

Sprawozdanie z VI Międzynarodowej Konferencji Naukowej
„Rodzina i szkoła w środowisku lokalnym”

W dniach 14–15 listopada 2016 r. odbyła się w Cieszynie VI Międzynarodowa Konferencja Naukowa z cyklu „Aktywizacja jednostek, grup i zbiorowości w środowisku lokalnym” nt. „Rodzina i szkoła w środowisku lokalnym”. Konferencja wpisła się w nurt problemów podejmowanych w poprzednich latach, a zwłaszcza nawiązywała do ubiegłorocznych rozważań i dyskusji prowadzonych wokół szkoły – kultury – środowiska lokalnego. Konferencję przygotowali pracownicy Zakładu Pedagogiki Społecznej i Edukacji Międzykulturowej Instytutu Nauk o Edukacji na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach przy współudziale Zespołu Pedagogiki Społecznej działającego przy KNP PAN, Zespołu Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej działającego przy KNP PAN, Stowarzyszenia Wspierania Edukacji Międzykulturowej, Oddziału w Cieszynie Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego i uczelni ze Słowacji – Pedagogické Fakulty na Uniwersyte Mateja Bela v Banskej Bistrici. Znaczący wkład w zorganizowanie konferencji wniosły także instytucje oświatowe i kulturalno-edukacyjne: Szkoła Podstawowa im. H. Sienkiewicza z Polskim Językiem Nauczania w Jabłonkowie w Republice Czeskiej, Książnica Cieszyńska, Teatr im. A. Mickiewicza w Cieszynie oraz Muzeum Beskidzkie im. A. Podzorskiego w Wiśle.

Honorowy patronat nad konferencją objęli: Komitet Nauk Pedagogicznych PAN, JM Rektor Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Dziekan Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Starosta Cieszyński oraz Burmistrz Miasta Cieszyna.

W skład Komitetu Naukowego konferencji weszli przedstawiciele wielu krajowych i zagranicznych ośrodków akademickich. Na czele Komitetu stała Alina Szczurek-Boruta, a funkcję sekretarzy powierzono Barbarze Chojnacskiej-Synaszko, Katarzynie Jas oraz Aleksandrze Gancarz.

Konferencja była niepowtarzalną okazją do przedstawienia wielu różnych koncepcji i poglądów na temat rodziny i szkoły jako środowisk wychowawczych, społeczno-wychowawczego funkcjonowania szkoły w środowisku lokalnym, doświadczeń instytucji wspierających rodzinę i szkołę w wypełnianiu ich funkcji oraz form działalności szkół odpowiadających współczesnym odmianom wspólnot lokalnych, powstających w wyniku intensywnych zmian społeczno-kulturowych. Wątki, nawiązujące do tematyki konferencji, zostały podjęte podczas obrad plenarnych i dyskusji w obrębie sekcji tematycznych przez przedstawicieli następujących ośrodków naukowych: Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu, Free University of Berlin, Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, Prešovská Univerzita v Prešove, Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. J. Grodka w Sanoku, Uniwersytetu Gdańskiego, University „Goce Delcev” Stip, Macedonia, Univerzita Jana Ámose Komenského Praha, Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Uniwersytetu Łódzkiego, Uniwersytetu Medycznego im. Piastów Śląskich we Wrocławiu, Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytetu Opolskiego, Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, Uniwersytetu Rzeszowskiego, Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Uniwersytetu Szczecińskiego, Uniwersytetu w Białymstoku, Vysoká škola menažerska ve Varšave Fakulta Jana Amose Komenského Karviná, Wyższej Szkoły Biznesu w Dąbrowie Górniczej, Zaporoskiego Obwodowego Stowarzyszenia Kultury Polskiej, Zaporoskiego Instytutu Ekonomiki i Informatycznych Technologii.

Obrady plenarne w pierwszym dniu konferencji toczyły się w sali konferencyjnej Książnicy Cieszyńskiej. Jest to komunalna biblioteka naukowa, w której gromadzone są zabytkowe zbiory książkowe oraz prowadzone są prace naukowe w zakresie kultury piśmienniczej Śląska Cieszyńskiego. Moderatorami panelu byli: Zenon Jasiński, Tadeusz Pilch i Wiesław Theiss. Pierwszy wykład wprowadzający wygłosiła Barbara Smolińska-Theiss. Zainteresowała ona uczestników konferencji niezwykle oryginalnym spojrzeniem na *rolę szkoły i gminy w służbie dziecku oraz jego rodziny*. Ukazała kluczowe zagadnienia opieki nad dzieckiem w kontekście takich dokumentów, jak: Konwencja o Prawach Dziecka, Kodeks Rodzinny i Opiekuńczy, Ustawa o Systemie Oświaty, Deklaracja o Wychowaniu Chrześcijańskim. Podkreśliła, że wszelkie formy działań wspierających, zastępujących rodzinę mają charakter subsydiarny i pomocniczy. Ta zasada pomocniczości nakłada na państwo obowiązek wspierania rodziców w ich zadaniach opiekuńczo-edukacyjnych – przy

jednoczesnym respektowaniu ich praw i woli – ale nie wyręczania ich lub zastępowania. Przedstawiła też istotę dzieciństwa (bycia dzieckiem), odwołując się do myśli korczakowskiej, gdzie dziecko traktowane jest jako cud natury, a także nauki Kościoła, w której ujmuje się dziecko jako najwyższy dar boży. Prelegentka ukazała również ważne wymiary zmiany społecznej w edukacji oraz wskazała na następujące wątki, które wymagają wyjaśnień: Jak zmiana społeczna odbija się w funkcjonowaniu szkoły? Na ile szkoła służy zmianie społecznej? Na ile staje ona w służbie dziecka i rodziny, na ile staje się narzędziem politycznych interesów?

W kolejnym wystąpieniu Maria Mendel wskazała na kwestie związane z *Uczeniem się rodziców, szkołą i Lifelong Learning*. Omówiła rodzicielską tożsamość konstruowaną w przez całe życie w doświadczeniu edukacyjnym. Ukazała konieczność budowania rodzicielskiej tożsamości na trzech poziomach: projektowanej, szkolonej oraz konfrontowanej. Pierwsza wiąże się z relacjami i miejscami wspierającymi powstawanie perspektywnych wizji bycia rodzicem, druga z różnymi nauczycielami rodzicielstwa, sytuacjami i miejscami, np. instytucjami, w których odbywa się edukacja. Trzecia z relacjami z innymi rodzicami, nauczycielami w szkole, do której uczęszczają dzieci i – najogólniej – światem, w którym dany sposób bycia rodzicem jest poddawany ocenie. Prelegentka zwróciła uwagę na fakt, że szkoła, rzeczywiście otwarta na dzieci oraz dorosłych (rodziców, nauczycieli, członków lokalnej społeczności), stając się współkreowanym przez nich miejscem, może być przestrzenią ich uczenia się i podmiotowej autokreacji. W ten sposób może skutecznie zwiększać pole rodzicielskiego sprawstwa, co z jednej strony jest prostą drogą do kształtowania podmiotowego charakteru rodzicielskiej tożsamości, a z drugiej do rozwijania kultury szkoły.

Ostatni głos w tej części obrad należał do Wiesława Theissa. Odwołał się on w swoim wystąpieniu do *pamięci domu i rodziny*, zwracając uwagę na dokonujące się od pokoleń zmiany w obrazie rodziny, a także w zakresie jej postrzegania, jak również postrzegania roli jaką pełni ona w procesie „biograficznego uczenia się”. Zwrócił uwagę, że pamięć to forma obchodzenia się z przeszłością i historią przez grupy oraz jednostki. Obejmuje ona wszelkie formy reprezentacji przeszłości, w tym przedstawienia zdarzeń w pamięci zbiorowej, upamiętnianie ich, wkomponowywanie w przestrzeń publiczną. Taką kulturę pamięci cechują i stymulują: subiektywizm, brak dystansu oraz postrzeganie przeszłości ze współczesnej perspektywy. Przestrzeń, w jakiej postrzegana jest rodzina, to także przestrzeń konstruowania siebie, w tej perspektywie rodzina bierze aktywny udział w kreowaniu edukacyjnych sytuacji, które składają się na proces owego konstruowania siebie. Dlatego tak ważne jest, by rodzina

była miejscem pielęgnowania pamięci biograficznej człowieka, w perspektywie dbałości o aksjologiczne kontinuum przeszłość–teraźniejszość–przyszłość. Rodzina należy bowiem do pierwszego środowiska dającego człowiekowi możliwość wszechstronnego rozwoju, zaspokajania jego wielu potrzeb i wprowadzania go w świat wartości i norm społecznych. Identyfikując się z rodziną człowiek współtworzy i przejmując kultywowane w rodzinie poglądy, postawy, wzory zachowania i postępowania. To czego uczymy się w rodzinie, pozostaje na całe życie. Kontakty z najbliższymi osobami z rodziny odgrywają istotną rolę w kształtowaniu osobowości, wyposażając człowieka w najcenniejsze wartości potrzebne w życiu. Łącząc elementy tradycji z elementami postępującej nowoczesności rodzina ułatwia swoim członkom adaptację do zmieniającej się rzeczywistości społecznej, jednocześnie będąc dla niej oparciem i strefą ochronną. Poddana wpływom zewnętrznym podlega zmianom, zarówno pozytywnym jak i negatywnym.

Po wykładach wprowadzających Dyrektor Książnicy Cieszyńskiej Krzysztof Szelong przedstawił najistotniejsze informacje na temat miejsca, w którym odbywały się obrady oraz zaprosił wszystkich uczestników do zwiedzania obiektu. Goście konferencji mieli możliwość zapoznania się ze specyfiką funkcjonowania poszczególnych pracowni: Działu Zbiorów Specjalnych (zbiory biblioteki Leopolda Jana Szersznika, inwentaryzowania starodruków, rękopisów, ikonografii, kartografii), Działu Ochrony i Konserwacji Zbiorów, Działu Gromadzenia, Opracowywania i Udostępniania Zbiorów.

W programie konferencji w pierwszym dniu przewidziano także wizytę w Tatrze im. Adama Mickiewicza w Cieszynie oraz wyjazd do Muzeum Beskidzkiego w Wiśle. Oprócz podziwiania zgromadzonych w nim rekwizytów, pamiątek i zbiorów, uczestnicy konferencji mieli okazję wysłuchać wykład przygotowany przez Małgorzatę Kiereś – Dyrektor Muzeum Beskidzkiego, w którym – na podstawie przeprowadzonych badań – prelegentka wskazała potrzebę i ciągłość realizacji edukacji regionalnej w szkole, konieczność kultywowania gwary, podtrzymywania regionalnych tradycji i obyczajów, nie tylko w środowisku rodzinnym, ale także szkolnym.

