich ewoluowała w próby wdrożenia partycypacyjnie tworzonych planów zmian przestrzennych i pozyskania na nie funduszy z grantów zewnętrznych⁶. Niestety żaden z projektów nie zyskał finansowania. Rozwój pandemii COVID-19 wyhamował działania w jednym z tych sąsiedztw, natomiast w drugim – przeciwnie – mocno je zintensyfikował i, co najistotniejsze, przy spożytkowaniu głównie własnych sił społeczności.

Każda z powyższych edycji zakończyła się konferencją na Wydziale Nauk o Wychowaniu UŁ, na której staraliśmy się gościć reprezentantów sąsiedztw, instytucji publicznych i Akademii.

Po okresie nauczania wyłącznie w systemie on-line, kiedy zminimalizowano obostrzenia i fizycznie wróciliśmy na zajęcia, w ramach przedmiotów „Orientacje działań profilaktycznych w zubożałych miejskich sąsiedztwach” oraz „Partycypacja i upełnomocnienie dzieci i młodzieży w projektach rewitalizacji zubożałych sąsiedztw”, w semestrze zimowym 2021/22 połączyliśmy siły studentów, młodych mieszkańców sąsiedztw (jednocześnie podopiecznych dwóch lokalnych świetlic środowiskowych) oraz funduszy UMŁ przyznanych im na projekt „Łódź to moje miasto, bo...”, by przeprowadzić projekty w 11 sąsiedztwach. Efekty pracy studencko-dziecięcych/młodzieżowych zespołów badawczych prezentowane były na wystawie posterów w Muzeum Fabryki w Łodzi (12.12.2021)⁷.

Na pewnym etapie systematycznej analizy danych zbieranych w trakcie kolejnych edycji projektów zaczęliśmy posługiwać się pojęciem „małych rewitalizacji podwórka”.

Źródła danych empirycznych, które umożliwiły nam osiągnięcie celów badawczych, zostały opisane w rozdziale IV (paragraf 3).

⁶ Serdeczne podziękowania dla Pani Doktor Małgorzaty Kostrzyńskiej za zmodyfikowanie profilu swoich zajęć i próbę wdrożenia partycypacyjnie zaplanowanych zmian w podwórkach.

⁷ Bardzo dziękujemy Pani Monice Długosz-Lempickiej oraz Pani Annie Mokrosińskiej za otwartość na projekty społeczne i wzmocnienie wartości ich efektów poprzez umożliwienie ich publicznej prezentacji w tak znakomitym miejscu.

V

**SPOŁECZNO-PEDAGOGICZNA
ETNOGRAFIA SĄSIEDZTW**

Ten rozdział jest próbą empirycznie osadzonej odpowiedzi na pytania o siły zidentyfikowane w przebiegu projektów „małych rewitalizacji podwórek”. O selekcji własności indywidualnych, grup społecznych, organizacji społeczności, jej historii czy materialnej warstwy sąsiedzkiej przestrzeni stanowił potencjał w ww. procesach współtworzenia przez mieszkańców zmiany w przestrzeni ich sąsiedztwa. Zgodnie ze społeczno-pedagogiczną orientacją realizowanych projektów kryterium ogniskującym proces trójstronnego współtworzenia wiedzy w naszym badaniu-działaniu stanowiła sprawczość mieszkańców w organizacji środowisk wychowawczych w miejscach, w których (co staraliśmy się wyeksplikować w rozdziale III tej pracy) szczególnie trudno jest zadbać o dobro młodego pokolenia. Innymi słowy, przesłaniem tego rozdziału jest ukazanie walorów defaworyzowanych sąsiedztw, które, jeśli przebudzone i odpowiednio pielęgnowane, mogą stanowić dynamizmy lub wsparcie w procesach ich społeczno-pedagogicznej rewitalizacji.

W procesie jakościowej analizy danych opartej na pobieraniu próbek z kontrastowych przypadków i ciągłym ich porównywaniu (Charmaz 2009), zidentyfikowaliśmy warianty sił ujawnianych w samych społecznościach lokalnych oraz w materialnym i symbolicznym kontekście ich działania. W przebiegu czterech edycji projektów narastało w nas przekonanie o potrzebie zrozumienia manifestujących się w sąsiedztwach wariantach sił w ich szerszym kontekście. W niektórych miejscach społeczny aktywizm przejawiał się w oporze wobec pewnej grupy mieszkańców, w innych jego motorem była jego kolektywnie werbalizowana i realizowana dbałość o dobro „dzieci”. Z tych powodów kolejny etap analizy przypadków doprowadził nas do udokumentowania typologicznego zróżnicowania sąsiedztw. Kryteria wyznaczające zakres odmienności badanych miejsc życia stanowiły własności istotne z punktu widzenia społeczno-pedagogicznej perspektywy podejmowanego badania-działania, a mianowicie:

- poszanowanie dobra i praw dziecka w dotychczasowych procesach tworzenia przestrzeni,
- sprawstwo społeczności w dotychczasowych procesach tworzenia przestrzeni.

Teoretyzacja materiału badawczego oparta na tych kryteriach pozwoliła wyabstrahować cztery typy defaworyzowanych sąsiedztw:

- 1) sąsiedztwa „zawieszające biografię”,
- 2) sąsiedztwa współtworzące przestrzeń z wykluczeniem młodego pokolenia,
- 3) sąsiedztwa patchworkowe,
- 4) sąsiedztwa współtworzące przestrzeń z uwzględnieniem potrzeb zróżnicowanych grup.

Ich omówienie, wzbogacone o empiryczne ilustracje, przybliży Czytelnikowi zróżnicowanie warunków, które sprzyjały budzeniu się w ludziach i społecznościach sąsiedzkich sił opisanych w drugiej części tego rozdziału.

1. Typologia defaworyzowanych sąsiedztw

1.1. Sąsiedztwo „zawieszające biografię”

Kategorią sąsiedztwa zawieszającego biografię objęliśmy sąsiedztwa (społeczności) doświadczające narastającej dezorganizacji w materialnej i społecznej warstwie ich środowiska życia, w których efekcie dochodzi do trajektorii indywidualnej, z czasem – kolektywnej, a finalnie – do rozpadu społeczności¹. Dla określenia interakcyjnych warunków życia takiej wspólnoty przyjęliśmy kategorię „zawieszonej biografii”. Brak nadziei na zmianę stale pogarszających się warunków życia, na które mieszkańcy nie mają wpływu, prowadzi do utraty poczucia sprawstwa w kwestiach dla nich zasadniczych oraz kontroli nad biegiem życiowych wydarzeń, czego efektem na poziomie indywidualnym jest cierpienie, na poziomie społecznym – atrofia więzi, konflikty i rozpad społeczności.

Dotknięta trajektorią społeczność terytorialna stanowi grupę mieszkańców połączonych wspólnotą doświadczeń, interesów, wartości wyrażanych w codziennym działaniu w ich środowisku życia, które w perspektywie pokoleniowej układają się w pewne procesy biograficzne. Indywidualne doświadczenia trajektorii mieszkańców w sąsiedztwie uruchamiają trajektorię zbiorową, sąsiedzką.

W naszym badaniu-działaniu kategoria sąsiedztwa zawieszającego biografię wygenerowana została na przykładzie jednego z sąsiedztw, usytuowanego w samym sercu Łodzi, w pobliżu znanego centrum handlowo-kulturalnego. Klimat tego miejsca i aktualny stan jego infrastruktury najlepiej oddają fotografie autorstwa naszych Studentek (fot. 2, 3)².

¹ Szerzej koncepcja trajektorii kolektywnej opisana została w III rozdziale niniejszej książki.

² Wszystkie zdjęcia, rysunki oraz cytowane fragmenty rozmów w tym paragrafie pochodzą z raportu przygotowanego na podstawie spacerów diagnostycznych z udziałem młodych mieszkańców jednego z łódzkich sąsiedztw oraz prezentacji konferencyjnej, których współautorkami były: Justyna Jura vel Jurczak, Paulina Jóźwiak, Adrianna Kacprzak, Ilona Kaźmierczak, Klaudia Kotus, Marta Kielbasa, Natalia Mokrosińska, Izabella Naumowicz, Wiktoria Rosolek, Magdalena Wiśniewska oraz Podopieczni jednej ze świetlic TPD w Łodzi.



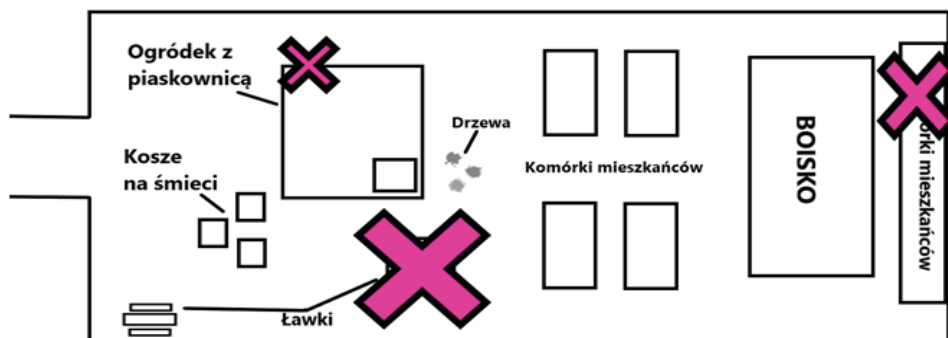
Fot. 2. Widok od strony wejścia na podwórko (z bramy)



Fot. 3. Widok z końca podwórka

Z perspektywy grupy młodych mieszkańców współtworzących wraz ze studentkami projekt „małych rewitalizacji podwórek”, organizacja infrastruktury sąsiedztwa nie zachęca do podwórkowych aktywności. Otoczona kamienicami przestrzeń jest bardzo zaniedbana. Duży teren pomiędzy nimi, na którym znajduje się boisko oraz ogródek z piaskownicą, tylko teoretycznie przeznaczone są do użytku dla najmłodszych. Czynniki przestrzenno-społeczne decydującymi o praktycznym unieważnieniu tego miejsca w ich codzienności są: brak bramy czyniący je atrakcyjnym dla osób spoza sąsiedztwa, rozpoznawanych przez naszych Przewodników jako „uzależnieni od alkoholu, narkotyków, bezdomni”, „nieprzyjemny wygląd podwórka oraz brak miejsc, w których można zorganizować aktywność dzieci”.

Ci pierwsi spotykają się w miejscach, z których część nosi znamiona mikro-przestrzeni stworzonej kiedyś dla budowania wspólnoty, i być może z tych powodów, zlokalizowanych w obszarach bliskich urządzeniom wolnoczasowym służącym aktywności młodszego pokolenia (boisko, plac zabaw). Ich aktualny stan oraz rozmieszczenie w przestrzeni podwórka obrazują materiały diagnostyczne przygotowane w ramach projektu (rys. 1; fot. 4, 5, 6).



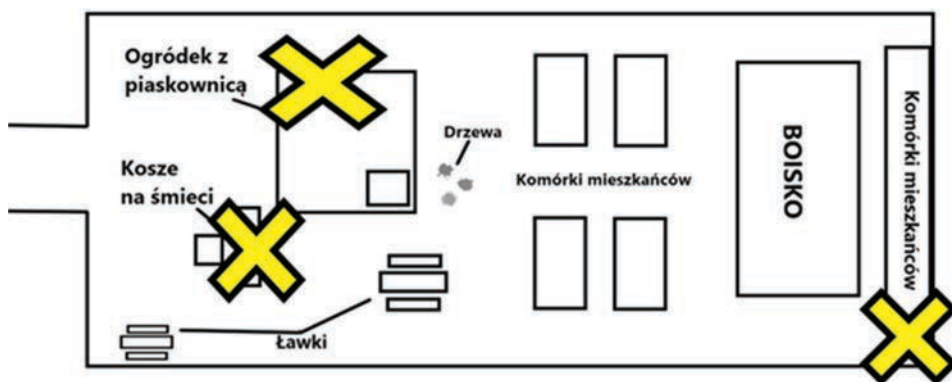
Rys. 1. Schemat podwórka stworzony wraz z podopiecznymi świetlicy, wskazujący miejsca, gdzie spotykają oni osoby uzależnione od alkoholu



Fot. 4, 5, 6. Miejsca oznaczone X na rys. 1

Zobrazowane komórki uległy już zniszczeniu, czego efektów nikt nie usunął. Mieszkańcy z biegiem czasu zaczęli traktować to miejsce jako składowisko dużych odpadów, co jest szczególnie dotkliwe w cieplejsze dni (nieprzyjemny zapach). Ten pejzaż pobojuwiska przyciąga inne obce osoby, identyfikowane przez uczestników projektu jako „bezdumni”. Ich obecność w przestrzeni obrazują kolejne fotografie i rysunek (rys. 2; fot. 7, 8, 9).

Kontenery na śmieci znajdujące się tuż za bramą zachęcają „bezdumnych” do ich przeszukiwania. W efekcie tych praktyk systematycznie zanieczyszczana jest przestrzeń wokół pojemników, co powoduje nieestetyczne wrażenia wzrokowe i węchowe oraz wzrost atrakcyjności terenu dla bezdomnych zwierząt. Odchody tych ostatnich wraz z tymi pochodzącymi od czworonogów udomowionych, systematycznie pokrywają podwórkowe grunty i to pomimo nakazu sprzątania po pupilach.



Rys. 2. Schemat podwórka stworzony wraz z podopiecznymi świetlicy, wskazujący miejsca, gdzie spotykają się „bezdumni”



Fot. 7, 8, 9. Miejsca oznaczone „X” (napotykanie „bezdolnych”) na rys. 2

Subiektywna niedostępność boiska i placu zabaw, powodowana strachem przed ww. grupami oraz kwestiami higienicznymi, wzmacniały nieprzychylnie postawy niektórych dorosłych wobec obecności młodych mieszkańców w tych miejscach. Niektórych z nich uczestnicy badania posądzali o akty celowego ich niszczenia, co wtórnie nadawało tym fragmentom podwórka charakter „ziemi niczyjej” i – zgodnie z przesłankami „teorii wybitych szyb”, przyciągało grupy poszukujące w mieście obszarów niekontrolowanych³.

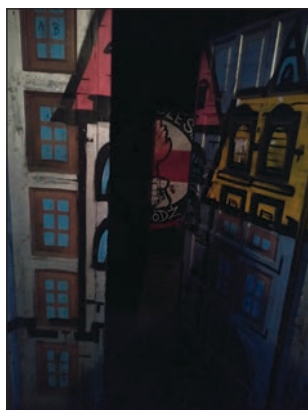
Podejmowane przez dzieci próby odświeżenia przydatnych im elementów przestrzeni (zawieszanie huśtawek na drzewie, naprawianie ławek etc.) przynosiły krótkoterminowe efekty (fot. 10).

³ Szerzej w: Kelling, Coles (2000).



Fot. 10. Ławka i stolik znajdujące się na podwórku, kiedyś poddawane „dziecięcym rewitalizacjom”

Z czasem nasi rozmówcy zwyczajnie unieważnili podwórko w swojej codzienności, w czym pomogła lokalna świetlica, którą traktują jak „swoje miejsce” (fot. 11, 12, 13).



Fot. 11, 12, 13. Wejście do lokalnej świetlicy

Przedstawiona przez młodych mieszkańców reprezentacja przestrzeni jest spójna z tą, którą podzielili się ze Studentkami dorośli rozmówcy – małżeństwo Nestorów sąsiedztwa oraz Kierowniczką lokalnej świetlicy.

Zarówno z ich wypowiedzi, jak i ze współpracy z Panią Kierowniczką w ramach współtworzonego z jej Podopiecznymi projektu „małych rewitalizacji” udało się zrekonstruować procesy społeczne, które układają się we wzór kolektywnej trajektorii. Zrekonstruowaliśmy sekwencje zmian w ich reprezentacji tego miejsca oraz ich teorię o tym, jak doszło do głębokiej degradacji sąsiedztwa. Sąsiedztwa, które w perspektywie historycznej stanowiło bardzo ważną część Łodzi – stolicy tekstylnego przemysłu w naszym kraju.

Odczucie niespójności teraźniejszości sąsiedztwa z jego świetlaną przeszłością było wyrażane *expressis verbis* przez dorosłych rozmówców. W znaczącym „Kiedyś było lepiej...” rozpoczynającym ich opowieść odczytujemy zapowiedź załamania się linii biograficznej w ich życiu, powiązanego z niekorzystnymi zmianami w miejscu kiedyś dla nich bardzo ważnym. O charakterze tych zmian dowiadujemy się z innych fragmentów rozmowy⁴:

Sąsiedztwo tworzyło wspólnotę, wszyscy byli tutaj jedną rodziną. [...] na podwórku były huśtawki, piaskownice, boisko, dzieci chodziły z wózkami dla lalek, [...] zawsze siedzieliśmy na podwórku razem z sąsiadkami. [...] było więcej drzew, zieleni, a niektórzy mieli swoje ogródki na podwórkach.

W powyższym opisie konstruowane jest znaczenie sąsiedztwa-wspólnoty. „Kiedyś” organizacja przestrzeni wydawała się odzwierciedlać dbałość o potrzeby różnych grup, wspierających się wzajemnie („jedna rodzina”) i pielęgnujących codzienne kontakty i więzi („siedzieliśmy na podwórku razem z sąsiadkami”) w otoczeniu zieleni zadbanej wspólnymi siłami. Takiego obrazu sąsiedztwa nie pamiętali najmłodsi, co z jednej strony zasmuca, a z drugiej wskazuje na istotność proponowanego przez nas międzypokoleniowego współtworzenia wiedzy o „miejscu” w przebiegu małych rewitalizacji podwórek.

Pomimo różnicy pokoleń odczuwanie miejsca w jego wymiarze „tu i teraz” jest spójne u reprezentantów dwóch kategorii mieszkańców, na co wskazują dalsze fragmenty rozmowy z parą Nestorów:

Powyciniali drzewa na poczet parkingów, bo nie było gdzie stawiać samochodów. [...] Nikt o to nie dba, widać wybite okna, odchodzące cegły, pajęczyny na ścianach [...]. Klatki schodowe ostatnio były malowane 40 lat temu. [...] Dzieci wychodziły na dwór, teraz w ogóle ich nie widać na podwórku. Dzieci, które mazały po klatkach teraz sami tu mieszkają ze swoimi dziećmi i nawet nie powiedzą dzień dobry.

Trudno zidentyfikować czynniki, wydarzenia, osoby czy ich konfigurację, która spowodowała tę radykalną zmianę w reprezentacji sąsiedztwa u Rozmówców. Współtworząca przestrzeń wspólnota przeobraziła się w społeczność rozproszoną, niepodtrzymującą swoich tradycyjnych rytuałów dbania o miejsce i społeczne więzi. Podważone zostały wszystkie wiążące oczekiwania i reguły, i to w bliżej nieokreślonej perspektywie czasowej, przez niezdefiniowane siły, o których wnioskujemy z bezosobowo wyrażonych aktów decyzyjnych i nimi powodowanych zmian („powyciniali drzewa na poczet parkingów”) bądź zaniedbań („klatki schodowe ostatnio były malowane 40 lat temu”).

⁴ W celu zachowania anonimowości imiona zostały pominięte lub zmienione we wszystkich cytowanych w książce materiałach badawczych. Żeby ułatwić rozumienie cytatu, zostały dodane znaki interpunkcyjne, usunięto też powtórzenia i zwroty parazytyczne. Załączony materiał zwykle ma funkcje ilustracyjne, nie jest wyłączną bazą uogólnianych wniosków.

W przeciwieństwie do opisu sąsiedztwa jako wspólnoty Narratorzy zaprzestają używać form podmiotowych, co może sygnalizować utratę poczucia sprawstwa. Nie identyfikują sił napędzających zmianę, nadają im postać zbiorową („powycinali”), nie podają jej uzasadnień, co wskazuje na brak zrozumienia sytuacji powodowany utratą kontroli nad rozwojem wydarzeń w ich miejscu życia. Z logiki opowieści wyabstrahować można zresztą spójne z opowieściami dzieci działania prowadzące do stopniowego pogarszania się kondycji sąsiedztwa, a wśród nich „usunięcie bramy wjazdowej”, „niszczenie kamienicy przez osoby z zewnątrz”, „zanieczyszczanie podwórka przez jego mieszkańców i ich pupili” oraz „niszczenie miejsc przeznaczonych dla dzieci”.

Równie bezosobowe formy wyrazu materialnej destrukcji sąsiedztwa jeszcze wymowniej wskazują na utratę sprawstwa i brak wpływu Rozmówców na zmiany. Wspólnie z zasygnalizowaną atrofią więzi mogły potęgować efekt sparaliżowania oddolnych aktów działań odrestaurowujących wspólnotę, tak charakterystycznych dla organizacji biografii we wzorze trajektoryjnym.

Gromadzeniu potencjału trajektoryjnego sprzyjało objęcie sąsiedztwa obszarem rewitalizacji, którą Rozmówcy, różni wiekiem i statusem, podobnie opisywali w swoich wypowiedziach:

Wychowawca: O rewitalizacji słyszę, odkąd tutaj pracuję... Jakieś 12 lat?

Jeden z Nestorów: O wysiedlaniu słyszeliśmy już 6 lat temu, a skończyli na Tradycyjnej 33⁵, w ciągu 5 lat mieli wyprowadzać i nas.

Podopieczny świetlicy: Przychodzą od wielu lat i nadal nic nie zrobili. Obok też zaczęli coś robić, ale chyba już nie skończą.

Analizując historie opowiedziane przez młodych i dorosłych mieszkańców sąsiedztwa, postawić można tezę, iż to właśnie włączenie ich miejsca w pakiet obszarów zdegradowanych stało się jednym z głównych dynamizmów postępującej dezorganizacji życia, w której porządku odnaleźliśmy liczne analogie do trajektorii. W cytowanych wypowiedziach, rewitalizacji nadawane jest znaczenie wiecznie niespełnionej obietnicy zmiany, która od wielu lat reorganizuje życie mieszkańców i osób powiązanych zawodowo z miejscem we wzór przejściowości, zawieszenia. Paradoksalnie, format działań zaplanowany dla powstrzymania procesów materialnej i społecznej degradacji sąsiedztw, pogarszał stan, dla którego redukcji został powołany. W biografii miejsca i powiązanych z nim ludzi

⁵ Nazwa ulicy, przy której ulokowane jest sąsiedztwo. Numer 33 odpowiada jednej z sąsiednich kamienic. Proces jej rewitalizacji, realizowany w ramach miejskiego planu w modelu wielokobudżetowym, był skrzętnie obserwowany przez Rozmówców, którzy chcieli zrozumieć jego logikę i czasochłonność i na tej podstawie przewidzieć rozwój wypadków w swoim miejscu życia.

wyraził się trudnościami w podejmowaniu instytucjonalnych, społecznościowych i indywidualnych prób wyjścia z impasu, na co wskazują nasi Rozmówcy:

Jeden z Nestorów sąsiedztwa: Odkąd sąsiadka zmarła, to jej mieszkanie stoi ciągle puste. [...] Sąsiadka czekała z remontem, aż zrobiła malowanie, bo nie wie, ile lat jeszcze możemy czekać, my sami też planujemy zrobić malowanie.

Również w rozmowach jednego z autorów tej pracy z wychowawczynią lokalnej świetlicy pojawiał się wątek zwątpienia w sens planowania remontu placówki pomimo jej fatalnego stanu, ze względu na niewiedzę, „co dalej”⁶.

Odczucie braku kontroli nad istotnymi zmianami w środowisku życia pogłębiały nieskoordynowane działania obcego mieszkańcom aparatu władzy, którego reprezentanci, sięgając na przemian to widmo zagrożenia, to nadziei na oczekiwane polepszenie jakości życia, nie wprowadzali zainteresowanych w cel i logikę podejmowanych przez siebie działań.

Dzieci: Chodzili ludzie, oglądali całe podwórko, ale kiedy podeszliśmy do nich to nie chcieli nic powiedzieć; Tutaj od czasu do czasu ktoś przychodzi i robi zdjęcia podwórka, ale nic się z tym nie dzieje.

Trudno nie zauważyć w tych scenariuszach pewnych analogii do Kafkowskiego uniwersum. Szczególnie kiedy spojrzymy na nie z perspektywy dziecka, zauważamy w nich reprezentację ponadczasowego konfliktu jednostki z anonimową, niezrozumiałą władzą, zapętlającą świadomość swoich obywateli niezrozumiałymi biurokratycznymi procedurami, którym nadaje ona status wartości samej w sobie.

Słuszność tej tezy wzmacnia argument jednego z urzędników tłumaczących nam przyczyny tak głębokiej degradacji tego sąsiedztwa. Wskazał on na blokadę procesów remontowych powodowane wymaganiami konserwatora zabytków. W kamienicach podlegających takiemu mecenatowi, każda zmiana musi być zaakceptowana przez wspomniany urząd. W praktyce oznacza to, że nie można wstawić w prześwicie bramowym jakiegokolwiek bramy, która ograniczyłaby dostęp do podwórka osobom z zewnątrz, a jedynie taką, która zachowuje walory zabytkowe obiektu, a co za tym idzie – jest droższa.

⁶ Wskutek niechęci dzieci do planowania zmian na podwórku obszarem kolektywnego tworzenia przestrzeni stała się świetlica. W ramach naszych działań powstał inspirowany pomysłami Podopiecznych projekt designu świetlicy optymalizującego funkcjonalnie jej przestrzeń. Do realizacji nie doszło. Obiecano, że świetlica zostanie usytuowana w podlegającym już rewitalizacji budynku znajdującym się na pobliskiej ulicy. Ponieważ założeniem edycji „małych rewitalizacji podwórek” obejmującej to sąsiedztwo było napisanie i złożenie grantu na cel zdefiniowany przez społeczność, wychowawcy świetlicy, zgodnie z logiką działań charakterystycznych dla biograficznego zawieszenia, przedmiotem aplikowanego grantu uczynili ruchomość – projektor.

Niezrozumiałość racjonalności urzędów, przy zaburzonej komunikacji z ich reprezentantami, skłania do poszukiwań nowych sposobów przywracania sprawstwa i kontroli we własnym życiu. Rozmówcy sygnalizowali, iż niejednokrotnie „pisali do Urzędu Miasta” o poprawę warunków sanitarnych kamienicy i stanu podwórka. Zrezygnowali, ramy chronologiczne swojego życia porządkują według subiektywnych miar czasu. Moment rozpoczęcia rewitalizacji nasi Rozmówcy szacowali na podstawie czasu oczekiwania na zmiany i ich realizację w innych sąsiedztwach, które skrzętnie obserwowali i analizowali, by zrozumieć logikę oraz czasochłonność takich procesów i na tej podstawie przewidzieć rozwój wypadków w swoim miejscu życia. Pozwalało im to radzić sobie z napięciem i strachem przed momentem tymczasowej wyprowadzki, kolokwialnie, acz wymownie, nazywanej często przez mieszkańców obszarów rewitalizowanych „wysiedleniem”. Czas obiektywny tracił na znaczeniu, a chronologia procesów urzędniczo-ekonomiczno-budowlanych wyznaczała subiektywne odczuwanie czasu i strukturyzowała ich biograficzne projekty, a raczej decydowała o ich unikaniu.

Z perspektywy sąsiedzkiej społeczności, szczególnie jej dorosłych reprezentantów, trwają oni w wiecznym stanie przejściowym, o którym decydują niezrozumiałe przez nich procesy instytucjonalne, obce procedury, wysokie rangą „niemożności”. W takich uwarunkowaniach mieszkańcy nie podejmują żadnych działań na rzecz oddolnej kolektywnej zmiany ani nie budują indywidualnych projektów biograficznych. Te nieuporządkowane procesy społeczne determinowane procesami strukturalnymi i instytucjonalnymi odzwierciedlają się właśnie w analitycznym potencjale kategorii sąsiedztwa zawieszającego biografię. Opisuujemy nim doświadczenia tworzone na styku sfery osobistej, instytucjonalnej i publicznej, współtworzone w kontekście defaworyzowanego sąsiedztwa i wprowadzające w życie mieszkańców dezorganizację, chaos, indywidualne cierpienie, konflikty, w których efekcie dochodzi do rozpadu społeczności.

1.2. Sąsiedztwo współtworzące zmiany z wykluczeniem młodego pokolenia

W tej kategorii odnajdujemy sąsiedztwa, które, jako nierówno traktowane w dystrybucji zasobów w mieście, w swoim miejscu zamieszkania odtwarzają układ społeczny oparty na nierównościach. Doświadczenie skutków defaworyzacji nie łączy, ale służy lokalnym podziałom, u podstaw których leży walka o zasoby.

Sąsiedztwa współtworzące przestrzeń z wykluczeniem z niej młodego pokolenia to defaworyzowane miejsca i ich społeczności, w których zachodzą oddolnie inicjowane procesy współtworzenia przestrzeni prowadzone bez szacunku dla potrzeb i praw młodego pokolenia mieszkańców. Ustalona poza dziećmi

i młodzieżą organizacja przestrzeni narzuca formy jej użytkowania i jest trwale podtrzymywana przez społecznie (ale i formalnie) sankcjonowane praktyki kontroli i dyscyplinowania.

Dyscyplinowanie młodego pokolenia w miejscu zamieszkania przyjmuje różne formy. Pierwszą z nich jest obecność znaków zakazujących praktykowania dziecięcych/ młodzieżowych aktywności. Czasami te restrykcje wyrażone są znakami, których zastosowanie w tym kontekście nie wydaje się uprawomocnione (fot. 14, 15)⁷.



Fot. 14, 15. Przykład znaków zakazujących określonych aktywności w sąsiedztwie

Władza dorosłych ujawnia się też w ograniczaniu młodym mieszkańcom dostępu do wybranych fragmentów przestrzeni poprzez ich grodzenie i zamykanie (fot. 16, 17, 18, 19)⁸.

W niektórych sąsiedztwach te przestrzenne manifestacje władzy dorosłych skuteczniej niż w innych regulowały zachowania dzieci i młodzieży. Były to sąsiedztwa z samowolnymi strażnikami porządku, których egemplifikację odnajdujemy we fragmencie diagnozy:

Ograniczenie aktywności dziecięcej w przestrzeni [podwórka – Autorzy] odzwierciedla się w przeganianiu dzieci z tej części podwórka, niezależnie od tego czy bawią się w „ganimanego” czy grają w piłkę. Dzieci będąc w tej przestrzeni podwórkowej czują się przez sąsiada „Policjanta” obserwowane i kontrolowane. Jakakolwiek ich aktywność, uznana przez sąsiada za nieodpowiednią bądź nieregulaminową, zostaje natychmiastowo „zgładzona” krzykiem, straszeniem policją, wyzwiskami⁹.

⁷ Fotografie pochodzą z raportu diagnostycznego zespołu w składzie: Damian Kosiński, Angelika Kostrzewa, Edyta Kubiak, Aneta Kwitek, Marzena Pietrasik i Podopieczni Światlicy „Planetarium” przy Centrum Zajęć Pozaszkolnych Nr 1, ul. Pomorska 16a w Łodzi.

⁸ Jak wyżej.

⁹ Nieopublikowana praca magisterska pt. „Diagnoza partycypacyjna sąsiedztw miejskich w obszarach zdegradowanych. Perspektywa dzieci i młodzieży” (2020) autorstwa Angeliki Kostrzewy, napisana pod kierunkiem Anity Gulczyńskiej na Politechnice Łódzkiej na kierunku rewalizacja miast, s. 106.



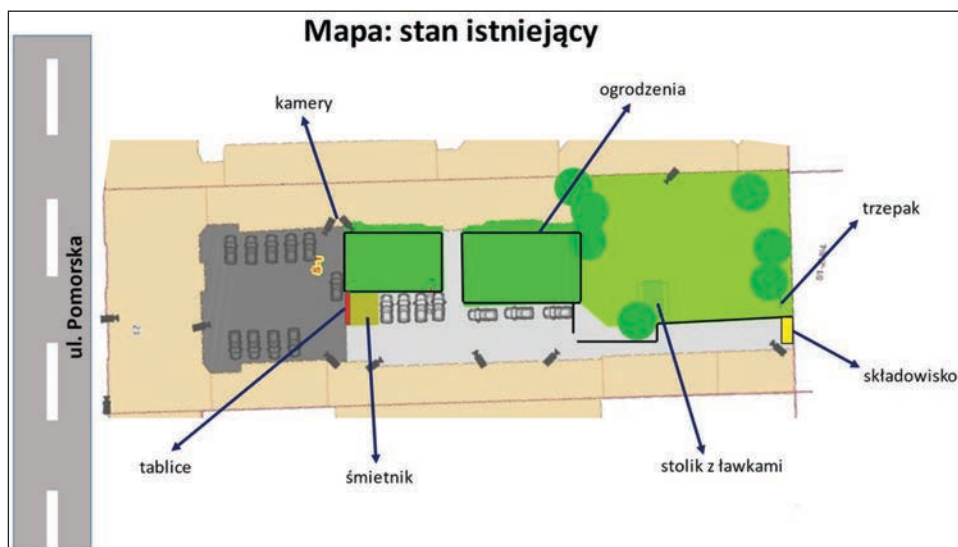
Fot. 16, 17, 18, 19. Przykład grodzenia przestrzeni sąsiedztwa i ograniczania dostępu do niej dzieciom i młodzieży

Nazywanie sąsiada „Policjantem” było efektem przypisywania mu takiej tożsamości zawodowej w przeszłości. Pomimo niemożności zidentyfikowania źródeł tej wiedzy, taka afiliacja sąsiada była na stałe obecna w sąsiedzkim dyskursie i zapewne zwiększała skuteczność stosowanych praktyk dyscyplinowania. Wiedza ta wpisała się jako trwały element kulturowego przekazu. Wskazuje na to fragment rozmowy w trakcie spaceru badawczego studentów i dwóch nastoletnich mieszkańców ze starszym bratem jednego z nich, tak opisywanej przez jedną ze studentek:

[Brat – Autorzy] wyjaśnił historię przezwiska sąsiada, informując, że dawniej prawdopodobnie był on policjantem, a poza tym podkreślił, że jego zachowanie i działanie mocno przypomina metody działania funkcjonariusza policyjnego. Przypisał mu również odpowiedzialność za częste (około 2–3 razy w miesiącu) wizyty policji, która wzywana jest do różnorodnych, często bezpodstawnych zdarzeń. Przybliżył sytuację, kiedy to siedząc na ławce wspólnie ze znajomymi i pijąc piwo przed godziną 22, a jednocześnie nie hałasując, zostali „spisani” przez policję, którą jak się dowiedzieli, „ktoś” wezwał¹⁰.

¹⁰ Tamże, s. 108.

Być może przypisywaniu takiej tożsamości sprzyjało również zainstalowanie przez sąsiada urządzeń rejestrujących obraz w przestrzeni podwórka i to w zaskakującym natężeniu (kilkanaście kamer) (rys. 3)¹¹.



Rys. 3. Rzut na podwórkę obrazujący jego obszary niedostępne młodym mieszkańcom oraz rozkład kamer

Tak odważnie i bezkarnie rozpościerającej się władzy sprzyjały uwarunkowania prawne. Zamontowanie kamer skutkowało oporem części członków wspólnoty. Spora rzesza mieszkańców (w szczególności ta mieszkająca na parterze), nie godziła się na instalację tylu wideorejestratorów. Niestety, w wyniku wyboru głosowania „jednogłosowego” (każdy z właścicieli prywatnych po jednym głosem + reprezentujący najemców przedstawiciel gminy z jednym głosem), kwestie monitoringu przegłosowano ze szkodą dla dzieci i młodzieży; w ich opowieściach podwórkę opisywane jest analogicznie do Panopticonu.

Najmłodszy mieszkańcy, będąc na podwórku czują się monitorowani i podglądani przez sąsiada. Z ich opinii wynika, że dostęp do monitoringu posiada sąsiad „Policjant”. Twierdzą, iż wielokrotnie dochodziło do sytuacji, iż pomimo zabaw dzieci w różnych częściach działki, dokładnie wiedział, co robią i natychmiastowo krzyczał na nich. Potwierdza to także starszy brat, który opowiedział o jednej z sytuacji, w której siedząc na ławce w taki sposób, że jego nogi były na siedzisku, a sam siedział na „kancie” ławki, został pouczony przez sąsiada „Policjanta”, mimo iż tego drugiego nie było na zewnątrz, a z jego okien niemożliwym byłoby dostrzeżenie tego zdarzenia¹².

¹¹ Rysunek pochodzi z raportu diagnostycznego zespołu w składzie: Damian Kosiński, Angelika Kostrzewa, Edyta Kubiak, Aneta Kwitek, Marzena Pietrasik i Podopieczni Świątlicy „Platanarium” przy Centrum Zajęć Pozaszkolnych Nr 1, ul. Pomorska 16a w Łodzi.

¹² „Diagnoza partycypacyjna sąsiedztw miejskich...”, s. 108.

Niezależnie od zastosowanych form kontroli i dyscyplinowania w sąsiedztwach współtworzących przestrzeń z wykluczeniem młodego pokolenia, uprzywilejowani (wybrani) Dorosli narzucają swoją reprezentację miejsca innym mieszkańcom. Skutecznie formatują doświadczenia dzieciństwa i młodości, co znajduje swój wyraz w różnych formach oporu młodego pokolenia, zależnych od wieku i od społecznych adwokatów dzieciństwa w danym sąsiedztwie.

Empiryczną ilustrację pozyskaną w trakcie „małych rewitalizacji podwórek” odnajdujemy również w opowieści 18-letniego Krystiana¹³ (byłego mieszkańca diagnozowanego sąsiedztwa), wzbogaconej fotoreportażem autorstwa naszych Studentek. Finalnym efektem badawczej współpracy był poster, który wymownie oddaje reprezentację tego miejsca u grupy jego nieletnich mieszkańców (poster 1)¹⁴.

Poster obrazuje miejsce życia, uosabiające w swojej przestrzennej organizacji dominację wartości komunikacji fizycznej (miejsca parkingowe i droga do bramy) nad społeczną. Podwórko jest rozbudowanym parkingiem i to ta funkcja wyznacza reguły społecznego funkcjonowania w tej półprywatnej przestrzeni, na co wskazuje wypowiedź Krystiana:

A tak, to jest kolejna zasada. Przynajmniej tak bym to nazwał, bo samochody parkują tutaj na podwórku, każdy ma swoje ustalone miejsce parkingowe, takie oczywiście umowne miejsce, ale jak ktoś zaparkuje w złym miejscu, to trąbi kierowca na niego, dopóki nie zejdzie i nie przestawi auta.

Trudno powiedzieć, czy to rezonans podbijający w studniowych konstrukcjach podwórek dziecięce głosy powyżej progu tolerancji dorosłych mieszkańców, czy troska tych drugich o bezpieczeństwo leżała u podstaw ograniczeń nakładanych na Krystiana i jego kolegów, kiedy ci nadawali małemu obszarowi wokół lokalnej, wewnętrznej bramy znaczenie boiska. Równie zagadkowa pozostaje racjonalność „starszej Pani spacerującej z psami, która ciągle obserwowała dzieci, kiedy grały w piłkę i dzwoniła na policję”. Kiedy do tego obrazu sąsiedztwa dodamy „trąbienie” pełniące funkcję zawstydzającego dyscyplinowania w sytuacji złego zaparkowania, hipoteza o uprzywilejowanej pozycji lobby właścicieli samochodów w procesach codziennego negocjowania, ale i w oddolnie dokonywanych trwałych zmianach przestrzeni materialnej, wydaje się oczywista.

Zidentyfikowane w naszych badaniach procesy wykluczające młode pokolenie z przestrzeni sąsiedztwa egzemplifikują kategorię sąsiedztw społecznie niejednorodnych (Gulczyńska 2013). Ujęte w niej konsekwencje oporu młodzieży wobec władzy uprzywilejowanej grupy dorosłych mieszkańców (członkowie wspólnoty lokalnej, właściciele mieszkań) pozwalają antycypować wychowawcze zagrożenia w takich sąsiedztwach, które z różnych przesłanek wykluczają młode pokolenie z decydowania o sprawach dla nich ważnych w ich miejscach zamieszkania.

¹³ Imię uczestnika projektu zostało zmienione.

¹⁴ Autorzy posteru: Karolina Golis, Kinga Mrowińska i Podopieczny Świetlicy „Podwórko-wa” przy ul. Pomorskiej 54 w Łodzi.



Poster 1. Podwórko z perspektywy nastoletniego mieszkańca, reprezentujące cechy sąsiedztwa współtworzącego przestrzeń z wykluczeniem młodego pokolenia

Kontestowanie władzy dorosłych wyrażane w coraz ostrzejszych formach negocjowania przez młodzież może prowadzić do procesów „patologizowania ofiar” i „dynamizowania społecznie konstruowanych karier przestępczych” (Gulczyńska 2013). Obecni na ulicach, bo „wyganiani” z własnych sąsiedztw „chłopa-ki z dzielnicy” na pewnym etapie rozwoju Łodzi stali się trwałym elementem jej kolorytu społecznego nadawanego szczególnie kamienicznymi częściami miasta

w stygmatyzującym je dyskursie miejskim i publicznym. Samych młodych ludzi ten brak wpływu na sprawy dla nich ważne uczy przyjmowania roli podmiotów zgadzających się na zmiany odgórnie narzucane, pomniejszając ich poczucie sprawstwa, tak potrzebne w wychowywaniu zaangażowanych, świadomych obywateli, niepoddających się łatwo, np. populistycznym manipulacjom.

Procesy zachodzące w sąsiedztwach współtworzonych z wykluczeniem potrzeb młodzieży oraz wynikające z nich zagrożenia wychowawcze wydają się odzwierciedlać ponadlokalny problem. Takie sąsiedztwa obrazują współczesną tendencję do redukowania w miastach obszarów o funkcjonalności wychowawczej (grupy podwórkowe, działania w miejscach niekontrolowanych przez dorosłych etc.) na rzecz rozrostu obszarów zwiększających wartość ekonomiczną terenów (budynki usługowo-handlowe, parkingi, wysokopiętrowe kondominia etc.) i/lub obszarów „edukacjonalizujących” (prywatne usługi edukacyjne, instytucje organizujące czas wolny w „sposób bezpieczny” i potęgujące sukces edukacyjny) (De Visscher, Bouverne-De Bie 2008).

