



Arkadiusz Żukiewicz

Wprowadzenie do ontologii pracy społecznej

Odniesienia do społeczno-pedagogicznej
refleksji Heleny Radlińskiej

Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego
Kraków

Wprowadzenie do ontologii pracy społecznej

**Uniwersytet Pedagogiczny
im. Komisji Edukacji Narodowej
w Krakowie
Prace Monograficzne nr 542**

Arkadiusz Żukiewicz

Wprowadzenie do ontologii pracy społecznej

**Odniesienia do społeczno-pedagogicznej
refleksji Heleny Radlińskiej**

**Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego
Kraków 2009**

Recenzenci

prof. zw. dr hab. Tadeusz Aleksander

prof. dr hab. Tadeusz Frąckowiak

© Copyright by Arkadiusz Żukiewicz & Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2009

redaktor Teresa Czerniejewska-Herzig

projekt okładki Janusz Schneider

ISSN 0239-6025

ISBN 978-83-7271-565-4

Redakcja/Dział Promocji

Wydawnictwo Naukowe UP

30-084 Kraków, ul. Podchorążych 2

tel./fax (012) 662-63-83, tel. (012) 662-67-56

e-mail: wydawnictwo@up.krakow.pl

Zapraszamy na stronę internetową:

<http://www.wydawnictwoup.pl>

łamanie Helena Jasek

druk i oprawa Zakład Poligraficzny UP, zam. 42/2009

WSTĘP

Wprowadzenie do ontologii pracy społecznej... jest próbą odwołania się do podstaw, korzeni i istoty działania społecznego, które, opierając się na siłach ludzkich prowadzi do przebudowy i tworzenia rzeczywistości życia codziennego. Problematyka pracy społecznej jest jedną z kluczowych w kontekście codziennych działań podejmowanych przez pedagogów społecznych czy pracowników służb społecznych. Działanie w polu pracy społecznej należy do tej sfery aktywności ludzkiej, która z ludźmi, dla ludzi i poprzez ludzi prowadzi do zmian służących wzmocnieniu człowieka w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości. Co więcej, działanie społeczne przyczynia się do zmiany siłami ludzkimi owej rzeczywistości tak, by warunki życia codziennego sprzyjały rozwojowi ich potencjału, by codzienność przybliżała człowieka do ideału człowieczeństwa, do ideału szczęśliwości i ideału dobra — dobra ludzkiego.

Podejmując w rozważaniu tematykę **pracy społecznej**, trudno oderwać ten temat od społeczno-pedagogicznej refleksji Heleny Radlińskiej, która na grunt polskiej pedagogiki społecznej kategorię tę wprowadziła. Odwołanie się do twórczości Heleny Radlińskiej wzmocnia dodatkowo atrakcyjność i zasadność podjęcia tej lektury. Jest to bowiem odwołanie do samego Mistra, który daje trwałe wzorce życia, badania, działania, kształcenia i rozwoju młodszym pokoleniom pedagogów społecznych i działaczy społecznych, którzy w służbie dla drugiego człowieka odnajdują swe powołanie i radość życia.

Szukając genezy procesu kształtowania się zainteresowania (badawczego) pracą społeczną (zarówno jako przedmiotem teoretycznych dociekań społeczno-pedagogicznych, jak też obszarem działania w polu pracy społecznej), należy wskazać ten moment w życiu autora niniejszej książki, kiedy to w trakcie przygotowywania dysertacji doktorskiej „Determinanty pracy socjalnej Ośrodków Pomocy Społecznej” w wielkim mieście¹ autor odczuł dysonans poznawczy wynikający z uświadomionej niejasności w pojmowaniu dwu odrębnych kategorii: **praca socjalna** oraz **praca społeczna**. W przeprowadzonych ówczesnie rozważaniach **kategoria praca społeczna** została potraktowana jako współcześnie rozumiana **kategoria**

¹ Mowa o rozprawie doktorskiej przygotowanej pod kierunkiem prof. dr hab. Krystyny Ferenc w ramach studiów doktoranckich na Uniwersytecie Wrocławskim (recenzenci: prof. dr hab. Anna Zawadzka — Uniwersytet Wrocławski, prof. dr hab. Jan Saran — Uniwersytet Marii Curie Skłodowskiej). Na podstawie tej dysertacji ukazała się książka wydana nakładem Wydawnictwa Uniwersytetu Wrocławskiego recenzowana przez prof. dr. hab. Jana Sarana oraz prof. dr. hab. Bolesława Potyrała pt. *Praca socjalna Ośrodków Pomocy Społecznej* (Wyd. UWr., Wrocław 2002).

6 **praca socjalna.** Nie obyło się to jednak bez wewnętrznych rozterek badającego, na które nie zwrócił wystarczającej uwagi w tamtym okresie swego rozwoju naukowego. W wyniku dokonanego uproszczenia, jakim było przyjęcie równoważności obu odrębnych kategorii, narastało zainteresowanie badawcze, które ostatecznie skłoniło autora tej pracy do podjęcia wieloetapowego procesu eksploracyjnego. Tym razem celem było dogłębne poznanie istoty pracy społecznej oraz pracy socjalnej stanowiących dziedziny, odpowiednie teorie i zarazem kategorie pedagogiki społecznej (por.: H. Radlińska, 1961; A. Kamiński, 1980). Społeczno-pedagogiczne odniesienie było punktem wyjścia, lecz nie oznacza to, że praca społeczna oraz praca socjalna egzystują jako byty wyłącznie w płaszczyźnie rzeczywistości pedagogicznej. Są one bliskie perspektywie socjologicznej, politologicznej czy psychologicznej, a także innym zorientowanym na działania społeczne. Niemniej, społeczno-pedagogiczna perspektywa była wiodąca w podjętych czynnościach badawczych. Stanowiła także swoisty drogowskaz dla badającego, który dzięki przyjętej perspektywie miał możliwość wrastać w tożsamość pedagoga społecznego oraz identyfikować się na każdym etapie eksploracji z właściwą mu dyscypliną naukową.

Można zatem stwierdzić, że z uwagi na przedstawione powyżej doświadczenia i rozterki, realizacja projektu badawczego odnoszącego się do analizy determinantów pracy socjalnej ośrodków pomocy społecznej w wielkim mieście² zakończonemu na progu XXI wieku ujawniła, iż zarówno w obszarach refleksji teoretycznych, jak i na poziomie praktycznej działalności określonych instytucji i organizacji wsparcia/pomocy społecznej, występują rozbieżności, a przede wszystkim niejasności w rozumieniu pojęć: 'praca społeczna' i 'praca socjalna'. Trudności te ujawniały się również w sposobie prowadzenia dyskusji na temat kluczowych kategorii i instytucji rozumianych symbolicznie, istotnych dla analizy, refleksji oraz działania w polu pracy społecznej lub/i pracy socjalnej. Tak wieloznaczność, jak i przypisywana określonym proweniencjom matryca percepcji stanów i zjawisk występujących w obszarze oddziaływania społecznego wyzwały kolejne pytania i pragnienie zrozumienia zależności oraz korelacji zachodzących między określonymi podejściami naukowymi i praktycznymi do pracy społecznej i pracy socjalnej. Wszystkie nagromadzone wątpliwości inspirowały do podjęcia kolejnych badań, których przedmiotem w ostatecznym projekcie uczyniono **pracę społeczną**. Konceptualizacja taka implikuje tym samym konieczność, i zarazem przyjemność, dokonania odniesień do twórczości Heleny Radlińskiej, której działalność zapoczątkowała społeczno-pedagogiczny nurt aktywności badawczej i praktyki pracy społecznej w Polsce.

Wyjaśnienie istoty pracy społecznej i relacji zachodzących między tą kategorią a kategorią 'praca socjalna', określenie związków i zależności między pracą społeczną i pedagogiką, a w szczególności pedagogiką spo-

² Mowa o wspomnianym projekcie badań przeprowadzonym w ramach studiów doktoranckich.

leczną, oraz innymi dyscyplinami (subdyscyplinami) naukowymi, wskazanie metodologicznych i metodycznych aspektów badania i działania w polu pracy społecznej, określenie aksjologicznej płaszczyzny pracy społecznej, jak również prezentacja prakseologicznych kontekstów oddziaływania społecznego z udziałem instytucji symbolicznej, którą jest w tym kontekście praca społeczna, to zamierzenie, implikujące konceptualizację i realizację wieloletniego i wieloetapowego projektu badawczego autora niniejszej książki.

Prezentowany w tej monografii **ontologiczny wymiar pracy społecznej** to pierwszy etap prezentacji efektów zrealizowanego procesu eksploracyjnego. W aspekcie upublicznienia wyników badań, jako jednego z punktów tego procesu, dysertacja jest jego początkiem. Kolejne będą odnosić się do płaszczyzny epistemologicznej, aksjologicznej oraz do prakseologicznego wymiaru pracy społecznej. Będą to kolejne tomy, które, w zamyśle autora tej monografii, mają stanowić całościowe ujęcie wycinka rzeczywistości działania społecznego, oddającego społeczno-pedagogiczny obraz pracy społecznej.

Etapowa koncepcja badań jest już powszechnie akceptowanym rozwiązaniem w naukach społecznych i humanistycznych (por.: A. Olubiński, 1998, s. 168; D. Silverman, 2009, s. 150 i nn.). Etapowa prezentacja wyników badań może spotkać się jednak z zarzutem „niepełności”, „deklaracji bez gwarancji” czy ze zwyczajnym brakiem zaufania, który można poniekąd uzasadniać spotykanym nierzadko w życiu codziennym relatywizmem moralnym, jak i kryzysem zaufania (por.: P. Sztompka, 2007). Być może korzystniej byłoby przedstawić zarówno projekt badawczy, jak i refleksje z badań w wymiarze odpowiadającym zawartości niniejszego opracowania. Być może rozwiązanie takie uchroniłoby autora tego opracowania przed potencjalnymi negatywnymi reakcjami odbiorców, którzy, analizując pobieżnie przyjętą procedurę postępowania badawczego, mogą czynić zarzuty niekompletności prezentowanej książki. Jednakże częściowe odkrycie prawdy związanej z zamysłem badawczym byłoby nieuczciwe wobec Czytelnika. Utożsamiając się ze stanowiskiem Heleny Radlińskiej, która, analizując rolę badań społeczno-pedagogicznych zaleca badaczowi aby poznał „z bliska najbardziej charakterystyczną cechę badania naukowego — uczciwość intencji i wykonania, najważniejszą miarę uczciwości, na jaką się może zdobyć człowiek” (H. Radlińska, 1961, s. 63), autor czyni jawną zarówno całość intencji, jak i działań badawczych, włącznie z przyjętą koncepcją analizy i etapowości prezentacji osiągnięć eksploracyjnych, które zostaną ostatecznie zawarte w kilkutomowym zbiorze.

Oddawana do rąk Czytelników niniejsza praca jest próbą zainteresowania społeczno-pedagogicznym wymiarem kategorii **praca społeczna**. Jest ona bytem integralnie związanym z pedagogiką społeczną od początków jej istnienia w Polsce (H. Radlińska, 1935, 1961, 1964). Powrót do korzeni, do dorobku autorskiego Heleny Radlińskiej, stwarza możliwość ponownego odkrywania sensu i znaczenia pracy społecznej. Odnosi się

8 to zarówno do społeczno-pedagogicznej refleksji o działaniu społecznym, jak i prakseologii działania w polu rzeczywistości społecznej. Odwołanie się do kategorii **praca społeczna** w dyskursie społeczno-pedagogicznym, a także w interdyscyplinarnym dialogu o przekształcaniu rzeczywistości życia ludzkiego, daje szansę odkrywania i angażowania sił ludzkich zdolnych do budowania przyszłości oraz przetwarzania teraźniejszości w imię pomnażania dobra, które służy rozwojowi ludzkiemu.

Właściwe oznaczenie zakresu pracy społecznej oraz pracy socjalnej stało u podstaw podjętych badań. Pierwotnym ich celem było wzbogacenie procesu odnajdywania i wtórnego odkrywania **tożsamości pedagogiki społecznej** będącej subdyscypliną pedagogiki, która w tym rozważaniu jest postrzegana jako metawiedza o edukacji, czyli o procesach i zjawiskach, relacjach podmiotowych i przedmiotowych występujących w toku oddziaływań wychowawczych, dydaktycznych, opiekuńczych wspierających rozwój człowieka, rodziny, grup, społeczności lokalnych i całych społeczeństw (por.: A. Radziewicz-Winnicki, 2008; E. Marynowicz-Hetka, 2006, 2007 (red.); S. Kawula, 2006 i inni). Pedagogika społeczna przetrwała w Polsce ciężkie czasy krytyki emocjonalno-politycznej, marginalizację, czy wręcz eksterminację z mapy środowiska naukowego (por.: E. Marynowicz-Hetka, 2004, s. 423 i nn.). Stało się to za sprawą takich twórców, jak Helena Radlińska (Warszawa — SPSP WWP, Łódź — UŁ), Ryszard Wroczyński (Warszawa — UW), Aleksander Kamiński (Łódź — UŁ), Irena Lepalczyk (Łódź — UŁ) oraz innych, którzy, wywodząc się ze środowisk pozapedagogicznych (głównie socjologicznych) budowali w wymiarze instytucjonalnym pedagogikę społeczną. Doskonałym przykładem jest tu Stanisław Kowalski, który, kształtując swą tożsamość pod kierunkiem ojca polskiej socjologii — Floriana Znanięckiego, rozbudowywał w okresie powojennym środowisko społeczno-pedagogiczne na Uniwersytecie Adama Mickiewicza w Poznaniu. Współczesna swoboda i nieskrępowanie w działaniu społecznym skłania w sposób szczególny pedagogów społecznych do pielęgnowania tożsamości społeczno-pedagogicznej oraz odniesień wobec przeszłości, która miała obieg oficjalny i nieoficjalny, czasem do dziś niezbadany. Społeczno-pedagogiczna tożsamość jest istotna dla pedagoga społecznego nie tylko ze względu na szacunek dla kosztów, jakie ponieśli pionierzy w imię ideału, ale przede wszystkim z uwagi na zachowanie tego, co w pedagogice społecznej jest gwarantem prawomocności i prawdziwości — ciągłości i trwania w zmieniającym się świecie.

Odniesienia do ontologicznych, epistemologicznych czy aksjologicznych wymiarów pedagogiki społecznej oraz jej fundamentalnych kategorii, teorii czy dziedzin, stanowią próbę systematyzacji tego, co w procesie dyscyplinaryzacji pedagogiki społecznej jest niezbędne. Podjęta w tej książce próba prezentacji **ontologicznego wymiaru pracy społecznej** jest początkiem cyklu odzwierciedlającego wyniki badań zorientowanych na odnajdywanie istoty pracy społecznej. Jest ona bytem będącym w pedagogice społecznej zarówno jej dziedziną, jak i teorią (teorią społeczno-

-pedagogiczną), a także obszarem praktyki działania społecznego (por.: H. Radlińska, 1961). Można to ująć w formie tezy, zakładając, że **praca społeczna** jest bytem koegzystującym z innymi bytami zarówno w płaszczyźnie rzeczywistości pedagogicznej, jak i w rzeczywistości innych dyscyplin czy subdyscyplin stanowiących przestrzeń nauk społecznych i humanistycznych. Rzeczywistość tę określa się tu mianem „pozapedagogicznej”, co służy z jednej strony uproszczeniu językowemu w toku prowadzonego wywodu, z drugiej zaś ma w zamierzeniu podkreślać społeczno-pedagogiczną perspektywę podjętego rozważania, a także transwersalność i relacyjność pracy społecznej.

Pomocny w podjętym zadaniu stał się podręcznik akademicki *Pedagogika społeczna* autorstwa i redakcji Ewy Marynowicz-Hetki (2006 t. 1, 2007 (red.) t. 2), która wraz z współpracownikami i zaproszonymi autorami dokonała kompleksowego wykładu, prezentującego pedagogikę społeczną jako dynamicznie zmieniającą i rozwijającą się dyscyplinę naukową. Treść pierwszego tomu wskazanego podręcznika prezentuje dorobek współczesnej pedagogiki społecznej wraz z odniesieniami do jej genezy, uwarunkowań historycznych, ustrojowych, a także paradygmatycznych zmian dokonujących się w sferze rzeczywistości społeczno-pedagogicznej. Na uwagę zasługuje szczególnie odniesienie do korzeni pedagogiki społecznej, którym autorka w sposób jednoznaczny nadaje charakter konstytutywny **procesowi dyscyplinaryzacji** tej dziedziny nauki. Ważna w kontekście niniejszych rozważań jest także prezentacja aparatu poznawczego pedagogiki społecznej. Społeczno-pedagogiczne kategorie stanowią jeden z istotnych elementów wzmacniających teoretyczny wymiar pedagogiki społecznej jako dyscypliny — jednej z subdyscyplin nauk pedagogicznych. Nie wydaje się, by zamiarem autorki/redaktora było dążenie do odrębności lub poszukiwanie szans na samodzielność pedagogiki społecznej w oderwaniu od innych dyscyplin naukowych. Raczej jest to próba poszukiwania tożsamości pedagogiki społecznej i jej miejsca w strukturze najpierw pedagogiki, a dalej nauk humanistycznych i społecznych. Autorka ta nie po raz pierwszy w bezpośredni sposób nawiązuje do dorobku Heleny Radlińskiej i przywołuje teorię oraz kategorię pracy społecznej, zaznaczając jej rolę i znaczenie w pedagogice społecznej (patrz: E. Marynowicz-Hetka, 1998, s. 138–142).

W odniesieniu do wspomnianego tu podręcznika *Pedagogika społeczna*, wykładowi towarzyszy prezentacja i analiza kategorii tożsamych dla przedmiotu zainteresowania pedagogiki społecznej, a w szczególności nauka, ideologia, wartość, środowisko życia, siły indywidualne i zbiorowe, siły ludzkie i siły społeczne, działanie, pole działania, działanie społeczne, rozwój, pomoc w rozwoju, towarzyszenie społeczne, a także kluczowa w podjętym rozważaniu — praca społeczna i praca socjalna, wraz z ich relacyjnością.

Tak przygotowany podręcznik pedagogiki społecznej, w którym kategoria **praca społeczna** nie tylko pojawia się, ale zostaje poddana analizie

10 i wyjaśnieniu w kontekście paradygmatu naukowego oraz działania społecznego, umożliwia autorowi niniejszej książki ograniczenie zakresu wykładu wprowadzającego do podjętego tu problemu badań i w pełni skoncentrowanie uwagi na prezentacji oraz wyjaśnianiu zakreślonego w polu badań wycinka rzeczywistości. Niekiedy odwołanie się, a niekiedy pominięcie w trakcie tego rozważania części treści istotnych dla pedagogiki społecznej, które były przedmiotem analizy przywołanego podręcznika oraz innych (w szczególności: A. Radzewicz-Winnicki, 2008; M. Cichosz, 2004, 2006; T. Frąckowiak, 2006; S. Kawula, 2002, 2006; S. Kawula, E. Marynowicz-Hetka, A. Przeclawska, 2003; T. Pilch, 2001; A. Przeclawska, W. Theiss, 2000; E. Trempała, M. Cichosz, 2000; E. Górnikowska-Zwolak, A. Radzewicz-Winnicki, 1999; E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska, 1998; E. Trempała, A. Przeclawska, 1996; E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, 1996; T. Frąckowiak, 1996; T. Pilch, I. Lepalczyk, 1995), pozwala w większym stopniu koncentrować uwagę „na napięciach poznawczych, które są źródłem trudności” (por.: T. Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 17) w poszukiwaniu, wytwarzaniu i prezentacji wiedzy o pracy społecznej, o jej teoretycznych uwarunkowaniach i prakseologii działań w systemie aktywizacji sił ludzkich w celu wzmacniania warunków sprzyjających rozwojowi człowieka, a także rozwiązywania lub minimalizacji skutków występujących w świecie problemów i kwestii społecznych.

Funkcję wspierającą autora tej książki pełni również podręcznik Andrzeja Radzewicza-Winnickiego *Pedagogika społeczna w obliczu realiów codzienności* (2008). Autor ten, nawiązując do podręcznika Ewy Marynowicz-Hetki (patrz: A. Radzewicz-Winnicki, 2008, s. 14) koncentruje swą uwagę na tych aspektach, które wzbogacają perspektywę społeczno-pedagogiczną w wymiarze „wielo”, „inter”, „trans”. Szczegółowym obszarem opracowania jest perspektywa aktywności człowieka w zmieniającej się rzeczywistości, jego uczestnictwo w obywatelskich formach życia zbiorowego, a także dyscyplinarna i metodologiczna perspektywa społeczno-pedagogicznego dyskursu o pedagogice społecznej.

Odwołania w niniejszej rozprawie do książki Andrzeja Radzewicza-Winnickiego dotyczą w szczególności reminiscencji historycznych oraz doktrynalnych. Część tej pozycji poświęcona problematyce teorii i zarazem kategorii ‘praca socjalna’, związkom pedagogiki społecznej z pracą socjalną oraz miejscu pracy socjalnej w systemie pomocy społecznej umożliwia w dużej mierze pominięcie w niniejszej rozprawie tych elementów, które stanowiłyby powielenie treści już przedstawionych. Wykład Andrzeja Radzewicza-Winnickiego (podobnie do powyżej wskazanych), sprawił, iż autor niniejszej książki miał możliwość dokonania wielu odniesień do istniejących opracowań. W ten sposób uwaga mogła być skoncentrowana na zasadniczym przedmiocie zainteresowania — pracy społecznej, która jako byt egzystujący w rzeczywistości społeczno-pedagogicznej była w okresie po 1945 roku marginalizowana w dyskursie pedagogicznym. Przyczyniła

się do tego niewątpliwie deprecjacja przymiotnika „społeczny” i aprecjacja przymiotnika „socjalny”. Proces ten częściowo starają się wyjaśnić kolejne rozdziały oddawanej Czytelnikom książki.

Opracowaniem, które zasługuje na szczególną uwagę jest również praca Wiesława Theissa poświęcona Helenie Radlińskiej (1997)³. Jest to przykład opracowania historycznego prezentującego sylwetkę Mistrza polskiej pedagogiki społecznej. Lektura tego dzieła była wielokrotnie inspiracją do dalszych poszukiwań autora i przyczyniła się w znacznym stopniu do zrozumienia jak ważne jest odnajdywanie spuścizny pionierów, którzy byli na tyle mocni, by przetrwać kryzysy instytucjonalne i na tyle wytrwali, by ich upór oraz cierpliwość pokonały polityczną komercję i zawirowania dziejowe.

Stosowanie w tej dysertacji licznych cytatów jest celowe, ponieważ stanowią one element zamierzonego dyskursu prowadzonego z innymi badaczami i autorami. Stąd, powołując się na stanowisko Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej o zasadności użycia cytatów w publikacjach, przytacza się tu słowa autorki, która, chcąc uprzedzić zarzut o nadmiar cytatów, wyjaśnia:

[...] moją intencją jest zachęcenie czytelnika do sięgnięcia po tekst autor-
ski, oryginalny, zgodnie z zasadą, że istnieją „zobowiązujące teksty”, będące
inspiracją dla wielu pokoleń. (Teresa Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 22)

Identyfikując się z przyjętą postawą i uzasadnieniem autorki, przyjmuje się tu, iż użyte cytaty mogą z dużym prawdopodobieństwem być inspirowane dla Czytelnika, a wskazane w przypisach odniesienia do innych autorów są zachętą słabszą, choć równie zasadną z uwagi na merytoryczne związki tych odniesień z prowadzonym rozważaniem.

Odnosząc się do struktury książki, wyjaśnić należy jej układ logiczny. Zawiera ona trzy zasadnicze rozdziały oraz zakończenie. Pierwszy rozdział jest prezentacją metodologicznych podstaw stanowiących przesłankę rozważań o pracy społecznej jako społeczno-pedagogicznej dziedzinie, teorii i zarazem kategorii odnoszącej się zarówno do teorii, jak i praktyki działania społecznego. Kolejne dwa rozdziały stanowią centralną część monografii. Praca społeczna jest tu ujęta jako byt egzystujący w sferze rzeczywistości zarówno pedagogicznej, jak i pozapedagogicznej. Określenie „rzeczywistość pedagogiczna” czy „rzeczywistość pozapedagogiczna” może wzbudzić, i z dużym prawdopodobieństwem wzbudzi, wątpliwość w pierwszym zderzeniu z wyobraźnią Czytelnika. Autor pozwala sobie na takie ujęcie, ponieważ podkreśla ono **związek pracy społecznej z filozoficzną kate-**

³ Opracowań poświęconych Helenie Radlińskiej i jej twórczości jest wiele (patrz bibliografia) i zostały one wykorzystane w toku analiz i studiów poświęconych społeczno-pedagogicznej refleksji tej autorki. Jednakże praca profesora Wiesława Theissa, który poza perspektywą pedagogiczną posiada doskonały warsztat w zakresie badań historycznych, stanowiła wiodący podręcznik, który zachęcał i inspirował autora niniejszej monografii do intensywnego studium źródłowej literatury autorstwa Heleny Radlińskiej.

gorią bytu. Tak jak określony byt istnieje w określonej rzeczywistości, tak też praca społeczna w jej społeczno-pedagogicznym wymiarze istnieje jako byt w rzeczywistości pedagogicznej i rzeczywistości społeczno-pedagogicznej. Nadto, byt ten istnieje również w rzeczywistości innych dyscyplin i subdyscyplin naukowych poprzez wzajemne relacje z innymi bytami tożsamymi z tymi dyscyplinami i subdyscyplinami. Stąd przyjęta jest tu koncepcja rzeczywistości pozapedagogicznej, w której autor odwołuje się do wybranych dyscyplin i subdyscyplin nauki, pozostających, poprzez określone teorie i kategorie, w silnej korelacji z pracą społeczną.

