

Jerzy Szmagalski

Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

O pedagogice społecznej na świecie

Social Pedagogy – the Directions of Spreading Across the World

ABSTRACT: This paper presents an overview of selected threads from animated international debate about social pedagogy concerned to its spread beyond European territories where it has been traditionally developed. The threads which concern Europe are referring to Russia, England, Scotland, and Spain. Outside Europe threads in question relate to Latin America and North America, mainly the United States. There are also presented conceptual similarities between social pedagogy and both adult education and radical pedagogy in Republic of South Africa, social education in Japan as well as social education and socio-cultural animation in France. Finally, a review of the meanings of social pedagogy which were discussed by participants in this debate is presented.

KEYWORDS: Community work, empowerment, popular education, public pedagogy, social education, socio-cultural animation.

STRESZCZENIE: Artykuł jest przeglądem wybranych wątków żywo toczącej się międzynarodowej debaty o pedagogice społecznej, charakteryzujących jej rozprzestrzenianie się poza europejskie terytoria, na których jest tradycyjnie rozwijana. Wątki dotyczące Europy obejmują Rosję, Anglię, Szkocję i Hiszpanię. Poza Europą dotyczą Ameryki Łacińskiej i Ameryki Północnej, głównie USA. Przedstawione są także koncepcyjne podobieństwa między pedagogiką społeczną a edukacją dorosłych i radykalną pedagogiką w Republice Południowej Afryki, edukacją społeczną w Japonii oraz edukacją społeczną i animacją społeczno-kulturalną we Francji. W zakończeniu przedstawiono przegląd znaczeń pedagogiki społecznej dyskutowanych przez uczestników tej debaty.

SŁOWA KLUCZOWE: Animacja społeczno-kulturalna, edukacja środowiskowa, edukacja radykalna, edukacja społeczna, empowerment, ludowa edukacja, metoda organizacji społeczności lokalnej, pedagogika publiczna.

Pedagogika społeczna przez wielu badaczy jest opisywana jako koncepcja europejska (por. np. Payne 2014, s. 212). Aktualna fala zainteresowania tą koncepcją, utrwalona w publikacjach pochodzących głównie z bieżącej dekady, wskazuje na jej nowe wykorzystanie jako teorii, dziedziny kształcenia i praktyki w Europie i poza Europą. Tekst ten powstał z zamiarem nie tylko przeglądu tych nowości, ograniczonego w danych ramach, ale i – w miarę możliwości – wskazania wielu łatwo dostępnych źródeł do pogłębionych studiów nad rozprzestrzenianiem się pedagogiki społecznej w świecie.

W Europie

Gwoli przypomnienia: pierwsza konceptualizacja pojęcia „pedagogika społeczna” została sformułowana w Niemczech przez Karla F. Magera w 1844 r. Miała to być „teoria całości wychowania istniejącego w danym społeczeństwie, włącznie z opisem odbywającej się w nim praktyki” (za Winkler 2004, s. 53). Koncepcja ta została zainspirowana przez Jana Amosa Komeńskiego, Johanna Heinricha Pestalozziego, Friedricha Fröbela, którzy w swych pismach i praktyce pedagogicznej poszukiwali edukacyjnych rozwiązań dla problemów społecznych (Hämäläinen 2003, s. 71). Z czasem koncepcja pedagogiki okazała się tak dynamiczna, że rozprzestrzeniła się poza Niemcy.

Ponadto, bez zamiaru przedstawienia wyczerpującej listy, można w Europie wskazać jeszcze inne państwa, w których uprawiana jest pedagogika społeczna: Austria, Belgia, Dania, Finlandia, Norwegia, Szwecja (Eriksson, Markström 2009; Hämäläinen, Eriksson 2016; Kornbeck 2002; Kornbeck 2014; Kornbeck, Rosendal Jensen (red.) 2009; Storø 2012). We wszystkich wymienionych państwach pedagogika społeczna rozwija się w różnych, ale oczywistych związkach z pracą socjalną.

Szczególną uwagę warto poświęcić recepcji pedagogiki społecznej w krajach bardziej odległych kulturowo od Niemiec, to jest w Rosji, Wielkiej Brytanii i Hiszpanii. Różne były drogi jej dotarcia do tych krajów, ale jak się zdaje, do działających tam teoretyków i praktyków edukacji oraz pracy socjalnej pedagogika społeczna przemówiła atrakcyjnością jej potencjału rozwiązywania problemów społecznych. Także pedagodzy w Grecji lokują w pedagogice społecznej zainteresowanie i nadzieje.

W Rosji za koncepcję prekursorską względem pedagogiki społecznej uznaje się ideę „nieświadomej pedagogiki” Lwa Tołstoja – wpływu wszelkich warunków życia codziennego na edukację, którą wcielał w życie w ludowej szkole, założonej przez niego we własnej posiadłości ziemskiej zwanej Jasną Polaną. Teoretyczne podstawy i praktyczne wdrożenia rosyjskiej pedagogiki

społecznej na przełomie XIX i XX w. wprowadzili Konstanty Uszyński oraz Stanisław Szacki. Wstrząs wywołany przez Rewolucję Październikową spowodował eksplozję problemów społecznych wśród dzieci i młodzieży. Pedagodzy radzieccy próbowali je rozwiązywać w kolektywach wychowawczych, które miały kształtować nowego człowieka komunistycznego państwa. W latach 30., pod władzą Stalina, pedagogika społeczna w teorii i w praktyce została przeklęta politycznie i zakazana, jako zagrażająca indywidualizacją wychowania. Powróciła w 1991 r. tuż przed rozwiązaniem ZSRR, gdy pedagodzy reagując na piętrzące się problemy społeczne, przystąpili do jej rehabilitacji. Zostało utworzone Stowarzyszenie Pedagogów Społecznych i Pracowników Socjalnych, które w swoich postanowieniach odwołało się do wzorów zachodnich dla obu tych dziedzin. Na rosyjskich wyższych uczelniach zaczęto wprowadzać kształcenie pedagogów społecznych (Romm 2016; Szmagański 2016, s. 111–118).

Brytyjskie zainteresowanie pedagogiką społeczną rozwija się w odmiennych kontekstach w Anglii i w Szkocji. W Anglii była to koncepcja nieznaną aż do późnych lat 80. ubiegłego wieku. Wśród teoretyków edukacji bodaj najbardziej aktywną jej inicjatorką jest Pat Petrie z Institute of Education, University of London, która wraz z nielicznym zespołem wydała pierwsze publikacje na ten temat w 2007 r., utworzyła w macierzystym instytucie Centre for Understanding Social Pedagogy, a na początku drugiej dekady XXI wieku program studiów magisterskich. Wcześniej, również w 2007 r., idei wprowadzania pedagogiki społecznej do praktyki opieki zastępczej nad dziećmi udzielił poparcia Department for Education and Skills w dokumencie „Care Matters. Time for Change” (Cameron 2016, s. 202). Zaczęły powstawać podmioty organizacyjne wdrażające pedagogikę społeczną do praktyki, jak: ThemPra Social Pedagogy, Social Pedagogy Professional Association, Social Pedagogy Development Network. Od 2012 r. publikowany jest rocznik „International Journal of Social Pedagogy” współredagowany przez Pat Petrie. Ponadto na trzech uniwersytetach w Anglii jest ona włączona w programy studiów pierwszego stopnia na kierunkach dotyczących profesji społecznych (Hatton 2013, s. VI). Mimo takiego zainteresowania tą dziedziną jako teorią i jako praktyką, Petrie (2013) stwierdziła, że ze strony agend rządowych brak wciąż wsparcia dla jej rozwoju. Sytuacja ta jest tłumaczona zakorzenieniem w Anglii pomocy społecznej i pracy socjalnej w tradycyjnej orientacji indywidualistycznej. Metoda organizacji społeczności lokalnej (*community work*), wszak obecna w dziedzictwie anglosaskiej pracy socjalnej, bliska projektom inspirowanym pedagogiką społeczną, bywała okresowo wspierana przez władze, ale jest raczej marginalizowana (Szmagański 2011). Petrie (2013, s. 3) wskazała i inne powody, takie jak: powszechna nieznamość obcych języków, imperialna orientacja w cza-

sach, gdy w kontynentalnej Europie rozwijała się pedagogika społeczna, obawy przed europejskim radykalizmem zrodzonym przez rewolucję francuską, angielski izolacjonizm. Rozpoznania antropologów potwierdzają często wyrażaną opinię, że wśród Anglików od dawien dawna występuje niechęć wobec idei przynależenia do Europy (Fox 2004, s. 15; Paxman 1999, s. 30).