Kierunek uchwyconych tymi badaniami zmian szczególnie niepokoi, jeśli chodzi o młode pokolenia sąsiedztw, w których dyskryminująca różnica ma charakter klasowy. Wspomniane kierunki zmian przestrzennych we współczesnych miastach (realizowane projektami wielkobudżetowych rewitalizacji) mogą utrwalić istniejące podziały i skutecznie zdynamizować procesy defaworyzacji tych miejsc w perspektywie długoterminowej.

1.3. Sąsiedztwo patchworkowe

„Patchwork” oddaje wzór materialnej i społecznej warstwy sąsiedztwa. Warstwę materialną takiego sąsiedztwa charakteryzuje brak dominującej funkcji terenu (np. sąsiedztwa-parkingi). Funkcjonalny podział przestrzeni wydaje się odzwierciedlać nieskoordynowane działania grup i/czy jednostek różniących się pod względem znaczenia sąsiedztwa w ich życiu. Językowa warstwa opisu tego typu przestrzennej organizacji nie oddaje jednak jej faktycznego charakteru. Wskazanie na obecność rozwiązań odpowiadających różnym grupom jest komunikatem pozytywnym, może bowiem sugerować istnienie demokratycznych mechanizmów regulujących proces tworzenia tej przestrzeni. Nic bardziej mylnego. W patchworkowym wzorze tworzenia przestrzeni brakuje wspólnych wartości społeczności i podporządkowanego im celu substancjalizującego się w choć minimalnie skoordynowanych działaniach oraz wspólnej odpowiedzialności czy trosce wobec słabszych grup mieszkańców, w tym dzieci.

Wizualną warstwę przestrzeni obrazuje kompozycja zdjęć naszych studentów oddająca kompleksowe ujęcie jednego z projektowych sąsiedztw reprezentujących tę kategorię (fot. 20, 21, 22, 23, 24, 25)¹⁵.

¹⁵ Fotografie te pochodzą z raportu diagnostycznego i prezentacji konferencyjnej przygotowanych przez zespół (1) w składzie: Michał Grzanka, Marta Pływacz, Aleksandra Podgórska,



Fot. 20, 21, 22, 23, 24, 25. Przykład organizacji przestrzennej sąsiedztwa patchworkowego

W jej dużym obszarze odnajdujemy różne funkcjonalności, które różni kondycja, czas powstania oraz, powiązany z poprzednimi, ich status. Część z nich jest bowiem wciąż użytkowana, pozostałe zaś są świadectwem przeszłości,

Filip Żylak i Marta Żylak wraz z Podopiecznymi Świetlicy przy ul. Solnej 11 w Łodzi, oraz przez zespół (2) z jego uczestnikami: Natalią Dziąg i Podopiecznymi Świetlicy „Planetarium” w Łodzi, współautorami posteru prezentowanego na wystawie finalizującej projekt „Łódź to moje miasto, bo...” w Muzeum Fabryki (12.12.2021).

nieusuniętymi urządzeniami świadczącymi o etapie życia jakiejś grupy czy rodziny w przeszłości, za które nikt nie czuje się dziś odpowiedzialny.

Ponieważ zobrazowane podwórko było wiele lat temu częścią innego badania¹⁶, uchwycone na zdjęciach różnice tego samego jego fragmentu uzasadniają tezę o regulowaniu zmian przestrzennych partykularnymi, tymczasowymi interesami poszczególnych grup (fot. 26, 27)¹⁷.



Rok 2003



Rok 2019/2020

Fot. 26, 27. Przykład zmian w czasie miejsca zaanektowanego przez jedną z sąsiedzkich grup

Fragmentowi przestrzeni imitującemu boisko, stworzonemu kiedyś przez grających tam w piłkę nastoletnich członków grupy podwórkowej (bądź dorosłych działających w ich interesie), dzisiaj nadane jest znaczenie miejsca biesiad grupy dorosłych zjednoczonej barwami klubowymi i narodowymi, którzy u części małych mieszkańców budzą strach. Analitycznie interesujący wątek przecinania się karier podwórkowych z tymi „kibicowskimi”, w relacji najmłodszych mieszkańców z tym miejscem odzwierciedla się w odczuciu przestrzeni własnego życia jako niebezpiecznej. W jednej z rozmów pozyskaliśmy opisy „walk” stoczonych na ich podwórku, któremu od czasu do czasu nadawane jest znaczenie areny, miejsca negocjacji statusu i zakreślania granic wpływu pomiędzy kibicami przeciwnych łódzkich klubów futbolowych.

Przenikalność granic przestrzeni sąsiedztwa (brak bram) przyciąga na podwórko różnych „obcych”. Więzy i zobowiązania lojalnościowe ograniczone do małych grup sprzyjają codziennym konfliktom. Te własności społeczno-przestrzennej organizacji prowadzą do fortyfikowania się mieszkańców w swoich

¹⁶ Sąsiedztwo było fragmentem terenu badań prowadzonych przez Anitę Gulczyńską w latach 2001–2005 (Gulczyńska 2013).

¹⁷ Zdjęcie 26 pochodzi z badania prowadzonego przez A. Gulczyńską w latach 2001–2005. Zdjęcie 27 jest częścią materiałów diagnostycznych zebranych przez zespół w składzie: Michał Grzanka, Marta Pływacz, Aleksandra Podgórska, Marta Żylak, Filip Żylak i Podopieczni Świetlicy przy Solnej 11 w Łodzi.

grupach, niepodejmowania wspólnych oddolnych zmian oraz nieodnoszenia się z szacunkiem do miejsc zorganizowanych przez inne grupy niż własna.

Sąsiedztwo patchworkowe to miejsce, w którym granice poszczególnych przestrzennych funkcjonalności są wyznaczane bez uzgodnienia ich z resztą mieszkańców, metodą zawłaszczania, na co może wskazywać opowieść jednej z młodych członkiń zespołu badawczego realizującego „małe rewitalizacje” w innym już sąsiedztwie odzwierciedlającym patchworkową logikę w procesach tworzenia przestrzeni sąsiedztwa.

Młoda mieszkanka: Tu są kamery, samochodziki, tu mam taki ogródek.

Student: Aaa jest też ogródek.

Kolega młodej mieszkanki (*mieszkaniec innego podwórka*): A działa on? Aaa to taki trochę plac zabaw.

Student: No niby plac zabaw, niby ogródek, ale taka trochę ziemia niczyja. Próba jakby zrobienia ogrodu.

Młoda mieszkanka: Ale to sami sąsiedzi robili z własnej inicjatywy. [...] Niektórzy sąsiedzi się na mnie wkurzają, że jestem za głośno jak wyrzucam śmieci, ale to już nie mój problem. Tu jest komórka, tam też jest komórka, tu też jest komórka.

Student: Ale tutaj to mógłby być fajny plac zabaw.

Młoda mieszkanka: Noo, tylko moi sąsiedzi nie chcą.

Studentka: Czujesz się tu bezpiecznie?

Młoda mieszkanka: Tak sobie.

Studentka: A co byś chciała tu zmienić?

Młoda mieszkanka: Chciałabym, żeby tu było więcej roślinności, to po pierwsze, a po drugie to tam była taka jabłonka, ale ktoś se ją wyciął. [...] No i jeśli już to chciałabym huśtawkę. Tu jest moja komórka, a obok jest dużo komórek. Tu jest pranie.

Student: Aaa, tu wieszacie pranie?

Młoda mieszkanka: Jak wyrzucałam śmieci to taka pani powiedziała, że ja tu nie mieszkam, więc mam se stąd iść. Oooo, tu jest trzepak, ale ja z niego nie korzystam, bo jest krzywy. Zobaczcie jak sobie ktoś tutaj pięść wbił (*wskazanie na wybitą szybę*).

Studentka: Ale to musiała być siła, przecież to jest grube szkło.

Student: Albo ktoś musiał być nieźle pijany...

Studentka: Albo bardzo musiał być zdenerwowany.

Młoda mieszkanka: Nie wiem jak, ale da się tam wejść, bo tam koty wchodziły na te dachy. Nie wiem jak, ale kiedyś się dowiem (*wskazanie na dachy komórek*).

Studentka: Masz tutaj jakieś sekretne miejsce jak to było tamto przejście u Artura?

Młoda mieszkanka: Nie siedzę na tym podwórku za bardzo i mi się nie podoba. Tutaj jeszcze była taka przenośna piaskownica, ale ktoś zabrał.

Student: A powiedz mi skoro tutaj się nie bawisz, to gdzie przeważnie chodzisz się bawić?

Młoda mieszkanka: Na świetlicę albo do parku¹⁸.

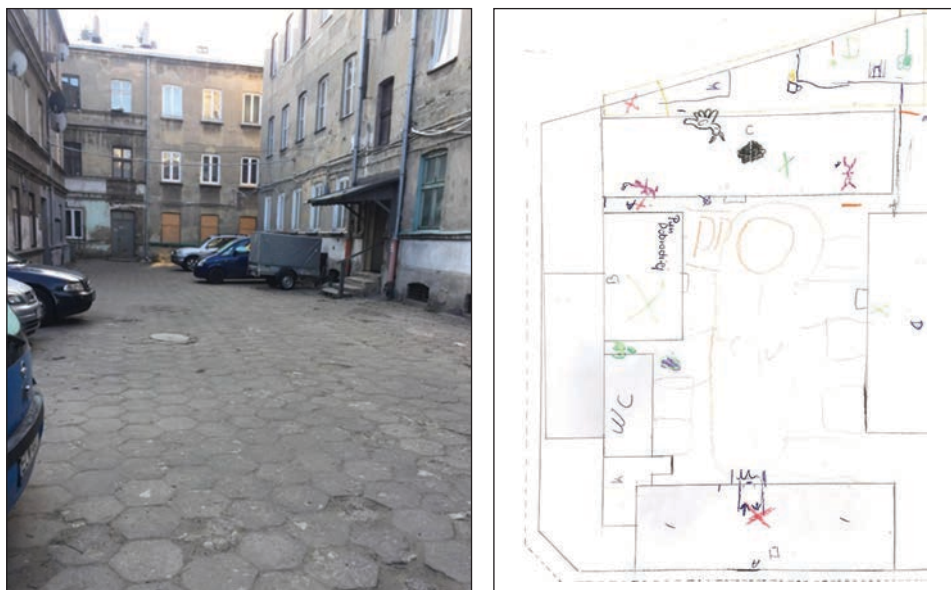
W opisie sąsiedztwa z perspektywy Rozmówcy trudno jest uchwycić jakiś tożsamościowy związek z ludźmi czy miejscem. Przypisując sprawstwo w zmianach przestrzennych swojego miejsca życia, Dziewczynka używa bezpodmiotowej

¹⁸ Fragment rozmowy (spacer badawczy) przeprowadzonej przez zespół diagnostyczny w składzie: Dominik Chanas, Aleksandra Gąszcz i Podopieczni Świetlicy „Planetarium” przy Centrum Zajęć Pozaszkolnych Nr 1, ul. Pomorska 16a w Łodzi.

formy „ktoś”. Dorośli sąsiedzi nie są typifikowani jako zjednoczeni – choćby ideą wykluczania dzieci i młodzieży z podwórek (jak w poprzednim typie sąsiedztwa), to jedynie pojawiający się w przestrzeni anonimowi mieszkańcy sytuacyjnie próbujący narzucić swoje indywidualne standardy użytkowania przestrzeni tym młodszymi. Nie powodują ani strachu skutkującego wdrażaniem przez najmłodszych indywidualnych czy grupowych strategii jego obniżania, ani oporu, a wywołują jedynie niechęć do miejsca, w którym emocjonalna atmosfera rezonuje z brzydotą materii, skłaniając dzieci do spędzania czasu wolnego poza sąsiedztwem.

1.4. Sąsiedztwo współtworzące przestrzeń z uwzględnieniem potrzeb zróżnicowanych grup

Ostatni z typów sąsiedztwa, empirycznie egzemplifikowany tylko w jednym z badanych miejsc, w organizacji przestrzennej uwidacznia poszanowanie dobra i praw dziecka oraz sprawstwo sąsiedzkiej społeczności w dotychczasowych procesach tworzenia przestrzeni. Rzut na jego podwórko oraz mapę przygotowaną przez jego dziecięcych badaczy prezentuje obraz poniżej (fot. 28, 29)¹⁹.



Fot. 28, 29. Przykład podwórka współtworzonego z uwzględnieniem potrzeb zróżnicowanych grup mieszkańców

¹⁹ Zdjęcia pochodzą z diagnozy wykonanej przez zespół w składzie: Małgorzata Brzezińska, Patryk Brzeziński, Zuzanna Chęcińska, Agnieszka Cywińska, Paulina Huk, Anna Kłosińska, Klaudia Kotus, Marta Janiszewska, Paulina Lasota, Anna Murzynowska, Emilia Pietras, Angelika Rado-miak, Marta Radowska, Marta Rychlewicz wraz z Podopiecznymi Świetlicy „Anielisko” w Łodzi.

Nietypowo dla innych miejsc, w samym sercu podwórka, dzieci narysowały boisko, niezależnie iż na fotografii odnajdujemy tam samochody. Przykład tej diagnozy szczególnie wyraziście podkreślił znaczenie dotarcia do społecznej reprezentacji miejsca w procesach planowania rewitalizacji defaworyzowanych sąsiedztw. To, co widoczne dla oczu, jest niewidzialne w codziennych praktykach użytkowania przestrzeni, której organizacją rządzi reguła dobra dzieci. W rozmowie z mieszkanką, liderką tej społeczności o znamionach prawdziwej wspólnoty, jest Mama dwójki nastoletnich mieszkańców, która mieszka tutaj od dzieciństwa. W dzisiejszej koncepcji podwórka, opartej na demokratycznie podejmowanych decyzjach oraz szacunku dla zróżnicowanych potrzeb mieszkańców, odczytujemy efekt procesu emancypacji grupy, która – w historycznym już układzie pozycji – zajmowała tę najniższą. Mamy tutaj na uwadze grupę dzieci i młodzieży. W narracji Liderki opartej na kontrastowaniu podwórkowego „teraz” z tym z „kiedys”, dzisiejsza organizacja przestrzeni, współtworzona przez nieformalną wspólnotę sąsiadów zgadzających się na nieskrępowaną aktywność dzieci i młodzieży, jest efektem jej walki o taką równowagę. Źródła tej oddolnie inicjowanej i konsekwentnie negocjowanej zmiany są biograficzne. Liderka buduje wizję miejsca współtworzonego przez najmłodszych mieszkańców, w kontraście do tego współtworzonego z wykluczaniem potrzeb dzieci i młodzieży, w którym sama dorastała. W narracji historii podwórka, swojemu zaangażowaniu społecznemu na rzecz budowania wspólnoty nadaje znaczenie biograficznego schematu działania, którego źródłem jest pamięć doświadczeń bycia wykluczaną (wspólnie z rówieśnikami) z podwórka.

Dlatego dzisiaj podstawą organizacji przestrzeni jest społeczna umowa. Właściciele samochodów „na własną odpowiedzialność” pozostawiają samochody na podwórku, w miejscu, które o określonej porze dnia przekształca się w boisko. Wtedy albo ożywa kosz zawieszony na jednej ze ścian domu, albo bramki opuszczają jeden z użytkowanych przez sąsiadów „schowków”, by wyznaczyć granice boiska. Podwórko zaczyna żyć, gdyż pojawiają się na nim nastoletni goście najmłodszych mieszkańców, koledzy i koleżanki z innych kamienic, których społeczności organizują sąsiedzką przestrzeń nieprzychylną dzieciom i dzieciństwu.

Podział funkcjonalny przestrzeni nie jest trwały, a jego zmiany są wspólnie ustalane, i to zarówno w wymiarze „tu i teraz”, jak i w perspektywie długoczasowej, oraz realizowane „własnymi siłami”, których koordynatorem jest Liderka. Ponieważ jest to sąsiedztwo, w którym „małe rewitalizacje” zdynamizowały procesy współdziałania, wzbogaciły je o zewnętrzne zasoby i roznieciły marzenia o kolejnych zmianach, jego prezentację w roli ilustracji sąsiedztwa współtworzącego przestrzeń z uwzględnieniem potrzeb zróżnicowanych grup tutaj przerywamy, by do niej powrócić w rozdziale VI²⁰, poświęconym już naszym (współ) działaniom w tym wyjątkowym miejscu.

²⁰ Paragraf 4, punkty 4.8.2. i 4.8.3.

Jak wspomnieliśmy, to jedyna empiryczna ilustracja reprezentująca ten typ sąsiedztwa. Co ciekawe, w diagnozie prowadzonej z udziałem reprezentantów grupy młodzieżowej w innym miejscu zamieszkania, młodzi badacze, zawiedzeni aktualnym stanem miejsca i swoją pozycją w jego tworzeniu, z ogromnym sentymentem powracali do jego obrazu sprzed kilku lat. W ich „pamięciomiejscu” odnajdujemy liczne analogie do miejsca życia zilustrowanego w niniejszym paragrafie (poster 2)²¹.



Poster 2. Obraz podwórka z perspektywy nastoletnich mieszkanek sąsiedztwa

²¹ Autorki posteru: Daria Kucińska, Patrycja Pałyga i Podopieczne Świetlicy „Podwórkowa” przy ul. Pomorskiej 54 w Łodzi.

Trudno przecenić walory wychowawcze sąsiedztw współtworzących przestrzeń z uwzględnieniem potrzeb zróżnicowanych grup. Silna pozycja dzieci i młodzieży w procesie negocjowania przestrzeni oraz demokratyczne zasady funkcjonowania społeczności, których uczą się w codziennym działaniu, czynią to miejsce znakomitym środowiskiem wychowawczym. Młodzi uczą się w nim wrażliwości na innych i społecznego aktywizmu w sprawach istotnie ich dotyczących w codziennych, zwyczajowych interakcjach, co w literaturze światowej nazywane jest często *active citizenship*.

Zaprezentowany przegląd sąsiedztw pokazał, iż defaworyzowane sąsiedztwa mogą tworzyć bardzo dobre środowiska wychowawcze. Piękne domy nie wychowują automatycznie przyzwoitych ludzi, natomiast dobrzy ludzie już zwykle dają taki przykład, niezależnie od swoich kwalifikacji wychowawczych i zdolności przyswajania dominujących dyskursów edukacyjnych.

Zatem, na bazie naszych obserwacji, przekonanie, że zdegradowane miejsca są zasiedlone przez pasywnych, roszczeniowych mieszkańców, którzy sami nie chcą odmienić swojego losu, wydaje się nieprawdziwe. W tych zaniedbanych technicznie miejscach bardzo często żyją wspaniali ludzie. Aktywni, pomocni, myślący o innych i – chyba jak nigdzie indziej – potrafiący dzielić się tym, co mają. Ich siły indywidualne i społeczne, obok historycznych i ekonomicznych potencjałów ich miejsc, stanowią bezcenny potencjał przeobrażeń ich środowiska życia, dlatego poświęciliśmy im odrębny paragraf.

2. Siły defaworyzowanych sąsiedztw

Ujmowanie badanych światów życia czy środowisk wychowawczych w perspektywie sił jest najbardziej tradycyjnym podejściem społeczno-pedagogicznym, przynajmniej w odniesieniu do polskiej historii rozwoju tej subdyscypliny. Sama Radlińska wymieniała w swoich pracach wiele typów sił: od ludzkich, poprzez patriotyczne, aż po społeczne. Sprostanie założeniom badań interpretacyjnych, dodatkowo jeszcze wzmocnionym podejściem partycypacyjnym, wskazywało jednak proste przeniesienie kategorii wypracowanych przez Radlińską w jej doświadczeniach praktyczno-badawczych w zupełnie inny czas historyczny. Prezentowana dalej typologia oraz sposoby rozumienia poszczególnych sił są zatem efektem kodowania zebranego materiału badawczego, a nie aplikacją jakiegokolwiek teorii.

2.1. Siły indywidualne

Pojęciem tym obejmujemy cechy ludzkie, zdolności czy kompetencje, które mogą stanowić potencjał w procesach współtworzenia przestrzeni w sąsiedztwach. Odkrywane w trakcie samej diagnozy bądź ujawniające się w przebiegu

wspólnego działania nią uruchomionego, w obszarze objętym naszymi badaniami manifestowały się w kilku postaciach.

Pierwszą stanowią siły ujawnione. To potencjalne dźwignie bądź zaangażowani sprzymierzeńcy zmiany rewitalizującej sąsiedztwo siłami społeczności. Z reguły ani oni sami, ani społeczność lokalna, a tym bardziej specjaliści i instytucje zarządzające zmianami urbanistycznymi, nie rozpoznają w ich działaniach kapitału sprawczego w zmianach warunków życia całej społeczności. Często oni sami, nie odnotowując w interakcjach z pozostałymi mieszkańcami aktów uznania ich aktywności za wartościowe, mogą nie postrzegać swoich działań w kategoriach sił uruchamiających i realizujących kolektywnie dokonywane lokalne zmiany. Z tych powodów praca nad nadaniem efektom ich działania nowego znaczenia oraz jego popularyzacja w lokalnym dyskursie jest nieodzownym elementem pracy przygotowującej grunt pod partycypacyjnie planowane i wdrażane zmiany.

Druga to siły drzemiące, które były ujawniane już w samym przebiegu naszych projektów mikrorewitalizacji. To uśpione w ludziach potencjały, których wartość dla projektu, a nieraz i ta uniwersalna, była im uświadamiana w przebiegu wspólnego działania.

Spektrum ich empirycznych egzemplifikacji przedstawiane w studenckich raportach z badań było imponujące. Trudno je wyczerpująco skatalogować bez osadzenia w konkretnej przestrzeni sąsiedzkiej. Wśród indywidualnych zalet, kompetencji i własności stanowiących potencjał we wspólnotowo realizowanych zmianach w środowisku życia odkryliśmy różnorodne zdolności manualne, artystyczne, sportowe, posługiwanie się językami obcymi na poziomie komunikatywnym (jedna z mieszanek operowała nawet dwoma językami), posiadanie kontaktów umożliwiających zakup tanich materiałów budowlanych oraz wiedzę o elektryczności czy hydraulice. Równie przydatne były zadeklarowane kontakty (rodzinne, zawodowe) umożliwiające przygotowanie wycen, kosztorysów potrzebnych do złożenia wniosku o grant, napisanie pism urzędniczych. Jeszcze inni mieszkańcy profesjonalnie, choć nieformalnie, pełnili rolę opiekunów dla dzieci czy osób starszych, co wykorzystywali w opiece naprzemiennej nad swoimi dziećmi, pomagali swoim sąsiadom, wykazywali się kompetencjami negocjacyjnymi etc.

Część z tych kompetencji została spożytkowana w obserwowanych przez nas aktach zainicjowanych „małymi rewitalizacjami”. Innym zespoły prowadzące działania w poszczególnych podwórkach nadawały znaczenie wartościowych już na etapie planowania czy wdrażania zmiany.

2.2. Siły społeczne

Trudno zidentyfikować moment, od którego w języku zespołów projektowych w sposób naturalny pojawiło się rozróżnienie na siły społeczne zastane i te uśpione, a ujawniające się w samym przebiegu diagnozy (wyłaniający się

spośród mieszkańców kolektyw osób zainteresowanych współdziałaniem na rzecz zmiany).

Zidentyfikowane w diagnozach siły społeczne manifestowały się w następujących potencjałach:

- 1) mieszkańcy dbający o estetyzację przestrzeni sąsiedztwa,
- 2) siły przestrzeni i społeczności w procesie wychowania młodego pokolenia,
- 3) mieszkańcy tworzący okoliczności dla budowania wspólnoty,
- 4) mieszkańcy negocjujący przestrzeń sąsiedztwa w sytuacji nierównego dostępu do jej zasobów (w tym: społeczni rzecznicy, grupy dzieci i młodzieży współtworzące przestrzeń podwórka poza kontrolą dorosłych).

2.2.1. Mieszkańcy dbający o estetyzację przestrzeni sąsiedztwa

W zdegradowanej materialnej warstwie przestrzeni sąsiedztwa odnajdywaliśmy akty kompensacji potrzeby piękna. Są to ogródki, pergole, obrazki, miejsca, łączące funkcję piękna z funkcją porządkową (zawieszane na ścianach klatek schodowych kompozycje sprzętów do sprzątania etc.), „schowki” (fot. 30, 31, 32, 33, 34)²².



Fot. 30, 31. Działania na rzecz estetyzacji otoczenia

²² Zdjęcia 30, 31, 34, pochodzą z materiałów diagnostycznych zebranych przez zespół w składzie: Michał Grzanka, Marta Pływacz, Aleksandra Podgórska, Marta Żylak, Filip Żylak i Podopieczni Świetlicy przy ul. Solnej 11 w Łodzi. Zdjęcia 32 i 33 są częścią materiałów diagnostycznych zebranych przez inny zespół w składzie: Katarzyna Dawidowicz, Aleksandra Różycka i Podopieczna Świetlicy „Podwórkowa” przy ul. Pomorskiej 54 w Łodzi.



Fot. 32, 33, 34. Działania na rzecz estetyzacji otoczenia

Wymykające się standardom współczesnego designu, komunikują dbałość o spójność nowego komponentu przestrzeni z jej fakturą, barwą i geometrią. W przeciwieństwie do wielu nowych rozwiązań architektonicznych w mieście, będących efektem usilnych starań łączenia „starego” z elementami współczesnego designu, nie wyzierają z otoczenia, nie zaburzają jego równowagi i nie upodabniają miasta do globalnego wzorca urbanistycznego opartego na „szklanych domach” (w dosłownym, niemetaforycznym znaczeniu).

Ich autorzy w tym akcie tworzenia ujawniają siły indywidualne (umiejętność zaprojektowania przestrzeni, umiejętność nadania nowego znaczenia odpadom, gromadzenie przedmiotów z „historią” etc.) i są drżącą siłą społeczną. Trwałość zmian, które wprowadzili do przestrzeni, i ich dobra kondycja świadczą o umiejętnościach prowadzenia negocjacji oraz szacunku wobec innych i dobrych relacjach z nimi.

2.2.2. Siły przestrzeni i społeczności w procesie wychowania młodego pokolenia

Przykłady działań opisanych w tym paragrafie zachęcają do podjęcia dyskusji ze zwolennikami wyjaśniania defaworyzacji miejskich sąsiedztw w terminach teorii kolektywnej socjalizacji²³. Teoria ta tłumaczy zwiększone ryzyko negatywnej socjalizacji w zubożałych sąsiedztwach brakiem wzorców osobowych z „klasy średniej”, modelujących postawy, motywacje i aspiracje życiowe dzieci i młodzieży zgodnie z wartościami klasy średniej. Jej fokus na „klasowość” wychowania i potrzebę różnicowania populacji mieszkańców defaworyzowanych sąsiedztw pod względem społeczno-ekonomicznym, umniejsza wychowawczy potencjał spontanicznych, naturalnych działań rdzennej ludności takich miejsc, których przykładów w przebiegu naszych projektów udało się uchwycić bardzo wiele.

Dwa z nich wydają się eksponować wartość wychowawczą w sposób najbardziej kompleksowy.

Nasz bezdomny

Na jednym z podwórek przez kilka miesięcy mieszkał człowiek w kryzysie bezdomności. Mieszkańcy stworzyli mu miejsce, które on zaadaptował na „sypialnię”. Dzielili się produktami spożywczymi, nawet gotowymi potrawami, ubraniami i właściwie wszystkim, czego ów człowiek mógł potrzebować. On odwdzięczał się im pracami porządkowymi. Dzieci mieszkające w tym sąsiedztwie nazywały go „Nasz Bezdomny”. Przysłuchując się ich rozmowom, można było odnieść wrażenie, że traktują tę osobę jako zasób, jako ciekawostkę we własnym środowisku życia, którą trzeba innym przekazać, może nawet można się tym pochwalić.

Z pewnością nie jest to typowe działanie projektowe – nikt nie planował, co trzeba zrobić, jaki będzie podział zadań, jak mierzone będą efekty. Jednak z perspektywy wychowawczej udało się wytworzyć niezwykle korzystne środowisko, bowiem młodzi mieszkańcy mieli okazję doświadczyć unikalnego podejścia do człowieka, którego najprawdopodobniej nie doświadczyliby w „lepszach” częściach miasta, w których często nawet śmietniki zamyka się na klucz, żeby osoby w kryzysie bezdomności tam nie bałaganiły.

Remont u sąsiada

W innym sąsiedztwie zebrała się grupa, kierowana przez dwie lokalne liderki, która wyremontowała mieszkanie jednemu z sąsiadów – ogólnie lubianemu starszemu panu samotnie zamieszkującemu jeden z lokali, któremu dzieci nadały status „lokalnego dziadka”. Gdy jedna z mieszanek zobaczyła, w jak

²³ Teoria ta została zaprezentowana w niniejszej pracy w rozdziale III, w paragrafie poświęconym endogennym czynnikom sprzyjającym defaworyzacji miejsca.

„zapuszczonym” pomieszczeniu mieszka ów człowiek, zdecydowała z mężem (robotnikiem budowlanym), że w weekend pomogą mu posprzątać i doprowadzić mieszkanie do stanu używalności. Tak też zrobili, kosztem swojego prywatnego czasu.

Choć samo działanie trwało dwa dni, to jednak stało się, mamy nadzieję, trwałym elementem środowiska wychowawczego. Dzieci nie tylko zostały poinformowane, jaki stosunek należy mieć do osób ze społeczności lokalnej, ale również widziały, jak się to robi, a nawet mogły w tym działaniu uczestniczyć (pomagać).

2.2.3. Mieszkańcy tworzący okoliczności dla budowania wspólnoty

Mieszkańcy tworzący okoliczności dla budowania wspólnoty stanowią niezwykle ważny potencjał w procesach współtworzenia przestrzeni. Mogą to być lokalni nieformalni liderzy dysponujący wizją zmian wypracowaną we wspólnym doświadczaniu trudności w życiu codziennym czy potrafiący zorganizować społeczność w celu jej stworzenia. Są to również mieszkańcy dbający o społeczne rytuały, stąd tworzący w przestrzeni urządzenia sprzyjające budowaniu wspólnotowości, jak te uchwycone w obiektywie zespołów badawczych (fot. 35, 36, 37)²⁴.

W tych aranżacjach przestrzeni miejsc zachęcających do wspólnego spędzania czasu wolnego pedagog społeczny zauważa siły wychowawcze. Bycie razem sprzyja tworzeniu lokalnych narracji dokumentujących pożądane postawy, obserwowaniu działań nimi wyznaczanych (przypadek „naszego bezdomnego” czy remontu mieszkania sąsiada), modelowaniu postaw młodego pokolenia przez sąsiedzkich nestorów, wspólnotowemu uczeniu się (matki dzielące się rodzicielskimi rozterkami przy placyku zabaw etc.) czy sąsiedzkiemu wsparciu (dzielenie się informacjami na temat możliwości dodatkowego zarobkowania, poszukiwanie pracy dla sąsiada w potrzebie etc.). Stąd, tak bardzo niepokoi powszechna tendencja do redukcji takiej funkcjonalności przestrzeni sąsiedztw na rzecz zwiększania miejsc parkingowych w dzisiejszych, często niepartycypacyjnie tworzonych koncepcjach śródmiejskich podwórek.

Niestety, społeczne i wychowawcze walory miejsc wspólnotowych nie są udziałem sąsiedztw zawieszających biografie mieszkańców, sąsiedztw współtworzących przestrzeń z wykluczeniem młodego pokolenia czy tych patchworkowych. W takich miejscach zamieszkania siły społeczne stanowią osoby i/czy grupy.

²⁴ Zdjęcia 35, 36 pochodzą z trzeciej edycji „małych rewitalizacji” realizowanej przez studentów Politechniki Łódzkiej (kierunek rewitalizacja miast): Michał Grzanka, Marta Pływacz, Aleksandra Podgórska, Marta Żylak, Filip Żylak. Zdjęcie 37 pochodzi z materiałów diagnostycznych przygotowanych w czwartej edycji badania-działania w zespole: Natalia Dziąg i Podopieczni Świetlicy „Planetarium” przy Centrum Zajęć Pozaszkolnych Nr 1, ul. Pomorska 16a w Łodzi.



Fot. 35, 36, 37. Przykłady aranżacji przestrzennych tworzących okoliczności dla budowania wspólnoty

2.2.4. Mieszkańcy negocjujący przestrzeń sąsiedztwa w sytuacji nierównego dostępu do jej zasobów

Spółeczni rzecznicy

Takie siły ujawniały się w opowieściach o podwórkach tych uczestników badania, dzięki którym poznawaliśmy sąsiedztwa współtworzone z wykluczeniem młodego pokolenia. Mianem rzeczników społecznych określamy dorosłych mieszkańców sąsiedztwa, którzy reprezentują grupy marginalizowane w społecznej dystrybucji jego przestrzeni. Swoimi działaniami zawieszają oczywistość zastanego układu sił, w którym perspektywa dzieci jest, jak w tym przypadku,

cynicznie wykluczana lub pomijana. Opis form manifestowania się władzy dorosłych na podwórku oraz osłabiające ich siłę działania rzecznika uchwycono w jednym z raportów z badań.

Jeśli chodzi o bariery społeczne, zaliczają się do nich trzy osoby: Pani X, Pani Dozorczyńi oraz jeden z sąsiadów, który skrzyczał dziewczynki za zabawę w kuchnię. Osoby te krzyczą, zwracają uwagę czy wyzywają dzieci, zakazują gry w piłkę w trosce o swoje samochody. Ci dorośli nie mają faktycznej władzy, nie należą do administracji czy zarządu. Pani Dozorczyńi zamknęła dzieciom wejście na strych i do piwnic gdzie chodzili przez ciekawość. Prawdopodobnie ona również rozpowszechniła straszną legendę o nieboszczyku na strychu [...]. Na terenie znajduje się wydzielony zakątek, który niegdyś pełnił rolę placu zabaw, do którego dzieci miały dostęp. Wraz z niszczącym „sprzętem” do zabaw dzieci zostały wyparte z placu zabaw, a sam plac zmienił swoją funkcję. Obecnie znajduje się w posiadaniu dorosłych, jest zamykany na klucz, służy jako miejsce do grillowania i spędzania wolnego czasu przez starsze pokolenia. Przebywanie w nim dzieci nie jest pożądane.

Ojciec jednego z chłopców daje dzieciom klucze do placu zabaw i pozwala pomagać sobie w sadzeniu kwiatów i ich pielęgnacji. Niestety sąsiad ten często wyjeżdża za granicę do pracy, co ogranicza czas jaki może on poświęcić dzieciom. [...] Wiadomo nam z opowieści Krzysia, że raz jego tata miał konfrontację z Panią X, sytuacja miała miejsce, kiedy Krzysiek został ugryziony przez psa siostry Pani X. Sąsiadka od tamtej pory nie zaczepia chłopca i na niego nie krzyczy.

Podwórkowi rzecznicy albo robią odstępstwa od umowy z dorosłymi wykluczającej z pewnych praw dzieci i młodzież, albo przejmują rolę faktycznych obrońców dziecięcych praw. Rozumieją perspektywy obu grup, w każdej z nich mają status „swojego”, stąd odnajdujemy w nich narastającą siłę, wokół której można obudować zespół gotowy do oddolnego współtworzenia przestrzeni z poszanowaniem potrzeb i praw różnych grup mieszkańców.

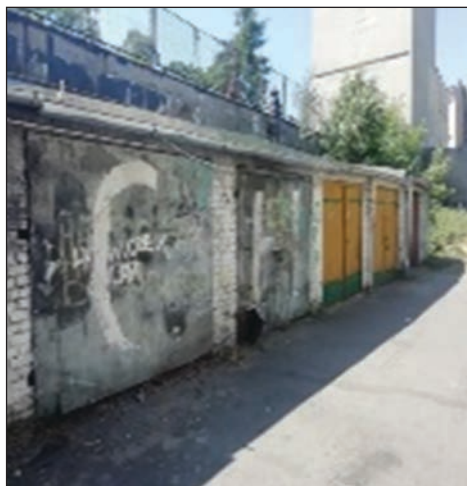
Grupy dzieci i młodzieży współtworzące przestrzeń podwórka poza kontrolą dorosłych

Sposobem radzenia sobie młodych mieszkańców z przestrzennymi formami kontroli i urządzania im dzieciństwa przez dorosłych są praktyki nadawania funkcji miejsc zabawy elementom zabudowy o innej funkcjonalności bazowej.

Badania dostarczyły co najmniej kilku wzorów takich grupowych aktów współtworzenia przestrzeni przez dzieci i młodzież.

Pierwszy nazywamy „kamieniem Le Parkour”. Dachy garaży, komórek czy innych zabudowań pozwalają młodym mieszkańcom sprawdzać granice swojej wyobraźni i odwagi w przeskakiwaniu z jednej kondygnacji na drugą, wyznaczając nowy wzór lokalnych karier w nastoletnich grupach rówieśniczych. W tych miejscach budowane są też „bazy”. Nikt ich z nich nie wygania ani niczego im tam nie zabrania. Swoje alternatywne podwórka tworzą na poziomach przestrzeni niepoddających się fizycznej bądź technologicznie wspomaganą (kamery) obserwacji (fot. 38, 39, 40)²⁵.

²⁵ Autorzy (fot. 38) – zespół diagnostyczny w składzie: Matylda Bukowiecka, Emilia Calak-Kłoda, Jarosław Góralczyk i Joanna Grzelak wraz z Podopiecznymi Świetlicy „Planetarium”



Fot. 38, 39, 40. Przykłady przestrzeni umożliwiających „kamieniczne Le Parkour”

przy Centrum Zajęć Pozaszkolnych Nr 1, ul. Pomorska 16a w Łodzi; (fot. 39) – zespół diagnostyczny w składzie: Michał Grzanka, Marta Pływacz, Aleksandra Podgórska, Marta Żylak, Filip Żylak i Podopieczni Świetlicy przy Solnej 11 w Łodzi; (fot. 40) – Dominik Chanas, Aleksandra Gąszcz i Podopieczni Świetlicy „Planetarium” przy Centrum Zajęć Pozaszkolnych Nr 1, ul. Pomorska 16a w Łodzi.

Drugi z udokumentowanych w badaniu wariantów współtworzenia przestrzeni przez dzieci i młodzież wyraża się w organizacji „klubów”. W raporcie z diagnozy jednego z sąsiedztw zapoznajemy się z historią „klubu” stworzonego przez grupę młodzieży na strychu kamienicy, który, ze względu na hałas, nie został zaakceptowany przez innych mieszkańców (fot. 41, 42)²⁶.



Fot. 41, 42. Piętro, na którym młodzież zorganizowała „klub” młodzieżowy

Czynnikiem wzmagającym dyskomfort pozostałych mieszkańców była stara, drewniana, silnie rezonująca konstrukcja klatki schodowej. Zespół badawczy w taki sposób definiuje potencjał tego miejsca i grupy, która je stworzyła:

Miejsce to było wybrane i przygotowane samodzielnie przez lokalne siły, dlatego widzimy dużą wartość w jego przywróceniu. Spowodowałoby to uszanowanie lokalnych sił, przywrócenie funkcji kompensacyjnej tej przestrzeni, wzmocnienie proaktywnej postawy młodych ludzi w procesie konstruktywnego przekształcania przestrzeni oraz dało wszystkim mieszkańcom sąsiedztwa dobrą okazję do (re)negocjacji relacji sąsiedzkich – z szacunkiem do potrzeb wszystkich uczestników. Jako rozwiązanie dotychczasowych problemów technicznych proponujemy wzmocnienie oraz wyciszenie drewnianej konstrukcji, co pomoże ograniczyć „dźwięki konstrukcyjne”. Innym ważnym elementem działania byłoby zawarcie „umowy” między korzystającą z miejsca młodzieżą oraz pozostałymi mieszkańcami kamienicy, w ramach której ustalane byłyby podstawowe zasady korzystania z tego miejsca, uwzględniające słuszne interesy stron umowy (w ramach administracyjnego procesu społecznej dystrybucji przestrzeni materialnej sąsiedztwa) – przy czym ta negocjacja powinna być przeprowadzona z szacunkiem dla potrzeb każdej strony, nie zaś z pozycji siły²⁷.

²⁶ Zdjęcia wykonane w ramach prac zespołu diagnostycznego w składzie: Matylda Bukowiecka, Emilia Calak-Kłoda, Jarosław Góralczyk i Joanna Grzelak oraz Podopieczni Świetlicy „Planetarium” przy Centrum Zajęć Pozaszkolnych Nr 1, ul. Pomorska 16a w Łodzi.

²⁷ Fragment raportu przygotowanego przez zespół diagnostyczny w składzie: Matylda Bukowiecka, Emilia Calak-Kłoda, Jarosław Góralczyk i Joanna Grzelak oraz Podopieczni Świetlicy „Planetarium” przy Centrum Zajęć Pozaszkolnych Nr 1, ul. Pomorska 16a w Łodzi.

Kolejny z odkrytych sposobów współtworzenia przestrzeni przez grupy dzieci i młodzieży stanowią „zakamarki”, potajemne przejścia prowadzące do innych podwórek, do których, zgodnie z granicami wyznaczanymi zabudowaniami, dostęp prowadzi przez bramę usytuowaną przy tej samej ulicy (podwórka równoległe) bądź przez bramę na ulicy równoległej do ich ulicy (podwórka stykające się ze sobą tylnymi granicami). Takie owiane tajemnicą „miejscówki” są efektem twórczego przekształcenia przestrzeni, by umożliwić podwórkowe zabawy i statusotwórcze gry pozbawione kontroli dorosłych, czego empiryczną ilustrację odnajdujemy na zdjęciu (fot. 43) i w przytoczonym fragmencie rozmowy.