Rozważanie pracy społecznej w jej ontologicznym, epistemologicznym czy aksjologicznym wymiarze zbliża pedagoga społecznego do filozofii i skłania do podejmowania współpracy z jej przedstawicielami. Autor niniejszego tomu podjął taką współpracę i, korzystając z kompetencji partnerów reprezentujących środowisko filozoficzne, dokonał we własnym rozważaniu uproszczenia, którego podstawowym, przyjętym a priori, założeniem jest, że byt, jakim jest praca społeczna — istnieje. Założenie to nie zostało poparte odpowiednim dowodem. Przeprowadzenie takiego dowodu wymagałoby kompetencji filozoficznych, których nie sposób zdobyć w toku kursów podstawowych. Stąd dokonane uproszczenie jest zarazem zaproszeniem dla partnerów reprezentujących środowisko filozofii, a także w szerszym odniesieniu polityki społecznej, socjologii, psychologii społecznej oraz ekonomii, prawa, historii, medycyny i innych, do współtworzenia rzeczywistości działania społecznego, w której praca społeczna mieści się jako jeden z podstawowych elementów.

Ontologiczny wymiar pracy społecznej warunkuje jej istnienie w dwu niejako płaszczyznach rzeczywistości: pedagogicznej, z której praca społeczna w jej społeczno-pedagogicznym wymiarze wyrasta, oraz pozapedagogicznej, z którą pozostaje w bezpośredniej lub pośredniej łączności przez podmiot zainteresowania oraz praktykę działania społecznego. Wyznacza to główne obszary analizy. Rozdział drugi książki odnosi się do płaszczyzny pedagogicznej. Praca społeczna jest przedstawiona w kontekście jej pedagogicznej i społeczno-pedagogicznej tożsamości. Nadto wskazane są również relacje z innymi wybranymi kategoriami społeczno-pedagogicznymi, które współtworzą przestrzeń działania w polu pracy społecznej. To umożliwiła prezentację obrazu pracy społecznej w kontekście działania społecznego podejmowanego w przestrzeni wychowawczego oddziaływania skierowanego na przebudowywanie rzeczywistości życia gromadnego w imię ideału (por.: H. Radlińska, 1961).

W rozdziale trzecim niniejszej książki, praca społeczna jest prezentowana w przestrzeni rzeczywistości pozapedagogicznej. Analiza koncentruje się na wzajemnych relacjach pracy społecznej z wybranymi nurtami, teoriami i kategoriami filozofii, politologii (polityki społecznej), socjologii i psychologii (psychologii społecznej). Są to bowiem te obszary pół aktywności teoretycznej i praktycznej, w których praca społeczna otrzymuje swoiste wzmocnienie. Jest ono niezbędne dla pomyślności misji, która

polega na współtworzeniu dobra aby pomnażać szczęśliwość człowieka w warunkach nieustannej dynamizacji zmiany rzeczywistości życia codziennego. Potrzebna jest interdyscyplinarna kooperacja we współtworzeniu warunków sprzyjających rozwojowi człowieka, wzmocnieniu jego człowieczeństwa. Wymaga to współdziałania wszystkich sił, w tym również sił środowiska naukowego, które może służyć odkrywaniu, wzmocnieniu, pomnażaniu i aktywizowaniu sił ludzkich w procesie przemiany rzeczywistości życia codziennego, by rzeczywistość ta dawała człowiekowi szansę wrastania w człowieczeństwo.

W treści rozważań nieustannie powraca **punkt widzenia pracy społecznej** reprezentowany przez Helenę Radlińską. Autorka ta zainicjowała w polskiej tradycji pedagogicznej zarówno pedagogikę społeczną, jak i jedną z jej podstawowych dziedzin — pracę społeczną. Rozważania poświęcone zarówno ontologii, jak i epistemologii, aksjologii, czy nawet prakseologii pracy społecznej nie mogą obyć się bez odniesień do społeczno-pedagogicznej refleksji Heleny Radlińskiej. Konieczne jest podkreślenie, że owe odniesienia są nie tyle obowiązkiem, co przyjemnością i za każdym razem kolejną lekcją pedagogiki społecznej. Nauczycielem i niekwestionowanym Mistrzem jest tu Helena Radlińska.

Zakończenie, które zamyka ten etap prezentacji wyników przeprowadzonych badań jest swoistą rekapitulacją. Stanowi próbę zwrócenia uwagi na potencjał społeczno-pedagogiczny środowiska ludzkiego (absolwentów i czynnych zawodowo pedagogów społecznych), który może być fundamentem tworzenia systemu wsparcia rozwoju społecznego budowanego wokół pracy społecznej i na jej płaszczyźnie zarówno teoretycznej, jak i praktycznej. W kontekście dokonujących się procesów integracyjnych i globalizacyjnych, wraz z towarzyszącymi temu konsekwencjami ludzkimi, otwiera się możliwość i konieczność budowy kompleksowych rozwiązań ułatwiających procesy równoważenia rozwoju wszystkim członkom globalnego miasta. System wsparcia rozwoju społecznego może pełnić funkcję koordynującą obszary działań o charakterze kompensacyjno-pomocowym oraz profilaktycznym i promocyjnym. Tworzenie takiego systemu może odbywać się na drodze działania społecznego, które odkrywa, wzmocnia, pomnaża i aktywizuje siły ludzkie w skali zarówno mikro, mezo, jak i makro.

Wprowadzenie do ontologii pracy społecznej jest pierwszą częścią przygotowywanego cyklu wydawniczego stanowiącego etap prezentacji wyników projektu badawczego, któremu w niniejszej monografii poświęcono pierwszy rozdział. Kolejne w tym cyklu publikacje będą poświęcone epistemologicznemu, aksjologicznemu oraz prakseologicznemu wymiarowi pracy społecznej. Zgromadzony materiał empiryczny wymaga jeszcze opracowania autorskiego i uporządkowania w kontekście społeczno-pedagogicznego dyskursu o działaniu społecznym, który coraz powszechniej staje się przedmiotem analiz i dialogu przybierającego wymiar transwersalny. Dotychczasowe opracowania poświęcone zagadnieniom aksjolo-

14 gii, szczególnie w obszarze społeczno-pedagogicznym, przekonują autora niniejszej monografii, iż potrzebne jest dogłębne zrozumienie i przeżycie problemu, by publikacja poświęcona aksjologicznemu wymiarowi pracy społecznej była wartościową i wzbogacającą cegiełką użyteczną w procesie dyscyplinaryzacji pedagogiki społecznej. Stąd książka ukazująca to zagadnienie będzie stanowiła część zamykającą teoretyczny wymiar opracowań poświęconych społeczno-pedagogicznemu wymiarowi pracy społecznej. Ukarze się ona jednak po tomie prezentującym prakseologiczną płaszczyznę egzystencji pracy społecznej w rzeczywistości codziennego działania społecznego.

Kończąc książkę bibliografia została opracowana niezgodnie z przyjmowanym coraz częściej w publikacjach naukowych tzw. oxfordzkim modelem. Zdaje się, że rozwiązanie takie zawdzięcza swą popularność głównie wydawnictwom, które bezkrytycznie wzorują się na anglojęzycznych publikacjach. Odstępstwo od tzw. standardu niesie ze sobą kolejne ryzyko, iż autor tej książki może narazić się na słowa krytyki niektórych przynajmniej Czytelników. Stąd i w tym przypadku konieczne jest wyjaśnienie przyczyn odstępstwa od upowszechniającej się konwencji. Otóż, w głębokim przekonaniu autora tej książki, użycie pełnych imion obok nazwisk autorów publikacji cytowanych i przywoływanych służy podkreśleniu podmiotowości każdego autora (jednego lub kilku). Jest to osoba posiadająca swe imię oraz nazwisko. Stanowisko takie zostało wypracowane w toku dotychczasowej pracy dydaktycznej, w której autor doświadczał wśród studentów wielokrotnej niewiedzy o twórcach prac cytowanych. Zamiana inicjału imienia na pełne imię (przynajmniej pierwsze) oraz wprowadzenie w przypisach inicjału odmiennego autora przywołanej publikacji z pewnością nie zmieni zdiagnozowanego stanu rzeczy, ale może dać okazję wnikliwemu Czytelnikowi do złamania częściowej anonimowości autorów dzieł cytowanych lub przywoływanych. Ponadto w przypadku autorów zagranicznych zabieg ten może ułatwić dotarcie za pośrednictwem Internetu do tekstów źródłowych, które coraz częściej są dostępne w e-bibliotekach.

Książka ta powstała w wyniku wieloletnich dociekań badawczych, udziału w dyskusjach, konferencjach, seminariach, konsultacjach. Próbę wyliczenia osób, do których kierowane jest słowo DZIĘKUJĘ płynące z głębi serca autora, rozpoczęłaby lista podopiecznych, pracowników socjalnych instytucji i organizacji sektora pomocy społecznej w Polsce i zagranicą; studentów; pracowników administracyjnych uczelni i organizacji pomocy społecznej, których wsparcie było niezmiernie ważne w trakcie działań logistycznych wspomagających realizację badań terenowych; koleżanek i kolegów ze społeczności (w wielu wypadkach wspólnoty) akademickiej. Lista ta jest nieskończona. Trudno tu wyróżnić jednych i pomijać innych. Tak jak lekarze i pielęgniarki, którzy pomogli powrócić autorowi do aktywności zawodowej, tak też najbliżsi z rodziny i przyjaciele, współpracownicy, znajomi bliżsi i dalsi, wszyscy, którzy pojawili się

na drodze odkrywania pracy społecznej w sposób świadomy (a niekiedy nieświadomy), wspomagali proces wrastania i przybliżania się do ideału, który stanowi jądro działania społecznego pedagoga społecznego. Lista społecznych współtwórców rzeczywistości życia codziennego, rzeczywistości działania społecznego, w którym autor niniejszej książki otrzymywał szansę współdziałania w ramach procesu przebudowy życia gromadnego w imię ideału, jest otwarta, a poziomy dokonujących się interakcji różnicowane tak, że próba imiennego wyliczenia wszystkich jest praktycznie niemożliwa.

Wszystkim partnerom od Uczniów po Mistrzów i Recenzentów składam serdeczne podziękowanie i im właśnie dedykuję tę książkę. Dziękuję również Stwórcy za siły i możliwość kontynuacji badania-działania i kształcenia, które ostatecznie służy rozwojowi człowieka i pomnażaniu dobra ludzkiego.

ROZDZIAŁ PIERWSZY

WPROWADZENIE W PROBLEMATYKĘ ROZPRAWY. PODSTAWY METODOLOGICZNE

1. PRZEDMIOT ANALIZY

Praca społeczna jako byt mieści się w tym obszarze rzeczywistości, który pozostaje w bezpośredniej relacji z aktywnością i aktywizowaniem człowieka, grupy osób czy społeczności. Jej najważniejszym celem jest takie kształtowanie rzeczywistości życia codziennego, z udziałem rozpoznanych sił ludzkich, w której każdy człowiek będzie wykorzystywał własne siły we współtworzeniu owej rzeczywistości. Działaniem podejmowanym w polu pracy społecznej człowiek może być wspomagany i inspirowany do tego, by z odpowiedzialnością i zaangażowaniem aktywnie podejmował określone role społeczne, by w relacjach interpersonalnych był partnerem i podmiotem zdolnym do współdziałania na rzecz urzeczywistniania ideału dobra w teraźniejszości i przyszłości. Zamierzeniem pracy społecznej jest także współtworzenie warunków sprzyjających temu, by aktywność człowieka w środowisku rodzinnym, sąsiedzkim, rówieśniczym, zawodowym czy towarzyskim była oparta na fundamencie wartości humanistycznych, poszanowaniu godności osoby ludzkiej i szacunku dla życia. Taki cel osiąga się poprzez różnego typu działania podejmowane na płaszczyźnie oddziaływania społeczno-pedagogicznego — wychowania. W wymiarze pracy społecznej działania te zmierzają w szczególności do odkrywania, rozwijania, wzmacniania i aktywizowania sił ludzkich do przebudowy rzeczywistości życia codziennego. Towarzyszy temu proces kreowania i utrwalania kompetencji społecznych, rozbudowywania sfery prospołecznych postaw życiowych, a także wspomaganie procesu hierarchizacji systemu wartości tak, by człowiek, włącznie z poszanowaniem jego godności niezależnie od pochodzenia, wykształcenia, stanu posiadania czy zajmowanej pozycji w strukturze społecznej lub zawodowej, był wartością autoteliczną.

Rozwój teoretycznej refleksji nad pracą społeczną oraz prakseologii działania w polu pracy społecznej jest integralnie połączony z rozwojem polskiej pedagogiki społecznej. W wymiarze prakseologicznym praca społeczna pozostaje w silnej korelacji z działalnością ochotniczą, pozainstytucjonalną, która w Polsce sięga czasów średniowiecza. Aktywność dobroczynna o charakterze pracy społecznej była podejmowana w odniesieniu do dostrzeganych problemów biedy, ubóstwa, zacofania oświatowego czy niesprawiedliwości społecznej i nierówności międzyludzkich.

18 W wyniku działań osób wrażliwych na niedolę drugiego człowieka przeciwdziałano takim nieszczęściom jak głód, bezdomność czy choroby. Ponadto w ramach krzewienia idei scholaryzacji podejmowano służbę oświatową wśród najbiedniejszych i zdolnych dzieci oraz młodzieży (por.: J. Radwan-Pragłowski, K. Frysztacki, 1998; B. Kromolicka, 2000(b), 2001; M. Payne, 2005, s. 15–20).

Współcześnie wolontariusze z dużym sukcesem angażują swoje siły w polu działania społecznego mimo wysokiego stopnia profesjonalizacji służb społecznych. Społeczne współtworzenie rzeczywistości z udziałem wolontariatu jest naturalnym i pożądanym procesem nie tylko integracji ludzkiej w wymiarach lokalnych, ale przede wszystkim w służbie przebudowy życia gromadnego z udziałem możliwie wszystkich sił ludzkich w danym obszarze działania społecznego (por.: T. Rzepa, 2008, s. 91–94). Wolontariusze są nie tyle wykonawcami określonych zadań (to jest pochodną ich zaangażowania), ile bardziej nośnikami wartości służby dla dobra wspólnego, służby bezinteresownej, choć wnoszącej w proces współtworzenia rzeczywistości lepszego jutra wiele pożytków natury materialnej i duchowej (szerzej patrz: N. Morrow-Howell, M. Carden, M. Sherraden, 2005, s. 83–89; T. Kamiński, 2006, s. 132–142; B. Kromolicka, 2000).

Procesy integracji i globalizacji oraz intensywna akceleracja rozwoju cywilizacyjnego determinują zmiany w obszarach problemów i kwestii społecznych (por.: A. Giddens, 2007, s. 31, 46 i nn.; Z. Woźniak, 1996, s. 19–40). Transformacji podlegają mechanizmy i modele funkcjonowania jednostek, rodzin i grup społecznych w strukturach społeczności lokalnych i w społeczeństwach zamieszkujących państwa oraz regiony globalnego miasta. Dokonującym się zmianom społecznym towarzyszą dynamiczne przeobrażenia systemów wspomagających człowieka (patrz: J. Krzyszkowski, 1999, s. 94 i nn.) w procesie dostosowania się do coraz szybszych zmian warunków egzystencji. Dotyczy to zarówno perspektywy wyznaczającej określony sposób postrzegania człowieka i jego potencjału adaptacyjnego, ale także refleksji teoretycznej oraz praktyki i instrumentów działania wykorzystywanych w procesie owej adaptacji do zmieniającej się rzeczywistości społecznej, globalgospodarczej, geopolitycznej czy multikulturowej. Zmiana dotyczy bezpośrednio człowieka, który, doświadczając jej skutków, reaguje w różnorodny sposób — od skrajnej aprobaty do krańcowej negacji i oporu wobec zmiany (por.: V. Drabik-Podgórna, 2006, s. 84–86).

Jednym z elementów rzeczywistości społecznej integralnie związanym z systemem wspomagania człowieka w dynamicznie zmieniającym się świecie jest praca społeczna. Zarówno w płaszczyźnie teoretycznej, jak i prakseologicznej jest ona niejednokrotnie identyfikowana, a także wręcz utożsamiana z pracą socjalną, będącą obszarem refleksji akademickiej i działań praktycznych w systemie pomocy społecznej. Stan taki stał się podstawą do podjęcia badań nad pracą społeczną przy zastosowaniu społeczno-pedagogicznego aparatu poznawczego oraz warsztatu

eksploracyjnego. Przyjęcie perspektywy postrzegania, rozumienia i wyjaśniania określonego wycinka rzeczywistości przez pryzmat pedagogiki społecznej wiąże badacza i zarazem ułatwia mu zachowanie tożsamości pedagogicznej w toku realizacji procesu eksploracyjno-eksplanacyjnego. Nie wyklucza jednak, a wręcz zobowiązuje do uwzględnienia szerszych odniesień teoretycznych wywodzących się z innych nauk społecznych i humanistycznych, a w szczególności filozofii, politologii (polityki społecznej), socjologii, psychologii (psychologii społecznej) oraz prawa czy ekonomii (ekonomii społecznej), które pozostają w relacji z badaną rzeczywistością. Pozwala to na komplementaryzm w podjętych rozważaniach i umożliwia budowanie względnie holistycznych obrazów prezentowanej rzeczywistości. Badacz, autor niniejszej książki, pozostając wierny wiodącej dyscyplinie naukowej — pedagogice, a w szczególności pedagogice społecznej, uwzględnił tym samym wielowymiarowość i transwersalny charakter przedmiotu badań.

Przystąpienie do procesu eksploracyjnego wiązało się zarówno z wyborem koncepcji teoretycznych, przez pryzmat których badacz postrzegał badaną rzeczywistość, jak również paradygmatu badawczego i odpowiadających mu określonych metod, technik czy instrumentów stosowanych w postępowaniu eksploracyjnym. Dokonane wybory były determinowane przedmiotem badań, którym uczyniono pracę społeczną stanowiącą dziedzinę, teorię i zarazem kategorię pedagogiki społecznej (H. Radlińska, 1961, s. 305, 362). Uzasadniały to wątpliwości badacza ujawnione w toku wcześniejszych dociekań eksploracyjnych, a także brak opracowań, które w satysfakcjonujący i komplementarny sposób wyjaśniałyby istotę kategorii 'praca społeczna', jej charakter, miejsce, rolę, złożoność oraz wartości jej towarzyszące, zasady poznania (badania) i związki z innymi kategoriami, teoriami, a także dziedzinami i (sub)dyscyplinami¹ nauki. Przyjmując społeczno-pedagogiczną perspektywę postrzegania badanej rzeczywistości, w obszarze zainteresowań umieszczono także kwestie relacji i związków pracy społecznej ze współczesną pedagogiką społeczną oraz istotę korelacji z pracą socjalną, która jako teoria i dziedzina działania praktycznego rozwinęła się zarówno w pedagogice społecznej jak i innych (sub)dyscyplinach naukowych.

Bezpośrednie konotacje społeczno-pedagogiczne pracy społecznej oraz jej związek z pedagogiką jako dyscypliną naukową oznacza, iż kategoria 'praca społeczna' pozostaje w silnej korelacji z człowiekiem jako głównym podmiotem jej zainteresowania. W odniesieniu do przyjętego przedmiotu

¹ Stosowany w dysertacji zapis (sub)dyscyplina oznacza, iż autor ma na myśli zarówno dyscypliny naukowe, jak i wyrastające w ich obszarze subdyscypliny. Jest to swoisty skrót oznaczający zbiorowe ujęcie w jednym katalogu zarówno dyscypliny naukowej, w szczególności pedagogiki, psychologii, socjologii czy politologii, oraz przynależnych do niej odpowiednio subdyscyplin, tj. pedagogiki społecznej, psychologii społecznej, socjologii wychowania czy polityki społecznej. Nawias oznacza więc, że w katalogu tym mieszczą się zarówno dyscypliny naukowe jak i subdyscypliny im przypisane, bez konieczności szczegółowego ich wskazywania.

20 badań, człowiek występuje w roli centralnej kategorii dla pracy społecznej (por.: J. Gałkowski, 2003, s. 26). Można powiedzieć, iż cały wysiłek refleksji o pracy społecznej oraz działaniu w polu pracy społecznej są skoncentrowane na działaniu „dla”, „z”, oraz „poprzez” człowieka. Przekształcanie rzeczywistości jest tego doskonałym wyrazem. W pedagogice społecznej od czasów Heleny Radlińskiej aż do dzisiaj człowiek jest podmiotem w trakcie tworzenia się. Służy temu odkrywanie sił ludzkich i ich pomnażanie. Człowiek jest równocześnie podmiotem działającym, podmiotem, z którym podejmuje się działanie oraz podmiotem, dla którego podejmuje się działanie i poprzez którego się działa, jest podmiotem refleksyjnym i podmiotem poznającym (por.: E. Marynowicz-Hetka, 2006, s. 36–37).

Helena Radlińska, określając rolę badań społeczno-pedagogicznych w planowaniu organizacji życia społecznego pisze:

[...] badania społeczno-pedagogiczne zajmują się wzajemnym oddziaływaniem na siebie wpływów środowiska i przekształcających środowisko działań jednostek. W odróżnieniu od innych pokrewnych dziedzin badań kładą główny nacisk na rozpoznanie roli czynników, które świadomie nastawiają wolę ludzką. Interesują się wszystkim tym, co odsłania i potęguje siły jednostek i gromad ludzkich przez pielęgnowanie zadatków uzdolnień i ukazywanie dróg potrzebie twórczości. (H. Radlińska, 1961, s. 110)

Znaczący wpływ na dobór konkretnych sposobów postępowania badawczego miał wybrany problem badawczy, który wyraża się w pytaniu „...o naturę badanego zjawiska, o istotę związków między zdarzeniami lub istotami i cechami procesów, cechami zjawiska...” (T. Pilch, T. Bauman, 2001, s. 43). Stefan Nowak zwraca uwagę, że

[...] punktem wyjścia wszelkiego procesu badawczego jest sformułowanie pewnego pytania czy mniej lub bardziej uporządkowanego zbioru pytań. (S. Nowak, 2007, s. 26; por.: S. Palka, 2006, s. 12)

W opisywanym projekcie badawczym problem został sprecyzowany w formie pytania:

Czym jest praca społeczna w społeczno-pedagogicznej refleksji teoretycznej oraz w wymiarze prakseologii oddziaływania w polu działania społecznego?

Spoleczno-pedagogiczna refleksja teoretyczna może być utożsamiana z punktem widzenia określonego wycinka rzeczywistości przez pryzmat pedagogiki społecznej jako subdyscypliny naukowej egzystującej w świecie pedagogiki będącej dyscypliną naukową. Takie ujęcie problemu odwołuje się do pojęcia perspektywy i punktu widzenia, które można postrzegać jako swego rodzaju synonimy (por.: A. Manterys, 1997, s. 64–82). W wyniku krótkiej, ale przejrzystej analizy tego zagadnienia, Ewa Marynowicz-Hetka proponuje rozumienie terminu ‘punkt widzenia’ jako zbioru

[...] tych elementów występujących w jakiejś koncepcji, w jakimś stanowisku, które wyznaczają podstawę dla interpretacji obserwowanej rzeczywistości, jak też odniesienie dla jej analizy. To co może stanowić takie odniesienie, najczęściej jest systemem przekonań. (E. Marynowicz-Hetka, 2006, s. 32–33)

Takie rozumienie terminu jest przydatne zarówno w odniesieniach względem pedagogiki społecznej jak i w pracy społecznej będącej przedmiotem zainteresowania badacza. Społeczno-pedagogiczna refleksja teoretyczna będzie w tym miejscu oznaczała takie spojrzenie na określony wycinek rzeczywistości, które odwołuje się do ontologicznych, epistemologicznych i aksjologicznych wymiarów danego przedmiotu badań.

