

Wojciech Gola

Institut Badań Edukacyjnych w Warszawie

ORCID: 0000-0002-1075-4143

DOI: <https://doi.org/10.35464/1642-672X.PS.2020.2.05>

## Praca środowiskowa w przestrzeni ulicznej miejskiego centrum – studium teoretyczno-empiryczne

### Outreach work in the street space of the city center – a theoretical and empirical study

**ABSTRACT:** The article is a theoretical and empirical study on the issue of community work implemented in the environment of young people spending time in the open space of a large city. The article analyzes the theoretical contexts of revision in the understanding of concepts such as the social environment, community work and education in the conditions of contemporary socio-cultural changes and in relation to the specific spatial context of the central area of the city public space. These analyzes are supplemented with references to practical experiences of the Streetopcja project, implemented by the STACJA Program Association, acting for the benefit of young people from the Warsaw city center. Empirical research in the area of the Streetopcja program was part of a larger study on the educational aspects of using street space by young people. As part of the study, there were conducted in-depth individual interviews with young people using the open space of the city center, as well as participant observation during the implementation of street work Streetopcja project, also selected documents of the STACJA Program Association were analyzed. This study leads to the definition of basic assumptions for community work in alternative social spaces and to the presentation of a model of six roles of a youth-community worker acting for vulnerable young people.

**KEYWORDS:** Community work, streetwork, community worker, youth, city space.

**STRESZCZENIE:** Artykuł jest studium teoretyczno-empirycznym dotyczącym zagadnienia pracy środowiskowej realizowanej w środowisku młodzieży spędzającej czas w przestrzeni otwartej centrum dużego miasta. W arty-

kule analizowane są teoretyczne konteksty zmian w sposobie rozumienia takich pojęć, jak: środowisko, praca środowiskowa czy wychowanie w warunkach współczesnych przemian społeczno-kulturowych oraz w odniesieniu do szczególnego kontekstu przestrzennego ulic centralnego obszaru miasta. Analizy te uzupełnione są o odniesienia do praktycznych doświadczeń programu „Streetopcja”, realizowanego przez Stowarzyszenie Program STACJA, działające na rzecz młodzieży z warszawskiego centrum. Empiryczne badania w obszarze funkcjonowania programu „Streetopcja” były elementem większego badania dotyczącego edukacyjnych aspektów korzystania z przestrzeni ulicznej przez młodzież. W ramach badania prowadzono pogłębione wywiady indywidualne z młodymi ludźmi wykorzystującymi przestrzeń otwartą centrum miasta oraz obserwację uczestniczącą w czasie realizacji działań środowiskowych w ramach programu „Streetopcja”, a także poddano analizie wybrane dokumenty Stowarzyszenia Program STACJA. Analizy te prowadzą do określenia podstawowych założeń dla pracy środowiskowej w alternatywnych przestrzeniach społecznych oraz przedstawienia modelu sześciu ról pedagoga – pracownika środowiskowego, działającego na rzecz młodych ludzi w sytuacji marginalności.

**SŁOWA KLUCZOWE:** Praca środowiskowa, streetworking, pracownik środowiskowy, młodzież, przestrzeń miejska.

## Wprowadzenie

Praca środowiskowa, jako praktyczny wymiar działań edukacyjnych w środowisku wychowawczym, związana jest z klasycznymi koncepcjami środowiska wychowania (zob. Radlińska 1961, s. 33; Wroczyński 1965, s. 253; Kamiński 1980, s. 45). Zagadnienie to stało się również istotnym problemem w późniejszych próbach określania zakresu poznawczego i praktycznych zadań pedagogiki społecznej (zob. Theiss 2001; Mendel 2006; Kawula 2012). Wojciech Sroczyński wskazuje na wyodrębnienie się szczegółowej specjalności naukowej o nazwie „pedagogika środowiskowa” (2013, s. 136) i praktycznej profesji z nią związanej – pedagoga środowiskowego. Postuluje on również włączenie w zakres tak określonej profesji używanych w praktyce i literaturze pojęć „pedagog ulicy” i „streetworker”.

Współczesne przestrzenie życia wymykają się jednak niekiedy tradycyjnym koncepcjom i kategoriom, silnie zakorzenionym w myśli pedagogiki społecznej. Przykładem takiej przestrzeni jest przestrzeń uliczna warszawskiego centrum, wykorzystywana przez młodych ludzi będących w sytuacji marginalności jako miejsce, w którym mogą spędzać czas wolny, realizować alternatywne style życia lub poszukiwać sposobów na radzenie sobie z wyzwaniem biograficznymi (Gola 2018). W sposobie wykorzystywania przestrzeni ulicznej i w relacjach społecznych rozwijanych w tej grupie młodzieży trudno odnaleźć takie cechy stabilnego środowiska, jak wspólne poczucie zakorzenienia w miejscu, trwałe i stabilne więzi, powszechnie podzielane przekonania czy symbole. Płynna społeczność uliczna cechuje się wyraźnym zróżnicowaniem społeczno-kulturowym, dynamicznością relacji w grupie i różnymi celami związanymi z obecnością w otwartym środowisku centrum miasta. Równocześnie jednak młodzi ludzie nadają temu miejscu i grupie o nieostrych i trudno definio-

walnych granicach szczególnie znaczenie w swoim biograficznym doświadczeniu. Daje to impuls do postawienia pytania o adekwatne sposoby wspierania konstruktywnych procesów wychowawczych zachodzących w tym środowisku.

### **Niezienniki pedagogiki społecznej wobec współczesnych wyzwań pracy środowiskowej**

Zagadnienie pracy środowiskowej kierowanej do młodych ludzi spędzających czas w przestrzeni ulicznej miejskiego centrum trudno rozpatrywać, wykorzystując w tradycyjny sposób kategorie i interpretacje pedagogiki społecznej. Maria Mendel, w obliczu przyjmowania nowych perspektyw w analizach przedmiotu badań pedagogiki społecznej, zgłasza postulat refleksyjnej rekonstrukcji jej niezmienników. Autorka ta niezmiennikami określa podstawowe kategorie teoretyczne ukształtowane w początkach istnienia dyscypliny, takie jak: człowiek, wychowanie czy środowisko. Zmiany perspektyw analitycznych, wynikające z krytycznego oglądu rzeczywistości powodują, że pomimo tego, iż powyższe kategorie trwają, to zmieniają się ich znaczenie, sensy i powiązania. „Tym samym pedagogika społeczna – z jednej strony – utrzymuje swą tożsamość dzięki niezmiennie tym samym, fundującym ją kategoriom i – z drugiej – rozwija się, wielojęzycznie dokonując ich teoretycznych artykulacji” (Mendel 2014, s. 108). Rekonstrukcja tradycyjnych kategorii i koncepcji wychowania w kontekście rozwoju w środowisku życia może być odpowiedzią na spostrzeżenia Mikołaja Winiarskiego dotyczące zmian w możliwościach opisywania środowiska lokalnego (Winiarski 2011, s. 24). Współczesny podmiot, przynależny do wielu miejsc, posiadający złożoną i dynamiczną tożsamość, kształtuje się w sposób ciągły w relacji z przestrzeniami życia. Powiązania ludzi z miejscami tworzą przenikające się konstrukty społeczno-przestrzennych doświadczeń i możliwości praktyki pedagogicznej.

Refleksję nad niezmiennikami pedagogiki społecznej prowadzono niejednokrotnie w ostatnich dziesięcioleciach. Jeszcze w końcu XX w. Anna Przeclawska stawiała pytania o współczesne rozumienie środowiska wychowawczego. W obliczu zmieniającego się świata zaproponowała ona przestrzenną perspektywę w rozważaniach pedagogicznych. Zamiast zamkniętego i stabilnego środowiska bardziej adekwatnym pojęciem odnoszącym się do zróżnicowanych i dynamicznych wpływów wychowawczych współczesności stają się „przestrzenie życia”. Autorka, podobnie jak później czyni to Maria Mendel, podkreślała wielowymiarowość kształtujących człowieka doświadczeń życiowych (Przeclawska 1999). Następujące obecnie przemiany późnej nowoczesności wpływają na dynamiczne zmiany w przestrzeniach życia człowieka, które

stawiają jednostki wobec doświadczenia zmienności, sprzeczności, indywidualizacji i nowych form wspólnotowości. Przeclawska wskazuje na konieczność ponownego rozpoznania środowiskowych warunków rozwoju i wychowania oraz określania odpowiadających im kierunków podejmowanych działań społecznych: „trzeba uruchomić swoją zdolność do stawiania pytań przekraczających granice dzisiejszej rzeczywistości i pozwalających na konstruowanie takiego środowiska wychowawczego, które by uwzględniało zarówno sytuację i tendencje rozwojowe współczesności jak też potrzeby, które człowiek w przyszłości może odczuwać” (1999, s. 82). Postuluje ona weryfikację tradycyjnych instytucji wychowawczych oraz uwzględnianie nieinstytucjonalnych relacji interpersonalnych w kształtowaniu środowiska wychowawczego.