Fot. 43. Empiryczna ilustracja „zakamarków”

A: Tu były jakieś tam winorośla chyba, a tam była dziura przez którą przedostawał się mój kolega.

D: Aaa, a to taka miejscówka bardziej, czy miejsce żeby się ukryć?

A: Nieee, po prostu była taka dziura, która prowadziła z tamtego podwórka do tego.

D: Chodź poprowadź nas to weźmiemy... To jest ciekawe naprawdę.

A: Tylko tam naprawdę ciężko się dostać.

D: A to musiał być naprawdę gibki, sprytny.

A: Albo ja się przedostawałem albo on. [...] A i jeden problem był w tej dziurze, że tam były pokrzywy, trzeba było jakoś wykombinować żeby je ominąć. Nikt nie zwrócił uwagi nawet na tą dziurę, tylko my znaleźliśmy to przejście. On kiedyś do mnie zadzwonił, że tam jest jakaś dziura, poszliśmy sprawdzić i była tam dziura, jak chcieliśmy sprawdzić czy można przez nią przejść to dało się przejść z tego podwórka na tamto²⁸.

Takie zakamarki służyły również za „przejściówki” i sprzyjały integracji różnych lokalnych grup podwórkowych albo negocjacom statusów pomiędzy nimi.

Powyższe ilustracje grupowych aktów współtworzenia przestrzeni odbywały się w granicach sąsiedztwa. Nawet „przejściówki”, z ich intencją zanegowania granic architektonicznych pomiędzy podwórkami, łączyły grupy osób, których uczestnicy rozpoznawali się wzajemnie i nierzadko mieli wspólne doświadczenia w życiu codziennym. W badaniu odkryte zostały formy współtworzenia przestrzeni wykraczające poza granice świata znanego, a zatem bezpiecznego. W przypadku sąsiedztw, w których pole negocjacji przestrzeni przez dzieci zostało zredukowane do minimum, odkrywano działania grup współtworzących przestrzeń na zewnątrz sąsiedztwa – w mieście.

Empiryczny przykład spontanicznych procesów współtworzenia miasta przez młodych mieszkańców defaworyzowanych sąsiedztw odnajdujemy w opowieści o relacji młodzież – miejsce udokumentowanej na posterze (poster 3)²⁹.

W działaniach dwóch nastolatków (zaprzyjaźnionych ze sobą od dzieciństwa, ale w trakcie badania zamieszkujących inne sąsiedztwa) widzimy próbę wzmocnienia swojej sprawczości w organizacji przyjaznego środowiska, kiedy ich miejsca życia, pełne materialnych (nierówne nawierzchnie utrudniające jazdę na rolkach), strukturalnych i społecznych barier dla aktywności dzieci i młodzieży, skutecznie blokują możliwości jego współtworzenia. Ich opowieść jest historią obkurczania przestrzeni podwórka dostępnej dziecięcym i młodzieżowym zabawom (relacje z dorosłymi, parkingi) i stopniowego obumierania grup rówieśniczych.

W takiej konfiguracji uwarunkowań aktywności młodych mieszkańców ujawniają się siły grup inicjujących procesy współtworzenia miasta przyjaznego młodemu pokoleniu zgodnie z ich reprezentacją miejskiej przestrzeni, nie tą narzucaną im przez decydentów różnego stopnia władzy. Rozpoznanie w takich grupach ekspertów od planowania przestrzeni (nie grup ryzyka, wobec których stosuje się wzmożone środki kontroli i dyscypliny) byłoby zgodne ze społeczno-pedagogiczną ideą ożywiania środowiska własnymi siłami i z szacunkiem dla różnic. Przykład wzajemnego uczenia się we wspólnym eksplorowaniu przestrzeni miasta odnajdujemy w wypowiedzi jednej ze studentek:

²⁸ Zdjęcie i fragment rozmowy (spacer badawczy) pochodzą z materiałów empirycznych przygotowanych przez zespół diagnostyczny w składzie: Dominik Chanas, Aleksandra Gąszcz i Podopieczni Świetlicy „Planetarium” przy Centrum Zajęć Pozaszkolnych Nr 1, ul. Pomorska 16a w Łodzi.

²⁹ Autorki posteru: Monika Bilińska i Podopieczna Świetlicy „Planetarium” przy Centrum Zajęć Pozaszkolnych Nr 1, ul. Pomorska 16a w Łodzi.



Poster 3. Podwórko z perspektywy nastoletniej mieszkanki sąsiedztwa.
Przykład spontanicznych procesów współtworzenia miasta przez młodych mieszkańców defaworyzowanych sąsiedztw

Pogody niestety nie zachęcały do dłuższych spacerów po łódzkich ulicach, ale ciekawie było spojrzeć na dane miejsce z innej, nie swojej perspektywy. Dla mnie Dworzec Fabryczny na przykład jest czymś niepotrzebnym w naszym mieście, a dla dziewczyn to rewelacyjne miejsce do jazdy na rolkach [fragment refleksji końcowej jednej ze studentek: styczeń 2022].

Współpraca decydentów z pedagogami ulicy/streetworkerami w celu nadania takim próbom współtworzenia przestrzeni celowościowego charakteru w procesach miejskiej rewitalizacji pokazuje jeden z możliwych sposobów wykorzystania tych sił dla dobra rozwoju miasta zbliżającego się do ideału *modi co-vivendi*.

2.3. Siły historyczne

Pod pojęciem sił historycznych rozumiemy materialne i symboliczne komponenty miejsca, które mogą stać się potencjałem orientującym i dynamizującym procesy współtworzenia przestrzeni miejsc życia.

Ich znaczenie w procesie „małych rewitalizacji podwórek” jest co najmniej dwojakie. Historia miejsca może być bowiem zrekonstruowana z formalnych dokumentów (biblioteki, archiwa itd.), ale może być również opowiedziana przez mieszkańców (historia mówiona). Kiedy mówimy o historii jako źródle sił w procesie „małych rewitalizacji podwórek” mamy na myśli jej dwa wymiary: obiektywny i subiektywny.

Historia miejsca może być zrekonstruowana ze standardowych (biblioteki, archiwa itd.) bądź alternatywnych źródeł (np. blog prowadzony przez społecznie zaangażowanego mieszkańca tej samej ulicy) dokumentujących obiektywny wymiar jego zmian, w tym tych będących częścią historycznie doniosłych wydarzeń w skali społeczności lokalnej, miasta, skali narodowej czy nawet globalnej.

Historia może też być opowiedziana przez mieszkańców (historia mówiona). Niezależnie od statusu historii, kryterium selekcji i uznania wydarzenia za ważne, w projektach „małych rewitalizacji” z rozbudowanym komponentem historycznym (subiektywnym czy obiektywnym) odkrywaliśmy istotny kapitał w przemianie defaworyzowanych sąsiedztw.

Sprawcza siła historii w takich zmianach manifestuje się na wiele sposobów. Opisaliśmy je na podstawie danych uzyskanych zarówno z prac zespołów deklarujących zainteresowanie historyczną warstwą miejsca, jak i tych, które dostarczyły je nam w sposób przypadkowy, w fotografiach czy opowieściach podarowanych im przez mieszkańców „przy okazji spotkania”, którym nie nadano jednak znaczenia wartościowych w dalszych działaniach projektowych i formach prezentacji ich wyników. Te dwa rodzaje danych pozwoliły nam nazwać i opisać następujące obszary sprawczości sił historycznych w procesach współtworzenia przestrzeni defaworyzowanych sąsiedztw:

- destygmatyzacja miejsca poprzez nadanie mu nowego wizerunku,
- międzypokoleniowe pomostowanie rozproszonych społeczności sąsiedzkich,
- podnoszenie wychowawczych walorów miejsca.

2.3.1. Destygmatyzacja miejsca poprzez budowanie jego nowego wizerunku

Jednym z mechanizmów defaworyzacji sąsiedztw śródmiejskich jest terytorialna stygma. Działanie tego procesu i wielość postaci, w jakich manifestują się jego formy i konsekwencje w jakości życia ich mieszkańców, zostały opisane w III rozdziale tej książki. Odkrywane historyczne komponenty miejsca mogą mu nadać nową tożsamość (*place-branding*) w procesie miejskiej rewitalizacji, a w konsekwencji zmienić jego znaczenie i pozycję na społecznie tworzonej mapie miasta.

Sąsiedztwa włączone do projektów „małych rewitalizacji podwórek” eksponeowały walory mogące inspirować procesy tworzenia nowej tożsamości miejsc zarówno w komponentach historii obiektywnej, jak i tej mówionej.

Niektóre z nich były miejscami, których mieszkańcy współtworzyli ważne procesy społeczne ujęte w historyczno-fabularnym obrazie „ziemi obiecanej”, inne odkrywały przed młodymi badaczami świadectwo multikulturowej tożsamości miasta. W naszych projektach elementy historii obiektywnej szczególnie dynamizowały współtworzenie przestrzeni, kiedy członkowie zespołów badawczych odkrywali wiedzę o dawnych mieszkańcach, którzy zasłynęli dokonaniem w dziedzinach interesujących młodzież niezależnie od epoki, na przykład w sporcie czy świecie filmu.

Wartość historii w procesach redefinicji miejsca nie musi zależeć od rodzaju historycznej narracji. Te wielkie, często zbyt abstrakcyjne dla młodych mieszkańców, pomimo odkrycia ich ze względu na związek z miejscem życia mieszkańców, z powodzeniem mogą być zastąpione tymi „swojskimi”, „czymiś”. Przykład takiej historii oddaje głos dzieci z sąsiedztwa wyrażony – kolektywnie z naszymi studentami – posterem (poster 4)³⁰.

Te, jak nazwali je Autorzy pracy, „ponure mury życiem i fantazją pisane” ożywiała legenda „Ducha”, który wzbudzał emocje, intrygował i integrował młodszą część społeczności lokalnej, podtrzymywał komunikację i wpisał się w ich reprezentację miejsca. Na tle mało optymistycznego przekazu tej kolejnej lokalnej opowieści o zaniedbanej materii, ograniczanych możliwościach sprawczych dzieci i młodzieży to, paradoksalnie, „Duch” ma moc ożywiającą i energotwórczą. W opartej na nim intersubiektywnej (dziecięcej) reprezentacji przestrzeni sąsiedztwa ograniczającego wpływ młodego pokolenia na jej kształtowanie, rozpoznajemy twórczą formę adaptacji do warunków otoczenia niepoddających się bezkonfliktowej zmianie. Najmłodszy mieszkańcy, „połączeni wspólnym doświadczeniem ubóstwa lokalnej infrastruktury i społecznymi barierami ich młodzińskich aktywności w sąsiedztwie, elementom obiektywnego otoczenia nadawali własne, innym niedostępne znaczenia i funkcje, by »wytopić czas« bądź dobrze się bawić” (Gulczyńska 2021: 18).

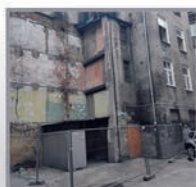
³⁰ Autorki posteru: Justyna Włodarczyk, Martyna Turek oraz Podopieczna Świetlicy „Planetarium” przy Centrum Zajęć Pozaszkolnych Nr 1, ul. Pomorska 16a w Łodzi.

OPOWIEŚĆ WIKTORII O JEJ PODWÓRKU

Wspólnymi siłami mieszkańców...
By żyło się lepiej,
a szarości nabrały barw...



„A na samej górze jest taki plac zabaw,
miejsce do zabawy, są zabawki”.
[...] jeden raz przyszliśmy tutaj się
pobawić, [...] tam można odpoczywać”



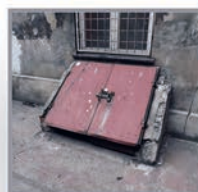
„No i jeszcze tutaj śmietnik
jest, nie można tam
wchodzić, bo dach się
odkręcił...”



„Bardzo dziwny bo wcześniej
była taka lina obtoczona na
nim i ludzie zrobili z niego
stolik [...] co drugi dzień tam piją piwo”



„Od 10 lat nie było
otwierane bo to jest
nawiedzone [...] i tam
kiedyś było słychać takie
straszne głosy”



„TUTAJ KROJĄ DREWNO”



„I tutaj było widać łapy, które
tak robiły bo ktoś był tak jak
człowiek [...] no i tutaj
próbował się uwolnić”



W PONURYCH MURACH ŻYCIEM I FANTAZJĄ PISANE...

Poster 4. Podwórkę z perspektywy nastoletniej mieszkanki sąsiedztwa akcentującej symboliczny wymiar miejsca

Ożywienie „Ducha” w procesach „małych rewitalizacji, podobnie do potencjałów obiektywnej historii, podpowiada interesujące, partycypacyjnie uchwycone motywy i kierunki działań „wielkiej rewitalizacji”, prowadzonej w dialogu z zaangażowanymi mieszkańcami³¹. Zarówno komponenty historii obiektywnej, jak i subiektywnej miejsca mogą mu nadać nową tożsamość w procesie miejskiej rewitalizacji, a w konsekwencji zmienić jego znaczenie i pozycję na społecznie tworzonej mapie miasta. Jednocześnie redefinicja miejsca sprzyjać może uzupełniającym zmianom tożsamościowym u samych mieszkańców, dumnych z tego, skąd są i doświadczających odmiennych reakcji społecznych w interakcjach z innymi obywatelami miasta (destygmatyzacja) (Konopczyński 2014).

2.3.2. Międzypokoleniowe pomostowanie rozproszonych społeczności sąsiedzkich

Potencjał historii mówionej w procesach ożywiania społeczności lokalnych obszarów zdegradowanych odczytać można na kilka sposobów. Podczas projektów, w których młodzi mieszkańcy robią wywiady ze starszymi na temat historii ich wspólnego miejsca życia, tworzone są okoliczności sprzyjające międzygeneracyjnym spotkaniom i nawiązaniu więzi. W efekcie takich projektów młodzi czują się częścią społeczności i jej historycznego dziedzictwa, starsi – ważną częścią sąsiedztwa, bo tylko oni mogą opowiedzieć te historie.

Takie praktyki mogą mieć szczególne znaczenie w procesach odbudowywania społeczności w sąsiedztwach współtworzących przestrzeń z wykluczeniem potrzeb młodego pokolenia oraz w sąsiedztwach z zawieszoną biografią. W pierwszym przypadku mamy do czynienia z sąsiedztwem podzielonym, w którym wyrażająca się w organizacji przestrzeni nieuprzywilejowana pozycja młodych mieszkańców (brak miejsca dla ich aktywności) skutecznie blokuje międzypokoleniową komunikację. Dziecięcy czy młodzieżowy opór wobec manifestacji władzy we wspólnym miejscu życia zaostrza w takich miejscach dyscyplinujące tych pierwszych reakcje społeczne. Projekty dokumentujące historie mówione mogą mieć szczególne znaczenie w społecznościach skonfliktowanych, ze względu na odmienną perspektywę na funkcjonalny podział przestrzeni podwórek. Nasze dotychczasowe doświadczenia wskazują, iż oś podziałów z reguły wyznacza wiek mieszkańców, a wraz z nim odmienne oczekiwania wobec sposobów użytkowania przestrzeni wspólnych. Projekty rozwijające nową przestrzeń komunikacyjną, tą zogniskowaną na historii, redefiniują dotychczasowy układ ról społecznych.

Dlatego projekty rekonstruujące społeczną historię miejsca stają się samodzielną okazją do udrożnienia komunikacji i procesów „pomostowania” (Gulczyńska 2014). Mamy tutaj na myśli formy pracy „ukierunkowanej na ułatwianie

³¹ Ożywianie sił historycznych w procesach „małych rewitalizacji” zostało szczegółowo omówione na konkretnych przykładach w rozdziale VI tej książki (paragraf 4.8).

wzajemnej, obustronnej adaptacji”, „uwrażliwienia” na siebie oraz „nauczania negocjacji” (Gulczyńska 2014: 158). Cechą wspólną partycypacyjnych projektów pomostujących społeczności byłoby „odkształcenie krzywdzących definicji siebie nawzajem, głębsze poznanie perspektyw skonfliktowanych stron i otwarcie na budowanie czegoś nowego, wspólnego, ponad podziałami” (tamże).

2.3.3. Zwiększanie potencjału wychowawczego sąsiedztwa

Historie mówione, będąc immanentną częścią projektów międzypokoleniowych, odkrywały przed uczestnikami zespołów badawczych postacie dawnych mieszkańców, którzy na stałe zdomowili się w lokalnym dyskursie. Niektórym z nich w narracjach dorosłych mieszkańców nadawano znaczenie wzorców osobowych. Przykład takiej narracji z wychowawczym przykładem odnajdujemy we fragmentach poniższego wywiadu:

Żona Pana Bolka: Tutaj nie było tych krzewów. Pan Bolek zmontował dużą huśtawkę, ale że przychodziły dzieci z innych podwórek, to musiała zostać rozmontowana bo się bał, że jak coś się stanie to będzie on odpowiadać. Piaskownica tutaj była też zorganizowana przez Pana Bolka.

Studentka: Z tego co słyszę, to Pan Bolek był takim...

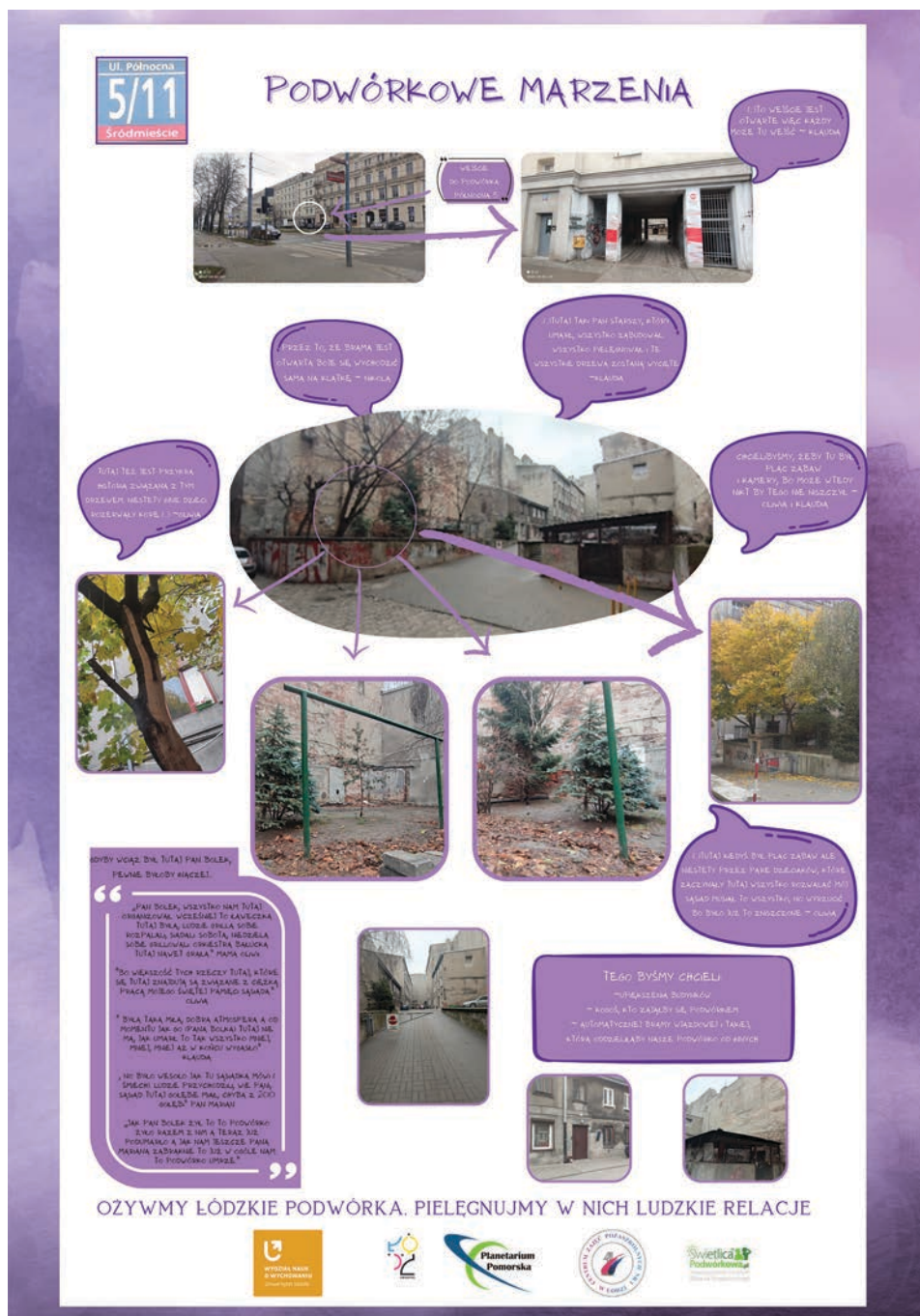
Mama jednej z mieszkanki, uczestniczki zespołu badawczego: SERCEM PODWÓRKA, a tutaj właśnie żona Pana Bolka. Jak Pan Bolek żył, to to podwórko żyło razem z nim a teraz już podumarło, a jak nam jeszcze Pana Mariana wyprowadzą, to już w ogóle nam to podwórko umrze. Pan Bolek wszystko nam tutaj organizował. Wcześniej to ławeczka tutaj była, grilla sobie rozpalali, siadali. Sobota, niedziela sobie grillowali, popijali. Orkiestrę Bałucką tutaj przyprowadzał. [...] Jak Pan Bolek żył, to się wyszło na podwórko, na spacer z pieskami pogadało, Boleś sobie piwko wypił. Pogadał o starych czasach wspólnych. Pani Wiesia (żona Pana Bolka) powiedzmy daję taki przykład, w sierpniu miała urodziny, a pan Bolek potrafił sobie w lipcu wziąć kapelę bałucką i przyjść z nią i woła: „Wiesiu, masz prezent na urodziny”. Cyganie też przychodzili tutaj grać Bolkowi, było fajnie. [...] To był taki życiowy facet, każdy go znał. Cała Łódź, swoje w życiu przeżył.

Student: I szkoda właśnie, że czasami nie mamy okazji porozmawiać już z takimi ludźmi. Bo ktoś może usłyszeć „O zwykły Pan Bolek”, ale domyślam się, że człowiek mógłby się tylu rzeczy dowiedzieć.

Mama jednej z uczestniczek projektu: No jasne, zaczynając od polityki i Bóg wie o czym jeszcze. [...] Tak dokładnie, Pan Bolek był sercem podwórka.

Historia opowiedziana przez mieszkańców ukierunkowała przesłanie i treści posteru, którym zespół badawczy pracujący na tym podwórku podzielił się na wystawie finalizującej jedną z edycji „małych rewitalizacji” (poster 5)³².

³² Fragment rozmowy (spacer diagnostyczny) oraz poster pochodzą z prac zespołu diagnostycznego w składzie: India Kwiatek, Aleksandra Gąszcz oraz dwie Podopieczne Świetlicy „Podwórkowa” przy ulicy Pomorskiej 54 w Łodzi.



Poster 5. Podwórko z perspektywy dwóch nastolatków zainteresowanych rekonstrukcją elementów lokalnej historii

Zdjęcia dokumentujące odczuwane przez dzieci deficyty przestrzeni wskazują komponenty, które powinny ulec zmianie. Jednak to Panu Bolkowi, jako „sercu podwórka”, poświęcono najwięcej uwagi, również w kontekście oczekiwanych mechanizmów zmiany, które mógłby (powinien) inicjować lokalny lider, budzący i multiplikujący lokalne siły społeczne, o czym świadczy komunikat: „gdyby tutaj był Pan Bolek, pewnie byłoby inaczej”.

Trudno odmówić wychowawczej warstwy takiej lokalnej opowieści. Przekazu, który uwypuklając znaczenie kolektywnego oddolnego działania spójnej, zjednoczonej społeczności, zachęca do budowania „małych ojczyzn” i aktywnego zaangażowania obywatelskiego.

2.4. Siły ekonomiczne

Pod pojęciem sił ekonomicznych rozumiemy takie własności indywidualne czy aktywności, zwyczaje praktykowane w grupach bądź przez całą społeczność, elementy historii i kultury miejsca (intersubiektywne narracje i symbole, znaczące wydarzenia, bohaterowie historii obiektywnej) czy cechy otoczenia materialnego defaworyzowanych sąsiedztw, które w dłuższej perspektywie czasowej mogą nabrać wartości ekonomicznej i skutkować polepszeniem jakości i warunków życia gospodarstw domowych, jak i całej sąsiedzkiej zbiorowości.

Są to cechy podmiotów indywidualnych, grup, społeczności czy przestrzeni materialnej miejsca, których potencjalną wartość ekonomiczną rozpoznajemy w diagnozie, tworzymy okoliczności na rzecz jej indywidualnego i społecznego uznania za wartościowe, by wspólnymi siłami próbować zorganizować warunki korzystne dla nadania im wartości rynkowej.

Każda z wcześniej opisanych w tym rozdziale sił indywidualnych, kiedy odkryta i odpowiednio ukierunkowana, jest ukrytym kapitałem ekonomicznym – sąsiad piekący pyszny chleb, kobiety opiekujące się czyimiś dziećmi, mieszkańcy znający języki obce etc. Te odkrywane u poszczególnych mieszkańców kompetencje stanowią uśpione z reguły bogactwo i jeśli nada się im znaczenie użyteczności w procesach rewitalizacji własnych sąsiedztw, mogą stać się motorem procesów, które ekonomicznie je dowartościują i przywrócą tych ludzi rynkowi pracy. Nowa lokalna piekarnia, firma jednoosobowa świadcząca usługi opiekuńcze czy nowa firma oferująca rozbiórki, której założyciele swoje pierwsze szlify zdobywali (albo ujawniali te drzemiące) w procesach rewitalizacji swojego podwórka, to tylko niektóre z przykładów takich działań.

Wiedza o odgórnie wspieranych projektach aktywizacji zawodowej prowadzonych przez organizacje pozarządowe pozwala dostrzec w nich potencjalne elementy systemu usług³³.

³³ Ciekawym pomysłem nadającym sąsiedzkim aktywnościom symboliczną wartość ekonomiczną jest promowany przez łódzki OPUS sąsiedzki wolontariat.

W lokalnych praktykach społecznych, takich jak scalone silną więzią nieformalne wsparcie sąsiedzkie osób chorych czy formy sporadycznej opieki nad dziećmi, można rozpoznać kapitał inicjatywny sąsiedzkich firm oferujących usługi opiekuńcze.

Szczegółnej wartości upatrujemy w siłach historycznych, zarówno tych obiektywnych, jak i tych społecznie wytworzonych. Subiektywne historie sąsiedztwa odkrywają bogactwo niedostępnej obserwatorom zewnętrznym symbolicznej warstwy ich życia społecznego. Sąsiedzkie opowieści o lokalnie ważnych postaciach, materialne wyrazy okazywania im szacunku (np. pielęgnowanie kapliczki zbudowanej przez starszego sąsiada), mity i legendy regulujące zachowania młodego pokolenia (np. „Duch”) czy też pielęgnowane przez pokolenia symbole pamięci wydarzeń istotnych dla ich poprzedników, mogą stać się źródłem ekonomicznym, pod warunkiem ich odpowiedniego wykorzystania w procesie współtworzonej zmiany. Siły ekonomiczne dostrzegamy bowiem w sąsiedzkich rytuałach, labiryntach, mitach czy w historiach lokalnych bohaterów, które stanowią treść wartą ich upublicznienia. Odpowiednio dobrane i uformowane mogą stać się treścią procesów budowania nowej marki miejsca, w której ożywienie elementów symbolicznych czy historycznych może skutkować przyrostem atrakcyjności turystycznej miejsca. Kolekcje tematycznych graffiti, gry miejskie, ścieżki sekretne dla turystów, to tylko niektóre ze sposobów przełożenia społecznie konstruowanej lokalnej tradycji na wartość ekonomiczną.

Interesujące siły ekonomiczne uśpione w lokalnych obyczajach oraz obiektywnej historii odkryto w jednym z sąsiedztw współtworzonych z wykluczeniem młodych mieszkańców. W języku stworzonym przez dzieci, którego poziomy opanowania wyznaczają swoiste rytuały przejścia, odnaleźliśmy budulec dla nowej, społecznie tworzonej marki miejsca³⁴. Granicą możliwości wykorzystania takiej praktyki społecznej jest jedynie nasza wyobraźnia, szczególnie kiedy z diagnozy dowiadujemy się o usytuowaniu w tym sąsiedztwie ogromnego kapitału historycznego i społecznego – synagogi, rozpoznawaniu przez dzieci Rabina jako jednego z niewielu przyjaznych im w tym miejscu dorosłych oraz o podejmowanych przez dzieci i niektórych dorosłych spontanicznych próbach bycia anglojęzycznymi przewodnikami dla zagranicznych gości (fot. 44, 45, 46)³⁵.

³⁴ W jednym z sąsiedztw młodzi badacze wprowadzili studentów w swój lokalny język. Jego logika opierała się na dodawaniu sylaby „ka-” przed każdą sylabą wyrazu w języku polskim (np. „Ka-Ty ka-nie ka-wiesz ka-że ka-ja ka-tu ka-taj ka-miesz ka-kam?”). W tej praktyce rozpoznać można formę dziecięcego oporu wobec dorosłych kontrolujących przestrzeń i ograniczających dzieciom swobodne zabawy.

³⁵ Materiały pochodzą z nieopublikowanej pracy magisterskiej pt. „Diagnoza partycypacyjna sąsiedztw miejskich...”.



Fot. 44, 45, 46. Podwórk z potencjałem ekonomicznym opartym na siłach historycznych i społecznych

W połączeniu tych sił, nadaniu im odpowiedniej tożsamości prawnej, widzimy potencjał ekonomiczny (np. możliwość zebrania środków na renowację sąsiedztwa, w tym synagogi, poprzez świadczenie usług turystycznych, stworzenie miejsc pracy, produkcja „pamiątek”, warsztaty z lokalnego języka i publikacje, popularyzacja historii i kultury żydowskiej etc.) i wychowawczy (edukacja międzykulturowa, edukacja językowa, preorientacja zawodowa etc., upełnomocnienie najmłodszych w relacjach z dorosłymi wykluczającymi ich ze współtworzenia przestrzeni etc.). Takie projekty miałyby na celu odbudowanie więzi społecznej pomiędzy mieszkańcami a wyznawcami judaizmu. Być może otwarcie tymczasowej kawiarni i zaangażowanie mieszkającej tam młodzieży jako przewodników zachęciłyby turystów do zwiedzania ich podwórka. Dodatkowo byłyby też doskonałą formą gromadzenia kapitału na inne działania rewitalizacyjne w obszarze podwórka.

Wartość ekonomiczną odkrywaliśmy w codziennych dziecięcych i młodzieżowych praktykach nadawania znaczeń materialnej warstwie ich miejsc. Na przykład, wspomnianym wcześniej praktykom „kamienicznego Le Parkour” można nadać charakter zorganizowanej działalności społeczno-edukacyjnej, jak udało się to zrobić organizacji Młodzi Parkour Rawa Mazowiecka. Z wywiadu z jej Liderem zrekonstruowaliśmy ścieżkę rozwoju prowadzącą od inspirowanych nudą nowych form aktywności fizycznej w miejskiej przestrzeni, poprzez nadanie im kształtu organizacji i wypracowanie społeczno-edukacyjnej oferty dla dzieci i młodzieży, aż po osiągnięcie w mieście pozycji podmiotu konsultującego wybrane zmiany przestrzenne³⁶.

Infrastruktura Śródmieścia Łodzi pełna jest miejsc usytuowanych na poziomach niewidzialnych dla większości obywateli miasta, a czytelnych dla zwolenników tej formy aktywności. W dłuższej perspektywie czasowej można byłoby im nadać znaczenie „ukrytego wymiaru miasta”, dostępnego młodzieży zrzeszonej wokół „kamienicznego Le Parkour”, wyzwolonej z kontroli dorosłych (gdyby

³⁶ <https://www.facebook.com/ParkourRawa/> (dostęp: 25.10.2022).

decydenci stworzyli do tego odpowiednie warunki) i oferującej pewną ścieżkę edukacji, osobistego awansu, ale i społecznego empowermentu.

Dziecięce reprezentacje przestrzeni zaskakują. Otwarcie się na nie odkryło przed nami inne „ukryte wymiary miasta”, w których, dzięki przyjrzeniu się procesowi ich współtworzenia przez dzieci i młodzież, rozpoznaliśmy wartość ekonomiczną. To bliższy kontakt z młodymi badaczami pozwolił nam dostrzec interesujące inspiracje dla rozwoju ekonomicznego „miejsca”, kiedy z uważnością i szacunkiem (nie lękiem przed rozwojowymi zagrożeniami) potraktowaliśmy fakt współczesnego uwypuklenia się znaczenia świata wirtualnego w ich środowiskach życia.

W taki sposób zrodził się pomysł ścieżki na Instagramie, którą podążanie odkrywałoby przed zainteresowanymi piękno scenerii starych, zniszczonych budynków, zatopionych pomiędzy tymi reprezentującymi kanony współczesnej architektury. Jej potencjał gwarantują kontrasty, które zawsze na zdjęciach prezentują się intrygująco. Wiele takich miejsc, będących np. doskonałą scenerią instagramowych fotografii czy tik-tokowych filmików, znają właśnie „młodzi lokalni przewodnicy”, choć nie zawsze są świadomi ich potencjału. W swoim miejscu odczuwają zawstydzenie, które może być przeformułowane poprzez działania zawieszające ich „oczywistość”, czego bardzo interesującą i wrażliwą ilustrację zidentyfikowaliśmy w materiale badawczym (rekonstrukcja rozmowy w trakcie spaceru badawczego w zespole: Natalia Dziąg i Podopieczni Świetlicy „Planeta-rium” przy ul. Pomorskiej 16 a w Łodzi):

N – No to jak? Na czyje podwórko wpadamy?

W tym samym momencie odezwały się obie dziewczyny – Ania i Iwona:

I – Na Ani! / A – Na pewno nie na moje. Mam sąsiada psychopata!

N – O kurczę... Martyna, czyli jest ryzyko, że nie wrócilibyśmy żywi z tej wycieczki?

A – Pewnie by nas zwyzywał.

I – No to byśmy mu odpowiedzieli coś.

N – A które z podwórek jest bliżej?

I – Pewnie nasze, ale na nim nie ma nic ciekawego do oglądania.

N – Zyga, a ściany i okna macie na tym Waszym podwórku?

Z – No mamy. Przecież wszędzie są.

N – O! No to megafajnie. To może wskoczmy do Was popatrzeć na ściany?

I – No dobra. Ale tam serio nie ma nic fajnego.

W drodze do sąsiedztwa, młodzi przewodnicy jeszcze parokrotnie próbowali wynegocjować zmianę celu wyjścia. Nie chcąc zagłębiać się w swoje podwórko proponowali chociażby przejście przez sąsiednie.

I – A może chodźmy po prostu do sąsiadów? Oni pewnie mają ciekawsze podwórko.

N – Na Waszym jesteście Wy. I to już jest ciekawe.

Licytowaliśmy się tak jeszcze podczas krótkiej drogi na Piekną 52, aż dotarliśmy.

Mieliśmy wejść w bramę, gdy:

N – Ej, mam pomysł! Zróbmy sobie zdjęcie naszych butów w wejściu. Wiecie „wejście smoków”.

Ustawiliśmy się, a Ania równolegle robiła zdjęcie wnętrza tunelu odchodzącego od bramy.

Mijaliśmy ściany z fragmentami pozdrapywanej farby i różnymi, starszymi i nowszymi malowidłami. [...]

Zbliżając się coraz bardziej do bramy wejściowo-wyjściowej poprosiłam, byśmy zatrzymali się przy wejściu do klatki. Uzyskawszy pozytywną odpowiedź na pytanie:

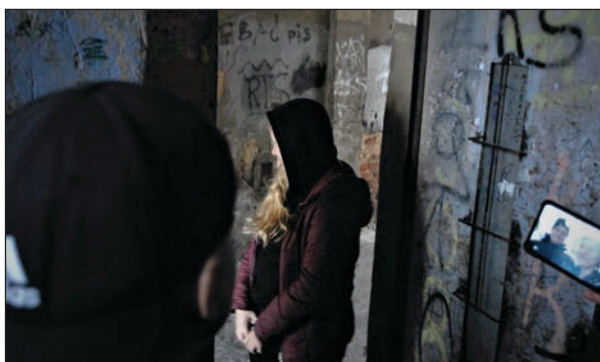
N – Wbijamy tak chociaż spojrzeć?

I – No spoko, wejdźmy.

Dostrzegając duże okno w półmroku, pomimo przedpołudniowej pory, od razu podzieliłam się skojarzeniem:

N – Kuuurczę! Teraz to już profesjonalna sesja by była. Idealna pod nowe profilowe na insta czy fb.

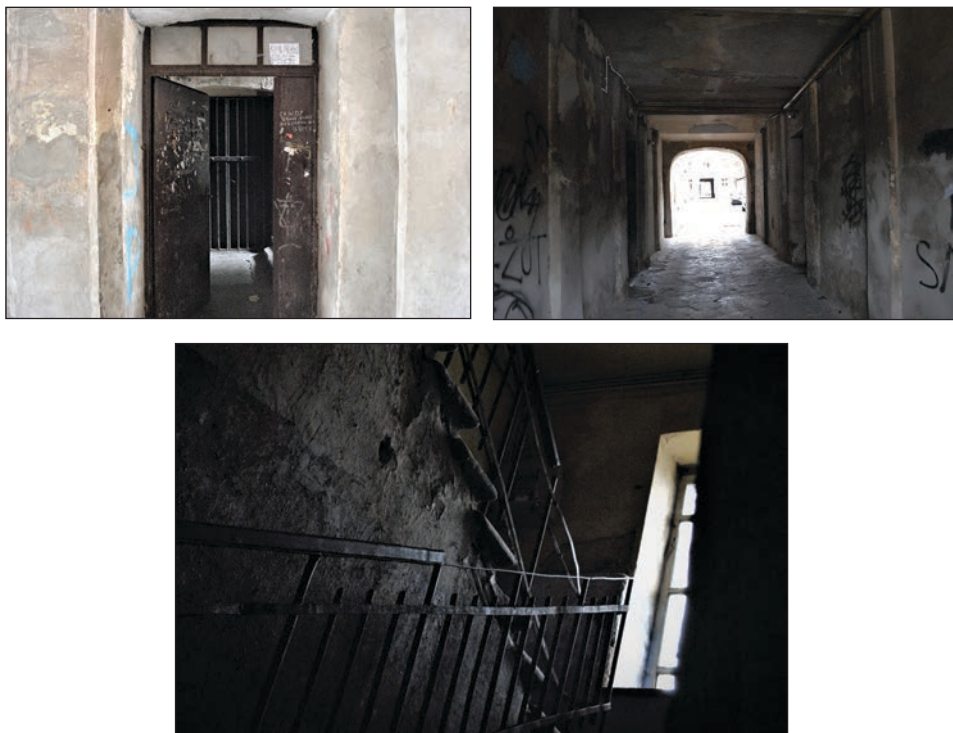
Fotografie zrobione w trakcie jednego z projektów są najlepszym dowodem tego ukrytego piękna dostępnego jedynie „lokalsom”, które może być wartościowe w tak istotnych dzisiaj dla młodych ludzi procesach tworzenia tożsamości w wirtualnych grupach rówieśniczych (fot. 47, 48, 49)³⁷.



Fot. 47, 48, 49. Przykłady scenografii umożliwiającej tworzenie „Insta-Podwórka”

³⁷ Zdjęcia oraz fragment rozmowy (spacer diagnostyczny) pochodzą z materiałów przygotowanych przez zespół badawczy w składzie: Natalia Dziąg i Podopieczni Świetlicy „Planetarium” przy Centrum Zajęć Pozaszkolnych Nr 1, ul. Pomorska 16a w Łodzi.

W trakcie cytowanej rozmowy odbywającej się w sąsiedztwie początkowe poczucie zawstydzenia przed pokazaniem miejsca zamieszkania ulega przeformułowaniu w zdziwienie i zainteresowanie, uruchamia proces destygmatyzacji, powoduje u młodych badaczy uważność i wrażliwość na mgnienia piękna. Sama już rozmowa ma wydźwięk społeczno-pedagogicznego ożywiania miejsca jego własnymi siłami. Zdjęcia powstałe w dalszym biegu tego projektu pokazują efekty działania opartego na siłach współtworzenia przestrzeni przez młodzież i przyszłą pedagogkę społeczną z wykorzystaniem mariażu materialnej i wirtualnej warstwy miejsca pełnego tajemnic i olśnień (fot. 50, 51, 52)³⁸.



Fot. 50, 51, 52. Przykłady scenografii umożliwiającej tworzenie „Insta-Podwórka”

Stara, zdewastowana rama okienna na tle rozpadającej się ściany, oferujące niepowtarzalną grę światła bramy prowadzące do podwórek mogą stać się miejscami popularnymi dla młodzieży, komponentami Instagramowego „must have”. Zdjęcia tak przygotowywane i ich zaistnienie w tej wirtualnej przestrzeni mogłyby wpłynąć na społeczną rozpoznawalność miejsca oraz mieszkańców.

³⁸ Zdjęcia wykonane przez zespół badawczy w składzie: Natalia Dziąg i Podopieczni Świetlicy „Planetarium” przy Centrum Zajęć Pozaszkolnych Nr 1, ul. Pomorska 16a w Łodzi.

Spotkania „lokalsów” z turystami doceniającymi piękno miejsca może dać początek obopólnemu zainteresowaniu, poznaniu, zmianie percepcji, a liczba „lajków” przełożyć się na konkretny efekt ekonomiczny³⁹.

W perspektywie długoczasowej można w takiej turystyce dostrzec załączek swoistego ruchu społecznego współtworzącego ukryty wymiar miasta, sprzyjającego jednoczeniu ludzi tak silnie poróżnionych historycznymi, społeczno-ekonomicznymi i dyskursywnymi nierównościami.