W Szkocji recepcję pedagogiki społecznej warunkuje odmienna od angielskiej tradycja pomocy społecznej. Przyłączając się w 1707 r. do Zjednoczonego Królestwa Szkocja zachowała własne systemy prawny i edukacyjny oraz uformowany przez Reformację kościołów narodowy Church of Scotland, wyznający zasadę obcowania wiernych z Biblią bez pośrednictwa kleru. Pod wpływem tego założenia świadczenie opieki społecznej przypadało parafiom i było związane z obowiązkiem zapewniania wszystkim wiernym edukacji umożliwiającej czytanie Biblii. W Szkocji, poza kilkoma miastami, nie było ustawowo obowiązującej w Anglii i Walii izolacji ubogich w domach pracy przymusowej (*workhouses*). Myśliciele Szkockiego Oświecenia sugerowali rozpatrywanie problemów społecznych w ich społecznym kontekście i traktowanie edukacji jako podstawy ich rozwiązywania. Podejście to w Szkocji jest utożsamiane z europejskim. Obecnie autonomia Szkocji, jak i pozostałych krajów Zjednoczonego Królestwa, oprócz Anglii podlegającej bezpośrednio rządowi Jej Królewskiej Mości, jest poszerzona w wyniku decentralizacji władz, zwanej dewolucją, wprowadzonej w 1998 roku. W szkockim systemie pomocy społecznej, inaczej niż w anglosaskim, dominuje praca w środowisku lokalnym. Zarówno ze szkockiej, jak i angielskiej perspektywy wydaje się, że w Szkocji rodzime tradycje pomocy społecznej w sposób naturalny ułatwiają tam adaptację pedagogiki społecznej (Smith, Whyte 2008; Smith 2012; Petrie 2013, s. 8, 10). Jej czołowy promotor w tym kraju, Mark Smith napisał (2012, s. 53): „Gdy Szkocja wkracza w szczególnie moment swej historii, pedagogika społeczna mogłaby oferować szczególne szkockie podejście do pomocy społecznej, zarówno współgrające z wieloma narodowymi tradycjami, jak przybliżające nas do europejskiego głównego nurtu”.

W Hiszpanii pedagogika społeczna rozwinęła się pod wpływem nauki niemieckiej, która trafiła na podatny grunt dążeń do intelektualnej europeizacji. Dążenia te zaczęły się rozwijać w połowie XIX w. pod wpływem przesłań Rewolucji Francuskiej, Pestalozziego i innych podobnie działających pedagogów, idei socjalistycznych i filantropizmu. Mimo silnego oporu wobec zmian w edukacji ze strony Kościoła katolickiego i konserwatywnych ugrupowań, dążenia te skumulowała utworzona w 1876 r. organizacja na rzecz swobodnej edukacji Institución Libre de Enseñanza, ILE traktowana wrogo przez Kościół. Opór ten ILE przetrwała, stając się w trzech pierwszych dekadach XX w.

głównym kanałem transmisji do Hiszpanii europejskich zasad pedagogicznych. Organizacja bowiem zdobyła poparcie czołowych autorytetów intelektualnych kraju opowiadających się za kulturą europeizacją w dążeniu do „regeneracji” – odrodzenia Hiszpanii, odzyskania utraconej świetności. Niektórzy intelektualiści z tego kręgu uczestniczyli w wykładach Paula Natorpa na Uniwersytecie w Marburgu, a wśród nich Ortega y Gasset, który stał się propagatorem jego koncepcji pedagogiki w kraju. W 1915 r. ukazały się tłumaczenia dwóch książek Natorpa. W latach 30. Lorenzo Luzuriaga, profesor pedagogiki inspirowany koncepcjami Pestalozziego i Natorpa, nadał pedagogice społecznej zdecydowanie polityczny charakter, przypisując jej funkcje społeczne i polityczne. W połowie lat 40. pedagogika społeczna, skoncentrowana na problematyce niedostosowania dzieci i młodzieży, została wprowadzona do kształcenia uniwersyteckiego. Upraktycznienie i profesjonalizacja pedagogiki społecznej nastąpiły po śmierci dyktatora generała Franco w 1975 r., gdy w wyniku demokratycznej transformacji ustroju państwa rozwiązywanie problemów społecznych zostało przeniesione na poziom lokalny. Tak powstały warunki sprzyjające rozwojowi pedagogiki społecznej na uniwersytetach w całym kraju, do osiągnięcia przez nią statusu specjalizacji na magisterskim kierunku pedagogiki. W interpretacji hiszpańskich teoretyków edukacji podobieństwo między niemieckim a hiszpańskim rozumieniem pedagogiki społecznej wynika z podobieństwa klęsk obu państw w pierwszej połowie XX w. Kryzys podstawowych wartości ludzkiej koegzystencji, przez które wówczas przeszły oba społeczeństwa, wymogły podjęcie przez edukację społeczną obywatelskiej misji na rzecz kulturowego i etycznego przekształcenia społeczeństw z poszanowaniem praw i obowiązków dla wszystkich w warunkach wolności, równości i sprawiedliwości społecznej, a więc wartości podstawowych dla pedagogiki społecznej (Bartyzel bdw; Caride, Ortega 2015).

Hiszpańscy badacze zajmujący się sytuacją pedagogiki społecznej w tym kraju przedstawiają ją obecnie jako kluczową dyscyplinę w rekonstruujących się naukach edukacyjnych (*las Ciencias de la Educación*), odpowiadających na wyzwania i potrzeby społeczeństwa i państwa opiekuńczego. Już w latach 90. odnowa pedagogiki społecznej stała się w Hiszpanii jednym z najważniejszych zadań na uniwersytetach i w praktyce. Przyczyniło się do tego wprowadzenie uniwersyteckich studiów edukacji społecznej (*Educación Social*). Aktualne badania sytuacji pedagogiki społecznej na uniwersytetach prowadzących studia z zakresu edukacji społecznej wykazały jej rosnące powiązania z praktyką, ale też jej słabości i wyzwania stające przed pedagogami społecznymi. Zdaniem badaczy, pedagodzy społeczni winni podjąć badania, prowadzące do generalizacji rezultatów, które pomagałyby rozwiązywać problemy społeczne,

dostarczając naukowych podstaw do działań socjoedukacyjnych. Podsumowując badania ich autorzy zalecili kształcenie w działaniu i pogłębianie podejścia do działań socjoedukacyjnych opartego na dowodach naukowych, zapewne nawiązując do propagowanego we współczesnej pracy socjalnej, szczególnie w USA, tak zwanego „evidence based approach”. W ich przekonaniu taka strategia jest realistyczna i poszerzy wykładniczo znaczenie pedagogiki społecznej, studiów edukacji społecznej oraz wiarygodność profesjonalnych edukatorów społecznych (March i in. 2016).

W Ameryce Łacińskiej

Nazwa „Ameryka Łacińska” odnosi się do ziem zwanych także iberoamerykańskimi, wyróżnianych geograficznie jako Ameryki Środkowa, Południowa i część Północnej. Były one skolonizowane głównie przez Hiszpanię i Portugalię, w mniejszej części przez Francję. Zakres geograficzny tego obszaru jest zakreślany rozmaicie w różnych źródłach. Brazylijski pedagog, uwzględniając geopolityczną perspektywę wylicza 20 państw: Argentynę, Boliwię, Brazylię, Chile, Dominikanę, Ekwador, Gwatemalę, Haiti, Honduras, Kolumbię, Kostarykę, Kubę, Meksyk, Nikaraguę, Panamę, Paragwaj, Peru, Salwador, Urugwaj i Wenezuelę oraz 11 terytoriów zależnych. Na tych ziemiach żyją potomkowie ludów indygennych oraz przybyszy z Europy i Afryki. Przeważa tam język hiszpański jako urzędowy, jedynie w Brazylii panuje portugalski (Machado 2015, s. 39). Zainteresowani pedagogiką społeczną teoretycy i praktycy edukacji pochodzący z wymienionych krajów oraz z Hiszpanii (a także z innych krajów europejskich) często rozpatrują istnienie tam pedagogiki społecznej w ogólnej, latynoamerykańskiej perspektywie.