Prakseologiczna płaszczyzna działania w polu pracy społecznej odnosi się natomiast do praktyki działania, w tym wypadku — działania społecznego. Bazową kategorią jest tu jednak działanie, którego gruntowną analizę przeprowadziła Ewa Marynowicz-Hetka, powołując się na stanowisko reprezentowane przez Jeana Marie Barbiera. Wyodrębnione zostały przez nią trzy perspektywy odnoszące się do różnych sfer analizy:

— Pierwsza perspektywa analizy działania, uwzględniająca analizę istoty działania, nadawanie mu sensu i znaczenia w konkretnych sytuacjach i polach działania, określana jest jako „semantyka działania” (Ricoeur, 1990). [...]

— Druga perspektywa analizy działania odnosi się do tej sfery, którą określa się jako dydaktykę działania czy też jego metodykę. [...]

— Trzecia perspektywa analizy odnosi się do metodologii poznania, działania. Odnosząc się do wielości stanowisk metodologicznych, które zawierają się między przeciwstawnymi podejściami do usytuowania podmiotu działającego: zewnętrznego, i z tej perspektywy wyjaśniającego zaobserwowane fakty i zdarzenia z przebiegu działania, oraz wewnętrznego, charakteryzującego się podejściem rozumiejącym i interpretatywnym, zmierzającym do zrozumienia intencji podmiotów działających, można budować (Barbier, Galatanu, 2000, s. 24–25) trzecią propozycję. Określa się ją mianem podejścia transwersalnego, które umożliwiłaby całościowy, a jednocześnie usytuowany ogląd obszaru działania. (E. Marynowicz-Hetka, 2006, s. 95)

Przechodząc do społecznego odniesienia działania, wymieniona autorka podkreśla społeczno-pedagogiczny wymiar tej kategorii, twierdząc, że

[...] określenie społeczno-pedagogicznego wymiaru/odniesienia działania w obszarze edukacji i pracy społecznej/socjalnej wymaga uwzględnienia jego kontekstu społeczno-kulturowego jako uwarunkowań tworzenia i rozwoju oraz akceptacji, iż każda materia rzeczywistości społecznej, niezależnie od tego, czy jest to edukacja, czy też praca socjalna, jest pojmowana jako instytucja, która nie jest nam dana raz na zawsze, ale tworzy się i zmienia wraz z nami. (ibidem, s. 97–98)

22 Zmierając w toku rozważań do uzyskania odpowiedzi na pytanie „Czym jest działanie społeczne?”, autorka przedstawia różnorodne stanowiska umożliwiające względnie pełną rekonstrukcję tej kategorii włącznie z zastosowaniem odpowiednich narzędzi analizy owych stanowisk (patrz: *ibidem*, s. 99–100, ramka 3.8). Ostatecznie, przyjmując społeczno-pedagogiczną perspektywę, Ewa Marynowicz-Hetka dochodzi do wniosku, że działaniem społecznym w tym właśnie odniesieniu jest tworzenie instytucji symbolicznej. Przywołując stanowiska Marca H. Souleta oraz Jeana M. Barbiera, stwierdza ona, iż

[...] działanie społeczne wyraża się w strukturyzowaniu teraźniejszości przez przyszłość i nadawaniu sensu antycypacji (Soulet, 1996). Celem działania społecznego, rozumianym jako pewne wyobrażenie stanu finalnego danej sytuacji, która spowodowała podjęcie działania (Barbier, w druku), jest przekształcanie i transformacja rzeczywistości społecznej. (*ibidem*, s. 100; por.: E. Marynowicz-Hetka, 2001(a), s. 40)

W konsekwencji tak przyjętego rozumienia kategorii ‘działanie społeczne’, Ewa Marynowicz-Hetka wymienia i analizuje poszczególne części stanowiące całość tego typu działania. Tak więc działanie społeczne w przywołanej i zarazem przyjętej w niniejszym rozważaniu koncepcji opiera się na trzech elementach, które stanowią:

- definiowanie sytuacji, jej określenie, opisanie, nazwanie, wyjaśnienie, nadanie sensu i analizowanie jej kontekstu; jest to więc stawianie pytań o to: co to jest? I dlaczego takie jest?;
- orientowanie działania przez artykułowanie jego celów i uzasadnień; są to pytania: po co? i dlaczego? zamierzamy podjąć działanie. W związku z namysłem nad orientowaniem działania pytamy o sens podejmowania aktywności, które pojmujemy jako specyficzne konstrukcje myślowe podmiotu związane z danym doświadczeniem, powstające przez zbliżenie tego doświadczenia do uprzednich (*ibidem*). Drugie pytanie w istocie odnosi się do wyobrażenia sobie znaczenia projektowanego działania, które najogólniej można rozumieć jak intencję towarzyszącą procesowi wytwarzania przez podmiot znaków w celu wywołania określonego sensu działania (*ibidem*);
- podejmowanie aktywności (bądź projektowanie jej tylko, bądź też jedynie wskazywanie na niezbędność jej podjęcia), uwzględniające warunki działania, tj. kompetencje podmiotu działającego, kontekst społeczny, poziom działania, techniki i metody działania; są to więc pytania o to: kto?, gdzie? i jak? zamierza działać. (E. Marynowicz-Hetka, 2006, s. 100–101)

Pierwsze dwa elementy działania społecznego odwołują się do klasycznej koncepcji wyjaśniania w ujęciu Arystotelesa, który wskazuje materię, formę, przyczynę i cel jako kategorie umożliwiające poznanie, zrozumienie i wyjaśnienie określonego przedmiotu (W. Tatarkiewicz, 1973, s. 113). Tak więc definiowanie sytuacji oraz orientowanie działania odwołuje się do ontologicznych wymiarów działania społecznego. Natomiast podejmowanie aktywności (działania) odnosić należy ściśle do epistemo-

logicznej płaszczyzny działania społecznego, które w sferze metodycznej koncentruje się zarówno na sposobach wykonywania określonych czynności, jak też pozostaje w związku z określonymi kompetencjami i warunkami, w których działanie społeczne winno być przeprowadzane. Ten wymiar wskazuje na równoczesny aksjologiczny kontekst działania społecznego. Można zastanawiać się, czy przedstawione w powyższej koncepcji podejmowanie aktywności nie powinno być potraktowane jako struktura złożona dodatkowo z warstwy metodycznej, odnoszącej się do sposobów podejmowania działania. Pozostawałaby ona w korelacji z epistemologicznym wymiarem działania społecznego. Natomiast obok występowałaby warstwa podmiotowa odnosząca się do człowieka jako bytu działającego i zorientowanego na działanie, a także bytu będącego odbiorcą efektów działania. W tym kontekście podejmowanie działania jako element działania społecznego odnosiłoby się do jego płaszczyzny antropologicznej. Z kolei płaszczyzna aksjologiczna byłaby wyznacznikiem warstwy przedmiotowej, stanowiącej o miejscu, warunkach i kompetencjach niezbędnych do podejmowania działania społecznego, które w założeniu byłoby zorientowane na przekształcanie rzeczywistości tak, by była ona dobra i służyła rozwojowi oraz pomnażaniu dobra, w szczególności dobra człowieka.

Zarysowana tak koncepcja podejścia do trzeciego ze wskazanych elementów działania społecznego miała zastosowanie w podjętym procesie eksploracyjnym i implikuje dalszy tok rozważań. Wyłączenie dotyczy antropologicznej płaszczyzny, która została poza obszarem przeprowadzonych badań. Aspiracją badacza (autora tej monografii) jest podjęcie zespołowego projektu badawczego obejmującego tę płaszczyznę działania społecznego lokowanego w polu pracy społecznej, jednakże dotyczy to przyszłych zamierzeń eksploracyjnych.

Ostateczne określenie ogólnego problemu badawczego w formie pytania „Czym jest praca społeczna w społeczno-pedagogicznej refleksji teoretycznej oraz w wymiarze prakseologii oddziaływania w polu działania społecznego?” oznacza jego złożoność. W praktyce podjętej eksploracji, wyjaśnieniu tak sformułowanego problemu badawczego towarzyszyło poszukiwanie odpowiedzi na pytania szczegółowe, wyrażające w swej treści szczegółowe problemy badawcze. Odpowiednio do postawionego pytania ogólnego były to następujące pytania szczegółowe:

- Jakie są źródła istnienia pracy społecznej?
- Jaka jest praca społeczna (jakim bytem jest praca społeczna)?
- Jakie są relacje społeczno-pedagogicznej kategorii ‘praca społeczna’ z wybranymi (sub)dyscyplinami?

Sformułowane w ten sposób problemy szczegółowe odnoszą się do ontologicznego wymiaru pracy społecznej jako dziedziny pedagogiki społecznej w ujęciu Heleny Radlińskiej (H. Radlińska, 1961, s. 361)² oraz

² W niniejszym rozważaniu autor odwołuje się do twórczości Heleny Radlińskiej, która prace społeczną ujmowała jako jedną z podstawowych dziedzin pedagogiki społecznej. Nie jest to jednak tożsame z uznaniem pracy społecznej jako subdyscypliny lub odrębnej dyscypliny naukowej.

24 kategorii społeczno-pedagogicznej. Ich rozwiązanie umożliwiła prezentację pracy społecznej jako bytu, bytu mającego swe źródła, czyli istniejącego za sprawą innego bytu lub bytów, bytu posiadającego określoną naturę, bytu pozostającego w relacji z innymi bytami (zarówno pedagogicznymi, jak i pozapedagogicznymi, ale skorelowanymi z dobrem człowieka oraz działaniem społecznym dla dobra człowieka).

Eksplanacja ontologicznego wymiaru pracy społecznej pozwala w efekcie opisać złożoną naturę tego bytu, określić to, co charakteryzuje i wyróżnia pracę społeczną wśród innych bytów, przedstawić rację istnienia pracy społecznej poprzez wskazanie jej źródeł — pedagogiki oraz pedagogiki społecznej. Wreszcie możliwe jest także określenie racji celu istnienia pracy społecznej jako bytu współtworzącego rzeczywistość działania społecznego oraz refleksji społeczno-pedagogicznej o działaniu społecznym. Podejście takie odnosi się bezpośrednio do Arystotelesowskich czterech zasad wyjaśniania, gdzie forma i materia są składnikami poznawanego przedmiotu, przyczyna umożliwia poszukiwanie odpowiedzi na pytania „Dlaczego dany byt (przedmiot poznania) istnieje?”; „Dzięki czemu dany byt (przedmiot poznania) istnieje?” lub „Co sprawia, że dany byt (przedmiot poznania) istnieje?” Natomiast racja celu stanowi przesłankę wyjaśnienia „Czemu służy określony byt (przedmiot poznania)?” lub bardziej klasycznie „Przez co byt (przedmiot poznania) istnieje?”; „Co sprawia, że zasadne jest istnienie danego bytu (przedmiotu poznania)?” (por.: Arystoteles, 1990, t. 2).

W kontekście poszukiwania specyfiki pracy społecznej i cech wyróżniających ten byt spośród innych bytów–kategorii rzeczywistości społeczno-pedagogicznej pojawia się problem uzupełniający, pozostający w płaszczyźnie ontologicznego wymiaru pracy społecznej. Dotyczy on relacji wzajemnych dwu kategorii: pracy społecznej–pracy socjalnej. Będąc istotnym przyczynkiem do dużego, wieloetapowego i wieloletniego projektu badawczego, problem ten został wyodrębniony jako uzupełniający w procesie eksploracyjnym. Jednakże w strukturze niniejszego rozważania stanowi on integralny element całości prezentacji poświęconej relacji pracy społecznej z kategoriami społeczno-pedagogicznymi wypełniającymi przestrzeń działania społecznego w wymiarze działania w polu pracy społecznej. Problem ten wyraża się w formie pytania: „Jakie wzajemne relacje zachodzą między pracą społeczną a pracą socjalną?”

Odpowiedź na tak sformułowane pytanie ułatwia wyjaśnienie związków obu kategorii w płaszczyźnie społeczno-pedagogicznej z uwzględnieniem uwarunkowań historycznych, ustrojowych, ideologicznych i językowych oraz translacyjnych.

Przedstawienie ontologicznego wymiaru pracy społecznej jest jednym z elementów złożonej struktury stanowiącej wynik procesu badawczego. Jednakże w odniesieniu do etapów prezentacji osiągnięć eksploracji, niniejsza rozprawa w całości dotyczy tegoż właśnie wymiaru. Ma to ścisły związek z przyjętą tu koncepcją organizacji badań, gdzie założono eta-

pową strukturę prezentacji rzeczywistości poznanej i zrozumianej dzięki uczestnictwu w procesach i bezpośrednim kontakcie ze zjawiskami oraz podmiotami i przedmiotami koegzystującymi w świecie badanej rzeczywistości. Uzyskany w toku badania-działania materiał empiryczny pozwala przedstawić zarówno ontologiczny wymiar pracy społecznej, jak również jej epistemologiczny i aksjologiczny wymiar, a także prakseologię pracy społecznej, która stała się częścią życia badawczo-naukowego oraz dydaktycznego badacza.

Kolejny szczegółowy problem odnoszący się do postawionego problemu ogólnego wyrażają pytania:

- Jakie są fundamenty poznania rzeczywistości bytu jakim jest praca społeczna?
- W jaki sposób poznawać pracę społeczną?

Już sama konstrukcja i forma postawionych pytań ujawnia związek wyznaczonego problemu badawczego z epistemologicznym wymiarem pracy społecznej. Pomijając w niniejszym rozważaniu stricte filozoficzne aspekty teorii poznania, włącznie z podstawowym pytaniem „o prawdę”, „o możliwości poznania”, czy „o granice poznania” (por.: K. Ajdukiewicz, 2004), w przyjętej, społeczno-pedagogicznej, perspektywie postrzegania badanej rzeczywistości kluczowym obszarem dociekań jest sposób poznawania i poznania bytu jakim jest tu praca społeczna. Wyznaczona w ten sposób płaszczyzna rozważań prowadzi do określenia ogólnych zasad metodologii badania pracy społecznej z uwzględnieniem jej społeczno-pedagogicznej proveniencji wraz z praktycznym charakterem wynikającym z natury pedagogiki społecznej. Rozwiązanie tak postawionego problemu szczegółowego pozwala wskazać filozoficzne i paradygmatyczne podstawy procesu eksploracyjnego oraz podstawowe metody, techniki i narzędzia poznawania i poznania pracy społecznej.

Kolejne z wyznaczonych, szczegółowe, problemy badawcze odnoszące się do badanego wycinka rzeczywistości odzwierciedlają poniższe pytania:

- Jakie wartości wypełniają przestrzeń pracy społecznej?
- Jakie wartości warunkują działanie w polu pracy społecznej?
- Jakie etyczne implikacje wynikają z pracy społecznej dla jej realizatorów?

Takie sformułowanie szczegółowych problemów badawczych zaznacza ich koherencję z aksjologicznym wymiarem pracy społecznej. W tym, jak i w poprzednio wskazywanych wymiarach (ontologicznym i epistemologicznym), człowiek, będąc podstawową wartością pracy społecznej wyznacza sposób postrzegania, poznawania, analizowania i rozumienia wybranego wycinka rzeczywistości. Pierwszy ze wskazanych problemów odwołuje się do wartości, które niesie ze sobą praca społeczna. Odnosi się to do każdego człowieka będącego w polu oddziaływania pracy społecznej. Zarówno ten, którego siły są odkrywane, pomnażane i utrwalane, jak i ten, który owe

26 siły (współ)odkrywa, (współ)pomnaża i (współ)utrwała są w równej mierze zanurzeni w przestrzeń wartości immanentnych pracy społecznej.

Drugi ze wskazanych problemów dotyczy sfery wartości, które determinują działanie społeczne w jego społeczno-pedagogicznym kontekście. Określając to w dużym skrócie, można rozważać czy zyski ekonomiczne lub gospodarcze będą tu priorytetem, czy też rozwój człowieka i tworzenie rzeczywistości sprzyjającej temu rozwojowi. Cele wyrażające zakładane priorytety są determinowane odpowiednimi wartościami, które ostatecznie wyznaczają sposób działania w polu pracy społecznej i ścieżki osiągnięcia określonych zamierzeń (por.: J. Szmagański, 2007(b), s. 9; J. Curry, 1982, s. 94–95).

Trzeci problem odnoszący się do aksjologicznego wymiaru pracy społecznej akcentuje szczególną rangę etyki w służbie w polu pracy społecznej. Zagadnienie to jest istotne w prakseologicznym wymiarze podejmowanej aktywności. W toku działania społecznego inicjator pracy społecznej, który z założenia jest nośnikiem zinternalizowanych wartości tożsamych z pracą społeczną, winien być wspomagany odpowiednim narzędziem odniesienia, które pozwoli mu w każdym momencie weryfikować stan założony ze stanem faktycznym. Jego rolą jest bowiem eliminowanie ryzyka dysonansu poznawczego, jaki doświadczy osoba stanowiąca podmiot oddziaływania pracy społecznej, gdy wystąpią rozbieżności pomiędzy wartościami jakie niesie sama praca społeczna a tymi wartościami, których nośnikiem jest pracownik społeczny, pedagog społeczny lub każdy inny człowiek podejmujący działanie w polu pracy społecznej. Ważna zatem jest jedność aksjologiczna transmitowanych wartości zinternalizowanych przez podmiot działający społecznie z systemem immanentnych wartości pracy społecznej. Mowa tu będzie raczej o aretologii, niż o etyce deontologicznej (patrz: A. MacIntyre, 1996).

Nie podejmując filozoficznej rozprawy (autor nie posiada wystarczających kompetencji w tym zakresie, które umożliwiłyby wnikliwą analizę filozoficzną), a zachowując przyjętą społeczno-pedagogiczną perspektywę prowadzonych rozważań, nadmienić należy, iż deontologiczna etyka odwołuje się m.in. do twórczości Immanuela Kanta i jego koncepcji imperatywów. Filozof ten wskazał na imperatyw kategoryczny jako podstawowy. Jest sformułowany w sposób nakazowy:

Postępuj tylko według takiej maksymy, dzięki której możesz zarazem chcieć, żeby stała się powszechnym prawem. (I. Kant, 1971, s. 50)

Autor ten, prowadząc rozważanie zmierzające do zdefiniowania imperatywu praktycznego, zwanego także imperatywem człowieczeństwa, dokonuje na płaszczyźnie aksjologicznej rozróżnienia pomiędzy rzeczą, a osobą:

[...] to co istnieje, a czego istnienie zależy nie od naszej woli, ale od przyrody, ma mimo to — o ile jest czymś pozbawionym rozumu — tylko względną wartość, a to jako środek i zwie się dlatego rzeczą; natomiast istoty rozumne

nazywamy osobami, ponieważ już ich natura wyróżnia je jako cele same w sobie, tj. jako coś, czego nie należy używać tylko jako środka, a więc o tyle ogranicza wszelką dowolność (i jest przedmiotem szacunku). (ibidem, s. 61)

Stoi on więc na gruncie, iż człowiek zasługuje na szacunek, ale określa przy tym człowieka przedmiotem szacunku. Ponadto dopuszcza użycie osoby jako środka, co potwierdza dyrektywa imperatywu praktycznego:

Postępuj tak, byś człowieczeństwa tak w twej osobie, jako też w osobie każdego innego używał zawsze zarazem jako celu, nigdy tylko jako środka. (ibidem, s. 62)

Immanuel Kant godzi się zatem na postrzeganie człowieka jako „środka” przy założeniu, że będzie on również „celem”. Budowana na tym fundamencie etyka deontologiczna odwołuje się do powinności i nakazów. Wartości są obwarowane nakazami, obowiązkami. Pełnią one specyficzną rolę nakazów, obowiązków czy zasad, do których należy się stosować. Można najogólniej powiedzieć, że tego typu podejście traktuje człowieka jako podmiot i zarazem przedmiot, a wartości są określonym katalogiem obowiązków, które mają wyznaczać działanie takie, by nie czynić zła. Stąd etyka deontologiczna w kontekście rozważań o pracy społecznej może odnosić się co najwyżej do takich aspektów praktyki, jak kodeksy etyczne, bo tam pozwoli stworzyć odpowiednie katalogi wyznaczające zasady postępowania w relacjach interpersonalnych dokonujących się w polu działania pracy społecznej (por.: A. Olech, 2008, s. 3 i nn.).

W kontekście zaś refleksji o naturze pracy społecznej w jej aksjologicznym wymiarze użyteczne będzie przyjęcie perspektywy aretologii, która, jako nurt etyki, w swym fundamencie zorientowana jest na tworzenie dobra. Jest to obszar filozoficznej refleksji dotyczącej kompetencji, wiedzy, umiejętności umożliwiających i zarazem warunkujących zdolność tworzenia dobra (A. Derdziuk, 2001). Aretologiczne odniesienie koncentruje uwagę na określonych kompetencjach koniecznych do pomnażania dobra. W kontekście pracy społecznej będą to te elementy wiedzy, umiejętności czy sprawności, które w wymiarze aksjologicznym stanowią podstawę czynienia dobra poprzez podejmowanie działania w polu pracy społecznej. Człowiek, który podejmuje się czynić dobro poprzez pracę społeczną w założeniu posiada określone kompetencje stanowiące wynik zinternalizowanych lub immanentnych wartości wyznaczających jego sposób postrzegania określonej rzeczywistości działania społecznego, własnej roli i pragnień związanych z zamierzoną twórczą ingerencją w tę rzeczywistość, a także sposobów przetwarzania rzeczywistości tak, by była ona dobra i służyła dobru człowieka.

Ostatnie, z określonych w opisywanym procesie badawczym, szczegółowe problemy badawcze, pozostające w związku z eksplorowanym wycinkiem rzeczywistości, odnoszą się do pracy społecznej w jej prakseologicznym wymiarze. Wyrażają je odpowiednie pytania:

28 — Jakiego typu zjawiska i problemy społeczne mieszczą się w obszarze działania w polu pracy społecznej?

— Jakie metody wypełniają przestrzeń działania w polu pracy społecznej?

Odniesienie do praktyki pracy społecznej jest wynikiem praktycznego charakteru subdyscypliny — pedagogiki społecznej, z której praca społeczna się wywodzi (por.: H. Radlińska, 1961, s. 361). Dziedzina ta ma bowiem służyć człowiekowi, a przypisana jej użyteczność zorientowana na generowanie dobra jest niepodważalna. Pierwszy z wyrażonych w tym wymiarze problemów szczegółowych wiąże się z określonymi rodzajami zjawisk i procesów występujących w rzeczywistości codziennej egzystencji człowieka (por.: J. Kwaśniewski, 1995, s. 27–45, 49–55 i nn.; K. Faliszek, 1996, s. 23–25; S. Kawula, 1996(c), s. 81 i nn.). Dodać należy, iż chodzi tu o wszelkiego rodzaju zjawiska i procesy, które z jednej strony kontinuum ułatwiają i usprawniają, z drugiej zaś ograniczają lub utrudniają rozwój ludzi, które przyspieszają i wspomagają lub hamują i deformują procesy społecznego współtworzenia rzeczywistości, które w konstruktywny lub destruktywny sposób wpływają na relacje interpersonalne zachodzące w środowiskach życia ludzkiego. Człowiek jest tu nieustannie centralną postacią, wokół której występują określone problemy natury ludzkiej i zarazem gromadnej (społecznej), wymagające podjęcia działań zorientowanych na wspomaganie czy wzmacnianie lub eliminację czy minimalizację ich negatywnych skutków. Typizacja owych zjawisk i problemów w kontekście społeczno-pedagogicznej perspektywy ich postrzegania umożliwia wskazanie potencjalnych możliwości metodycznych mieszczących się w obszarze działania w polu pracy społecznej. Odnosi się to do drugiego szczegółowego problemu badawczego, tożsamego z prakseologicznym wymiarem pracy społecznej. Typizacja taka pozwala także wyjść poza stereotypowy sposób postrzegania problemów ludzkich w kontekście deficytów materialnych, finansowych, infrastrukturalnych czy organizacyjnych. Problemy, takie jak niesprawiedliwość społeczna, nierówności społeczne, rosnąca eskalacja agresji przeradzająca się w zorganizowaną przestępczość, nacjonalizm czy terroryzm, nierówności w dostępie do dóbr wytwarzanych „wspólnymi ludzkimi siłami”, degradacja środowiska naturalnego i wiele innych, które trudno ująć w wyczerpującym, zamkniętym katalogu, mają swe źródło w środowiskach życia ludzkiego (szerzej patrz: E. Gellner, 1991, s. 16 i nn.). To tu się rozpoczynają i tu narastają. Stąd praca społeczna nie może być postrzegana jako forma przeciwdziałania wyłącznie tym problemom, które stygmatyzują człowieka w indywidualnym i zbiorowym aspekcie jego egzystencji (por.: B. Smolińska-Theiss, 2000, s. 244; I. Lepalczyk, E. Marynowicz-Hetka, 1988, s. 19–20). Wiąże się ona bowiem przede wszystkim z tworzeniem warunków do odkrywania, wzmacniania i aktywizowania sił ludzkich w procesy sprzyjające współtworzeniu „lepszego rzeczywistości”, rzeczywistości lepszego jutra, rzeczywistości dobrej dla człowieka, który ją aktywnie współtworzy i który identyfikuje się z odpowiedzialnością za rzeczywistość współtworzoną siłami jego i pozostałych członków gromady (społeczności).