³⁹ Świadomi jesteśmy zagrożenia „slumturystką” – zwiedzaniem biednych lokalizacji kierowanym intencjami „wyższościowymi”, „poczuciem się lepiej”, instrumentalizującym miejsce i ludzi (Rohrscheidt 2008). Stąd traktujemy ten pomysł jako bardzo roboczy, zarysowujący jedynie kierunek działania, ale wymagający szczególnej refleksyjności i ostrożności w jego realizacji.

VI

KONCEPCJA „MAŁYCH REWITALIZACJI PODWÓREK”

Niniejszy rozdział jest efektem naszej próby rekonstruowania procesów współtworzenia społeczno-pedagogicznej rewitalizacji środowiska życia śródmiejskich sąsiedztw prowadzonych w ramach „małych rewitalizacji podwórek”¹.

Proces teoretyzacji działania przybierającego coraz bardziej zaawansowane formy w kolejnych edycjach projektów pozwolił nam uchwycić i opisać jego kroki:

1. Praca przygotowawcza nad samym sobą.
2. Praca nad kontaktem i relacjami społecznymi.
3. Diagnostyka interpretatywna.
4. Współ(działanie).
5. Popularyzowanie działania i nadawanie mu wymiaru politycznego.

Omówimy je szczegółowo, wspierając się licznymi ilustracjami empirycznymi.

1. Praca przygotowawcza nad samym sobą

Na tym etapie chodzi o pracę nad zmianą percepcji miejsca oraz oczekiwań uczestników projektu co do tego, czym jest diagnoza. Podejmowana jest próba osłabienia perspektywy zagrożeń rozwoju dzieci i młodzieży jako punktu odniesienia w procesie selekcji i rejestrowania danych na rzecz rozbudzania zaciekania miejscem oraz otwartości na inne perspektywy, często bardzo odległe od wyobrażeń akademików czy nawet studentów. Oczekiwanym efektem jest „wyciszenie” u pracowników środowiskowych² wiedzy o problemach mieszkańców zdegradowanych sąsiedztw, pochodzącej z nauki, własnego doświadczenia zawodowego, często stygmatyzującego i redukującego dyskursu miejskiego czy wyobrażenia takich miejsc kreowanego w dyskursie publicznym. Ograniczony tymi doniesieniami ogląd czyjegoś miejsca życia unieważnia bowiem jego elementy realne dla samych mieszkańców oraz nadawane im lokalnie znaczenia, które niemal z reguły odbiegają od tych przypisywanych miejscu przez nie-mieszkańców. Chodzi o to, by zamiast poszukiwać symptomów problemów i sposobów ich

¹ Zarys tej koncepcji został zaprezentowany w artykule autorstwa A. Gulczyńskiej pt. „*Małe rewitalizacje podwórek*”. Przykład zastosowania społeczno-pedagogicznej tradycji ożywiania społeczności lokalnych ich siłami w procesie rewitalizacji miast (Gulczyńska 2022).

² Używamy tego pojęcia dla określenia osób spoza sąsiedztwa zaangażowanych w projekt. W dotychczasowych edycjach „małych rewitalizacji” rolę tę pełnili: studenci, akademicy, pracownicy świetlic i UMŁ.

rozwiązywania, z otwartym umysłem i osłabioną tendencją do diagnostycznego oceniania zagłębić się w kolejne warstwy miejsca, orientując swoją uwagę pytaniami: „O czym to miejsce opowiada?”; „Jakie są historie tych ludzi?”; „O czym te historie mówią do nas?”; „Co jest tutaj ważne dla samych mieszkańców?”.

Dlatego pierwsza wizyta powinna być rezultatem prawdziwego zainteresowania, podziwu, zaciekawienia, chęci odnalezienia tam sił, potencjałów oraz percepcji mieszkańców jako ekspertów od tego miejsca i życia tutaj (*expert by experience*).

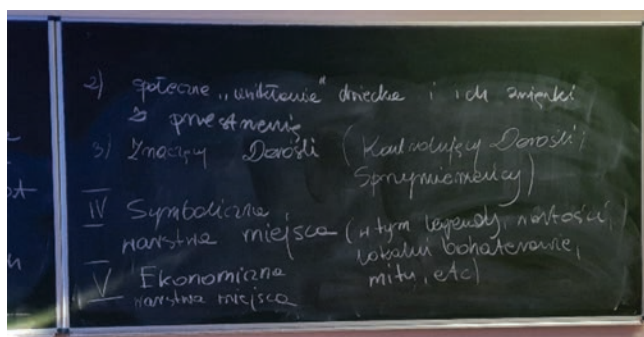
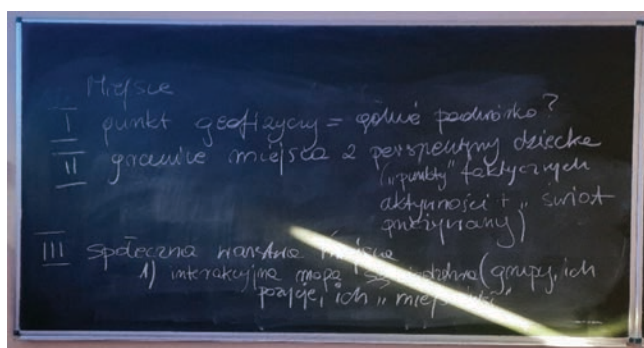
W „pracy przygotowawczej nad samym sobą”, będącej elementem każdej z czterech edycji „małych rewitalizacji sąsiedztw”, wyodrębniliśmy dwa warianty realizacji tego działania. Kryterium je różnicującym był stopień prekonceptualizacji obszaru poszukiwań przed pierwszą wspólną wizytą (młodzi mieszkańcy + studenci) w sąsiedztwach.

W pierwszym wariancie, zrekonstruowanym z przebiegu pierwszych trzech edycji, pracę przygotowawczą nad samym sobą realizowaliśmy jako rekomendację *minimalnej prekonceptualizacji*. Osoba prowadząca zajęcia starała się uczynić je przestrzenią dyskusji, w której ukryte założenia oddające perspektywę studentów na takie miejsca zostaną uchwycone i nazwane. Pomocne w tym intelektualnym ćwiczeniu były dwa rodzaje lektur. Pierwsze ukazywały zubożałe społeczności lokalne z „perspektywy braków”, w szczególności te, które obrazowały defaworyzowane sąsiedztwa jako miejsca sprzyjające negatywnej socjalizacji. Kolejne źródła miały charakter teoretyczny i uwrażliwiający na perspektywę sił w diagnozach społeczno-pedagogicznych. To kontrastowe zestawienie teoretycznych podstaw miało służyć chwilowemu zawieszeniu dotychczasowych conceptualizacji w przed(wiedzy) studentów o takich miejscach życia oraz facylitacji otwierania się studentów na miejsce, takie, jakim ono jest z perspektywy współtworzących je mieszkańców, w tym szczególnie młodych mieszkańców. Grupowe prace i dyskusje, w których można było zidentyfikować przejawy zmiany w perspektywie oglądu defaworyzowanych sąsiedztw, inicjowane były empirycznymi obrazami wybranych łódzkich sąsiedztw pochodzących z badań osoby prowadzącej zajęcia oraz z materiałów diagnostycznych pozyskiwanych w trakcie wcześniejszych edycji tych zajęć.

Czwarta edycja „małych rewitalizacji sąsiedztw” przebiegała w kontekście różnym od poprzednich w zakresie: trybu studiów (studenci niestacjonarni), liczby godzin dydaktycznych (zredukowana do połowy liczba godzin przedmiotu), sytuacji życiowej studentów (większość osób pracujących, w tym część spoza Łodzi) oraz możliwości antycypacji warunków prowadzenia zajęć i badania-działania (sytuacja pandemiczna). Wszystkie z powyższych zadecydowały o realizacji „pracy przygotowawczej nad samym sobą” w wariancie *uwrażliwiającej prekonceptualizacji*, która rządziła się logiką eksploracji ukierunkowanej pojęciami uwrażliwiającymi. Z założenia wysoki poziom abstrakcyjności i niedookreśloności tych pojęć czyni z nich jedynie ogólny punkt odniesienia czy przesłankę orientującą wstępne linie procesu poznawczego (w efekcie i badawczego), wskazując, gdzie poszukiwać, a nie, co jest przedmiotem tego poszukiwania (Gulczyńska 2013: 38). Wyposażeni w pojęcia o ogólnym znaczeniu, studenci wyrusшали ze

Po lekturze tekstów z zakresu „pedagogiki miejsca”³ oraz zaprezentowaniu studentom fotografii i innych materiałów wypracowanych w trakcie poprzednich edycji, nastąpiła wspólna praca grupująca te szczegółowe pytania, nadająca ich grupom postać bardziej ogólnych kategorii oddających tzw. warstwy miejsca. Wśród nich znajdujemy następujące warstwy:

- materialną (infrastruktura, rodzaj materii, fizyczne przeszkody, niebezpieczeństwa, ograniczenia i potencjały przestrzeni etc.);
- społeczną (społeczne światy sąsiedztwa, interakcyjna mapa sąsiedztwa, sojusze i konflikty, sprzymierzeńcy dzieci i/czy młodzieży, wrogowie);
- symboliczną (lokalna kultura, wartości, mity, znaczenia i lokalne praktyki negocjowania tożsamości w lokalnych światach społecznych etc.);
- ekonomiczną (praktyki kulturowe, kompetencje mieszkańców etc., noszące w sobie znamiona kapitału ekonomicznego, który mógłby być wykorzystany do ekonomicznej aktywizacji mieszkańców (fot. 54, 55).



Fot. 54, 55. Efekty wspólnego „grupowania” pytań na zajęciach przygotowujących do diagnoz interpretatywnych w sąsiedztwach, realizowanych w ramach czwartej edycji „małych rewitalizacji podwórek” (semestr zimowy 2021/2022) – kategorie uwrażliwiające inspirowane koncepcją „miejsca” (Mendel 2006)

³ Np. *Pedagogika miejsca* (Mendel 2006); *Pamięć i miejsce. Perspektywa społeczno-pedagogiczna* (Mendel, Theiss 2019).

Owa „warstwowa koncepcja miejsca” wyznaczała kierunki obserwacji podczas pierwszej wizyty w sąsiedztwie, prowadzonej z intencją nasycaenia poszczególnych kategorii (warstw) lokalnymi znaczeniami i przykładami. Studenci poszukiwali barier i sił w obszarach empirycznych wstępnie zarysowanych tymi kategoriami i jednocześnie rozpoczęli pracę nad kontaktem.

2. Praca nad kontaktem i relacjami społecznymi

Nasze obserwacje wskazują, iż uruchomienie partycypacyjnego współtworzenia zmiany w przestrzeni społeczno-kulturowej i materialnej defaworyzowanych sąsiedztw zależy od sposobu nawiązania kontaktu i podtrzymania pozytywnych relacji społecznych. Nasze uczestniczenie zarówno w pierwszych kontaktach studentów z młodymi mieszkańcami w świetlicach środowiskowych, jak i w pierwszych ich wspólnych wizytach w sąsiedztwach, pozwoliło uchwycić własności kontekstu sprzyjającego rozwojowi ich wzajemnej relacji oraz włączaniu w projekty wybranych dorosłych mieszkańców.

Na początku istotne znaczenie ma otwieranie relacji poprzez kontakt i współpracę z jedną grupą mieszkańców. Sąsiedztwo, na co wskazują rozliczne badania, jest społecznością złożoną z grup identyfikujących się wzajemnie jako odrębne na podstawie takich cech jak wiek, dominujące praktyki użytkowania przestrzeni sąsiedztwa, styl życia czy poziom władzy w formalnych decyzjach dotyczących kwestii istotnych dla wszystkich mieszkańców. Perspektywa na zmiany rewitalizujące ich wspólną przestrzeń może, przynajmniej początkowo, nie być spójna. Sposoby negocjowania przestrzeni w codziennych praktykach często ujawniają napięcia i konflikty. Dotychczasowe doświadczenia wskazują, iż pierwszy kontakt nie powinien być nawiązywany z przypadkowymi mieszkańcami, ale z reprezentantami wybranej identyfikowalnej ich grupy (np. grupy dzieci, które łączy nie tylko miejsce zamieszkania, ale i uczęszczanie do tych samych świetlic; zbuntowanej młodzieży zajmującej w sąsiedztwie miejsca graniczne, jak np. obszar bramy) bądź kategorii (właścicielami psów; osobami dokarmiającymi podwórkowe koty; osobami starszymi mieszkającymi tam, choć nie tworzącymi zwartej grupy etc.). Perspektywa na sąsiedztwo jako środowisko życia wypracowywana w procesie partycypacyjnej diagnozy jest zawsze „czyjaś”. W sąsiedztwach, których przestrzenna reprezentacja jest uwspólniona, negocjowana i płynnie redefiniowana w obrębie społeczności otwartej na różnice, „małe rewitalizacje” mogą dać impuls lokalnym działaniom, które w kolejnych projektach będą koncentrowały się na potrzebach różnych grup i organizowały przestrzeń nie „po równo”, ale zgodnie z ideałem „równości realnej” działającej we wzorze „»raz ty raz ja«, stosownie do zauważanych wzajemnie i spotykających się ze wzajemnym szacunkiem potrzeb” (Mendel 2021)⁴.

⁴ www.kongresobywatelski.pl/pomorski-thinkletter/wszystkie-teksty/sasiedztwo-jako-locus-educandi/ (dostęp: 25.10.2022).

Relacje ludzkie w projektach prowadzonych w takich społecznościach płynnie się rozwijały, do grup badawczych zwykle chętnie dołączali inni mieszkańcy, dzieląc się swoimi historiami miejsca oraz deklarując zainteresowanie udziałem w dalszych działaniach.

Otwarcie relacji poprzez kontakt i współpracę z jedną grupą mieszkańców w sąsiedztwach niejednorodnych, silnie podzielonych, sprzyjało nadawaniu akademickiej części zespołów badawczych roli jej rzecznika, szczególnie jeśli w zastanym układzie społecznym miała ona nieuprzywilejowaną pozycję. Generalnie, sytuacja wewnętrznych nierówności, szczególnie w zakresie dystrybucji władzy, a więc np. udziału we wspólnych decyzjach, jest poważnym wyzwaniem partycypacyjnego współtworzenia przestrzeni wspólnego miejsca życia i wymaga czasochłonnej pracy nad kontaktem z pozostałymi grupami, zrozumienia ich perspektyw interpretacyjnych oraz wypracowania pewnego konsensusu, a nawet podjęcia pracy mediacyjnej. Zwłaszcza w takich sąsiedztwach ujawnia się znaczenie drugiej własności kontekstu sprzyjającego nawiązaniu kontaktów i rozwojowi relacji, jakim jest koncentracja na siłach.

W uzasadnianiu swojej obecności w sąsiedztwie i inicjowania tam wspólnych projektów przeobrażających środowisko życia kluczową rolę przypisujemy odkrywaniu i eksponowaniu sił społeczności, poszukiwaniu w rozmowach cech ukazujących ich jako ciekawych, a ich działania jako ważne, niezależnie od braku uznania ich za wartościowe przez innych mieszkańców. W przypadku trudności z odnalezieniem powyższych, odnieść się można do tego co społeczności wspólne, wartościowe dla podmiotów zewnętrznych, choć dla samych mieszkańców tak oczywiste, iż niezauważalne. Zamieszkujący w przeszłości sąsiedztwo znany obywatel miasta czy, zwyczajnie, sąsiad owiany miejską legendą, pielęgnowana w sąsiedztwie pewna lokalna tradycja (np. dbanie o kapliczkę, kolektywne dokarmianie kotów itd.) to tylko niektóre przykłady „oczywistości”, które, jako że „mówią same przez się”, często nie są rozpoznawane jako unikatowe przez samych mieszkańców.

Uświadczenie istotności takich działań oraz pokazanie możliwości ich rozwoju w imię wspólnego dobra mniejszej bądź większej części całej społeczności jest szczególnie obiecującym scenariuszem rozwoju prawdziwie zaangażowanej postawy i obopólnie satysfakcjonującej relacji i to szczególnie w sąsiedztwach, w których procesy trójstronnego tworzenia przestrzeni zaczynały się od zidentyfikowania do tej pory nieprzekraczalnych linii podziałów.

Sąsiedztwa rozpoznawane w kolejnych projektach były bardzo różne, jakkolwiek szacunek do lokalnych/ grupowych praktyk i tradycji oraz zainteresowanie wybranymi elementami mikrokultury zawsze czyniły „przyszczółki” atrakcyjnymi, co skutecznie zachęcało obie strony do kontynuacji spotkań, by z czasem uwiecznić je oddolnym głosem wyrażającym marzenia o zmianie i podpowiadającym, jakie potencjały lokalne mogą być spożytkowane w jej materializacji.

W nawiązywaniu kontaktu kluczową kwestią okazały się być również wiek i status osób inicjujących kontakt i dbających o jego rozwój w zrównoważoną relację. Dotychczasowe doświadczenia wskazują, iż status podmiotu „uczącego się” (np. studenci poznający sąsiedztwa w ramach zajęć), niepowiązanego z żadną instytucją publiczną kojarzoną jako organ władzy (np. kuratorzy, pracownicy socjalni, pracownicy urzędu miasta itd.), ułatwia nawiązanie otwartej i szczerzej relacji. Nie oznacza to, iż przedstawiciele publicznych instytucji nie mogą dołączyć do realizacji małych rewitalizacji w kolejnych etapach projektu. Mamy doświadczenia współpracy z gospodarzami terenu i latarnikami społecznymi UMŁ, dzięki którym przynajmniej dwa zainicjowane przez studentów projekty sąsiedzkie znalazły swoją kontynuację w postaci trójstronnie zaangażowanej pracy nad przygotowaniem wniosku o granty umożliwiające materializację planowanych zmian w środowisku lokalnym. Wspomnieć jednak tutaj należy o potrzebie wzmożonej pracy nad komunikacją, w tym nad redukcją uprzedzeń wobec pracowników instytucji, prowadzonej na pierwszych wspólnych spotkaniach przez akademików i studentów⁵.

W organizowaniu zespołu z udziałem wybranych przedstawicieli władzy formalnej pełniących rolę inicjatorów „małych podwórkowych rewitalizacji” powinno brać się pod uwagę potencjalne bariery komunikacyjne, stąd i czasochłonność negocjacji tożsamości w układzie obciążonym (obustronnie) dotychczasowymi doświadczeniami, a nierzadko piętnem.

Co ciekawe, bariery komunikacyjne rzadko pojawiały się w przypadku relacji mieszkańców z pracownikami świetlic środowiskowych czy organizacji pozarządowych, niezależnie od różnic wieku. Na podstawie rozmów z niektórymi z mieszkańców można postawić hipotezę, iż czynnikiem istotnie różnicującym jakość kontaktu nawiązanego na rzecz małych rewitalizacji jest nie tyle wiek, co ukształtowany w uprzednich doświadczeniach mieszkańców defaworyzowanych sąsiedztw obraz instytucji reprezentowanych przez uczestników zespołów badawczych. Zaburzenia komunikacji między mieszkańcami a pracownikami urzędu miasta mogą wynikać u tych pierwszych z odczucia, że w porównaniu do wysokobudżetowych inwestycji w innych, nierzadko pobliskich dzielnicach czy sąsiedztwach, inwestycja w ich miejsce życia została zaniedbana. Zdarza się też złość na odwleknięcie decyzji w sprawach dla nich istotnych, podejmowanie decyzji sprzecznych z tymi pochodzącymi od społeczności czy historycznie zakorzeniona niechęć pewnych grup mieszkańców wobec władzy formalnej i reprezentujących

⁵ Również wybrani pracownicy na spotkaniu omawiającym warunki współpracy zwerbalizowali swoje oczekiwanie, by współpraca z nami służyła wypracowaniu kompetencji komunikacji otwierającej ich relacje z mieszkańcami czy zwyczajnie umożliwiła im dołączenie do projektu na etapie, w którym społeczność będzie otwarta na współpracę. Odwoływali się tutaj do swojej afiliacji zawodowej jako czynnika, który blokował ich próby zbudowania trwałej, opartej na zaufaniu relacji z wybranymi społecznościami obszarów rewitalizowanych.

ją instytucji, co często bywa doświadczeniem obywateli państw postkomunistycznych itd.

Niezależnie od powodu niechęci, obraz danej instytucji, konsekwentnie popularyzowany kanałami lokalnej sąsiedzkiej komunikacji, z czasem nabiera znaczenia i sprawczości cechy kulturowej, elementu lokalnej tożsamości. Z tego powodu dobór reprezentantów instytucjonalnych powinien być poprzedzony rozpoznaniem lokalnych postaw wobec poszczególnych profesji społecznych czy nawet konkretnych osób je reprezentujących w rewirze obejmującym dane sąsiedztwo, których działaniom przypisywane są negatywne niepoddające się negocjacji znaczenia.

Wszystkie wspomniane wyzwania i bariery wskazują na kluczowe znaczenie procesu tworzenia zespołów realizujących „małe rewitalizacje”. Wspomniane bariery w nawiązywaniu kontaktu i rozwoju relacji pozwalają przypuszczać, iż efektywność komunikacji w procesach współtworzenia zmian przestrzennych w defaworyzowanych środowiskach życia wzrosłaby przy zastąpieniu pracowników instytucji publicznych osobami o podobnych społeczno-kulturowych korzeniach, „ludzi pogranicza” (*marginal men*) (Stonequist 1937), jednocześnie osadzonych w kulturze lokalnej i kulturze „klasy średniej”.

3. Diagnostyka interpretatywna

Cechą wspólną badań diagnostycznych prowadzonych z perspektywy interpretatywnej jest zastąpienie wyjaśnień, pomiaru czy też oceny diagnozowanego zjawiska próbą rozumienia logiki, która kryje się za działaniami klienta (Jarkiewicz 2020: 42). Jest to typ diagnozy dokonywany ze szczególnym szacunkiem do wiedzy *expert by experience*, który został opisany zarówno we wprowadzeniu do tego tomu, jak i w innych, znanych już opracowaniach (np. Granosik 2013a; Jarkiewicz 2020).

Zwyczajowo stosowany termin „diagnoza” celowo zastąpiony został „diagnostyką”, by podkreślić, iż rozpoznanie środowiska życia w „małych rewitalizacjach sąsiedztw” nie jest jednorazowym aktem, a procesem odkrywania ich rzeczywistości – takiej, jaką jest ona dla nich samych. Początkowo miejsce życia poznawane jest z perspektywy jednej grupy/kategorii mieszkańców, którzy wprowadzają pracowników środowiskowych. Potem jego obraz jest komplikowany i wzbogacany o wersje innych lokalnych ekspertów, dołączających do zespołu z różnych powodów i w różnych rolach (np. rodzice uczestników zespołu, właściciele kamienic, przedstawiciele wspólnoty lokalowej, dozorca/czynie etc.).

Istotnym elementem postępowania diagnostycznego jest zrozumienie sposobu odczuwania przestrzeni (publiczna [na zewnątrz]; sąsiedzka [wewnątrz]; osobista [dom]; sekretna [ukryta, zapomniana, zakazana]) oraz odkrywanie symboli

lokalnej kultury i systemów wartości mieszkańców. Jednocześnie rekonstruowane są zewnętrzne uwarunkowania ww. komponentów miejsca (historie miejsca, pobliskie organizacje i instytucje, sytuacje na rynku pracy, relacje z zarządem nieruchomości, konflikty wewnętrzne i podziały ze względu na odmienne interesy i poziom sprawstwa w ich forsowaniu w życiu codziennym mieszkańców etc.).

Diagnostyka interpretatywna podwórek przybierała różne metodologiczne warianty w kolejnych cyklach projektów. Wspólnym mianownikiem procesów badawczych były:

- zasady szczegółowo opisane w pracach promujących typ badań, w których centrum jest dziecko (*child-centred research*) (Bunio-Mroczek 2021; Greene, Hill 2005; Gulczyńska 2017b; Lundy, McEvoy's 2011; Fargas-Malet, McSherry, Larkin, Robinson 2010; Veale 2005);
- zastosowanie w każdym badanym sąsiedztwie przynajmniej dwóch technik badawczych spośród tych zaprezentowanych w dalszej części tego paragrafu.

W tworzeniu okoliczności angażujących dzieci do badania szczególnie bliskie były nam reguły: dobrowolności i bezpieczeństwa; dbałości o kreatywność i koncentrację na dziecku; dbałości o to, by punkt widzenia dzieci był usłyszany i stał się sprawczy; zapewnienia uzyskania przez dzieci informacji zwrotnej i ich udziału w pracach nad rezultatami badania (Lundy, McEvoy's 2011).

Rekrutując dzieci i młodzież do projektu, staraliśmy się, by dobrowolność uczestnictwa oraz poczucie bezpieczeństwa po stronie dzieci i młodzieży stanowiły warunki *sine qua non* ich zaangażowania się w badania. Mając te zasady na uwadze, każdy cykl projektowy rozpoczynaliśmy od odnowienia kontaktu z naszymi lokalnymi świetlicami lub nawiązania go z nowymi, których wychowankowie zamieszkiwali rejony objęte miejską rewitalizacją. Kolejno pracownicy każdej ze świetlic proponowali swoim wychowankom udział w projektach diagnostycznych w ich sąsiedztwach. Ich cel badawczy i edukacyjny był jedynie zasygnalizowany, a z czasem, już w trakcie spotkań ze studentami, w małych grupach, stawał się coraz bardziej wyrazisty. Potem towarzyszyliśmy studentom w ich pierwszych wizytach w świetlicy, budowaniu ich relacji z dziećmi opartej na wiedzy obu stron o celu badania i jego potencjalnym przebiegu. Wybór świetlicy na miejsce pierwszego spotkania dyktowany był przede wszystkim zasadami badań skoncentrowanych na dziecku, z których kluczowe są dbałość o poczucie bezpieczeństwa oraz dobrowolność włączenia się do projektu. Naszą intencją było otwarcie relacji w warunkach dla dzieci naturalnych, w których to studenci byli gośćmi i nawiązywali w tej roli kontakt z dziećmi w miejscu znanym jedynie tym drugiemu. Z reguły udawało się stworzyć okoliczności sprzyjające pozytywnej emocjonalnej atmosferze, w której wychowawcy, jako zaufani dorośli, inicjowali nieskrępowane rozmowy oraz włączanie się studentów do typowych aktywności dzieci w świetlicy czy w nastawione na integrację grupowe zabawy. W jednej tylko edycji studenci, ale też jeden z autorów niniejszej publikacji, odczuli dyskomfort

związany z nadmierną ingerencją wychowawców w strukturyzowanie przebiegu spotkania i trudnością z zachowaniem zasady samodzielnego, możliwie spontanicznego dobrania się zespołów dziecięco-studenckich. Aranżacja zajęć przed wyborem spowodowała swoistą blokadę inicjatywy zarówno u podopiecznych, jak i u studentów, co było naturalną konsekwencją wejścia w zaproponowany na samym początku wzór spotkania kontrolowanego (typ aktywności, czas) przez wychowawców. Warunkiem koniecznym uczestnictwa było wcześniejsze pozyskanie zgód rodziców na udział w projekcie. Po takim spotkaniu ukonstytuowane zespoły w składzie kilkuosobowym wyruszały do sąsiedztw.

Tak zainicjowany proces PAR zmierzał do zespołowego odkrywania znaczeń dziecięcych sąsiedztw, struktury ich społecznych światów oraz wzajemnych relacji pomiędzy tymi dwoma, czemu służyło zastosowanie zróżnicowanych jakościowych technik badawczych, które staraliśmy się dobrać z szacunkiem do dziecięcych i/czy młodzieżowych możliwości poznawczych i emocjonalnych. Dlatego też dobór technik każdorazowo krystalizował się w trakcie procesu badawczego. Proces ich doboru był dyktowany nie tylko obserwacją, ale i uczeniem się przez studentów odczytywania woli, kompetencji i emocji młodych badaczy stanowiących istotnych czynnik sukcesu badania. W niektóre projekty spontanicznie, a czasami na zaproszenie zespołów badawczych, angażowały się osoby dorosłe (rodzice, zaprzyjaźnieni sąsiedzi, osoby dozorujące podwórka, właściciele kamienic etc.). Trzecim czynnikiem stanowiącym o doborze technik był kierunek studiów tej nieco starszej części zespołów badawczych, co najzwyczajniej wynikało z ich kompetencji. Upraszczając nieco ten skomplikowany obraz, studenci pedagogiki obierali techniki oparte na rozmowie, swojej powtarzalnej obecności w sąsiedztwie, nawiązywaniu i pogłębianiu kontaktów, natomiast studenci politechniczni byli niezastąpieni w dokumentacji fotograficznej i nadawaniu jej postaci np. photovoice czy współtworzeniu map, makiet etc.

Niezależnie od założenia indywidualizacji doboru technik do diagnozy prowadzonej w poszczególnych zespołach, każdorazowo pracowano co najmniej trzema technikami, co umożliwiło zebranie komplementarnych danych oraz opracowanie kompleksowego obrazu sąsiedztwa z perspektywy jego najmłodszych mieszkańców.

W każdej z diagnoz staraliśmy się, by perspektywa dziecięca i/czy młodzieżowa na badane miejsce życia była potraktowana jako punkt wyjścia. W sąsiedztwach, w których zespoły badawcze spotkały się z zainteresowaniem dorosłych mieszkańców, to uchwycenie sąsiedztwa jako miejsca życia młodego pokolenia mieszkańców wyznaczało tematyczny fokus rozmów. W przeprowadzonych badaniach diagnostycznych zespoły stosowały kilka z poniższych technik:

- spacer badawczy (PartCitypatory Blog and Consultancy, *Participatory Methods: Transect Walk*, 29 października 2017)⁶;

⁶ <https://parcitypatory.org/2017/10/29/transect-walks/> (dostęp: 29.01.2020).

- analiza dokumentów zastanych (historycznych, map, blogów, profili FB) i tworzonych w przebiegu badania (fotografie, makiety, dziecięce mapy sąsiedztwa);
- obserwacja uczestnicząca.

Każda z powyższych występuje w literaturze nauk społecznych w co najmniej kilku wariantach. Syntetyczny opis tych technik dokonany został na podstawie tych ich wersji, które były inspiracją w procesie przygotowywania studentów do badań partycypacyjnych z udziałem młodych mieszkańców łódzkich śródmiejskich sąsiedztw, oraz z uwzględnieniem formy, jaką przyjęły w przebiegu naszego badania.

3.1. Spacer badawczy

Ta technika była wykorzystana w każdym z projektów, ponieważ nadaliśmy jej charakter rytuału otwarcia relacji pomiędzy studentami a dziećmi, pierwszej wizyty, w której w role przewodników włączali się młodzi mieszkańcy sąsiedztw, których studenci poznawali na spotkaniu w jednej z czterech współpracujących z naszą katedrą świetlic środowiskowych.

W literaturze z zakresu urbanistyki spacer badawczy zwyczajowo opisywany jest jako rodzaj celowej „przechadzki” po terenie objętym planem zmian urbanistycznych, w czasie której mieszkańcy/ użytkownicy terenu wspólnie z władzami samorządowymi, a czasami z profesjonalistami odpowiedzialnymi za projektowanie zmian, prowadzą rozmowy i obserwacje mające służyć rozpoznaniu lokalnych praktyk użytkowania terenu oraz oczekiwań mieszkańców co do kierunku planowanych zmian. Nasze obserwacje lokalne pozwalają postawić również niezobowiązującą hipotezę, iż w przypadku napięć pomiędzy mieszkańcami a reprezentantami władz technika ta staje się okazją do ich redukcji, wzbudzenia zaufania i otwarcia komunikacji. Urbanistycznie zorientowane źródła dzielą grupę spacerujących na badaczy i mieszkańców, z wyraźnie przypisanym podziałem ról na obserwatorów i lokalnych ekspertów oraz konsekwentnym ograniczaniem zaangażowania tych pierwszych.

W przeciwieństwie do praktyk często stosowanych w planowaniu urbanistycznym, w naszej wersji spaceru miał on jedynie otworzyć relację, udokumentować pierwsze „odczucie miejsca”. Przyjmował postać swobodnej rozmowy, często schodzącej na wątki biograficzne czy prowadzącej do zapoznania się z wybranymi mieszkańcami i wprowadzenia ich w celowość podejmowanych działań. Wszystko, za wyjątkiem nielicznych projektów, z intencją kontynuacji⁷.

⁷ W edycji 2021/2022 zaraz po spacerze badawczym wprowadzono zajęcia w trybie on-line ze względu na zaostrenie warunków bezpieczeństwa w czasie pandemii. Kilka z zespołów pracowało z dziećmi przez platformę Teams, zarzucając pomysł kontynuacji relacji i badanie w kontakcie bezpośrednim w obszarze sąsiedztw.

Swoje pierwotne wyobrażenie spaceru badawczego budowaliśmy dzięki naszej współpracy z dr M. Hilarią Soundari, która w swych doświadczeniach PAR prowadzonych z kobietami zamieszkującymi zubożałe indyjskie wsie i marginalizowanymi ze względu na przynależność kastową, spacerem badawczym otwierała długoterminową relację, w której celem było zaktywizowanie tych kobiet pod względem społecznym, odkrycie w nich i ich otoczeniu sił ekonomicznych oraz ich skomercjalizowanie, a tym upełnomocnienie kobiet⁸.

Czerpiąc z doświadczeń indyjskich, cel komunikacyjny traktowaliśmy ze szczególną atencją, nie zapominając o innych, które H. Soundari nazywała w swoich badaniach „pozyskaniem panoramicznego oglądu”; jego elementami były granice odczuwane przez rezydentów, elementy infrastruktury materialnej, podział przestrzeni na publiczną i prywatną, a orężem badacza – improwizacja połączona z baczną obserwacją, zwłaszcza kiedy tworzyły się okoliczności do wspólnego przygotowywania graficznych reprezentacji swojego miejsca (Soundari 2006, 2019: 107)⁹.

Wybór spaceru badawczego na pierwszą i jedyną wspólną technikę badawczą dyktowany był zasadą wzmacniania poczucia bezpieczeństwa młodych mieszkańców łódzkich kamienicznych sąsiedztw. Tych, których poznali w świetlicy w roli swoich gości, oprowadzali teraz po miejscu dla innych, nie-mieszkańców, obcym, często tajemniczym, a czasami – w czym upatrujemy efektów stygmatyzującego takie sąsiedztwa dyskursu publicznego i miejskiego – odczuwanym przez studentów nawet jako potencjalnie im zagrażające. W trakcie naszych spotkań po spacerze czy (w niektórych przypadkach) po kolejnych wizytach w sąsiedztwie, umożliwiających zbieranie dodatkowych danych wizualnych, w wielu wypowiedziach pojawiał się wątek redefinicji mieszkańców, swoistej normalizacji ich obrazu.

Dzięki tej technice studenci i akademicy pozyskiwali unikatowy wgląd w „czyjeś” miejsce, którego istotnymi rezultatami były:

- zmapowanie infrastruktury materialnej sąsiedztwa wraz z jej społecznie tworzoną funkcjonalnością wyrażoną dziecięcymi opisami kultywowanych praktyk użytkowania poszczególnych jej elementów;
- zidentyfikowanie pierwszych barier (napięć w relacjach, fizycznych czy społecznych zagrożeń definiowanych przez dzieci czy tęsknot i marzeń)

⁸ Hilarią Soundari jest adiunktem w Centre of Applied Research, Gandhigram Rural Institute (GRI), Gandhigram (Indie). Jednocześnie należy do Kongregacji Sióstr Krzyża Chavanod. Jako akademicka specjalizuje się w badaniach rozwojowych (*development research*) i zagadnieniach płci w pracy socjalnej. Od ponad 30 lat pracuje na rzecz upełnomocnienia marginalizowanych kobiet i dzieci pochodzących z obszarów wiejskich w Indiach. Od 2016 roku Katedra Pedagogiki Społecznej i Resocjalizacji współpracuje z Nią w obszarze edukacyjnym i publikacyjnym.

⁹ W przypadku badań H. Soundari, w przebiegu spaceru badawczego dochodziło do rekonstrukcji klasowego podziału przestrzeni, z czytelnym wyodrębnieniem obszarów mieszkalnych bez infrastruktury publicznej, które zamieszkiwane były przez Dalitki.

- i sił (dziecięce zakamarki podwórkowe, wyrażające opór przed kontrolą „Dorosłego”, sprzymierzeńcy dzieci na podwórkach etc.);
- wytyczenie symbolicznych granic sąsiedztwa z perspektywy dzieci (z zakresem ich codziennych aktywności, terenami „zakazanymi” z różnych względów, np. granice wyznaczone obecnością kibiców wrogiego klubu piłkarskiego, zakazem rodzicielskim czy odczuwanym przez dzieci zagrożeniem);
- zainicjowanie procesu zawieszania (czy jedynie uświadamiania sobie) przedzałożeń, z jakimi studenci włączali się w projekt, a które identyfikowaliśmy w każdej kolejnej edycji projektów.

3.2. Obserwacja uczestnicząca

Dla tego rodzaju swobodnej obserwacji, wzorem były obserwacje etnograficzne, w których badacz, „wchodząc w określoną społeczność i żyjąc w niej, poznawał sposób życia, obyczaje, wierzenia, legendy tej społeczności z pozycji jej uczestnika” (Bauman 2000: 319). Stosowany był on za każdym razem, kiedy studenci wraz z młodymi badaczami powracali do sąsiedztw. Takie wątki obserwacyjne wplatane były w całokształt budowanej obustronnej relacji i przybierały postać spotkań połączonych z rozmowami. Za Hammersleyem i Atkinsonem (2000) przyjęliśmy, iż zaobserwowane zdarzenia traktowane są jako asumpt do rozmowy, w której badacz, będąc w bezpośrednich stosunkach z badanymi (u nas – uczestnikami badania), rozmawia z nimi, uzyskując ich interpretacje zaobserwowanych zdarzeń. Wywiad spontaniczny, a raczej rozmowy stawały się immanentną częścią obserwacji uczestniczącej.

Zgodnie z klasyfikacją roli badacza w obserwacji uczestniczącej R. Golda (1958), który wyróżnił wśród tych możliwych: całkowitego uczestnika, uczestnika jako obserwatora, obserwatora jako uczestnika oraz całkowitego obserwatora (za Konecki 2000: 146), tę praktykowaną przez studentów najlepiej wydaje się oddawać trzeci z powyższych wariantów.

Studenci stawali się „obserwatorami jako uczestnikami”, którzy spotykali się najwyżej kilka razy i nie wykazywali potrzeby ustanawiania kontaktu i bardziej rozbudowanej relacji z pozostałymi mieszkańcami. Obserwacja uczestnicząca była stosowana w trakcie kolejnych (po spacerze diagnostycznym) wizyt w sąsiedztwie. Służyła pozyskiwaniu spostrzeżeń potwierdzających zasadność pierwszych kategorii czy hipotez wygenerowanych w trakcie spaceru oraz odkrywaniu nowych, które wprowadzano do procesu analitycznego i interpretacyjnego.

W przypadku wątków obserwacyjnych inaczej wyglądało informowanie mieszkańców sąsiedztw spontanicznie dołączających do zespołów badawczych. Z uwagi na dynamikę życia codziennego w badanym środowisku i czasami bardzo spontaniczny charakter spotkań i rozmów, poinformowanie każdego

rozmówcy o przeprowadzanym badaniu czy też wszystkich uczestników obserwowanych wydarzeń codziennych, zakłóciłoby ich naturalność. Kiedy do studentów i młodych mieszkańców spontanicznie dołączali inni mieszkańcy, włączając się w rozmowę, poinformowanie ich o celu wizyty następowało w momencie na tyle stosownym, by nie zaburzało to naturalnego formatu komunikacji. Dlatego też dołączający do rozmów w sąsiedztwie mieszkańcy o prowadzonym badaniu-działaniu dowiadawali się w trakcie rozwoju wydarzeń.

3.3. Analiza dokumentów

W przeprowadzonych projektach analizowane było szerokie spektrum wytworów ludzkiej działalności, dostarczających danych o badanym miejscu. Ich wachlarz obejmował zarówno dokumenty zastane, jak i te intencjonalnie tworzone (Łobocki 2000: 217).

Dokumentami zastanymi były wypisy z danych z rejestru ksiąg wieczystych, mapy z Google Maps i innych źródeł, blogi na FB, źródła internetowe dotyczące obiektywnej historii powiązanej z wybranym sąsiedztwem, dokumenty publikowane przez UMŁ, informujące o specyfice rewitalizowanych obszarów, sposobów dofinansowywania oddolnie inicjowanych projektów lokalnych zmian etc. Pozyskiwane dzięki nim dane pozwalały zrozumieć kontekst zdarzeń, interakcji, lokalnych wzorów dystrybucji przestrzeni oraz barier i sił indywidualnych, społecznych czy ekonomicznych. Jednocześnie stanowiły materiał o kluczowej wartości poznawczej, kiedy definiowano siły historyczne, te drżące w tzw. wiedzy obiektywnej (dane o sławnych łódzianach zamieszkujących kiedyś badane sąsiedztwa czy najbliższe okolice).

Bogate spektrum dokumentów przygotowywanych w trakcie badania-działania otwierają dziecięce mapy, często współtworzone ze studentami. Z reguły mapowanie przestrzeni sąsiedztwa następowało w dwóch etapach. Najpierw powstawały mapy odzwierciedlające stan aktualny, będące uzupełnieniem spacerów badawczych. Stanowiły one próbę zobrazowania sposobu odczuwania, przeżywania i użytkowania przestrzeni sąsiedztwa przez młodych rezydentów. Były to rysunki, w których na tzw. obiektywną warstwę przestrzeni sąsiedztwa jej młodzi użytkownicy nakładali tzw. dodatkowy (intersubiektywny wymiar), w którym odzwierciedlona jest topografia oddająca znaczenia i funkcje, jakie nadają poszczególnym elementom tej przestrzeni. W zespołach studencko-dziecięcych przygotowywano mapy obejmujące materialne i często symboliczne (innym niedostępne) elementy przestrzeni, które obrazowały dziecięce i/czy młodzieżowe reprezentacje przestrzeni sąsiedztwa. Potem przygotowywane były mapy oddające oczekiwane zmiany. W jednym z projektów drugi etap mapowania został zastąpiony projektem architektonicznym konkretnej zmiany, która – omówiona na wspólnym spotkaniu studentów, młodych badaczy,

jednej z matek oraz zaprzyjaźnionej pani architekt w trakcie kolejnej wizyty w sąsiedztwie – przy pomocy niedostępnych pedagogom kompetencji została przetłumaczona na projekt zmian, który spotkał się z akceptacją młodych zleceńodawców.