Janusz Surzykiewicz prezentuje koncepcję środowiska wychowawczego w postaci dynamicznych i zmiennych przestrzeni społecznych, które są kształtowane intersubiektywnie przez jednostki i grupy pomiędzy różnymi fizycznymi miejscami oraz symbolicznymi przestrzeniami doświadczenia życiowego i komunikacji (2011, s. 57). Przestrzenie te są bardziej podatne na subiektywne konstruowanie, uwalniają się z ram lokalności środowiska zamieszkania (Jankowski 2009, s. 42), łącząc je z ponadlokalnymi środkami komunikacji i mobilnością. W koncepcji społeczno-przestrzennej pedagogiki zwraca się uwagę na konieczność prowadzenia działań edukacyjnych, które będą wspierały młodych ludzi w kształtowaniu konstruktywnych sposobów wykorzystywania przestrzeni społecznych (Jankowski 2009, s. 63). W koncepcji Surzykiewicza przestrzenie społeczne nie są zastane, lecz są tworzone przez jednostki i grupy. W praktyce pedagogicznej koniecznym jest zatem uwzględnianie relatywistycznej i intersubiektywnej perspektywy mieszkańców i użytkowników, którzy mogą tworzyć relacje z miejscem innego rodzaju niż tradycyjnie się to zwykło przyjmować. Mikołaj Winiarski wskazuje na postępujące w wyniku procesu globalizacji uelastycznianie się powiązań między tradycyjnymi i konstytutywnymi wymiarami lokalności – miejscem rozumianym jako terytorium, strukturami tożsamości, sieciami stosunków społecznych oraz wzorami kultury (2012, s. 123).

W podobnym kierunku rekonstrukcji myślenia o środowisku wychowawczym i znaczeniu przestrzeni w pedagogice społecznej i edukacji permanentnej podąża koncepcja Dzierżymira Jankowskiego. Wskazuje on na trzy istotne elementy i wyzwania edukacji w relacji z subiektywnie postrzeganą przestrzenią (Jankowski 2009, s. 47–49). Pierwszy element to proces identyfikacji jednostki, który przebiega zarówno ku środowisku (rodzinnie, grupie rówieśniczej, sąsiedzkiej itd.), jak i skierowany jest ku sobie samej (samopoznanie, kształtowanie własnej tożsamości). Drugim elementem edukacji permanent-

nej we współczesnych przestrzeniach społecznych jest kreatywne uczestnictwo, umożliwiające na korzystanie z otwartego wachlarza możliwości ponowoczesnego świata w podmiotowy sposób. Trzeci element, dystans wobec ofert płynących z otoczenia, wskazuje na potrzebę kształtowania postawy refleksyjnej, krytycznej i selektywnej na bodźce pochodzące ze świata, w którym jednostka stoi przed wyzwaniem ciągłego dokonywania wyborów.

W ramach tych koncepcji jednostki współcześnie w aktywny sposób kształtują własną przestrzeń społeczną, nadając jej subiektywne znaczenia. Zjawisko to można zaobserwować w procesie osvajania miejskiej przestrzeni publicznej przez młodzież spędzającą czas w warszawskim centrum. Wytwarzana w procesie kształtowania się płynnej społeczności ulicznej przestrzeń odpowiada w pewnym wymiarze pojęciu środowiska otwartego. Wojciech Sroczyński definiuje je jako „zespół warunków, sytuacji społeczno-wychowawczych i czynników oddziałujących, który istnieje poza kontrolą osób dorosłych, występuje na terenie pobytu dzieci oraz młodzieży i przez nich samych jest organizowany jako układ warunków i czynników pełniących funkcję wychowawczą lub antywychowawczą” (Sroczyński 2013, s. 136). Środowisko otwarte związane jest z procesem odkrywania, eksplorowania i przywiązywania się do miejsca, które w ramach tego procesu traktowane jest jako własne. W przypadku publicznej przestrzeni miejskiej kreowanie tego środowiska-przestrzeni następuje równoległe do jej pozostałych funkcji, przez co wiąże się z dzieleniem jej z pozostałymi użytkownikami. W tym kontekście praca środowiskowa oraz zadania pedagoga środowiskowego, który ma odnaleźć się w nowym rodzaju przestrzeni społecznej, pozbawionej lokalnego charakteru środowiska zamieszkania, wymaga twórczego zrewidowania i dostosowania założeń, celów i metod działania.

W kontekście postępujących przemian społeczno-kulturowych kolejnym „niezmiennikiem” rekonstruowanym w ostatnich latach jest kategoria pedagoga i jego/jej roli oraz wpływu na sytuację i procesy rozwojowe ludzi. Zbyszko Melosik, w obliczu współczesnych przemian kulturowych wskazuje, że w pracy z młodzieżą tą rolą powinno być negocjowanie z nią kształtu rzeczywistości, w której wspólnie żyjemy, a w szczególności „kształtowanie w młodzieży nawyku świadomego podejmowania wyborów odnośnie kształtu własnego »ja«” (Melosik 2005, s. 27). Dzięki temu pedagog ma szansę uczestniczyć w kształtowaniu procesów rozwojowych współczesnej młodzieży. Postulowane wspieranie młodych ludzi w podmiotowej aktywności na rzecz konstruowania tożsamości wynika z faktu, że w obliczu sfragmentaryzowanej i dynamicznej rzeczywistości narzucanie kształtu tożsamości z góry jest nieadekwatne i ulega odrzuceniu. Zbyszko Melosik odwołuje się tu do ponowoczesnych koncepcji pedagoga-

gicznych, które zamiast wskazywać na określony cel – zamkniętą tożsamość o zdefiniowanym kształcie – postulują towarzyszenie młodemu w odnajdywaniu się w świecie, tworzonym wspólnie w intersubiektywnym doświadczeniu.

Zdolność krytycznego odnoszenia się do rzeczywistości, w której młodzi ludzie żyją jest również ważnym aspektem koncepcji pedagogicznej Henry'ego Giroux. Refleksyjna postawa powinna wynikać z umiejętności łączenia indywidualnych doświadczeń z szerszą perspektywą ukazującą świat społeczny (Giroux 2012, s. 14). Drogą do zmiany jest rozwijanie tych umiejętności wśród młodych ludzi i kreowanie sytuacji uczenia się przez świadome doświadczenia biograficzne. Aktywizowanie świadomych i krytycznych młodych ludzi i umożliwianie im podmiotowego uczestnictwa w konstruowaniu własnych biografii i świata społecznego może wpłynąć na rozwinięcie w nich postawy zaangażowanego obywatelstwa.

W kierunku upodmiotowienia procesu rozwoju człowieka podąża również opracowana przez Sławomira Krzychałę koncepcja kształtowania projektów własnego życia. Wobec konieczności kształtowania biograficznej refleksyjności, umiejętności porządkowania i nadawania sensów dynamicznej rzeczywistości oraz refleksywnego korygowania i uaktualniania projektów życiowych, zadaniem wychowania i pedagogów jest przygotowanie do kierowania własnym życiem (Krzychała 2007, s. 278). Proces rozwijania pragmatycznych dyspozycji, postaw i kompetencji pozwalających świadomie kształtować projekty życiowe wymaga według Krzychały stałego uczenia się i związany jest z ustawiczną edukacją odbywającą się różnych przestrzeniach ludzkiego życia. „W dobie (po?)nowoczesności zmienia się znaczenie tego co ‘pedagogiczne’. Obok ‘klasycznych’ miejsc uczenia się, takich jak dom rodzinny, szkoła, uczelnia czy zakład pracy, na ‘pedagogicznym’ znaczeniu zyskują nowe miejsca (ustawicznego) uczenia się, nowe (po?)nowoczesne przestrzenie socjalizacji, miejsca artykułowania nowych dylematów i wyzwań, miejsca kształtowania nowych form (po?)nowoczesnej refleksyjności” (Krzychała 2007, s. 282). Nie powinno się zakładać, że dyspozycje do refleksyjnego życia są dane człowiekowi z góry, lecz że wymagają wypracowania oraz niekiedy pedagogicznego wsparcia. Podobnie jak Zbyszko Melosik, również Sławomir Krzychała dostrzega konieczność zmiany postrzegania roli pedagoga, który nie powinien współcześnie dążyć do narzucania gotowych zestawów wartości i rozwiązań będących instrukcją prawidłowego życia. Pedagogika przygotowująca młodych ludzi do refleksyjnego kształtowania swojego życia i świata, którego są częścią, sama powinna być refleksyjna i otwarta na zmienność (Krzychała 2007, s. 283).