Praca społeczna w wymiarze prakseologicznym postrzegana jest jako instrument tworzenia instytucji symbolicznych. Kategorię instytucji symbolicznej prezentuje w kontekście rozważań poświęconych problematyce działania społecznego i tworzenia instytucji Ewa Marynowicz-Hetka. Powołując się na stanowisko Corneliusa Castoriadis, wyjaśnia ona, że pojęcie to rozumie się jako „sieć symboliczną, społecznie usankcjonowaną, w której krzyżują się, w zróżnicowanych relacjach i proporcjach elementy realne i wyobrażalne” (E. Marynowicz-Hetka, 2001(a), s. 42). W późniejszej wypowiedzi cytowanej autorki odnajdujemy uzasadnienie istnienia silnych związków kategorii instytucji społecznej z pedagogiką społeczną oraz jej społeczno-pedagogiczną użyteczność. Ewa Marynowicz-Hetka dodaje również, że

[...] czynniki rzeczywiste, funkcjonalne, znajdują oparcie formalne w odpowiednich strukturach organizacyjnych, które nadają każdej instytucji wymiar rzeczywisty, zaś w każdej instytucji może istnieć wiele instytucji. Fakt ten korzystnie wpływa na dynamikę danego organizmu społecznego i na poszukiwanie rozwiązań najbliższych naszym wyobrażeniom. Równocześnie jednak wyzwala konfliktowość i przyczynia się do nierównowagi instytucjonalnej. W tak rozumianą instytucję wpisana jest zmiana i stały konflikt między tym, co wyobrażone, a tym co rzeczywiste, co istnieje i co ulega również zmianie. Analiza jakiegoś organizmu z pozycji obserwatora wymaga zgody na to, iż każda instytucja jest żywym organizmem, o własnej dynamice, dążącym do zrównoważenia elementów wyobrażeniowych z rzeczywistymi. Tak pojmowana instytucja jest miejscem, w którym krzyżują się trzy elementy określające jakość stosunków społecznych. Są to: instytucja utworzona, dana z zewnątrz (institutee), instytucja znajdująca się w trakcie tworzenia (instituant), instytucjonalizacja, rozumiana tu za Menthomex (1995) jako wyrażenie wartości, idei, symboli w planie społecznym, w postaci określonych ról społecznych. Takie ujęcie instytucji pozwala na uchwycenie jej dynamiki i zmienności oraz daje argumenty przemawiające za jej przekształcaniem i zmianą. Najczęściej powtarzające się antynomie to: porządek/nieporządek (lub ład/chaos); trwałość/stagnacja/dynamika (badź stałość/zmiana); przestrzeń/obszar, zakres; instytucja zewnętrzna/instytucja wewnętrzna; instytucja utworzona/instytucja w trakcie tworzenia; instytucja stara/instytucja młoda. (E. Marynowicz-Hetka, 2006(a), s. 80–81)

Praca społeczna w tym kontekście staje się jednym z kluczowych elementów tworzenia warunków do przekształcania rzeczywistości życia ludzkiego tak, by owa rzeczywistość stawała się coraz bardziej ludzka, coraz bardziej służyła człowiekowi, jego rozwojowi — rozwojowi jego człowieczeństwa. Wskazany kontekst pozwala w rozszerzający sposób ujmować pracę społeczną jako tę dziedzinę pedagogiki społecznej, która wykracza poza sferę naznaczenia (stygmatyzacji) człowieka, poza obszary destytucji społecznej, poza wykluczenie i marginalizację. W prakseologicznym wymiarze dotyka ona także tych sfer rzeczywistości, w których człowiek doświadcza fenomenu transformacji, przechodzenia poszczególnych etapów w rozwoju indywidualnym i równocześnie w relacji z innymi indywidualami

30 oraz z tworzonymi przez nie grupami i społecznościami. Poprzez odkrywanie i wspomaganie rozwoju sił ludzkich, praca społeczna sprzyja wydobywaniu się człowieka z marginesu materialnego życia, pokonywaniu deficytów utrudniających codzienne zaspokajanie potrzeb podstawowych, ale także dotyczy ona wydobywania się człowieka z marginesu duchowego, moralnego. W tym znaczeniu dotyczy tego, co można nazwać stawianiem się „coraz bardziej osobą”, „coraz bardziej człowiekiem”, „coraz bardziej istotą odpowiedzialną za siebie i współtworzoną rzeczywistość życia codziennego”.

Niejednoznaczność (w drobnej, z punktu widzenia zakresu pedagogiki społecznej, sferze) pojmowania kategorii ‘praca społeczna’ na gruncie refleksji społeczno-pedagogicznej oraz postrzegania relacji wzajemnej kategorii praca społeczna–praca socjalna stała się przyczynkiem do sformułowania przedstawionego powyżej ogólnego problemu badawczego i odpowiadających mu problemów szczegółowych. W trakcie rozważań o działaniu w polu pracy społecznej powstał zamysł eksploracyjny, który nawiązywał do kategorii ‘praca społeczna’ i ‘praca socjalna’, zorientowanych na aktywność w obszarach działań pomocowych i wspierających osoby, rodziny oraz grupy społeczne dotknięte różnego rodzaju problemami życia codziennego. Aktywność ta odwołuje się także do idei przekształcania rzeczywistości w ten sposób, by każdy człowiek mógł czynnie i odpowiedzialnie współtworzyć warunki życia środowiskowego i zgodnie z rozpoznanymi siłami współuczestniczyć w kształtowaniu tej rzeczywistości, występujących w niej relacji międzyludzkich i warunków codziennej egzystencji.

Silna proweniencja pedagogiczna pracy społecznej oraz jej wielowymiarowość pozwoliły autorowi tej pracy podjąć badania-działania, w których aparat poznawczy odpowiadał społeczno-pedagogicznej tożsamości badacza. Wychowawcze konotacje pracy społecznej, jak również jej potencjał w sferze odkrywania i aktywizowania sił ludzkich do podejmowania wysiłków na rzecz kreowania warunków sprzyjających tworzeniu obywatelskich relacji interpersonalnych wśród członków społeczności lokalnych i ponadlokalnych, stały się szczególnym punktem zainteresowania pedagoga społecznego, zorientowanego na analizę zjawisk i procesów występujących w obszarze pracy społecznej.

2. ZARYS METODOLOGII BADAŃ WŁASNYCH

Terenem, na którym możliwa była eksploracja wybranej rzeczywistości stała się codzienność życia instytucji i organizacji z założenia powołanych do odkrywania i pomnażania sił ludzkich w celu przekształcania warunków życia człowieka w imię pomnażania dobra, tworzenia lepszej teraźniejszości i przyszłości. Wśród potencjalnie dostępnych typów podmiotów, funkcjonujących w obszarze polityki społecznej, wybrano te,

które stanowiły swoisty instrument realizacji założeń specyficznych dla określonego i przyjętego w danym kraju rozwiązania ideowo-modelowego. Na podstawie wstępnej analizy dokumentów dotyczących instytucji lub/i organizacji będących w obszarze zainteresowania badawczego, dokonano konkretnych wyborów. Przyjęto założenie, iż w misję ich działania (jawną lub ukrytą) wpisuje się społeczno-pedagogiczna kategoria — ‘praca społeczna’. Założenie to pozostawało w zgodzie z ideologicznymi założeniami wyrażonymi w doktrynie określonego modelu polityki społecznej, jak również ze stosowną regulacją prawną stanowiącą podstawę funkcjonowania określonych instytucji i organizacji (regulaminy, statuty, zarządzenia, rozporządzenia, a także legislacja rangi ustawy).

Konsekwencją wybranego terenu badań, który stanowią podmioty współtworzące system oddziaływania społecznego w ramach określonego modelu polityki społecznej (M. Księżopolski, 1998, s. 73–84; patrz także: J. Auleytner, 1994, 2002, 2004; L. Dziewięcka-Bokun, 1997, 2000; S. Golinowska, 1993, 1994, 1998, 2000; M. Księżopolski, 1999, 2000; J. Mielecki, 1997; J. Supińska, 1998; W. Szubert, 1993; T. Szumilcz, 1994; B. Urbaniak, 1997), było zaplanowanie procesu eksploracyjnego opartego na koncepcji badania etapowego. Proces ten składał się z cykli badań terenowych uczestniczących — participatory action research (action research) — badanie-działanie (badanie przez działanie) (J. McNiff, 1995, s. 1–2), które umożliwiało poznanie i zrozumienie istoty pracy społecznej wraz z jej aplikacyjnymi konotacjami.

Koncentracja uwagi na takich przedmiotach badań, jak systemy, instytucje, struktury czy funkcje określonych instytucji i organizacji może sugerować określone konotacje teoretyczne w podejmowanych badaniach. W przypadku opisywanego projektu badawczego, naturalną konsekwencją byłoby postrzeganie badanej rzeczywistości przez pryzmat teorii strukturalnych i funkcjonalnych. To zaś skazałoby badającego na przyjęcie paradygmatu badań ilościowych, z wynikającą stąd orientacją metodologiczną. W podjętym procesie eksploracyjnym przedmiotem badań uczyniono pracę społeczną, co pozwoliło, a wręcz wyznaczyło alternatywne podejście badawcze — paradygmat jakościowy. Badany wy-cinek rzeczywistości został więc poddany eksploracji z zastosowaniem społeczno-pedagogicznego aparatu poznawczego opartego na teoriach aktywizacji sił społecznych, teoriach integracji społecznej, a także teoriach działania społecznego. Użyteczna, szczególnie w kontekście relacji interpersonalnych zachodzących na osi wychowawczych interakcji budowanych w toku pracy społecznej w jej socjalnym wymiarze pomiędzy pracownikiem socjalnym i użytkownikiem systemu pomocy społecznej, była teoria interakcjonizmu symbolicznego. Symboliczno-interakcyjny aparat wyjaśniania rzeczywistości stosunków międzyludzkich ułatwiał odczytywanie i zrozumienie określonych kodów, symboli, a także związków zachodzących między poszczególnymi elementami procesu komunikacji i działania. Rozumienie owych korelacji było szczególnie pomocne

32 w toku relacji z przedstawicielami kultur i języków nie będących rodzimymi badającego. Z natury swej praca społeczna wraz z pracą socjalną jest integralną częścią życia społecznego osób, rodzin i grup społecznych, stąd teorie personalistyczne stanowią wspomagającą płaszczyznę wyjaśniania badanej rzeczywistości w toku podjętych rozważań.

Wybierając jakościowy paradygmat badań, przyjęto za punkt wyjścia koncepcję badań terenowych, które pozwalają penetrować dogłębnie wybrany wycinek eksplorowanej rzeczywistości. Konieczność taką implikowało dążenie badacza-działacza do zrozumienia czym jest praca społeczna, na czym polega działanie w polu pracy społecznej, jak poznawać pracę społeczną (jak postępować w toku procesu eksploracyjnego), jakie wartości niesie ze sobą działanie w polu pracy społecznej podejmowane w toku realizacji zadań systemowych, czy wreszcie jakie zachodzą relacje między pracą społeczną a pracą socjalną oraz pomiędzy tymi rodzajami aktywności teoretycznej i działalności praktycznej a odpowiednimi (sub)dyscyplinami naukowymi. Podejmując się trudu uzyskania odpowiedzi na tego rodzaju pytania, konieczne było stworzenie koncepcji badań, których realizacja dałaby szansę zrozumienia istoty i natury pracy społecznej, a także umożliwiłaby sprawny, czytelny i rozumiały opis oraz klarowną eksplanację rzeczywistości, w której egzystuje praca społeczna.

Terenowe badania jakościowe, w których badacz ma możliwość sięgać w głąb wybranego obszaru rzeczywistości, pozwalają dokonywać diagnozy stanu faktycznego, ale przede wszystkim ułatwiają zapoznanie się z genezą i istotą danego zjawiska lub procesu pozostającego w obszarze jego zainteresowań. Nadto, badający, stając się uczestnikiem interakcji dokonujących się w badanej rzeczywistości ma możliwość uczyć się tego, co poznaje, ma szansę zrozumieć i przeżyć to wszystko, co dla „obiektywnego” badacza pozytywisty byłoby mierzalne i wyliczalne, ale niekoniecznie zrozumiałe. Będąc „nowym” i zarazem „jednym z” członków danej rzeczywistości, badacz może swym potencjałem wspomagać proces rozwoju i zmiany dokonujące się w strukturze badanej rzeczywistości. Jego zaangażowanie w sprawy życia codziennego może stanowić czynnik aktywizujący pozostałych członków „wspólnej” społeczności, której aktryzy są równocześnie uczniami i nauczycielami zaangażowanymi w relacje interpersonalne. Badacz determinuje przez to proces kształtowania i korygowania postaw, systemów wartości, wzorów zachowań i przyjmowanych preferencji życiowych (por.: T. Pilch, T. Bauman, 2001, s. 267–270 i nn.).

Perspektywa całościowego postrzegania badanej rzeczywistości stanowi o wyjątkowej atrakcyjności badań terenowych. W pedagogice społecznej, która z natury swej jest połączeniem refleksji teoretycznej z działaniem poprzez bezpośrednie uczestnictwo w życiu gromad ludzkich i indywidualnych osób, badania pozwalające uczestniczyć badaczowi w zwykłych, bieżących sprawach życia codziennego, w interakcjach dokonujących się w naturalnym środowisku życia badanych podmiotów są głównym sposobem poznawania, rozumienia, opisu i wyjaśnienia stanów,

zjawisk i procesów dokonujących się w sferze społecznej przestrzeni życia człowieka, rodziny czy grupy społecznej (por.: D. Urbaniak-Zajac, 2002, s. 26–28).

Nurt jakościowych badań terenowych obejmuje kilka paradygmatów, a w szczególności: naturalizm, etnometodologia, teoria ugruntowana, studium przypadku i metoda rozszerzonych przypadków, etnografia instytucjonalna oraz badania uczestniczące (E. Babbie, 2004, s. 308). W toku postępowania badawczego najbardziej zbliżone do zamierzeń eksploracyjnych były badania oparte na paradygmacie badań uczestniczących — badanie-działanie — action research, czyli takie, w którym zakłada się ciągły kontakt badacza ze środowiskiem (E. Kantowicz, 2006, s. 44). Przemawiały za tym zamierzenia autorskie oraz charakter tego podejścia badawczego, które uczyniono głównym sposobem aktywności badawczej. Jak zauważa Earl Babbie, badania terenowe polegają, najogólniej rzecz ujmując, na obserwacji zachowań społecznych lub uczestnictwie w nich z jednoczesnym podejmowaniem wysiłku zorientowanego na zrozumienie tych zachowań (E. Babbie, 2004, s. 309). Autor ten zaznacza, że badania terenowe mają charakter jakościowy i prowadzą do uchwycenia całości perspektywy analizowanych zjawisk i/lub procesów.

Przez podążanie wprost do zjawiska społecznego poddawanego badaniu i obserwowanie go na tyle całościowo, na ile jest to możliwe, badacz ma szansę uzyskać głębsze i pełniejsze jego rozumienie. Jako taki ten rodzaj obserwacji nadaje się szczególnie, choć nie wyłącznie, do tematów badawczych i studiów społecznych, które nie poddają się prostemu ujęciu ilościowemu. Badacze terenowi mogą rozpoznawać wiele niuansów w postawach i zachowaniach, które mogą umykać badaczom stosującym inne metody. (ibidem, s. 309–310)

W polskim tłumaczeniu pracy *The Practice of Social Research* (Earl Babbie, 2001, 9th Edition) odnajduje się twierdzenie, że obserwacja jest metodą, a jednym z typów metod obserwacyjnych są jakościowe badania terenowe (E. Babbie, 2004, s. 309). Nie podejmując konfrontacji z oryginałem tekstu, którego polskie tłumaczenie zdaje się być niejednolite terminologicznie i zarazem nie do końca konsekwentne (por.: ibidem, s. 244), w niniejszej pracy przyjmuje się utrwalone w pedagogice podejście do rozumienia takich pojęć, jak ‘metoda’, ‘technika’ i ‘narzędzie badawcze’ (T. Pilch, T. Bauman, 2001, s. 70–72 i nn.).

Metodą prowadzenia badań i zarazem paradygmatem wyznaczającym sposób myślenia o rzeczywistości, o procesie postępowania badawczego, a także o działaniu eksploracyjnym badacza jest badanie-działanie. Obserwację traktuje się natomiast jako technikę gromadzenia materiału empirycznego oraz podstawowy instrument w procesie postrzegania badanej rzeczywistości umożliwiający jej zrozumienie.

W podjętym procesie eksploracyjnym zastosowano metodę uczestniczącego badania-działania — participatory action research. Ta metoda

34 poznawania rzeczywistości jest realizowana w środowisku naturalnym dla badanych podmiotów. Badacz poznaje rzeczywistość badaną poprzez uczestnictwo w naturalnych cyklach jej życia, obserwuje od środka zachodzące procesy, interakcje, zmiany i mechanizmy występujące w badanych środowiskach wybranego wycinka rzeczywistości. Jego udział w strukturze formalnej i nieformalnej determinuje zachodzące procesy, przez co ma szansę konstruktywnego partycypowania w dokonujących się zmianach wywoływanych interakcjami i relacjami poszczególnych członków społeczności. Możliwość przeżycia i zrozumienia badanej rzeczywistości, wraz z wybranym problemem badawczym, jaką daje pozycja uczestnika tejże rzeczywistości oznacza dla samego badacza niepowtarzalną okazję do identyfikacji z problemami, troskami, nadziejami, możliwościami czy radościami występującymi w danej społeczności. Badacz, stając się jednym z współkreatorów życia lokalnego, obserwuje codziennie badanej rzeczywistości, prowadząc wywiady, niemal, bez ograniczeń w dogłębny sposób może dociekać przyczyn danych postaw, poglądów, stosunku do określonych spraw czy określonych wartości. Może też w bezpośrednich relacjach dochodzić genezy określonych mechanizmów społecznych, a w szczególności motywów podejmowanych działań towarzyszących określonym procesom intencjonalnym lub nieintencjonalnym.

Pełne uczestnictwo w życiu społeczności czy grupy zawodowej ułatwia dogłębną eksplorację procesów społecznych zachodzących w wybranym obszarze rzeczywistości przez pryzmat zmian dokonujących się w określonym czasie. Można w ten sposób poznawać i zrozumieć przyjmowane przez badane osoby postawy i zachowania, a udział w naturalnym środowisku danych przedmiotów i podmiotów badań ułatwia proces eksplanacji genezy i motywów określonych działań, przekonań czy struktur systemów aksjologicznych.

Istotnym walorem badania-działania jest możliwość zaangażowania wiedzy, doświadczeń i umiejętności jakimi dysponuje badacz, czyli kompetentny w danej dziedzinie profesjonalista, który poszukuje rozwiązań określonych problemów badawczych. Jest to szczególna szansa dla pedagoga społecznego, który, identyfikując się z misją reprezentowanej przez siebie dyscypliny naukowej oraz z etosem zawodowym, ma okazję do służby dla dobra ludzi, z którymi nawiązuje relacje interpersonalne w toku badań, dla ludzi, których rzeczywistość życia codziennego poznaje w wybranych kontekstach projektu badawczego. Ma zatem szansę wystąpić zarówno w roli badacza, który poznając uczy się danego wycinka rzeczywistości, jak i nauczyciela oraz animatora aktywizującego siły ludzkie do działania na rzecz przebudowywania życia gromadnego w imię ideału. Wynikające stąd partnerstwo w relacji badacz-badany pozwala na tworzenie środowiska sprzyjającego transmisji i utrwalaniu wartości związanych z poszanowaniem godności osoby ludzkiej, z uznaniem autonomii jednostki przy zachowaniu zasad współżycia społecznego, trwałości związków wspólnotowych oraz odpowiedzialności za siebie i śro-

dowisko egzystencjalne człowieka przeżywającego codzienne interakcje w sposób godny i odpowiedzialny.

Wymienione zalety terenowych badań uczestniczących zdecydowały ostatecznie o ich zastosowaniu w podjętym procesie poznawania rzeczywistości pracy społecznej. Badacz ma tu możliwość w odpowiedzialny sposób kierować procesem eksploracyjnym tak, by podejmowane działania nie stanowiły zagrożenia dla uczestników badanej rzeczywistości. Może więc minimalizować ryzyko występowania destruktywnych dla badanych konsekwencji ingerowania z zewnątrz. Ponadto pedagog społeczny-badacz, ma w tak konstruowanym procesie badawczym możliwość bieżącej analizy dokonujących się zmian, przeobrażeń czy modernizacji, które w swych sekwencjach mogą być korygowane i wraz z osobami lub grupami badanymi dostosowywane do zmieniających się warunków rzeczywistości społecznej, kulturowej czy gospodarczo-politycznej. Badacz nie jest w ten sposób agresywnym intruzem, ale sprzymierzeńcem w procesie odkrywania i aktywizacji sił ludzkich. Funkcje badania w polu działania społecznego (szczególnie: poznawcza, sprawcza i kształtująca) decydują o ich wyjątkowej użyteczności w badaniach nad pracą społeczną (por.: E. Marynowicz-Hetka, 2006, s. 190–191). Pedagog społeczny-badacz-działacz ma szansę nie tylko poznawać wybrany wycinek interesującej go rzeczywistości, ale może też działać na jej rzecz, a także kształtować swoją tożsamość jako teoretyka i zarazem praktyka pracy społecznej. Zdaje się, że jest to szczególnie istotne w kontekście zintegrowanych podejść badawczych (pluridyscyplinarne, interdyscyplinarne i transwersalne), które nie tylko są wskazane, ale wręcz konieczne w toku komplementarnej prezentacji badanej rzeczywistości oraz jej wielowymiarowego rozumienia. Niesie to jednak ze sobą równoczesne ryzyko zatarcia owej tożsamości badacza. Może on utracić lub zniekształcić teoretyczne oraz metodologiczne podstawy charakteryzujące daną (sub)dyscyplinę naukową. Dla każdego badacza wywodzącego się z określonej szkoły, dyscyplina naukowa którą reprezentuje warunkuje jego sposób postrzegania rzeczywistości poprzez określone kategorie, bliskie mu, bo zinternalizowane w toku wrastania w daną rzeczywistość teoretyczno-metodologiczną. Zdolność wielowymiarowego postrzegania zjawisk i procesów dokonujących się w badanej rzeczywistości ułatwia zrozumienie istoty tych zjawisk lub procesów. Zdolność ta jest oparta niejednokrotnie na wielokierunkowości przygotowania badacza do prowadzenia badań. Poza przygotowaniem podstawowym w zakresie dyscypliny, którą reprezentuje i z którą się utożsamia, badacz nierzadko posiada teoretyczne przygotowanie w zakresie pokrewnych (sub)dyscyplin. Znany mu jest dorobek nie tylko podstawowej dziedziny, którą zgłębiał w toku studiów, ale i innych, których reprezentanci — badacze — poznawali tę samą rzeczywistość z perspektywy innych wymiarów, typowych dla właściwej im (sub)dyscypliny. Wielokierunkowość przygotowania badacza pomaga mu w głębokim i szerokim pojmowaniu badanej rzeczywistości, w rozumieniu

36 procesów, zjawisk, tendencji czy kierunków zmian, bez ryzyka wyrwania z kontekstu i jednostronności w opisie, interpretacji czy eksplanacji badanej rzeczywistości. Kompetencje te i towarzyszące im umiejętności mogą jednak równocześnie ograniczać poczucie tożsamości i spójności teoretycznej badacza. Jego aparat pojęciowy, język, poczucie identyfikacji z określoną podstawową i niekiedy deklarowaną wprost (sub)dyscypliną naukową może w znacznym stopniu przesłaniać nadmierną faworyzacja tego, co pełni funkcję uzupełniającą w procesie poznawania badanej rzeczywistości. Nie chodzi tu o ilościowy przerost określonych treści czy zaangażowania w obszar eksplorowanej rzeczywistości, ale o przyjętą perspektywę, punkt widzenia oraz spójność w poznawaniu, rozumieniu i prezentowaniu badanej rzeczywistości.