Wśród dokumentów wytwarzanych w trakcie badania-działania kluczowe znaczenie mają fotografie, których autorami byli studenci, pracownicy świetlic uczestniczących w spacerze diagnostycznym oraz sami młodzi mieszkańcy. Fotografie, których pewna część wzbogaca treść niniejszej książki, powstawały w wyniku prośby o zobrazowanie tego, co dla nich (mieszkańców) jest ważne albo dokumentowały elementy przestrzeni uwypuklone w dziecięcej narracji, współtworząc z nimi komplementarne i silniej przemawiające formy wyrazu. Innym sposobem nadawania fotografii sensu były rozmowy z dziećmi inicjowane zdjęciami, które bez pomocy dziecięcych przewodników skupiły uwagę studentów. Ten ostatni wariant nabierał czasami cech działania upelnomocniającego. Studenci, przygotowani do ukierunkowywania swojej uwagi na siły i potencjały miejsca, zwracali uwagę na elementy oczarowujące nieoczywistą estetyką, której sami mieszkańcy nie doceniali, a niekiedy wręcz nie postrzegali w kategoriach piękna. Dopiero w rozmowach tworzonych na podstawie studenckich fotografii dochodziło do pewnego przeformułowania (transformacji) optyki oglądu danego miejsca, które jego młodzi mieszkańcy postrzegali z reguły jako pełne zanieczyszczeń, niedogodności i braków, a które po tym nabierało innego znaczenia.

W przebiegu naszego badania-działania fotografii i rozmowom budowanym wokół uchwyconych treści nadawano dwojaki sens: rekonstruowania przestrzeni znaczeń oraz jej nowego współtworzenia. Po pierwsze, fotografie stanowiły impuls rekonstrukcji znaczeń tradycyjnie nadawanych przestrzeni przez jej młodych mieszkańców w praktykach codziennego życia zbiorowego. W tym sensie były one materiałem wyzwalaającym współtworzenie rekonstrukcji środowiska życia młodych mieszkańców, w której elementy materialne przeplatały się z symbolicznymi i kulturowymi, wskazując interesujące kierunki ich przeobrażeń. Po drugie, w rozmowach opierających się na studenckich fotografiach dochodziło do współtworzenia (konstrukcji) znaczeń przypisywanych przestrzeni poprzez uważnianie, a nieraz redefinicję jej obiektywnych elementów, które samo w sobie stawało się społeczno-pedagogiczną interwencją w dziecięce i młodzieżowe miejsca życia.

W ostatniej edycji projektu fotografie stały się podstawą przygotowania posterów; których forma (liczne komentarze słowne, cytaty, krótkie historyjki) wpisywała się w format photovoice (Greene, Burke, McKenna 2018). Dzięki kompozycjom zdjęć i wybranym fragmentom narracji pozyskanych z rozmów z uczestnikami projektów uzyskiwano dostęp do intersubiektywnych obrazów sąsiedzkiej przestrzeni, w których teraźniejszość, często krytycznie oddawana, przeplatała się z komunikatami wyrażającymi jej potencjały, których ożywienia oczekiwaliby w procesie rewitalizacji. Poprzez zdjęcia łatwiej było wyrazić

zawiłe historie powiązane z poszczególnymi elementami przestrzeni, a przede wszystkim jej mieszkańcami. Każdy z nich był głosem wyrażającym pewną niezgodę bądź marzenie o zmianie, który do tej pory sięgał jedynie granic lokalnego dyskursu. Zaplanowanie wspólnej wystawy w mieście uwolniło niesłyszalne dotąd narracje miejsca, jak i kompetencje artystyczne młodych badaczy, a stwarzanie okoliczności do ich publicznej ekspozycji wzmacniało w zespołach badawczych przekonanie, iż powstaje coś ważnego.

W dwóch edycjach projektu realizowanych ze studentami kierunku rewitalizacja miast wyrazem dziecięcych projekcji zmiany ich miejsc zamieszkania stały się makiety, które niezwykle czytelnie przedstawiały charakter zmian przestrzennych samym młodym mieszkańcom, jak i publiczności, której w finalnej części projektu komunikowano wyniki trójstronnego badania-działania. Ich współtworzenie z dziećmi wyzwalało narracje pogłębiające rozumiejący wgląd w ich podwórka, dając jednocześnie szansę na skonkretyzowanie współtworzonej wizji zmian (fot. 56)¹⁰.



Fot. 56. Przykład makiety współtworzonej w diagnozie interpretatywnej

¹⁰ Autorzy: Michał Grzanka, Marta Pływacz, Aleksandra Podgórska, Marta Żylak, Filip Żylak i Podopieczni Świetlicy przy ul. Solnej 11 w Łodzi.

4. Współ(działanie)

4.1. Współdziałanie z wykluczonymi, integracja międzypokoleniowa

Mimo złożoności przedstawianych wcześniej założeń, wejściu do podwórek towarzyszył jeden główny cel: wspólna dekonstrukcja środowiska wychowawczego, jakim jest sąsiedztwo w wymiarze miejsca/rzeczy, społeczności oraz dyskursu.

Rewitalizacja dużych miast bardzo często w niewielkim tylko stopniu uwzględnia głos ważnych grup społecznych. Ta teza została przez nas szczegółowo uzasadniona w rozdziale III tej pracy, gdzie staraliśmy się wykazać, jak z procesów rewitalizacji miejskiej realizowanej w modelu wysokobudżetowym wykluczani są interesariusze, którzy nie uznają dominującego neoliberalnego systemu wartości (etyka i estetyka) oraz średnioklasowych sposobów komunikacji opartych na kodach rozwiniętych (Bernstein 1980) i deliberatywnej demokracji (Laclau, Mouffe 1985). Natomiast dzieci i młodzież wykluczani są podwójnie, po pierwsze – za „klasowe” pochodzenie, po drugie – z powodu wieku. Wydaje się to o tyle dziwne, że to właśnie oni są najważniejsi w perspektywie przyszłości miasta. Co więcej, to właśnie pokolenie jest kluczowe w procesie zmiany społecznej, bo to dzieci i młodzież będą mnożyć i upowszechniać model środowiska wychowawczego, którego doświadczyli.

Takie procesy zmiany miejsca, w których nie uczestniczą najmłodszy mieszkańcy, stają się dodatkowym elementem środowiska wychowawczego, tym razem jednak oddziałującego negatywnie na ich poczucie społecznej wartości i sprawczości (reifikacja/uprzedmiotowienie tej grupy społecznej), a w konsekwencji i przyszłego zaangażowania politycznego (w szerokim tego słowa znaczeniu).

Z tych choćby względów, aby środowiskowa integracja i współdziałanie były możliwie szerokie, poza angażowaniem dzieci i młodych ludzi w transformację swojego sąsiedztwa, podejmowaliśmy działania inicjujące integrację międzypokoleniową. Uaktywnienie różnych grup w mniej lub bardziej niejednorodnym środowisku życia¹¹ otwiera szersze perspektywy podejmowanych działań, bowiem nie są one już tylko zainicjowaną zewnątrznie akcją, ale długookresowym procesem rekonstrukcji miejsca w powiązaniu z jego historią i tożsamością.

4.2. Sprawczość indywidualna i społeczna: umiem, mam prawo

Zatem, rewitalizacja podwórka nie polega na urządzaniu go w „modnym” stylu (Foucaultowski dyspozytyw), ale na budzeniu w mieszkańcach, również tych najmniejszych, wiary, że mogą oni przekształcać mikroświat, w którym

¹¹ O złożonych strukturalnie wielkomiejskich środowiskach życia pisze m.in. Gulczyńska (2013, 2014).

żyją. Owa możliwość ma tutaj zarówno wymiar społecznego przyzwolenia (wolno im to robić, mają do tego prawo), jak również wewnętrznej gotowości (jesteśmy w stanie to zrobić). Z perspektywy wychowawczej rezultatem takiego działania nie są jedynie (ani przede wszystkim) efekty materialne lub wizualne, ale rewitalizacja poczucia sprawczości, a zatem swoista transformacja tożsamości w wymiarze indywidualnym (umiem) i społecznym (mam prawo).

4.3. Dialektyczny związek współdziałania i działania

Trzymając się fundamentów pedagogiki społecznej, właściwym efektem działania powinien być względnie trwały proces przekształcania środowiska życia, którego kontynuacja w coraz mniejszym stopniu zależy od zewnętrznej pracy społecznej, a w coraz większym opiera się na wewnętrznych siłach. Z tego względu przykłady (współ)działań można umieścić na kontinuum: od działań zainicjowanych przez profesjonalistów, poprzez działania współtworzone, aż po działania inicjowane i podejmowane przez samą społeczność.

W tym ostatnim przypadku współdziałanie nabiera już finalnego, ze względu na celowość małych rewitalizacji, znaczenia działania sąsiedzkiego, a przedrostek „współ-” traci swoje uzasadnienie, bowiem zintegrowana społeczność z zasady ma kolektywny charakter. Otwiera to możliwość kolejnego dialektycznego cyklu nadbudowywanego nad poprzednim: (współ)działanie podjęte w jakimś obszarze albo sąsiedztwie przekształca się w działanie, gdy ta wspólnota się zintegruje (dialektyczna synteza), by znowu – przy pomocy profesjonalisty lub bez – przekształcić się we (współ)działanie, ale już obejmujące nowe pola lub społeczności¹².

4.4. Inicjacja

Właściwie w procesie rewitalizacji podwórek inicjowanie działania nie jest wyraźnie wyodrębnione czasowo czy metodycznie. Jest to etap płynnie następujący po interpretatywnej diagnozie, w którym dochodzić powinno do upełnomocnienia i multiplikacji lokalnych sił, by przy ich wykorzystaniu mieszkańcy zaczęli przekształcać swoje miejsce życia. Partycypacyjnie tworzone diagnozy nie tylko inwentaryzują zasoby, ale i prowadzą do uformowania się trzonu grupy inicjatywnej, która aktywizuje kolejnych mieszkańców. Wszelkie prace, począwszy od problematyzacji miejsca (określenia obszaru działania), poprzez planowanie, gromadzenie zasobów i sił, społeczne negocjacje, aż po realizację, powinny być podejmowane razem, a nie dla czy za mieszkańców.

¹² Można tu prawdopodobnie zbudować analogię do dialektycznej relacji jednostka – środowisko w ujęciu Heleny Radlińskiej.

Nasze projekty zwykle zaczynaliśmy z dziećmi lub młodzieżą, bo ta właśnie grupa wiekowa jest najbardziej otwarta, zainteresowana zmianą, ma najwięcej energii i pomysłów, często też wiary w siebie. Młodzi ludzie względnie rzadziej mają świadomość ograniczeń prawnych (np. wynikających z praw własności) czy innych przeszkód administracyjnych (np. konieczność uzyskania zgody zarządcy), dzięki czemu widzą więcej możliwości działania. Co jednak najważniejsze, oni najczęściej przebywają na podwórkach, bo w odróżnieniu od bardziej zamożnych kolegów nie korzystają z rozbudowanej oferty aktywności pozaszkolnej. Bywa też, że podwórko jest ich światem ucieczki lub odpoczynku od problemów domowych. Z różnych powodów, podwórko niekiedy jest zastępowane świetlicą środowiskową, która młodym mieszkańcom daje schronienie, a pedagogom społecznym możliwość działania, kiedy pada deszcz lub potrzebny jest stół.

Faza inicjacyjna obejmuje proces budowania „zespołu roboczego” (zainicjowany już poprzez pracę nad kontaktem) oraz głównej problematyzacji, czyli określenia, w jakim obszarze podejmowane będzie działanie (co jest naturalnym rozwinięciem podjętej wcześniej diagnozy). Na tym etapie konstruowania działania pedagog może właściwie tylko obserwować, zarówno procesy grupotwórcze, w tym wyłanianie się lidera, jak i uzgadnianie priorytetów działania.

4.5. Koncepcja

W przypadku dzieci i młodzieży problematyzowanie przestrzeni społecznej podwórka zwykle szybko przekształca się w tworzenie propozycji działania. Mieszkańcy defaworyzowanych sąsiedztw bardzo rzadko mają ochotę generalizować albo przesuwac się w swoim myśleniu od ogółu do szczegółu. Nasze obserwacje rozwoju działania w tych sąsiedztwach, podejmowane w trakcie diagnozy interpretatywnej, pozwalają twierdzić, iż ich spojrzenie na świat jest prostomyślne i recentywistyczne, czyli usytuowane „tu i teraz” (Bańka 1988). Szczególnie badacze akademicki powinni być uważni, by nie kolonizować tego systemu myślowego abstrakcyjnymi pojęciami wyjętymi z ich dyskursów. Jeżeli uda się tego uniknąć, przyglądanie się burzy pomysłów na działania wyprowadzane z pojedynczych słów jest doskonałą okazją do krytycznego spojrzenia na własny świat, w którym z morza słów wynika jeden pomysł, często bardzo przewidywalny (kontynuacja refleksji nad samym sobą).

Pomysły dzieci i młodzieży nie powinny być na tym etapie w żaden sposób oceniane, nawet te najbardziej nierealne w realizacji, jak niektóre z propozycji oryginalnych i odważnych zmian tworzonych w przebiegu naszych projektów (skate park czy tyrolka rozwieszona pomiędzy dachami kamienic). Powinna być to burza mózgów połączona ze śmiechem i pobocznymi interakcjami, która ma pokazać, że każdy pomysł jest dobry i że każdy ma prawo projektować przestrzeń swojego życia. Z uwagi na ostatni postulat, pedagog może obserwować grupę

i zachęcać do aktywności tych, którzy są wycofani lub blokowani przez innych. Nawet jednak w tym aspekcie należałoby zachować ostrożność, jako że lokalna dystrybucja władzy jest jednym z elementów kultury podwórka i powinna być respektowana, dopóki nie wiąże się z dyskryminacją.

Same pomysły nie muszą dotyczyć przestrzeni fizycznej, mogą np. ujawniać się w przestrzeni symbolicznej. W jednym z lokalnych ośrodków kuratorskich takim pomysłem na działanie było nagranie utworu muzycznego. Rapowana piosenka jest nie tylko nowym elementem w środowisku dźwiękowym¹³, ale również manifestem, głosem w dyskursie społecznym, ma więc również wydźwięk polityczny.

Chyba każda praca z człowiekiem przynosi najlepsze efekty, kiedy wszyscy uczestnicy mają poczucie korzyści. Nie inaczej jest z budowaniem koncepcji działania, której efektem ubocznym jest możliwość rozpoznawania (uczenia się) przez badaczy akademickich podwórkowych wzorów interpretacyjnych. Później się okaże, że to jeden z ważniejszych kroków na drodze do zrozumienia odmiennych przestrzeni społecznych, bowiem znajomość tych wzorów umożliwia bardziej podmiotową interpretację (kodowanie) materiałów badawczych.

4.6. Zasoby, selekcja i integracja

Bardzo wiele pomysłów dzieci i młodzieży najprawdopodobniej będzie niemożliwych do zrealizowania, przynajmniej z perspektywy dorosłych. Z jednej strony, dorosły przychodzący z pytaniem, co można zmienić w przestrzeni podwórka, postrzegany jest często jak czarodziej, który wyczaruje wszystkie wymyślane udogodnienia, z drugiej strony, dzieci rzadko myślą w terminach technicznych, prawnych czy fizycznych możliwości. Z perspektywy naszych doświadczeń najlepszą metodą selekcji było porozmawianie o zasobach materialnych i siłach ludzkich w kontekście każdego pomysłu. Ponieważ szczególnie dzieci nie umieją rozpoznać własnych sił i możliwości, szczególnie kolektywnych, niekiedy warto je dowartościować pytaniem, czy wszystkie razem też nie dadzą rady i że może warto spróbować. Młodzi ludzie nie zawsze też wiedzą, jakie zasoby potrzebne są do realizacji ich pomysłu, pomocne bywa wtedy pytanie, kto może im pomóc w realizacji projektu.

To ostatnie pytanie jest szczególnie ważne, bowiem podnosi świadomość lokalnych sił ludzkich oraz otwiera działanie integracyjne. Zwykle się okazuje, że jest jakiś sąsiad, babcia, rodzic, który ma jakieś materiały albo wie, jak wymurować podjazd dla deskorolek. Doświadczenia z dotychczasowych działań oraz troska o wychowawczy wymiar zmian pozwalają podkreślić w tym współ(działaniu)

¹³ O wychowawczym znaczeniu otoczenia i środowiska dźwiękowego pisze m.in. Magdalena Sasin (Sasin 2019).

znaczenie procesu międzygeneracyjnej integracji. Włączenie najmłodszych jest ważne z punktu widzenia trwałości zmian oraz ich roli w kolejnych latach. Z drugiej strony, jest gwarantem społecznego konsensusu, zapobiegając forsowaniu przez jedną grupę zmian we wspólnym przecież miejscu życia, co jest szczególną wartością w sąsiedztwach współtworzących (dotychczas) zmiany z wykluczeniem potrzeb młodego pokolenia. Rodzi współodpowiedzialność i zaangażowanie, będąc jednocześnie obietnicą, iż zmiany będą przeprowadzone i traktowane z szacunkiem. Etap ten jest działaniem i jednocześnie procesem wzajemnego uczenia się metodyki projektów ulepszania warunków życia społeczności przy spożytkowywaniu jej własnych sił, w którego efekcie dochodzi do upełnomocnienia i wypracowania gotowości do samodzielnego już inicjowania podobnych działań w przyszłości.

4.7. Wdrożenie

Ważne jest, żeby jakiś pomysł został zrealizowany, poprzestanie na samym wymyślaniu zatrzyma cały proces budowania sprawstwa i partycypacji w konstruowaniu własnego środowiska życia na etapie tokenizmu, a więc wypowiedzi. W takim środowisku wychowawczym młody człowiek uczy się, że może pogadać, ale jego plany i tak nie będą poważnie brane pod uwagę. Dla większości dzieci nie ma większego znaczenia, czy realizowany jest pomysł mały czy wielki. Można niekiedy odnieść wrażenie, że te najmniejsze dostarczają im najwięcej satysfakcji, bo mogą w nich uczestniczyć na wszystkich etapach.

Samodzielnie wytworzone lub przekształcone elementy przestrzeni zwykle zyskują szczególny status. Mieszkańcy (duzi i mali) o nie dbają, chwalać się nimi, co w naturalny sposób otwiera przestrzeń, bo ci, którzy będą podziwiać, muszą jakoś wejść. Stąd, inną zaletą przekształcania przestrzeni własnymi siłami jest możliwość ich wykorzystania przez pedagogów i badaczy akademickich podczas wchodzenia w teren. Nawet zwykły wyraz podziwu nad zadbanym kłombem kwiatów zwykle zamienia początkową złowrogą ostrożność na przyjazne otwarcie. W odróżnieniu od elementów zastanych, w przypadku samodzielnie zagospodarowanych miejsc mieszkańcy nie czują oporów, aby je modyfikować. Mówią o nich „nasze”, choć nie zawsze, z uwagi na prawa własności i model zarządzania przyjęty przez miasto, mogą tak powiedzieć o podwórku jako całości.

Jest też wartość dodana. Kolejny raz, badacz akademicki towarzyszący takim działaniom może skorzystać analitycznie. Po pierwsze, uszczegóławia lokalną mapę konkretnych potencjałów i zasobów, bo na etapie diagnozy interpretatywnej ujawniły się tylko bardziej ogólne siły, które nie są związane z żadnym konkretnym działaniem. Teraz są jakby lokalnie operacjonalizowane pod kątem określonego obszaru działania.

4.8. Przykłady (współ)działań

Tak jak konsekwentne przyjęcie podejścia partycypacyjnego znacznie utrudnia napisanie rozdziału metodologicznego, bo metoda powinna być współtworzona za każdym razem na nowo, tak też i utrudnia prezentację „dobrych praktyk”. Już na początku chcemy zatem wyraźnie zaznaczyć, że nie są to przykłady do naśladowania, a raczej dokumenty¹⁴, które posłużyły nam do rekonstrukcji metodyki małych rewitalizacji podwórek. Opierając się na zaproponowanym wcześniej dialektycznym kontinuum, przykłady będą podzielone na trzy kategorie:

- (współ)działania zainicjowane przez akademików i studentów;
- (współ)działania wypracowane razem;
- działania zainicjowane i zrealizowane przez mieszkańców.

Oczywiście kategoryzacja jest umowna, bo wszystkie projekty były bardzo dynamiczne, przechodziły różne fazy, wiele z nich rozwijało się równolegle w różnych wariantach.

4.8.1. (Współ)działania zainicjowane, czyli miejsce zakotwiczone w historii

W niektórych sąsiedztwach dołączający do grup badaczy dorośli umożliwili spojrzenie na podwórko z perspektywy dłuższej historii.

W trakcie jednego z projektów odkryte zostały zaskakujące nas wszystkich lokalne siły jednego z sąsiedztw. Grupa Badaczy dotarła do wielbiciela lokalnej historii Marcina Nowickiego, który już od dłuższego czasu tworzył blog na Facebooku, ilustrujący dawną i współczesną historię ulicy, przy której mieszka¹⁵.

Za sprawą pracownika UMŁ i studentów udało się zainteresować Autora prowadzonym projektem. Historia obiektywna, rekonstruowana w tym projekcie z formalnych dokumentów w bibliotekach, ale także opowiedziana przez lokalnego historyka, odzwierciedliła się w zmianach wielu subiektywności. Dwie historie złożyły się w jedną spójną całość. Pierwsza dodawała dumy i uznania społecznego, druga była dodatkowo źródłem lokalnej tożsamości oraz międzypokoleniowej ciągłości i zachęcała do kontynuacji.

Potencjał historii, szczególnie sprawczy w inicjowaniu współtworzenia przestrzeni w tym projekcie, okazał się mieć ośrodek sportu mieszczący się na ulicy, przy której usytuowane było jedno z badanych sąsiedztw. Historie znanych wówczas bokserów, członków reprezentacji olimpijskiej, rozbudziły silne emocje i pomysły na włączenie tej wiedzy w procesy potencjalnych zmian w samym sąsiedztwie (fot. 57).

¹⁴ Kategoria „dokumentu” oryginalnie pochodzi z koncepcji „metody dokumentarnej” K. Mannheim. W tym jednak ujęciu chodzi bardziej o jej przetworzenie metodologiczne dokonane przez Ralfa Bohnsacka (Bohnsack 2007; Krzychała 2004).

¹⁵ <https://www.facebook.com/profile.php?id=100063550603805> (dostęp: 26.10.2022).



Fot. 57. Konferencja kończąca jedną z edycji „małych rewitalizacji podwórek”. Na zdjęciu Marcin Nowicki (inicjatywa Nawrot Ending Story) wraz z uczestnikami jednej z grup diagnostycznych

Pobudzone tą historią zainteresowanie boksem, gdyby nie skutecznie wyhamowane pierwszą falą COVID-19, mogłoby przerodzić się w trenowanie tego sportu, a tym samym skutkować przywróceniem tradycji bokserskich w tym miejscu. Wątek bokserski zajął dużą część prezentacji efektów małych rewitalizacji podwórek na konferencji wieńczącej pierwszą fazę działania. Swoją wartką narracją, do której w roli aktorów zapraszał młodych nieakademickich uczestników zespołu, lokalny Bloger nie tylko uatrakcyjnił prezentację diagnozy środowiska życia młodych mieszkańców, ale i na tyle rozbudził u nich historyczną wyobraźnię, by chętnie zadeklarowali wolę udziału w kolejnym projekcie społecznym opartym na historii tej ulicy.

Ta prezentacja konferencyjna zapadła w pamięć nobliwej publiczności, ale też zainspirowała połączenie sił instytucjonalnych w postaci Urzędu Miasta Łodzi (reprezentowanego m.in. przez latarnika¹⁶), lokalnej szkoły podstawowej oraz organizacji pozarządowej, którzy byli jej gośćmi.

¹⁶ Latarnik to unikalne stanowisko, nawiązujące do bohatera noweli Henryka Sienkiewicza, powołane w ramach tworzenia Biura Rewitalizacji Urzędu Miasta Łodzi. Osoba pełniąca tę funkcję miała zapewnić kontakt mieszkańców rewitalizowanych części miasta z Urzędem. Z czasem

Nasi studenci, akademiczka z naszej katedry, wspólnie z Blogerem i pracownikami UMŁ, rozpoczęli współpracę nad projektem historycznych instalacji na tej ulicy oraz przygotowali dokumentację do konkursu o grant, mający umożliwić realizację tego zamierzenia. Obecna na konferencji wicedyrektor szkoły podstawowej, do której uczęszczali nieakademyk członkowie zespołu badawczego, włączyła się do prac, proponując uczniom projekt edukacyjny integrujący lekcje wuefu, plastyki i oczywiście historii wokół „wątku bokserkiego”¹⁷.

W projektach opartych na historiach mówionych materiałem empirycznym, jak i przedmiotem odkrycia były z perspektywy dzieci legendy albo lokalne historie tłumaczące czasami trudne do zrozumienia przez dziecko zachowania czy sytuacje.

Przykładem „małych rewitalizacji podwórek” zakotwiczonych w historii mówionej był międzypokoleniowy projekt współtworzony przez naszego Studenta, 13-letniego mieszkańca sąsiedztwa, jego Mamę i Panią Dozorczynię. Realizowany był w ostatniej z edycji „małych rewitalizacji” w ramach projektu „Łódź to moje miasto bo...”¹⁸, stąd zainteresowanie historią było silniej wyeksponowane w pracach przygotowawczych, jakkolwiek w trakcie rozwoju relacji pomiędzy Badaczami okazało się, iż warstwa społeczna miejsca nie jest uważniona w świecie przeżywanym Chłopca, gdyż wprowadził się tam stosunkowo niedawno. Ubogie życie społeczne sąsiedztwa, którego powody odkryto w diagnozie, nie sprzyjały również nawiązaniu relacji rówieśniczych. Zupełnie niespodziewanie dla nas projekt stworzył okoliczności sprzyjające budowaniu tożsamości młodego mieszkańca w relacji do źródłowej tożsamości jego miejsca zamieszkania.

Zainteresowanie historią podwórka zadecydowało o zaproszeniu do współdziałania Pani Dozorczyni. Chłopiec przeprowadził z nią dwa wywiady. Dzięki ich analizie oraz przeglądowi stron internetowych stematyzowanych wokół historii tej kamienicy oraz współpracy z niezwykle zaangażowaną w sprawy projektu Mamą Chłopca, powstała opowieść o onegdaj „tętniącym życiem sąsiedztwie” (poster 6)¹⁹.

latarnicy zaczęli podejmować również inne funkcje: rzeczników, pedagogów ulicy, pracowników środowiskowych.

¹⁷ Ze względu na czas projektu tylko niektóre działania planowane na rzecz tej obiecującej koprodukcji przestrzeni udało się zrealizować. Konferencja, która dała impuls nowym przemierzom i możliwym formom działania, odbyła się w styczniu 2019 roku. Pierwsza fala COVID-19, wdrażanie do komunikacji on-line i to w zespołach tak wewnętrznie zróżnicowanych oraz nieprzyznanie środków na realizację grantu na instalację z czasem schłodziły inicjatywny zapał.

¹⁸ Opis projektu Czytelnik znajdzie w rozdziale metodologicznym książki.

¹⁹ Autorzy: Mateusz Świątczak i Podopieczny Świetlicy „Planetarium” przy Centrum Zajęć Pozaszkolnych Nr 1, ul. Pomorska 16a w Łodzi.

Historia podwórka oczami Pani dozorczyni z Piotrkowskiej 18






"To było 2011.(...)Wymieniana była cała elewacja, wymieniane były okna(...)były tu robione takie różne postumenty, do tego całe gzymsy, parapety.(...) No i to **wszystko musiało pasować do historycznych tych wygląków jak kiedyś kamienica wyglądała.**"

Jak było kiedyś

"Adam: Co było z tym antykwariatem? No też kiedy on był.
K: No jak ja się tu sprowadzałam to on już tu był. **No też tutaj dużo ludzi przychodziło. To też to miało też swój ... no nie wiem. Zawsze coś się tu działo, po stare książki, stare różne antyki, lampy. Bardzo dużo ludzi tu przychodziło swego czasu."**

"K: No i też tu szewc był w podwórku. Też taki dosyć fajny bo to był taki szewc co teraz już takich butów nikt nie robi jak dawniej szewcy robili."




"K: w pierwszym podwórku była tam taka produkcja z administracją robili meble do sklepów. Później tam w podwórku byli krawcy."



"K: No i (gabinet lekarski) taki słynny, (...)był tu, teraz też jest ale **kiedyś też miał swoje znaczenie(...), to też dużo osób tu przyjeżdżało, różnego kalibru. Te też to jakoś tętniło(...).**"




Jak jest teraz

"Adam: a co było później?
K: chyba jakiś salon tatuażu. **Ale teraz chyba nic nie ma (westchnienie).**"







Poster 6. Re(konstrukcja) historii podwórka. Perspektywa Pani Dozorczyni

Projekt nie tylko doprowadził do odkrycia przez Chłopca unikatowej urody miejsca, ale dał szansę na poczucie się częścią pewnej historycznej społeczności i jej dziedzictwa. Nas nauczył, w jaki sposób tworzyć można okoliczności otwierające międzypokoleniowe relacje w sąsiedztwach, których bogate wspólnotowe

życie jest pięknym wspomnieniem pielęgnowanym w światach przeżywanych ich Nestorów. Takie międzypokoleniowe re(konstrukcje) historycznej tożsamości miejsca pozwalają też poczuć się ważnym samym Narratorom/kom, bo tylko oni mogą opowiedzieć te historie.

Pojawiające się w wywiadzie z Panią Dozorczynią nostalgiczne „kiedyś to...” pozwoliło uchwycić nie tylko obraz sąsiedztwa „tętniącego życiem” dzięki jego siłom ekonomicznym – punktom usługowym, wokół których skupiali się ludzie i ich działania jednoczące społeczność. Nadało też kierunek dalszym poszukiwaniom, zainspirowanym pytaniem o procesy historyczne, zmiany strukturalne, które doprowadziły do „teraz” odwierciedlającego w swej przestrzennej formie obcą Narratorce ideę, „bo wszystko musiało pasować do tych historycznych wygładów”, nie jej „pamięciomiejsce”, którego sercem byli ludzie.

4.8.2. (Współ)działania wypracowane razem, czyli kącik grillowy²⁰

W jednym z projektów mieliśmy okazję poznać bardzo zintegrowaną i aktywną wspólnotę. W diagnozie interpretatywnej, w której od początku uczestniczył z nami latarnik społeczny (UMŁ), ustalono potrzebę obsadzenia bramy wejściowej (mieszkańcy obawiali się przypadkowych, zwykle nietrzeźwych osób, które wchodziły na ich teren) oraz dokończenia budowy „grillowiska”, zainicjowanego jakiś czas temu ich własnymi siłami (fot. 58, 59, 60, 61, 62, 63).



Fot. 58, 59, 60, 61, 62, 63. Rzut sąsiedztwa, jego podwórko, a pośrodku dolnego rzędu rozpoczęta przez mieszkańców budowa miejsca biesiadnego z grillem

²⁰ Wszystkie materiały prezentowane w tym podpunkcie są efektem zespołowych działań diagnostycznych prowadzonych w składzie: Małgorzata Brzezińska, Patryk Brzeziński, Zuzanna Chęcińska, Agnieszka Cywińska, Paulina Huk, Anna Kłosińska, Klaudia Kotus, Marta Janiszewska, Paulina Lasota, Anna Murzynowska, Emilia Pietras, Angelika Radomiak, Marta Radowska, Marta Rychlewicz wraz z Podopiecznymi Świetlicy „Anielisko” w Łodzi.

W ramach pierwszego etapu realizacji tych planów udało się:

- przygotować w zespole (młodzi mieszkańcy, studenci, mama jednego z młodych badaczy, zaprzyjaźniona z nami architektka) projekt „grillowiska” (rys. 4, 5, 6, 7, 8, 9);



Rys. 4, 5, 6, 7, 8, 9. Wizualizacje architektoniczne projektu „grillowiska”

- pozyskać latarnika społecznego (UML) do projektu „brama” i ustalić podział ról pomiędzy nim (rekonesans możliwości i formalnych wymogów zainstalowania bramy) a społecznością (przygotowanie kosztorysu, częściowe poniesienie kosztów tej modernizacji);
- rozpoznać źródła dofinansowania dostępne na realizację oddolnych zmian w społecznościach lokalnych (studenci).

Realizację tych działań skomplikowała pandemia. Pomimo ograniczonego kontaktu zespołowi udało się wspólnym wysiłkiem przygotować i złożyć wnioski o granty, które niestety zostały odrzucone.



Fot. 64, 65, 66. „Grillowisko” współtworzone wspólnymi siłami społeczności sąsiedzkiej

Pomimo zakończenia formalnej obecności studentów w projekcie (koniec zajęć) prace trwały dzięki współpracy społeczności z latarnikiem. Projekt bramy został zarzucony. W czasie pandemii to podwórko stało się bezpieczną przystanią dla dzieci nie tylko z tej kamienicy; brama ograniczałaby innym możliwość swobodnego wejścia na teren podwórka. Taka hierarchia wartości zaskakuje na tle obrazów diagnostycznych większej części sąsiedztw, w których zorganizowane akcje zmierzały raczej do wykluczania najmłodszych mieszkańców ze swobodnego korzystania z podwórek. Podtrzymano w mocy plan „grillowiska”. Zorganizowana przez latarnika kostka brukowa, niezgodnie z ustaleniami, została

sprzedana. Decyzja społeczności nie była przypadkowa. Przeniesienie środków na inny cel było wyrazem troski o sąsiada. Poprzedni (ciemnoniebieski) dach zabierał bowiem światło docierające do okien jego mieszkania. W pierwszej kolejności zakupiono materiały na transparentny dach i zamontowano go, by dalej krok po kroku realizować swój wspólny cel. Kiedy pojawiliśmy się w tym sąsiedztwie po zniesieniu covidowych obostrzeń, przedstawiono nam efekt działań – własny kącik grillowy, z którego wszyscy byli dumni. (fot. 64, 65, 66)²¹.

W miejscu tym sąsiedzi spotykają się regularnie: dorośli rozmawiają, najmłodsi się bawią. Organizują dzieciom urodziny, które są świętem całej społeczności. Latem nawet jedzą wspólne posiłki, często ktoś przynosi zupę lub inne proste danie, którym dzieli się z resztą.

4.8.3. (Współ)działania wypracowane z dziećmi, czyli „kocie podwórko”

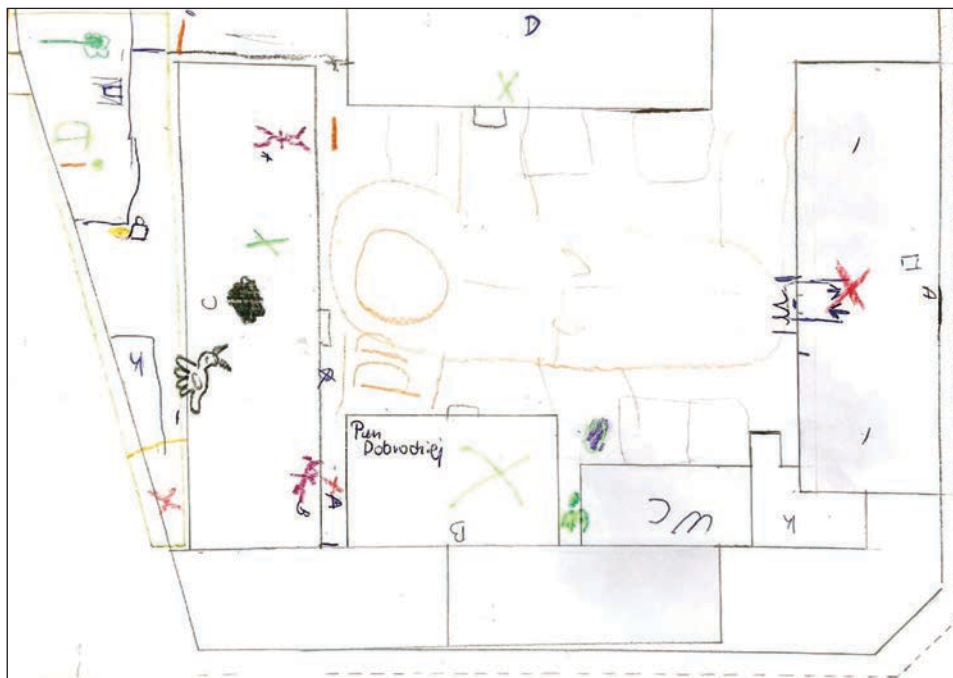
W trakcie spaceru badawczego po tym samym podwórku, w którym dorośli urządzili sobie kącik grillowy, oprowadzani przez najmłodszych mieszkańców podwórka studenci pedagogiki poznali miejsca, w których dzieci spędzają czas. Okazało się, że centralnym, symbolicznym miejscem tego podwórka jest zgrubienie tynku w postaci kota (fot. 67).



Fot. 67. Motyw kota w postaci płaskorzeźby na ścianie jednego z sąsiedzkich budynków

²¹ Autorzy zdjęć: Mariusz Granosik, Kinga Burzyńska.

Miejsce to było szczególnie nie tylko z powodu wspomnianego wizerunku zwierzęcia, ale przede wszystkim mrocznych historii (miejskich legend) jego powstania. Diagnosta była kontynuowana w świetlicy. Dzieci proszono o narysowanie map swojego podwórka (rys. 10).



Rys. 10. Dziecięca mapa podwórka

Niemal na każdej mapie był zaznaczony kot, ale co ciekawe, mapy zawierały też informacje o mieszkańcach, a konkretnie „Panu Dobrodzieju”. Owym Dobrodziejem jest podwórkowy „Dziadek”, czyli osoba, która kupuje prezenty, powie dobre słowo i jest przyjacielem rodzin z dziećmi.

Na środku mapy jest narysowane boisko, bo na tym podwórku, dzięki zdecydowanemu działaniu lokalnej liderki, dzieci mają prawo grać w piłkę, a kierowcy albo parkują samochody na zewnątrz, albo wewnątrz, ale na własne ryzyko. Tę uprzywilejowaną pozycję dzieci nieco osłabił Urząd Miasta, wyznaczając płatne strefy parkowania, w efekcie coraz mniej kierowców parkuje na zewnątrz. Przykład ten pokazuje, jak polityka (lokalna) pośrednio wpływa na kurczenie się możliwości tworzenia przez dzieci swojego świata życia.

Czerwony krzyż to miejsce niebezpieczne, tam zbierają się niekiedy ludzie z zewnątrz i dlatego potrzebna była brama.

Kolejne rozmowy z dziećmi pozwoliły ustalić, że chciałyby one zagospodarować tylną część podwórka (tą z kotem), tak jak dorośli zagospodarowali środkową na kącik grillowy. Do zespołu dołączyła architektka, która zaproponowała wizualizacje postulowanych zmian (fot. 68, rys. 11).



Fot. 68. Część podwórka z motywem kota na ścianie



Rys. 11. Wizualizacja architektoniczna wstępnej wersji projektu „kocięgo podwórka”

Projekt zmiany tej części przestrzeni miejsca zamieszkania uwzględniał symboliczne miejsca wskazane przez dzieci, a zmultiplikowany motyw kota pojawił się na elewacji.

Niestety kącik dla dzieci nie został nigdy zbudowany, bo najpierw priorytetem był grill, a potem COVID-19 wstrzymał dalsze działania. Wreszcie na koniec okazało się, że zagospodarowanie tego miejsca będzie przeszkadzać starszym mieszkańcom, co dzieci bez problemu przyjęły jako wyraz panującej tutaj zasady troski o wszystkich członków wspólnoty.

W rozmowach z Liderką odnieśliśmy wrażenie, że dorośli mieszkańcy nie do końca chcą przygotowywać tutaj miejsce dla dzieci, stwarzać im bezpieczny świat. Zależy im, żeby one, tak jak oni wcześniej, nauczyły się same walczyć o siebie i swoją przestrzeń. Jedna z mieszkank tak o tym mówiła: „Kiedy byłam mała i miałam kłopoty, to ojciec mi tylko mówił: śniadanie dostałaś to sama załatwiał sprawę”.

Przytoczone wypowiedzi wyraźnie świadczą o wyjątkowo wysokiej pedagogicznej świadomości mieszkańców sąsiedztwa, którzy miejsce traktują jako przestrzeń wychowawczą. Kontrastuje to z inną naszą obserwacją, że w procesach rewitalizacji miast, których założeniem jest zagospodarowanie możliwie całej przestrzeni, często zapomina się o wychowawczej funkcji obszarów dzikich, porzuconych, niczych. Uzasadnień dla decyzji projektowania przestrzeni dzieciństwa kontrolowanej przez dorosłych dostarcza *dyskurs bezpieczeństwa*, który blokuje naturalne dziecięce eksploracje, wykorzystując do tego rozmaite zagrożenia: kleszczami, przeziębieniem czy ryzykiem zranienia. Niestety, również w niewielu z obserwowanych przez nas sąsiedztwach najmłodsi mieszkańcy mogli tworzyć swoje miejsca w obszarach niczych.

4.8.4. Działania inicjowane i realizowane przez mieszkańców

Wspomniana już kilkakrotnie logika działania społeczno-pedagogicznego (od budzącej siły inicjacji do opuszczenia miejsca, które już działa w sensie społecznym) w połączeniu z przedstawionymi wyżej przykładami mogłaby sugerować, że defaworyzowane podwórka są miejscami marazmu, obojętności i bezradności, dopóki nie pojawi się profesjonalny praktyk, który tę rzeczywistość odmieni. Dodatkowym argumentem wydaje się być estetyczna brzydota większości tego typu miejsc, brak optymalizacji wykorzystania przestrzeni czy wreszcie stan techniczny budynków.