Drugi dzień konferencji rozpoczął się od obrad plenarnych zorganizowanych w Centrum Konferencyjnym na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego. W gronie słuchaczy znaleźli się także studenci Uniwersytetu Śląskiego. Cykl wystąpień w tym dniu rozpoczął Zenon Jasiński, prezentując kwestie funkcjonowania szkoły jako *szkoły środowiskowej, czy szkoły osadzonej w środowisku*, odwołując się do *potrzeby poszukiwania modelu współpracy szkoły ze środowiskiem lokalnym*. Wskazał na klasyczne rozumienia szkoły jako instytucji realizującej zadania wychowawcze, opiekuńcze,

placówki wspierającej funkcję wychowawczą rodziców, czy wreszcie – szkoły osadzonej w kulturze, tradycji, problemach małej ojczyzny, zgodnie z przekonaniem, że nauczyciel jest organizatorem społecznego dialogu.

Z kolei Zenon Gajdzica zaprezentował spojrzenie na *lokalne wymiary sukcesu szkoły integracyjnej*. Wskazał na ważne aspekty z perspektywy realizowania przez nią praktycznych funkcji: opiekuńczej i terapeutycznej w stosunku do uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, a także bogatą sieć powiązań szkoły z instytucjami diagnozującymi. Interesujące okazało się przywołanie wyników badań, ukazujących pozytywny obraz szkoły integracyjnej w środowisku lokalnym – jako przyjaznej i bezpiecznej, realizującej priorytetowe cele, współpracującej z innymi instytucjami, a także rodzicami.

Następne Agata Cudowska przedstawiła wyniki badań zespołowych na temat *współpracy szkoły z rodziną*, których była koordynatorką. Wskazała, że najczęściej obserwowanym modelem współpracy szkół z rodzicami jest model równoległy, który w literaturze przedmiotu charakteryzuje się jako współpracę równoległą, czyli realizowanie przez badane placówki swoich zadań niezależnie od funkcjonowania różnych podmiotów w środowisku lokalnym. Nie pojawił się w analizowanych przypadkach najbardziej pożądany model współdziałania – partnerska współpraca rozumiana jako wspólne pisanie projektów, pozyskiwanie środków, wspólne tworzenie i realizowanie programów.

Z kolei Dorota Misiejuk przywołała wyniki badań nad *wartościowaniem relacji rodzicielskich w obrazie światopoglądowym pokolenia najmłodszego i najstarszego na podstawie opinii gimnazjalistów i osób po 50. roku życia*. W badaniach poddano analizie opinie wartościujące, dotyczące takich kategorii opisu rodziny, jak: czas w rodzinie, sens rodziny, autorytet, działania wychowawcze, organizowanie wychowania w rodzinie, sukces dziecka style wychowania oraz przyjęte przez rodziców zasady. Autorka przywołała najistotniejsze różnice międzygeneracyjne w zakresie oceny kryteriów opisujących rodzinę jako środowisko wychowujące, edukujące, przygotowujące młodych ludzi do budowania relacji społecznych i tożsamości w świecie zmian kulturowych, pozostawiając słuchaczy z pytaniem o to, w jaki sposób organizować rzeczywistość, by współczesna rodzina ten cel mogła realizować.

Ostatnie wystąpienie w tej części konferencji wygłosiły Urszula Czudek i Irena Gomola, które przedstawiły *funkcjonowanie Szkoły Podstawowej im. H. Sienkiewicza z Polskim Językiem Nauczania w Jabłonkowie jako przykład środowiska wychowawczego*. Dyrektor tej szkoły – Urszula Czudek – przedstawiła charakterystykę placówki, obejmującej 9 oddziałów klasowych z polskim językiem nauczania w ramach czeskiego systemu szkolnego, funkcjonującej w warunkach zdecentralizowania. Szkoła realizuje program wychowawczy

uwzględniający model wychodzący naprzeciw rodzinie, zwłaszcza w dobie obecnego kryzysu więzi, kryzysu autorytetu, braku poszanowania ludzi dorosłych. Wskazała, że na tym etapie zmian społecznych konieczna jest współpraca i koordynacja działań nauczycieli z rodzicami, współkreowanie rzeczywistości i atmosfery szkolnej ze strony samych uczniów, jak i ich rodziców. Nauczyciel-wychowawca Irena Gomola wskazała praktyczne rozwiązania pomocne w realizowaniu przyjętych celów, w których najważniejszy akcent położony został na trzy typy relacji: rodzic–uczeń, nauczyciel–rodzic, uczeń–uczeń. Dowodem i przykładem wartości zaprezentowanego środowiska szkolnego był występ gościnny zespołu artystycznego uczniów z Jabłonkowa.

W drugim dniu konferencji obrady toczyły się w trzech sekcjach tematycznych: 1. *Studia i poglądy na temat rodziny i szkoły jako środowisk wychowawczych*; 2. *Jednostka – rodzina – wsparcie społeczne*; 3. *Wielokulturowość i edukacja*.

W każdym panelu przewidziane zostało wystąpienie wprowadzające. Obrady w sekcji pierwszej rozpoczął Edward Nycz, który na podstawie badań terenowych podjął *próbę opisu sytuacji mieszkańców na osiedlu w średnim mieście przemysłowym*. Badania ukazały grupę mieszkańców, jako ukształtowaną przez wydarzenia historyczne „społeczność otwartą”, mającą ogólną wiedzę o lokalnej historii i współczesnych zjawiskach dziejących się wokół nich. Wobec tego pewne inicjatywy radnych rady osiedla zyskują podatny grunt w określonych grupach mieszkańców i to należałoby wykorzystać, kierując do nich stopniowo niewielkie projekty społeczne, kulturalne i edukacyjne. Pozostali uczestnicy tej sekcji zaprezentowali zróżnicowane obszary tematyczne. Ewa Rojewska przedstawiła referat *ilustrujący poglądy dotyczące rodziny – ciągłości i zmiany*. Kolejne osoby zwróciły uwagę słuchaczy na zagadnienia dotyczące relacji między rodziną a szkołą. Barbara Lulek przybliżyła *trzy rodzaje relacji pomiędzy szkołą, rodziną i środowiskiem lokalnym*, wychodząc od najmniej korzystnego rozwiązania nazwanego modelem delegującym, przez powiązania konsultacyjne partycypujących stron, aż po tworzenie w środowisku lokalnym kooperacyjnych rozwiązań na rzecz edukacji dzieci i młodzieży. Bożena Marzec wskazała, że możliwości, które daje system prawny nie są w pełni wykorzystywane przez rodziców w praktyce edukacyjnej. Rodzice często chcieliby aktywniej uczestniczyć w życiu szkoły, jednak nie wiedzą, na czym ma polegać ich zaangażowanie. Również wątki dotyczące współpracy szkoły i rodziny – cele tej współpracy, jej uwarunkowania oraz stosowane działania były przedmiotem rozważań podjętych przez Łucję Ryczek-Zymróż w wystąpieniu poświęconym *współpracy szkoły podstawowej z rodzicami w zakresie kształcenia dzieci – analiza porównawcza na podstawie badań przeprowadzonych na te-*

renie południowo-wschodniej Polski i północnych Węgier. Wypowiedzi innych uczestników konferencji skoncentrowane były na środowisku szkolnym, nie wykluczając szkolnictwa wyższego. Beata i Anna Podgórskie zwróciły uwagę na *znaczenie i charakter przyjaźni w życiu dzieci w młodszym wieku szkolnym*, a Justyna Ryszewska-Banko na *aspekt dotyczący kształtowania się wyobraźni moralnej małego dziecka*. Z kolei Anna Sladek podkreśliła *znaczenie rozwijania zarówno umiejętności życiowych, jak i kompetencji społecznych studentów w kontekście stojących przed nimi zadań rozwojowych (przygotowanie do realizacji zadań społecznych i zawodowych, ale także kształtowanie własnej tożsamości)*. Jako ostatnie głos zabrały Magdalena Bełza i Dorota Prysak, które wypowiedziały się na temat *tutoringu z praktyką*. Znalazł on zastosowanie podczas przygotowywania studentów do pracy zawodowej w charakterze nauczyciela-wychowawcy pracującego z osobami niepełnosprawnymi. Wskazały, że w ramach całego cyklu studiów drugiego stopnia studenci są w stałym kontakcie z dzieckiem, uczniem, podopiecznym i określoną placówką oraz uczą się nawiązywać i budować bliskie, partnerskie relacje z wychowankami.

Obrady w sekcji drugiej poświęcone były zagadnieniom szeroko pojętego wsparcia. Moderatorem sekcji była Jolanta Suchodolska. Obrady rozpoczął Hristo Kyuchukov wystąpieniem wprowadzającym na temat: *Adult literaci in Roma community: two case studies*. Zaprezentował dwa przypadki uczenia się przez dorosłych Romów czytania i pisanie na przykładzie obrazu społecznego Romów żyjących na obszarach Bułgarii (także Macedonii) i Szwecji. Wskazał na związek środowiska i zakotwiczonej w nim kultury z procesem uczenia się, a także na różnice społeczno-kulturowe i ekonomiczne przestrzeni życia, które decydują o skuteczności nabywania przez Romów umiejętności czytania i pisanie oraz komunikacji w obcym języku. Podkreślił, że społeczny kontekst edukacji wyznacza nie tylko warunki uczenia się, ale w głównej mierze budowania obrazu siebie i własnej grupy w nowej sytuacji. Procesy te przebiegają w sposób zróżnicowany, zależny od warunków środowiska, jego klimatu, systemu wartości, a także systemu wsparcia, jakie towarzyszy sytuacji edukacyjnej Romów w obu krajach. Wskazał też na trudności w uczeniu się, wynikające ze zróżnicowanych doświadczeń Romów, żyjących w odmiennych warunkach społeczno-kulturowych i ekonomicznych, a także na zróżnicowane kulturowo możliwości znalezienia pracy przez Romów żyjących w Rumunii i Szwecji.

Tematyka sekcji obejmowała także zagadnienia wsparcia instytucjonalnego dla dzieci, młodzieży i ich rodzin w sytuacjach zdestabilizowanych społecznie – w warunkach eurosieroctwa, rodziny niepełnej, pieczy zastępczej, a także sytuacjach przemocy. Ponadto, skoncentrowano się na kwestii aktywi-

zacji osób starszych w środowisku życia oraz wsparcia młodych ludzi w przeżywanych kryzysach.