Pierwszym badaczem, który wykorzystał action research w badaniu środowiska szkolnego na terenie Anglii był Lawrence Stenhouse. Podejście to cieszyło się dużym powodzeniem (J. McNiff, 1995, s. 25–26). Upowszechnienie terminu ‘educational action research’, którego propagatorem był Stephen Kemmis, wyzwoliło intensywny proces zastosowania tego podejścia w badaniach pedagogicznych (ibidem, s. 26–28).

Uczestniczące badanie-działanie charakteryzuje się tym, co w odniesieniu do pracy społecznej jest istotą — partnerstwem, które łączy badacza i badanego. Ponadto funkcja badacza sprowadza się w tej metodzie do służby (por.: E. Babbie, 2004, s. 323), w której jest on nośnikiem określonej misji. Angażując się w wybrany obszar rzeczywistości społecznej, badacz staje się zarazem twórcą i użytkownikiem angażującym siły ludzkie badanej rzeczywistości do współtworzenia i współużytkowania (por.: H. Radlińska, 1961, s. 57). Badanie-działanie w założeniu opiera się na koncepcji zanurzenia badacza w eksplorowaną rzeczywistość, wraz z jego wyposażeniem — wiedzą, umiejętnościami, doświadczeniem — po to, by współtworzyć i współprzekształcać dany obszar rzeczywistości w imię ideału, jakim jest dobro i jego pomnażanie dla człowieka, który w owej rzeczywistości żyje na co dzień. Danuta Lalak określając action research (niem. Aktionsforschung, Handlungsforschung) mianem badań aktywizujących, stwierdza jednoznacznie, iż są one

[...] nakierowane na przeobrażenia badanej rzeczywistości. Proces badawczy nie stanowi sekwencji wyodrębnionych zabiegów metodologicznych, lecz dokonuje się w trakcie (współwystępuje, towarzyszy) zjawisk społecznych przebiegających zgodnie ze swym rytmem i prawidłowościami rozwojowymi. (D. Lalak, 1999, s. 27–28)

Ponadto, jak zauważa Ewa Kantowicz, „w podejściu tym proces badawczy budowany jest nie w oparciu o teorie i hipotezy, ale w oparciu o praktykę, w obszarze której działa sam badacz” (E. Kantowicz, 2006, s. 44). Wilfried Carr i Stephen Kemmis zwracają uwagę na fakt, że rozwój teorii wyjaśniających jest postrzegany przez badaczy-działaczy bardziej jako produkt uboczny działań towarzyszących poprawie rzeczywistości, aniżeli

jako rezultat towarzyszący rozwojowi czystej teorii (W. Carr, S. Kemmis, 1986, s. 28). Można więc zgodzić się ze stanowiskiem Richarda Wintera i Carol Munn-Giddings, którzy uważają, że badacze-działacze poszukują pomostu mogącego połączyć krańce ciągle istniejącej przepaści między teorią i praktyką (R. Winter, C. Munn-Giddings, 2001, s. 7).

Powyższe założenia są zbieżne z ideą pracy społecznej, która stanowi przedmiot opisywanego badania. Badacz

[...] nie tylko jest zanurzony w badanym zjawisku, lecz poprzez swą aktywną postawę próbuje je przekształcić. Usiłuje wpłynąć na kształt rzeczywistości, w której sam uczestniczy, co powoduje, że sytuacja ta wpływa na niego w podobnym stopniu, jak na badane przez niego podmioty. Badanie przez działanie zawsze odnosi się do zagadnień, pytań, które dla badacza mają znaczenie. (T. Pilch, T. Bauman, 2001, s. 307–308)

W projektach eksploracyjnych opartych na badaniu-działaniu proces poznawania rzeczywistości rozpoczyna się od działań praktycznych, które umożliwiają zdobycie wiedzy i doświadczeń stanowiących podstawę do dokonywania uogólnień teoretycznych.

Badanie w działaniu związane jest zazwyczaj z problemem, na jaki natknie się osoba zanurzona w praktyce. W momencie, gdy dostrzeżony zostaje problem i próbuje się go zrozumieć, opisać i w ten sposób rozwiązać można mówić o pierwszym etapie badania w działaniu. W badaniach w działaniu teoria nie jest traktowana jako modelowy opis rzeczywistości, który badanie ma potwierdzić, a jego wyniki mają znaleźć zastosowanie w praktyce, jak w podejściu ilościowym. Teoria w badaniach przez działanie jest potrzebna do lepszego rozumienia praktyki i do snucia nad nią refleksji. (ibidem, s. 308–309)

Tadeusz Pilch i Teresa Bauman podkreślają, że w takim metodologicznym podejściu do badań teoria pełni funkcję wspomagającą proces rozumienia rzeczywistości i jest zarazem przesłanką, na której można budować dalszą refleksję o praktyce badanej rzeczywistości. Nie ulega wątpliwości, że takie podejście jest spójne z metodologicznymi założeniami badań społeczno-pedagogicznych Heleny Radlińskiej, która jako pierwszy polski pedagog społeczny podejmowała tego typu badania-działania. Ich celem było angażowanie się w rzeczywistość by ją poznawać i przekształcać. Autorka ta wskazuje, że „w badaniach społeczno-pedagogicznych — badania i doświadczenia splatają się ze sobą nierozzerwalnie” (H. Radlińska, 1961, s. 91).

Wszelkie typy badań muszą się opierać i muszą być uzupełniane przez obserwację bezpośrednią, przez osobiste badania stosunków danego środowiska. Tą drogą zdobywamy najlepiej zrozumienie wielu przejawów, które z dala widzimy w innym świetle. (ibidem, s. 93)

38 Badanie-działanie w swej istocie zakłada orientację na przebudowę, poprawę rzeczywistości, o której Helena Radlińska pisała w kontekście pracy społecznej. Richard Winter i Carol Munn-Giddings atrybut taki przypisują action research, które w ich przekonaniu ma znaczący wpływ na rozwój badanej rzeczywistości (R. Winter, C. Munn-Giddings, 2001, s. 33). Jest to jeden z istotnych argumentów potwierdzających silny związek pracy społecznej z badaniem-działaniem, jako paradygmatycznym podejściem do jakościowych badań (por.: J. McNiff, 1995, s. 7) w obszarze pracy społecznej. Richard Winter i Carol Munn-Giddings wyjaśniają, że:

[...] action research jest swoistym studium sytuacji społecznych, wytworzonych przez te osoby, które są włączone w określone sytuacje celem poprawy ich działania, funkcjonowania oraz wzbogacenia ich świadomości i zdolności rozumienia otaczającej rzeczywistości i siebie samych. (R. Winter, C. Munn-Giddings, 2001, s. 8)

Barbara Smolińska-Theiss, prezentując walory badania-działania szczególnie w kontekście istniejących potrzeb społeczno-pedagogicznych, przedstawia ten sposób zaangażowania badawczego jako drogę praktyczną:

[...] zgodnie z przyjmowanymi założeniami celem badania nie jest samo badanie, ale ulepszenie rzeczywistości. Mówi o tym definicja określająca praktykę jako „działalność przekształcającą system świadomych działań ludzkich, zmierzających do wywołania zmiany określonego przedmiotu” [P. Sztompka 1973, s. 107 — przyp. AŻ]. Jest to zatem kierowane przekształcanie istniejących warunków społecznych. Dokonuje się ono przy udziale nauki. Zgodnie z zasadą jedności teorii i praktyki coraz rzadziej przeciwstawia się czy nawet wyodrębnia twierdzenia lub badania teoretyczne oraz tzw. badania stosowane. (Smolińska-Theiss 1988, s. 68)

Cytowana autorka zauważa, że badanie przez działanie stanowi połączenie odmiennych doświadczeń badacza i badanego, co „nadaje badaniom aktywnym walor swoistej edukacji obu stron” (ibidem, s. 76). Z tekstu prezentującego opisywaną orientację metodologiczną wynika, że badania tego typu prowadzą w efekcie do rozwoju ludzkiego, co pozostaje w pełnej zgodzie z założeniami pracy społecznej.

Praktyczny charakter badań polega zatem na inicjowaniu rozwoju ludzi, którzy następnie będą mogli i chcieli sami rozwijać się kontynuując to, co rozpoczęły badania. Wynikiem zdobytej wiedzy i doświadczenia jest umiejętność znalezienia strategii działań w określonych warunkach i rozwiązywanie problemów konkretnego środowiska. W tym przypadku praktyczny charakter badań czynnych oznacza ich użyteczność. (ibidem, s. 71)

Użyteczność, można dodać, dla przekształcanej rzeczywistości i ludzi w niej egzystujących.

Tadeusz Pilch oraz Teresa Bauman, powołując się na stanowisko, które prezentuje Stephen de Camois Kemmis oraz Mervyn Wilkinson (1998, s. 21–36), prezentują następujące cechy badania-działania:

1. Badanie przez działanie jest procesem społecznym, ponieważ dotyczy relacji międzyludzkich albo działań jednostkowych, a wszystko to przebiega zawsze w określonej sytuacji społecznej, którą każdy badacz próbuje zrozumieć, koncentrując się przy tym na relacjach zachodzących pomiędzy tym co jednostkowe, a tym co społeczne.
2. Badanie w działaniu związane jest z aktywnym uczestnictwem badacza w sytuacji, co oznacza, że musi być przeprowadzone osobiście.
3. Badanie w działaniu odbywa się we współpracy z innymi ludźmi. Jest procesem, w którym wszyscy uczestnicy poddają oglądowi jakość swojej aktywności, swoje relacje z innymi i próbują je udoskonalać. Pozwala to na wytworzenie się nowych jakości w praktyce, pozwala ją ulepszać, a to jest możliwe tylko we współpracy z tymi, z którymi relacje chcemy udoskonalać.
4. Badanie w działaniu ma w sobie potencjał emancypacyjny, ponieważ jego celem jest udoskonalenie istniejącej rzeczywistości, uwolnienie działającego podmiotu od irracjonalności, nieefektywności i nie satysfakcjonujących stosunków społecznych, które ograniczają zarówno jego rozwój, jak i możliwości działania.
5. Badanie w działaniu jest krytyczne, ponieważ pozwala dostrzec własne ograniczenia, wynikające z posługiwania się niedoskonałymi narzędziami komunikacji, co prowadzi do wytworzenia się między ludźmi różnorodnych barier. Chodzi tutaj zarówno o język (dyskurs), w jakim jednostki konstytuują swoje rozumienie świata, jak i o rodzaj podejmowanych przez nie działań (wykonywaną przez nich pracę), a także doświadczane przez każdego człowieka relacje władzy (podporządkowania i kierowania, przynależności i odrzucenia, bycia włączonym i wyłączonym, itp.). Jest to proces, w którym ludzie świadomie decydują się wchodzić w spór z zastaną rzeczywistością po to, aby ich funkcjonowanie w świecie nacechowane było świadomością uwarunkowań własnej egzystencji.
6. Badanie przez działanie jest refleksyjne, dialektyczne, ponieważ pomaga ludziom zastanowić się nad własną praktyką, zmieniać ją, wyciągać wnioski, ponownie ulepszać. Pomaga im refleksyjnie poznawać własną pracę, lepiej rozumieć różne uwarunkowania sytuacji, w których działają, czyli bardziej świadomie uczestniczyć w życiu społecznym. Badanie przez działanie jest procesem uczenia się, którego skutkiem są realne zmiany w tym: (a) co ludzie robią; (b) jak porozumiewają się ze sobą i światem; (c) co myślą i co cenia; (d) w dyskursach, w których rozumieją i interpretują świat. Dzięki tym badaniom ludzie mogą dochodzić do rozumienia swoich działań tak dogłębnie i precyzyjnie na ile to tylko możliwe. (T. Pilch, T. Bauman, 2001, s. 316–317)

Przyjmując społeczno-pedagogiczną perspektywę konceptualizacji i planowania procesu badawczego w opisywanym projekcie, założono własną aktywność we współtworzeniu rzeczywistości społecznej sprzyjającej rozwojowi ludzkiemu. Stając się jednym z wykonawców określonych zadań na poziomie instytucji i organizacji służących rozwojowi człowieka,

40 badający korzystał z posiadanych kompetencji typowych i odpowiadających potrzebom wybranej sfery rzeczywistości, w której podjął aktywność badawczo-działaniową.

Techniką podstawową zastosowaną w procesie eksploracyjnym i specyficzną dla terenowych badań uczestniczących była obserwacja uczestnicząca. Pełniła ona zarówno funkcję instrumentu gromadzenia wiedzy, jak i stała się przyczynkiem do rozumienia występujących w badanej rzeczywistości zjawisk i procesów. Techniką towarzyszącą obserwacji prowadzonej w toku uczestnictwa w życiu eksplorowanych instytucji i organizacji były wywiady. Umożliwiały one poznanie człowieka zanurzonego w społecznej przestrzeni badanej rzeczywistości. Były to wywiady jakościowe, które w metodologicznych założeniach są pojmowane jako interakcja zachodząca między prowadzącym wywiad badaczem i respondentem (E. Babbie, 2004, s. 327). Respondentami byli zarówno kierownicy i współpracownicy jednostek, w których prowadzono badanie-działanie, jak również odbiorcy oferowanych tam usług. Dodatkową kategorię respondentów stanowili ci członkowie społeczności lokalnych, którzy identyfikowali na mapie działania społecznego badane placówki wraz z problemami wyznaczającymi kierunki działań tych placówek w terenie. Respondenci tej kategorii nie mieli jednak osobistych doświadczeń z pola działania społecznego eksplorowanych podmiotów.

Techniką wspomagającą opisywany proces badawczy, a ugruntowaną w metodologii badań pedagogicznych, było badanie dokumentów dotyczących instytucji i organizacji, w których badający występował jako uczestnik życia codziennego. Taka technika gromadzenia wiedzy na temat badanej rzeczywistości jest typowa dla przyjętej metody. Analiza dokumentów była prowadzona w naturalnym środowisku, typowym dla badanej rzeczywistości. Umożliwiło to odczytanie treści zgodnie z intencją twórcy przekazu pisanego oraz lokalnym porządkiem faktograficznym. Badacz-działacz, identyfikując się z eksplorowaną rzeczywistością analizował wybrane dokumenty, stosując aparat poznawczy spójny z kodem przekazu stosowanym w danych warunkach kulturowych, społecznych, gospodarczych czy politycznych. Ponadto miał możliwość eliminowania pojawiających się dysonansów poznawczych w toku dodatkowych rozmów, wyjaśnień, a nawet wspomaganej analizy określonych dokumentów przez kompetentne osoby wiodące życie na poziomie społecznym, rodzinnym czy zawodowym w centrum struktury badanej rzeczywistości.

W pedagogice badanie dokumentów jest często stosowanym instrumentem poznania naukowego. Technika ta pozwala gromadzić wiedzę o faktach historycznych, ideach, założeniach i postulatach związanych z misją danej jednostki organizacyjnej. Badanie dokumentów pozwala w toku badań terenowych poznawać lepiej badaną rzeczywistość i dokładniej zrozumieć zmiany dokonujące się w niej na tle historycznym (J.P. Goetz, M.D. LeCompte, 1984, s. 67). Na gruncie pedagogicznym wyróżnia się dwa rodzaje dokumentów poddawanych analizie. Są to doku-

menty kronikarskie i opiniodawcze. (T. Pilch, T. Bauman, 1999, s. 98–99). Oba rodzaje dokumentów były badane w toku opisywanego procesu eksploracyjnego.

Wybrany paradygmat badań jakościowych i towarzysząca mu metoda prowadzenia badań uczestniczących typu badanie-działanie, w których badacz jest działaczem zanurzonym w eksplorowaną rzeczywistość, służy, jak zauważa John Gaventa, nie tylko produkcji określonej wiedzy o badanej rzeczywistości, ale są również swoistym instrumentem wspomagającym edukację i rozwój świadomości ludzi. Pobudzają i aktywizują one także do działania społecznego. Stymuluje tym samym ludzi do podejmowania wysiłków w celu przewyciężania tego, co negatywne w danej rzeczywistości, przez co przyczynia się do zmian, do uwalniania demokratycznych procesów przekształcania warunków życia (por.: J. Gaventa, 1991, s. 121–123). Stanowisko takie utwierdza badającego w przekonaniu, iż metodologiczny wybór jest trafny i spójny z charakterem przedmiotu badań. Pozostaje także w spójności ze społeczno-pedagogiczną koncepcją poznawania i dochodzenia do zrozumienia rzeczywistości.

3. PROCEDURA I PRAKTYCZNE EFEKTY BADANIA-DZIAŁANIA W POLU EKSPLOWANEJ RZECZYWISTOŚCI

Podjęciu określonego problemu badawczego może, a nawet powinno towarzyszyć pytanie o zasadność tego konkretnego wyboru. Szereg możliwości wyborów w obszarze tej samej rzeczywistości implikuje zasadność stawiania takich pytań. Dokonany wybór można uzasadnić „taką właśnie decyzją badacza”, bez głębszego wyjaśnienia jej motywów i genezy. W przypadku pedagoga społecznego i zarazem badacza, uczciwość w naturalny sposób skłania go do wnikliwszego wyjaśnienia przesłanek stanowiących o wyjątkowości poznawczej, humanistycznej, wychowawczej, a także prakseologicznej postawionego problemu badawczego. W podjętym procesie eksploracyjnym praca społeczna jest fundamentalną kategorią w kontekście dyscyplinaryzacji pedagogiki społecznej jako nauki o działaniu społecznym i refleksji teoretycznej o aktywizowaniu sił ludzkich w celu przebudowy życia gromadnego w imię ideału (H. Radlińska, 1961). Jej zadaniem jest z jednej strony przeciwdziałanie pauperyzacji, destytucji, marginalizacji czy w konsekwencji wykluczeniu społecznemu osób, rodzin, grup, społeczności lokalnych i całych społeczeństw. Z drugiej zaś odwołuje się do odkrywania, wzmacniania i aktywizowania potencjału sił ludzkich w celu współtworzenia rzeczywistości służącej pomnażaniu dobra, szczególnie dobra ludzkiego. Kreowanie warunków pomyślnego rozwoju ludzi, wzmacnianie więzi międzyludzkich, tworzenie atmosfery sprzyjającej współodpowiedzialności i poczuciu wspólnotowości w życiu codziennym to wyznaczniki pracy społecznej wychodzącej poza kompensacyjno-pomocowy czy ratowniczy wymiar działania społecznego.

Opisywane tu badania były prowadzone na terenie Polski oraz wybranych krajów Europy i w Stanach Zjednoczonych. W założeniu poszukiwania miały umożliwić prezentację pracy społecznej w wymiarze zarówno refleksji teoretycznej, jak i w kontekście prakseologii na poziomie różnych środowisk kulturowych, politycznych, społecznych i gospodarczych. Wybór miejsc realizacji poszczególnych etapów badań był warunkowany przede wszystkim rozwiązaniem modelowym przyjętym i ugruntowanym w danym państwie. Kryterium stanowił tu społeczno-polityczny model typowy dla istniejących w danym kraju rozwiązań w realizowanej polityce społecznej. Czas wykonania kolejnych etapów badań był zaś uzależniony od możliwości organizacyjnych badacza-działacza. Etapy te nakładały się niekiedy na siebie i obejmowały powtarzające się sekwencje działań praktycznych oraz analizy literatury przedmiotu w wybranych krajach. Łącznie w ramach podjętego projektu badawczego zrealizowano cztery etapy badań odpowiednio do państw, w których proces eksploracyjny był prowadzony. Pierwszy etap przebiegał w Anglii w roku 2000. Drugi etap zrealizowano na terenie Niemiec w latach 2001–2002 oraz 2004 i 2007. Trzeci etap badań przeprowadzono na terenie Stanów Zjednoczonych w trakcie pełnego roku akademickiego 2005/2006. Ostatni z etapów postępowania badawczego był podjęty w latach 2003–2007, a w odniesieniu do pracy koncepcyjnej, z dała od aktywności w polu działania społecznego, także w roku 2008. Był on prowadzony w Polsce.

W Anglii badania przeprowadzono w warunkach funkcjonowania neoliberalnego modelu polityki społecznej. Ich realizację poprzedzały badania prowadzone w 1999 roku w ramach projektu doktoranckiego, co w praktyce skutkowało tym, iż procedura organizacji procesu eksploracyjnego w ramach paradygmatu action research była kontynuowana w systemie pomocy społecznej na terenie instytucji i organizacji pomocy społecznej w Cambridge oraz w Londynie. Oparta na bazie wypracowanych wcześniej bezpośrednich relacji personalnych oraz personalno-organizacyjnych procedura przygotowania i realizacji tego etapu badań przebiegła sprawnie i przyniosła efekt w postaci zebrania materiału empirycznego oraz zdobycia wiedzy o działaniu w polu społecznym podejmowanym na terenach objętych eksploracją. Wynikiem tego są opracowania prezentujące rzeczywistość pracy socjalnej/pracy społecznej w badanym systemie opartym na neoliberalnym (liberalnym) modelu polityki społecznej (A. Żukiewicz, 2001(a), s. 137–161, (b), s. 22–24, 2004(a), s. 193–200, (b), s. 66–77).

Niemieckie uwarunkowania teorii oraz praktyki pracy społecznej były badane w latach 2001–2007. W federacji landów niemieckich proces eksploracyjny był prowadzony w instytucjach i organizacjach systemu pomocy społecznej na terenie Bawarii (Monachium) oraz Hesji (Frankfurt nad Menem). Badania prowadzone w Bawarii miały charakter uczestniczący (badanie-działanie) i prowadzono je na przestrzeni lat 2001–2002. Badania te były realizowane w organizacjach systemu pomocy społecznej Monachium i Markt Schwaben. W roku 2004 oraz 2007 badania prze-

prowadzono we Frankfurcie nad Menem w instytucjach i organizacjach systemu pomocy społecznej Hesji. Zgromadzony w toku badań materiał empiryczny posłużył do przygotowania publikacji o warunkach realizacji pracy społecznej i socjalnej w warunkach socliberalnego modelu polityki społecznej, który wyznacza kierunki działań instytucji i organizacji pomocy społecznej w Republice Federalnej Niemiec. Zdobyta wiedza i doświadczenie umożliwiło także zrozumienie specyfiki niemieckiej pomocy społecznej oraz dokonującej się w tym kraju przemiany w obszarze teoretycznej refleksji dotyczącej pedagogiki społecznej, pracy społecznej i pracy socjalnej (A. Żukiewicz, 2002(c), s. 108–112, 2005(a), s. 189–199, 2007(a), s. 1–13, 129–131, 243–245, 2008(b)).

Proces eksploracyjny podjęty w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej został przeprowadzony w okresie 2005–2006 w ramach rocznego urlopu naukowego. W tym czasie na bazie paradygmatu action research przeprowadzono badania w systemie pomocy społecznej opierającym się na założeniach liberalnego (neoliberalnego) modelu polityki społecznej wyznaczonego tradycją i społeczno-polityczno-gospodarczymi uwarunkowaniami determinującymi zasady realizacji zadań w zakresie systemu pomocy społecznej i wsparcia społecznego. Roczny projekt badawczy obejmował aktywność badającego zanurzonego w codziennej rzeczywistości social work adresowanej do dzieci, osób bezdomnych, bezrobotnych, starszych, niepełnosprawnych, uzależnionych oraz rodzin dysfunkcyjnych. Podejmowane we współpracy z organizacjami pozarządowymi działania praktyczne były uzupełniane analizą literatury fachowej, uczestnictwem w konferencjach i seminariach akademickich oraz konsultacjami z przedstawicielami uniwersyteckiego szkolnictwa w zakresie social work. Zdobyta wiedza i doświadczenia oraz refleksje własne o naturze pracy społecznej w wymiarze międzynarodowych ujęć teoretycznych i praktyki, a także o tłumaczeniach odpowiednich terminów i ich rozumienia na gruncie polskim w decydujący sposób przesądziły o przedmiocie i zakresie proponowanej tu rozprawy. Ponadto zgromadzony materiał empiryczny umożliwił badaczowi-działaczowi przygotowanie esejów, które prezentują badaną rzeczywistość (A. Żukiewicz, 2008(a), 2009(a)).