Podstawowe zadania pedagogiki społecznej, w ramach pracy w środowisku życia człowieka i przez nie, uwzględniać powinny zatem cele związane

ze wspieraniem podmiotowego rozwoju jednostek i grup związanych z danym środowiskiem. Współczesne koncepcje, odnoszące się do konieczności kształtowania orientacji prorozwojowej w warunkach zmienności, indywidualizacji i płynności rzeczywistości społeczno-kulturowej wskazują na nowe wyzwania w tym wymiarze dla działalności pedagogicznej. Agnieszka Cybal-Michalska odnosi się do wyzwań współczesności, którymi są: ekspansywna modernizacja i globalizacja oraz ich wzajemne zależności z indywidualnymi dyspozycjami jednostek, niestabilność a także nieprzewidywalność skutkująca zwieszeniem temporalnym, brakiem poczucia pewności czy koniecznością ciągłego konstruowania tożsamości (Cybal-Michalska 2013, s. 373–374). W odpowiedzi na te wyzwania człowiek, który dąży do rozwoju i samorealizacji, powinien przyjąć adekwatne nastawienie pozwalające mu w podmiotowy sposób odnaleźć się w relacji ze współczesnością. Autorka analizuje i prezentuje koncepty orientacji proaktywnej, postawy prorozwojowej czy też twórczego indywidualizmu. Ważną cechą sposobu myślenia jednostki przyjmującej tę postawę „staje się prospektywna orientacja temporalna na: antycypację wydarzeń i niezamierzonych efektów zdarzeń, umiejętność prognozowania i planowania przyszłych działań oraz zdolność do ocenienia konsekwencji, ale przede wszystkim do kreowania przyszłych pożądaných stanów rzeczy, tworzenia nowych wariantów uczestnictwa i działania” (Cybal-Michalska 2013, s. 375). Proaktywność przejawia się w zdolności jednostek do aktywnego angażowania się w zmianę swojej sytuacji i kreowanie rozwoju wobec zewnętrznego kontekstu.

Agnieszka Cybal-Michalska wiąże koncepcję proaktywności z ideą autoedukacji jako strategii służącej rozwojowi jednostki w kierunku wykształcenia podmiotowego sprawstwa. Z rozważań dotyczących autoedukacji jako istotnego wymiaru całościowego uczenia się wynika również poszukiwanie przez Dzierżymira Jankowskiego wyznaczników orientacji biograficznej nastawionej na twórczy rozwój. Wśród implikacji postawy autoedukacyjnej wskazuje on na wysoki poziom zaangażowania w procesy edukacyjne, dzięki któremu inspirowany jest rozwój poznawczy, wolicjonalny i emocjonalny. Warto zaznaczyć, że Jankowski, mówiąc o procesach edukacyjnych, uwzględnia sytuacje uczenia się zachodzące poza instytucjonalną edukacją. Dlatego postawa autoedukacyjna oznacza zdolność do wykorzystywania wielości potencjalnych czynników rozwojowych oraz „wielości układów sytuacyjnych towarzyszących codziennej aktywności w interakcjach z innymi ludźmi, w kontaktach z kulturą symboliczną, życiem społecznym, zawodowym, a nawet w czasie zabawy i aktywności rekreacyjnej, a także na przydawaniu wielu sytuacjom walorów autoedukacyjnych, dla zrealizowania szansy swojego rozwoju osobowego lub oddalenia jego zagrożeń” (Jankowski 2013, s. 99).

Poszukiwanie aktualnych modeli oddziaływania pedagogicznego i wsparcia społecznego wpisane jest w dziedzinę pedagogiki społecznej. Podejściem zasługującym na uwagę w kontekście powiązania między aktywizowaniem podmiotowej sprawczości w kształtowaniu własnej trajektorii biograficznej a stwarzaniem warunków redukujących bariery związane z doświadczeniem marginalizacji jest ugruntowana już koncepcja spirali życzliwości stworzona przez Stanisława Kawulę (2002, s. 93–102). Podstawą wsparcia osoby znajdującej się w trudnej sytuacji jest relacja interpersonalna z innym człowiekiem lub grupą, która odpowiada na jej trudności i ujawniające się potrzeby. (Kawula 2002, s. 99–100). Relacja wsparcia może zaistnieć między dwoma osobami, a także pomiędzy jednostką a grupą, instytucjami czy szerszymi układami społecznymi. To co istotne w tej koncepcji, to nastawienie na dążenie do usamodzielnienia się osoby korzystającej ze wsparcia. W pierwszej kolejności dąży się do usunięcia lub ograniczenia negatywnych skutków sytuacji trudnej. Ważniejszym jednak celem jest odbudowanie zdolności jednostki do podmiotowego mierzenia się z napotykanymi wyzwaniami (Kawula 2002, s. 104).

Współczesne poszukiwania adekwatnego modelu w zakresie wsparcia społecznego zdają się kontynuować i rozwijać podejście nastawione na podmiotowość jego odbiorców. Anna Pluskota prezentuje model zasobów tworzony w odniesieniu do idei upęnomocnienia (*empowerment*). Model ten przedstawiany jest jako alternatywa dla modeli deficytów i mocnych stron w inkluzji, interwencji w obszarze edukacji i praktyki całościowego uczenia się. Zgodnie z koncepcją upęnomocnienia (*empowerment*) (Pluskota 2015, s. 116) większy akcent kładzie się na mocne strony jednostki lub grupy, wobec których kieruje się interwencje społeczne, ale nie ignoruje się kontekstu (społecznego, środowiskowego, indywidualnych ograniczeń) i deficytów stwarzających bariery dla podmiotowego rozwoju. Autorka wskazuje, że model zasobów wykorzystuje podejście ekologiczno-kontekstowe, które „umożliwia lepsze zrozumienie natury zjawisk, procesów, faktów, lepsze rozpoznanie miejsc, środowisk, pozwala na identyfikację zasobów oraz na dostrzeżenie ich różnorodności, uznanie wiedzy społeczności, grup, jednostek” (Pluskota 2015, s. 153). W modelu zasobów zakłada się istnienie potencjału do działania, zmiany i rozwoju w każdej jednostce. Nadaje się duże znaczenie wyzwaniu poczucia kontroli podmiotom lub grupom oraz ich aktywnemu uczestnictwu w procesie udzielania pomocy (Pluskota 2015, s. 156). Model zasobów silnie wpisuje się w rozważania dotyczące sposobów kształtowania postawy prorozwojowej wśród młodzieży znajdującej się w sytuacji marginalności. W przełożeniu tego modelu na praktykę społeczną, jak podkreśla Anna Pluskota, szczególnie duże znaczenie ma proces podmiotowego i zaangażowanego uczenia się, które umożliwia odnalezienie-



nie, zdefiniowanie i wykorzystanie potencjału znajdującego się w jednostkach i wspólnotach. Profesjonalne wsparcie w tym zakresie ma za zadanie „tworzenie miejsc i warunków umożliwiających nabywanie takich umiejętności, wiedzy, które stanowią motywację do zmiany, emancypacji. Uczenie się powinno przebiegać w realnych sytuacjach życiowych, dokonywać się poprzez aktywność, działanie” (Pluskota 2015, s. 201).

Współzależność tego, co indywidualne, społeczne i środowiskowe jest niezmiennikiem pedagogiki społecznej, który wymaga rekonstrukcji w sytuacji, kiedy myślimy o działaniach pedagogicznych kierowanych do ludzi zajmujących współczesne przestrzenie społeczne, które trudno jest opisywać w tradycyjny sposób, jakim, wśród innych, jest przestrzeń wielkomiejskiego centrum. W kontekście działań kierowanych do młodzieży wykluczanej lub pozostającej poza dominującymi układami społecznymi, która przebywa w środowisku otwartym przestrzeni miejskiego centrum, uznając złożoność biograficznego uczenia, należy uwzględnić praktykę pedagogiczną nastawioną z jednej strony na wzmacnianie kompetencji i dyspozycji refleksyjnego i autonomicznego kształtowania swojej tożsamości, projektów życiowych i przestrzeni społecznej jako świata życia (w indywidualnym i intersubiektywnym wymiarze), a z drugiej na reagowanie na zewnętrzne warunki i zagrożenia, którym podlegają jednostki. Można tu mówić o edukacji do (samo)rozwoju i refleksyjnego uczenia się biograficznego w pierwszym wypadku oraz o interwencji socjalnej/środowiskowej i wsparciu społecznym w drugim. Wiąże się to z koniecznością ciągłego weryfikowania obecnych tradycyjnie w pedagogice społecznej form edukacji pozaformalnej, uczenia się nieformalnego oraz środowiskowej pracy socjalnej.