W tym zakresie pierwszy głos w dyskusji należał do Pawła Witka, który w wystąpieniu ilustrującym *rodzinę jako środowisko wychowawcze wobec współczesnego problemu eurosieroctwa* zwrócił uwagę na skutki wielkiej migracji, związane w głównej mierze z dezorganizacją życia rodzinnego (zarówno w rodzinie pełnej, jak i niepełnej), zaniedbywaniem potrzeb dziecka, brakiem aktywnego udziału w przeżywanych przez nie problemach, także problemach w nauce. Podkreślił też wymiar konfliktu interesów na poziomie dziecko–rodzic. Aleksandra Sileńska w referacie *Wspieranie rodziny z problemem przemocy – analiza zjawiska na podstawie doświadczeń rodzin i wychowanków Opiekuńczo-Wychowawczych Placówek Wsparcia Dziennego w Szczecinie* przybliżyła przykłady wsparcia rodziny z problemem przemocy w systemowym ujęciu, na przykładzie doświadczeń rodzin korzystających z pomocy Placówek Wsparcia Dziennego. Zwróciła uwagę na sytuację społeczno-ekonomiczną dzieci objętych wsparciem, a także odkreśliła rolę kompleksowej diagnozy problemu przemocy w rodzinie, wskazując na ważne jej etapy, będące jednym z warunków koniecznych projektowania zarówno działań pomocowych, jak i terapeutycznych w wymiarze instytucjonalnym. K Tomasz Gebel swoją uwagę poświęcił *praktycznym aspektom współpracy instytucji systemu pieczy zastępczej ze szkołami*. Wskazał na sytuację społeczną i edukacyjną dzieci objętych pieczą zastępczą, przybliżył także warunki i zakres podejmowanej współpracy ze szkołami przez instytucje systemu pieczy zastępczej. Tomasz Różański wskazał na *wybrane obszary aktywizacji osób starszych w środowisku lokalnym*, przedstawiając cele i wymiary organizowanych form wsparcia, a także wymierne korzyści społeczne i indywidualne, wynikające z procesu aktywizacji na przykładzie seniorów w Toruniu. Obrady w tej sekcji tematycznej zamykał głos w dyskusji Jolanty Suchodolskiej, która – odwołując się od wyników badań zespołowych, realizowanych przez Zakład Pedagogiki Społecznej i Edukacji Międzykulturowej – zwróciła uwagę na obszary i przyczyny kryzysu w rozwoju psychospołecznym młodzieży. W wystąpieniu *Kryzys w rozwoju psychospołecznym młodzieży – potrzeba wsparcia rodzinnego i społecznego* wskazała przykłady doświadczanych przez młodych ludzi sytuacji kryzysowych, a także ich potrzeby i oczekiwania w zakresie korzystania z dostępnych form pomocy, zarówno środowiskowej jak i instytucjonalnej.

Moderatorkami trzeciej sekcji były Janina Urban i Eugenia Karcz-Taranowicz, która w swoim referacie wprowadzającym *Edukacja w środowisku lokalnym z perspektywy roli samorządu terytorialnego* wskazała, że procesy demokratyzacji i uspołecznienia wielu dziedzin życia wyznaczały kontekst

przemian edukacyjnych, między innymi wzrost kompetencji samorządu terytorialnego w realizacji zadań oświatowych, co wiąże się z kreowaniem lokalnej polityki oświatowej. Z kolei Janina Urban doceniła wychowawczą rolę środowiska lokalnego, a szczególnie podkreślając wątek współpracy środowiska lokalnego ze szkołą dla mniejszości narodowej oraz zwróciła uwagę na organizację współpracy międzyszkolnej w środowisku zróżnicowanym kulturowo. Uczestnicy tej sekcji skupili się na zagadnieniach dotyczących współpracy między rodziną a szkołą, dodatkowo uwzględniając wymiar wielokulturowości. Barbara Dobrowolska wskazała, że rodzina i szkoła nie zawsze stanowią kompatybilne środowiska wychowawcze, zwłaszcza w sytuacji różnic kulturowych, wynikających z przynależności do odmiennych narodowo i etnicznie grup. Wobec tego przed szkołą pojawiają się szczególne zadania o charakterze regulacyjnym, aksjologicznym, adaptacyjnym, służącym jednocześnie integracji środowisk lokalnych. Anna Twardzik przedstawiła stanowisko nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w kwestii zadań szkoły w środowisku zróżnicowanym kulturowo. Stanowisko młodzieży ponadgimnazjalnej z terenu powiatu cieszyńskiego na temat udziału środowiska rodzinnego i szkolnego w realizacji zadań edukacji międzykulturowej przybliżyła Barbara Chojnacka-Synaszko. Przedstawiony materiał empiryczny uzyskano podczas badań zespołowych nt. „Edukacja dzieci, młodzieży i dorosłych w społecznościach zróżnicowanych kulturowo”, prowadzonych w roku 2016 przez pracowników Zakładu Pedagogiki Społecznej i Edukacji Międzykulturowej Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie. Fragmentaryczne wyniki owych badań przedstawiły również: Alina Szczurek-Boruta (*O społecznej praktyce edukacyjnej na pograniczu*), Katarzyna Jas (*Relacje międzypokoleniowe w warunkach pogranicza polsko-czeskiego*), Sylwia Ryszawy (*Rola rodziny w przekazywaniu wartości na przykładzie badań prowadzonych na terenie powiatu cieszyńskiego*). Prelegenci podjęli także analizę poglądów i opinii rodziców, których dzieci różnią się pod względem postępów w nauce oraz określili oddziaływanie wybranych aspektów współpracy rodzice–szkoła na sukces szkolny dzieci (Sonja Petrovska, Despina Sivevska), a także przybliżyli istotę międzynarodowego projektu „Literacy Cubed” (LIT3), którego celem jest podniesienie poziomu wiedzy dzieci romskich (Alica Petrasová). Poruszono również kwestie dotyczące znaczenia edukacji regionalnej wśród dzieci na Zaozliu (*Lucie Zormanová, Mariola Krakowczykova*) oraz zwrócono uwagę na konieczność podtrzymania działalności stowarzyszeń polonijnych na Ukrainie (Olga Pawluk). Istotne refleksje towarzyszyły prezentacji sytuacji osób ze środowiska gdańskich imigrantów (Dorota Jaworska, Khedi Alieva), osób pochodzenia żydowskiego mieszkających w Łodzi (Agnieszka Krawczyk) oraz członków

rodzin górali podhalańskich, którzy wyemigrowali do Stanów Zjednoczonych (Urszula Dworska-Kaczmarczyk).

Wszystkie zaprezentowane referaty i przedyskutowane kwestie prezentowały wysoki poziom merytoryczny. Podejmowane wątki z uwagi na krótki czas trwania konferencji nie wyczerpują niezwykle bogatej tematyki i z całą pewnością wymagają kontynuowania. Takie tematyczne kontinuum podejmowanych spraw dotyczących kwestii rodziny i szkoły w środowisku lokalnym będzie przedmiotem kolejnych cyklicznych konferencji.

Jolanta Suchodolska, Barbara Chojnacka-Synaszko
Uniwersytet Śląski w Katowicach

Jacob Kornbeck

Alternatives to Convergence? Social work and social pedagogy
in higher education (1989–2004) and the question of Europeanisation

EHV Academic press GmbH, Bremen 2014, ss. 379

Podtytuł książki Jacoba Kornbecka nasuwa przypuszczenie, że czytelnik studiując ją z dzisiejszej perspektywy zapozna się ze zmianami w kształceniu pedagogów społecznych i pracowników socjalnych w obrębie Wspólnot Europejskich – Unii Europejskiej zaszły pod wpływem, jak się można domyślić z zakreślonego okresu 1989–2004, *Dyrektywy 89/48/ Rady Wspólnot Europejskich w sprawie ogólnego systemu uznawania dyplomów ukończenia studiów wyższych, przyznawanych po ukończeniu kształcenia i szkolenia zawodowego trwających co najmniej trzy lata*, od tamtego czasu zresztą parokrotnie zmienianej. Z tytułu natomiast może wywnioskować, że Autor przyjął założenie, jakoby pedagogika społeczna i praca socjalna będące w Europie tradycyjnie oddzielnymi dziedzinami kształcenia uległy zbliżeniu i postanowił zbadać czy wpływ dyrektywy 89/48 przyczynił się do rozwoju jakichś innych podejść do kształcenia pedagogów społecznych i pracowników socjalnych. Dopiero studiując spis treści czytelnik zauważa, że problemy te będą rozpatrzone na podstawie badań w belgijskiej Walonii, Danii, oraz w niemieckich krajach związkowych Północnej Westfalii i Bawarii a porównawczo w Wielkiej Brytanii, na podstawie studium literatury.

Tak zaprojektowana rozprawa badawcza może być inspirująca dla czytelników zainteresowanych komparatystycznymi studiami nad szkolnictwem wyższym w aspekcie europeizacji regulowanej dyrektywami unijnymi. Dla nich książka będzie nie tylko przeglądem dokonanych zmian, ale i inspiracją do przemyśleń nad metodologią takich studiów, zwłaszcza, że Autor szczególnie przedstawił swoją procedurę badawczą wraz z dylematami następczonymi przez specyfikę różnic między badanymi krajami (Rozdział 3, s. 75–109).

Jacob Kornbeck deklaruje, że nie jest federalistą marzącym o europejskim superpaństwie, ale że opowiada się za ideą Unii Europejskiej jako związku suwerennych państw. Z tej pozycji zamierzał przedstawić swoją pracę brytyjskim badaczom, dopiero od niedawna upatrującym w pedagogice społecznej uzupełnienia pracy socjalnej w praktyce pomocy społecznej, przesłanek do uczenia się na doświadczeniach europejskich partnerów (s. 10–11). Trudno przewidzieć, czytając tę książkę po Brexicie, czy ten zamiar nie pójdzie na marne... Na szczęście, zawiera ona – zamierzoną zresztą przez Autora – wartość dodaną. Jakość tę upatruje on w poszerzeniu dla tej społeczności akademickiej, która dąży do przyswojenia pedagogiki społecznej jako nowej na brytyjskim gruncie dyscypliny, orientacji o tym, czym ta pedagogika jest i czym może być, szczególnie w związkach z pracą socjalną. Być może ta wartość przedłuży funkcjonowanie książki w Wielkiej Brytanii poza próg Brexitu, gdy tamtejsze kształcenie pracowników socjalnych formalnie wyjdzie poza dyrektywy UE, którymi zresztą dotąd za bardzo się tam nie kierowano.

Dlaczego więc książka miałaby zainteresować szersze kręgi czytelników *Pedagogiki Społecznej*? My też możemy się doszukać w niej wartości dodanej. Pedagogika społeczna w wielu krajach europejskich, jak to wykazał ponad dwadzieścia lat temu Walter Lorentz, charakteryzuje się wieloznacznością. Dzięki Danucie Urbaniak-Zajac, Barbarze Smolińskiej-Theiss i gronu autorów zebranych przez Ewę Marynowicz-Hetkę w obu tomach *Pedagogiki społecznej*, mamy w polskim piśmiennictwie najbardziej pogłębione rozpoznanie znaczeń tej dziedziny w Niemczech, ale także wgląd w to, jak jest ona rozumiana w Czechach, na Słowacji, w Macedonii i innych krajach bałkańskich, we Francji oraz w Wielkiej Brytanii. Książka Kornbecka może uzupełnić polskie studia nad niemiecką wersją pedagogiki społecznej oraz poszerzyć znane u nas horyzonty europejskie w odniesieniu do frankofońskiej Walonii i Danii, do dynamiki absorbowania pedagogiki społecznej na gruncie brytyjskim, do niedawna dziewiczym pod tym względem. Ponadto, dygresyjna wzmianka autora podpowiada tropy poszukiwania miejsca pedagogiki społecznej na hiszpańskojęzycznych obszarach świata oraz w USA. Podaje on bowiem, że koncepcję niemieckiej pedagogiki społecznej przedstawił w Hiszpanii w 1916 r. sam José Ortega y Gasset w do dziś przywoływanym tekście, a do Ameryki Łacińskiej przenieśli ją hiszpańscy intelektualiści uchodzący z ojczyzny w czasach frankistowskiego reżimu. Natomiast w USA pierwszy kurs pedagogiki społecznej zaczął się w 2012 r. (w właściwie w 2011 r.¹) w *Arizona State University* z odwoła-

¹ Tak podaje D. Schugurensky na str. 228 tekstu przywołanego poniżej w przypisie 2.

niem wprost do Karla Magera i – co znamienne – z inicjatywy prof. Daniela Schugurensky'ego pochodzącego z Argentyny kultywującej akademickie studia w tej dziedzinie² (s. 297–298). Warto w tym miejscu dodać, że studia nad europejskimi oraz pozaeuropejskimi wersjami pedagogiki społecznej są prowadzone na gruncie latynoamerykańskim między innymi dzięki przywołanemu w przypisie 2 periodykowi „Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria”³.