W warunkach polskich proces badawczy był prowadzony w okresie od 2003 do 2008 roku. Początkowo badania dotyczyły systemu pomocy społecznej i polityki społecznej, a realizowane były „zza katedry” (analiza literatury przedmiotu i dokumentów źródłowych z zakresu polityki społecznej oraz legislacji) z przerwami na badania zagraniczne. Cechą charakterystyczną okresu 2003–2005 była działalność badawcza prowadzona w gronie studentów założonego przez autora Koła Naukowego Prewencji Socjalnej aktywizującego siły studentów pedagogiki społeczno-opiekuńczej przy Instytucie Nauk o Wychowaniu Akademii Pedagogicznej w Krakowie (od roku 2008 — Uniwersytet Pedagogiczny). Od czwartego kwartału 2006 roku do sierpnia 2007 uczestniczące badanie-działanie było prowadzone w Miejskim Ośrodku Pomocy Społecznej w Krakowie, gdzie

44 badacz występował jako konsultant, główny specjalista ds. pracy socjalnej. W okresie tym została przygotowana koncepcja zmiany organizacyjnej Ośrodka zorientowana na wyodrębnienie w strukturze pionu komórek działających wyłącznie w polu pracy socjalnej. Celem tego działania było wyłączenie grupy pracowników socjalnych z działań stricte ratowniczych, by mogli w toku pracy środowiskowej koncentrować się na tworzeniu więzi społecznych i integracji środowisk lokalnych, by odkrywali siły ludzkie, wzmacniali je i wspólnymi siłami przebudowywali rzeczywistość życia codziennego. Pracownicy tej grupy mieli być wzmacniani odpowiednimi szkoleniami wzbogacającymi ich wiedzę, umiejętności i wzmacniającymi morale zawodowe do służby społecznej, by eliminować te czynniki, które Andrzej Olubiński wskazuje jako przeszkody w realizacji pracy socjalnej. Autor ten wymienia w szczególności brak wystarczającej wiedzy, umiejętności, motywacji, przygotowania etycznego, a także predyspozycje osobowościowe (patrz: A. Olubiński, 1997, s. 71; por.: F. Folgheraiter, 2004, s. 27–28 i nn.). Ostatnia z wymienionych przeszkód w realizacji pracy socjalnej/społecznej miała, w zamierzeniach reformatorskich Ośrodka, stanowić kryterium selekcji do grupy spośród pracowników socjalnych zatrudnionych w MOPS w Krakowie. Projekt ten, mimo merytorycznej zasadności, nie uzyskał akceptacji politycznej i pozostaje w sferze planów.

Innym efektem opisywanego badania-działania było utworzenie w Ośrodku grupy pracowników specjalizujących się w problematyce pracy z rodziną. Na tym tle ujawnił się dysonans między względami merytorycznymi a organizacyjno-prawnymi. Okazało się bowiem, że w tej samej płaszczyźnie prawnej istnieje możliwość zatrudnienia dwóch kategorii pracowników, których określa się odrębnie, ale zarazem istnieją względem kandydatów identyczne wymagania kwalifikacyjne. Zatem zatrudnienie pracowników na stanowisku „specjalista pracy z rodziną”, które wymaga kwalifikacji typowych dla pracownika socjalnego skutkuje dla pracodawcy — dyrektora (kierownika) Ośrodka Pomocy Społecznej w danej gminie — obniżeniem w skali globalnej struktury jednostki organizacyjnej pomocy społecznej wskaźnika zatrudnienia, który ustawodawca przewiduje w odniesieniu do pracowników socjalnych. W ustawie o pomocy społecznej z 12 marca 2004 roku (**Dz. U. 2004 Nr 64 poz. 593 z późniejszymi zmianami**) art. 110 p. 11 określa proporcje zatrudnienia w ośrodku pomocy społecznej liczby pracowników względem liczby mieszkańców gminy: „Ośrodek pomocy społecznej zatrudnia pracowników socjalnych proporcjonalnie do liczby ludności gminy w stosunku jeden pracownik socjalny na 2 tys. mieszkańców, nie mniej jednak niż trzech pracowników”. Wskaźnik ten jest słusznym postulatem i zobowiązaniem ustawowym władarzy gminnych do odpowiedniego zatrudnienia profesjonalnych służb społecznych na stanowiskach pracowników socjalnych. Podobne rozwiązania stosuje się w USA i innych krajach (por.: P. Brownell, 2006, s. 437). Przywołany przepis nie uwzględnia jednak wielowymiarowości pracy socjalnej i równoległej możliwości powierzania

obowiązków pracy socjalnej z odpowiednimi kategoriami podopiecznych odrębnej grupie pracowników, którzy z uwagi na specyfikę pracy są określani jako „specjaliści pracy z rodziną”. Stąd przy obecnym stanie prawnym oraz braku finansowych możliwości dodatkowego wzrostu zatrudnienia na stanowiskach pracowników socjalnych, osoby, którym powierzono pracę z rodziną są zatrudniane jako pracownicy socjalni, co pozostaje w zgodzie z obowiązującą regulacją prawną i pozwala utrzymać ustawowy wymóg zatrudnienia pracowników tej kategorii na odpowiednim do liczby mieszkańców gminy poziomie. Jest to egzemplifikacja niekonsekwencji prawnej, której implikacje skutkują brakiem warunków do płynnej i merytorycznej polityki zatrudnienia, a także organizacji pracy jednostki w ramach realizacji zadań z zakresu pomocy społecznej, szczególnie w sferze wykraczającej poza kompensacyjny wymiar pracy socjalnej, a odwołujących się do idei i koncepcji pracy społecznej.

Jeśli chodzi o inicjatywy podejmowane przez MOPS w Krakowie, to w ramach działań finansowanych ze środków Unii Europejskiej zrealizowano liczne projekty działań społecznych. Były one zorientowane na reintegrację społeczną i zawodową oraz na tworzenie warunków do inkluzji społecznej poprzez pracę socjalną w jej promocyjnym wymiarze, a ogniskowaną na krzewienie kultury społecznej, propagowanie otwartości ludzi na problemy społeczne osób żyjących w środowiskach lokalnych gminy, a także budzenie wrażliwości i tworzenie warunków do współtworzenia rzeczywistości sprzyjającej rozwojowi dzieci i młodzieży ze środowisk dysfunkcyjnych. W wyniku tych prac powstał zbiór recenzowanych publikacji prezentujących teoretyczną refleksję oraz praktyczne przykłady działań w ramach przeciwdziałania marginalizacji i wykluczeniu społecznemu. Zalicza się tu:

- *Praca socjalna z odbiorcami usług pomocy społecznej na przykładzie Projektu Krakowska Inicjatywa na rzecz Gospodarki Społecznej COGITO, Social work with the recipients of social services as exemplified by the Cracow Initiatives for Social Economy COGITO Project*, Arkadiusz Żukiewicz (red.), Impuls, Kraków 2007;
- *Społeczno-psychologiczne i prawne wymiary zatrudnienia osób bezrobotnych na przykładzie projektu Krakowska Inicjatywa na rzecz Gospodarki Społecznej COGITO*, Arkadiusz Żukiewicz (red.), Impuls, Kraków 2007;
- *Doświadczenia, dylematy i problemy zatrudnienia wspieranego dla osób długotrwale bezrobotnych — konteksty aktywizacji, reintegracji i reedukacji*, Józefa Grodecka (red.), Impuls, Kraków 2007.

Szczególnym osiągnięciem realizacji projektu opartego na paradygmacie action research w MOPS w Krakowie, a zainicjowanym w 2005 roku w ramach współpracy kierowanego przez autora pracy Koła Naukowego Prewencji Socjalnej działającego przy Instytucie Nauk o Wychowaniu Akademii Pedagogicznej w Krakowie z MOPS, było powstanie w strukturze tej jednostki odrębnej komórki organizacyjnej. Jest to Klub Integracji

46 Społecznej zorientowany na realizację zadań z zakresu pracy z osobami marginalizowanymi i wykluczonymi społecznie z powodu bezrobocia. W wyniku współpracy na tym polu działania społecznego zrealizowano projekt badawczy, w którym uwagę koncentrowano na diagnozie procesu reintegracji społecznej i zawodowej osób uczestniczących w programie „Bezpieczny wał” (A. Żukiewicz, 2009(b)). Wyniki tego projektu były przedmiotem międzynarodowej dyskusji o problemach bezrobocia i przeciwdziałania skutkom marginalizacji społecznej z powodu utraty pracy, która miała miejsce we Frankfurcie nad Menem (A. Żukiewicz, A. Baran, 2007, s. 109–126, 225–240).

W ramach międzynarodowej współpracy MOPS-u w Krakowie z Wydziałem (Urzędem) ds. Społecznych i Młodzieży Urzędu Miasta Frankfurt nad Menem zrealizowano projekt wymiany studenckiej w obrębie szerszego programu integracji społecznej i międzykulturowej „Kafka”, inicjowanego i finansowanego przez Fundację Hertige. Ponadto z inicjatywy autora powstały projekty wspólnych prac badawczych włączających środowiska akademickie obu miast w realizację diagnozy społecznej na terenach gminnych. W planie jest także opracowanie słownika polsko-niemieckiego wyjaśniającego znaczenie kategorii występujących w codzienności działania w polu systemu pomocy społecznej i pracy społecznej/socjalnej, który ułatwi partnerom z Polski i Niemiec zrozumienie specyfiki działalności w instytucjach i organizacjach systemu pomocy społecznej obu państw. Efektem tej współpracy są zbiory tekstów zawierających refleksje teoretyczne, raporty z badań oraz prezentacje dobrych praktyk przygotowane w językach niemieckim, polskim i angielskim. Są to:

- *Familie in Krakau unter den demographischen, wirtschaftlichen und sozialen Gesichtspunkten. Ein Vergleich: Krakau–Frankfurt, Krakowska rodzina w perspektywie demograficznej, ekonomicznej i społecznej. Studium porównawcze Kraków–Frankfurt* Józefa Grodecka, Marta Chechelska-Dziopak (red.), Impuls, Kraków 2006;
- *Die Familie und ihre Probleme im Kontext des Systems der Sozialarbeit am Beispiel der Städte Frankfurt am Main und Krakau, Rodzina i jej problemy w kontekście działania systemu pomocy społecznej na przykładzie Frankfurtu nad Menem i Krakowa, The Family and its Problems in the Context of the Social Support System based on the example of Frankfurt am Main and Cracow.* Arkadiusz Żukiewicz (red.), Impuls, Kraków 2007;
- *Methoden und Techniken der Sozialarbeit für Familien in Frankfurt am Main und Krakau, Metody i techniki pracy socjalnej z rodziną we Frankfurcie nad Menem i w Krakowie,* Arkadiusz Żukiewicz (red.), Impuls, Kraków 2008.

Doświadczenia autora zdobyte w toku badania-działania w MOPS-ie w Krakowie ułatwiły przygotowanie prezentacji poświęconych zagadnieniom organizacyjnym dotyczącym warunków sprzyjających realizacji zadań pomocy społecznej w zakresie pracy socjalnej i pracy społecznej.

W odniesieniu zaś do problematyki bezrobocia, możliwe było stworzenie modeli pracy z osobami bezrobotnymi. Te same doświadczenia, oraz zdobyta w ich toku wiedza dająca podstawę zrozumienia badanej rzeczywistości, zrozumienia pogłębianego i korelowanego z praktycznym badaniem-działaniem w instytucjach i organizacjach systemowych Anglii, Niemiec i Stanów Zjednoczonych (w zakresie codziennego funkcjonowania pracownika społecznego/socjalnego w rzeczywistości systemu pomocy społecznej), umożliwiły przeprowadzenie analizy potrzeb w zakresie wiedzy i umiejętności koniecznych i pomocnych w toku wykonywania obowiązków zawodowych profesjonalistów i ochotników podejmujących działania społeczne. Na bazie tej analizy powstał również projekt kształcenia na kierunku praca socjalna (A. Żukiewicz, 2005(c), (d), 2007(b), (c), 2008(c)).

Niewątpliwą korzyścią badania-działania, stanowiącą podstawę samokształcenia pracowników socjalnych, wolontariuszy, praktykantów i studentów zaangażowanych w działanie społeczne, była znacząca rozbudowa biblioteki MOPs-u w Krakowie. Zgromadzony tam księgozbiór obejmuje wszelkie obszary wiedzy użytecznej dla pracowników i ochotników systemu pomocy społecznej. Są tam publikacje z zakresu psychologii, socjologii, pedagogiki, filozofii, etyki, prawa, ekonomii, medycyny, informatyki, administracji, a także opracowania resortowe i projektowe publikowane w ramach systemowego doskonalenia metodycznego pracowników służb społecznych. Zrozumienie potrzeb pracowniczych w zakresie uzupełniania wiedzy w toku samokształcenia, a także wysoki poziom zainteresowania pracowników wykorzystaniem zasobów bibliotecznych wzmocniło przychylność dyrekcji, czego efektem była rozbudowa zaplecza bibliotecznego instytucji. W praktyce biblioteka ta posiada najbogatszy na terenie Krakowa zbiór z zakresu książek o problematyce pracy społecznej/socjalnej i pomocy społecznej. Poza użytkowym charakterem tego działania, rozbudzona aktywność poznawcza pracowników, duże wykorzystanie zasobów księgozbioru, a także świadomość potrzeby stałego uzupełniania biblioteki o nowe publikacje sprawia wiele osobistej satysfakcji badaczowi-działaczowi.

Z okazji jubileuszu 15-lecia działalności Miejskiego Ośrodka Pomocy Społecznej w Krakowie zorganizowane zostało spotkanie teoretyków i praktyków działania społecznego. Celem było podsumowanie piętnastu lat funkcjonowania systemu pomocy społecznej po zmianach transformacyjnych oraz określenia kierunków i tendencji zmian na przyszłość. Treścią spotkania uczyniono ciągłość i zmianę w pomocy społecznej w dobie zmian globalnych. Zamiarem organizatorów konferencji było umożliwienie dyskusji nad pomocą społeczną i pracą społeczną/socjalną w kontekście transformacji i globalizacji będącej wynikiem rozwoju cywilizacyjno-technicznego. Udział teoretyków reprezentujących różnorodne dyscypliny naukowe oraz praktyków polityki i pomocy społecznej zagwarantował wysokiej jakości dyskusję, która była równocześnie dla jej uczestników,

48 w większości pracowników służb społecznych, okazją do refleksji nad codziennością zawodową oraz impulsem do samorozwoju i poszukiwania szans w toku edukacji ustawicznej (A. Żukiewicz (red.) 2009 (a)).

Badanie-działanie, które było podejmowane przez autora — pedagoga społecznego — w środowiskach działania społecznego, zarówno w Polsce, jak i poza granicami kraju, koncentrowało się na poznaniu rodzajów aktywności zmierzającej do przekształcania życia gromadnego tam, gdzie badacz-działacz prowadził postępowanie eksploracyjne. Środowiska zagraniczne były odmienne kulturowo, społecznie, gospodarczo, a także politycznie, z uwagi na co, każdorazowo proces zagłębiania się w badaną rzeczywistość wymagał adaptacji i wrastania w określone uwarunkowania lokalne i strukturalno-organizacyjne. W Anglii oraz Niemczech, gdzie badania prowadzono w cyklach kilkutygodniowych, większą część uwagi absorbowала adaptacja i swoista klimatyzacja do warunków zastanych. W środowiskach tych aktywność badającego w większości koncentrowała się na procesach poznawczych i edukacyjnych. Refleksje teoretyczne i wskazówki praktyczne, umożliwiające faktyczną przebudowę lokalnego „życia gromadnego” w odmienności kulturowej, społeczno-gospodarczej i historycznej oraz politycznej, miały raczej naturę uwag z badań, nowych doświadczeń, porównań z warunkami polskimi, niż konkretnych wskazań użytecznych w praktyce odkrywania, pomnażania, wzmacniania i angażowania sił ludzkich w procesy współtworzenia społecznej rzeczywistości życia codziennego. Były jednak poznawczo interesujące dla zagranicznych partnerów oraz umożliwiały eliminację lub łagodzenie stereotypów o życiu w Polsce, mylne wyobrażenia o dokonujących się przemianach społeczno-gospodarczych czy politycznych, a także kulturowych i mentalnych. Można zaryzykować tezę, iż badacz-działacz pełnił w tym aspekcie funkcję ambasadora polskiego środowiska społeczno-pedagogicznego. Przybliżając zagranicznym współdziałaczom społecznym mechanizmy codziennego życia Polaków oraz historyczne uwarunkowania dokonujących się przemian i ich społeczne konsekwencje, badający, działając w polu pracy społecznej/socjalnej zmierzał do tworzenia swoistego pomostu społeczno-kulturowego koniecznego w procesach współtworzenia europejskiej rzeczywistości dialogu i porozumienia międzyludzkiego, w którym idea akceptacji i poszanowania dla wielości i różnorodności w całości będzie urzeczywistnieniem idei Europy Wspólnot (por.: E. Marynowicz-Hetka, 2001(b), s. 395–396).

W warunkach amerykańskich badanie-działanie miało charakter ciągły, trwający ponad 11 miesięcy. Aktywność badacza była skoncentrowana na działaniach społecznych w wybranych kategoriach podmiotów systemu pomocy i wsparcia społecznego (por.: A. Żukiewicz, 2008). Proces adaptacji społeczno-kulturowej w początkowym okresie realizacji tego etapu projektu badawczego umożliwił badającemu zapoznanie się z warunkami działań społecznych podejmowanych przez partnerskie podmioty. Nawiązywane na gruncie badawczo-działaniowym relacje społeczne

obfitowały w nieformalne okazje do wzajemnego przełamywania stereotypów zarówno dotyczących Stanów Zjednoczonych i życia w Ameryce (po stronie badacza z Polski), jak i Polski i Polaków (po stronie Amerykanów). Przykładem zainteresowania problematyką przemian społecznych oraz specyfiką działania społecznego w polu social work była złożona badaczowi oferta podjęcia kursu Social Work in Poland na jednym z uniwersytetów. Ten obszar badania-działania nie mieścił się w ramach projektu badawczego i ostatecznie nie został zrealizowany, ale możliwość ta jest wciąż aktualna dla profesjonalisty z Europy. Wiąże się to z istniejącym zainteresowaniem tym obszarem problemowym wśród studentów uczelni.

Dzięki trwającemu dłuższy czas zaangażowaniu w działanie społeczne, badający miał okazję do aktywnego włączania się w procesy współtworzenia i współprzebudowy rzeczywistości życia gromadnego w eksplorowanych organizacjach. Egzemplifikacją jest proces formacji społeczno-wychowawczej młodych wolontariuszy oraz edukacja społeczna dzieci i młodzieży, które podejmował badacz-działacz (pedagog społeczny), wykorzystując posiadane kompetencje w służbie społecznej. Doświadczenia z pracy społecznej wśród osób bezdomnych (w tym rodzin), osób niepełnosprawnych, dzieci, młodzieży, osób starszych, imigrantów i mniejszości narodowych (głównie języka hiszpańskiego), wśród osób uzależnionych, chorych i ubogich były dla badacza okazją do zapoznania się z warunkami pracy, relacjami społecznymi oraz możliwościami organizacyjnymi działania społecznego. W miarę wrastania w środowisko zamieszkania, badacz-działacz zyskiwał akceptację i aprobatę dla propozycji praktycznych w zakresie działania w polu social work.

Perspektywa czasowej rezydencji oraz społeczna aktywność badającego, nakierowana na bezprofitorne działanie w ramach wolontaryjnej służby dla środowisk ludzkich wymagających profesjonalnego wsparcia, budziła powszechną akceptację i szacunek wśród współdziałaczy społecznych i ich bliskich. Działanie badawcze pomagało w przełamywaniu stereotypu obcokrajowca, który nie przybył do „krajny szczęścia” celem zdobywania majątku kosztem „autochtonów”. Przybysz, który podejmował służbę dla innych, bez spodziewanych korzyści materialnych otrzymywał niejednokrotnie wsparcie w postaci udostępniania środków lokomocji, ofert spędzania czasu wolnego w środowiskach rodzinnych współdziałaczy społecznych czy w postaci zaproszeń na uroczystości narodowe i kulturalne (sportowe i turystyczne), gdzie miał okazję poznawać życie, zwyczaje, poglądy „zwykłych Amerykanów”. Z informacji od Polaków mieszkających w USA od wielu lat wynika, że takie postawy rodowych Amerykanów nie były typowe, a raczej stanowiły wyraz akceptacji dla badacza-działacza z Polski, który swą wiedzę i umiejętności spożytkowuje dla społeczności lokalnych w obszarach pomocy i wsparcia społecznego.

Również możliwość realizacji badań była w tym wypadku wolna od opłat, które są standardem w warunkach amerykańskich. Badający zobowiązał się do zachowania anonimowości osób badanych. Finansowane

50 wywiady narracyjne czy badania w placówkach uprawniają w konsekwencji do upublicznienia materiału empirycznego w zakresie ustalonym w umowie. W przypadku badacza-działacza z Polski, który nie uzyskał finansowego wsparcie na ten etap badań (poza urlopem naukowym oraz stypendium habilitacyjnym, które pomogło w pokryciu części kosztów pobytu), zgoda na bezpłatne prowadzenie badań była wyrazem pomocy i nie zawsze wiązała się z koniecznością promesy utajnienia danych osobowych osób uczestniczących w badaniach. Jednak zobowiązanie takie w ocenie badacza było konieczne z uwagi na konieczność dostosowania się do standardów lokalnych w możliwym zakresie. Brak środków finansowych na zakup „licencji” oznaczał dla badacza-działacza moralną powinność przyjęcia zasady eliminacji danych, które mogłyby spowodować identyfikację konkretnych osób. Doświadczenie to jest o tyle istotne dla badaczy, którzy planują eksplorację problemów i zjawisk społecznych w środowiskach o wystandaryzowanych zasadach prowadzenia badań społecznych, by w preliminarzach wydatków uwzględniali koszty zakupu praw upublicznienia danych, które są istotne w procesie eksploracyjnym, a wiążą się z identyfikacją personalną lub podmiotową osób i/lub placówek, w których badania są zamierzone.

Polskie i zagraniczne zaangażowanie w polu działania społecznego umożliwiło badaczowi reprezentującemu społeczno-pedagogiczną perspektywę postrzegania rzeczywistości życia gromadnego (społecznego) z jednej strony wykorzystanie posiadanych kompetencji w służbie przebudowywania owej rzeczywistości, z drugiej zaś było okazją do zdobywania wiedzy o procesach działania w polu pracy społecznej, nabywania umiejętności praktycznych oraz kształtowania społeczno-pedagogicznego charakteru odpowiadającego wartościom i postawom typowym dla pedagoga społecznego, który, identyfikując się z misją i etosem zawodowym, angażuje się w proces odkrywania, wzmacniania, pomnażania i aktywizowania sił ludzkich w służbie dobru ludzkiemu.

ROZDZIAŁ DRUGI

PRACA SPOŁECZNA JAKO BYT EGZYSTUJĄCY W PŁASZCZYŹNIE RZECZYWISTOŚCI PEDAGOGICZNEJ

1. SPOŁECZNO-PEDAGOGICZNE ŹRÓDŁA I GENEZA PRACY SPOŁECZNEJ

1.1. *Pedagogika w rzeczywistości nauk humanistycznych i społecznych*

Podejmując próbę charakterystyki ontologicznego wymiaru pracy społecznej, stawia się pytanie o istotę bytu, jakim jest praca społeczna. Aby wywód był w pełni klarowny, należy jednak wyjaśnić sposób rozumienia pojęcia 'ontologia', które swój początek bierze z rozważań filozoficznych o bycie (W. Stróżewski, 2004). Pionierem zastosowania tego pojęcia w dyskursie filozoficznym był Rudolf Goclenius, który w początkach XVII wieku w grekojęzycznej glosie do hasła „abstrakcja” zastosował po raz pierwszy termin 'ontologia' na oznaczenie nauki o pierwszych zasadach i ostatecznych przyczynach. W tradycji niemieckojęzycznej termin 'ontologia' jest używany na określenie nauki o bycie. Jest to dział filozofii, który zajmuje się poszukiwaniem odpowiedzi na pytania o strukturę rzeczywistości, o istotę i naturę bytów. Jest to więc nauka, która interesuje się bytem jako takim, odkrywa naturę wszystkiego „tego, co jest”, co pozostaje spójne z etymologią słowa ontologia wywodzącego się z języka greckiego — „to, co jest” (W. Krajewski, 2005).

Jak zauważa Kazimierz Ajdukiewicz

[...] etymologicznie wywodzi się termin ontologia od greckiego wyrazu *ov* (*on*), tj. od imiesłowu czasu teraźniejszego czasownika *ειναι* (*ejnaj*), który znaczy tyle co być. Dosłownie więc *ov* znaczy tyle co będący; imiesłów *ov*, poprzedzony rodzajnikiem (*to ov*, *to on*) nabiera znaczenia rzeczownikowego: to, co jest, a więc cokolwiek. Zatem ontologia to, etymologicznie biorąc, tyle co nauka o tym, co jest, czyli nauka, której twierdzenia odnoszą się do czegośkolwiek. Zgodnie z tą etymologią miałyby ontologia być nauką najogólniejszą, której twierdzenia mają zastosowanie do wszystkiego, co jest. W taki właśnie sposób charakteryzował Arystoteles zadania swej pierwszej filozofii, a więc tej dyscypliny filozoficznej, którą później nazwano metafizyką. Często też terminu ontologia używa się zamiennie z wyrazem metafizyka, traktując oba te wyrazy jako synonimy. (K. Ajdukiewicz, 2004, s. 73)

52 Autor ten zaznacza jednak, że za sprawą refleksji podjętej przez fenomenologów dokonało się rozróżnienie ontologii od metafizyki.