### **Streetworking – praca środowiskowa w przestrzeni miejskiego centrum**

Odpowiedzią na zapotrzebowanie jednostek i grup, dla których miejskie ulice stają się światami życia i biograficznego doświadczenia może być specyficzne podejście do socjalno-edukacyjnej pracy środowiskowej, jakim jest streetworking. Streetworking może być opisywany jako metoda pracy, ale również jako pewna idea i filozofia pozostająca w bliskości do orientacji edukacyjnej pedagogiki społecznej. Ricardo Petrella w swoim tekście *Miasta dla wszystkich obywateli. Rzecz o ogrodnikach tworzących nową przyszłość dla ludzkości*, stanowiącym przedmowę do *Międzynarodowego przewodnika metodologicznego po streetworkingu na świecie* wskazuje na szczególną rolę tego podejścia w przestrzeniach współczesnych miast.

„Istnieje zatem zawód – zawody – ulicy, tak jak istnieje ulica, pewna ulica, jakaś ulica do opisania. Ulice, na których się mieszka, jak również takie, gdzie nigdy się nie chodzi, gdyż są dla nas obce i odległe. Są ulice bez dzieci, bez istot ludzkich, wyludnione, opustoszałe. Są ulice, na których rządzi przemoc, brzydkie, umarłe, ślepe zaułki, gdzie się cierpi. Są też ulice pełne życia, pokoju, »piękne«, na których tętni radość życia. Zawód streetworkera istnieje po to, by ulice, na których oni »pracują«, przemieniały się w drogi wiodące ku innej przyszłości ludzi i społeczeństwa. W gruncie rzeczy wszyscy mieszkańcy tych ulic mogą zmieniać swoje ulice, wytyczać nowe drogi. Streetworkerzy to zaledwie część ogrodników przyszłości, innej przyszłości dla mieszkańców Ziemi” (*Międzynarodowy przewodnik...* 2008, s. 8).

Cytat ten pokazuje w jaki sposób filozofia i podejście streetworkingu odpowiada na wyzwania społeczno-kulturowe mieszkańców i użytkowników współczesnych miast. Dostrzegany jest zróżnicowany, zindywidualizowany i tranzytowy charakter przestrzeni miejskiej, której odbiór i znaczenia są tworzone w indywidualnie i grupowo kształtowanym doświadczeniu osób z niej korzystających. Deklarowane jest przekonanie o możliwości wpływania na miejsca w mieście, tak aby stawały się one bliższe ludziom. Idea ta bliska jest wezwaniu Marii Mendel o „ludzki sens miasta”, które ma być kierunkiem środowiskowej pracy socjalnej (Mendel 2014).

Równocześnie wskazywaną rolę streetworkerów, „ogrodników nowej przyszłości”, jest wspólna z mieszkańcami „uprawa” rzeczywistości, w której się znajdują. Metafora ogrodników wydaje się tu szczególnie istotna. Człowiek jako istota myśląca, czująca, twórcza i refleksyjna ma potencjał, by zastany świat „uprawiać” w taki sposób, by stawał mu się bliższy i służący życiu. Równocześnie praca nad kształtowaniem przestrzeni musi uwzględniać warunki, w jakich się ona odbywa. Tak jak ogrodnik musi mierzyć się z suszą i deszczem, zimą i gorącem, tak człowiek w mieście napotyka zewnętrzne siły i dynamiczne procesy ekonomiczne, społeczne i kulturowe oddziałujące na miejsca i ludzi. Streetworking przyjmuje tę podmiotową i humanistyczną wizję człowieka w niejednoznacznej przestrzeni ulicznej. Dlatego zadaniem streetworkera nie jest narzucanie gotowych rozwiązań i sposobów działania, lecz towarzyszenie, współuczestniczenie i wspieranie w poszukiwaniu dróg do lepszej przyszłości. To podejście wydaje się bliskie oczekiwaniom jakie wobec pedagogów wysuwają autorzy opisujący wyzwania współczesnej młodzieży – Sławomir Krzychała, Zbyszko Melosik czy Henry Giroux.

Założenia streetworkingu kierowanego do młodzieży, które skupiają się na relacji pedagoga z jednostką lub grupą w różnych przestrzeniach społecznych, może stać się punktem wyjścia do refleksji nad propozycją podejścia

w działaniach pedagogicznych kierowanych do młodych ludzi spędzających czas w przestrzeniach otwartych współczesnego miasta. I właśnie to stosunek do jednostki, który jest istotą streetworkingu, wraz z przestrzenną perspektywą działania, jest jednym z fundamentów do rekonstruowania niezmienników pedagogiki społecznej w obszarze pracy środowiskowej w późnonowoczesnych przestrzeniach jednostkowego i grupowego życia. „Streetworking i jego działania mają na celu (od)danie ludziom pozycji podmiotu posiadającego wpływ na swoją sytuację, przyszłość i środowisko. Chodzi o dążenie do tego, by człowiek był w stanie odzyskać moc tworzenia własnego scenariusza swojego życia” (*Międzynarodowy przewodnik...* 2008, s. 22).

Przykładem poszukiwań w zakresie aktualizowania kierunków rozwoju pracy środowiskowej w kształtowanych w nowy sposób przestrzeniach życia człowieka może być próba wypracowania adekwatnego modelu działań w środowisku płynnej społeczności młodzieży z warszawskiego centrum. Praca środowiskowa w przestrzeni ulicznej warszawskiego centrum wymaga zredefiniowania założeń dotyczących takich pojęć, jak: środowisko życia i społeczność lokalna oraz procesy aktywizacji i integracji społecznej. Płynna społeczność tworzona przez młodych ludzi w przestrzeni publicznej dużego miasta uwalnia się od tradycyjnie rozumianych spoiw związanych z terytorialnym zakorzenieniem, wspólnotą wartości kulturowych i społecznych. Odnosząc się do koncepcji modelu Organizowania Społeczności Lokalnej (Bąbska, Rymsza 2014, s. 32) grupa młodych osób, która spędza czas na ulicy może być ujmowana jako specyficzna forma społeczności kategoryalnej, którą łączą wspólne problemy związane ze znajdowaniem się poza strukturami społecznymi, wyłączeniem (się) w większym lub mniejszym stopniu z uczestnictwa w standardowych przestrzeniach życia związanych z edukacją formalną, życiem rodzinnym czy lokalną wspólnotą. Poszukiwanie alternatywnego modelu pracy środowiskowej w tych specyficznych warunkach widoczne jest w praktycznych doświadczeniach działań środowiskowych realizowanych przez Stowarzyszenie Program STACJA w ramach programu „Streetopcja”. Jest to program działań skierowany do młodych osób spędzających czas w przestrzeni warszawskiego centrum. „Działania w ramach STREET-OPCJI skierowane są do młodych osób, w wieku 15–26 lat, które z różnych powodów spędzają czas na ulicach Warszawy, w szczególności na terenie warszawskiego centrum. Czasem jest tak, że młodzi ludzie mają jakąś pasję czy pomysły, ale brakuje im miejsca, środków lub wsparcia, aby je realizować. Czasem też jest tak, że chcą z kimś pogadać o swoich kłopotach bez obaw, że będą oceniani i otrzymają »łote rady«, które w ogóle do nich nie pasują” (<http://programstacja.org.pl/wp/co-robimy/street-opcja/>).

W ramach realizowanego programu prowadzone są działania w przestrzeni ulicznej metodą streetworkingu, stacjonarne działania prowadzone na zasadzie *drop-in center* oraz działania interwencyjne i socjalne w ramach kształtowanej sieci wsparcia.

Działania realizowane w ramach programu „Streetopcja” opierają się na określonych założeniach etyczno-społecznych i wizji działań edukacyjnych i socjalnych kierowanych do młodych ludzi. Odwołanie do tych założeń można znaleźć w informacji o prowadzonych działaniach, znajdującej się na stronie internetowej stowarzyszenia oraz w materiałach informacyjnych, przekazywanych odbiorcom: „Jesteśmy po to, by wspierać młodych ludzi w ich pomysłach na siebie, na własne życie. Akceptujemy ludzi takimi, jacy są i nie chcemy nikogo zmieniać. Nie uważamy, że mamy jedynie słuszny pogląd na życie. Pomagamy tylko wtedy, gdy ktoś tego chce – nic na siłę. Wierzymy w to, że młodzież ma swój rozum i może mieć swój pomysł na życie – czasem potrzebuje tylko trochę wsparcia i pomocy. Traktujemy młodych ludzi poważnie i chcemy ich słuchać. Szanujemy także ich prawo do prywatności i dbamy o dyskrecję” (<http://programstacja.org.pl/wp/co-robimy/street-opcja/>).