Dla czytelników zainteresowanych międzynarodową debatą nad pedagogiką społeczną i relacjami między nią a pracą socjalną Kornbeck proponuje po pierwsze, próbę uogólnienia ich praktycznych funkcji jako profesji społecznych. Odczytuje on zawartość tego pojęcia, w Polsce krążącego w dość nieokreślonym znaczeniu. Zawód pracownik socjalny w naszym kraju jest ustawowo regulowany, podczas gdy pedagog społeczny nie jest nawet wymieniany przez „Klasyfikację zawodów i specjalności MRPiPS”. Natomiast w większości krajów UE pojęcie to, według Kornbecka, obejmuje łącznie pracę socjalną i pedagogikę społeczną jako zawody wymagające wyższego wykształcenia, a więc mające podstawową cechę wszelkich profesji (s. 13). Ukuli je w latach 90. ubiegłego stulecia badacze zaangażowani w badania porównawcze i inne formy akademickiej wymiany międzynarodowej. Po drugie, Kornbeck proponuje charakterystykę paradygmatów obu dziedzin. Główne cechy tej charakterystyki można przedstawić następująco: Praca socjalna kontynuuje wywodzące się z dziewiętnastowiecznych tradycji angielskich Towarzystw Organizacji Dobroczynności (*Charity Organization Societies*) i niemieckich nadzorców ubogich (*die Armenvorsteher*) formy pomocy służącej głównie kompensacji braku zasobów lub rozwiązywaniu problemów psychospołecznych, zwłaszcza dotyczących dzieci i rodzin. Profesji tej przypadają funkcje terapeutyczne i/lub administracyjne. W wielu krajach jest ona osadzona w lokalnych systemach władzy publicznej. Natomiast pedagogika społeczna reprezentuje tradycje pomocy kompensującej, głównie braki edukacyjne w najszerszym sensie obejmujące nauczanie i wychowanie oraz rozwój osobowości. W interpretacji Kornbecka stawia ona na bliskość i zakorzenienie, na uczestnictwo w życiu tych, którym ma pomagać w odróżnieniu od pracy socjalnej stawiającej na zdystansowane, obiektywne rozpoznanie sytuacji swoich klientów. Wzorcotwórczą dla

² Wśród wielu publikacji prof. Schugurensky'ego dotyczących pedagogiki społecznej (zob. <http://schugurensky.faculty.asu.edu/bio.html>; dostęp: 26.11.2016) łatwo dostępny jest tekst: Social pedagogy in North America: Historical background and current developments, „Pedagogía social: Revista interuniversitaria” Vol. 27:225-251, 2015, <http://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/44164/25875> (dostęp: 26.11.2016)

³ <http://www.redalyc.org/revista.oa?id=1350> (dostęp: 26.11.2016)

pracy socjalnej jest Mary Richmond z jej diagnozą społeczną, Taką, prekursorską rolę dla pedagogiki społecznej Kornbeck (i nie tylko on⁴) przypisuje Jane Addams, która wprawdzie nie identyfikowała swojej pracy z pedagogiką społeczną, ale wszak przebywała blisko ze wspomaganymi ludźmi mieszkając w chicagowskim settlementie *Hull House* (s. 25–26). W tym miejscu nasuwa się pytanie, dlaczego nie przypisać takiej roli Samuelowi Barnettowi, założycielowi londyńskiego settlementu *Toynbee Hall*, na którym przecież wzorowała się Addams zakładając *Hull House*. Kornbeck w innym miejscu przytacza tezę o założycielskim znaczeniu dla pedagogiki społecznej dziewiętnastowiecznego ruchu wychowania przedszkolnego w Niemczech (s. 117). Warto zatem wspomnieć, że inni badacze dopatrują się prekursorskich wobec pedagogiki społecznej idei w czasach jeszcze wcześniejszych, między innymi u Jean-Jacquesa Rousseau, Johanna Heinricha Pestalozziego, Roberta Owena, wreszcie u Nikolaia Grundtviga⁵. Mimo tych zastrzeżeń, warto podkreślić, że jest to propozycja znacząca dla debaty o różnicach i wspólnych cechach pedagogik społecznych i prac socjalnych w różnych kontekstach kulturowych

Po trzecie, wkładem Kornbecka w studia nad europejskimi perypetiami powstawania i rozwijania się obu dziedzin są wyprawy w historię tych procesów. Z naszej perspektywy warto podkreślić niektóre wątki tych studiów. W odniesieniu do Niemiec przedstawił on wpływ na obie dziedziny wielkich zmian historycznych XX wieku przez jakie przeszło niemieckie społeczeństwo od narodowej mobilizacji czasu I Wojny Światowej, przez kryzysy Republiki Weimarskiej, doświadczenie hitlerowskiego totalitaryzmu, jego klęskę, okupację przez Aliantów i odbudowę demokratycznej państwowości w tzw. Niemczech Zachodnich. Szczególnie zwrócił uwagę na dalekosiężne wpływy na pedagogikę społeczną i pracę socjalną programu denazyfikacji realizowanego po rozgromieniu III Rzeszy przez Aliantów pod przemożnym wpływem USA i z udziałem amerykańskich oraz niemieckich ekspertów pracy socjalnej, uchodźców z III Rzeszy, którzy azyl w USA znaleźli w uniwersyteckich szkołach pracy socjalnej. Dzięki charakterystyce sytuacji w Belgii, czytelnik dowiaduje się o osiągnięciu tam politycznej i prawnej legalizacji szkół pracy socjalnej od 1920 r. za przykładami z Anglii, USA i innych krajów, dzięki dekretowi Króla Belgów wydanemu z przekonaniem, że kształcenie pracowników socjalnych będzie naj-

⁴ Zob. np. D. Schugurensky, op cit, s. 231-233; J. Hämäläinen, (2003). The concept of social pedagogy in the field of social work, „Journal of social work”, Vol 3, 1, 2003, s. 70

⁵ Za D. Schugurensky, M. Silver, Social pedagogy: Historical traditions and transnational connections. „Education Policy Analysis Archives”, Vol. 21, 35, 2013, s. 3-4, <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1362> (dostęp: 28.11.2016)

lepszą inwestycją w osiągnięcie społecznego dobrobytu. W Belgii przypisuje się zainicjowanie pedagogiki społecznej na przełomie XIX i XX w. Ovide Decroly'emu, dobrze znanemu pedagogom w Polsce. W odniesieniu do Danii warto przytoczyć ustalenia Kornbecka, że prekursorskie kształcenie pedagogów społecznych w postaci kursów dla pracowników przedszkoli zaczęło się w 1885 r., a dla pracowników pobytowych placówek opiekuńczych w 1911 r., wyprzedzając rozpoczęcie tam w 1937 r. kształcenia na osiemnastomiesięcznych kursach tzw. pomocników społecznych (*socjalhjælper*). Obie dziedziny w Danii nie podlegają regulacjom państwowym. Ich pracownicy utrwalili swoje odrębne tożsamość dzięki zrzeszaniu się w organizacjach łączących w sobie funkcje związków zawodowych i profesjonalnych stowarzyszeń.

Recenzja nie jest miejscem na streszczanie wniosków z badań Kornbecka, dotyczących dylematu alternatyw wobec konwergencji curriculum kształcenia pracowników socjalnych i pedagogów społecznych w kontekście starań EWG/UE o wypracowanie ogólnego systemu uznawania dyplomów szkół wyższych. Trzeba wszakże podkreślić, że jego metoda badawcza, poprzez porównawcze śledzenie losów obu profesji w czterech krajach europejskich, pokazała specyficzne wektory wpływów na zróżnicowanie/upodobnianie w postaci inicjatyw związkowych, oddziaływań legislacyjnych, w tym także *Dyrektywy 89/48/ Rady Wspólnot Europejskich*, reform strukturalnych administracji publicznej oraz dyfuzji anglosaskiej tradycji pracy socjalnej czy działalności reformatorów instytucji opiekuńczych. Dzięki temu podejściu Kornbeck nie tylko przedstawił udokumentowaną próbę rozpoznania jaki wpływ na gruncie europejskim miały starania o europeizację szkolnictwa wyższego na relacje pomiędzy pedagogiką a pracą socjalną nie tylko w aspekcie akademickich programów kształcenia, ale także ich paradygmatów teoretycznych. Czytelnik śledząc ten wątek może też zobaczyć, czy europeizacja pedagogiki społecznej/pracy socjalnej stanowi jakiś wariant, to oprostestowywanego, to popieranego w debacie międzynarodowej, procesu uniwersalizacji pracy socjalnej jako tendencji przeciwstawnej rozwijaniu jej lokalnych tożsamości.

Książkę Kornbecka, stanowiącą głęboką kopalnię faktycznej wiedzy o relacjach między pedagogiką społeczną a pracą socjalną, warto rekomendować zespołom badawczym prowadzącym studia międzynarodowe na tych dziedzinach jako podręczny informator opisujący te relacje w Belgii, Danii, Niemczech i Wielkiej Brytanii. Z pewną wszakże tezą Autora trudno się zgodzić. Napisał on, że Międzynarodowa Federacja Pracowników Socjalnych „sponsoruje anglo-amerykański model pracy socjalnej, coraz bardziej kojarzony ze skrycie terapeutycznym, patologizującym i nastawionym na kontrolę podejściem do ludzi” (s. 29). W rzeczywistości, jak na to wskazują przyjmowane

przez Federację od początku XXI wieku w imieniu rosnącej liczby przedstawicielstw pracowników socjalnych ze wszystkich zamieszkałych kontynentów zmiany w kolejnych wersjach międzynarodowej definicji pracy socjalnej oraz stanowiska programowe, wypowiada się ona za zmianami w społecznościach ludzkich w dążeniu do sprawiedliwej realizacji praw człowieka na całym świecie.