Koncepcja pedagogiki społecznej pojawiła się w latynoamerykańskich dyskursach u progu obecnego stulecia dzięki trzem nurtom: hiszpańskiemu, niemieckiemu i międzynarodowemu. Pierwszy rozwinął się dzięki studiowaniu prac autorów hiszpańskojęzycznych, którzy zaczęli propagowanie tej koncepcji w Hiszpanii (między innymi Ortega y Gasset). Drugi nurt zapoczątkowały studia nad tłumaczonymi w Hiszpanii dziełami autorów niemieckich, przede wszystkim Natorpa, oraz bezpośrednie kontakty ze współczesnymi niemieckimi pedagogami społecznymi. Trzeci nurt zainicjowały kontakty z International Association of Social Educators (AEJI). W tym nurcie zaczęła się w Europie wymiana koncepcji edukacji społecznej kojarzonych z pedagogiką społeczną i koncepcji ludowej edukacji (hiszp. *la educación popular*, ang. *popular education*) (Úcar 2012). Trzeba dodać, że hiszpańscy pedagodzy podjęli działania ułatwiające przeniesienie do Ameryki Łacińskiej koncepcji pedago-

giki społecznej, uruchamiając w 1986 r. przy Uniwersytecie w Salamance półrocznik „Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria” publikujący w językach hiszpańskim, kastylijskim, portugalskim i angielskim. W 2004 r. kilka hiszpańskich uniwersytetów przyczyniło się do utworzenia Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social. W obu przedsięwzięciach została nawiązana współpraca z uczonymi z uniwersytetów latynoamerykańskich.

Charakterystykę aktualnej sytuacji pedagogiki społecznej na gruncie latynoamerykańskim uzupełnił chilijski pedagog Eusebio Nájera Martinez w studium nad trendami jej rozwoju na podstawie publikacji pochodzących z Argentyny, Brazylii, Chile i Urugwaju, dokumentacji debat konferencyjnych oraz doświadczeń praktyków. Do zakorzeniania się tam pedagogiki społecznej przyczyniła się, po pierwsze, świadomość występujących nierówności, niesprawiedliwości i marginalizacji, po drugie, uznanie edukacji za potrzebę oraz prawo wszystkich populacji i pokoleń, po trzecie – realia zróżnicowania socjalizacyjnych doświadczeń warunkujących w społeczeństwie edukacyjne potrzeby przekraczające tradycyjne możliwości szkoły traktowanej jako jedyne wartościowe miejsce socjalizacji. Badacze dopatrują się korzeni pedagogiki społecznej w czasach kształtowania się niepodległych państw narodowych na kontynencie (Nájera 2015, s. 24).

Kolumbijski pedagog Alfredo Manuel Ghiso (2015) zakorzenienie pedagogiki społecznej w Ameryce Łacińskiej tłumaczy odroczoną reakcją na przemiany w edukacji związane ze zmianami społecznymi i ekonomicznymi, które zaczęły się tam w latach 50. XX w. Polityka modernizacji przemysłu i rolnictwa wywołała socjokulturowe napięcia między tradycją kultywowaną w wiejskim życiu a nowoczesnością – kojarzoną z miastem i industrializacją. Napięcia miała rozładować edukacja, skierowana na włączenie ludów latynoamerykańskich w ład kapitalistyczny, który wszakże nie był w stanie w pełni absorbować mas ludowych, pozostawiając wielu ludzi wykluczonymi wraz z ich nowo nabytą wiedzą, bez szans na odnalezienie się w tym porządku. Ekonomiczne kryzysy w latach 60. i 70. skutkujące wojskowymi dyktaturami przyczyniły się do nasilenia autorytarnych podejść edukacyjnych dostosowanych do modelu rozwoju ekonomicznego narzuconego przez rząd USA. Wtedy to w Brazylii i kilku innych krajach rozpoczęto na uniwersytetach i poza nimi poszukiwanie drogi przeciwdziałania autorytarnej, opresyjnej edukacji w rozwiązaniach opartych na dialogu. Inspirujący wkład w te starania wniósł brazylijski pedagog – praktyk i reformator edukacji – Paulo Freire, proponując dialog z ludem jako podejście do konstruowania wiedzy, przeciwstawiające się opresji i demobilizacji generowanej przez autorytarną edukację. W końcu lat 70. dzięki tym staraniom powstał ruch ludowej edukacji skupiający związki zawodowe, chłop-

skie organizacje, nauczycieli alfabetyzacji, instruktorów higieny, ruchy kobiece i młodzieżowe, organizacje ludów indygennych, wspólnoty kościelne, grupy intelektualistów i pracowników kultury. Ruch ten, motywowany etycznie i politycznie, dążył do empowermentu wykluczonych członków społeczeństwa. Doświadczenia ruchu w latach 80. wykazały, że wielu inicjatywom brakowało pedagogicznej podstawy teoretycznej. Ludowa edukacja w końcu tamtej dekady została zablokowana pod wrażeniem zmian w Europie rozpoczętych w 1989 r., odczytanych jako kryzys socjalizmu oraz przez konsolidację polityk neoliberalnych, które do edukacji wniosły technokratyczno-biurokratyczne standardy. W takich okolicznościach niektóre inicjatywy ludowej edukacji utraciły swoje pierwotne znaczenie, inne w imię ideowej czystości wybrały samoizolację. W latach 90. część ludowych edukatorów przystąpiła do odnowy tej dziedziny, z zamiarem odwołania się do europejskiego dorobku edukacji społecznej, pedagogiki społecznej i animacji społeczno-kulturalnej.

Wraz z wiekiem XXI w wielu krajach latynoamerykańskich liczne grupy społeczne zaczęły domagać się od uniwersytetów kształcenia w zakresie pedagogiki społecznej. Ghiso (2015, s. 82) wymienił: pracowników socjalnych, psychologów, socjologów, antropologów, prawników, bibliotekarzy, nauczycieli przedszkoli i szkół elementarnych, pedagogów reedukacji, pielęgniarzy, lekarzy, bakteriologów, specjalistów komunikacji oraz praktyków – edukatorów ludowych, liderów społeczności lokalnych, animatorów młodzieży, członków organizacji chłopskich, indygennych, kobiecych, komitety edukacyjne spółdzielni i innych przedsięwzięć ekonomii społecznej, instruktorów sportowych i organizatorów rekreacji. Opiniotwórczy przedstawiciele tych profesji dostrzegli potrzebę stosowania wiedzy i metod pedagogiki społecznej między innymi w szkołach, organizacjach, stowarzyszeniach obywatelskich, klubach, związkach zawodowych, instytucjach resocjalizacji młodzieży, więzieniach, ośrodkach społeczno-kulturalnych, muzeach, na ulicy, w schroniskach dla bezdomnych, bibliotekach, szpitalach i ośrodkach zdrowia, domach opieki. Odpowiedzią uniwersytetów na to zapotrzebowanie są prowadzone w kilku krajach semestralne kursy lub letnie warsztaty pedagogiki społecznej, włączone w programy studiów pracy socjalnej, psychologii i socjologii ale uniwersyteccy pedagodzy, a także praktycy, zainteresowani rozwojem pedagogiki społecznej postulują utworzenie odrębnej dyscypliny naukowej. Znaczącymi wydarzeniami świadczącymi o zakorzenieniu się pedagogiki społecznej w Ameryce Łacińskiej stały się konferencje i liczne publikacje (Ghiso 2015). Wyżej wspomniane inicjatywy hiszpańskich pedagogów – „Pedagogia Social: Revista Interuniversitaria” oraz Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social służą jako fora akademickiej debaty dla rozwoju pedagogiki społecznej.

Specyficzna dynamika rozwoju pedagogiki społecznej w Ameryce Łacińskiej jest związana z teologią wyzwolenia, która rozwinęła się wśród wyznawców katolicyzmu w końcu lat 60. w debatach nad strategią wdrożenia programu odnowy Kościoła przyjętego na Soborze Watykańskim II (1962–1965) i pod wpływem encykliki Pawła VI *Populorum progressio* ogłoszonej w 1967 r. W krajach latynoamerykańskich była wówczas rozpowszechniona, wywiedziona z marksizmu, ideologia wyzwolenia, głosząca konieczność rewolucji socjalistycznej dla wywalczenia sprawiedliwości społecznej i uwolnienia od ekonomicznego wyzysku przez USA. Prądy intelektualne oraz polityczne akcje rewolucyjne tamtego czasu stwarzały atmosferę, w której radykalizował się również kler. Do rozwoju teologii wyzwolenia przyczynił się Paulo Freire teorią emancypacyjnych programów ludowej edukacji przedstawioną w książce pt. *Pedagogia do oprimido* (Pedagogika uciśnionych). W tej atmosferze doszło do reinterpretacji doktryn Kościoła katolickiego – od dobroczynnego działania na rzecz biednych do pomagania ludowi, by stał się sprawcą własnego wyzwolenia. Wdrożenia założeń teologii wyzwolenia w ludowych społecznościach prowadziły do ich usamodzielniania nie tylko w praktykach religijnych, ale i w działaniach oświatowych i socjalnych (Szmagałski 1994, s. 164–165).