Argumentów dla przeciwstawienia się takiemu postrzeganiu „enklaw biedy” dostarczyły paragrafy książki poświęcone siłom indywidualnym i społecznym w społeczności defaworyzowanych sąsiedztw, pełne przykładów działań podejmowanych samodzielnie i z własnej inicjatywy przez mieszkańców podwórek. Bardzo byśmy chcieli, żeby udokumentowane tam działania: włączenie „bezdomnego” do sąsiedzkiej społeczności, remontowanie mieszkania potrzebującemu sąsiadowi, naprzemienna opieka nad dziećmi, zbudowanie przez dzieci miejsca do własnych biesiad, rzecznictwo w obarczonej władzą dorosłych relacji dorośli mieszkańcy – dzieci i inne opisane przez nas działania były efektami „małych rewitalizacji” inicjowanych przez nasze zespoły, jednak w rzeczywistości podejmowali je sami mieszkańcy. My mogliśmy jedynie się nimi zachwycić, uświadomić ich wartość samym mieszkańcom, którzy bez kokieterii uznawali je za zwykłe i oczywiste, oraz zaprezentować je szerszej publiczności. Te wybrane pozytywne przykłady pokazują, że defaworyzowane sąsiedztwa tworzą często bardzo dobre środowiska wychowawcze. Piękne domy nie wychowują automatycznie przyzwoitych ludzi, natomiast dobrzy ludzie już zwykle dają dobry przykład, niezależnie od ich miejsca zamieszkania, kwalifikacji wychowawczych i zdolności przyswajania dominujących dyskursów edukacyjnych.

Zatem, na bazie naszych doświadczeń badawczych, przekonanie, że brzydkie miejsca są zasiedlone przez pasywnych, roszczeniowych mieszkańców, którzy sami nie chcą odmienić swojego losu, jest krzywdzące. W tych zaniedbanych technicznie przestrzeniach bardzo często żyją wspaniali ludzie. Aktywni, pomocni, myślący o innych i – chyba jak nigdzie indziej – potrafiący dzielić się tym, co mają. Wizualna nieatrakcyjność ma swoje liczne źródła, spośród których najważniejszym jest chyba niedostateczne finansowanie przez głównego właściciela i administratora budynków. To z kolei wynika z niskiego społecznego uznania mieszkańców oraz miejsc, które zawsze przegrywają w rywalizacji – np. z fasadami prestiżowych budynków, ale jednocześnie jest przesłanką do obudowywania pracy środowiskowej pracą polityczną, co przedstawimy w kolejnym kroku.

5. Popularyzacja działania i jego polityczny wymiar

W trakcie naszego kilkuletniego badania-działania sąsiedztw niejednokrotnie uświadamialiśmy sobie pewnego rodzaju niestosowność, by uczyć wspólnego działania tych, którzy mimo bardzo skromnych zasobów podejmowali je znacznie częściej i na znacznie większą skalę niż my w swoich zanonimizowanych miejscach zamieszkania.

Równie paradoksalne jest marginalizowanie i defaworyzowanie w strukturach miejskiego prestiżu mieszkańców śródmiejskich kamienic, co w efekcie przekłada się na środki finansowe inwestowane w te części miasta. To oni od pokoleń tworzą oryginalną kulturę miasta, osadzoną w tradycyjnych miejscach i modelach życia. Z pewnością nie zasługują ani na naukowe kwalifikowanie ich jako „enklaw biedy”, ani nieformalne rozpoznawanie w kategoriach „niebezpiecznych części miasta”, ani na przesiedlenie wynikające z rewitalizacyjnej gentryfikacji. To raczej nowo budowane apartamenty przysłaniają kulturę miejską – globalną estetyką i powiązanym z nią stylem życia.

Wreszcie sąsiedztwa te, w perspektywie wychowawczej, oferują wartościowy wariant tradycyjnego środowiska wychowawczego, który z powodu niespójności z neoliberalnymi wyobrażeniami „klasy średniej” traktowany jest jako niewłaściwy, a nierzadko i „patologiczny”. Nawet kuratorzy sądowi swoje pozytywne opinie o wydolności wychowawczej rodzin z defaworyzowanych sąsiedztw uzależniają od zapewnienia dzieciom innego środowiska wychowawczego: poprzez izolację od bezpośredniego otoczenia społecznego czy poprzez przeniesienie.

Biorąc wszystkie te trzy paradoksy pod uwagę, uznaliśmy, że działania w sąsiedztwach nie mogą ograniczać się jedynie do pracy z mieszkańcami, bo problem ich niskiego uznania społecznego zakotwiczony jest na zewnątrz. Konieczna jest zatem praca polityczna, przy założeniu szerokiego rozumienia tego pojęcia jako działania zmieniającego relacje rządu (władzy) na różnych poziomach życia społecznego. Wszystkie działania podejmowane przez nas w podwórkach miały cele polityczne, uznaliśmy bowiem, że praca wyłącznie w mikroskali będzie przeciwnie skuteczna. Zamiast zmieniać systemowe czy strukturalne uwarunkowania, jedynie częściowo rozładowuje czy pacyfikuje napięcia, osłabiając tym samym gotowość społeczności do stawiania oporu lub dokonania prawdziwej zmiany.

Rekonstrukcja naszych działań podejmowanych z sąsiedztwami pozwoliła sformułować trzy typy działań politycznych: indywidualny empowerment, upublicznienie podwórkowych światów życia i wreszcie uznanie społeczne w lokalnych, naukowych i publicznych dyskursach.

5.1. Indywidualny empowerment i resilience: odważne patrzeć na siebie

Podejmowane działania tworzyły okoliczności służące upelnomocnieniu społeczności sąsiedzkich (bądź wybranych ich grup) w procesach zmian urzeczywistnianych w obrębie ich środowisk życia, a dalej – w mieście. „Odzyskiwanie mocy” może się odbywać poprzez zwiększanie praw czy choćby udziału mieszkańców (i ich perspektyw, odczuć) w planowaniu i realizacji zmian, co może im pomóc w odzyskaniu symbolicznego obywatelstwa w obu tych miejscach.

Najpierw jednak muszą się one odzwierciedlić w ich rozwoju osobistym jako doświadczenie uczące (transformujące), jak reprezentować swój głos i wpływać na ważne dla siebie decyzje. Efekty tych działań pozostają w ludziach, na poziomie wzorów interpretacyjnych, skryptów działania, w ich kompetencjach ujawnianych w przyszłych aktywnościach obywatelskich.

„Małe rewitalizacje podwórek” mogą sprzyjać rozpoznaniu w sobie ważnego podmiotu pełnego nieuświadomionych, bo dotąd nieodkrytych sił zdolnych do inicjowania istotnej zmiany. W tak zarysowanym scenariuszu potencjalnych zmian odczytać można przykład upelnomocnienia indywidualnego (Askheim 2003 za: Szmagalski 2006: 414).

Słuchanie

Wzmacnianie poczucia wartości mieszkańców (szczególnie tych najmłodszych) realizowaliśmy na różne sposoby. Paradoksalnie, najważniejszym i prawdopodobnie najskuteczniejszym jest słuchanie (doświadczenie komunikatywne) i przyglądanie się (doświadczenie koniunktywne). Okazuje się, że młodzi mieszkańcy na skutek podwójnego wykluczenia nieczęsto spotykają się z dorosłymi osobami, które ich słuchają. Ma to swoje negatywne konsekwencje, bo nauczani doświadczeniem albo nie mówią, albo mówią niepoważnie, w żartach. Zwykle też nie wierzą, że ich głos może mieć wpływ na otaczającą ich rzeczywistość.

Historia wielka i mała

Bardzo skutecznym sposobem dowartościowania młodych mieszkańców defaworyzowanych sąsiedztw okazało się być odczarowywanie złej sławy miejsc, w których żyją, poprzez pokazywanie ich roli w szerszym kontekście rozwoju miasta lub kraju. Może to być historia sportu, przemysłu, kultury czy sztuki – ważne, by pokazywała społecznie uznane zasługi mieszkańców w jakimś obszarze. Poza dumą z mieszkania w tym samym domu lub na tej samej ulicy, młodzież doświadcza przyjemności odkrywania „znamienitych przodków” oraz niekiedy pretekst, by tę działalność kontynuować. Przykłady takich potencjałów historycznych odkrytych w naszych projektach zaprezentowaliśmy w rozdziale V, wprowadzającym Czytelnika w bogactwo sił udokumentowanych w naszych projektach.

Abstrahując od dowartościowania indywidualnego wielu podmiotów i społeczności, subtelny akcent politycznego wymiaru współtworzenia przestrzeni w ramach „małych rewitalizacji podwórek” ujawnił się w projekcie z historią bokserów w tle. Obecność przedstawicieli placówek edukacyjnych na konferencji i udział w dyskusji na temat projektu zaowocowały chęcią włączenia szkoły do dalszego współtworzenia historii i przestrzeni miejsca. Wicedyrektor jednej ze szkół (szkoły podstawowej, do której uczęszczali nieakademiccy członkowie zespołu badawczego) podjęła się realizacji w szkole projektu edukacyjnego integrującego lekcje wuefu, plastyki i historii wokół „wątku bokserskiego”, co doskonale wpisuje się w założenia „krytycznej pedagogiki miejsca” (*critical place-pedagogy*) (Gruenewald 2003).

Koncepcja ta uwrażliwia na sposoby manifestowania się władzy społeczno-politycznej i dominującej kultury na odczucie miejsca (*sense of place*). W kontekście edukacji, krytyczna pedagogika miejsca decentralizuje władzę instytucjonalną w edukacji poprzez nadanie doświadczeniu życiowemu uczniów i ich miejscom znaczenia tekstu edukacyjnego, by odkryć i włączyć do edukacji różne perspektywy i systemy wiedzy, w języku których ludzie rozumieją i opisują swoje środowiska. Takie podejście „daje uczniom reprezentującym marginalizowane i opresjonowane grupy poczucie sprawstwa poprzez usytuowanie ich w samym centrum procesu uczenia się i docenienie ich wiedzy” (Wakeman 2015: 21). Projekt edukacyjny wychodzący od dzieci kolektywnie rekonstruujących historię swoich miejsc mógłby doprowadzić do krytycznej zmiany pozycji dyskursów w tak tworzonej wiedzy szkolnej i upełnomocnić dotąd niesłyszalne głosy w treściach i formach edukacji. Jednocześnie mógłby być realizowany z celem krytycznej zmiany po stronie uczniów, którzy w historiach życia sportowców czy swoich starszych sąsiadów odkrywaliby mechanizmy władzy i struktury determinujące nieuprzywilejowaną pozycję ich społeczności na społeczno-politycznej mapie miasta.

Zauważyliśmy, że również spacerzy badawcze, w których młodzi ludzie pełnią rolę przewodników, są źródłem ich upełnomocnienia. Uczestnicy takich spotkań zwykle doświadczają zdziwienia, coś odkrywają, są pozytywnie zaskoczeni, a młodzi mieszkańcy widzą, że ich miejsca mogą być ciekawe nawet dla osób z innego kraju. Kiedyś gośćmi podwórka byli partnerzy międzynarodowego programu edukacyjnego, młodzi mieszkańcy pokazali im swoje ulubione miejsca oraz ich historię przy pomocy gry terenowej. Wszyscy byli zadowoleni i mieli bardzo pozytywne opinie o podwórku, a w niechcianych zakamarkach miasta to nie zdarza się często.

Włączanie w decyzje i działania

Sam proces partycypacyjnego przekształcania środowiska życia może być lekcją zaangażowania obywatelskiego i podniesieniem poczucia własnej wartości, może również potwierdzić, że grupy defaworyzowane są traktowane

z szacunkiem – jako ważny partner w rewitalizacji miasta. Małe rewitalizacje są swoistym pierwszym etapem, na którym w małej skali można potrenować, przygotować się do większych decyzji.

Wzmacnianie i pomnażanie lokalnych potencjałów (w tym tożsamości kulturowej), które kształtowały się przez dziesięciolecia, jest zatem potencjałem wychowawczym w podwójnym znaczeniu. Po pierwsze, efekt tego procesu, czyli lokalna kultura osadzona w kulturze szerszej, jest źródłem dumy i poczucia kontynuacji ważnego dziedzictwa, historii miasta. Z drugiej strony, sam proces przekształcania środowiska własnymi siłami pozwala rozpoznać swoje kompetencje i potencjały (siły).

5.2. Upublicznienie podwórkowych światów życia, czyli duma bez uprzedzeń

Nieuprzywilejowana pozycja mieszkańców obszarów zdegradowanych w wielu relacjach władzy wymaga upelnomocnienia ich głosu na szerszym forum. „Małe rewitalizacje podwórek” są okazją do tworzenia warunków dla jego wybrzmienia w obecności do tej pory niedostępnej im publiczności, zyskania wpływu w publicznym komunikowaniu swoich praw i potrzeb lub choćby poglądów oraz wypracowania przekonania, iż są one równoważne prawom i potrzebom pozostałych obywateli miasta.

W projektach prowadzonych do tej pory działania te przyjmowały różne formy, od komunikatów medialnych, po wystawy fotografii czy posterów do konferencji odbywających się na Uniwersytecie Łódzkim, których gospodarzami, oprócz studentów i akademików, byli młodzi mieszkańcy sąsiedztw kamienicznych, a gośćmi – pracownicy nauki, państwowej administracji, przedstawiciele organizacji pozarządowych oraz mieszkańcy.

Ponieważ uwarunkowania nierówności doświadczanych przez tę kategorię obywateli miast mają przede wszystkim charakter barier strukturalnych i kulturowych, „małe rewitalizacje podwórek” muszą zmierzać do upelnomocnienia politycznego, redukującego siłę „struktur społecznych, barier i relacji wpływów, które podtrzymują zróżnicowania i niesprawiedliwości”, a w rezultacie obniżają poziom kontroli nad własnym życiem (Granosik, Gulczyńska 2014: 18).

Rozszerzenie celowości działania na zmiany w warstwie strukturalnych uwarunkowań ograniczonego sprawstwa mieszkańców ma na celu umożliwienie im odzyskania wpływu i „odbudowania swojego statusu, jako równouprawnionych, kompetentnych obywateli w społeczeństwie” (Gulczyńska 2014: 18), jednak najpierw świat musi się o nich dowiedzieć. Z tego powodu, niemal każde działanie kończy się jakąś formą popularyzacji, która finalnie jest też i platformą dyskusji.

Konferencje

Nasze działania w podwórkach związane z ich mapowaniem, rozpoznawaniem sił i zasobów oraz projektowaniem zmian zawsze kończyły się konferencją w gmachu Uniwersytetu Łódzkiego, bo prestiżowe miejsce ma w tym wypadku ogromne znaczenie. Podczas takich spotkań każda grupa miała swój czas na prezentację i dyskusję. Pragnęliśmy, by mówcami byli przede wszystkim młodzi mieszkańcy, bo nie chcieliśmy, żeby ktokolwiek inny wypowiadał się w ich imieniu. Oczywiście nie zawsze się to udawało, niekiedy trema zjadała mówców tuż przed występowaniem, niemniej jednak zobaczyli, że są zapraszani i słuchani przez ważne osoby (urzędników z Biura Rewitalizacji, akademików, rodziców, streetworkerów, rówieśników itd.). Mogli też sprawdzić się w nowej sytuacji, zobaczyć, jak się czują, jak sobie radzą, co im pomaga, a co jest przeszkodą (fot. 69)²².



Fot. 69. Jedna z konferencji na Wydziale Nauk o Wychowaniu UŁ finalizujących kolejne edycje „małych rewitalizacji podwórek”

²² Prezentacja efektów „małych rewitalizacji” jednego z sąsiedztw. Członkowie zespołu: Małgorzata Brzezińska, Patryk Brzeziński, Zuzanna Chęcińska, Agnieszka Cywińska, Paulina Huk, Anna Kłosińska, Klaudia Kotas, Marta Janiszewska, Paulina Lasota, Anna Murzynowska, Emilia Pietras, Angelika Radomiak, Marta Radowska, Marta Rychlewicz wraz z Podopiecznymi Świetlicy „Anielisko” w Łodzi.

Wystawy

Z kolei projekt rekonstrukcji lokalnych podwórkowych historii, zorganizowany w ramach akcji „Łódź to moje miasto, bo...”, zakończył się wystawą w Muzeum Fabryki znajdującym się w Manufakturze, prawdopodobnie obecnie najbardziej znanym kompleksie budynków w Łodzi. Młodzi mieszkańcy stali przy swoich plakatach i odpowiadali na pytania, dopowiadali niedokończone historie. Niezwykłą atrakcją był też dla nich catering, bo takie ważne wydarzenie nie może się obyć bez eleganckich przekąsek (fot. 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76).



Fot. 70, 71, 72. Wystawa finalizująca projekt „Łódź to moje miasto, bo...” w Muzeum Fabryki (12.12.2021)



Fot. 73, 74, 75, 76. Wystawa finalizująca projekt „Łódź to moje miasto, bo...”
w Muzeum Fabryki (12.12.2021)

Autorstwo zdjęć: Anita Gulczyńska, Zbigniew Piotrowicz

Obecnie postery są wystawione w Łódzkim Centrum Aktywności (UMŁ), gdzie wszyscy zainteresowani mogą poznać podwórka z perspektywy najmłodszych oraz niektórych dorosłych mieszkańców.

Warsztaty i wernisaże

Jeszcze inną formą pokazywania społeczności sąsiedzkich miastu były warsztaty towarzyszące ulicznemu wernisażowi artysty oraz profesora Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie Piotra Jargusza, popularyzującego „malarstwo uliczne”²³. Krakowski artysta przygotował cykl własnych prac pt. „Łódź: miasto kobiet”, które zostały подарowane Miastu i wystawione (na słupach ogłoszeniowych) w różnych dzielnicach Łodzi. Warsztaty i wystawa były promowane razem, aby wzmocnić głos społeczności.

²³ Więcej na temat tego bardzo interesującego połączenia sztuki z działaniem społecznym znajdzie Czytelnik w monografii zbiorowej (Solewski 2019), jak również na stronie: <https://imiea.up.krakow.pl/2020/09/16/lodz-miasto-kobiet/> (14.11.2022).

Równolegle Piotr Jargusz prowadził otwarte warsztaty z ekspresji plastycznej dla wszystkich chętnych w jednym z parków²⁴. Uczestnikami tych zajęć byli głównie mieszkańcy sąsiednich domów oraz uczestnicy pobliskiej świetlicy środowiskowej. Celem zajęć były:

- silniejsze związanie młodych mieszkańców z miejscem: każdy z uczestników zostawiał odcisk swojego palca, wykonany trwałą farbą, na drzewie lub innym przedmiocie, jako symbol połączenia z miejscem i przynależności;
- indywidualna ekspresja: młodzi ludzie malowali swoje światy (w sensie fizycznym lub emocjonalnym) i opowiadali ich historię;
- kolektywna siła: uczestnicy wspólnie pracowali nad jednym wielkoformatowym obrazem wyrażającym ich emocje;
- złożenie prezentu Miastu: poszczególne obrazy można było podarować innym osobom (rodzicom, współpracownikom) lub po prostu powiesić na drzewie, w domu lub na podwórku, wspólny obraz został przekazany lokalnej świetlicy środowiskowej.

Podejmowaliśmy też próby zapraszania mieszkańców Łodzi i innych miast do podwórek poprzez turystyczne ścieżki tematyczne prowadzące przez podwórka, serię graffiti obrazujących historię sąsiedztw, gry miejskie itp. Niestety projekty te nie zyskały finansowania i nie zostały zrealizowane.

Reasumując, nie można liczyć na zmiany polityczne, nie wprowadzając innego obrazu defaworyzowanych sąsiedztw do dyskursu społecznego. Nie można też nauczyć się aktywności obywatelskiej, nie mając możliwości udziału w publicznej debacie. Upowszechnianie podwórkowych światów życia jest w istocie procesem włączania ich w aktywność miejską (kulturalną, naukową). Z tego względu ważne jest zapraszanie na takie wydarzenia możliwie różnych reprezentantów miasta: współmieszkańców, lokalne autorytety, przedstawicieli różnych instytucji, media (w tym społecznościowe), pracodawców itp.

W efekcie możliwe jest:

- zwiększenie poczucia dumy z miejsca życia i siebie,
- poczucie uznania, a co najmniej zainteresowania społecznego,
- przemyślenie i przedyskutowanie kolektywnego stanowiska w sprawie przekształceń podwórka,
- doskonalenie się w umiejętnościach publicznego prezentowania swojego głosu,
- wzmocnienie głosu mieszkańców w procesach i decyzjach, które ich dotyczą,
- współtworzenie i współautorstwo raportów, artykułów naukowych itp., czyli udział w dyskursie akademickim,

²⁴ W pierwotnej wersji warsztaty miały odbyć się najpierw, by niektóre prace młodzieży można było dołączyć do dzieł Piotra Jargusza, wzmacniając tym samym ich status. Niestety, ograniczenia pandemiczne wymusiły zorganizowanie wystawy przed warsztatami.

- zacieranie społecznej etykiety „enklaw ubóstwa” czy „biorców pomocy społecznej” i zastępowanie jej obrazem zróżnicowanej wspólnoty na ogół zaradnych i umiejących tworzyć społeczność łódzian, ludzi gotowych pomagać, depozytariuszy ważnej części historii miasta, mających coś do zaoferowania innym.

5.3. Uznanie społeczne w lokalnych, naukowych i publicznych dyskursach

Beneficjenci aktywności lokalnej

Dużym błędem rekonstrukcyjnym byłoby pominięcie drugiej strony medalu, a mianowicie tych korzyści, które miasto oraz różne instytucje czerpią z zaangażowania publicznego podwórek. Niewątpliwym beneficjentem są nauki społeczne, które dzięki zaangażowaniu mieszkańców defaworyzowanych sąsiedztw mają znacznie lepszy, bo wewnętrzny, dostęp do procesów wytwarzania światów społecznych czy środowisk wychowawczych w łódzkich podwórkach. Nawet w wąskiej perspektywie Katedry Pedagogiki Społecznej i Resocjalizacji od wielu lat nic tak nie ożywiło związków akademików z praktyką jak partycypacja w podwórkowych badaniach-działaniach. Innym efektem tej współpracy są też plany zapraszania w roli wykładowców lokalnych liderów, którzy dzieliliby się ze studentami swoimi doświadczeniami w budowaniu wspólnot, pokonywaniu problemów, współpracy z instytucjami.

Z aktywizacji defaworyzowanych społeczności korzystają też różne biura Urzędu Miasta Łodzi, okoliczne szkoły czy świetlice środowiskowe i nawet nie zawsze chodzi o wiedzę, ale też o możliwość nawiązywania relacji, które w przyszłości mogą przekształcić się w bardziej trwałe formy współpracy, z obopólną korzyścią.

Mamy nadzieję, że ten proces satysfakcjonującego wszystkie strony zbliżenia będzie się stopniowo przekładał na choćby symboliczne uznanie społeczne tych, którzy żyją w defaworyzowanych obszarach miasta.

Pierwszym krokiem może być uznanie wiedzy pochodzącej z doświadczenia mieszkańców za istotny komponent dyskursów naukowych w obszarze nauk o wychowaniu i szerzej – społecznych. Nie ukrywamy, że taki cel ma również niniejsza książka. Kolejnym krokiem mogłoby być uznanie w dyskursie miejskim i publicznym, czego konsekwencją powinien być większy udział mieszkańców w procesie planowania urbanistycznego oraz w szerszej perspektywie – w procesie współtworzenia miasta (a w nim swojego miejsca).

Walka o uznanie

W świetle podstawowych dokumentów gruntujących humanistyczne tendencje naszych czasów (np. Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka), uznanie społeczne i polityczne przynależy każdemu, niezależnie od rasy, klasy społecznej, miejsca urodzenia itd. Niestety znaczna część populacji ludzkiej jest w tym zakresie defaworyzowana i musi o to uznanie zabiegać czy wręcz się go domagać. „Małe rewitalizacje podwórek” umożliwiają decydom formułowanie oczekiwań co do potencjalnych zmian. Chodzi tu najczęściej o promowanie i upelnomocnianie społecznej i edukacyjnej warstwy rewitalizacji w planowaniu i przeobrażaniu miasta. Mieszkańcy podwórek, coraz częściej wspólnie z akademikami, postulują również uznanie nieneoliberalnych systemów wartości, szacunku do lokalnych (a nie aktualnie obowiązujących) trendów architektonicznych i estetyk czy otwartości na wzory komunikacji nieobciążone perspektywą „klasy średniej”.

Skuteczność każdej batalii zależy od sił i ich zorganizowania po każdej stronie. Stąd bardzo ważne jest promowanie sił sąsiedztwa wśród rezydentów innych sąsiedztw, instytucji etc. Po pierwsze, więcej wspólnot oznacza większą siłę politycznego nacisku. Po drugie, niektóre kwestie można już bezpośrednio rozwiązywać na forum intersąsiedzkim, nie czekając na odgórne przyzwolenie. Jednym z takich zagadnień jest uznanie na lokalnym rynku pracy. Właściwie dopiero upelnomocnienie ekonomiczne zamyka *de facto* kwestię defaworyzacji w przestrzeni miejskiej.

VII

UCZENIE SIĘ W POLU DZIAŁANIA: POTRÓJNA TRANSFORMACJA

1. Transformatywne uczenie się

Badania-działania (Action Research) i uczenie się poprzez działanie (Action Learning) stanowią dwie strony tego samego medalu. Wyodrębnianie aspektu transformacyjnego służy jedynie przejrzystej prezentacji podejmowanego w tej części zagadnienia. Samą edukację trzeba też zrozumieć znacznie szerzej, niż zwykło się to robić w ramach np. kształcenia akademickiego, bowiem proces uczenia się zachodzi w przestrzeni rozciągniętej pomiędzy wszystkimi aktorami pracy ze społecznością (studentami, nauczycielami, mieszkańcami, profesjonalistami, lokalnymi politykami). Zwykle też nieformalna część tego procesu jest najważniejsza, zarówno z perspektywy politycznego empowermentu, jak i przygotowywania pedagogów. Z uwagi na podjęty w niniejszej publikacji problem, dalsze wnioski zostaną ograniczone do procesu uczenia się w polu (współ)działania z defaworyzowanymi sąsiedztwami, w szczególności zaś do doświadczeń transformacyjnych¹.

Koncepcja transformatywnego uczenia się (Transformative Learning) zwykle przypisywana jest Jackowi Mezirowowi (2009), który z pewnością spopularyzował ją pod taką właśnie nazwą. Nie ulega jednak wątpliwości, że intuicja przekształcającej funkcji uczenia się obecna jest w wielu koncepcjach, a można nawet uznać, że jest to warunek skutecznego przebiegu tego procesu.

Nie wchodząc jednak szerzej w bardzo rozległy dyskurs w obrębie tego tematu, warto odróżnić transformatywny sposób poznawania od uczenia się instrumentalnego. Nauka instrumentalna to nabywanie umiejętności i wiedzy (oprowadanie zadań, rozwiązywanie problemów, wpływanie na otoczenie, odpowiedź na pytania „jak” i „co”). W przeciwieństwie do tego, transformatywne uczenie się to przesunięcie perspektywy, zmiana paradygmatu, dzięki któremu krytycznie badamy nasze wcześniejsze interpretacje i założenia, aby stworzyć nowe znaczenie, zadać również pytanie: „dlaczego”.

Według Mezirowa (2009), transformatywne uczenie się może być skuteczne w zbiorowych warunkach społecznych tylko jeżeli finalnie wszyscy lub prawie wszyscy partnerzy ulegają transformacji. Ten wydawałoby się trudny do spełnienia w przestrzeni sąsiedztwa warunek nie jest tak kłopotliwy, jeżeli wziąć pod uwagę procesualność i zwykle dłuższy czas (współ)tworzenia działania.

¹ Przedstawiona dalej typologia jest efektem kodowania notatek obserwacyjnych partnerów projektu oraz dyskusji grupowej dotyczącej procesu dydaktycznego, przeprowadzonej ze studentami po zakończeniu działań w sąsiedztwach.

Z naszych doświadczeń wynika, że transformacje się rozprzestrzeniają, szczególnie te, których przyczyną jest zdziwienie, zaskoczenie, zmiana sposobu patrzenia na wybrany obszar rzeczywistości społecznej.

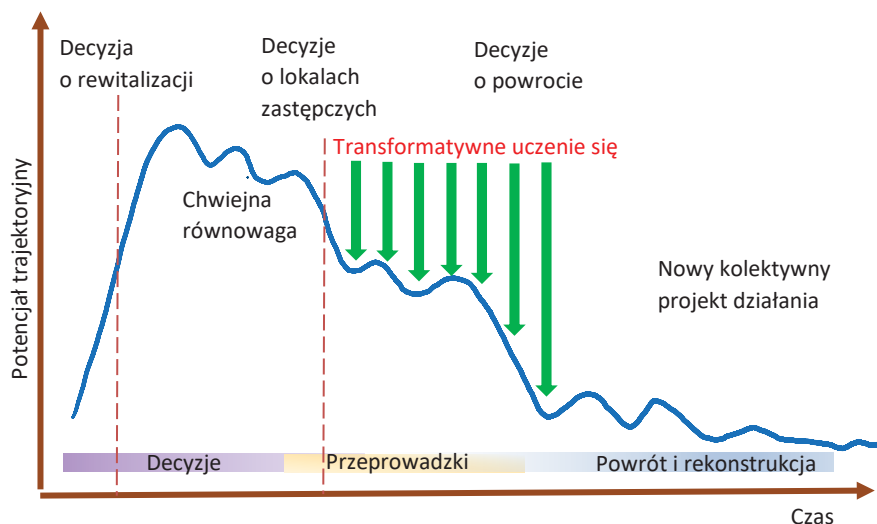
Sam proces transformacji perspektywy poznawczej osiąga się poprzez następujące fazy:

- dezorientujący dylemat, wydarzenie krytyczne, które wymusza refleksję nad rutyną codziennego życia lub działania;
- autodiagnozę kończącą się niezadowoleniem, poczuciem zaniedbania, winy lub wstydu;
- krytyczną ocenę założeń epistemicznych, społeczno-kulturowych, psychologicznych lub politycznych;
- uznanie, że wspomniany dylemat, niezadowolenie i proces transformacji są wspólne i że inni chcą podjąć podobną zmianę;
- eksplorację opcji nowych tożsamości, ról, relacji i działań;
- planowanie przebiegu działań;
- zdobycie wiedzy, umiejętności i sojuszników do realizacji nowego planu;
- próbne podjęcie nowych ról;
- budowanie kompetencji i pewności siebie w nowych rolach i relacjach².

Nietrudno zauważyć, że początkowe etapy przypominają rozwój kolektywnej trajektorii defaworyzacji sąsiedztw w procesie rewitalizacji (rozd. III, punkt 2.5), jednak kolejne stanowią alternatywny przebieg procesu społecznej zmiany, który pozwala zachować, a nawet wzmocnić sprawczość i samostanowienie wspólnoty. Z tego względu transformatywne uczenie się może być rodzajem zabezpieczenia przed kolektywną trajektorią postępującego procesu dezorganizacji społecznej wywołanej procesami rewitalizacji³. Żeby jednak zaszło równoważenie procesów destruktywnych transformatywnym uczeniem się, musi dojść do przemian tożsamościowych, które zawsze są efektem spotkania z ludźmi lub szerzej – miejscami społecznymi. Przytłaczający i długotrwały proces cierpienia daje członkom społeczności szansę na systematyczną refleksję, znalezienie nowych zasobów, mobilizację do pracy dekonstrukcyjnej i umacnianie wspólnoty. Przede wszystkim jednak pozwala rozładowywać potencjał trajekторыjny oraz obniża poziom zewnątrzsterowności, co otwiera możliwość podejmowania nowych schematów działania oraz skuteczniejszej kontroli dynamiki nieładu. W dłuższej perspektywie możliwe staje się odkrywanie, eksploracja i rozwój dotychczas niewidzialnych zdolności i zasobów, czyli twórcza metamorfoza (schemat 2).

² Rozbudowana polemika niestety wykracza poza ramy niniejszej publikacji, jak również partycypacyjnego modelu badania-działania, jakkolwiek z pewnością warta jest podjęcia w przyszłości.

³ Szerzej w tej książce, rozdział III, paragraf 5.2.



Schemat 2. Transformacyjne uczenie się w przebiegu procesu rewitalizacji

Źródło: opracowanie własne.

Warunkiem powodzenia takiej transformacji jest odpowiednio wczesne jej zainicjowanie, zanim potencjał trajektoryjny zdegraduje zdolność społeczności do podejmowania własnych projektów działania. Przegapienie tego momentu może wiązać się z koniecznością zewnętrznego wsparcia operatora trajektorii, jeżeli użyć określenia zaproponowanego przez Riemanna i Schütze (1991). Ak-torem takim może być student, pedagog społeczny, streetworker, lokalny bloger, a nawet nauczyciel akademicki.

W odróżnieniu od indywidualnej trajektorii biograficznej (np. towarzyszącej uzależnieniu), operator kolektywnej trajektorii oferuje mieszkańcom podjęcie roli współwłaściciela i koproducenta regenerowanej przestrzeni, ułatwia im upodmiotowienie i długotrwałe procesy uczenia się. Efekty takiego działania pozostają przede wszystkim w ludziach, w ich podejściu do zmian, autoidentyfikacjach, a także w ich społecznym uznaniu w szerszym kontekście (w mieście, kraju, Europie), a chodzi tu nie tylko o mieszkańców, ale o wszystkich uczestników tego procesu.

Rekonstrukcja procesualnych efektów (współ)działań podejmowanych w sąsiedztwach pozwoliła nam wyodrębnić trzy wymiary transformacji: obywatelską, profesjonalną oraz polityczną (dotyczącą uznania społecznego).

2. Transformacja tożsamości obywatelskiej

Niemal każdy proces uczenia się poprzez działanie wiąże się ze zmianami tożsamościowymi, bowiem doświadczanie aktywności skutkuje zmianą w postrzeganiu samego siebie. Jednak nie tylko dowiadujemy się czegoś o sobie, sprawdzamy się na nowym polu, ale również stajemy się kimś innym w efekcie tego doświadczenia. Wielu młodych mieszkańców zaczęło być dumnych z miejsca, w którym żyją, oraz ze swojego działania, które na ich oczach było doceniane i uznawane przez osoby, z którymi być może nigdy by się nie spotkali. Tak jedna ze studentek opowiada o transformacjach młodej mieszkanki pewnego sąsiedztwa:

Dla mnie najbardziej niesamowite było to, jak właśnie na tej wystawie wczoraj widziałam, jak Marysia była z siebie dumna... i to było niesamowite, no bo – bądźmy szczerzy – nie zrobiliśmy wywiadu z nikim starszym, Marysia nie знаła historii podwórka, bo też nie mieszka tam od zawsze. Zrobiliśmy ten plakat tak troszeczkę wyciągając cokolwiek, żeby coś zrobić, no i z jednej strony był piękny, chociaż na przykład wysłałam go tam komuś, to powiedział, że no fajny tylko takie smutne to troszeczkę się wydaje. Ale już na tej wystawie wczoraj, jak zobaczyłam, jaka Marysia była z tego właśnie zadowolona, ona naprawdę stała pod tym plakatem i tak patrzyła, po prostu takimi wielkimi oczami. Tak że to wydaje mi się być sukcesem, takim po prostu, projektu.

Okazuje się, że nawet niedoskonałe działania mogą mieć transformujące efekty. W rzeczywistości działania partycypacyjne zawsze szły inaczej, niż się spodziewaliśmy, i taka jest ich natura. Jeżeli można się do nich przygotować to właśnie w ten sposób, żeby nie przywiązywać się do własnych wyobrażeń.

Poczucie dumy z miejsca życia to transformacja w zakresie własnej tożsamości. Jednak zmiany zachodziły także na poziomie gotowości działania, tworzenia interakcji. Kolejny student zauważył przemianę innego mieszkańca społeczności lokalnej, Pawła, który przełamał swoje obawy przed kontaktami ze starszymi sąsiadami. Nawet nie skorzystał z zaoferowanego pośrednictwa, tylko podjął działanie, którego wcześniej się bał. Tak przedstawia to student:

Ja się cieszę, że koniec końców ten plakat powstał pomimo tego, pomimo trudności, ja myślę... mimo wszystko się z tego cieszę, jak to wyszło. Dodatkowe doświadczenia, dodatkowe jakieś działania, które musiałem wykonać też [były] rozwijające. Cieszę się też jakby z tego, że się udało przeprowadzić wywiady, że Paweł przeprowadził nawet dwa wywiady, pomimo tego, że właśnie jest mocno introwertycznym chłopcem. [...] Pierwszy wywiad nie wyszedł mi zbyt dobrze i jakby potrzebowałem szczegółów do tego plakatu, żeby coś tak dokładniej powiedzieć i jakby zaproponowałem mu, że może ten kolejny wywiad przeprowadzę już sam, że jeśli chce... Ale on powiedział, że chce, że on chce przeprowadzić, więc jak na takiego chłopca bardziej zamkniętego w sobie to już taki, to chyba najbardziej jasny, jasne miejsce, które mi się tutaj pojawiło, że właśnie, że on chciał sam ten drugi wywiad przeprowadzić, że pomimo tego że miał opcje, że nie musiał tego robić.

Transformacje młodych mieszkańców podwórek przekładają się na transformacje studentów. Duma z siebie młodych mieszkańców przekształca się w dumę studentów z ich pracy.

W bardziej ogólnej perspektywie, wielu studentów w procesie partycypacyjnych badań-działań spojrzało inaczej na sąsiedztwa: odkryli niewidoczne potencjały, ludzkie piękno i bogactwo społeczności często stygmatyzowanych przez innych obywateli miasta. Tak przedstawia to nowe doświadczenie jedna ze studentek:

Mi się bardzo podobał ten projekt, poznałam na pewno nowych ludzi... przede wszystkim, zobaczyłam mniej więcej jak wyglądają podwórka, bo wiadomo, tak chyba sama z siebie bym po prostu tam nie poszła.

W efekcie studenci uświadomili sobie własne ograniczenia interpretacyjne, a także w jakim stopniu położenie społeczne i geograficzne wyznacza wzory postrzegania czyjegoś życia. Co więcej, podejmowali krytyczną refleksję dotyczącą ryzyka opresyjności niektórych wzorów interpretacji utrwalających podziały społeczne, którym partycypacyjne (współ)działania mają przeciwdziałać. Tak o zmianie wzorów interpretacyjnych mówi kolejna studentka:

Dla mnie zawsze świat kamienic, śródmieścia, centrum, ja jestem z blokowiska, tutaj z Teofilowa w Łodzi, był właśnie zupełnie innym światem. Pamiętam, jak chodziłam tutaj do liceum na Pomorskiej, no to po prostu zderzenie dwóch światów. Nigdy nie rozumiałam osób mieszkających w takich rejonach, problem zawsze to był dla mnie, że muszę jechać tym tramwajem. Troszeczkę zmieniłam zdanie w tym sensie, że te dzieciaki są tak naprawdę takie same, jak dzieciaki z blokowiska, mają podobne problemy, podobne potrzeby, może trochę inne priorytety, ale nie jest to jakaś powiem wprost, gorsza grupa społeczna, bo tak niestety, przynajmniej w moich kręgach, jak byłam młodsza w blokowisku myślałam, jak dojechać do centrum do śródmieścia, Limanowskiego przejść nocą, to w ogóle pętla na szyję, także troszeczkę to zmieniło jakiś mój pogląd.

Jak widać w końcowej części wypowiedzi, pojawia się refleksja krytyczna, może nawet wstyd za wcześniejsze degradujące wzory interpretacji „dzieciaków z kamienic”. W procesie transformacyjnego uczenia się to kolejny kamień milowy. Niekiedy doświadczenia pracy z sąsiedztwami przywołują wspomnienia własnej podobnej przeszłości, co pozwala uwspólniać doświadczenia, utożsamiać się z nimi, być ich częścią, nawet mimo drobnych różnic:

Na pierwszym spotkaniu właśnie z Hanią, no to sobie przypominałam swoje dzieciństwo, bo też się wychowałam w kamienicy i w sumie no takie podejście Hani, zobaczyłam że... no było też u nas. My też mieliśmy tam jak ona wspominała, że była tam impreza u niej tam na górze na klatce, tam się integrowali ludzie dorośli, no to u nas było odwrotnie, bo my mieliśmy taki swój własny klubik na klatce oddzielony zasłonką, było tam jakieś krzesło, co prawda nas też sąsiedzi przeganiali, bo zawsze było za głośno yyy, no i też faktycznie... tylko, że ja nie miałam tej zielonej przestrzeni co ma Hania tylko były kamienice, wokół

betonik i same auta, więc my musieliśmy jednak na tej klatce zawsze tam koczować i zawsze tylko się baliśmy, żeby nikt nie wychodził, bo tarasowaliśmy komuś przejście tam z wyjścia. Natomiast myślę, że to jest bardzo fajna forma zajęć, bo ona pokazuje, że tam też są fajne dzieciaki, że no jak gdyby można [...] spojrzeć inaczej na nich, bo wiadomo, że jak ja teraz mieszkam w bloku, no to gdzieś tam zawsze jest jakiś ten plac zabaw, jest gdzieś blisko tak, natomiast w takiej kamienicy w tym centrum no to niekoniecznie i one faktycznie takie są zostawione same sobie i swojej kreatywności. Ja natomiast dobrze wspominam swoje dzieciństwo, bo to był taki czas, gdzie rzeczywiście sami wszystko robiliśmy, no i tak zobaczyłam, że to już jest tak, że no takie wspomnienia wróciły, też miałam takie [...] drewniane schody i tą klatkę czasami zarysowaną i rzeczywiście i tej bramy też nie było [...] i też się człowiek bał, jak wchodził, bo nie raz na klatce ktoś tam nocował [...] to dużo mi dało i takie wspomnienia wróciły, jeżeli chodzi o dzieciństwo.