Przedstawione założenia spójne są z rolą streetworkera opisywaną przez Riccardo Petrellę w *Międzynarodowym przewodniku po streetworkingu na świecie*. Streetworkerzy powinni być otwarci na swoich odbiorców. Ich celem nie jest odgórne przekształcanie rzeczywistości lub wskazywanie właściwych dróg życiowych. Powinni natomiast wspierać osoby, z którymi współpracują w poszukiwaniu indywidualnych i grupowych kierunków rozwoju. Służy temu postawa dialogiczna i oparta na szacunku. „Narzędzia streetworkerów to przede wszystkim umiejętność słuchania, szacunek, uczestnictwo, współpraca. Ich działalność edukacyjna nie jest aktem narzucania myśli, wizji, celów i metod pochodzących z zewnątrz, z góry, czy z boku ludzi uczestniczących w edukacji, lecz jest wyrazem praktyki dzielenia doświadczeń, wspólnego ich odczytywania i interpretowania. »Lekcje« wyciągnięte z tych doświadczeń są wyciągane wspólnie dla wspólnych działań, za które wszyscy są i muszą być odpowiedzialni” (*Międzynarodowy przewodnik...* 2008, s. 8).

Urzeczywistnienie edukacyjno-etycznych założeń znajduje się w sposobie pracy w przestrzeni ulicznej. Diagnoza społeczna prowadzona przez stowarzyszenie pozwoliła wypracować specyficzne podejście do pracy w środowisku. Odpowiada ono warunkom jakie stawia współpraca z płynną społecznością młodzieży w przestrzeni posiadającej wiele cech nie-miejsca (Augé 2010). Przestrzeń centrum pełni istotną funkcję komunikacyjną i jest łatwo dostępna dla ludzi z różnych części miasta lub nawet spoza niego. Jest ona również bardziej dostępna w wymiarze społeczno-kulturowym – panuje tu

większa anonimowość, zróżnicowanie i przepływ ludzi oraz mniejsza kontrola społeczna. Nie jest zdominowana przez określonych uczestników; jest to przestrzeń neutralna, jak „ziemia niczyja”. Powoduje to, że trudno odnosić pracę środowiskową w tym miejscu do wspólnych instytucji społecznych, tradycji, symboli czy tożsamości podzielanej przez lokalną społeczność. Równocześnie jednak przestrzeń wykorzystywane przez młodzież formalnie zarządzane są przez porządek administracji publicznej (skwery, place, chodniki) lub porządek komercyjny związany z prywatyzacją przestrzeni miejskiej (pasaże, centra handlowe i ich otoczenie), co może wpływać na zaistnienie konfliktu w przypadku próby jej przyswojenia przez młodych ludzi i w konsekwencji pogłębienie poczucia wykluczenia.

Młodzi ludzie, którzy odnajdują w tej przestrzeni miejsce swojej aktywności życiowej, znajdują się w sytuacji marginalności związanej z trudną sytuacją socjalną, kryzysami biograficznymi lub realizowanymi alternatywnymi i buntowniczymi stylami życia (Gola 2018). Sytuacja marginalności wpływa na ich ścieżki socjalizacyjne i edukacyjne kierujące jednostkę poza główny nurt uczestnictwa społecznego w dominujących strukturach społecznych. W związku z tym, a także w wyniku niejednokrotnie trudnych doświadczeń z instytucjonalnymi formami edukacji i wsparcia oraz ich nieadekwatną ofertą, młodzi ludzie unikają lub nie mają dostępu do instytucji edukacyjnych i pomocowych.

Udzielanie pomocy młodym ludziom znajdującym się w sytuacji marginalności musi być w związku z tym poprzedzone budowaniem zaufania, stwarzaniem relacji i poczucia bezpieczeństwa, wspólnym docieraniem do refleksji o problemach życiowych lub umiejętnym wykorzystywaniem punktów zwrotnych doświadczanych przez młodych ludzi. Takie podejście odpowiada koncepcji pedagogicznych Zbyszko Melosika i Sławomira Krzychały opierających się na wspólnym negocjowaniu kształtu rzeczywistości społecznej oraz kształtowaniu kompetencji do podejmowania świadomych wyborów odnoszących się do projektów biograficznych. Rolą pedagoga jest tutaj towarzyszenie młodym ludziom w odnajdywaniu się w świecie, tworzonym wspólnie w intersubiektywnym doświadczeniu, a działania edukacyjne powinny być włączone w proces interakcyjnego układania się jednostki ze światem i przestrzeniami jej życia. Zadbanie o prawo do samostanowienia jednostek i grup oraz ich aktywnego uczestnictwa w działaniach na rzecz zmiany wymaga przejścia z relacji opierającej się na nierównym stosunku władzy profesjonalisty-eksperta wobec klientów do relacji, „w której kluczowe i niezbędne są współpraca i szacunek i wynikające z tego zaufanie” i która „pozwala na zminimalizowanie czy uniknięcie relacji generującej nierówność władzy, opresyjnej zależności tak charak-

terystycznej dla tradycyjnie (kompensacyjnie) zdefiniowanej praktyki społecznej” (Pluskota 2015, s. 201).

Przedstawione czynniki społeczno-przestrzenne oraz opisywane założenia i stawiane cele powodują, że działania środowiskowe powinny być kształtowane w ramach szczególnej relacji pedagoga ze środowiskiem i odbiorcami jego działań. Tak jak w powierzchownym oglądzie przestrzeń uliczna nie ma wyraźnego gospodarza, to w wyniku szczególnych procesów przyswajania, staje się ona przestrzenią wspólnego życia dla płynnej społeczności młodzieży z warszawskiego centrum. Pracownik środowiskowy wchodzący w tę przestrzeń, będąc nastawiony na podmiotowy i dialogiczny kontakt, musi wykształcić świadomość, że równolegle operuje w otwartej, dostępnej i publicznej przestrzeni centrum dużego miasta oraz w (inter)subiektywnie wypracowanej, oswojonej jako wspólnej dla grupy młodych ludzi, przestrzeni reprezentacji – przestrzeni stwarzanej i przeżywanej we wspólnym doświadczeniu młodych osób. Nawiązanie relacji służącej współpracy wymaga zatem przekroczenia tej symbolicznej granicy między przestrzenią publiczną a oswojoną przestrzenią życia młodzieży z centrum. Przekraczanie to ma wymiar symboliczny, etyczny i komunikacyjny. Nie dokonuje się ono w sposób fizyczny, gdyż obie przestrzenie (lub oba sposoby widzenia i użytkowania przestrzeni), w sposób heterotopyczny znajdują się w tym samym miejscu.

W symbolicznym odkrywaniu społecznej wielowymiarowości przestrzeni pomocne mogą być tradycyjne założenia metodyczne pedagogiki społecznej. Helena Radlińska pisała o rozpoznaniu i wzywaniu się jako fundamentach działania pedagogów społecznych. I tak, jak w procesie rozpoznania jesteśmy w stanie dokonać praktycznej diagnozy napotkanego stanu zjawisk i stosunków społecznych, tak wzywanie się pozwala nam rozszerzyć proces poznawczy w ramach kontekstualnego, subiektywizowanego wczuwania się w środowisko i jego „codziennosc życia” ludzi, do których dociera pedagog (Smolińska-Theiss, Theiss 2013). Ta „filozofia” pracy pedagogicznej spójna jest z założeniami metodycznymi streetworkingu. Również tutaj zakłada się konieczność badania środowiska oraz następującej po niej fizycznej obecności w terenie, na którym planowane są działania. „W tym etapie chodzi o bezpośrednią obserwację, lecz bez interwencji, co umożliwi zasymilowanie się w kulturze danego środowiska [...]. Obserwacja musi mieć charakter regularny, aby można poznać strefy wpływów w tym środowisku i dać się poznać jako ktoś, czyja obecność w terenie jest naturalna” (*Międzynarodowy przewodnik...* 2008, s. 27). Przesiadywanie, „włóczenie się”, regularna obecność pozwalają wejrzeć w kolejne warstwy społecznego doświadczenia danej przestrzeni z jednej strony, i z drugiej strony być dostrzeżonym przez użytkowników w niej przebywających. Systematyczna

diagnoza i wzywanie się w środowisko są istotnymi elementami działań środowiskowych realizowanych przez streetworkerów z programu „Streetopcja”. Nawiązanie kontaktu z młodymi ludźmi z warszawskiego centrum poprzedzone zostało okresem obserwacji i regularnej obecności w miejscach przebywania młodzieży, a ze względu na dynamikę w przekształcaniu się grupy diagnoza jest cyklicznie powtarzana. Ułatwia to przekroczenie symbolicznej bariery między oficjalną przestrzenią publiczną a przestrzenią aktywności grupy ulicznej. Kolejnym wymiarem przekraczania symbolicznej granicy jest nawiązywanie relacji i kontaktu z młodymi ludźmi w przestrzeni wirtualnej. Członkowie grupy, co jest naturalnym aspektem współczesności, funkcjonują jako grupa również w różnego rodzaju portalach społecznościowych i komunikatorach. Streetworkerzy wykorzystują także tę formę komunikacji podczas nawiązywania i utrwalania relacji z młodymi ludźmi.