Obecnie można zauważyć wspólne (w kontekście latynoamerykańskim) cechy pedagogiki społecznej, teologii wyzwolenia oraz pedagogiki wyzwolenia według Freire: zogniskowanie na ubóstwie jako na kompletnym wykluczeniu bez możliwości jakiegokolwiek samostanowienia, podkreślanie prawa dialektyki pomiędzy narodowymi a indywidualnym samostanowieniem, tworzenie więzi jako sposobu na przewyciężanie wykluczenia i heteronomii, empowerment jako środek i cel (Hermann 2015). Jak się wydaje, pedagogika społeczna w tym kontekście obiecuje coś więcej niż teologia wyzwolenia i pedagogika Freire, mianowicie autorytet akademickiej teorii.

W Ameryce Północnej

W Stanach Zjednoczonych oraz w Kanadzie pojęcie pedagogiki społecznej jest relatywną nowością. Daniel Schugurensky (2016, s. 227) z Arizona State University, przypomina, że pojęcie to pojawiło się już w 1902 r. w książce Williama Byrona Forbusha *The Boy Problem. A Study in Social Pedagogy*. Autor był doktorem filozofii i pastorem wyznaniowej wspólnoty kwakrów, uznawanych za prekursorów pracy socjalnej w Ameryce, autorem kilku książek teoretycznych i poradników dotyczących wychowania napisanych z punktu widzenia jego przekonań religijnych. Pierwsze wydanie *The Boy Problem...* ukazało się w 1901 r., a w roku 1902 już czwarte. Tytułowy problem dotyczy trud-

nego okresu dojrzewania chłopców. Książka, adresowana do wychowawców, zawiera psychologiczną charakterystykę tego okresu, analizę spontanicznej socjalizacji chłopców w grupach rówieśniczych – „gangach” oraz kontrolowanej w organizacjach tworzonych przez dorosłych, w tym przez Kościół, a także porady pedagogiczne. Autor nie poświęcił większej uwagi wyjaśnieniu pojęcia *social pedagogy*, ale kilkakrotnie je użył w kontekstach dotyczących uczenia się przez wspólne działanie. Nie wydaje się, by Forbush koncepcję pedagogiki społecznej zapożyczył od autorów niemieckich. Ani tekst książki, ani jej bibliografia na to nie wskazują. Zdaje się, że wyjaśnienie tego pojęcia w kontekście wychowania chłopców w wieku dojrzewania, tak jak je rozumiał Forbush (1902, s. 28), zawiera się w zdaniu: „Dla tego wieku pomocą jest nowa i bardzo ważna nauka, pedagogika społeczna, czyli powiązanie edukacyjnych oddziaływań z ukierunkowaniem społecznym”. Najwidoczniej nauka ta nie wzbudziła przez długie lata zainteresowania w Ameryce Północnej, skoro w zbiorach Biblioteki Kongresu USA oprócz książki Forbusha znajduje się tylko 13 książek zawierających pojęcie *social pedagogy*, napisanych albo zredagowanych przez angielskich lub amerykańskich badaczy edukacji, najstarsza z roku 2008 i dwie wydane w 2017 r. Jest tam także wydana w 1998 r. książka A. Radziewicz-*-Winnickiego Tradition and Reality in Educational Ethnography of post-Communist Poland: Essays in Sociology of Education and Social Pedagogy*.

Według Schugurensky'ego współczesne zainteresowanie pedagogiką społeczną w Ameryce Północnej ma trzy powody. Pierwszy – to bezprecedensowy przyrost książek w języku angielskim poświęconych tej dziedzinie. W latach 2008–2014 ukazało się kilkanaście pozycji europejskich, głównie angielskich autorów (nie wszystkie trafiły do Biblioteki Kongresu). Drugi powód, to lawinowy przyrost artykułów w czasopismach naukowych. Shugurensky, powołując się na wyszukiwanie przez *Google Scholar* artykułów z *social pedagogy* w tytule, wykazał przyrost od 791 artykułów w latach 2001–2005, 2610 w latach 2006–2010, do 4480 od 2011 r. do lipca roku 2015. Studia nad pedagogiką społeczną w USA i w Kanadzie wspiera, między innymi inicjatywami, wspomniany wyżej „International Journal of Social Pedagogy”. W akademickim czasopiśmie „Education Policy Analysis Archives” wydawanym przez Arizona State University został opublikowany w 2013 r. pierwszy w USA numer specjalny poświęcony pedagogice społecznej. Trzeci powodem jest uruchomienie pierwszych w całym anglosaskim świecie uniwersyteckich studiów pedagogiki społecznej na poziomie magisterskim w London University i w Arizona State University, ASU. Programy te zainaugurowano niezależnie od siebie w 2011 r. W ASU program ten jest określony jako pedagogika społeczna i kulturowa. Jest nacechowany holistycznym rozumieniem edukacji i demokratycznymi warto-

ściami. W tym samym czasie ruszyły studia pedagogiki społecznej na poziomie bakalaureatu w Robert Gordon University w Szkocji, uznane jako kwalifikujące do pracy socjalnej przez Scottish Social Service Council. Według Schugurensky'ego stało się to ponieważ w anglosaskim świecie nadszedł czas zrozumienia pedagogiki społecznej jako koncepcji łączącej interwencje socjalne z edukacją. Trzeba dodać, że z inicjatywy studentów i absolwentów pedagogiki społecznej i kulturowej w ASU w 2016 r. powstało Social Pedagogy Association.

Trudno nie zauważyć, że podobnie jak aktywność hiszpańskich pedagogów roznieciła zainteresowanie pedagogiką społeczną w Ameryce Łacińskiej, tak aktywność angielskich teoretyków edukacji i pracy socjalnej w przyswajaniu pedagogiki społecznej przyczyniła się do obudzenia nią zainteresowania w Ameryce Północnej. Trzeba dodać, że Schugurensky podkreśla inspiracje także latynoamerykańskimi podejściami do pedagogiki, które dobrze zna. Urodzony i wychowany w Argentynie, ukończył tam studia pedagogiczne, a w Meksyku pracował dziesięć lat, biorąc udział w programach edukacji alternatywnych wobec tradycyjnych modeli oświaty. Uczestniczył także w badaniach i kształceniu pedagogów w wielu krajach latynoskich (Schugurensky *bdw*). O związkach pedagogów społecznych wykształconych na ASU i pedagogów z Ameryki Łacińskiej świadczy współorganizowana w lutym 2018 r. w Meksyku przez ASU, wyżej wspomniane Social Pedagogy Association oraz Universidad Autónoma de Puebla, międzynarodowa konferencja „Social Pedagogy and Social Education: Bridging traditions and innovations”.

Zanim w Ameryce Północnej zaczęło się całkiem niedawno przyswajanie koncepcji pedagogiki społecznej, praktyka łączenia edukacji z pomocą społeczną zaczęła się wiele lat wcześniej. Schugurensky (2016, s. 228–229) wyróżnia trzy nurty tej tradycji: edukację indygenną, edukację progresywistyczną i uczenie się w ruchach społecznych (*social movement learning*).