(Współ)tworzenie działania doprowadziło do zmian tożsamości wielu partnerów badań-działań. Studenci i nauczyciele zaczęli inaczej patrzeć na siebie, swoje miejsce w społeczeństwie, spójność społeczną, zrównoważony rozwój, dyskurs publiczny itd. Używając kategorii C. Wrighta Millsa (2007), ich „wyobrażnia socjologiczna” znacznie się rozszerzyła, bo doświadczyli zupełnie nieznanego im świata (lub zapomnianego, wypartego), który do tej pory interpretowali w krzywym zwierciadle dyskursu problemów społecznych.

3. Transformacja tożsamości profesjonalnej

W ramach interakcyjnych teorii profesjonalnego działania jednym z jego wyznaczników są paradoksy, czyli nie dające się w prosty sposób rozstrzygnąć dylematy towarzyszące pracy socjalnej (Riemann, Schütze 1991). Doświadczenie badań-działań jest niezwykle rozwijające w tym zakresie. Swoista społeczna bilingualność, czyli możliwość postrzegania rzeczywistości z różnych perspektyw, wyklucza możliwość prostego działania opartego na ugruntowanych procedurach. Na niemal każde pytanie można udzielić kilku odpowiedzi, zależnie od tego z której perspektywy poznawczej ujęty zostanie problem. Wymusza to niemal nieustanną krytyczną analizę i konieczność sytuacyjnego wyboru orientacji działania. Pojawiają się pytania transformatywne (dlaczego?), w tym krytyczne pytania o relacje władzy.

W toku pracy ze studentami okazało się, że sama niestandardowa forma zajęć (partycypacyjne działania-badania) stała się dla niektórych impulsem inicjującym transformację, który nazywany jest przez Mezirowa *dezorientującym dylematem*. Tak o tym mówi student:

Ja powiem szczerze, jak usłyszałem, że będziemy brać udział w takim projekcie, to byłem no mocno też zdziwiony i trochę zestresowany, mówię – no będziemy chodzić w ogóle, jak tu zacząć zadawać sobie pytania, jak to będzie wyglądać, o co będziemy pytać, jaki będzie finał, bo przez ostatnie dwa lata studiowania, to każdy był przyzwyczajony do tego,

że siedział przy ławce i notował sobie i kuł się na egzamin, a tutaj proszę bardzo – idziemy do sąsiedztw i będziemy próbować coś może zmieniać, może się coś udać i powiem szczerze, że to było bardzo fajne doświadczenie i myślę, że naprawdę bardzo mi się przyda [...] na pewno pomoże jakby przełamać siebie też, swoje słabości i to też mi się wydaje, że pomogło mi trochę.

Umiejętność współtworzenia pracy środowiskowej otwiera jeszcze inną możliwość: zamiast wyboru jednej perspektywy – poszukiwanie „rozwiązania patchworkowego”. W ten sposób proces przygotowawczy (opracowanie koncepcji działania) w istocie staje się jednym z ważniejszych elementów działania, czyli implementacją mechanizmów wytwarzania społecznego konsensusu.

Paradoks współtworzonej praktyki polega również na tym, że minimalizowanie początkowych założeń i narzędzi metodycznych skutkuje bogactwem wniosków końcowych. Studenci i nauczyciele praktykują świadome uczenie się z doświadczenia, poznawania nie tyle gotowych rozwiązań metodycznych co sposobów ich wspólnego wypracowywania. Przykładem może być zmiana sposobu definiowania sukcesu działania. Wielu studentów zauważyło, że mimo oddalania się od ich pierwotnej wizji efekty są bardzo zadowalające, co też widać we wcześniej zamieszczonych cytatach (niezadowolone z formy plakatu zamienia się w sukces, kiedy studentka obserwuje dumę u młodej mieszkanki sąsiedztwa).

Szczególne problemy mieli studenci kierunku rewitalizacji miast, który w połowie był prowadzony przez Politechnikę Łódzką. Ich głównie techniczne przygotowanie wywoływało lęk przed relacjami z dziećmi. Niektórzy obawiali się, że nie nawiążą kontaktu, nie znajdą wspólnego języka. Na szczęście ich zaangażowanie w działanie skutkowało równie silną potrzebą pokonania tej niepewności, skonfrontowania się z życiem podwórka. Tak wspominają to transformujące doświadczenie studentki:

Odkryłam to, że nie boję się tych dzieci, bo na początku bardzo się bałam takiego spotkania, mówię, może za bardzo emocjonalnie podejść albo zadać takie pytanie, które będzie nie na miejscu. Jeszcze do Ali pisałam, czy ja mam jakieś pytania ułożyć w ogóle wcześniej, czy my mamy już jakieś pytania, bo bałam się tego, że wejdę gdzieś na jej przestrzeń taką bardziej prywatną, gdzieś się zapytam za bardzo.

Z punktu widzenia badaczy, którzy po raz pierwszy byli w określonym sąsiedztwie oraz po raz pierwszy prowadzili badania partycypacyjne z udziałem dzieci, przeprowadzony spacer badawczy stanowił dla nich znaczące doświadczenie. Efektem powyższej techniki było znalezienie wspólnego „języka” między jej uczestnikami⁴.

⁴ Cytat pochodzi z nieopublikowanej pracy magisterskiej pt. „Diagnoza partycypacyjna sąsiedztw miejskich w obszarach zdegradowanych. Perspektywa dzieci i młodzieży” (2020) autorstwa Angeliki Kostrzewy napisanej pod kierunkiem Anity Gulczyńskiej.

Właściwie samo zderzenie z pewnym polem praktyki pozwalało krytycznie spojrzeć na własną karierę zawodową, ocenić swoje możliwości, poczucie satysfakcji i bardziej świadomie ukierunkowywać dalszy rozwój profesjonalny. Niekiedy były to refleksje krytyczne, mówi o tym kolejna studentka:

[...] dla mnie te sąsiedztwa nie były niczym nowym, bo ja w Łodzi nie mieszkam, ale takie sąsiedztwo to jest moje sąsiedztwo, od dwudziestu zaraz trzech lat mieszkam w takim sąsiedztwie i w sumie, [...] nie było takich rzeczy, które by mnie zaskoczyły, które zaskoczyły na przykład moje koleżanki lub kolegów z roku. Czego się w sumie dowiedziałam w trakcie tego projektu? Tego, że jednak wolę pracować z osobami dorosłymi.

Nawet jednak takie refleksje są bardzo ważne na drodze profesjonalnego rozwoju, bo metoda (perspektywa partycypacyjna) nie jest dla każdego i miejsce (praca w śródmiejских sąsiedztwach) nie musi każdemu pasować.

4. Transformacja uznania społecznego

Najbardziej pożądanym z perspektywy przedstawianego tu wariantu pracy z sąsiedztwami, ale jednocześnie najtrudniejszym do osiągnięcia efektem transformacyjnym jest obszar relacji władzy. Bez wątpienia uczenie się przez doświadczenie przyczynia się do transformacji politycznej świadomości studentów. Znaczna ich część zauważyła, że praca w społeczności zawsze jest rodzajem działania politycznego i troska pedagoga powinna obejmować również to, jakie relacje władzy są poprzez działania utrwalane, a jakie przekształcane. I tak, dostarczanie pomocy materialno-rzeczowej albo aplikowanie standardowych metod pracy ze społecznością wiąże się z ryzykiem utrwalania dotychczasowego porządku politycznego, a nawet zwiększania jego opresywności. Za to współprodukcja usług społecznych otwiera możliwość zmiany zastanego układu władzy, bowiem rozpoznaje te siły, które do tej pory były niewidoczne i nieuznawane społecznie. Otwiera też nowe kanały ekspresji zamkniętych środowisk społecznych w dyskursach instytucjonalnych, akademickich czy publicznych.

Konsekwencją takiej refleksji musi być krytyczne spojrzenie na samą pracę socjalną, która okazuje się być narzędziem politycznym. W naszych doświadczeniach edukacyjnych ten właśnie wniosek w największym stopniu wzbudzał krytyczną dyskusję i analizę własnych działań (nauczycieli akademickich, studentów, ale również i praktyków).

Obraz partycypacyjnych badań-działań połączonych z uczeniem się przez doświadczenie nie byłby kompletny, gdyby nie wspomnieć o oporze i niepowodzeniach działania. W niemal każdym przypadku pracy z defaworyzowanymi sąsiedztwami część działań nie kończyła się sukcesem, niestety często dotyczyło to celów politycznych. Studenci napotykali opór praktyków, nauczycieli

akademickich, niekiedy mieszkańców, co było wpisane w samo podejście partycypacyjne. Najtrudniej było jednak poradzić sobie z bardzo małym zaangażowaniem władz lokalnych różnego szczebla. Obojętność ta zwykle przybiera formę tokenizmu, czyli wszyscy interesariusze mają możliwość wypowiedzania się, ale niestety ich głos nie jest poważnie brany pod uwagę przy podejmowaniu kolejnych decyzji, a czasem z góry dowiadują się, że uwzględnienie ich głosu nie jest możliwe (np. z przyczyn proceduralnych, prawnych, harmonogramu projektu etc.).

Choć można uznać takie konkluzje za częściową porażkę działania, to jednak z perspektywy uczenia się takie doświadczenia były bardzo transformatywne. Studenci, nauczyciele akademicy, a niekiedy i praktycy, zyskali możliwość poczucia bezradności strukturalnej, braku uznania politycznego, co towarzyszy mieszkańcom defaworyzowanych sąsiedztw na co dzień. Mogli zatem lepiej zrozumieć ich społeczną sytuację, nie tylko poprzez zdobywanie wiedzy, ale również emocji, poczucia bezradności, niekiedy wręcz rozpacz.

Te negatywne doświadczenia skłoniły też wielu partnerów badania-działania do poszerzania perspektywy podejmowanych aktywności. Z jednej strony, umocniło ich przekonanie o ważności celów politycznych, z drugiej, skłoniło do podejmowania strategii „małych kroków” oraz rozciągania perspektywy czasowej, ponieważ większości celów politycznych nie udaje się osiągnąć w krótkim okresie.

VIII

ZAMIAST ZAKOŃCZENIA, CZYLI O ZAGROŻENIACH PARTYCYPACYJNYCH BADAŃ-DZIAŁAŃ

Tradycyjna struktura książki oparta na wprowadzeniu, rozwinięciu i zakończeniu, niezbyt pasuje do rekonstrukcji działania w pewnym okresie jego tworzenia. Z tego względu, zamiast zakończenia pozwalamy sobie podjąć bardziej uogólnioną krytykę przedstawianych wcześniej procesów, metod działania czy badania. Poza bezdyskusyjnymi wartościami poznawczymi, (auto)krytyka jest jednym z istotnych toposów łódzkiego dyskursu partycypacyjnego działania-badania, a zatem koniecznym elementem analizy.

Nie jest łatwo krytycznie spojrzeć na działalność, którą od wielu lat się kontuuje i rozwija z pełnym zaangażowaniem, również emocjonalnym. Trudno zbudować krytyczny dystans – potrzebny, żeby dostrzec bardziej ukryte problemy, w tym choćby niejawne relacje władzy. Z tych samych jednak względów, krytyczna refleksja jest konieczna, przede wszystkim dlatego, że zabezpiecza społeczności, do których wchodzimy, pozwala je chronić – na ile to możliwe – przed niepożądanymi efektami ubocznymi, których nie widzimy w codziennym zaangażowaniu.

Podsumowanie zostanie tu ograniczone do kilku ogólnych aspektów naszego wariantu pracy z sąsiedztwami: mody w działaniach społecznych, ryzyka profesjonalizowania codzienności, zagrożenia pedagogizacją oraz kształcenia projektowego. Krytykę, inaczej niż krytykanctwo, rozumiemy jako rekonstrukcję relacji władzy, wskazywanie wynikających z tych relacji ryzyk i słabych punktów wraz z możliwościami ich naprawy. Z tego ostatniego względu na sam koniec proponujemy kilka założeń krytycznego wariantu partycypacyjnych badań-działań.

1. Modna partycypacja

Choć pedagogika społeczna historycznie narodziła się i rozwinęła tylko w niektórych krajach europejskich, towarzyszący jej dyskurs ulega procesom globalizacji. 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. W niektórych obszarach (wśród nich jest rewitalizacja miast czy *community work*) partycypacja użytkowników usług jest wręcz warunkiem koniecznym uzyskania wsparcia finansowego. Rodzi to znaczące 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).

Globalnym zjawiskiem, które zwiększa ryzyko wystąpienia tych zagrożeń jest Europeizacja pracy środowiskowej (Granosik 2016b), czyli stopniowe podporządkowywanie jej uniwersalnym procedurom UE oraz, co gorsze, gruntującym te procedury neoliberalnym dyskursom. W efekcie, z jednej strony osłabiona zostaje polska tradycja pracy społecznej, wspierana dyskursem społeczno-pedagogicznym, z drugiej – implementuje się wiele zewnętrznych kategoryzacji ramujących dyskurs pracy środowiskowej, które nie wpisują się w lokalną tradycję, a często nawet nie dają się przetłumaczyć na język polski. Jedną z takich kategorii, która jest kluczowa również w naszej książce, jest partycypacja, coraz bardziej wypierająca genealogicznie bardziej polskie „uczestnictwo”¹, drugą – empowerment. Nie jest to chyba jednak problem metodologiczno-naukowy, a raczej etyczny, bo strategiczne dopisywanie do aplikacji o granty działań/badań partycypacyjnych zwykle nie wiąże się z ich zaangażowaną realizacją.

Wymuszona modą 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 autentycznego uczestnictwa. Zamiast łączyć, kolonizuje, dodatkowo osłabiając możliwość stawiania oporu wobec działań pozornie uzgodnionych. Istotą proponowanego tu partycypacyjnego wariantu pracy z sąsiedztwami 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. Taki jest cel politycznych działań podejmowanych w ramach naszych „małych rewitalizacji podwórek”.

2. Profesjonalizacja codzienności

Dysproporcja władzy i wiedzy oraz zaangażowania uczestników partycypacyjnych badań-działań prowadzi jeszcze do dwóch innych zagrożeń: eksploatacji (*exploitation*) użytkowników usług oraz profesjonalizacji codzienności². Pomijając w tym miejscu bardziej oczywiste i już dyskutowane zagadnienie włączania

¹ Nietrudno zauważyć, że my również ulegliśmy tej modzie. Częściowym usprawiedliwieniem może być fakt, że we wcześniejszych publikacjach wprowadzamy obie te nazwy, różnicując jednak ich znaczenie. Badania uczestniczące to takie, które opierają się na uczestnictwie badacza w świecie badanego (np. wykorzystujące obserwację uczestniczącą), natomiast badania partycypacyjne to te, w których na równych prawach uczestniczy badany. Ponadto, niezależnie od określenia, staramy się trzymać kłódzkiej tradycji pracy społecznej, a rozwiązania wypracowane w innych kulturach pracy środowiskowej odnosić do tych źródeł. Oczywiście mimo tych wyjaśnień, chcąc nie chcąc, wspieramy dominujący dyskurs i import rozwiązań metodologicznych.

² O zagrożeniach tych pisze m.in. Robert Adams (2008), wskazując jednak na nieco inne ich uwarunkowania i konsekwencje.

użytkowników usług (*service users*) bez adekwatnego wynagrodzenia, warto chwilę zatrzymać się przy profesjonalizowaniu codzienności.

Rosnąca dyskusja wokół zagadnienia balansowania pracy i życia prywatnego (*work-life balance*) wynika między innymi z procesu zacierania granicy tego, co publiczne i prywatne, a w dalszej konsekwencji tego, co zawodowe i prywatne, który zachodzi w neoliberalnie organizowanych społeczeństwach niezależnie od działań partycypacyjnych. Pracownik jest po prostu bardziej efektywny, jeżeli swój świat życia dopasuje do pracy, a zatem konieczne w działalności zawodowej zasoby: wiedzę, umiejętności, przekonania czy wzory interpretatywne, będzie pośrednio rozwijał w czasie pozornie wolnym.

Mimo że opisana tu tendencja jest na ogół krytykowana (Adams 2008: 44), partycypacyjne badania-działania idą w zakresie profesjonalizowania codzienności jeszcze dalej, bowiem życie prywatne nie tylko jest modelowane, by służyło zawodowej efektywności, ale staje się *de facto* polem profesjonalnej pracy czy badania. W efekcie, refleksja nad własnym światem życia nie ma unikalnego nie-formalnego, emocjonalnego czy duchowego charakteru, ale jest formatowana przez metodologię czy metodyki wpisane w zewnętrzne dyskursy wiedzy uogólnionej. I nie ma tu większego znaczenia, czy owo strukturyzowanie dokonywane jest przez „silne” scjentyistyczne narzędzia badawcze, czy pozornie „słabsze” interpretatywne, bo sam proces jest facylitowany przez badaczy akademickich (Granosik 2019). Dla nich badany świat nie jest światem ich życia, a jedynie obszarem działania profesjonalnego, które regulowane jest przez takie właśnie standardy. Nawet wspomniana zasada higieny zawodowej – *work-life balance* – nie może być efektywna, kiedy aktywność profesjonalna (związana z badaniami i działaniem) jest skierowana na świat życia samego badacza-użytkownika.

3. Pedagogizacja

Projekt badań partycypacyjnych nie jest jedynie kształtowany przez rozwijanie na uniwersytetach orientacje metodologiczne. Istotnym, a w większości opracowań nawet kluczowym, aspektem takich badań jest przecież działanie rozumiane jako zmiana społeczna. Partycypacyjne badania-działania w tym zakresie definiowane są głównie jako wariant badań aktywizujących o walorze edukacyjnym, jak i angażujących użytkowników usług w działania socjopolityczne (Marshall, Rossman 2006; Morris 2002; Selenger 1997; McTaggart 1989).

Paradoks tego rodzaju aktywizacji polega na tym, że z jednej strony ma wzmocnić (*empowerment*) użytkowników, by uwolnili się z okowów dominujących dyskursów, z drugiej zaś, ma zainicjować inny dominujący dyskurs, który na masową skalę ma formatować świadomość i działanie odbiorców. Ponadto, same idee emancypacji, niezależności, rozwoju osobistego, deliberacji, refleksyjności

etc., które mają przekształcać defaworyzowane społeczności, bardziej wpisują się w dominujące dyskursy neoliberalne niż np. model rodziny pozycjonalnej charakterystyczny dla *working class*.

Zatem w znacznej części zmiana społeczna jest efektem wpisywania działania w dominujące dyskursy ekonomiczne czy edukacyjne, które paradoksalnie coraz bardziej się łączą. Mechanizmy powiązania różnych dyscyplin społecznych (pedagogiki, socjologii, psychologii) z dominującym dyskursem neoliberalnym były już wielokrotnie rekonstruowane (Rose 1998; Simons, Masschelein 2008). Podejmując partycypacyjne badania-działania, należałoby się zastanowić, na ile nauki społeczne wtopione (w swojej większości) w dominujące dyskursy neoliberalne mogą wyzwalać, emancypować społeczności krępowane tymi właśnie dyskursami. Ujmując tę kwestię bardziej obrazowo, należałoby zapytać: czy z perspektywy użytkowników usług udział akademików i studentów w działaniach skierowanych w stronę ich światów życia jest korzystny? Być może jedyną korzyścią jest zastąpienie bardziej widocznych mechanizmów rządzenia dyscyplinarnego bardziej wysublimowanymi formami *governmentality*?

O urynkowaniu i makdonaldyzacji, czyli bezpośredniej neoliberalizacji pracy socjalnej, wiele już napisano, jednak względnie rzadziej podejmowany jest temat pedagogizowania pracy socjalnej poprzez nałożenie na nią obowiązków wychowawczych (niekiedy nawet opiekuńczych, terapeutycznych lub resocjalizacyjnych) wraz z idącą za tym odpowiedzialnością.

W efekcie, jak to wynika również z innych doświadczeń naszego zespołu³, jedno z najważniejszych zagrożeń polega na niedostatku, a w wielu obszarach nawet braku refleksji krytycznej nad genealogią tego podejścia, czyli odpowiedzi na pytanie, dlaczego partycypacja właśnie w ostatnich dwudziestu latach tak bardzo została spopularyzowana i w jaki sposób przekształca relacje władzy czy sposoby rządzenia współczesnymi społeczeństwami. Taką krytyczną analizę z pewnością utrudnia wyizolowanie lub wręcz odcięcie „partycypacji” od jej kontekstu społecznego, który kształtuje jej źródłowy sens. W wielu projektach zaczyna ono funkcjonować jako samodzielne słowo, a przecież partycypacja zawsze musi być „kogoś w czymś”. Odpowiedź na te dwa pytania (kto uczestniczy i w czym) wydaje się kluczowa, żeby ustalić, na ile autentyczna jest deklaracja partycypacji, jednak kwestie władzy wyjaśnia dopiero pytanie: dlaczego uczestniczy? (Granosik 2018).

³ Chodzi tu o zespół (Granosik, Gulczyńska, Jarkiewicz, Kostrzyńska) i dwa niewspomniane wcześniej projekty: „Wzory interpretacyjne streetworkingu z osobami bezdomnymi. Badanie partycypacyjne” oraz „Onto-epistemologie pracy z młodzieżą. Podejście partycypacyjne”.

4. Projektowanie pracy społecznej

Jednym z efektów EUropeizacji pracy środowiskowej, który silnie wpłynął na praktykę i edukację, jest model działania projektowego. Choć trudno nie zauważyć zakorzenienia tego wariantu w często już krytykowanym New Public Management, to jednak obecnie coraz wyraźniej strukturyzuje on praktykę i kształcenie, będąc jednocześnie bardzo rzadko przedmiotem krytycznej refleksji.

W większości przypadków nie da się utrwalonych problemów społecznych rozwiązać w krótkim czasie, a nawet nie da się tego czasu określić. Dochodzi w ten sposób do rozbieżności między trwałą naturą problemu a techniczną czasową ograniczonością projektu. Ponadto chwilowe skupienie się na problemie i częściowe złagodzenie jego skutków może przyczynić się do wytworzenia problemów wtórnych (Supińska 2014: 148–150). Nawet jednak w tym przypadku, mechanizm neoliberalnego projektowania jest o tyle niewyrotny, że system ewaluacji nastawiony na weryfikację założonych, policzalnych i krótkoterminowych rezultatów zwykle wykazuje sukces (środki rozdysponowane prawidłowo, programy zrealizowane). W większości przypadków, najpierw jest projekt, ustrukturyzowany wstępnie dyskursem grantodawcy (tematyzacja, słowa kluczowe), a potem wkłada się w ten projekt człowieka, którego wystarczy dopasować (ujarzmzić).

Bardziej podmiotowe warianty działania społecznego, mocno osadzone w polskich tradycjach, wyrażane w kategoriach pomnażania *sił ludzkich* czy *towarzyszenia w rozwoju*, oparte są na logice procesu, a ich efektów nie da się przewidzieć. Strukturyzuje takie podejścia bardziej czas biograficzny niż fizyczny. Podobnie jak efekt czy czasochłonność, tak i kierunek pracy społecznej, przy takich założeniach, trudny jest do przewidzenia.

Zatem projektowy charakter działania skierowanego na człowieka jest bardziej efektem oczekiwań instytucji ustanowionej neoliberalnym dyskursem (zobligowanej do wykazywania się pomierzoną efektywnością czy kosztami i czasochłonnością) niż potrzeb samej społeczności. Człowiek, nawet jeżeli jest w trudnym życiowym położeniu, zwykle nie chce być wpisany w ograniczające go ramy (przestrzenne, organizacyjne czy czasowe).

5. Krytyczny wariant partycypacyjnych badań-działań

Intencja przyświecająca napisaniu tego rozdziału była prosta: na bazie zrekonstruowanych wad obecnych w praktyce (również naszej) strategii pracy ze społecznościami lokalnymi opracować krytyczny ich wariant⁴. Semi-partycypacja

⁴ Critical Participatory Action Research nie jest naszym pomysłem i można już znaleźć publikacje przedstawiające to podejście (Kemmis i in. 2013). Jednak wszystkie znane nam

oparta na dołączaniu użytkowników do wypracowanych już wcześniej projektów poznawczych, formatowaniu ich wiedzy zewnętrznymi akademickimi konstrukcjami, a nawet włączaniu ich w dominujące dyskursy⁵, w istocie jest przeciwieństwem partycypacji. Zamiast łączyć, kolonizuje, dodatkowo osłabiając możliwość stawiania oporu. Istotą proponowanego tu wariantu partycypacyjnych badań-działań nie jest włączanie, czyli zapraszanie defaworyzowanych sąsiedztw do neoliberalnego społeczeństwa. Przeciwnie, celem krytycznego wariantu partycypacyjnych badań-działań jest poszerzanie ram społecznych i sposobów współtworzenia demokracji tak, by również ci, którzy są obecnie poza tym systemem, w nim się znaleźli. Z ich wartościami, estetyką, filozofią życia, etosem pracy, zaradnością etc.

Wstępne założenia krytycznych badań-działań partycypacyjnych można byłoby sformułować w następujący sposób:

- 1) Uruchomienie permanentnej krytycznej refleksyjności u badaczy akademickich, to znaczy genealogicznego poszukiwania wysublimowanych przyczyn wytworzenia określonych dyskursów, systemów wartości, podejść, zaleceń. Krytyczna refleksja powinna być rozwijana tym dogłębniej, im bardziej oczywiste wydają się analizowane zjawiska (np. rosnące zainteresowanie partycypacją, która w formie, w jakiej pojawia się w dominujących dyskursach, jest raczej wysublimowanym wariantem władzy nad populacją niż ścieżką emancypacji; podobną refleksję można rozwijać wobec całościowej edukacji, idei społeczeństwa ryzyka, kreatywności itd.). Praca nad własną świadomością była już istotnym punktem partycypacyjnego działania (Krok 1), jednak chodzi o to, żeby uświadomić sobie opresyjne dyskursy czy ideologie, które mogą utrudnić rozumienie odmiennych onto-epistemologii, ale przede wszystkim polityczną partycypację społeczności.
- 2) Respektowanie odmienności nawet w fundamentalnych kwestiach, np. sprzeciwu wobec całościowej edukacji i presji na rozwój osobisty; niezgody na rozwój społeczny; opór wobec ekonomizacji życia społecznego; nowoczesnego modelu rodziny, wychowania, rodzicielstwa; dominacji racjonalizmu; kontestowania dominujących dyskursów i tworzonych w ich ramach problemów społecznych; afirmacji niektórych form populizmu itd. (Laclou, Mouffe 1985; Mouffe 2000, 2005).
- 3) W zakresie metodologii, poprzedzanie badań partycypacyjnych etnograficznymi pre-badaniami interpretatywnymi, których celem powinna być

opracowania opierają się na teorii krytycznej szkoły frankfurckiej (Horkheimer, Habermas, Honneth). Zarówno koncepcja rządomości, jak i pedagogizacji życia społecznego są wobec tych założeń krytyczne. Stąd, mimo podobnej nazwy, odmienne interpretacje problemów badawczych oraz kierunków działania praktycznego.

⁵ W tym właśnie kierunku zmierza wiele koncepcji wypracowywanych w ramach Critical Participatory Action Research.

rekonstrukcja etnometodologii, czyli sposobów budowania i przetwarzania wiedzy w danej społeczności (regionalna epistemologia)⁶. Celem tych badań powinno być rozpoznanie, jakie są metodologie konstruowania wiedzy w poszczególnych społecznościach oraz na ile są one różne od metodologii akademickich. W przedstawionych wcześniej krokach jest również diagnostyka interpretatywna, jednak zwykle dotyczy ona sił i potencjałów, a nie metod badawczych.

- 4) Włączanie wszystkich partnerów do wszystkich czynności, począwszy od formułowania problem badawczego, bo problematyzację akademickie zwykle znacząco różnią się od tego, jak swoje życie widzą mieszkańcy. Wszyscy partnerzy powinni mieć równy udział w decyzjach, a partner akademicki powinien starać się nie nadużywać swojej przewagi erudycyjnej. Również metoda badawcza powinna być uzgodniona, nawet gdyby zachodziło ryzyko uproszczeń metodologicznych i/lub nierozpoznania projektu jako badania naukowego.
- 5) Celem krytycznie zorientowanych partycypacyjnych badań-działań nie musi być wspólna metoda czy wiedza. Rozpoznanie różnic (antagonizmów) jest już wystarczającym punktem startowym budowania np. radykalnej czy agonistycznej demokracji⁷.
- 6) Aktywizująca część projektu nie powinna skupiać się głównie na użytkownikach, jej celem powinno być takie przekształcanie dominujących dyskursów społecznych (w tym naukowych), by tworzyć przestrzeń na dyskursy mniejszościowe, alternatywne wobec założeń neoliberalnej ekonomii (partycypacja dyskursowa⁸). Z uwagi na ryzyko uwikłania działania w mechanizmy rządzenia (biopolityki) ważne jest rozpoznanie makrokontekstów i skutków działania, czyli osadzenie badania-działania w jakimś istniejącym lub współtworzonym systemie filozoficznym, jednak dopiero wtedy, kiedy zostanie wspólnie opracowany.

⁶ Potrzeba interpretatywnego rozpoznania światów użytkowników pracy społecznej nie jest w żadnym stopniu nowym pomysłem. Np. Rees, analizując polityczne role empowermentu, zidentyfikował pięć kluczowych płaszczyzn poznawczych, które powinny być rekonstruowane: biografia, żeby rozumieć perspektywę mieszkańców; relacje władzy – jako czynniki wyzwalające lub opresyjne; polityka – rozpoznanie możliwości działania; umiejętności i kompetencje – bo od nich zależy szansa na zmianę; wzajemne powiązania rządzenia i praktyki, bo od tego zależy potencjał emancypacyjny (Rees 1991 za: Payne 2001: 304–305). Takie opracowania powstały również w ramach prac naszego zespołu (np. Gulczyńska 2013; Jarkiewicz 2017). Jednak postulowana tu perspektywa idzie bardziej w stronę rozpoznania lokalnych (regionalnych) ontologii niż epistemologii.

⁷ Przywołane tu przykładowe koncepcje pochodzą od Ernesto Laclau'a i Chantal Mouffe (Laclau, Mouffe 1985).

⁸ Zagadnienie to znajduje swoje rozwinięcie w innym tekście (Granosik 2015).

- 7) W miarę kumulacji krytycznych badań-działań możliwe będzie przeformułowanie założeń pracy środowiskowej tak, by nie była zakotwiczona jedynie w wartościach i dyskursach klasy średniej.

Przedstawiona tu lista nie jest oczywiście kompletna i z pewnością powinna być dyskutowana i modyfikowana. Nietrudno też znaleźć większość z prezentowanych postulatów w różnych innych conceptualizacjach badań partycypacyjnych. Warto jednak podkreślić, że pedagogika społeczna została pomyślana jako nauka praktyczna, a zatem teoretyczne czy metodologiczne koncepcje powinny mieć ugruntowanie w działaniach i im służyć.

BIBLIOGRAFIA

- Adams R. (2008), *Empowerment, Participation, and Social Work*, wyd. 4, Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- Alexander M. (2012), *The New Jim Crow: Mass Incarceration in the Age of Colorblindness*, The New Press.
- Amaro H., Blake S., Schwartz P., Flinchbaugh L. (2001), *Developing theory-based substance abuse prevention programs for young adolescent girls*, „Journal of Early Adolescence”, 21(3), s. 256–293.
- Anyon J. (1978), *Elementary social studies textbooks and legitimating knowledge*, „Theory and Research in Social Education”, 6, s. 40–55.
- Arnstein S. (1969), *A ladder of community participation*, „Journal of the American Institute of Planners”, 35, s. 216–224.
- Askheim O.P. (2003), *Empowerment as guidance for professional social work: An act of balancing on a slack rope*, „European Journal of Social Work”, 6(3), s. 229–240. <https://doi.org/10.1080/1369145032000164546>
- Atkinson R., Kintrea K. (2001), *Disentangling area effects: Evidence from deprived and non-deprived neighbourhoods*, „Urban Studies”, 38(12), s. 2277–2298.
- Bańka J. (1988), *Świat poręczenia moralnego. Medytacje o etyce prostomyślności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Barker J., Alldred P., Watts M., Dodman H. (2010), *Pupils or prisoners? Institutional geographies and internal exclusion in UK secondary schools*, „Area”, 42(3).
- Bauder H. (2001), *You're good with your hands, why don't you become an auto mechanic: Neighborhood context, institutions and career development*, „International Journal of Urban and Regional Research”, 25, s. 593–608.
- Bauder H. (2002), *Neighbourhood effects and cultural exclusion*, „Urban Studies”, 39, s. 85. <https://doi.org/10.1080/00420980220099087>
- Bauman T. (2000), *Strategie jakościowe w badaniach pedagogicznych*, [w:] *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, red. T. Pilch, T. Bauman, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, s. 267–362.
- Bauman Z. (1994), *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Instytut Kultury, Kraków.
- Bernstein B. (1980), *Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji: uwagi dotyczące podatności na oddziaływania szkoły*, [w:] *Badania nad rozwojem języka dziecka*, red. G.W. Shugar, M. Smoczyńska, PWN, Warszawa, s. 557–596.
- Bessell S.W. (2017), *The role of intergenerational relationships in children's experiences of community*, „Children & Society”, 31.

- Bohnsack R. (2007), *Rekonstruktive Sozialforschung, Einführung in qualitative Methoden*, Opladen & Farmington, Hills.
- Bohnsack R. (2010), *Documentary method and group discussions*, [w:] *Qualitative Analysis and Documentary Method in International Educational Research*, red. R. Bohnsack, N. Pfaff, W. Weller, B. Budrich, Opladen, s. 99–124.
- Boryczka E. (2016), *Partycypacja społeczna*, [w:] *EkoMiasto#Społeczeństwo. Zrównoważony, inteligentny i partycypacyjny rozwój miasta*, red. A. Nowakowska, Z. Przygodzki, A. Rzeńca, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Brenner N. (2009), *What is critical urban theory?*, „City”, 13, s. 198–207.
- Brenner N., Marcuse P., Mayer M. (2011), *Cities for people, not for profits: An introduction*, [w:] *Cities for People, not for Profit: Critical Urban Theory and the Right to the City*, red. N. Brenner, P. Marcuse, M. Mayer, Routledge, New York, s. 1–11.
- Bunio-Mroczek P. (2010), *Nastoletnie macierzyństwo, transmisja biedy, wykluczenie społeczne*, „Praca Socjalna”, numer specjalny” (lipiec–sierpień), s. 105–117.
- Bunio-Mroczek P. (2021), *Badania skoncentrowane na dzieciach, badania z udziałem dzieci, dzieci jako badacze. Etyczne i metodologiczne aspekty badań prowadzonych w nurcie nowej socjologii dzieci i dzieciństwa*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, 17(4), s. 6–26. <https://doi.org/10.18778/1733-8069.17.4.01>
- Cahill C., Torre M.E. (2007), *Beyond the journal article: Representations, audience, and the presentation of Participatory Action Research*, [w:] *Participatory Action Research Approaches and Methods: Connecting People, Participation and Place*, red. S. Kindon, R. Pain, M. Kesby, Routledge Studies in Human Geography, Routledge, London, s. 198–205.
- Cahill C., Gutiérrez L.A., Cerecer D.A. (2016), *A dialectic of dreams and dispossession: The school-to sweatshop pipeline*, „Cultural Geographies”, 23(1), s. 121–137.
- Catling S. (2005), *Children's personal geographies in the English primary school geography curriculum*, „Children's Geographies”, 3(3), s. 325–344.
- Catsambis S., Beveridge A. (2001), *Does neighborhood matter? Family, neighborhood, and school influences on eighth grade mathematics achievement*, „Sociological Focus”, 34, s. 435–457.
- Charmaz K. (2009), *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*, tłum. B. Komorowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Christie D., Wessells M. (2008), *Social psychology of violence*, [w:] *Encyclopedia of Violence, Peace & Conflict* (Second Edition).
- Cichy D. (2007) *Edukacja środowiskowa w szkole i społeczności lokalnej*, Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie, Warszawa.
- Clarke A.E. (2005), *Situational Analysis: Grounded Theory after the Postmodern Turn*, Thousand Oaks, Sage.
- Condron D., Roscigno V. (2003), *Disparities within: Unequal spending and achievement in an urban school district*, „Sociology of Education”, 76(1), s. 18–36.
- Coppock V. (2011), *Children as peer researchers: Reflections on a journey of mutual discovery*, „Children & Society”, 25, s. 435–446.

- Corbin J., Strauss A.L. (1990), *Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria*, „Qualitative Sociology”, 13(1), s. 3–21.
- Crane J. (1991), *The epidemic theory of ghettos and neighborhood effects on dropping out and teenage childbearing*, „American Journal of Sociology”, 96(5), s. 1226–1259.
- Cueff D. (2006), *Dziecko na ulicy. Zwalczanie przemocy wobec dzieci ulicy (Przewodnik metodologiczny dla pedagogów ulicy: metody pracy w środowisku otwartym)*, Europejski projekt Daphne, Warszawa 2006.
- Czarniawska B. (1998), *A Narrative Approach to Organization Studies*, Sage, Thousand Oaks, CA.
- Czekaj K. (2007), *Socjologia szkoły chicagowskiej i jej recepcja w Polsce*, Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Handlowej im. Wojciecha Korfańtego, Katowice.
- Czerniachowska R., Granosik M., Gulczyńska A. (2022), *Le travail social en Pologne*, [w:] *Le travail social en Europe. Entre passé, présent et avenir*, red. E. Jovelín, L. Lienard, EHESP, Rennes Cedex, s. 195–220.
- Czyżewski M. (2013), *W kręgu społecznej pedagogii*, „Societas/Communitas”, 2(16), s. 46–76.
- De Visscher S., Bouverne-De Bie M. (2008), *Children's presence in the neighbourhood: A social-pedagogical perspective*, „Children & Society”, 22, s. 470–481. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2007.00130.x>
- Depaepe M., Herman F., Surmont M., Van Gorp A., Simon F. (2008), *About pedagogization: From the perspective of the history of education*, [w:] *Educational Research: The Educationalization of Social Problems*, red. P. Smeyers, M. Depaepe, Springer, Wiesbaden, s. 13–30.
- Dimitriadis G., Weis L. (2001), *Imagining possibilities with and for contemporary youth: (Re)writing and (Re)visioning education today*, „Qualitative Research”, 1, s. 223–240.
- DuBois B., Miley K.K. (1999), *Praca socjalna: zawód, który dodaje sił*, t. 1–2, tłum. K. Czekaj, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Katowice.
- Elder G.H., Eccles J.S., Ardelit M., Lord S. (1995), *Inner-city parents under economic pressure: Perspectives on the strategies of parenting*, „Journal of Marriage and the Family”, 57, s. 771–784.
- Elliott D.S., Wilson W.J., Huizinga D., Sampson R.J., Elliott A., Rankin B. (1996), *The effects of neighborhood disadvantage on adolescent development*, „Journal of Research in Crime and Delinquency”, 33, s. 389–426.
- Fargas-Malet M., McSherry D., Larkin E., Robinson C. (2010), *Research with children: Methodological issues and innovative techniques*, „Journal of Early Childhood Research”, 8(2), s. 175–192.
- Farthing R. (2016), *What's wrong with being poor? The problems of poverty, as young people describe them*, „Children & Society”, 30(2), s. 107–119. <https://doi.org/10.1111/chso.12107>
- Fielding S. (2000), *Walk on the left! Children's geographies and the primary school*, [w:] *Children's Geographies*, red. S.L. Holloway, G. Valentine, Routledge, London.

- Fitzpatrick S., Hastings A., Kintrea K. (2000), *Youth involvement in urban regeneration: Hard lessons, future directions*, „Policy and Politics”, 28(4), s. 493–509. <https://doi.org/10.1332/0305573002501108>
- Fook J., Collington V., Ross F., Ruch G., West L. (red.) (2016), *Researching Critical Reflection: Multi-disciplinary Perspectives*, Routledge, Oxford.
- Fortier S.M. (2006), *On being a poor child in America*, „Journal of Children and Poverty”, 12(2), s. 113–128. <https://doi.org/10.1080/10796120500502086>
- Foucault M. (1980), *Power/Knowledge*, Pantheon, New York.
- Foucault M. (2010), *Bezpieczeństwo, terytorium, populacja. Wykłady w Collège de France 1977–1978*, tłum. M. Herer, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Frąckowiak T., Mosiek P., Radzewicz-Winnicki A. (2005), *Spoleczne procesy modernizacyjne w środowisku lokalnym średniego miasta (doświadczenia i propozycje)*, Urząd Miejski Gminy Rawicz, Rawicz–Leszno.
- Fuller B., Liang X. (1997), *Market failure? Estimating inequality in preschool availability*, „Educational Evaluation and Policy Analysis”, 18(1), s. 31–49. <https://doi.org/10.3102/01623737018001031>
- Furstenberg F.F., Jr. (1993), *How families manage risk and opportunity in dangerous neighborhoods*, [w:] *Sociology and the Public Agenda*, red. W.J. Wilson, Sage, Newbury Park, CA, s. 231–258.
- Gadamer H.-G. (2007), *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, tłum. B. Baran, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Galster G.C. (2010), *The Mechanism(s) of Neighborhood Effects Theory, Evidence, and Policy Implications. Paper for presentation at the ESRC Seminar: 'Neighbourhood Effect's': Theory & Evidence*, St. Andrews University, Scotland, UK, 4–5 February.
- Gillborn D., Youdell D. (2000), *Rationing Education. Policy, Practice, Reform and Equity*, Open University Press, Buckingham–Philadelphia.
- Glaser B.G., Strauss A.L. (1965), *Awareness of Dying*, Aldine, Chicago.
- Goffman E. (2005), *Piętno, Rozważania o zranionej tożsamości*, tłum. A. Dzierżyńska, J. Tokarska-Bakir, GWP, Gdańsk.
- Goodwin S., Young A. (2013), *Ensuring children and young people have a voice in neighborhood community development*, „Australian Social Work”, 66(3), s. 344–357. <https://doi.org/10.1080/0312407X.2013.807857>
- Górniak K. (2017), *Praca w sytuacji ubóstwa – o pewnej nieoczywistości*, „Władza Sądzenia”, 11, s. 73–86.
- Górski A.S. (2016), *Znaczenie partycypacji społecznej w procesie rewitalizacji*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu”, s. 89–93.
- Granosik M. (2013a), *Praca socjalna w perspektywie interpretatywnej: teoria, diagnoza, działanie*, [w:] *Nowe ujęcia znanych problemów społecznych*, red. A. Skowrońska, Koordynacja na Rzecz Aktywnej Integracji, Warszawa, s. 7–21.
- Granosik M. (2013b), *Pogranicza pedagogizacji – refleksje o wielowymiarowości procesów instytucjonalizacji na przykładzie pracy socjalnej*, „Societas/Communitas”, 2(16), s. 97–116.