Jerzy Szmagański, Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

Jerzy Modrzewski

Czas spotykany, przeżywany, dokonany, zapominany
Autobiografia sentymentalna

Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań–Kalisz 2016, ss. 475

Nakładem Wydawnictwa Naukowego UAM w Poznaniu ukazała się pod każdym względem wyjątkowa książka profesora Jerzego Modrzewskiego – pedagoga społecznego z Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM, którego Jubileusz 70-lecia urodzin uroczystie obchodzono w tej uczelni w czerwcu bieżącego roku. Kto znajdzie trochę czasu na tak unikalne spotkanie z pedagogiem, dotknie przeżywanego przez niego czasu, który – choć dokonany – nie będzie dzięki tej publikacji zapominany. Czytałem wiele książek autobiograficznych, wzbogacając swoją wiedzę o ich autorach oraz uczestnicząc w zapisanej części życia postaci, które wiele wniosły do nauki, edukacji, kultury, sztuki, a nawet polityki, wiążąc swoje osobiste życie z pedagogiką akademicką, w tym najbliższą sobie subdyscypliną tej nauki. Nie każdy z nas potrafi, może lub chce odsłaniać dzieje własnego życia i dokonań, nie każdy też odczuwa taką potrzebę dzielenia się z czytelnikami sferą prywatną a także udziałem w życiu publicznym.

Można to zostawić historykom oświaty, pedagogiki czy myśli pedagogicznej, bo i tak dokonają analiz życia wybranej postaci na podstawie tych źródeł, które będą im dostępne. W naukach o wychowaniu rozwija się od lat nurt biografistyki pedagogicznej, bowiem badacze każdej z subdyscyplin starają się dociec prawdy historycznej także przez pryzmat biografii uczonych, których szeroko pojmowana aktywność była kluczowa dla naukowych i/lub oświatowych wydarzeń w określonym czasie, dla rozwoju instytucji czy idei. Niektórzy wypaczają prawdę o czyimś życiu, bo potraktują je parcjalnie jako środek, okazją do własnej narracji i perswazji. Spór o autorytety będzie zatem toczył się w różnych wymiarach i zakresach, często z pominięciem lub zakłamaniami re-

aliów życia i działalności wybranej osoby. Piszę o tych wypaczeniach w recepcji i nadinterpretacji innych publikacji, więc nie będę powracał do tej kwestii.

Autobiografia Jerzego Modrzewskiego zawiera zabezpieczenia przed potencjalnymi przekłamaniami, gdyż autonarracja została w dużej mierze napisana z wykorzystaniem metod badań historycznych, a więc w pewnym stopniu wyprzedza diagnozy specjalistów. Otwiera ją „Wprowadzenie do relacji o procesie konstruowania i doświadczania biografii społecznej tak jak się ona ujawniła w świadomości 70-letniego jej podmiotu w chwilach wolnych od innych obowiązków, fascynacji i słabości” (s. 9) Nie spotyka się w rozprawach tego gatunku uzasadnienia treści z odwołaniem do metodologii badań biograficznych. Tymczasem ta właśnie metoda stała się podstawą do pozyskania danych i ich interpretacji. Pierwszy raz spotykam się z tak ciekawie napisanym wstępem o historii jednostkowych biografii. Historię jednostkowego życia Autora poprzedza rekonstrukcja dziejów metody badań biograficznych i ich wytworów. Nie zdziwię się, jeśli edukujący innych z metodologii badań pedagogicznych zalecą właśnie tę autobiografię jako przykład perfekcyjnego zastosowania metody biograficznej w praktyce.

Poznajemy też wiele czynników, które warunkowały autosocjalizację, samowychowanie, samokształcenie oraz samorealizację Jerzego Modrzewskiego w różnych fazach jego życia. Dla mnie niezwykle ciekawe okazały się fragmenty, które niejako na marginesie zawierają opinie, poglądy czy postawy autobiografa na aktualne zmiany w kraju i na świecie. Warto je dostrzec, gdyż Profesor jest wytrawnym obserwatorem rzeczywistości społeczno-politycznej, a nie tylko edukacyjnej. Na stronie 17 pisze o bieżących wydarzeniach w świecie m.in.: „Mamy tu bowiem do czynienia zbyt często ze zjawiskiem znacznego spetryfikowania, w praktyce społecznej, znamion państwa zaledwie deklarującego respektowanie zasad ustroju demokratycznego w jego porządku liberalnym (neoliberalnym). W znacznej mierze państwa łudzącego swoich obywateli w osiąganiu obiecanych w nich swobód, dysponowania znacznym zakresem podmiotowej władzy, a w rzeczywistości ulegającego porządkowi stanowionemu przez organizacje mafijne, skorumpowane instytucje władzy państwowej, pozbawione wszelkich skrupułów w gwarantowaniu i osiąganiu własnych interesów. Obywatelskie w swojej genezie reprezentacje osób zyskujących władzę w państwach deklarujących respektowanie porządku demokratycznego sprawują więc ją zwykle w swoim a nie obywatelskim interesie, stąd państwa te doświadczają swoistej niemocy i/lub intencjonalnego zaniechania – w respektowaniu i osiąganiu zawarowanych w ich konstytucjach cywilizacyjnych a wśród nich zwłaszcza socjalnych standardów gwarantujących w swojej wymowie jeśli nie optymalną, to przynajmniej przyzwoitą jakość życia ich obywateli”.

Na kartach dotychczasowej historii życia Profesora Modrzewskiego poznajemy także dzieje jego małej ojczyzny, miejsca zamieszkania wraz z wpisanymi głęboko w rytm codziennego i świątecznego życia tradycjami, zwyczajami i obrzędami lokalnej społeczności. Moja socjalizacja mieszkańca wielkiego miasta być może sprawiła, że nie interesowałem się historią życia współlokatorów, sąsiadów na tyle, by móc powiedzieć o nich coś więcej, niż oni sami czynili przedmiotem autoprezentacji. Autor niniejszego dzieła odtwarza losy niemalże wszystkich mieszkańców wsi Jędrzejewo, a nawet ich dzieci, które – jak się okazało – były niekiedy jego studentami w UAM. Mamy w tej pracy także interesujący przekaz społecznej pamięci historii Poznania, Uniwersytetu i macierzystego dla Profesora Wydziału Studiów Edukacyjnych. Wszystko to jest bogato ilustrowane zdjęciami i rycinami, a ich edytorskie opracowanie zasługuje na uznanie.

Od strony metodologicznej zwróciła moją uwagę znakomicie wykorzystana funkcja przypisów rozszerzonych. Kiedy autor odwołuje się do kategorii „czasu”, to znajdziemy w przypisie nie tylko jej rozumienie, ale i kluczowe rozprawy z socjologii czy filozofii na ten temat. Jak wywołuje fenomen korupcji wśród rządzących, to w przypisie znajdziemy nie tylko odniesienie do najnowszych wydarzeń w Polsce, ale i odwołanie do literatury naukowej na temat korupcji jako problemu społecznego i czynników ją warunkujących. Kiedy sięga do kategorii pamięci społecznej czy domu, to znowu mamy odniesienie do naukowej literatury, by zrozumieć, że posługiwanie się określonymi pojęciami nie ma potocznego charakteru, ale wynika z głębokiej autorefleksji i znajomości naukowej wiedzy na określony temat. Profesor nie ukrywa też swojej wrażliwości na piękno spotykanych kobiet, chucie i pokusy czy nieposkromione potencjały poznanych par małżeńskich oraz wyjątkowej znajomości otaczającej go natury.

Nie tylko historia dzieciństwa, ale i kolejnych faz życia Jerzego Modrzewskiego, jest zarazem w skali mikro historią Polski Ludowej i doby transformacji po roku 1989. Opowieść życia być może zmieni też u niektórych czytelników postrzeganie – przez pryzmat zapisów w pamięci małego dziecka – Rosjan i ich roli w naszym kraju jako rzekomych wyzwolicieli (w istocie najeźdźców, gwałcicieli, szabrowników). Jest tu też mowa o Stalinie, o którym po jego śmierci w 1953 r. mówiło się w kręgu ówczesnego młodzieńca „wreszcie to bydle zdechło” (s. 121), jak i o ukraińskiej rzezi większości polskiej ludności na Wołyniu (s. 123). Przewijają się w pamięci z czasów szkolnych autobiografa najważniejsze dla niego wydarzenia, m.in. zorganizowanie przez niego pod koniec lat 50. XX w. harcerskiej straży przy grobie Chrystusa w parafialnym kościele, co skutkowało obniżeniem oceny ze sprawowania,

strajk i protesty w Poznaniu w 1956 r. Kiedy pisze o tym, co zadecydowało o wyborze liceum pedagogicznego jako szkoły ponadpodstawowej, to przywołuje biografię szkolnego inspektora, ale i historię tego typu szkoły, które – niestety – były po 1989 r. likwidowane, nie tylko zresztą w Polsce. Były to jednak najlepsze środowiska edukacyjne dla przyszłych nauczycieli. On sam, wybrał Liceum Pedagogiczne w Trzciance Lubuskiej. Kiedy je ukończył na świadectwie lekarskim odnotowano przydatność absolwenta do zawodu nauczycielskiego „w którym wystawiający je lekarz stwierdził, iż zbadany przez niego obywatel nie wykazał żadnych „zboczeń” w organizmie, które by uniemożliwiły mu pracę nauczycielską” (s. 169).

Z wspomnień z okresu studiów w UAM w Poznaniu na pedagogice dowiemy się, że był na pierwszym roku taki przedmiot jak „Wstęp do zawodu nauczycielskiego”, a rektor UAM obdarowywał najbardziej zaangażowanych w ZSP czy innej organizacji młodzieżowej studentów nagrodą w postaci bonu książkowego na kwotę 100 zł. Gdyby tak dzisiaj rektorzy nagradzali bonami na książki (choćby własnych wydawnictw naukowych) najlepszych studentów... Są też ciekawostki wzięte z życia studenckiego i asystenckiego, ale jako marginalia, bo w istocie historia akademickiej ścieżki rozwoju i kariery staje się na kartach autobiografii zarazem biograficzną historią współczesną polskiej pedagogiki. Przewijają się na kartach wspomnień Profesora Modrzewskiego nazwiska wielu wspaniałych uczonych, wymienianych w różnych kontekstach politycznych wydarzeń. Przykładowo, kiedy profesor przywołuje wdrażanie eksperymentu szkolnego swojego dyrektora Instytutu Pedagogiki Heliodora Muszyńskiego, to zarazem dodaje:

„ów priorytetowy w oświacie eksperyment i niewątpliwie również dzięki znacznej aktywności publikacyjnej Profesora Heliodora poznański Instytut Pedagogiki zyskiwał miano wiodącego w kraju a także i w najbliższej zagranicy – ośrodka twórczo uprawianej nauki pedagogicznej – występując między innymi z inicjatywą uhonorowania tytułem doktora honoris causa żony ówczesnego I sekretarza partii komunistycznej Niemieckiej Republiki Demokratycznej Ericha Honeckera wówczas ministra oświaty NRD, który to doktorat wymieniany jest obecnie w rozmaitych enuncjacjach władz i historyków mojej Uczelni z wielką obrzydliwością” (s. 230).