Indygenna populacja w USA liczy 5,2 miliona osób żyjących w 562 plemiennych społecznościach, a w Kanadzie 1,4 miliona osób żyjących w ponad 600 społecznościach. W odróżnieniu od zachodnich modeli edukacji nastawionych na nauczanie i sprawdzanie rezultatów, indygenna edukacja wykorzystuje życie w społeczności, współpracę, uczenie się przez bezpośrednie doświadczenie i włączanie do działań grupowych. Już najmłodsze dzieci są wdrażane do czucia się członkami wspólnoty i zachęcane do uczestnictwa w wielu wspólnotowych aktywnościach. Uczą się w interakcjach z innymi dziećmi i z naturą, przez pomaganie dorosłym, bezpośrednie doświadczenie, próby i błędy, obserwację natury i ludzkich zachowań, uczestniczenie w wymianie informacji, pielęgnowaniu opowieści, pieśni i rytuałów. W indygennej edukacji wiedza jest przekazywana z pokolenia na pokolenie poprzez modelowanie, prak-

tykę i animację. Przekaz edukacyjny skupia się na społecznościach, współpracy i odpowiedzialności wobec społeczności, silnym przywiązaniu do terytorium, holistycznej epistemologii, odpowiedzialnym stosowaniu siły oraz na świadomości ekologicznej. Indygenne szkoły prowadzą proces nauczania-uczenia się przez otwarte pytania, partycypację uczniów, rozumowanie indukcyjne i pracę grupową. To podejście do edukacji wpłynęło nieprzypadkowo na założenia wspomnianego wyżej magisterskiego programu pedagogiki społecznej i kulturowej na ASU. Terytorium Arizony było zamieszkiwane przez indygenne ludy od tysiącleci, a obecnie żyje tam dwadzieścia plemion, co lokuje ją na drugim miejscu wśród stanów USA zamieszkiwanych przez te ludy. Założenia programu są realizowane między innymi poprzez: kursy historii edukacji Amerykańskich Indian, krytyczną teorię rasy, rewitalizację indygennych języków, badania w szkołach i społecznościach indygennych. Wśród dwunastu profesorów pracujących pełnoetatowo w tym programie, czterech to Amerykańscy Indianie, prowadzący badania, publikujący i nauczający w zakresie problematyki indygennej edukacji (Schugurensky 2016, s. 229–230).

Drugim nurtem wpływającym na rozwój pedagogiki społecznej w Ameryce Północnej jest edukacja progresywistyczna, szczególnie w tej orientacji, która łączy edukację, pracę socjalną, myślenie krytyczne, demokrację i budowanie wspólnot. Pionierskie role w edukacji progresywistycznej w USA odegrali John Dewey i Jane Addams. Według Deweya centrum pedagogicznego procesu powinien zajmować uczeń, a rolą nauczyciela winno być kreowanie edukacyjnych doświadczeń. Będąc zwolennikiem reform na rzecz kształtowania egalitarnego i demokratycznego społeczeństwa, upatrywał w demokratyzacji edukacyjnych instytucji zaczynu demokratyzacji społeczności i społeczeństw. Jane Addams, znaną w świecie ze swych pionierskich osiągnięć w zakresie socjologii, feminizmu, ruchu kobiet na rzecz pokoju światowego, pracy socjalnej, Schugurensky przedstawia jako prekursorkę pedagogiki społecznej ze względu na jedno z jej największych osiągnięć – stworzenie w 1889 r. settlementu Hull House w Chicago. Był to jeden z pierwszych settlementów w USA, ale modelowy dla ich lawinowego rozwoju w tym kraju. Wielokierunkowa praca społeczno-edukacyjna settlementów lokowanych w ubogich dzielnicach wielkich miast daje asumpt Schugurenskiemu, a także europejskim badaczom, na których się powołuje (jak Juha Hämäläinen i Jacob Kornbeck), do przyznania Addams roli prekursorki tej dziedziny w Ameryce. Wprawdzie przypisuje się jej rolę *matki założycielki pracy socjalnej*, ale Kornbeck zwraca uwagę, że teoria i metody pracy settlementów są bliższe pedagogice społecznej niż metodzie pracy z indywidualnym przypadkiem, fundamentalnej dla amerykańskiej pracy socjalnej (Schugurensky 2016, s. 230–233).

Zapoznanie się z trzecim nurtem praktyki społeczno-pedagogicznej, to jest uczeniem się w ruchach społecznych, wymaga uchwycenia ich istoty. Są one formą politycznego lub kulturowego stowarzyszania się jednostek, grup, organizacji na rzecz wspólnego celu, rozwijają wspólną tożsamość i angażują ludzi w działania zmierzające do zmiany społecznej. Ruchy społeczne charakteryzują cztery cechy: sieci nieformalnego porozumiewania się, wspólne przekonania, wspólne akcje ogniskujące się na konflikcie oraz głoszenie protestu. Dzięki nim uczenie się realizowane jest w trzech zakresach. W wewnętrznym zakresie uczestnicy ruchu uczą się w procesie dążenia do osiągnięcia jego celów. Na zewnątrz ruch przekazuje nową wiedzę nieuczestniczącym w nim osobom. Trzeci zakres uczenia się powstaje w wyniku interakcji między uczestnikami różnych ruchów społecznych. Przykładami kształcących ruchów społecznych są założona we wczesnych latach 30. na Południu USA Highlander Folk School (Glen 2010) oraz nieco wcześniej w kanadyjskiej prowincji Nowa Szkocja People's School, przekształcona w Antigonish Movement (Macpherson 2013). Wykorzystywały one edukacyjne potencjały ruchów antydyskryminacyjnych na rzecz poprawy warunków życia w ekonomicznie upośledzonych społecznościach (Schugurensky 2016, s. 233–237).

Do tych trzech zakresów nawiązuje Arizona State University – centrum inicjujące rozwój pedagogiki społecznej w Ameryce – sięgając do siedmiu innych tradycji: 1) rozwoju społeczności, 2) latynoamerykańskiej koncepcji ludowej edukacji, 3) ekonomii społecznej 4) partycypacyjnego badania w działaniu, 5) demokracji partycypacyjnej i 6) teorii krytycznej według Szkoły Frankfurckiej. Te tradycje dobrze znane europejskim pedagogom społecznym nie wymagają wyjaśniania. Siódmą, nowszą tradycją, zapoczątkowaną w połowie lat 90. XX w. jest pedagogika publiczna (Schugurensky 2016, s. 238). Także w naszym kraju jest to względnie nowa koncepcja, zapewne znana czytelnikom „Pedagogiki Społecznej” dzięki Bohdanowi Skrzypczakowi (2016, zob. też Skrzypczak 2012).

W tym miejscu należy opisać jak rozumiana jest pedagogika publiczna z amerykańskiej perspektywy. Schugurensky (2016, s. 239–240) przedstawia ją jako „...konstrukt teoretyczny wykorzystywany w badaniach zogniskowanych na procesach edukacyjnych i miejscach poza formalnym kształceniem, zwłaszcza w sferach ludowego, kulturowego i społecznego aktywizmu, ze szczególnym uwzględnieniem kulturowej dynamiki społecznej reprodukcji i społecznej kontestacji”. Horyzont badawczy pedagogiki publicznej winien obejmować edukacyjną rolę, zarówno reprodukcyjną jak i emancypacyjną, filmów, programów telewizyjnych, reklam, gazet i magazynów, teatru i muzyki, takich miejsc jak parki rozrywki czy muzea.

Tak zakotwicząca się w Ameryce Północnej pedagogika społeczna, czerpiąc z zastanych tradycji, przystępuje do twórczego łączenia społecznych i edukacyjnych teorii oraz praktyk w dążeniu do poprawy dobrostanu ludzi. Przyjmując holistyczne podejście do człowieka, zintegrowane rozumienie uwzględniające wzajemną zależność indywidualnych i społecznych dynamik oraz podejście interdyscyplinarne, pedagogika społeczna łączy różne teoretyczne i profesjonalne dziedziny z nadrzędnym dążeniem do zajmowania się problemami społecznymi i promowania zmiany społecznej przez edukacyjne i społeczne interwencje (Schugurensky 2016, s. 246).

Kraje, w których nie występuje pojęcie „pedagogika społeczna”

O nośności koncepcji pedagogiki społecznej zaświadcza międzynarodowa debata na jej temat, szczególnie ożywiona w bieżącej dekadzie. Włączają się do niej także badacze edukacji z krajów w których, jak sami stwierdzają, pojęcie „pedagogika społeczna” nie funkcjonuje. W przywoływanych tu źródłach pojawiły się wypowiedzi autorek i autorów z Republiki Południowej Afryki, z Japonii oraz z Francji.

Autorki z RPA: Astrid von Kotze z University of Kwazulu Natal oraz Salma Ismail i Linda Cooper z University of Cape Town wyjaśniają, że w ich kraju wszelka edukacja pozaszkolna obejmowana jest mianem edukacji dorosłych. Wyróżnia się także edukację środowiskową (*community education*), określaną jako „radikalna” lub „ludowa” inspirowana przez pedagogikę Paula Freire’a, a zorientowana na społeczną, polityczną i ekonomiczną transformację. Orientacje te rozwinęły się w czasach masowej demokratycznej walki z apartheidem. Autorki, odwołując się do Hämäläinen, który pedagogice społecznej przypisał dwie funkcje: zajmowania się problemami społecznego wykluczenia w celu zwiększania szans inkluzji i poprawy bytu ludzi zagrożonych wykluczeniem oraz przyczyniania się do rozwoju aktywnego obywatelstwa poprzez edukację obywatelską, wykazują że obie funkcje są w ich kraju mocno zakorzenione w tradycji edukacji dorosłych. „Przeto – jak napisały – używają pojęcia edukacja dorosłych dla oznaczenia pedagogiki społecznej” (von Kotze i in. 2016, s. 285). Znaczący wpływ na edukację dorosłych w czasach apartheidu wywierały przykłady radykalnej pedagogiki latynoamerykańskiej. Do RPA przemycano *Pedagogikę uciśnionych* Freire’a, z zawartymi w niej ideami uczenia się demokracji przez jej stosowanie oraz dialogu podmiotów uczących się zamiast nauczania przez dyktowanie informacji traktowanym przedmiotowo uczącym się (von Kotze i in. 2016).