- Granosik M. (2015), *Diagnostyka interpretatywna: między jakościową metodologią i praktyką*, [w:] *Badania w pracy socjalnej*, red. M. Szpunar, ANWI, Gdańsk, s. 154–172.
- Granosik M. (2016a), *Krytyczna praca socjalna*, [w:] *Praca socjalna jako dyscyplina naukowa? Współczesne wyzwania wobec kształcenia i profesji*, red. M. Kawińska, J. Kurtyka-Chałas, s. 93–108, Wydawnictwo UKSW, Warszawa.
- 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), s. 39–52.
- Granosik M. (2018), *Participatory action research in social work: Towards critical re-framing*, „Pensée Plurielle”, 2(48), s. 77–90.
- Granosik M. (2019), *Metoda biograficzna a emancypacyjna praktyka. Perspektywa społeczno-pedagogiczna*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, 2(15), s. 118–130. <https://doi.org/10.18778/1733-8069.15.2.07>
- Granosik M. (2020a), *Critical social pedagogy in historical context: The Polish example*, [w:] *Social Pedagogy and Social Education: Bridging Traditions and Innovations*, red. D. Keller, K. O’Neil, H. Nicolaisen, D. Schugurensky, K. Villasenor, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa, s. 51–61.
- Granosik M. (2020b), *Praca socjalna wobec pedagogizacji życia społecznego – ujęcie krytyczne*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J – Paedagogia-Psychologia”, 33(1), s. 11–26.
- Granosik M. (2022), *Partycypacyjna praca społeczna w środowisku życia: działanie, uczenie się, współtworzenie wiedzy. Szkoła łódzka*, „Praca Socjalna”, 37(2), s. 57–80. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0015.9020>
- Granosik M., Gulczyńska A. (2014), *Empowerment i badania w pracy socjalnej*, [w:] *Empowerment w pracy socjalnej: praktyka i badania partycypacyjne*, red. A. Gulczyńska, M. Granosik, seria Nowa Praca Socjalna, Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, Warszawa, s. 15–23.
- Granosik M., Gulczyńska A. (2016), *Rewitalizacja w perspektywie społeczno-pedagogicznej*, [w:] *Pedagog społeczny. Teoria i praktyka działalności społecznej*, red. A. Żukiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 173–196.
- 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:] *Pandemics, Climate Change and Growing Inequality: The Emerging Paradigm Shift in Helping Professions*, red. L. Little Flower et al., Authorspress, New Delhi, s. 131–152.
- Granosik M., Gulczyńska A., Kostrzyńska M., Littlechild B. (2019), *Here we are: Our journey to participatory research*, [w:] *Participatory Social Work: Research, Practice, Education*, red. M. Granosik, A. Gulczyńska, M. Kostrzyńska, B. Littlechild, University of Lodz Press, Jagiellonian University Press, Łódź–Kraków, s. 7–14.
- Granosik M., Gulczyńska A., Kostrzyńska M., Littlechild B. (red.). (2019), *Participatory Social Work: Research, Practice, Education*, University of Lodz Press, Jagiellonian University Press, Łódź–Kraków.

- Gray N., Mooney G. (2011), *Glasgow's new urban frontier: 'Civilizing' the population of Glasgow East*, „City”, 15(1), s. 4–24.
- Greene S., Hill M. (2005), *Researching children's experience: Methods and methodological issues*, [w:] *Researching Children's Experience: Methods and Approaches*, red. S. Greene, D. Hogan, Sage, London, s. 1–21.
- Green S., Burke K.J., McKenna M. (2018), *A review of research connecting digital storytelling, „Photovoice and Civic Engagement. Review of Educational Research”*, XX(X), s. 1–35. <https://doi.org/10.3102/0034654318794134>
- Green T.L., Gooden M.A. (2014), *Transforming out-of-school challenges into opportunities: Community schools reform in the urban Midwest*, „Urban Education”, 49(8), s. 935.
- Grotowska-Leder J. (1998), *Łódzkie enklawy biedy*, [w:] *Życie i pracować w enklawach biedy. (Klimaty łódzkie)*, red. W. Warzywoda-Kruszyńska, Instytut Socjologii Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 31–53.
- Grotowska-Leder J. (2001), *Przestrzeń miejska a zjawiska upośledzenia społecznego (na przykładzie Łodzi*, [w:] *Koncepcje teoretyczne i metody badań geografii społeczno-ekonomicznej i gospodarki przestrzennej*, red. H. Rogacki, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań, s. 215–227.
- Gruenewald D.A. (2003), *The best of both worlds: A critical pedagogy of place*, „Educational Researcher”, 32(4), s. 3–12.
- Gulczyńska A. (2013), *Chłopaki z dzielnicy. Studium społeczno-pedagogiczne z perspektywy interakcyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Gulczyńska A. (2014), *Koncepcja upelnomocnienia (empowerment) młodzieży z sąsiedztw społecznie niejednorodnych*, [w:] *Empowerment w pracy socjalnej: praktyka i badania partycypacyjne*, red. A. Gulczyńska, M. Granosik, seria Nowa Praca Socjalna, Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, Warszawa, s. 147–160.
- Gulczyńska A. (2017a), *Partycypacja społeczna dzieci i młodzieży – analiza dyskursu wykluczenia społecznego*, „Pedagogika Społeczna”, 1(63), s. 175–196.
- Gulczyńska A. (2017b), *Badania partycypacyjne z udziałem dzieci jako przykład metodologii uważniających ich głos*, [w:] *Dziecko i dzieciństwo: wybrane konteksty badań*, red. M. Nawrot-Borowska, D. Zając, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz s. 180–194.
- Gulczyńska A. (2019), *Stigma and the doomed-to-fail school careers of young people from disadvantaged neighbourhoods*, „Children's Geographies”, 4(17), s. 413–426.
- Gulczyńska A. (2022), *„Małe rewitalizacje podwórek”. Przykład zastosowania społeczno-pedagogicznej tradycji ożywiania społeczności lokalnych ich siłami w procesach rewitalizacji miast*, „Praca Socjalna”, 37(2), s. 157–181, <https://doi.org/10.5604/01.3001.0015.9036>
- Gulczyńska A., Wiśniewska-Kin M. (2020), *Od „wjeżdżania w bramy” do „otwierania się na bramy”. Przykład animacji kultury w środowisku otwartym upelnomocniających głos dziecka w procesie rewitalizacji miejskiej*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, 50(3), s. 55–65. <https://doi.org/10.26881/pwe.2020.50.05>

- Haberman M. (2010), *The pedagogy of poverty versus good teaching*, „Phi Delta Kappan”, 92(2), s. 81–87. <https://doi.org/10.1177/00317217100920022>
- Hammersley M., Atkinson P. (2000), *Metody badań terenowych*, tłum. S. Dymczyk, Zys i S-ka, Poznań.
- Harvey D. (2003), *The right to the city*, „International Journal of Urban and Regional Research”, 27, s. 939–994.
- Henderson P., Thomas D.N. (2000), *Skills in Neighbourhood Work*, Routledge, London.
- Holman B. (1998), *Neighbourhoods and exclusion*, [w:] *Social Exclusion and Social Work. Issues of Theory, Policy and Practice*, red. M. Barry, Ch. Hallett, Russell House Publishing, s. 62–73.
- Holme J., Rangel V. (2012), *Putting school reform in its place: Social geography, organizational social capital, and school performance*, „American Educational Research Journal”, 49(2), s. 257–283.
- Howard T., Ullucci K. (2013), *Pathologizing the poor: Implications for preparing teachers to work in high-poverty school*, „Urban Education”, 50(2), s. 170–193. <https://doi.org/10.1177/0042085914543117>
- Hurlbert M., Gupta J. (2015), *The split ladder of participation: A diagnostic, strategic, and evaluation tool to assess when participation is necessary*, „Environmental Science & Policy”, 50, s. 100–113.
- Husserl E. (2002), *Ideas: General Introduction to Pure Phenomenology*, Routledge, New York.
- James C.E., Taylor L. (2010), *The making of at risk students: How youth see teachers thwarting their education*, [w:] *Anti-racism in Education: Missing in Action*, red. C.C. Smith, Canadian Centre for Policy Alternatives, Ottawa–Ontario, s. 123–136.
- Jarkiewicz A. (2020), *Diagnoza interpretatywna jako „nowy” sposób diagnozowania problemów w pracy socjalnej/społecznej*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J – Paedagogia-Psychologia”, 33(1), s. 39–53.
- Jencks C., Mayer S.E. (1990), *The social consequences of growing up in a poor neighborhood*, [w:] *Inner City Poverty in the United States*, red. M.G.H. McGeary, E.L. Lawrence, National Academic Press, Washington, DC, s. 111–186.
- Kaczmarek S., Kaźmierczak J. (2019), *Rewitalizacja i jej cechy*, [w:] *Demolowanie w kontekście teorii rewitalizacji miast*, red. S. Kaczmarek, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 55–78.
- Kafka F. (2007), *Proces*, Wydawnictwo Greg, Kraków.
- Kalisiak-Mędańska M. (2011), *Partycypacja społeczna – przymus czy rzeczywista potrzeba?*, [w:] *Przestrzeń a rozwój*, red. S. Korenik, A. Dybała, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego, Wrocław, s. 272–276.
- Kallin H., Slater T. (2014), *Activating territorial stigma: Gentrifying marginality on Edinburgh's periphery*, „Environment and Planning A”, 46, s. 1351–1368.
- Kelling G., Coles C. (2000), *Wybite szyby. Jak zwalczyć przestępczość i przywrócić ład w najbliższym otoczeniu*, tłum. B. Ludwiczak, Media Rodzina, Poznań.

- Kemmis S., McTaggart R., Nixon R. (2014), *The Action Research Planner. Doing Critical Participatory Action Research*, Springer Link, Singapore–Heidelberg–New York–Dordrecht–London.
- 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), s. 313–340.
- Kintrea K., Clair R., Houston M. (2015), *Shaped by place? Young people's aspirations in disadvantaged neighbourhoods*, „Journal of Youth Studies”, 18(5), s. 666–684. <https://doi.org/10.1080/13676261.2014.992315>
- Kluzowicz J. (2020), *Sąsiedzkość jako typ więzi społecznej i przestrzeń animacyjna*, „Dyskursy Młodych Andragogów”, 21, s. 287–301. <https://doi.org/10.34768/dma.vi21.485>
- Konecki K. (2000), *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Konopczyński M. (2014), *Twórcza resocjalizacja: Zarys problemu*, „Studia Paedagogica Ignatiana” [online], 24(4), s. 51–67. <https://doi.org/10.12775/SPI.2021.4.002>
- Konwencja o prawach dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. (Dz.U. Nr 120, poz. 526).
- Kostrzyńska M. (2022) [w druku], *Projekt „Łódź (dla)Bezdomnych” jako przykład partycypacyjnej pracy socjalnej*, „Praca Socjalna”, 4.
- Kotus J. (2007), *Natura wielkomiejskich sąsiedztw. Analiza subsąsiedzkich i sąsiedzkich terytorialnych podsystemów społecznych w Poznaniu*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Kraftl P., Horton J., Tucker F. (2012), ‘Editors’ introduction: *Critical geographies of childhood and youth*, [w:] *Critical Geographies of Childhood and Youth: Contemporary Policy and Practice*, red. P. Kraftl, J. Horton, F. Tucker, Policy Press, Bristol, s. 1–26.
- Kraftl P., Christensen P., Horton J., Hadfield-Hill S. (2013), *Living on a building site: Young people's experiences of emerging „sustainable communities” in England*, „Geoforum”, 50, s. 191–199. <https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2013.08.009>
- Krogstrup H.K. (1997), *Service user participation in quality assessment: A dialogue and learning-oriented evaluation method*, „Evaluation”, 3(2), s. 205–224.
- Krogstrup H.K., Brix J. (2019), *Co-produktion i den offentlige sektor – Brugerinvolvering i Kvalitetsudvikling*, Hans Reitzels Forlag, Copenhagen.
- Kromolicka B. (red.) (2008), *Pedagog społeczny w meandrach środowiska lokalnego*, Ars Atelier, Szczecin.
- Krzychała S. (red.) (2004), *Społeczne przestrzenie doświadczenia. Metoda interpretacji dokumentarnej*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- L.T. (2010), *Zaraźliwe zło*, „Świat Nauki”, 2(210), s. 16.
- Lankford H., Loeb S., Wyckoff J. (2002), *Teacher sorting and the plight of urban schools: A descriptive analysis*, „Educational Evaluation and Policy Analysis”, 24(1), s. 37–62.
- Laclau E., Mouffe Ch. (1985), *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics*, Verso, London.

- Legutko R. (1994), *Przednowoczesność, postnowoczesność i ład liberalny*, [w:] *Etyka absolutna i społeczeństwo otwarte*, red. R. Legutko, Arcana, Kraków, s. 57–72.
- Lepalczyk I. (1972), *Wykolejenia dzieci i dorosłych w małym mieście*, Wydawnictwo PAN, Warszawa.
- Lepalczyk I., Marynowicz-Hetka E. (1985), *Wzmacnianie sił społecznych środowiska lokalnego*, [w:] *Pedagogika societatis. Przedmiot, zadania a współczesność*, red. A. Radzewicz-Winnicki, Katowice.
- Lepalczyk I., Marynowicz-Hetka E. (2001), *Helena Radlińska (1879–1954) – Poland. A portrait of the person and researcher, teacher and social activist*, „European Journal of Social Work”, 4(2).
- Loeb S., Fuller B., Kagan S.L., Carrol B. (2004), *Child care in poor communities: Early learning effects of type, quality, and stability*, „Child Development”, 75(1), s. 47–65.
- Lundy L., McEvoy L. (2011), *Children's rights and research processes: Assisting children to (in)formed views*, „Childhood”, 19(1), s. 129–144. <https://doi.org/10.1177/0907568211409078>
- Lundy L., Stalford H. (2013), *Children's Rights and Participation: Background Paper for Eurochild 2013*, „Eurochild”.
- Łobocki M. (2000), *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Mandel L.A., Qazilbash J. (2005), *Youth voices as change agents: Moving beyond the medical model in school-based health center practice*, „Journal of School Health”, 75(7), s. 239–242.
- 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*, Wydawnictwo ŁTN, Łódź.
- Marynowicz-Hetka E. (red.) (2007), *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, t. I, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Marynowicz-Hetka E., Piekarski J., Urbaniak-Zajac D. (red.) (1998), *Pedagogika społeczna i praca socjalna. Przegląd stanowisk i komentarze*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice.
- Masierek E. (2017), *Programowanie rewitalizacji w Polsce na tle doświadczeń wybranych małych miast i gmin*, „Space–Society–Economy”, 22: *Małe miasta – wybrane zagadnienia (Small towns – chosen social and spatial aspects)*, red. B. Bartosiewicz, s. 43–68.
- Masierek E., Szajerska A. (2020) *Podwórka jako przestrzenie sąsiedzkie – Perspektywa mieszkańców obszaru rewitalizacji Włocławka*, „Space–Society–Economy”, 31, s. 191–211.
- Mayo M. (1998), *Community work*, [w:] *Social Work*, red. R. Adams, L. Dominelli, M. Payn, J. Campling, Palgrave, London. https://doi.org/10.1007/978-1-349-14400-6_1
- McNamara N., Muldoon O., Stevenson C., Slattery E. (2011), *Citizenship attributes as the basis for intergroup differentiation: Implicit and explicit intergroup evaluations*, „Journal of Community & Applied Social Psychology”, 21, s. 243–254.

- Mendel M. (2006), *Pedagogika miejsca i animacja na miejsce wrażliwa*, [w:] *Pedagogika miejsca*, red. M. Mendel, Wydawnictwo Naukowe DSWE, Wrocław.
- Mezirow J. (2009), *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace and Education*, Jossey-Bass Inc., San Francisco.
- Mills Wright C. (2007), *Wyobraźnia socjologiczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Milner H.R. (2008), *Disrupting deficit notions of difference: Counter-narratives of teacher and community in urban education*, „Teaching and Teacher Education”, 24(6), s. 1573–1598.
- Minkler M. (1997), *Community Organizing and Community Building for Health*, Rutgers University Press, New Brunswick, NJ.
- Mordwa S. (2014), *Dysproporcje przestrzenne wybranych zjawisk patologii społecznych w Łodzi*, [w:] *Dysproporcje społeczne i gospodarcze w przestrzeni Łodzi: czynniki, mechanizmy, skutki*, red. A. Suliborski, M. Wójcik, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 277–303.
- Mordwa S. (2017), *Obszary koncentracji bezrobocia w przestrzeni Łodzi*, „Studia Miejskie”, 26, s. 39–50.
- Morris M. (2002), *Participatory Action Research: A Guide to Becoming a Researcher for Social Change*, Canadian Research Institute for the Advancement of Women, Ottawa.
- Mouffe Ch. (2000), *Deliberative Democracy or Agonistic Pluralism*, Reihe Politikwissenschaft/Political Science Series, 72, Institut für Höhere Studien, Wien, s. 1–17.
- Mouffe Ch. (2005), *Paradoks demokracji*, przeł. J. Erbel, Wydawnictwo Naukowe DSWE, Wrocław.
- Norris J., Sawyer R., Lund D. (2012), *Duoethnography: Dialogic Methods for Social, Health, and Educational Research*, Left Coast Press. <https://doi.org/10.13140/2.1.2184.8644>
- Ostrowicka-Miszewska H. (2015), *Urządzanie młodzieży: Studium analityczno-krytyczne*, wyd. II uzupeł., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Payne M. (1991), *Modern Social Work Theory*, Macmillan Press.
- Phillips B. (2004), *Re-generation games: The politics of childhood in urban renewal*, „Community Development Journal”, 39(2), s. 166–176. <https://doi.org/10.1093/cdj/39.2.166>
- Piekarski J. (2019) *Krytyka metodologiczna jako praktyka tworzenia wiedzy (dziedziny problemowe – próba rekonstrukcji)*, [w:] *Krytyka metodologiczna w praktyce tworzenia wiedzy*, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, S. Pasikowski, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 15–64.
- Pilch T. (1995), *Środowisko lokalne – struktura, funkcje, przemiany*, [w:] *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*, red. T. Pilch, I. Lepalczyk, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa, s. 155–173.
- Pilch T. (2014), *Wspólnota lokalna – relikty przeszłości czy szansa dla społeczeństwa globalnego? Refleksje pedagoga społecznego*, [w:] *Człowiek w przestrzeni lokalnej – dobre praktyki wspierania rozwoju, aktywizacji i integracji społecznej. Konteksty teoretyczne i społeczno-polityczne*, red. A. Szczurek-Boruta, B. Chojnacka-Synaszkowski, J. Suchodolska, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, s. 39–54.

- Pinkster F. (2007), *Localised social networks, socialisation and social mobility in a low-income neighbourhood in the Netherlands*, „Urban Studies”, 44(13).
- Prałat J. (2012), *Zieleń jako element recyklingu zdegradowanych przestrzeni miejskich na przykładzie ulicy Św. Marcina w Poznaniu i wybranych zespołów podwórzy – projekt*, Wydział Architektury, Politechnika Poznańska, Poznań.
- Przywojska J. (2016), *Rewitalizacja miast. Aspekt społeczny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Radlińska H. (1937), *Spoleczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Radlińska H. (1961), *Pedagogika społeczna*, Wydawnictwo Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich, Warszawa.
- Radziewicz-Winnicki A. (2014), *Spoleczność lokalna, zbiorowość terytorialna a instytucjonalizacja ideologii lokalizmu/regionalizmu*, [w:] *Człowiek w przestrzeni lokalnej – dobre praktyki wspierania rozwoju, aktywizacji i integracji społecznej. Konteksty teoretyczne i społeczno-polityczne*, red. A. Szczurek-Boruta, B. Chojnacka-Synaszkó, J. Suchodolska, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, s. 23–38.
- Ready D.D., Wright D.L. (2011), *Accuracy and inaccuracy in teachers' perceptions of young children's cognitive abilities: The role of child background and classroom context*, „American Educational Research Journal”, 48(2), s. 335–360. <https://doi.org/10.3102/0002831210374874>
- Reynolds B. (1939), *Re-thinking Social Case Work*, Social Work Today, New York.
- Ridge T. (2002), *Childhood Poverty and Social Exclusion*, Policy Press, Bristol.
- Riehl C.J. (2000), *The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: A review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration*, „Review of Educational Research”, 70(1), s. 55–81.
- Riemann G., Schütze F. (1991), *„Trajectory” as a basic theoretical concept for analyzing suffering and disorderly social processes*, [w:] *Social Organization and Social Process: Essays in Honor of Anselm Strauss*, red. D.R. Maines, de Gruyter, New York, s. 333–357.
- Rios-Moore I., Arenas E., Contreras J., Jiang N., Threats T., Allen S., Cahill C. (2004), *Makes Me Mad: Stereotypes of Young Urban Womyn of Color*, Center for Human Environments, Graduate School and University Center, CUNY, New York.
- Ritzer G. (1997), *Makdonaldyzacja społeczeństwa*, tłum. S. Magala, Wydawnictwo Muza, Warszawa.
- Rohrscheidt A.M. (2008), *Turystyka kulturowa – wokół definicji*, GWSIH Millenium, Gniezno.
- Rose N. (1998), *Inventing Our Selves. Psychology, Power, and Personhood*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Rossi E., Baraldi C. (2009), *The promotion of children's and adolescents' social participation in Italy and Scotland*, „Children & Society” 23, s. 16–28.
- Sasin M. (2019), *Ekologia akustyczna – nieobecny dyskurs w pedagogice*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 22, 1(85).

- Schütze F. (1995), *Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie*, [w:] *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*, red. H.-H. Krüger, W. Marotzki, Leske+Budrich, Opladen, s. 116–157.
- Selenger D. (1997), *Participatory Action Research and Social Change*, Cornell University, New York.
- Sennett R., Cobb J. (1973), *The Hidden Injuries of Class*, Vintage Book, New York.
- Sibley D. (2003), *Geographies of Exclusion. Society and Difference in the West*, Routledge, New York.
- Simons M., Masschelein J. (2008), *The governmentalization of learning and the assemblage of a learning apparatus*, „Educational Theory”, 4, s. 391–415.
- Skeggs B. (2004), *Class, Self, Culture*, Routledge, London.
- Skelton T., Gough V. (2013), *Introduction: Young people's im/mobile urban geographies*, „Urban Studies”, 50, s. 455–466. <https://doi.org/10.1177/0042098012468900>
- Skrzypczak B. (2014), *W kierunku społecznościowej pracy socjalnej. Edukacyjno-środowiskowe determinanty interwencji publicznej*, CAL, Warszawa.
- Skrzypczak B. (2016), *Współczynnik społecznościowy. Edukacyjne (re)konstruowanie instytucji społecznościowych – w perspektywie pedagogiki społecznej*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń.
- Slater T. (2018), *The invention of the 'sink estate': Consequential categorisation and the UK housing crisis*, „The Sociological Review”, 66(4), s. 877–897.
- Smith F., Barker J. (2000), *Contested spaces: Children's experiences of out of school care in England and Wales*, „Childhood”, 7(3), s. 315–333.
- 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), s. 367–383.
- Solewski R. (red.) (2019), *Obrazy uliczne Piotra Jargusza: sztuka w przestrzeni społecznej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków.
- Soundari H. (2006), *Dalit Women: Dimensions of Empowerment*, Vaigarai Pathipagam, Dindigul.
- Soundari H. (2019), *Contemporary scenario of participatory social work research in rural India*, [w:] *Participatory Social Work: Research, Practice, Education*, red. M. Granosik, A. Gulczyńska, University of Lodz Press, Jagiellonian University Press, Łódź–Kraków, s. 101–113.
- Stonequist Everett V. (1937), *The Marginal Man: A Study in Personality and Culture Conflict*, C. Scribner's sons.
- Szczegóła L. (2017), *Zasoby i aktorzy rewitalizacji społecznej. Mechanika procesu decyzyjnego*, [w:] *Partycypacja w rewitalizacji*, red. D. Bazuń, M. Kwiatkowski, Wydawnictwo Oficyna Naukowa, Warszawa, s. 55–67.
- Szmagalski J. (1996), *Teoria pracy socjalnej a ideologia i polityka społeczna – przykład amerykański*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Szmagalski J. (2006), *Metody pracy socjalnej w kontekście funkcji prakseologicznej pedagogiki społecznej*, [w:] *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, t. I, red. E. Marynowicz-Hetka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 225–236.

- Sztompka P. (2020), *Trauma wielkiej zmiany*, Instytut Studiów Politycznych PAN, Warszawa.
- Szymczyk J. (2018), *Aspekty i funkcje więzi społecznej. W kręgu myśli Jana Turowskiego*, [w:] *Jan Turowski (1917–2006). Myśl socjologiczna*, red. M. Wódka, S. Fel, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Lublin, s. 57–84.
- Tobiasz-Lis P. (2014), *Dysproporcje w przestrzeni miejskiej. Ujęcie teoretyczne*, [w:] *Dysproporcje społeczne i gospodarcze w przestrzeni Łodzi. Czynniki, mechanizmy, skutki*, red. A. Suliborski, M. Wójcik, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 49–62.
- Trempała E. (1988), *Pedagogiczna działalność wychowawców nieprofesjonalnych*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Wydawnictwo Uczelniane, Bydgoszcz.
- Ullucci K., Tyrone H. (2015), *Pathologizing the poor: Implications for preparing teachers to work in high-poverty schools*, „Urban Education”, 50(2), s. 170–193. <https://doi.org/10.1177/0042085914543117>
- Urbaniak-Zajac D. (2004), *Koncepcja środowiska w teorii pedagogiki społecznej Aleksandra Kamińskiego a koncepcja Lebenswelt*, [w:] *Aleksander Kamiński i jego twórczość pedagogiczna. Dyskusja o przeszłości wobec teraźniejszości i przyszłości*, red. E. Marynowicz-Hetka, H. Kubicka, M. Granosik, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź s. 99–108.
- Urbaniak-Zajac D. (2010), *O obiektywnej hermeneutyce jako metodzie interpretacji danych empirycznych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja. Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej”, 1(49), s. 7–18.
- Ustawa z dnia 9 października 2015 r. o rewitalizacji, Dz.U. z 2015 r., poz. 1777.
- Valentine G. (2014), *Social Geographies. Space and Society*, Routledge, London.
- VanLeeuwen 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.
- Veale A. (2005), *Creative methodologies in participatory research with children*, [w:] *Researching Children's Experience: Methods and Approaches*, red. S. Greene, D. Hogan, Sage, London, s. 253–272.
- Wacquant L.J.D. (1996), *The rise of advanced marginality: Notes on its nature and implications*, „Acta Sociologica”, 39(2), s. 121–139.
- Wacquant L.J.D. (2007), *Territorial stigmatization in the age of advanced marginality*, „Thesis Eleven”, 91(1), s. 66–77.
- Wacquant L.J.D. (2008), *Urban Outcasts: A Comparative Sociology of Advanced Marginality*, Polity Press, Cambridge.
- Wakeman H. (2015), *Power in Place-Based Education: Why a critical pedagogy of place needs to be revived and how narratives or collective biographies support its practice*, Doctoral Projects, Masters Plan B and Related Works, Paper 9. http://repository.uwoyo.edu/plan_b/9
- Wallace A. (1956), *Revitalization movements*, „American Anthropologist”, 58, s. 264–281.
- Warzywoda-Kruszyńska W. (1998), *Życ i pracować w enklawach biedy*, Instytut Socjologii, Uniwersytet Łódzki, Łódź.

- Warzywoda-Kruszyńska W. (2009), *Bieda dzieci w środowisku wielkomiejskim (na przykładzie Łodzi)*, „Polityka Społeczna”, 9, s. 13–17.
- Warzywoda-Kruszyńska W., Golczyńska-Grondas A. (2010), *Wzmocnić szanse i osłabić transmisję biedy wśród mieszkańców miast województwa łódzkiego*, Wydawnictwo Biblioteka, Łódź.
- Warzywoda-Kruszyńska W., Jankowski B. (2013), *Ciągłość i zmiana w łódzkich enklawach biedy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Wehlage G., Rutter R., Smith G.A., Lesko N., Fernandez R.R. (1989), *Reducing the Risk: Schools as Communities of Support*, Falmer Press, London.
- Wilk T. (2016), *Oswajanie przestrzeni czyli o odpowiedzialności jako kategorii rewitalizującej przestrzeń życia społecznego*, „Pedagogika Społeczna”, 3(61), s. 125–143.
- Winiarski M. (2000), *Rodzina – szkoła – środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Wilson W.J. (1987), *The Truly Disadvantaged: The Inner City, the Underclass, and Public Policy*, University of Chicago Press, Chicago.
- Wilson W.J. (1996), *When Work Disappears: The World of the New Urban Poor*, Knopf, New York.
- Wodak R. (2009), *The discourse-historical approach*, [w:] *Methods of Critical Discourse Analysis*, red. R. Wodak, M. Meyer, Sage, London, s. 63–93.
- Wysocka E. (2013), *Diagnostyka pedagogiczna: nowe obszary i rozwiązania*, Impuls, Kraków.
- Zajac A. (2014), *Partycypacja mieszkańców w procesie rewitalizacji osiedla*, [w:] *Kształtowanie współczesnej przestrzeni miejskiej*, red. M. Madurowicz, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 218–227.
- Zasina J., Boryczka E. (2016), *Dziedzictwo kulturowe i tożsamość miasta*, [w:] *EkoMiasto#Społeczeństwo*, red. A. Rzeńca, A. Nowakowska, Z. Przygodzki, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 82.
- Zborowski A. (2010), *Społeczny aspekt rewitalizacji*, [w:] *Rewitalizacja miast polskich – diagnoza*, red. Z. Ziobrowski, W. Jarczewski, Instytut Rozwoju Miast, Kraków, s. 65–81.
- Zwiernik J. (2009), *Dziecięca codzienność w przestrzeni podwórka*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa, s. 402–422.

Źródła internetowe

- Lupton R. (2004) *Schools in Disadvantaged Areas: Recognising Context and Raising Quality*, http://eprints.lse.ac.uk/6321/1/Schools_in_Disadvantaged_Areas_Recognising_context_and_raising_quality.pdf (dostęp: 28.10.2022).
- Mendel M. (2021), *Sila miejsca wspólnego*, <https://www.kongresobywatelski.pl/idee-dla-polski-kategoria/sila-miejsca-wspolnego/> (dostęp: 25.10.2022).
- PartCitypatory Blog and Consultancy, *Participatory Methods: Transect Walk*, 29 października 2017, <https://parcitypatory.org/2017/10/29/transect-walks/> (dostęp: 29.01.2020).

- Tarkowska E. (2013), *Kultura jako instrument inkluzji społecznej*, [w:] *Oblicza ekskluzji. Praktyka działania instytucji kultury a przełamywanie barier dostęp*, red. E. Rokicka, P. Kruczkowska, http://obserwatorium.uni.lodz.pl/wp-content/uploads/2013/10/publikacja_internetowa.pdf (dostęp: 10.11.2019).
- United Nations Children's Fund (UNICEF) (2012), *The State of the World's Children*, <https://www.unicef.org/media/89226/file/The%20State%20of%20the%20World's%20Children%202012.pdf> (dostęp: 28.10.2022).
- Wytyczne w zakresie rewitalizacji w programach operacyjnych na lata 2014–2020 z dnia 2 sierpnia 2016 r., Minister Rozwoju, https://www.funduszeuropejskie.gov.pl/media/23916/Wytyczne_dot_rewitalizacji_po_aktualizacji-zatwierdzone02082016clear.pdf (dostęp: 12.01.2020).
- <http://centrumwiedzy.org/wp-content/uploads/2017/07/Podr%C4%99cznik-dla-Latarnik%C3%B3w-Spo%C5%82ecznych.pdf> (dostęp: 13.01.2021).
- <https://imiea.up.krakow.pl/2020/09/16/lodz-miasto-kobiet/> (dostęp: 14.11.2022).
- <https://mieli.fi/blogit/sekasin-gaming-verkkoyhteiso-luo-osallisuutta/> (dostęp: 20.10.2022).
- <https://youtu.be/0LOF3dz5rK4> (dostęp: 21.10.2022).
- <https://www.facebook.com/profile.php?id=100063550603805> (dostęp: 26.10.2022).

SPIS FOTOGRAFII

Fot. 1.	Przykład przestrzennie osadzonych praktyk stygmatyzacji terytorialnej	60
Fot. 2.	Widok od strony wejścia na podwórkę (z bramy)	95
Fot. 3.	Widok z końca podwórka	95
Fot. 4, 5, 6.	Miejsca oznaczone X na rys. 1	96
Fot. 7, 8, 9.	Miejsca oznaczone „X” (napotykanie „bezdomych”) na rys. 2.....	97
Fot. 10.	Ławka i stolik znajdujące się na podwórku, kiedyś poddawane „dziecięcym rewitalizacjom”	98
Fot. 11, 12, 13.	Wejście do lokalnej świetlicy	98
Fot. 14, 15.	Przykład znaków zakazujących określonych aktywności w sąsiedztwie	103
Fot. 16, 17, 18, 19.	Przykład grodzenia przestrzeni sąsiedztwa i ograniczania dostępu do niej dzieciom i młodzieży	104
Fot. 20, 21, 22, 23, 24, 25.	Przykład organizacji przestrzennej sąsiedztwa patchworkowego.....	109
Fot. 26, 27.	Przykład zmian w czasie miejsca zaanektowanego przez jedną z sąsiedzkich grup.....	110
Fot. 28, 29.	Przykład podwórka współtworzonego z uwzględnieniem potrzeb zróżnicowanych grup mieszkańców	112
Fot. 30, 31.	Działania na rzecz estetyzacji otoczenia.....	117
Fot. 32, 33, 34.	Działania na rzecz estetyzacji otoczenia.....	118
Fot. 35, 36, 37.	Przykłady aranżacji przestrzennych tworzących okoliczności dla budowania wspólnoty	121
Fot. 38, 39, 40.	Przykłady przestrzeni umożliwiających „kamieniczne Le Parkour”	123
Fot. 41, 42.	Piętro, na którym młodzież zorganizowała „klub” młodzieżowy	124
Fot. 43.	Empiryczna ilustracja „zakamarków”	125
Fot. 44, 45, 46.	Podwórkę z potencjałem ekonomicznym opartym na siłach historycznych i społecznych	136
Fot. 47, 48, 49.	Przykłady scenografii umożliwiającej tworzenie „Insta-Podwórka”	138
Fot. 50, 51, 52.	Przykłady scenografii umożliwiającej tworzenie „Insta-Podwórka”	139
Fot. 53.	Wstępna konceptualizacja rozmowy z mieszkańcami sąsiedztwa w trakcie planowanego spaceru badawczego (czwarta edycja „małych rewitalizacji”).....	145
Fot. 54, 55.	Efekty wspólnego „grupowania” pytań na zajęciach przygotowujących do diagnoz interpretacyjnych w sąsiedztwach, realizowanych w ramach czwartej edycji „małych rewitalizacji podwórek” (semestr zimowy 2021/2022) – kategorie uwrażliwiające inspirowane koncepcją „miejsca” (Mendel 2006)	146

Fot. 56.	Przykład makiety współtworzonej w diagnozie interpretatywnej	158
Fot. 57.	Konferencja kończąca jedną z edycji „małych rewitalizacji podwórek”. Na zdjęciu Marcin Nowicki (inicjatywa Nawrot Ending Story) wraz z uczestnikami jednej z grup diagnostycznych	165
Fot. 58, 59, 60, 61, 62, 63.	Rzut sąsiedztwa, jego podwórko, a pośrodku dolnego rzędu rozpoczęta przez mieszkańców budowa miejsca biesiadnego z grillem.....	168
Fot. 64, 65, 66.	„Grillowisko” współtworzone wspólnymi siłami społeczności sąsiedzkiej	170
Fot. 67.	Motyw kota w postaci płaskorzeźby na ścianie jednego z sąsiedzkich budynków	171
Fot. 68.	Część podwórka z motywem kota na ścianie.....	173
Fot. 69.	Jedna z konferencji na Wydziale Nauk o Wychowaniu UŁ finalizujących kolejne edycje „małych rewitalizacji podwórek”.....	180
Fot. 70, 71, 72.	Wystawa finalizująca projekt „Łódź to moje miasto, bo...” w Muzeum Fabryki (12.12.2021)	181
Fot. 73, 74, 75, 76.	Wystawa finalizująca projekt „Łódź to moje miasto, bo...” w Muzeum Fabryki (12.12.2021)	182

SPIS POSTERÓW

Poster 1. Podwórka z perspektywy nastoletniego mieszkańca, reprezentujące cechy sąsiedztwa współtworzącego przestrzeń z wykluczeniem młodego pokolenia	107
Poster 2. Obraz podwórka z perspektywy nastoletnich mieszkank sąsiedztwa	114
Poster 3. Podwórko z perspektywy nastoletniej mieszkanki sąsiedztwa. Przykład spontanicznych procesów współtworzenia miasta przez młodych mieszkańców defaworyzowanych sąsiedztw	127
Poster 4. Podwórko z perspektywy nastoletniej mieszkanki sąsiedztwa akcentującej symboliczny wymiar miejsca	130
Poster 5. Podwórko z perspektywy dwóch nastolatk zainteresowanych rekonstrukcją elementów lokalnej historii	133
Poster 6. Re(konstrukcja) historii podwórka. Perspektywa Pani Dozorczyńi	167

SPIS RYSUNKÓW I SCHEMATÓW

Rys. 1.	Schemat podwórka stworzony wraz z podopiecznymi świetlicy, wskazujący miejsca, gdzie spotykają oni osoby uzależnione od alkoholu	96
Rys. 2.	Schemat podwórka stworzony wraz z podopiecznymi świetlicy, wskazujący miejsca, gdzie spotykają się „bezdomni”	97
Rys. 3.	Rzut na podwórko obrazujący jego obszary niedostępne młodym mieszkańcom oraz rozkład kamer.....	105
Rys. 4, 5, 6, 7, 8, 9.	Wizualizacje architektoniczne projektu „grillowiska”	169
Rys. 10.	Dziecięca mapa podwórka	172
Rys. 11.	Wizualizacja architektoniczna wstępnej wersji projektu „kociego podwórka”	174
Schemat 1.	Procesy trajektoryjne społeczności poddawanej rewitalizacji przy niskim komponencie partycypacji mieszkańców	73
Schemat 2.	Transformatywne uczenie się w przebiegu procesu rewitalizacji	191

Książka jest rezultatem trójstronnego (akademia/studenci – młodzi mieszkańcy śródmiejskich defaworyzowanych sąsiedztw – pracownicy instytucji zaangażowanych w system wsparcia mieszkańców takich miejsc) partycypacyjnego badania-działania, w przebiegu którego podejmowano próby współtworzenia przestrzeni miejsca życia. W jego genezie uwidacznia się związek prac teoretycznych z klinicznym praktykowaniem i edukacją akademicką, charakterystyczny dla działań teoriiwórczych w łódzkim modelu rozwoju pracy społecznej oraz potrzeba upetnomocnienia perspektywy nauk społecznych w planowaniu i przebiegu rewitalizacji miast. *Małe rewitalizacje podwórek* to propozycja realizacji tej potrzeby oparta na społeczno-pedagogicznej tradycji ożywiania społeczności ich siłami.

dr Anita Gulczyńska i dr hab. Mariusz Granosik, prof. UŁ

Przedstawiony projekt usytuowano w paradygmacie interpretatywnym i krytycznym, z możliwie rozbudowanym udziałem mieszkańców, praktyków i studentów, co jest zgodne z podejściem partycypacyjnym. W Polsce nie mamy zbyt wielu badań odzwierciedlających to podejście, poza teoretycznymi opracowaniami. Istotnym efektem rekonstrukcji koniunktywnych sił i zasobów lokalnych było działanie, praca społeczna wytwarzana na miejscu, w miarę potrzeb, w korespondencji i szacunku do lokalnej kultury i metody przetwarzania środowiska. Publikacja może zatem stanowić znakomite źródło inspiracji dla badaczy.

Z recenzji prof. dr hab. Barbary Kromolickiej

Odbiorcami publikacji z pewnością mogą być profesjonalni badacze z kręgu nauk społecznych i humanistycznych oraz ich współpracownicy w środowisku akademickim – studenci, doktoranci. Tematyka monografii sprawia, że jest ona atrakcyjna także dla osób zaangażowanych w działania rewitalizacyjne (administratorów, animatorów, wolontariuszy) i innych zainteresowanych doskonaleniem własnej praktyki w tej dziedzinie.

Z recenzji prof. dr. hab. Jacka Piekarskiego



WYDAWNICTWO
UNIwersYTETU
ŁÓDZKIEGO

wydawnictwo.uni.lodz.pl
ksiegarnia@uni.lodz.pl
(42) 665 58 63

Książka dostępna również
jako e-book

ISBN 978-83-8331-055-8