Fenomenologowie nazywają ontologią wszelkie tzw. dociekania istoty rzeczy, którą ma się — według nich — poznawać za pomocą owego wglądu w istotę, [...]. Dociekając istoty czegoś, na przykład istoty rzeczy w ogóle, istoty ciała, istoty cechy, istoty stosunku itd., staram się odpowiedzieć na takie pytania: co to jest rzecz?, co to jest ciało?, co to jest cecha?, co to jest stosunek? (ibidem, s. 73)

Prowadząc analizę poświęconą problematyce ontologii, Kazimierz Ajdukiewicz określa także zadania ontologii jako „dążenie do definicji rzeczowych pewnych terminów, opartych na wnikięciu w znaczenie przysługujące tym terminom w języku, z którego je czerpiemy” (ibidem, s. 74). Autor ten dodaje, iż

[...] zadania ontologii nie wyczerpują się w podawaniu definicji rzeczowych owych terminów. Niekiedy, nie docierając do takich definicji, zadowala się ontologia wygłaszaniem pewnych twierdzeń, do których dochodzi przez samo wgłębienie się w znaczenie odnośnych terminów, czyli przez analizę pojęć stanowiących owe znaczenia. Z uwagi na to, że pojęcia te mają charakter zazwyczaj bardzo ogólny (np. pojęcie rzeczy, pojęcie cechy, pojęcie stosunku itp.), twierdzenia, do których ontologia dochodzi przez analizę tych pojęć, mają również bardzo ogólny charakter. (ibidem, s. 74)

W konkluzji rozważań o charakterze i roli ontologii jako dziedziny filozofii Kazimierz Ajdukiewicz pisze, że z nauk szczegółowych, a taką jest również pedagogika i jej subdyscyplina — pedagogika społeczna,

[...] wyrastają zagadnienia o charakterze ontologicznym. Dzieje się to zwłaszcza wtedy, gdy nauki te w swym rozwoju natrafiają na pewne trudności, pochodzące z niedostatecznego wyjaśnienia niektórych używanych przez nie pojęć podstawowych. Budzi się wtedy potrzeba wyjaśnienia tych pojęć i wtedy naukowcy-specjaliści przechodzą na teren rozważań ontologicznych, dochodzi do współpracy między specjalistami a filozofami. (ibidem, s. 76–77)

To znamienne stwierdzenie jest kluczowe w określeniu i uzasadnieniu perspektywy podjętego tu rozważania poświęconego ontologicznemu wymiarowi pracy społecznej. Autor, pracownik naukowy Uniwersytetu Lwowskiego, w 1939 roku, po wkroczeniu do Lwowa wojsk radzieckich, podjął na wykładach analizę filozoficzną dzieł Lenina, poddając je krytyce merytorycznej. Rozważane „dzieła” wodza rewolucji nie wytrzymały owej krytyki, za co Kazimierz Ajdukiewicz przeniesiony został dyscyplinarnie do pracy ze studentami medycyny (J. Woleński, 2004, s. 5). Miał dzięki temu okazję do osobistej współpracy ze specjalistami reprezentującymi pozafilozoficzne dyscypliny naukowe.

Ontologia jest działem filozofii i zarazem dziedziną nauki, która poszukuje kryteriów wyróżniania określonych rodzajów/typów bytu. Pod-

daje także analizie sposoby egzystencji owych bytów. Odnosi się to zarówno do konkretnych przedmiotów, zdarzeń, faktów, jak i abstrakcyjnych pojęć, terminów, kategorii będących składnikami rzeczywistości poznania. W prowadzonej analizie zakłada się, że praca społeczna jest bytem egzystującym zarówno na płaszczyźnie teorii pedagogicznych, szczególnie w obszarze pedagogiki społecznej, jak i w polu działania społecznego. Można zatem powiedzieć, iż byt jakim jest praca społeczna ma co najmniej dwa oblicza — teoretyczne, w kontekście teorii i refleksji naukowej tworzonej w sferze nauk pedagogicznych, a także drugie, w aspekcie prakseologicznym, gdzie pozostaje w ścisłej korelacji z działaniem społecznym zorientowanym na rzecz przetwarzania rzeczywistości tak, by sprzyjała konstruktywnemu rozwojowi osoby ludzkiej i całych społeczności (gromad). Przywołując kryterium formalne można też mówić o pracy społecznej jako dziedzinie pedagogiki społecznej, czyli o bycie, który egzystuje w rzeczywistości społeczno-pedagogicznej (por.: H. Radlińska, 1961).

Samo stwierdzenie, iż praca społeczna to byt, zobowiązuje do definicyjnego określenia tego bytu. Założenie istnienia określonego bytu niesie ze sobą istotne skutki zarówno na polu dowodzenia tego istnienia, jak i zagwarantowania mu miejsca na określonej strukturze z przypisaną pozycją i znaczeniem. Uchylając się ze względów kompetencyjnych od filozoficznego dyskursu na temat natury 'bytu' jako kategorii filozoficznej, która nie jest głównym przedmiotem analizy w niniejszej dysertacji (o naturze bytu szeroko patrz: R. Ferber, 2008, s. 84–112), prowadzone rozważania ograniczą się do wskazania istoty i natury pracy społecznej jako jednego z bytów już istniejących, jej genezy w wymiarze działania praktycznego oraz refleksji teoretycznej. Uwaga będzie również koncentrowana na atrybutach pracy społecznej oraz jej związkach z pedagogiką, a w szczególności z pedagogiką społeczną, z której bezpośrednio wywodzi się, a także z pokrewnymi bytami, w szczególności ratownictwem, opieką, pomocą, kompensacją, pracą socjalną i innymi formami działania społecznego wypełniającymi płaszczyznę pracy społecznej. Analizie poddane zostaną również relacje pracy społecznej z innymi kategoriami i teoriami będącymi wynikiem dorobku wybranych (sub)dyscyplin nauk. Wybór ten pozostaje w zgodzie z przyjętą w tych rozważaniach społeczno-pedagogiczną perspektywą patrzenia na rzeczywistość pracy społecznej. Odpowiada on także kompetencjom autora tej monografii, który, posiadając podstawowe przygotowanie w zakresie prowadzenia analiz filozoficznych, celowo dokonuje uproszczeń i przyjmuje bez filozoficznego dowodu, iż byt, jakim jest praca społeczna, istnieje.

Poszukując źródeł pracy społecznej w sferze działań praktycznych, można wskazywać wszelkie obszary dobroczynności, które wiązały się od zarania dziejów z udzielaniem pomocy i wsparcia ludziom potrzebującym, krzewieniem oświaty i kultury w środowiskach lokalnych czy bezprofitem tworzeniem swoistej infrastruktury sprzyjającej wzmocnieniu więzi społecznych, rozwojowi i wzrostowi poziomowi świadomości i wykształce-

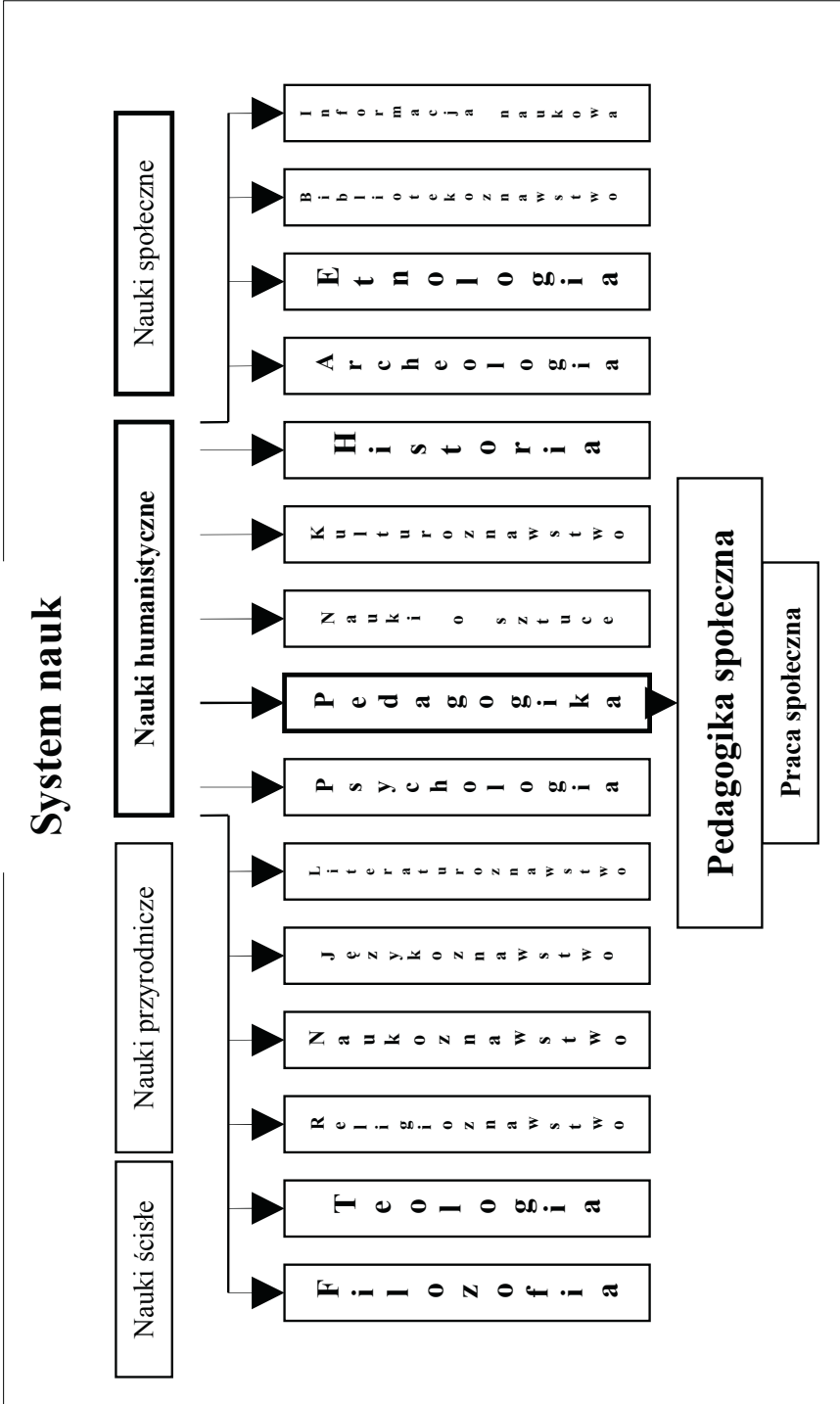
54 nia ludzi żyjących w danym czasie na terenie objętym wpływami określonych donatorów i ludzi podejmujących służbę dla innych w imię miłości bliźniego (J. Radwan-Pragłowski, K. Frysztacki, 1998; A. Radziejewicz-Winnicki, 2008, s. 32–48).

W sferze teoretycznej refleksji miejsce pracy społecznej w strukturze nauk można określić po przyjęciu określonego kryterium. Takim kryterium jest tutaj struktura instytucjonalno-organizacyjna, gdzie praca społeczna wywodzi się bezpośrednio z pedagogiki społecznej, która jest subdyscypliną pedagogiki wpisanej w strukturę nauk humanistycznych obok filozofii, teologii, religioznawstwa, naukoznawstwa, językoznawstwa, literaturoznawstwa, psychologii, nauki o sztuce, kulturoznawstwa, historii, archeologii, etnologii, bibliotekoznawstwa i informacji naukowej (T. Hejnicka-Bezwińska, 2008; T. Lewowicki, 2003). Odzwierciedla to prezentacja graficzna na rycinie 1. Dodać należy, iż coraz częściej nauki humanistyczne łączy się z naukami społecznymi, a pedagogika społeczna zdaje się być doskonałym przykładem pogranicza obu kategorii nauk (por.: A. Radziejewicz-Winnicki, 2008).

Termin ‘pedagogika’ wywodzi się z języka greckiego *paidagogiké*. Bezpośrednio nawiązuje do działalności wychowawczej, której celem jest wyposażenie całego społeczeństwa, a przede wszystkim młodego pokolenia w wiedzę, sprawności ogólne i zawodowe, zainteresowania, systemy wartości, postawy i przekonania oraz przysposobienie do oddziaływania na własny rozwój. Działalność ta jest określana mianem wychowania (por.: W. Okoń, 2004, s. 298). Bogusław Śliwerski, dokonując encyklopedycznej analizy pojęcia ‘pedagogika’ zwraca uwagę, iż

[...] w toku dziejów pedagogika stała się: 1) filozofią (nauką o człowieku, paideią, antropagogią); 2) samodzielną częścią nauk humanistycznych; 3) przedmiotem kształcenia akademickiego i zawodowego; 4) subiektywną teorią wychowania i 5) wspólnotową formacją intelektualną. (B. Śliwerski, 2005, s. 100)

Pedagogika jako wyodrębniona gałąź czy dyscyplina wyłoniła się z filozofii za sprawą Jana Amosa Komeńskiego (patrz: A.A. Zych, 2003, s. 534–535). Jest on uważany za protoplastę rodu pedagogicznego, który pedagogice nadał ramy refleksji teoretycznych, systematyzując dotychczasowe elementy refleksji filozoficznej na temat procesów wychowania i nauczania. Jan Amos Komeński w swej twórczości nawiązywał do wychowania, nadając mu ramy systematycznego wykładu. Autor ten jako pierwszy podjął się sformułowania podstaw teoretycznych działalności wychowawczej i dydaktycznej. Można postrzegać go jako swego ojca pedagogiki, który zapoczątkował nowy nurt myślenia w dyskursie o sprawach oddziaływania dydaktyczno-wychowawczego, a w szerszym kontekście także opiekuńczego (W. Osińska, 1972; T. Bienkowski, 1998). Filozoficzne korzenie pedagogiki, która zdaje się wracać do swego źródła, podkreśla współcześnie Bogusław Śliwerski wskazując, iż



Ryc. 1. Miejsce pracy społecznej w systemie nauk. Opracowanie własne

56 [...] wszystkie kardynalne problemy pedagogiki wychodzą z określonych przesłanek ontologicznych, epistemologicznych, aksjologicznych i antropologicznych. (B. Śliwerski, 2006, s. 81)

Dodać należy, iż aparat pojęciowy pedagogiki koresponduje z dorobkiem badawczym filozofii. Tadeusz Lewowicki określa filozofię mianem matki pedagogiki:

[...] pedagogika — jak wiele innych nauk humanistycznych — wyodrębniła się z filozofii, długo też pozostawała (i nadal pozostaje) pod wpływem tej nauki-matki. (T. Lewowicki, 2006, s. 19)

Pedagogika jako nauka jest zatem jedną z dyscyplin nauk humanistycznych. Pozostaje ona w stanie nieustannego rozwoju, jest dyscypliną o wzmagającej się dynamice i poszerzającym się polu oraz zakresie przedmiotu zainteresowania. Intensywnie rozwija się także refleksja metodologiczna badań pedagogicznych (T. Pilch, T. Bauman, 2001; S. Palka, 2006; J. Gnitecki, 2006(a); T. Lewowicki, 2006, s. 17–27; S. Kawula, 1996, s. 28–31; H.H. Kruger, N. Pfaff, 2006, s. 11–48; D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), 2001; D. Kulinowski, M. Nowak (red.), 2006). Procesom tym towarzyszy konsekwentnie rozwój aparatury pojęciowej tworzącej swoisty system języka dyscypliny, niezbędnego dla rozwoju odpowiednich teorii opisujących i wyjaśniających przedmiot zainteresowań badawczych. Zmiany w sposobie postrzegania charakteru pedagogiki jako dyscypliny homogenicznej i heterogenicznej zauważyć można w odniesieniu do płaszczyzny pojęciowo-definicyjnej. Przykładem jednorodnego ujmowania charakteru pedagogiki jest jej definicyjny opis Stefana Wołoszyna. Autor ten w połowie ubiegłego stulecia przedstawiał pogląd na jednorodną naturę pedagogiki, traktując ją jako naukę o wychowaniu i związanych z tym celach, treściach, metodach, środkach oraz formach organizacyjnych procesu wychowawczego. Z wywodu tego autora wynika także zakres podmiotowy pedagogiki, który dotyczy w głównej mierze pokoleń dorastających. Nie stawia on tu jednak znaku wyłączności, rozszerzając ten katalog o pewne kategorie dorosłych (patrz: S. Wołoszyn, 1958). Podobny pogląd na jednorodną naturę pedagogiki prezentował Bogdan Suchodolski (patrz: B. Suchodolski, 1958). Nieco inaczej pedagogikę traktuje Stanisław Palka, który posługuje się pojęciem ‘metapedagogika’, zaznaczając jej wieloaspektowy charakter. Autor ten podaje, że

[...] metapedagogika miałaby zatem być teorią teorii pedagogicznych, pedagogiką teoretyczną, poddającą analizie różne teorie procesów pedagogicznych oraz różne odmiany pedagogik systematycznych, prądów i kierunków pedagogicznych, dyscypliną odkrywającą i systematyzującą prawidłowości i niezmienniki wychowania, kształcenia i samokształcenia człowieka względnie nieograniczone czasowo (występujące nie tylko współcześnie, ale także w różnych okresach w przeszłości) i względnie nieograniczone przestrzennie (występujące nie tylko w Polsce, ale także w innych krajach, innych kręgach

kulturowych i cywilizacyjnych) oraz dyscypliną analizującą i porządkującą dorobek naukowy pedagogik praktycznie zorientowanych, projektującą kierunki głównych badań pedagogicznych i wyrażającą stanowisko pedagogów w ważnych kwestiach społecznych. (S. Palka, 1987, s. 21–22)

Wielodyscyplinarność i zarazem wieloperspektywiczny charakter pedagogiki podkreśla w kontekście analizy głównych paradygmatów budowania teorii pedagogicznych Krzysztof Rubacha. Autor ten zwraca uwagę, iż

[...] ewolucja pedagogiki w Polsce, poczynając od zakończenia monolitycznego ładu społecznego okresu socjalizmu, kroczy ku wielopostaciowości typowej dla kultury współczesnej. Stopniowo dominujący do niedawna paradygmat strukturalno-funkcjonalny staje się jedną z wielu możliwych perspektyw wyjaśniania faktów edukacyjnych. Zainteresowanie się rodzimych pedagogów paradygmatami, które od dawna były uprawiane w świecie demokratycznym, nie oznacza jednak ich szczególnego uprzywilejowania i roszczenia do uniwersalności. (K. Rubacha, 2005(a), s. 67)

Postrzega on pedagogikę jako dziedzinę budowaną na fundamencie wielu subdyscyplin naukowych zainteresowanych różnorodnymi obszarami działań praktycznych w obrębie oddziaływania edukacyjnego. Wskazując na wieloparadygmatyczność pedagogiki, cytowany autor dodatkowo zakreśla katalog zadaniowy pedagogiki, który jego zdaniem obejmuje opis, wyjaśnienie i zrozumienie form praktyki edukacyjnej (ibidem, s. 22, 67–68). Podobne, wielowymiarowe podejście do pedagogiki prezentuje Joanna Rutkowiak, która, prezentując współczesnego pedagoga porównuje go do wędrowca wyposażonego w mapę pluralizmu pedagogicznych teorii i myśli (patrz: J. Rutkowiak, 1995, s. 13–15).

Można mówić o procesie hipermarketyzacji pedagogiki i innych dyscyplin naukowych, które rozwijają się dynamicznie i niejednokrotnie zmierzają do zdobycia statusu metanarracji (B. Śliwerski, 2006, s. 107). Pedagogika nie jest w tym procesie odosobniona. Podobne procesy dokonują się w obrębie psychologii, socjologii czy politologii. Ma to niewątpliwie związek z wysoką dynamiką zmian dokonujących się w rzeczywistości życia społecznego, gospodarczego, kulturowego, a także politycznego, gdzie globalizacja i odpowiadające jej procesy lokalizacji warunkują życie człowieka — istoty społecznej (patrz: E. Aronson, 2005).

Pedagogikę można zatem określić jako kompleks subdyscyplin opartych na paradygmatach ontologicznie wyłonionych z filozoficznej refleksji na temat natury wychowania i budowanych na fundamencie podmiotowo-przedmiotowym, pojęciowym, metodologicznym i teoretycznym dyscypliny będącej nauką o edukacji i procesach integralnie związanych z rozwojem człowieka, w drodze oddziaływania opiekuńczego, wychowawczego, kształceniowego i wspomagającego jego rozwój.

Stanisław Kawula zaproponował koncepcję kryteriów klasyfikacji szczegółowych dziedzin pedagogiki jako nauki. Wymienił on łącznie 7 kryteriów, które ułatwiają porządkowanie interdyscyplinarne pedagogiki:

1. Kryterium celów działalności edukacyjnej.
2. Kryterium metodologiczne.
3. Kryterium rozwojowe.
4. Kryterium dewiacji i defektów rozwojowych człowieka.
5. Kryterium instytucjonalne.
6. Kryterium problemowe.
7. Kryterium dziedzin działalności ludzkiej (patrz: S. Kawula, 2000, s. 27–51).

Zaprezentowana koncepcja ułatwia, zdaniem przywołanego autora, przyporządkowywać istniejące i powstające dziedziny — subdyscypliny — pedagogiki do poszczególnych obszarów jej zainteresowania, jak również usprawnia proces identyfikacji określonych teorii i nurtów z paradygmatem. Pokazuje także wielość płaszczyzn, na których odbywa się tworzenie wiedzy pedagogicznej. Może to skłaniać do licznych refleksji o stanie i przyszłości pedagogiki jako dyscypliny naukowej oraz obszaru działań edukacyjnych. Jedną z takich refleksji jest niewątpliwie kwestia jakości tworzonej wiedzy, prawomocności i trafności stawianych tez oraz budowanych koncepcji, a niekiedy paradygmatów teoretycznych. Sama wielość ofert zdaje się być pozytywnym objawem aktywności pedagogów, jednak kluczowe pozostaje pytanie o tożsamość, świadomość tożsamości pedagogicznej w „galopie poszukiwać nowego za wszelką cenę” (por.: T. Hejnicka-Bezwińska, 2007, s. 138; E. Marynowicz-Hetka, 2008, s. 26).

Dla pedagoga społecznego podejmującego działania społeczne w systemie pomocy społecznej, zmiany związane z wprowadzeniem europejskich zasad finansowania działań w obszarze aktywizacji sił ludzkich są wystarczającym powodem do niepokoju o utratę idei, misji służby społecznej i podporządkowania jej mechanizmom projektowania, wydatkowania i rozliczania środków finansowych, w której to sytuacji osoba, dla której przygotowywana jest oferta staje się przedmiotem, elementem transakcji–umowy zawieranej między instytucjami wdrażającymi, instytucjami pośredniczącymi i instytucjami generującymi określone mechanizmy. Ekonomizacja języka, nieudolne tłumaczenie pojęć obcych, bez odniesień do tradycji i kultury języka polskiego, a przede wszystkim pomijanie konotacji teoretycznych wypracowanych przez określone dyscypliny naukowe, narzucanie języka urzędniczego¹ w relacjach społecznych, w relacjach pracownik socjalny–odbiorca usług systemu pomocy społecznej, to niewątpliwie efekt wprowadzania tzw. nowości. Są to elementy, które w znaczący sposób kształtują sposób postrzegania rzeczywistości i stosunek do zadań w obszarze pomocy społecznej. Brak silnej identy-

¹ Język urzędniczy w przeciwieństwie do formalno-prawnego języka urzędowego oznacza żargon, którym posługują się urzędnicy w dyskusji o sprawach, w zakresie których posiadają wąską, fragmentaryczną wiedzę.

fikacji pracownika socjalnego z misją służby, brak poczucia tożsamości z tradycją, historią, kulturą, a także określoną dyscypliną humanistyczną lub/i społeczną, której jest alumnem powodują, że jego postawy wobec osób, procesów i zjawisk występujących w płaszczyźnie codziennej aktywności zawodowej stają się mało spójne z ideą aktywizacji sił ludzkich, ideą wspomagania rozwoju człowieka, rodziny czy grupy społecznej na rzecz usamodzielnienia i pełnoprawnego uczestnictwa w życiu obywatelskim. Owa „nowość”, w oderwaniu od tego, co w naturalny sposób tożsame dla pracowników służb społecznych sprawia, że tracą oni orientację w działaniu społecznym. Nie nadążają z internalizacją i adaptacją „nowego” przy równoczesnej dezintegracji tego, z czym przystępowali do służby. Wytwarzająca się w ten sposób pustka ontologiczna, epistemologiczna oraz aksjologiczna sprzyja utrwalaniu się postaw alienacji, minimalizacji, utraty poczucia tożsamości ze służbą, która kiedyś była dla pracowników pragnieniem profesjonalnej aktywności w polu działania społecznego.