Kształcenie edukatorów dorosłych na uniwersytetach rozwinęło się w latach 80. i na początku 90. ubiegłego wieku na podstawie programów opowiadających się za radykalną zmianą społeczną, wykorzystujących demokratyczne metody kształcenia, oferujących wsparcie politycznym i środowiskowym aktywistom, którzy dotąd nie mieli dostępu do wyższego wykształcenia. Niektóre wydziały edukacji stawały się „polami walki”, przyłączając się do ruchu przeciw apartheidowi. Korzystając ze względnej autonomii uniwersytetów, zapraszały robotników i politycznych aktywistów do udziału w zajęciach, organizowania spotkań i warsztatów, zapewniały środki wspierające te zadania (von Kotze i in. 2016, s. 290).

Te radykalizujące podejścia pedagogiczne osłabły po 1994 r., gdy apartheid został prawnie zakazany. Paradoksalnie przyczyniła się do tego demokratyczna transformacja. Zmiany ustrojowe poszły w kierunku neoliberalnej polityki ekonomicznej, która najmocniej uderzyła w najbiedniejszych, skutkując wzrostem bezrobocia. Dawne rasowo definiowane nierówności rosną, lokując RPA wśród krajów o najwyższych poziomach nierówności społecznych. W tych warunkach w miejsce edukacji obywatelskiej władze narzuciły edukacji dorosłych wymagania szkolenia do efektywności na rynku pracy; edukacja dorosłych jest po to, by kraj mógł konkurować na globalnym rynku. Równoległe zaczęła się erozja, a nawet likwidowanie, uniwersyteckich wydziałów edukacji dorosłych. Broni się ona poza uniwersytetami dzięki inicjatywom obywatelskim realizowanym przez organizacje pozarządowe, a na uniwersytetach dzięki aktywizującym metodom nauczania i odwoływaniu się do klasyków radykalnej pedagogiki (von Kotze i in. 2016, s. 291–292).

Wydaje się, że utożsamianie przez von Kotze, Ismail i Cooper radykalnej pedagogiki z edukacją dorosłych, a tej z pedagogiką społeczną jest wyborem politycznym. Wierzą one, że pedagogika społeczna w skali międzynarodowej wspomaga działanie na rzecz radykalnej edukacji wśród grup ludzi zmarginalizowanych i przyczynia się do budowania globalnej solidarności edukatorów dorosłych, którzy przenoszą doświadczenia swoich przeszłych walk do młodych następców, kreujących i wprowadzających nowe formy radykalnej pedagogiki dla przyszłości (von Kotze i in. 2016, s. 303).

Japonię w debacie o pedagogice społecznej zaprezentowali Takeo Matsuda oraz Asuka Kawano i Lan Xiao z Nagoya University tekstem pt. *Edukacja społeczna w Japonii*, w którym wykazali, że jest to dziedzina konceptualnie podobna do pedagogiki społecznej. Rozwój tej dziedziny zaczął się w Japonii latach 70. XIX w. Trzeba dodać, że w latach 20. XX w. do Japonii dotarła niemiecka pedagogika społeczna, wnosząc teoretyczną podbudowę pod edukację społeczną. Stopniowo, a po części równoległe, rozwinęły się cztery kon-

cepcje jej rozumienia, jako: samokształcenia; uzupełnienia edukacji szkolnej; uspołecznienia edukacji i edukowania społeczeństwa oraz jako edukacji dla rozwoju społeczności lokalnych. Tej ostatniej, aktualnej współcześnie, przydaje się powinności łączenia edukacji i pomocy społecznej oraz kultywowania samorządności i realizowania „wspólnego dobra” w społeczności. „Celem edukacji społecznej jest osiągnięcie indywidualnej samorealizacji albo przez systematyczne organizowanie edukacji formalnej i nieformalnej lub przez akumulowanie nieformalnej edukacji z równoczesnym działaniem na rzecz lepszego społeczeństwa. Te działania przyczyniają się do tworzenia kapitału społecznego w społecznościach lokalnych”. Tak postrzegany cel jest tożsamy z celem pomocy społecznej. Ostatnio w Japonii podejmowane są starania integracji edukacji społecznej i pomocy społecznej w postaci strukturalnie połączonej praktyki w niektórych społecznościach lokalnych. Przywołani tu autorzy postulują ten kierunek zmian dla całego kraju (Matsuda i in. 2016, cytat: s. 277).

We Francji, w odróżnieniu od krajów frankofońskich, takich jak Belgia i Szwajcaria, według Christine Bon (2009, s. 34) „...koncepcja pedagogiki społecznej jako intelektualnej dyscypliny dotyczącej pracy socjalnej i interwencji oraz techniczne i prakseologiczne pojęcie pedagogiki społecznej jako profesji nie istnieje”. Badaczki zainteresowane pedagogiką społeczną pokazują jednak, że rozwijają się tam od dawna zbliżone do niej koncepcje edukacyjne. Już od 1895 r. zaczęła się rozwijać orientacja zwana *éducation sociale*, a z niej zrodził się ruch społeczny, który wypracował popularną na przełomie XIX i XX w., później zapomnianą, ideę edukacji społecznej w duchu międzyludzkiej solidarności. Jej echo zabrzmiało we wprowadzonej w 1909 r. koncepcji *education specialisee* włączającej tak zwane wówczas dzieci mentalnie upośledzone do kształcenia w regularnych szkołach, ale w oddzielnych klasach, tak zwanych klasach doskonalenia. To na owe czasy nowatorskie rozwiązanie wprowadziło tylko quasi-integracyjne, przekształcone zostało paradoksalnie w trend medyczno-pedagogiczny, który doprowadził do obecnego rezultatu w postaci najwyższego wśród krajów OECD odsetka izolacji dzieci ze specjalnymi potrzebami w peryferyjnie ulokowanych zakładach opiekuńczych. Natomiast orientacja zbliżona do pedagogiki społecznej to *animation socioculturelle*, powstała z inspiracji społecznego katolicyzmu, ze społecznie zorientowanej filantropii przełomu XIX i XX w., z doświadczeń drużyn skautów i dziewcząt-przewodniczek oraz młodzieżowych grup wyznaniowych. W tym nurcie rozwinęły się rozliczne specjalności pracowników, ogólnie identyfikowanych jako *animateurs socio-culturels* oraz *éducateurs spécialisés*, obsługujących różnie zmarginalizowane społeczności. Specjalności te są zakorzenione aksjologicznie i prakseologicznie w założeniach bliskich pedagogice społecznej (Bon

2009; Laot, Marynowicz-Hetka 2007). Ta bliskość sprawiła, że animacja społeczno-kulturalna jest absorbowana do pedagogiki społecznej w Ameryce Łacińskiej i w USA, a także już od wielu lat, w naszym kraju (Żebrowski 1987; Kopczyńska 1993).

Pedagogika społeczna – poszukiwania znaczenia

W aktualnej międzynarodowej debacie o pedagogice społecznej wybrzmiewa wiele propozycji jej rozumienia, spośród których w ograniczonych ramach artykułu należało dokonać wyboru. Zdaje się, że trzeba zwrócić uwagę przede wszystkim na tych autorów, którzy podsumowując dawniejsze debaty, wyłowili obiekty co do jej tożsamości. Czy jest ona nauką, praktyką czy sztuką (zob. Eichsteller, Holthoff 2012), czy może wszystkim tym jednocześnie; czy ma sens międzykulturowy i transdyscyplinarny, czy przeciwnie, należy definiować tyle pedagogik społecznych, ile istnieje kulturowych kontekstów? Czy trzeba się zgodzić z tym, że pedagogika społeczna realizuje się w różnych podejściach w zależności od danych historycznych i geograficznych kontekstów? Czy może trzeba przyjąć, że jest ona szeroką, złożoną, niejednoznaczną, nawet niejasną koncepcją mogącą służyć różnym zastosowaniom (Rosendal Jensen 2013 s. 2; Schugurensky, Silver 2013, s. 1; Úcar 2013, s. 2–3)?