Etyczny wymiar przekraczania granicy między obiema przestrzeniami wynika z odpowiedzialności pedagoga związanej z ingerowaniem w rzeczywistość społeczną odbiorców działań. Zgodnie z założeniami leżącymi u podstaw pedagogiki społecznej ingerencja ta powinna być podyktowana dążeniem do niwelowania nierówności społecznych, wyrównywania dostępu do kultury, edukacji czy bezpieczeństwa socjalnego. Wymaga to zaangażowanego i nieobojętnego podejścia oraz przejrzystości intencji. Działanie to powinno jednak wystrzegać się zagrożeń związanych z opisywanymi przez Marię Mendel procesami naznaczania, które utrwalają struktury społecznej segregacji (Mendel 2013, s. 47). Pedagog nie powinien postrzegać siebie jako interwenta, ratownika wyswabdzającego jednostki i grupy z opresji bycia w sytuacji marginalności. Analizy narracji biograficznych członków tej grupy (Gola 2018), że doświadczenie lub wybór marginalności staje się w przypadku wielu młodych ludzi ważnym doświadczeniem edukacyjnym kształtowanym poza lub w akcie sprzeciwu wobec dominujących porządków społecznych. Streetworker powinien zatem wystrzegać narzucania jakiegokolwiek projektu rozwojowego lub edukacyjnego. Nawiązując kontakt i oferując możliwość współpracy, streetworkerzy przyjmują postawę opartą na szacunku i akceptacji wyborów życiowych osób, do których kierują swoje działania.

Symboliczno-przestrzenny i etyczny wymiar działań środowiskowych w specyficznej przestrzeni ulicznej przekłada się na sposób kształtowania relacji w wymiarze komunikacyjnym i interakcyjnym. Przekroczenie symbolicznej granicy między zewnętrźnie postrzeganą rzeczywistością przestrzennych praktyk centrum miasta a przestrzenią przeżywaną młodych ludzi spędzających czas w środowisku ulicznym następuje w wyniku interakcji z osobami tę przestrzeń kształtującymi. Sprzężenie czynników społeczno-kulturowych

i etycznych założeń wyznacza warunki na jakich zbudowana może być relacja między streetworkerem a odbiorcą jego działań. Streetworkerzy i młodzi ludzie, do których kierują swoje działania, znajdują się w przestrzeni ulicznej na równych prawach. Streetworkerzy, znajdując się w przestrzeni aktywności odbiorców działań, unikają sformalizowanych form komunikacji. Dążą do wytworzenia bezpiecznych i komfortowych warunków dla spotkania i rozmowy. Znaczenie ma tu przyjęcie autentycznej postawy, nastawienie na partnerską i bezpośrednią relację, budowaną bardziej w układzie poziomym niż pionowym. Podstawowe znaczenie ma tutaj tworzenie więzi interpersonalnych, poznawanie członków społeczności i stwarzanie szans na bycie poznany. W kontekście pracy ze społecznością, której członkowie podlegają procesom wykluczania należy szczególną wagę przykładać do używania języka i form komunikacji/interakcji, które nie są piętnujące i stygmatyzujące (*Międzynarodowy przewodnik...* 2008, s. 89). Chcąc stworzyć otwartą relację, pracownik środowiskowy powinien wystrzegać się posługiwania się stereotypami, stawiania pochopnych diagnoz i ocen.

Dzięki wytrwałości i otwartości możliwe jest rozpoznanie potrzeb, motywacji i zasobów, poprzez które dąży się do nawiązania współpracy na rzecz pozytywnych zmian w sytuacji jednostek i grupy. Działania w przestrzeni ulicznej pozwalają przekroczyć barierę, która tworzona jest w przypadku tradycyjnych, instytucjonalnych ofert pomocy. Streetworker wychodzi na spotkanie społeczności i jednostek, z którymi chce współpracować w przestrzeni neutralnej, dostępnej na równych prawach wszystkim uczestnikom budowanej relacji.

### **Role pedagoga – pracownika środowiskowego w alternatywnych przestrzeniach życia**

Obecność młodych osób w przestrzeni otwartej warszawskiego centrum postrzegać można w kontekście wyłączenia (się) z uczestnictwa społecznego w dominujących porządkach społecznych i standardowych przestrzeniach życia człowieka. Owo wyłączenie związane być może zarówno z procesami marginalizacji, jak i podmiotowymi strategiami biograficznymi (Gola 2018). W każdym przypadku młodzi ludzie są narażeni na ryzyko napotkania zróżnicowanych ograniczeń i trudności wpływających na potencjał rozwojowy oraz możliwość aktywnej pracy nad projektami własnego życia. Jednym z problemów związanych z pozostawaniem w sytuacji marginalności są utrudnione relacje z podmiotami działającymi w obszarze pomocy społecznej i edukacji. Negatywne doświadczenia, nieadekwatna oferta socjalno-edukacyjna, indywidualne postawy oraz podmiotowe i środowiskowe (w różnych wymiarach)



ograniczenia powodują, że młodzi ludzie funkcjonują poza systemem wsparcia społecznego, są mu niechętni lub nie mają do niego dostępu. Obecność młodych ludzi w miejskiej przestrzeni publicznej można jednak również postrzegać w kontekście kształtowania alternatywnej przestrzeni życia konstruowanej intersubiektywnie w ramach płynnej społeczności. Jest ona wytwarzana równoległe do innych obszarów życia i stanowi ważny punkt odniesienia w procesie kształtowania indywidualnych trajektorii biograficznych.

Zgodnie z podstawowymi założeniami pedagogiki społecznej zadaniem pedagoga jest stwarzanie warunków i wspieranie jednostki w rozwijaniu osobistych i społecznych sił służących rozwojowi i aktywnemu uczestnictwu w życiu społecznym i kulturowym. W kontekście analizowanego zagadnienia pracy środowiskowej we współczesnych przestrzeniach życia wsparcie to powinno służyć kształtowaniu kompetencji do rozwoju refleksyjności społeczno-biograficznej nastawionej na aktywne projektowanie biografii, kompensowaniu deficytów ograniczających potencjał rozwojowy (indywidualnych, środowiskowych, społecznych) oraz odbudowywaniu powiązań z innymi sferami życia i aktywności społeczno-kulturowej. Z tradycyjnego punktu widzenia istotna jest, z perspektywy tych zadań, praca pedagoga w środowisku życia jednostek i grup, na rzecz których działa. Pedagog społeczny podejmuje próby kompensacji i kształtowania prorozwojowych warunków „w” i „przez” środowisko (materialne, społeczne, kulturowe), pobudzając lokalne siły i instytucje społeczne.

W przypadku płynnej społeczności tworzonej przez młodych ludzi w przestrzeniach otwartych, pozbawionych cech lokalnego środowiska lub miejsca kulturowego, pedagogiczna praca środowiskowa wymaga zrekonstruowania i dostosowania do nowych warunków. W tym przypadku uczestnicy procesu edukacyjnego oderwani są od struktur społecznych będących trwałym i stabilnym punktem odniesienia podzielanym przez tradycyjnie rozumianą wspólnotę lokalną. Jako grupa cechują się heterogenicznością i mobilnością. Doświadczają zindywidualizowanego ryzyka biograficznego i zindywidualizowanych trajektorii rozwojowych. W konsekwencji ich problemy i potrzeby są zróżnicowane. Wymaga to elastyczności i umiejętnego dostosowywania oferty edukacyjnej. Poszukiwania w obszarze rekomendacji dla praktyki wskazują na potrzebę redefiniowania ról profesjonalisty-pedagoga działającego na rzecz jednostek i społeczności funkcjonujących w określonych przestrzeniach społecznych. Analiza działań środowiskowych kierowanych do młodzieży z warszawskiego centrum pozwoliła określić istotne cele pracy środowiskowej w płynnej przestrzeni życiowej oraz role jakie przyjmuje pedagog – pracownik środowiskowy.

Na przykładzie środowiska młodzieży z warszawskiego centrum obserwowane są przemiany w sposobie budowania relacji człowieka z miejscem. Współcześnie przestrzenie życiowe są często dynamiczne i intersubiektywnie kształtowane. Nie stanowią one zastanego, stabilnego pejzażu codziennego życia, jak jest to w przypadku tradycyjnie rozumianego środowiska lokalnego lub środowiska zamieszkania. We współczesnych przestrzeniach życia, ich użytkownicy, jednostki i grupy, przyjmują relatywistyczną perspektywę i nadają im zindywidualizowane znaczenia. Działania edukacyjne kierowane do młodych ludzi kształtujących alternatywne przestrzenie życia wymagają zatem podjęcia próby przekroczenia wielowymiarowych barier między równoległymi przestrzeniami społecznymi. Pedagog przyjmuje tutaj rolę „budowniczego mostów”. Odkrywa i poszukuje dróg prowadzących do przestrzeni tworzonej przez płynną społeczność. Wymaga to odpowiedniego podejścia i postawy, w ramach której uznaje się rolę młodych ludzi jako gospodarzy ich własnej przestrzeni. Postawa ta cechuje się poszanowaniem podmiotowości odbiorców działań. Pedagog towarzyszy młodemu człowiekowi, budując poziomą relację, charakteryzującą się otwartością, bezpośredniością, szczerością i przejrzystością intencji. Unika praktyk stygmatyzujących i naznaczających. Wymaga to od niego cierpliwego zapoznawania się ze światami życia młodych ludzi i wżywania się w nie.