Im bliżej czasów nam współczesnych, tym autobiografia staje się bardziej kroniką dokumentującą kolejne stopnie awansu i naukowego, i uczelnianego Jerzego Modrzewskiego, niż studium socjohistoryczno-pedagogicznym. Na kolejnych stronach tomu pojawiają się ciekawe dokumenty, zdjęcia i nazwiska osób i uczonych wciąż równie aktywnych badawczo w naukach społecznych i humanistycznych, które miały określony udział w życiu pedago-

ga społecznego. Daje się jednak odczytać klimat hierarchiczno-ideologicznych stosunków w środowisku akademickiej pedagogiki UAM, o którym m.in. tak pisze na s. 285 Autor poirytowany odraczaniem w połowie lat 80. wydania jednej z publikacji pokonferencyjnych: „To irytujące nas – uczniów Profesora – zwlekanie z publikacją materiałów pokonferencyjnych, być może miało coś wspólnego z historią niechlubnych stosunków jakie ukształtowały relacje jego redaktora z naszym Profesorem i prof. Suchodolskim – autorem tekstu wprowadzającego w strukturę tomu, o czym wiedziano w poznańskim środowisku i plotkowano. Niejasna też była sytuacja biograficzna Redaktora w tym czasie. Profesor Muszyński tracił bowiem, pod koniec lat osiemdziesiątych, dyrektorstwo Instytutu na rzecz Profesora Benona Bromberka, popadając w przeciągające się dysputy merytoryczno-ideologiczne z grupą pedagogów której przewodził prof. Kwieciński, a która przypuściła wówczas ostry atak deprecjonujący Jego osobę, dorobek i prestiż naukowy. Aczkolwiek i sam prof. Kwieciński w tym czasie doświadczał negatywnych konsekwencji swojej nie zawsze kontrolowanej i utajnianej żądzy przewodzenia w strukturach i środowiskach akademickich” (s. 285).

Jak to bywa z niepokornymi profesorami, którzy ośmielają się wyrażać szczerze swoje opinie w czasie spotkań czy konferencji z udziałem władz uczelni lub centralnych, także i Jerzy Modrzewski doświadczył w wyniku osobistej urazy JM Rektora UAM opóźnienia awansu na stanowisko profesora nadzwyczajnego. Zastrzega się jednak, że było to spowodowane prawdopodobnie jego krytyczną uwagą na temat inicjatywy ówczesnych władz UAM powołania do życia w tej uczelni Wydziału Teologicznego. Jak uzasadniał wówczas: „Wydziały teologiczne (a właściwie wydziały teologii katolickiej) na uczelniach europejskich spełniły bowiem w swoim czasie, jak i obecnie, destrukcyjną wobec innych wydziałów rolę, hamując przez stulecia ich rozwój, dyskredytując wartość uprawianej w nich wiedzy, kontrolując i surowo osądzając podejmowane w nich praktyki i głoszone prawdy, deprecjonując czy wręcz unicestwiający przy tym nierządki osoby i ich dorobek twórczy” (s. 323).

Z zamieszczonych w książce kopii różnych dokumentów, w tym m.in. umów o pracę widać, jak „wysoko” cenieni byli w 2001 r. przez władze Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej profesorowie, których miesięczne honorarium wyniosło 1095 zł. Oto jak „ceni” się profesorów w Polsce. Pisze też Profesor Modrzewski o tzw. „hecy lustracyjnej” z 2007 r. oraz o Bałtyckiej Wyższej Szkole Humanistycznej w Koszalinie, z którą zerwał współpracę z powodu niezrzetelności płatniczych (s. 346). Wiem że Profesor nie był jedynym oszukany akademikiem. Ciekawe czy płacono byłemu prezydentowi Lechowi Kaczyńskiemu, który też tam pracował, a w czasie wręczania nominacji na profesora

tytularnego naszemu pedagogowi w 2006 r. żalił się, że sam nie dostał tego zaszczytu (s. 391). Inna rzecz, że w Poznaniu, Łodzi, Warszawie i innych miastach kraju jest wiele wyższych szkół prywatnych, których właściciele i kanclerze – szczególnie obecnie (rok 2016) – zalegają z wypłatą pensji profesorom i doktorom mimo przeprowadzenia przez nich wykładów i seminariów. Oni nie porzucili swoich studentów, natomiast są traktowani przez właścicieli tzw. wsp – z finansowego punktu widzenia – jak „pasożyty” żerujące na potencjalnych zyskach podmiotów prowadzących ten biznes. Opublikowana natomiast przez Jerzego Modrzewskiego umowa o pracę na stanowisku profesora UAM, z tytułem naukowym profesora, ukazuje wynagrodzenie zasadnicze w wysokości 5 360 zł. Więc może rządzący przestaną mówić o wysokich płacach w szkolnictwie wyższym. Jak głosiła przed rokiem polska szefowa jednej z Komisji UE – „za 6 tys. to w Polsce pracuje tylko idiota”. Nic się w tym zakresie nie zmieniło i nie zmieni.

Szkoda że w niektórych przypadkach Wydawnictwo Naukowe UAM nie poradziło sobie z szatą edytorską tego tomu, bowiem zamiast dokumentów mamy czarne prostokąty. Tymczasem byłoby interesujące dla młodych pokoleń porównanie opublikowanej Roty ślubowania doktorskiego, jakie składał Jerzy Modrzewski w 1978 r. (s. 263) ze współczesną, składaną przez wypromowanych doktorów (s. 384). Nie dopilnowano błędów w niektórych nazwiskach przywoływanych przez autora uczonych (np. s. 21), ale to zdarza się nawet najlepszym oficynom naukowym.

Dziękuję za tę autobiografię, dzięki której nieco bliżej poznałem środowisko naukowe pedagogów społecznych nie tylko z UAM w Poznaniu, ale i z innych ośrodków w kraju. Cieszy pozytywne wspomnienie działań Profesora w Zespole Pedagogiki Społecznej przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN, bo to tylko potwierdza sens zaangażowania profesorów w rozwój nauk pedagogicznych z udziałem naszego Komitetu. Autobiografia nie ma zakończenia, bo i mieć nie powinna. Profesor Modrzewski sam zatytułował ostatni fragment tej rozprawy: XXX. Zatem z jednej strony mamy za sobą jako czytelnicy ujawnione przez Niego „archiwum X”, z drugiej zaś strony czeka nas dalszy ciąg, bowiem pozostały jeszcze dwa „iksy”.

Bogusław Śliwerski, Uniwersytet Łódzki

Eva Büschi, Claudia Roth (red.)

Innovationsimpulse in der Sozialen Arbeit II. Beiträge zu kooperativen,
forschungs- und theoriebasierten Praxisprojekten

Budrich UniPress, Opladen–Berlin–Toronto 2015, ss. 224

W ostatnich latach coraz wyraźniej odczuwany jest kryzys kształcenia akademickiego. Złożoność jego uwarunkowań powoduje, że brakuje przekonującego programu jego przezwyciężenia. Szczególnie wątpliwe wydają się propozycje prostych rozwiązań. Należy do nich forsowany przez administratorów szkolnictwa wyższego (nie tylko w Polsce) wzrost „praktyczności” studiów wyższych. Owa praktyczność bywa dodatkowo upraszczana, gdy sprowadza się ją do dostosowywania treści kształcenia do oczekiwań pracodawców. Za takim postulatem tkwi niewerbalizowane wprost przekonanie, że kształcenie akademickie ma mieć w pierwszym rzędzie charakter reaktywno-użytkowy. Takie myślenie odbiera uczelniom jedną z ich tradycyjnych funkcji – objaśnianie świata przez kreowanie nowej wiedzy i tworzenie warunków dla jego przekształcania. Jeśli w odniesieniu do kształcenia politechnicznego przyjąlibyśmy, że postęp technologiczny dokonuje się przede wszystkim w przemyśle, a nie na politechnikach, to byśmy znaleźli uzasadnienie dla reaktywnego charakteru prowadzonego tam kształcenia, gdyż absolwenci muszą umieć zastosować technologie (pozostaje jednak pytanie, kto i gdzie wymyśla nowe technologie stosowane w przemyśle? Instytuty badawcze finansowane przez duże firmy?). Czy takie założenia można przenieść na kierunki uniwersyteckie, takie jak np.: filozofia, kulturoznawstwo, socjologia, pedagogika, praca socjalna itd.? Pomijając nietechnologiczny charakter wiedzy, której one dostarczają oraz trudności ze wskazaniem pracodawców jednoznacznie zainteresowanych zatrudnieniem absolwentów tych studiów, nie wiadomo co w życiu społecznym miałyby być analogią dla postępu technologicznego (samorzutnie?) dokonującego się

w praktyce. Warto jednak pamiętać, że co najmniej dwa z wymienionych kierunków studiów opierają się (w różnym stopniu) na dyscyplinie akademickiej (pedagogika) zaliczającej się do nauk praktycznych. Zatem praktycznego wymiaru kształcenia nie można pomijać, ale pojawia się pytanie jak je rozumieć?

Tej kwestii dotyka prezentowana książka. Nie zawiera analiz możliwych aspektów praktyczności kształcenia, lecz przedstawia przykład – model kształcenia realizowany w *Fachhochschule Nordwestschweiz* (Wyższa Szkoła Zawodowa Północnozachodniej Szwajcarii) w Olten, na studiach magisterskich na kierunku *Praca społeczna (Soziale Arbeit)* o specjalności: *Innowacje społeczne*. Książka zredagowana została przez dwie profesorki wykładające na tym kierunku, a artykuły (z wyjątkiem wprowadzającego) napisali jego absolwenci. Tytuł książki można na język polski przełożyć następująco: *Innowacyjne impulsy w pracy społecznej II. O kooperacyjnych, opierających się na badaniach i teoriach projektach zorientowanych na praktykę*¹. Tytuł oddaje istotę modelu kształcenia realizowanego w Olten. Najkrócej można powiedzieć, że teorie i wyniki badań naukowych traktowane są jako źródło potencjalnych impulsów dla zmian w praktyce instytucjonalnej, pod warunkiem, że studenci wykorzystują je współdziałając z pracownikami i (w sytuacji idealnej) użytkownikami instytucji. Potrzeba wprowadzania zmian w ofercie instytucji jest konsekwencją zmienności całości praktyk społeczno-kulturowych, rodzenia się nowych i przekształcania istniejących sytuacji problemowych, zmian przepisów prawnych i warunków finansowych, tworzących ramy funkcjonowania placówek. W związku z tym studentów należy uczyć krytycznego oglądu funkcjonowania instytucji, otwartości na zmianę i umiejętności jej inicjowania. 11 moduł programu kształcenia nosi tytuł: *Inicjowanie i kształtowanie procesów innowacji opartych na badaniach i teorii*. Studenci w niewielkich zespołach pracują nad *Projektpraktikum*, wykorzystując swoją wcześniejszą wiedzę i umiejętności zdobyte w trakcie realizacji innych modułów kształcenia.