W tejże debacie wystąpili autorzy, dla których – jak się zdaje – relatywność pojęcia „pedagogika społeczna” w zależności od kontekstu jest oczywista. To podejście najwyraźniej występuje w Rosji i w Ameryce Łacińskiej. W Rosji jest rozumiana jako: „sfera profesjonalnej aktywności różniąca się od pracy socjalnej tym, że edukuje człowieka gdy praca socjalna dostarcza mu określonej pomocy; jako specyficzny zakres zintegrowanej wiedzy obejmujący podstawy pedagogiki, psychologii, socjologii, technologii społecznych i pedagogicznych, defektologii etc.; jako przedmiot nauczany w pedagogicznych instytucjach (Romm 2016, s. 96). Również w krajach latynoamerykańskich pedagogika społeczna jest rozumiana specyficznie, zarówno w jej teoretycznej, jak i praktycznej recepcji, warunkowanej kontekstowo historią i specyficznymi środowiskami kulturowym. Eusebio Najera (2015 s. 25) zidentyfikował w literaturze trzy różne znaczenia pedagogiki społecznej: 1) jako refleksyjne świadomego pedagogicznego ukierunkowania pracy socjalnej i kulturowej z uwzględnieniem kontekstowego charakteru aspektów teoretyczno-praktycznych tego ukierunkowania zorientowanego na dobrobyt i jakość życia obywateli w różnych obszarach społecznych i instytucjonalnych. 2) jako pedagogiki poszukującej dróg promowania edukacji w życiu i dla życia publicznego oraz 3) jako nauki o edukacji, która pozwala kwestionować logikę wyklucze-

nia i wyposaża podmioty w odpowiednie zasoby do konfrontacji z wyzwaniami historycznego momentu.

Przywołani powyżej autorzy: Rosendal Jensen, Schugurensky i Silver oraz Úcar, niepokojący się o niewyraźną tożsamość pedagogiki społecznej, zachęcają do zgeneralizowania jej znaczenia. Rosendal Jensen (2013, s. 8) zastrzegając, że stworzenie uniwersalnego paradygmatu nie może się udać, zaleca jednak ściślejszą współpracę między akademickimi badaczami i praktykami dla pokonania wrażenia, że pedagogika społeczna jest po prostu rozproszoną praktyką. Lokalna aktywność pedagogów społecznych w warunkach internacjonalizacji, globalizacji, europeizacji staje przed podobnymi wyzwaniami w różnych krajach. Schugurensky i Silver (2013, s. 1), uznając kontekstowe zróżnicowanie pedagogiki społecznej w różnych rejonach świata, wskazują, że wszędzie jest ona interdyscyplinarnym polem badań naukowych i dziedziną praktyki na skrzyżowaniu edukacji, pracy socjalnej i organizowania społeczności. Jej wspólnym wątkiem jest zajmowanie się edukacyjnym wymiarem problemów społecznych lub społecznym wymiarem problemów edukacyjnych. Paradoksalne podejście do zgeneralizowania znaczenia pedagogiki społecznej zademonstrował Úcar (2013, s. 3). Według niego takie jej cechy jak hybrydowość, interdyscyplinarność, nadzwyczajna wielofunkcyjność, złożoność, otwartość, dynamizm, zmienność tradycyjnie postrzegane jako słabe strony, mogą stać się jej silnymi stronami i możliwościami, ponieważ te rzekome wady charakteryzują również ludzi i społeczności. „Złożoność pedagogiki społecznej – napisał Úcar – dobrze pasuje do przyrodzonej złożoności społeczeństw”.

Podjęcia do pedagogiki społecznej w krajach latynoamerykańskich i w Południowej Afryce, gdzie rozwarstwienie ekonomiczno-społeczne jest znacznie większe niż w krajach europejskich, przydają jej funkcję sprzeciwu wobec społecznych marginalizacji oraz przeciwdziałania przez edukację i empowerment. Przykładem takiego podejścia jest zdecydowana deklaracja polityczna znaczenia pedagogiki społecznej A. von Kotze, S. Ismail i L. Cooper z Południowej Afryki w ich tak rozwarstwowanym społecznym kraju. Odnosząc się do pytań Waltera Lorenza postawionych w książce z 1994 r. pt. *Social Work in a Changing Europe*, czy pedagogika społeczna jest w swej esencji ucieleśnieniem dominujących interesów społecznych, czy krytycznym sumieniem pedagogiki, cierniem w ciele oficjalnej agendy, emancypacyjnym programem nastawionym na transformację społeczeństwa, autorki te stwierdziły, że w czasach walki z apartheidem była tym drugim i ta orientacja utrzymuje się obecnie (von Kotze i in. 2016).

Literatura

- Bon C., (2009), *Social Pedagogy in France*, [w:] *The Diversity of Social Pedagogy in Europe*, red. J. Kornbeck, N. Rosendal Jensen, „Studies in Comparative Social Pedagogies and International Social Work and Social Policy”, Vol. 7, Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co. KG, Bremen, ss. 34–45.
- Caride J., Ortega J., (2015), *From Germany to Spain: origins and transitions of social pedagogy through 20th century Europe*, [w:] *Latin American Social Pedagogy: Relaying Concepts, Values and Methods Between Europe and the Americas*, red. J. Kornbeck, X. Úcar, EHV Academic Studies in Comparative Social Pedagogies and International Social Policy, Vol. 28, Bremen, s. 7–23.
- Czekaj K., (2013), *Wykonać niemożliwe: Jane Addams – the founding mother amerykańskiej pracy socjalnej*, [w:] *Kobiety w pracy socjalnej*, red. A. Kotlarska-Michalska, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, s. 75–103.
- Eriksson L., Markström A.-M., (2009), *Social Pedagogy in a Swedish context*, [w:] *The Diversity of Social Pedagogy in Europe*, red. J. Kornbeck, N. Rosendal Jensen, „Studies in Comparative Social Pedagogies and International Social Work and Social Policy”, Vol. 7, Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co. KG, Bremen, ss. 46–63.
- Forbush W.B., (1902), *The Boy Problem. A Study in Social Pedagogy*, wyd. 4, The Westminster Press, Philadelphia, reprint SN Books World [bdw].
- Fox K., (2005), *Watching the English. The hidden Rules of English Behaviour*, Hodder & Stoughton, London.
- Ghiso A.M., (2015), *Professionalization of Social Pedagogy in Latin America: another reading of the transits between popular education and social pedagogy*, [w:] *Latin American Social Pedagogy: Relaying Concepts, Values and Methods Between Europe and the Americas*, red. J. Kornbeck, X. Úcar, „EHV Academic Studies in Comparative Social Pedagogies and International Social Policy”, Vol. 28, Bremen, ss. 71–88.
- Hatton K., (2013), *Social Pedagogy in the UK. Theory and Practice*, Russell House Publishing Ltd. Lyme Regis, Dorset.
- Hämäläinen J., (2003), *The Concept of Social Pedagogy in the Field of Social Work*, „Journal of Social Work”, Vol. 3, nr 1, s. 69–80.
- Hermann P., (2015), *Social Pedagogy and Liberation Theology*, [w:] *Latin American Social Pedagogy: Relaying Concepts, Values and Methods Between Europe and the Americas*, red. J. Kornbeck, X. Úcar, „EHV Academic Studies in Comparative Social Pedagogies and International Social Policy”, Vol. 28, Bremen, s. 122–136.
- Kopczyńska M., (1993), *Animacja społeczno-kulturalna. Podstawowe pojęcia i zagadnienia*, Centrum Animacji Kulturalnej, Warszawa.
- Kornbeck J., (2002), *Reflections on the Exportability of Social Pedagogy and its Possible Limits*, „Social Work in Europe”, Vol. 9, nr 2, s. 37–49.
- Kornbeck J., (2014), *Alternatives to Convergence? Social work and social pedagogy in higher education (1989–2004) and the question of Europeanisation*, EHV Academicpress GmbH, Bremen.
- Kornbeck J., Rosendal Jensen N. (red.), (2009), *The Diversity of Social Pedagogy in Europe*, „Studies in Comparative Social Pedagogies and International Social Work and Social Policy”, Vol. VII, Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co. KG, Bremen.