Celem przekroczenia barier między przestrzeniami jest umożliwienie podjęcia działań pedagogicznych służących kompensacji, edukacji i wsparciu w rozwoju zdolności do aktywnej i twórczej pracy nad kształtem własnej biografii. Złożoność tego zadania odpowiada na potrzebę komplementarnego i wieloaspektowego podejścia do pracy z jednostkami, grupami i społecznościami w odniesieniu do specyficznego kontekstu społeczno-kulturowego, w którym się znajdują. Wieloaspektowość i komplementarność związana jest z koniecznością rozpoznawania uwarunkowań kształtujących szanse rozwojowe odbiorców działań – zarówno barier i ograniczeń, jak i zasobów i potencjałów oraz zapewnieniu adekwatnych i zróżnicowanych form wsparcia. Ujawnia się tutaj rola pedagoga jako społecznego edukatora, który może przekazywać wiedzę i pobudzać młodych ludzi do refleksji nad zagrożeniami związanymi z potencjalnym ryzykiem spędzania czasu w środowisku ulicznym. Nie powinien on jednak narzucać określonego stylu życia i gotowego zestawu rozwiązań, który będzie w uniwersalny sposób odpowiadał wszystkim młodym ludziom. W późnonowoczesnej rzeczywistości indywidualizacji i płynności podejście to nie miałyby racji bytu. Raczej, zgodnie z pedagogicznymi wezwaniami Henrego Giroux czy Zbyszko Melosika, pedagog powinien wzbudzać w młodym człowieku krytyczną świadomość i zdolność do samodzielnego rozpoznawania niebezpieczeństw i potencjalnych źródeł ryzyka.

Wśród wyzwań pracy środowiskowej realizowanej w alternatywnych przestrzeniach życiowych ukazuje się także rola pedagoga jako animatora społecznego, który poprzez działania aktywizujące stwarza możliwości podejmowania tam twórczych i edukacyjnych działań. Działania animacyjne w tych przestrzeniach powinny uwzględniać jednak wyzwania pracy na rzecz grup organizujących się w ramach nowych form wspólnotowości (Pilch 2011). W przypadku płynnej społeczności młodzieży z centrum jest to oderwanie od stałego i wspólnego terytorium (mobilność), powiązanie z procesami indywidualizacji – otwartość, dobrowolność i negocjowanie siły wytwarzanych powiązań, a także dynamiczność i wewnętrzne zróżnicowanie. Młodzi ludzie należący do tej grupy identyfikują się z różnymi subkulturami, niektórzy doświadczają kryzysów biograficznych (np. bezdomność, konflikty rodzinne, uzależnienia), inni poszukują alternatywnych form spędzania czasu lub poszukują możliwości nawiązania nowych relacji społecznych. Przekłada się to na poszukiwanie nowych sposobów pracy środowiskowej. Dzierżymir Jankowski i Sławomir Krzychała w swoich koncepcjach pedagogicznych wskazują na potrzebę wykorzystywania zróżnicowanych przestrzeni jako przestrzeni edukacyjnych. Poprzez pracę środowiskową, aktywizowanie danej społeczności i animowanie ich podmiotowego zaangażowania możliwe jest twórcze wykorzystywanie możliwości rozwoju w ramach lokalnego kontekstu. Praca pedagoga w środowisku ulicznym, oderwanym od tradycyjnych struktur lokalnego systemu instytucji wychowawczych, wiąże się z tworzeniem alternatywnej przestrzeni edukacyjnej. Umożliwienie uzyskania nowych doświadczeń, kreowanie sytuacji sprzyjających rozwojowi społecznemu, kulturalnemu, a także kształtowaniu konstruktywnych relacji współpracy i samopomocy stwarza szansę na zainicjowanie transgresyjnych procesów edukacyjnych w ramach indywidualnie i grupowo doświadczanych przestrzeni reprezentacji, a także stwarza potencjał do przekraczania ich i wyzwiania się z umiejscowienia na społeczno-kulturowym marginesie.

Pedagog stawać się może również źródłem wsparcia społecznego i organizatorem sieci społecznych w nowych wymiarach heterotopicznych i translokalnych przestrzeni życia odbiorców działań. Podejmuje wtedy próby kompensowania deficytów rozwojowych, zapewniania podstawowego poczucia bezpieczeństwa poprzez udzielanie lub ułatwianie dostępu do wsparcia społecznego, towarzyszenie w pokonywaniu trudności życiowych i aktywizowanie sił społecznych służących odpowiadaniu na zróżnicowane potrzeby młodych ludzi. Ta rola wydaje się być najbliższa tradycyjnie ujmowanej kompensacyjnej funkcji pedagogiki społecznej odkrywanej w pracy społecznej i badaniach Heleny Radlińskiej. Współcześnie uzyskuje ona jednak nowy wymiar w takich propozycjach, jak stale uaktualniana koncepcja spirali życzliwości Stanisława

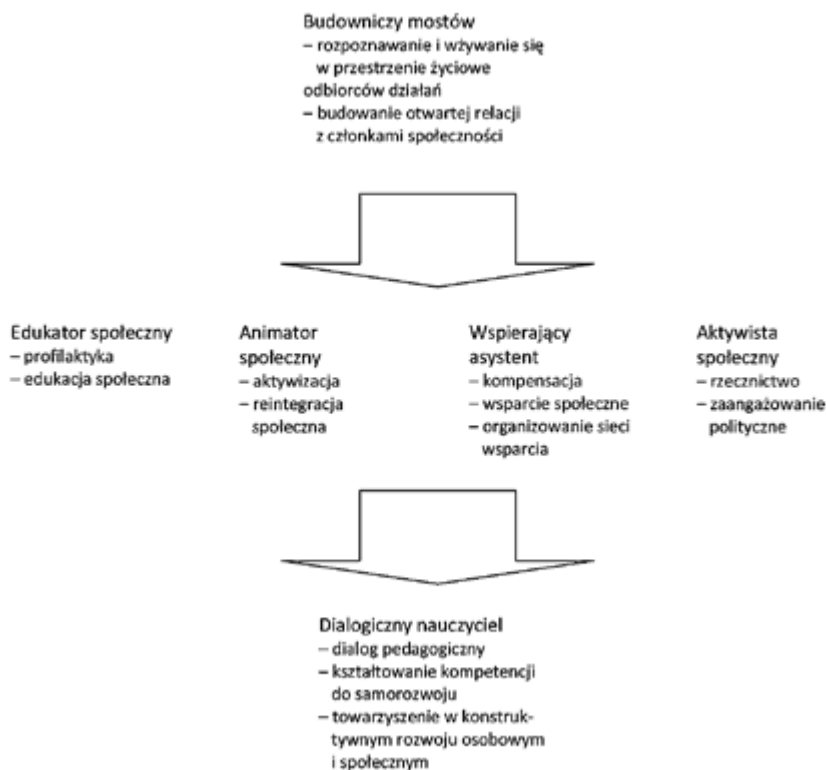
Kawuli czy model zasobów Anny Pluskoty opierający się na idei upelnomocnienia. Te koncepcje wsparcia i przewycięzania barier oraz deficytów rozwojowych skupiają się na poszukiwaniu równowagi pomiędzy zapewnianiem adekwatnych źródeł wsparcia a rozwijaniem u jednostek i grup wewnętrznych zasobów do radzenia sobie z przeciwnościami i ograniczeniami.

Pedagog działający na rzecz i wspólnie z płynną społecznością staje się także społecznym aktywistą, rzecznikiem spraw tej społeczności przez publiczne i polityczne zaangażowanie służące reprezentowaniu interesów odbiorców swoich działań i wzmacnianiu ich głosu. Wiąże się to z wezwaniem do przewycięzania doświadczania sytuacji marginalności przez młodych ludzi, którzy znaleźli się poza dominującym porządkiem społecznym. Istotne jest kształtowanie wsparcia społecznego uwzględniającego inicjatywy związane z tworzeniem spójnych systemów działających na różnych poziomach struktury społeczno-instytucjonalnej i inicjowanie zmian w obszarze polityki społecznej. Odpowiada to pentagonalnemu modelowi polityki i pedagogiki społecznej Stanisława Kawuli, który zakłada współzależność i współdziałanie struktur na poziomie państwa, globalnych układów, lokalnego środowiska, rodziny, a także jednostki znajdującej się w trudnej sytuacji (Kawula 2010, s. 66–67).