Koncepcję i strukturę działań studentów w ramach modułu 11 przedstawiły w artykule wstępnym pt. *Tworzenie wiedzy we współpracy – warunki wstępne i możliwości kształtowania procesów hybrydyzacji w pracy społecznej*

¹ „II” zawarte w tytule sugeruje, że jest to druga z kolei praca na ten temat. W roku 2013 pod redakcją tych samych autorek ukazał się I tom *Innovationsimpulse in der Sozialen Arbeit*. Chcę jeszcze zasygnalizować stały kłopot przy tłumaczeniu na język polski terminu „Soziale Arbeit”. W niemieckojęzycznej literaturze przedmiotu używa się dwóch tak samo brzmiących, lecz różniących się pisownią, określeń: „Sozialarbeit” i „Soziale Arbeit”. Ten stan ma uwarunkowania historyczne (wyjaśniam go: Urbaniak-Zajac 2003, s. 27–32), zwroty te nie są synonimami. By pokazać różnicę pierwsze słowo tłumaczę jako „praca socjalna”, drugie „praca społeczna”.

redaktorki tomu Eva Büschi i Claudia Roth (s. 11–23). Teoretyczną podstawę modułu tworzy opracowany przez Daniela Grediga cykl optymalizacji praktyki (*Praxis-Optimierungs-Zyklus*) obejmujący trzy powtarzające się etapy: budowanie koncepcji działania poprzedzone analizą wiedzy naukowej (w tym pochodzącej z badań empirycznych nad zagadnieniem uzasadniającym podjęcie działania), praktyczną implementację wypracowanej koncepcji oraz jej ewaluację (s. 12–13). Ten cykl przypomina bardziej rozbudowany cykl działania zorganizowanego, opracowany kilkadziesiąt lat temu przez H. Le Chapeliera. Obie koncepcje różni jednak status wiedzy naukowej w jej relacji do praktyki. Współcześnie przyjmuje się, iż ta pierwsza nie może „poprawić” tej drugiej, może natomiast być źródłem inspiracji do zmiany praktyki, o ile realizujące ją osoby tę wiedzę wykorzystają. Zawarta w tytuł artykułu „hybrydyzacja”, oddaje ideę łączenia różnej wiedzy, różnych doświadczeń (studentów, pracowników instytucji, ich użytkowników), w wyniku czego ma powstawać nowa jakość – hybryda (badacze niemieccy wprowadzili termin „trzecia wiedza” – tzn. wiedza profesjonalna powstająca ze „spotkania” wiedzy naukowej i praktycznej, więcej na ten temat: Urbaniak-Zajac 2016, s. 58–65). Model optymalizacji praktyki zakłada, że wiedza tworzona jest we współpracy zainteresowanych podmiotów („dysponentów” wiedzy naukowej i „dysponentów” wiedzy profesjonalnej oraz zgłaszających swoje potrzeby użytkowników instytucji), dążących do wspólnego celu. Zebrane w książce artykuły prezentują w jaki sposób ten model wykorzystywany był przez studentów w różnych instytucjach, podczas realizacji różnych celów, a także na ile proces „hybrydyzacji” udany był.

Warunki udanej „hybrydyzacji” zaprezentował już 2011 roku Gredig, wymieniając: rzeczywiste włączenie w projekt na równych prawach wszystkich uczestniczących w danym działaniu, ich współdziałanie, otwartość komunikacji i kompetentna organizacja całego projektu. Redaktorki książki korzystając z tekstów składających się na przedstawiany tom dokładniej scharakteryzowały te warunki. Ze strony uczestników projektu sukcesowi sprzyja ich gotowość do dyskusji i zmiany, a więc otwartość na krytykę, zainteresowanie nowymi teoretycznymi koncepcjami i gotowość ich rozważania, zainteresowanie zagadnieniem, wzajemny szacunek i akceptacja oraz zaufanie. Ze strony instytucji ważne jest, aby warunki realizacji projektu, inicjowanego z reguły przez studentów, zostały jednoznacznie określone, tzn. by zostały zabezpieczone niezbędne środki finansowe, racjonalnie określony czas poszczególnych zadań, aby presja czasu nie tworzyła dodatkowego problemu. Istotne jest, by w skład grupy projektowej wchodził przedstawiciel wszystkich obszarów aktywności danej instytucji. Szansa na wypracowanie nowych rozwiązań rośnie, jeśli kierownictwo instytucji identyfikuje się z ideą projektu, wykazuje się odwagą

i akceptuje działania, których efekt jest nieznan. Od badaczy (tu studentów), którzy z reguły podejmują się kierowania projektem, oczekuje się świadomości warunków w jakich przebiega działanie, pilności, zwracania uwagi na to, czy zespół uczestniczący w projekcie jest gotowy do działania. Dla podwyższenia gotowości istotne jest wskazanie celów i konkretnych korzyści dla poszczególnych kategorii uczestników, wyjaśnienie ról jakie pełnią w danym projekcie. Osoby kierujące projektem powinny także znać hierarchię instytucjonalną, być świadome możliwych problemów lojalnościowych. Winny radzić sobie ze swoją podwójną, a czasami potrójną rolą, tzn. rolą badacza, uczestnika projektu, czasami także pracownika danej instytucji. Poszczególni autorzy artykułów przywoływali te warunki sprzyjające procesowi „hybrydyzacji”, które miały znaczenie w ich projektach, natomiast redaktorki książki dokonały zbiorczego wyliczenia, co opisuje warunki idealne, a nie realne.

Redaktorki tomu omawiając kształtowanie „procesów hybrydyzacji” (*Gestaltung von Hybridisierungsprozessen*) stwierdziły, iż projekty przedstawione przez absolwentów potwierdziły wartość cyklu optymalizacji praktyki jako ramy strukturyzującej działanie. Moim zdaniem ów cykl jest tak ogólny, że trudno określić stan rzeczy, który by dowodził jego bezwartościowości. Tym bardziej, że tylko nieliczne projekty realizowały w równym stopniu wszystkie fazy cyklu. To co było wspólne wszystkim projektom, to wykorzystywanie przez studentów wyników badań empirycznych interesującego ich zagadnienia dla zaplanowania badania (diagnostycznego lub ewaluacyjnego) w instytucji oraz wykorzystanie zgromadzonej wiedzy do propozycji optymalizacji praktyki. Natomiast forma tej optymalizacji, jakość współpracy i osiągnięty „poziom hybrydyzacji” wiedzy, mającej zmieniać praktykę instytucjonalną, były dalece zróżnicowane. Dla przykładu przybliżę dwa projekty, które z punktu widzenia jakości współpracy (potencjalnie) zainteresowanych podmiotów, można uznać za granice kontinuum wspólnego wytwarzania nowej wiedzy.

Dominik Bodmer i Dominik Rüegg opracowali koncepcję instytucjonalnego *Time-out*² w ośrodku szkolno-wychowawczym dla niedostosowa-

² *Time-out* oznacza np. regulowaną przepisami krótką przerwę w meczu siatkówki, o którą może poprosić trener drużyny. O taką przerwę trener prosi wówczas, kiedy drużyna traci kilka punktów z rzędu i trener chce wybić przeciwnika z uderzenia, ale także dać swoim zawodnikom czas na „otrząśnięcie się”, „wyrwanie” z popełniania błędów. Nie ma polskiego słowa, które oddawałoby znaczenie angielskiego *Time-out*. W odniesieniu do meczu mówi się, że trener „bierze czas”. W działaniach wychowawczych chodzi w istocie o organizację czasu wolnego, ale aktywność w tym czasie ma spełniać określone zadanie, analogiczne do przerwy w meczu siatkówki. Warto jeszcze wyjaśnić zwrot „instytucjonalny *Time-out*” – chodzi o działania prowadzone w instytucji, a nie np. survival w lesie oddalonym o dziesiątki kilometrów.

nych chłopców (s. 25–53). Prace nad projektem rozpoczęli od obowiązkowego pierwszego kroku, tzn. poznania literatury przedmiotu, zwłaszcza badań empirycznych dotyczących organizacji *Time-aut* oraz bliskiej koncepcyjnie pedagogiki przeżywania (*Erlebnispädagogik*). Następnie opracowali kwestionariusze wywiadu z wychowankami uczestniczącymi wcześniej w jakiejś formie *Time-aut* oraz z ekspertami, dysponującymi wiedzą na analizowany temat. Następnie przeprowadzili badania empiryczne, i uwzględniając uzyskane wyniki, opracowali zasady organizacji *Time-aut* w ośrodku, w którym prowadzili badania. To w przedłożonej pracownikom instytucji koncepcji *Time-aut* ma ucieleśnić się proces „hybrydyzacji wiedzy”, ponieważ studenci poza wiedzą pochodzącą z literatury przedmiotu wykorzystali przy jego konstruowaniu doświadczenia i informacje przekazywane przez wychowanków i przez ekspertów. Realizatorzy omawianego projektu skoncentrowali się w istocie tylko na pierwszym etapie cyklu optymalizacji praktyki, na opracowaniu nowej koncepcji działania, nie dokonała się jej implementacja, a tym samym ewaluacja. Bodmer i Rüegg przeprowadzili typowe badania empiryczne, których wyniki wykorzystali dla praktycznych rekomendacji. Taki sposób postępowania jest typowy dla polskich studentów pedagogiki, przygotowujących swoje prace dyplomowe.

Natomiast przykład realnej współpracy trzech podmiotów, która doprowadziła do stworzenia nowego wytworu, stosowanego później w praktyce instytucjonalnej, przedstawiony został przez Ursulę Hellmüller i Rafaela Bollaga w artykule *Innowacyjna metoda badania skutków stacjonarnej terapii uzależnień* (s. 197–224). Autorzy również rozpoczęli od analizy literatury przedmiotu, przeprowadzili badania empiryczne, również wypracowali końcowy wytwór, ale wszystko przebiegało inaczej niż we wcześniej przywołanym przykładzie. Bezpośrednim impulsem do opracowania projektu było zlecenie złożone studentom przez *Institut Soziale Arbeit und Gesundheit* (Instytut Pracy Społecznej i Zdrowia). W Szwajcarii podważana jest zasadność istnienia placówek prowadzących stacjonarną terapię uzależnień. Ich krytyka ogniskuje się na dwóch punktach: a) w porównaniu z placówkami ambulatoryjnymi ich funkcjonowanie jest drogie, b) są mało efektywne – zbyt częsty jest powrót uczestników terapii do przyjmowania narkotyków. W związku z tym wspomniany Instytut (dokładniej działająca w jego ramach *Stiftung Sucht*) zlecił opracowanie narzędzia pomiaru, które z jednej strony pozwalałoby ocenić efekty pracy terapeutycznej, a z drugiej, wskazując cele i środki, będzie wykorzystywane w codziennej pracy terapeutycznej (s. 197). Dla mierzenia efektywności terapii niezbędne jest ustalenie jej nadrzędnego celu. Hellmüller i Bollag, korzystając z literatury przedmioty i innych źródeł (np. materiałów wydawanych

przez stowarzyszenia terapeutów uzależnień) stwierdzili, iż we współczesnych koncepcjach terapii uzależnień odchodzi się od stawiania na pierwszym miejscu abstynencji narkotykowej, na rzecz minimalizowania szkód wynikających z zażywania narkotyków. Ograniczanie szkód podnosi jakość życia, dlatego też wzrost tej jakości uznano za wskaźnik udanej, skutecznej terapii. Na początku studenci postawili dwa pytania: co utrudnia systematyczne korzystanie w instytucjach z istniejących już narzędzi pomiaru, oraz jak można mierzyć jakość życia? Ponownie rozpoczęła się analiza różnych koncepcji jakości życia i sposobów oceniania – mierzenia tej jakości (analizowanie literatury, dokumentów instytucji, baz danych itp.). Wyniki przeglądu studenci przedstawili pozostałym uczestnikom zespołu mającego opracować narzędzie pomiaru, tzn. terapeutom i osobom uzależnionym. Od tego momentu dalsze prace prowadzone były wspólnie. Dopracowano cel wspólnego działania, analizowano przyczyny niestosowania dotychczasowego narzędzia pomiaru efektów terapii, zidentyfikowano oczekiwania i potrzeby uzależnionych i terapeutów, określono dziedziny życia, które winny być uwzględnione w narzędziu. Na podstawie wspólnych dyskusji studenci opracowali narzędzie pomiaru, które zostało przedłożone pozostałym członkom zespołu. Po wprowadzeniu poprawek narzędzie zaczęło być stosowane w praktyce terapeutycznej, a studenci prowadzili obserwację uczestniczącą, dostarczającą danych dla ewaluacji narzędzia i nadania mu ostatecznej postaci.