- Laot F.F., Marynowicz-Hetka E., (2007), *Koncepcja edukacji społecznej we francuskiej myśli społecznej XIX w. i idee kształtowania się pedagogiki społecznej Heleny Radlińskiej – analiza porównawcza*, [w:] *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki. Debata*, red. E. Marynowicz-Hetka), t. 2, PWN, Warszawa.
- Machado E.M., (2015), *Social Pedagogy in Latin America: legal frameworks, definitions, professions and professional education. Or: Social Pedagogy in the Latin American Scenario*, [w:] *Latin American Social Pedagogy: Relaying Concepts, Values and Methods Between Europe and the Americas*, red. J. Kornbeck, X. Úcar, „EHV Academic Studies in Comparative Social Pedagogies and International Social Policy”, Vol. XXVIII, Bremen, s. 39–53.
- Marynowicz-Hetka E. (red.), (2007), *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki, Debata*, t. 2, PWN, Warszawa.
- Nájera E., (2015), *What is special about Latin American Social Pedagogy?*, [w:] *Latin American Social Pedagogy: Relaying Concepts, Values and Methods Between Europe and the Americas*, red. J. Kornbeck, X. Úcar, „EHV Academic Studies in Comparative Social Pedagogies and International Social Policy”, Vol. 28, Bremen, ss. 24–38.
- Naumiuk A., (2016), *Jane Addams i jej koncepcja pracy w środowisku społecznym*, „Pedagogika Społeczna”, nr 3, s. 37–54.
- Payne M., (2014), *Modern Social Work Theory*, Palgrave Macmillan, Hound Mills Basingstoke.
- Paxman J., (1999), *The English. A Portrait of People*, Penguin Books, London.
- Skrzypczak B., (2012), *Pedagogika publiczna – edukacyjne konteksty kreowania lokalnych polityk publicznych*, „Zoon Politikon”, Vol. 3, s. 13–32.
- Skrzypczak B., (2016), *Pomiędzy społecznym a publicznym – nowa przestrzeń edukacji i refleksji*, „Pedagogika Społeczna”, Vol. 15, nr 3, s. 9–36.
- Smith M., Whyte B., (2008), *Social education and social pedagogy: reclaiming a Scottish tradition in social work*, „European Journal of Social Work”, Vol. 11, nr 1, s. 15–28.
- Stelmaszuk Z.W., (2007), *Dwie wersje progresywizmu – Mary Richmond i Jane Addams*, „Praca Socjalna”, nr 6, s. 3–16.
- Storø J., (2012), *The Difficult Connection between Theory and Practice in Social Pedagogy*, „International Journal of Social Pedagogy”, Vol. 1, nr 1, s. 17–29.
- Szmagalski J., (1994), *Teoria pracy socjalnej a ideologia i polityka społeczna. Przykład amerykański*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Szmagalski J., (2011), *Praca środowiskowa a praca socjalna w Zjednoczonym Królestwie*, [w:] *Organizowanie społeczności lokalnej. Analizy, konteksty, uwarunkowania*, red. B. Skrzypczak, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa, s. 168–188.
- Szmagalski J., (2016), *Jedna czy wiele? Rozwój koncepcji pracy socjalnej na świecie*, Instytut Rozwoju Służb Społecznych, Warszawa.
- Úcar X., (2011), *Social pedagogy: beyond disciplinary traditions and cultural contexts?*, [w:] *Social Pedagogy for the Entire Human Lifespan*, Europäischer Hochschulverlag GmbH, red. J. Kornbeck; N. Rosendal Jensen, Bremen, s. 125–156.
- Úcar X., (2012), *Social pedagogy in Latin America and Europe: looking for new answers to old questions*, [w:] *Social Pedagogy for the Entire Human Lifespan*, red. J. Kornbeck; N. Rosendal Jensen, Vol. 2, Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co. KG. Bremen, s. 166–201.
- Urbaniak-Zajac D., (2003), *Pedagogika społeczna w Niemczech. Stanowiska teoretyczne i problemy praktyki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Winkler M., (2009), *Pedagogika społeczna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Żebrowski J., (1987), *Zawód i osobowość animatorów kultury w świetle nowych koncepcji wychowania zintegrowanego*, Wojewódzki Ośrodek Kultury, Gdańsk.

Źródła internetowe

- Bartyzel J., (bdw), *Między katolickim panhiszpanizmem a separatyzmem etnicznym i suwerenizmem. Aporematiczność pojęcia „nacionalizm” w Hiszpanii*, <http://haggard.w.interiowo.pl/pnhiszpanizm.html> (data pobrania: 15.05.2017).
- Cameron C., (2016), *Social Pedagogy in the UK Today: Findings From Evaluations of Training and Development Initiatives*, „Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria”, Vol. 27, s. 199–223, <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/44163/25874> (data pobrania: 12.05.2017).
- Eichsteller G., Holthoff, S. (2012). The Art of Being a Social Pedagogue: Developing Cultural Change in Children’s Homes in Essex. *International Journal of Social Pedagogy*, vol. 1, nr 1, ss. 30–46. <http://www.internationaljournalofsocialpedagogy.com> (data pobrania: 17.05.2017)
- Glen J. M. (2010), Highlander Folk School, *Tennessee Encyclopedia of History and Culture*, <http://tennesseencyclopedia.net/entry.php?rec=630> (data pobrania: 5.05.2017).
- Hämäläinen J., Eriksson L., (2016), *Social Pedagogy in Finland and Sweden: A Comparative Analysis*, Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, Vol 27, s. 129-151, <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/44160> (data pobrania: 12.05.2017).
- Macpherson I., (2013), *Antigonish Movement*, The Canadian Encyclopedia, <http://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/antigonish-movement/> (data pobrania: 5.05.2017).
- March M.X., Orte C., Ballester L., (2016), *Social Pedagogy in Spain: From Academic and Professional Reconstruction to Scientific and Social Uncertainty*, „Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria”, nr 27, s. 95–132, <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/44157> (data pobrania: 12.05.2017).
- Matsuda T., Kawano A., Xiao L., (2016), *Social Education in Japan*, „Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria”, nr 27, s. 253–280, <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/44165/25876> (data pobrania: 12.05.2017).
- Petrie P., (2013), *Social Pedagogy in the UK: Gaining a firm foothold?*, „Education Policy Analysis Archives”, Vol. 21, nr 37. Special Issue on Social Pedagogy in the 21st Century, red. D. Schugurensky, M. Silver, <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1339> (data pobrania: 10.03.2017).
- Romm T. (2016), *The Development of Social Pedagogy in Russia*, „Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria”, Vol. 27. s. 83–102. <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/44158/2586> (data pobrania: 12.05.2017).
- Rosendal Jensen, N., (2013), *Social pedagogy in modern times*, „Education Policy Analysis Archives”, Vol. 21, nr 43, ss. 1–11, Special Issue on Social Pedagogy in the 21st Century, red. D. Schugurensky, M. Silver. <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1217/1102>, (data pobrania: 05.05.2017).
- Schugurensky D., Silver M., (2013), *Social pedagogy: Historical traditions and transnational connections*, „Education Policy Analysis Archives”, Vol. 21, nr 35, s. 1–16, Special Issue on Social Pedagogy in the 21st Century, red. D. Schugurensky M. Silver. <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1362/1108> (data pobrania: 05.05.2017).
- Schugurensky D., (2016), *Social pedagogy in North America: Historical background and current developments*, „Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria”, nr 27, ss. 225–251, /article/view/44164/25875 (data pobrania: 26.11.2016).
- Schugurensky D., (bdw), *Short Biographical Note*, <http://schugurensky.faculty.asu.edu/bio.html> (data pobrania: 26.11.2016).

- Smith M., (2012), *Social pedagogy from a Scottish Perspective*, „International Journal of Social Pedagogy”, Vol. 1, nr 1, ss. 47–55. <http://www.internationaljournalofsocialpedagogy.com> (data pobrania: 10.03.2017).
- Úcar X., (2013), *Exploring different perspectives of Social Pedagogy: towards a complex and integrated approach*, „Education Policy Analysis Archives”, Vol 21, nr 36, s. 11–15. Special Issue on Social Pedagogy in the 21st Century, red. D. Schugurensky, M. Silver. <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1282/1092>, (data pobrania: 5.05.2017).
- von Kotze A., Ismail S., Cooper L., (2016), *Social Pedagogy in South Africa: Holding The Tension Between Academia and Activism*, „Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria”, Vol. 27, s. 281–305, <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/44166> (data pobrania: 12.05.2017).