Ostatecznie (i co szczególnie istotne) w działalności pedagoga kierowanej do młodych osób stojących wobec wyzwania kształtowania indywidualnych projektów biograficznych ujawnia się rola pedagoga, nauczyciela, który pomaga rozwijać kompetencje do samorozwoju i autoedukacji w dynamicznej rzeczywistości późnej nowoczesności. Pedagog dążący do rozwoju postawy refleksyjnej u młodego człowieka dąży do odkrycia źródeł wiedzy, etycznych wartości oraz doświadczenia społecznego i życiowego w nim samym oraz w podmiotowej i twórczej interakcji z otoczeniem społecznym. Realizuje to zadanie poprzez stwarzanie sprzyjających warunków socjalnych, społecznych i kulturowych, przez inicjowanie sytuacji uczenia się w ramach dialogu i towarzyszenia w poszukiwaniach twórczych dróg rozwoju. Dialog w rozumieniu pedagogicznym różni się jednak od potocznej konwersacji. W ten sam sposób, jak zauważa Paulo Freire, nauczyciel dialogiczny różni się od facylitatora (Macedo, Freire 2010, s. 232–233). Rolą pedagoga jest wyznaczanie celu edukacyjnego. Tym celem jest tutaj kształtowanie postaw i kompetencji umożliwiających refleksyjne i krytyczne odnajdywanie się jednostki w dynamicznej rzeczywistości. Nie oznacza to, zgodnie ze wskazaniem Zbyszko Melosika, narzucania gotowych rozwiązań w obszarach wartości, ścieżek rozwoju czy form uczestnictwa społecznego. Nie oznacza to jednak również rezygnacji z ukierunkowywania młodego człowieka ku konstruktywnym i prorozwojowym działaniom oraz budowania krytycznej zdolności rozumienia procesu (auto)edukacji.

Dialogiczny nauczyciel powinien wspierać młodego człowieka w rozwijaniu kompetencji sprzyjających stawianiu czoła podstawowemu wyzwaniu rozwojowemu współczesności przywoływanemu przez Sławomira Krzychałę – pracy nad projektem własnego życia. Kompetencje te wiążą się ze zdolnością do wyzwalania procesów biograficznego uczenia się opisywanych przez Petera Alheita (2015), przyjmowaniem postawy proaktywnej prezentowanej przez Agnieszkę Cybal-Michalską czy orientacji nastawionej na twórczy rozwój Dzierżymira Jankowskiego. Pedagog wspierający rozwój młodego człowieka powinien pomagać mu rozwijać dyspozycje do podmiotowego kształtowania projektu życiowego – zdolności dokonywania wyborów, antycypowania zagrożeń i szans rozwojowych, refleksyjnego i refleksywnego odpowiadania na dynamicznie zmieniający się kontekst oraz zdolności do aktywnego działania w ramach uświadomionego poczucia sprawstwa podmiotu w relacjach społeczno-przestrzennych współczesnego świata.

## Aneks



Role i zadania pedagoga działającego na rzecz młodych ludzi w sytuacji marginalności

## Bibliografia

- Alheit P., (2015), *Teoria biografii jako fundament pojęciowy uczenia się przez całe życie*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, t. 18, nr 4(72).
- Augé M., (2010), *Nie-miejsca: wprowadzenie do antropologii hipernowoczesności*, PWN, Warszawa.
- Bąbska B., Rymśza M., (2014), *Organizowanie społeczności lokalnej – metodyka pracy środowiskowej*, Centrum Wspierania Aktywności Lokalnej CAL, Warszawa.
- Cybal-Michalska A., (2013), *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Giroux H., (2012), *Disposable Youth, Racialized Memories, and the Culture of Cruelty*, New York–Oxford.
- Gola W., (2018), *Refleksyjność społeczno-biograficzna młodzieży z warszawskiego centrum*, „Pedagogika Społeczna”, nr 1(67).
- Jankowski D., (2009), *Dylematy identyfikacji, uczestnictwa i dystansu w przestrzeni społeczno-kulturowej*, [w:] *O przestrzeni edukacyjnej. Chaos, żywioły, ład*, (red.) K. Wojnowski, Marcinkowski M., Wydawnictwo UAM, Poznań–Kalisz.
- Jankowski D., (2013), *Komplementarność procesów edukacji i autoedukacji wyzwaniem czasu ponowoczesnego*, [w:] *Całozyciowe uczenie się jako wyzwanie dla teorii i praktyki edukacyjnej*, (red.) E. Solarczyk-Ambrozik, Wydawnictwo UAM, Poznań.
- Kamiński A., (1980), *Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalna*, PWN, Warszawa.
- Kawula S., (2012), *Pedagogika społeczna dzisiaj i jutro*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń.
- Kawula S., (2010), *Pedagogika społeczna w perspektywie zmiany społecznej w Polsce współczesnej (na przełomie XX i XXI wieku)*, [w:] *Czas społeczny akademickiego uczestnictwa w rozwoju i doskonaleniu civil society*, (red.) E. Syrek, Wydawnictwo UŚ, Katowice.
- Kawula S., (2002), *Pomocniczość i wsparcie. Kategorie pedagogiki społecznej*, „Kastalia”, Olsztyn.
- Krzychała S., (2007), *Ryzyko własnego życia. Indywidualizacja w późnej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław.
- Macedo D., Freire P., (2010), *DIALOG: kultura, język i rasa*, [w:] *Badania w działaniu: pedagogika i antropologia zaangażowane*, (red.) Ćervinková H., Gołębiak B., Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- Melosik Z., (2005), *Młodzież i paradoksy kultury współczesnej*, [w:] Leppert R., Melosik Z., Wojtasik B., *Młodzież wobec (nie)gościnnej przyszłości*, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław.
- Mendel M. (red.) (2006), *Pedagogika miejsca*, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław.
- Mendel M., (2013), *Miejsca, które wykluczają. Miejskie geometrie władzy i ich edukacyjne przekształcanie*, [w:] *Społecznie wykluczeni. Niewygodni, nienormatywni, nieprzystosowani, nieadekwatni*, (red.) A. Klonkowska A., M. Szulc, Wydawnictwo UG, Gdańsk.
- Mendel M., (2014), *Pedagogika „po człowieku”. Szkic w nowej perspektywie*, „Pedagogika Społeczna”, nr 4(54).
- Międzynarodowy przewodnik metodologiczny po streetworkingu na świecie*, (2008), Warszawa.
- Pilch T., (2011), *Refleksje nad istotą i przemianami wspólnoty*, „Pedagogika Społeczna”, nr 3–4 (41–42).
- Pluskota A., (2015), *Inkluzja czy iluzja. Praktyki całozyciowego uczenia się w modelach interwencji społecznych*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń.
- Przećławska A., (1999), *Przezeń życia człowieka – między perspektywą mikro i makro*, [w:] *Pedagogika społeczna. Pytania o XXI wiek*, (red.) A. Przećławska, W. Theiss, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.

- Radlińska H., (1961), *Pedagogika społeczna*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków.
- Smolińska-Theiss B., Theiss W., (2013), *Badanie i działanie w pedagogice społecznej – między tradycją a współczesnymi zadaniami*, [w:] *Edukacyjne badania w działaniu*, (red.) H. Červinková, B. Gołębnik, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa.
- Sroczyński W., (2013), *Wybrane zagadnienia pedagogiki społecznej. Funkcja środowiskowa i społeczna*, Wydawnictwo UPH, Siedlce.
- Surzykiewicz J., (2011), *Przestrzenno-społeczna orientacja w pedagogice społecznej i pracy społecznej (wybrane koncepcje i doświadczenia)*, „Pedagogika Społeczna”, nr 3–4(41–42).
- Theiss W. (red.) (2001), *Mała ojczyzna: perspektywa edukacyjno-utilityarna*, [w:] *Mała ojczyzna. Kultura – edukacja – rozwój lokalny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Winiarski M., (2011), *Edukacja w środowisku lokalnym*, „Pedagogika Społeczna”, nr 3–4(41–42).
- Winiarski M., (2012), *Środowisko lokalne i szkoła środowiskowa w kontekście globalizacji – w dyskursie socjopedagogicznym*, [w:] *Pedagogiczne refleksje... Księga Jubileuszowa dedykowana Profesor Józefie Brągiel*, (red.) B. Górnicka, A. Kurcz, Wydawnictwo UO, Opole.
- Wroczyński R., (1985), *Pedagogika społeczna*, Warszawa.
- Wroczyński R., (1965), *Praca oświatowa. Rozwój – systemy – problematyka*, Nasza Księgarnia, Warszawa.