Tematykę innych projektów przedstawionych w omawianym opracowaniu jedynie zasygnalizuję, być może zainspiruje ona polskie Czytelniczki i Czytelników do ich własnych badań i działań, a jednocześnie pozwoli zorientować się, jakie zagadnienia wchodzą w zakres pracy społecznej (*Soziale Arbeit*) w Szwajcarii.

Ruth Bonhôte i Valentina Sala (s. 55–75) pracowały nad określeniem warunków sprzyjających podejmowaniu przez zakłady pracy kształcenia na ich terenie młodzieży, mającej problemy ze zdrowiem psychicznym (autorki używają określenia *Supported Education*). Efektem końcowym jest opracowanie koncepcji działania *Jobcoaches* – osób mających upowszechniać wśród przedsiębiorców wiedzę o specyfice i możliwościach zatrudniania niepełnosprawnej młodzieży.

Lukas Fellmann i Simon Süsstruk (s. 76–97) we współpracy z „*aha! Allergiezentrum Schweiz*” opracowali program szkolenia dzieci cierpiących na choroby alergiczne, którego celem jest zmniejszenie ich psycho-społecznego obciążenia, będącego następstwem choroby.

Celem projektu Simony Mersch i Noriny Schenker (s. 99–123) było opracowanie modelu zarządzania wiedzą w placówkach prowadzonych przez

Offenen Jugendarbeit Zürich (organizacja prowadząca otwartą pracę z młodzieżą). Najogólniej chodzi o sposoby strukturyzowania wiedzy instytucjonalnej i jej transfer między poszczególnymi placówkami i zespołem zarządzającym, co ma służyć jej zabezpieczeniu (*Wissenssicherung*) i rozbudowywaniu, by np. zapobiegać sytuacjom, kiedy odejście pracownika jest równoznaczne z utratą przez organizację pewnych zasobów wiedzy. W tworzeniu koncepcji poza studentkami uczestniczyli przedstawiciele organizacji oraz po jednym pracowniku z dziewięciu placówek, kierowanych przez ową organizację.

Z kolei Aaron Rhyner i Raphael Schlagter (s. 125–147) chcieli odsłonić proces realnego „zazębiania się” wiedzy teoretycznej i wiedzy profesjonalnej, co zakładane jest w cyklu optymalizacji praktyki. Analizowaną praktyką było szkolenie pracowników instytucji (wspierającej osoby niepełnosprawne) w zakresie stosowania metody kooperacyjnego kształtowania procesów (*Methode der Kooperativen Prozesgestaltung*). Studenci chcieli zrekonstruować doświadczenia uczestników szkolenia związane z poznawaniem proponowanej im metody, którą oceniali z perspektywy pogłębienia dotychczasowej współpracy (głównie) z klientami. Trudno powiedzieć, czy studentom udało się zrealizować bardzo ambitny nadrzędny zamiar, tzn. dokonać rekonstrukcji procesu „zazębiania” się dwóch rodzajów wiedzy. Efektem formatywnej ewaluacji szkolenia było odtworzenie trzech typowych wzorów interpretowania (*Deutungsmuster*) możliwości metody przez pracowników.

Fabienne Rotzetter (s. 149–173) także skupiła się na ostatnim etapie cyklu optymalizacji praktyki, czyli na ewaluacji – i podobnie jak w poprzednim projekcie – na ewaluacji formatywnej, której główną cechą jest koncentracja na procesie, a nie na efektach. Ewaluacji poddana została implementacja dwóch metod pracy terapeutycznej z osobami uzależnionymi. Ale by można ją było przeprowadzić, studenci musieli najpierw stworzyć warunki dla tej implementacji. Przede wszystkim pozyskać zainteresowanych pracowników ze stacjonarnego ośrodka dla uzależnionych, którzy gotowi byli poznać te nowe metody i zadeklarować zamiar ich wypróbowania. Te metody to modelowanie systemowe oraz Real-Time-Monitoring (codzienne wypełnianie przez klientów arkusza, pozwalające śledzić przebieg w czasie procesów psychicznych). Pierwsza z metod od początku była przez pracowników krytykowana. Do momentu prowadzenia ewaluacji nie została włączona w praktykę instytucjonalną. Natomiast druga zastosowana została w 22 przypadkach, a w 10 była kontynuowana w następnej instytucji, pod opiekę której przeszedł uczestnik terapii. Ta zdecydowana różnica w podejściu praktyków do proponowanych metod zachęciła autorkę do krytycznego namysłu nad cyklem optymalizacji praktyki.

Samuel Häberli (s. 175–195) zaplanował i przeprowadził działania, których celem było utworzenie w jednej z instytucji prowadzonych przez Fundację Bubenberga (pracującą z dorosłymi upośledzonymi osobami) grupy muzycznej, będącej rozszerzeniem oferty czasu wolnego dla podopiecznych kilku placówek. Warto wspomnieć, że aktywność studentów w instytucjach poprzedzona była podpisaniem stosownych umów, określających główny cel działania. Dla przykładu fragment umowy z Häberli „Zleceniodawca zobowiązuje zleceniobiorcę do zainicjowania grupy muzycznej, która będzie wykorzystywała przede wszystkim instrumenty perkusyjne. Celem jest utworzenie stałej grupy, która będzie regularnie ćwiczyła. Zleceniobiorca w pierwszym kroku wypracuje niezbędne naukowe podstawy działania. I na ich podstawie w drugim kroku opracuje koncepcję” (s. 177–178). Czytelnik może postawić pytanie, dlaczego Fundacja promuje instrumenty perkusyjne? Odpowiedź jest banalna – takie instrumenty znajdowały się już w placówce, w której miała powstać grupa muzyczna. Tym samym Fundacja wyraźnie określiła, iż tworząc koncepcję nie należy przewidywać zakupu instrumentów (np. odpowiadających preferencjom użytkowników).

Moja ocena przedstawianej książki zmieniała się w trakcie jej lektury (może dlatego, że najciekawsze teksty są w jej końcowej części). Pierwszy pobieżny przegląd przyniósł rozczarowanie. Nie jest niczym nowym ani koncepcja cyklu optymalizacji praktyki, ani kształcenie poprzez przygotowywanie projektów. W Łodzi już wiele lat temu kształcono w taki sposób pracowników socjalnych (zob. Wolska 2001), projektowanie działania, jego wdrażanie i namysł nad jego przebiegiem jest istotnym elementem kształcenia pedagogów społecznych w Katedrze Pedagogiki Społecznej UŁ (Wolska-Prylińska 2006). Jednak po uważniejszej lekturze, warto zwrócić uwagę na dwie kwestie, które również nie są nam obce, ale których nie udaje się nam urzeczywistnić, w związku z tym się je pomija („odpuszczamy”). O pierwszej kwestii już wspominałam – jeśli projekt ma wywołać mniej czy bardziej trwałą zmianę, to wstępnym warunkiem jego podejmowania jest gotowość instytucji do współdziałania, jeśli jej nie ma, to projekt studencki sprowadza się do jednorazowej akcji. Z doświadczeń absolwentów *Fachhochschule Nordwestschweiz* wynika, że zmiana następowała wtedy, gdy kierownictwo instytucji widziało problem, który wymaga innych, niż stosowane dotąd, działań, że zachęcało pracowników do kreatywności. Jeśli zainteresowanie było pozorowane (bo z jednej strony współpraca z uczelnią wyższą nobilituje, ale z drugiej nie wierzy się w praktyczny potencjał myśli teoretycznej), to studenci przeprowadzali w instytucji badania, opracowywali projekt, przedstawiali go pracownikom instytucji, czasami wybranym jej użytkownikom i na tym innowacyjne impulsy się

kończyły. Kwestia druga wiąże się z innowacyjnym potencjałem wiedzy nauk społecznych i humanistycznych. Znaczna część przedstawionych w omawianej książce projektów ma źródła teoretyczne. Nie diagnoza instytucji jest pierwszym krokiem studentów, lecz pomysł wynikający z uważnych lektur analiz teoretycznych, ze znajomości wyników przeprowadzanych badań. Już Ludwig Fleck pisał, że żeby zobaczyć, trzeba wiedzieć. Z nieukierunkowanego obserwowania praktyki tylko przypadkiem może zrodzić się zakwestionowanie jakiegoś jej wymiaru.

Książkę polecam przede wszystkim nauczycielom akademickim kształcącym pedagogów i pracowników socjalnych. Jej treści mogą być materiałem do dyskusji nad sposobami kształcenia, odpowiadającymi na zmienione warunki, w jakich jest prowadzone. Myślę że pytania do czego chcemy kształcić naszych studentów i jak możemy to robić wymagają współcześnie pogłębionego namysłu. Polecam tę książkę również studentom pedagogii, pracy socjalnej, aczkolwiek wiedząc, jak trudno jest ich skłonić do czytania polskich opracowań, mam świadomość, iż zachęta do przeczytania książki niemieckiej może być mało skuteczna. Mimo to nie tracę nadziei...

Literatura

- Büschi E., Roth C. (red.), (2013), *Innovationsimpulse in der Sozialen Arbeit. Beiträge zu kooperativen, forschungs- und theoriebasierten Praxisprojekten*, Budrich UniPress, Opladen.1
- Urbaniak-Zajac D., (2016), *W poszukiwaniu teorii działania profesjonalnego. Badania rekonstrukcyjne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Urbaniak-Zajac D., (2003), *Pedagogika społeczna w Niemczech. Stanowiska teoretyczne i problemy praktyki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Wolska D., (2001), *Kształcenie do pracy socjalnej przez przygotowanie i wdrażanie projektu socjalnego*, „Praca Socjalna”, nr 2.
- Wolska-Prylińska D., (2006), *Projektowanie socjalne*, [w:] *Pedagogika społeczna*, t. 1, Marynowicz-Hetka E., PWN, Warszawa.

Danuta Urbaniak-Zajac, Uniwersytet Łódzki