W podanej egzemplifikacji dotyczącej systemu pomocy społecznej, wielość i pozorna atrakcyjność „nowego” jest niebezpieczna dla zachowania i identyfikacji z misją określającą charakter służby społecznej. Być może przykład ten koresponduje z sytuacją, która występuje niekiedy w pedagogice, gdzie „nowe” nie zawsze pozostaje w odniesieniu do tradycji, do tożsamości i korzeni, z których wyrasta. Rzeczywistość zmienia się dynamicznie, nauka, z założenia winna wyprzedzać rzeczywistość i ułatwiać człowiekowi wejście w zmianę. Jeśli nauka stara się dogonić rzeczywistość, można stawiać słuszne pytanie o jej ontologiczne podstawy, o jej status naukowy. „Nowe” jest konieczne, bo bez tego nie ma rozwoju, ale „nowe” musi być „prawdziwie nowe”. Kultura masowa (A. Kłoskowska, 1980, s. 95 i nn.) wyzwała postawy powszechności, egalitaryzmu i niejednokrotnie warunkuje powstawanie produktów niskiej jakości i krótkiej trwałości, których jedyną zaletą jest niska cena. Odnośząc tę zależność do teorii społecznego tworzenia rzeczywistości (P.L. Berger, T. Luckmann, 1983) można wskazać na fundamentalną rolę nauki, a w szczególności pedagogiki i jej subdyscypliny pedagogiki społecznej, w procesie przygotowania społeczeństwa do odpowiedzialnego tworzenia rzeczywistości, w której jakość zastąpi bylejąkość, wnikliwość i dogłębność zastąpi powierzchowność, aktywność zastąpi bierność, przy czym aktywność ta będzie społecznie konstruktywna, będzie sprzyjała rozwojowi człowieka i społeczeństwa w kierunku stawania się „coraz bardziej człowiekiem”, stawania się „coraz bardziej wspólnotą”, by „świadomość określała byt”.

1.2. *Pedagogika społeczna w rzeczywistości nauk pedagogicznych*

Pedagogika społeczna jest w Polsce odrębną subdyscypliną pedagogiki (por.: A. Radziejewicz-Winnicki, 2008, s. 65). Wincenty Okoń w słowniku pedagogicznym definiuje pedagogikę społeczną jako dyscyplinę pedagogiczną, która zajmuje się

[...] badaniem warunków środowiskowych, w jakich przebiegają procesy wychowawczo-opiekuńcze człowieka od jego urodzenia do końca życia; w badaniach tych uwzględnia się przede wszystkim warunki społeczne, kulturowe, przyrodnicze i biopsychiczne. Ważnym zakresem zainteresowań pedagogiki społecznej są zagadnienia kompensacji wychowawczej i opiekuńczej, niezbędnej zwłaszcza w takich przypadkach losowych, jak sieroctwo lub złe warunki wychowania w rodzinie. (W. Okoń, 2004, s. 303)

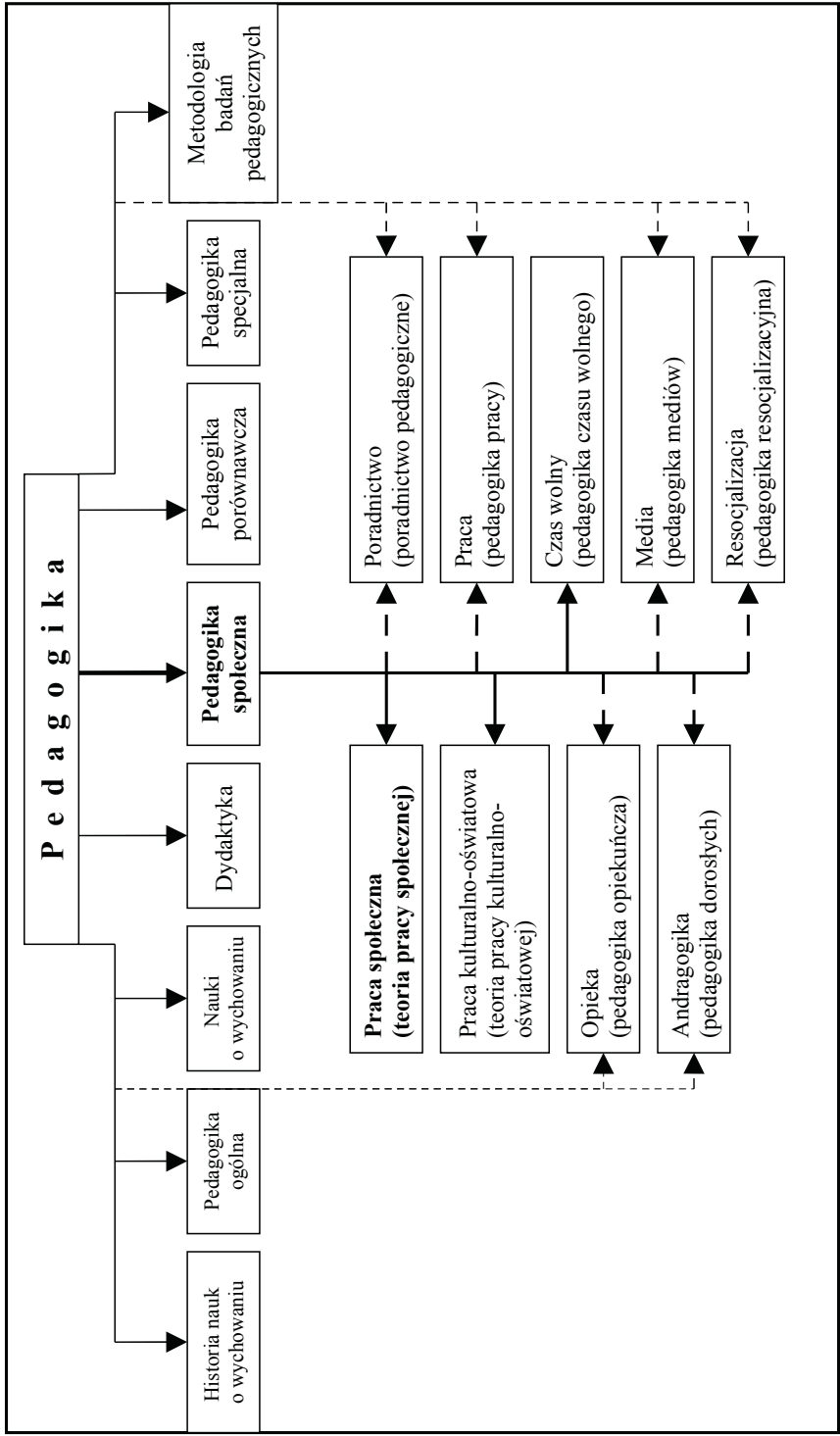
W strukturze nauk pedagogicznych, pedagogika społeczna jako subdyscyplina koegzystuje z innymi subdyscyplinami. Jedną z koncepcji podziału pedagogiki na subdyscypliny zarysowuje się w podręczniku *Pedagogika* pod redakcją Bogusława Śliwerskiego (2006). Odnajdujemy tam subdyscypliny i nurty teoretyczne korespondujące z przedmiotem zainteresowania pedagogiki. W szczególności są to następujące subdyscypliny: pedagogika społeczna, edukacja dorosłych (andragogika), pedagogika pracy, pedagogika opiekuńcza, pedagogika resocjalizacyjna, pedagogika mediów, pedagogika specjalna, pedagogika zdrowia, a także historia nauk o wychowaniu, teoria wychowania, dydaktyka, socjologia edukacji, psychologia kształcenia, metodologia badań pedagogicznych, współczesne systemy edukacyjne oraz podstawy prawa oświatowego (B. Śliwerski (red.), 2006. Odnosząc się do struktury przywołanej w podręczniku oraz propozycji przedstawionej przez Stanisława Kawulę (S. Kawula, 2000, s. 27–51), jak również uwzględniając zakres i podział pedagogiki społecznej wynikający z refleksji Heleny Radlińskiej, można zaproponować koncepcję graficznej prezentacji miejsca pedagogiki społecznej uznawanej tu jako subdyscyplina pedagogiki w strukturze nauk pedagogicznych. Nie jest to rozstrzygające podejście do systemu nauk pedagogicznych, a raczej próba reminiscencji historycznej z uwzględnieniem współczesnych tendencji i przeobrażeń zarówno w pedagogice, jak i pedagogice społecznej. Jest to tym samym propozycja do dyskusji z uwzględnieniem historycznych uwarunkowań procesów subdyscyplinaryzacji i usamodzielniania się poszczególnych nurtów oraz dziedzin w naukach pedagogicznych.

Pedagogika społeczna będzie zatem występować w niniejszej propozycji obok takich subdyscyplin jak: historia nauk o wychowaniu (historia wychowania), pedagogika ogólna, nauki o wychowaniu (teorie wychowania), dydaktyka, pedagogika porównawcza, pedagogika specjalna i metodologia badań pedagogicznych. Inne zaś obszary szczegółowej analizy pedagogicznej, jak zdrowie, media w edukacji i ich związki ze społecznym funkcjonowaniem człowieka, resocjalizacja, oligofrenopedagogika, surdopedagogika, tyflopädagogika, andragogika, pedagogika serca, pedagogika chrześcijańska (personalistyczna), opieka, praca, czas wolny, czy wspomagające pedagogikę w wymiarze edukacyjnym, jak socjologia edukacji, psychologia kształcenia, podstawy prawa oświatowego i inne, będą w proponowanym ujęciu stanowiły dziedziny wskazanych subdyscyplin.

W strukturę pedagogiki społecznej włącza się tu (z uwzględnieniem uwarunkowań historycznych) takie dziedziny jak: praca społeczna (teoria

pracy społecznej), praca kulturalno-oświatowa (teoria pracy kulturalno-oświatowej, animacja społeczno-kulturalna), opieka (pedagogika opiekuńcza), poradnictwo (poradnictwo pedagogiczne), andragogika (pedagogika dorosłych), resocjalizacja (pedagogika trudnej młodzieży i skazanych), praca (pedagogika pracy), czas wolny (pedagogika czasu wolnego), media (pedagogika mediów) (por.: H. Radlińska, 1961, s. 361–362). Propozycję lokalizacji pedagogiki społecznej, a w szczególności pracy społecznej (jako dziedziny tej subdyscypliny) w strukturze systemu nauk pedagogicznych obrazuje schemat na rycinie 2. Konieczne jest przy tym wyjaśnienie, iż przynajmniej niektóre ze wskazanych przez Helenę Radlińską dziedzin pedagogiki społecznej aspirują do samodzielności subdyscyplinarnej, co w aspekcie instytucjonalnym ma niejednokrotnie swe potwierdzenie. Do nich niewątpliwie należy pedagogika opiekuńcza, andragogika, poradnictwo, resocjalizacja czy pedagogika pracy. Kontekst ten nie jest jednak przedmiotem podjętych rozważań szczegółowych, stąd przedstawiona propozycja strukturalnego ujęcia systemu nauk pedagogicznych wraz z głównymi obszarami zainteresowania pedagogiki społecznej i wyrosłych lub rodzących się na jej podbudowie subdyscyplin jest prezentowana w odniesieniu do genealogicznych źródeł ich formowania. Służy to natomiast w głównej mierze zobrazowaniu lokalizacji pracy społecznej w systemie pedagogiki społecznej, mniej zaś systematyzacji samej subdyscypliny. Naturze pedagogiki społecznej jako subdyscypliny wiele uwagi poświęcają tacy autorzy, jak Anna Przeclawska i Wiesław Theiss (1994, s. 14–15 i inne), Stanisław Kawula (2006, s. 39–43 i inne), Ewa Marynowicz-Hetka (2006, s. 204–217 i inne), Jacek Piekarski (2007(b), s. 20–22 i inne), T. Frackowiak (2007, s. 111–117), Andrzej Radzewicz-Winnicki (2008, s. 56–66 i inne) oraz inni znawcy przedmiotu.

Rozwój pedagogiki społecznej w Europie przypada na połowę XIX wieku, kiedy to na gruncie niemieckim pedagogzy Karl Mager oraz Friedrich Deisterweg w prowadzonych refleksjach na temat wychowania wskazali na społeczne czynniki determinujące ten proces. Ich kontynuatorami na gruncie niemieckim byli Paul Natorp i Herman Nohl, którzy na bazie holistycznej teorii rozwoju człowieka zbudowali paradygmat pedagogiki społecznej jako teorii wychowania przez społeczeństwo i wspólnoty dla społeczeństwa i wspólnot (patrz: J. Chałasiński, 1970–1971; J. Szmagalski, 2007, s. 225–226). Idea wychowania poprzez i dla społeczeństwa była jednak znana już wcześniej (patrz: A. Radzewicz-Winnicki, 2008, s. 32–49). Działania skierowane do ubogich dzieci i młodzieży podejmowali przedstawiciele środowisk kościelnych i zakonnych oraz wspólnot kościołów protestanckich (J. Szmagalski, 2007, s. 226). Interesującym przykładem łączenia dobroczynności, opieki, nauki i wychowania opartego na założeniach idei miłości bliźniego jest koncepcja św. Jana Bosko, który w 1852 roku na fundamencie nauki św. Franciszka Salezego w ramach systemu edukacyjnego stworzył prewencyjny model oddziaływania wychowawczego wobec młodzieży. Postulował on naukę o Miłości Bożej



Ryc. 2. Miejsce pedagogiki społecznej i pracy społecznej w strukturze nauk pedagogicznych. Reminiscencja historyczna w odniesieniu do założeń autorskich Heleny Radlińskiej z uwzględnieniem dynamiki rozwoju subdyscypliny i procesu subdyscyplinaryzacji niektórych dziedzin. Opracowanie własne (proponującą dyskusji)

przy jednoczesnej eliminacji z procesu edukacyjnego kar. Autor ten twierdził, że młodzież należy włączać w procesy decyzyjne, by uczyć młodych ludzi odpowiedzialności za wspólnie podejmowane działania (J.A. Morrison, 1997, s. 91–95).

Zdaniem św. Jana Bosko dobroć i życzliwość są fundamentem oddziaływania wychowawczego. Daje to podstawy do tworzenia relacji przyjaźni, zrozumienia, miłości braterskiej i służby jako dobrego przykładu dla wychowanków (ibidem, s. 134).

Aleksander Kamiński w ramach wykładu poświęconego historii refleksji społeczno-pedagogicznej wymienia zagranicznych prekursorów teoretycznej refleksji o pedagogice społecznej i wychowaniu w osobach Johanna H. Pestalozziego, Roberta Owena, Mary Richmond czy Stanisława Szackiego. Twórców tych łączy wspólna cecha — zaangażowanie w praktyczną działalność społeczną (A. Kamiński, 1980, s. 16–18, 26–28). Ich doświadczenia z pracy wśród ludzi inspirowały do tworzenia zrębów indukcyjnych teorii społeczno-pedagogicznych. Tak kształtowała się subdyscyplina zaangażowana i zanurzona bezpośrednio w życie podmiotów swego zainteresowania.

Syntetyczną prezentację etapów rozwoju pedagogiki społecznej przedstawił Stanisław Kawula, wskazując na 5 zasadniczych okresów:

1. Okres, w którym podejmowano przede wszystkim praktyczną działalność wychowawczą bez głębszej refleksji naukowej. Okres ten otwiera m.in. działalność Johana H. Pestalozziego (1746–1827), Friedricha A. Diesterwega (1790–1866) i Roberta Owena (1771–1858).
2. Okres uprawiania pedagogiki społecznej w sposób spekulatywny bez bliższego powiązania jej z badaniami empirycznymi. Reprezentanci tego okresu to Paul Bergemann (1869–1946) i Paul Natorp (1854–1924). Oni jednak pierwsi użyli nazwy „pedagogika społeczna” (P. Bergemann, *Soziale Pedagogik*, Berlin 1900).
3. Okres umacniania się pedagogiki społecznej na podstawie badań empirycznych wraz z rozwijającą się refleksją metodologiczną. Jest to okres silnego rozwoju tej subdyscypliny. Szczególnie w naszym kraju jest on związany ściśle z działalnością naukową Heleny Radlińskiej (1879–1954). Jej największą zasługą w rozwoju tej dyscypliny jest przede wszystkim troska o nadanie pedagogice społecznej jak największej rangi naukowej. Stąd też uczona ta nie tyle zatrzymała się w swoich pracach na poziomie metodologii pojętej jako zbiór konkretnych metod i technik badawczych, co rozpatrywała przede wszystkim wyższe jej płaszczyzny. [...] W okresie tym tworzy także Mary Richmond (1861–1922), działaczka organizacji charytatywnych w USA, która wprowadza do metodologii pedagogiki społecznej pojęcie diagnozy społecznej, oparte głównie na wywiadzie środowiskowym. Kontynuatorką tej idei była także A. Salomon w Niemczech (*Soziale Diagnose*, Berlin 1925). Również działalność badawcza i społeczna Stanisława Szackiego (1878–1934) w Rosji i Związku Radzieckim nacechowana jest refleksją metodologiczną. Wymienić można choćby jego koncepcję tzw. poznania pryzmatycznego i bezpośredniego oraz jego prace badawcze nad wdrażaniem modelu szkoły środowiskowej w rejonach wiejskich.

4. Okres ilościowego wzrostu badań empirycznych z zakresu pedagogiki społecznej (w Polsce od końca lat 50.), wykazujących różne orientacje metodologiczne, najczęściej jednak skłaniające się ku socjologii wychowania. Na podkreślenie zasługują w tym okresie niejako oddolne, „gniazdowe”, badania monograficzne — głównie z udziałem nauczycieli. Należy tutaj podnieść wkład zespołowych badań empirycznych nad funkcjonowaniem środowiska wychowawczego, a zwłaszcza szkoły i rodziny — w rejonach uprzemysławianych (głównie Płocka i Puław). Jest to okres wyraźnego poszerzania pola badawczego pedagogów społecznych. [...].

5. Próby syntetyzowania niejako rozszaniowanych badań empirycznych — w tym nakreślenia nowych obszarów badawczych oraz swoistej już metodologii. Okres ten pojawiał się już dość wcześnie w rozwoju pedagogiki społecznej i dlatego nie można go zamknąć wyraźną cezurą czasową. Niewątpliwie wskaźnikiem są pierwsze i kolejne opracowania syntetyczne i podręcznikowe (autorskie i zbiorowe). Najpełniej uczyniła to Irena Lepalczyk, wskazując na pionierską rolę H. Radlińskiej w polskiej i światowej pedagogice społecznej. Mamy już obecnie kilka polskich podręczników z zakresu pedagogiki społecznej, a także szereg opracowań syntetycznych wydanych za granicą. (S. Kawula, 2006, s. 25–26)

W Polsce nie trudno jest podmiotowo określić kto był twórcą pedagogiki społecznej, a także propagatorem idei pracy wychowawczej wśród ludzi, dla ludzi i z ludźmi. Helena Radlińska była pionierką i działaczką społeczną, która podjęła się trudu kształtowania zrębów teoretycznych podstaw działania praktycznego. Jest niekwestionowaną protoplastką i matką polskiej pedagogiki społecznej (A. Kamiński, 1980, s. 13; R. Wroczyński, 1966; I. Lepalczyk, 1995, s. 7; W. Theiss, 1997, s. 10; W. Okoń, 2004, s. 303, T. Hejnicka-Bezwińska, 2005, s. 213). Aleksander Kamiński w pracy *Studia i szkice pedagogiczne* wskazuje na związki polskiej pedagogiki społecznej z dorobkiem niemieckim — soziale Pädagogik lub Sozialpädagogik. Ponadto wiąże on powstanie polskiej pedagogiki społecznej ze środowiskiem krakowskim, gdzie Helena Radlińska studiowała i wydała swe pierwsze publikacje (A. Kamiński, 1978(a), s. 13).

Nieco więcej trudności sprawia określenie początków tej subdyscypliny w Polsce (M. Cichosz, 2004, s. 23–24). O inicjacji refleksji społeczno-pedagogicznej można mówić w powiązaniu z tytułem i treścią referatu autorstwa H. Radlińskiej z 1908 roku pt. „Z zagadnień pedagogiki społecznej” (por.: E. Marynowicz-Hetka, 1996, s. 133 [1998]). Przyjmując na chwilę za punkt wyjścia orientację strukturalno-funkcjonalną, wskazać można instytucjonalny aspekt dyscyplinaryzacji i łączyć narodziny pedagogiki społecznej z utworzeniem w 1925 roku Studium Pracy Społeczno-Oświatowej przy Wydziale Pedagogicznym Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie (patrz: H. Radlińska, 1964, s. 429–437; por.: A. Radziwicz-Winnicki, 2008, s. 72–74), której inicjatorem i kierownikiem została Helena Radlińska. Stanowisko takie nie wydaje się jednak uprawomocnione, szczególnie w perspektywie prowadzonego rozważania, w którym perspektywa strukturalno-funkcjonalistyczna pełni rolę uzupełniającą.

Dlatego przyjmuje się tu rok 1908 za początek polskiej refleksji o przedmiocie pedagogiki społecznej, a zarazem początek procesu formowania się i kształtowania pedagogiki społecznej jako subdyscypliny naukowej wyłaniającej się w strukturze pedagogiki (por.: M. Cichosz, 2004, s. 24). Na proces ten niewątpliwie wpływ mieli zarówno polscy, jak i zagraniczni przedstawiciele myśli społecznej i humanistycznej. Należą do nich niewątpliwie poza Heleną Radlińską, także i inni, a w szczególności Ludwik Krzywicki, Józef Czesław Babicki, Zofia Daszyńska-Golińska, Mieczysław Heilpern, Jadwiga Dziubińska, Stanisław Posner, Kazimierz Jeżewski, Bogdan Nawroczyński, Zygmunt Mysłakowski, a także Aleksander Kamiński, Ryszard Wroczyński, Kazimierz Lisecki czy Stanisław Kowalski (por.: A. Radzewicz-Winnicki, 2008, s. 72–77).

Biorąc pod uwagę dorobek międzynarodowy, prekursorami i promotorami społeczno-pedagogicznej myśli byli tacy badacze i twórcy, jak Johann H. Pestalozzi, Robert Owen, Karol Marks, Fryderyk Engels, Friedrich Disterweg, Nikolai Frederick Severin Grundtvig, Paul Natorp, John Dewey, Paul Bergemann, Alice Salomon czy Mary Richmond (patrz: A. Kamiński, 1980; S. Kawula, 2006; A. Radzewicz-Winnicki, 2008). Książka niniejsza nie ma charakteru analizy historycznej procesu kształtowania się pedagogiki społecznej w Polsce. Autor jej zatem nie aspiruje do wyczerpującej prezentacji dorobku naukowego poszczególnych twórców i inspiratorów twórczości społeczno-pedagogicznej oraz ich wpływu na proces powstawania i rozwoju polskiej pedagogiki społecznej. Służą temu opracowania takich autorów, jak Aleksander Kamiński, Ryszard Wroczyński, Irena Lepalczyk, Stanisław Kawula, Anna Przeclawska, Wiesław Theiss, Edmund Trempała, Wiesław Ciczkowski czy Mariusz Cichosz. Znajomość poglądów pionierów polskiej myśli społeczno-pedagogicznej determinowała z pewnością twórców polskiej pedagogiki społecznej — Helenę Radlińską (A. Kamiński, 1978(a), s. 31–57; I. Lepalczyk, 2001; W. Theiss, 1997), Aleksandra Kamińskiego (I. Lepalczyk, E. Marynowicz-Hetka (red.), 1996; W. Ciczkowski, 1996; S. Michalski, 1997; E. Marynowicz-Hetka, H. Kubicka, M. Granosik (red.), 2003; B. Śliwerski, 2005), Ryszarda Wroczyńskiego (A. Przeclawska, W. Theiss (red.) 2000; W. Theiss, 2000; S. Wołoszyn, 2000; T. Nowacki, 2000; K. Mrozowska, 2000; I. Lepalczyk, 2000; J. Miąso, 2000; K. Hędzelek, 2000; I. Wojnar, 2000; A. Wrzesińska, 2000), a także Irenę Lepalczyk (E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, 1996) oraz kontynuatorów szkoły polskiej pedagogiki społecznej, do przyjęcia odpowiedniej postawy wobec poglądów na naturę zjawisk społeczno-wychowawczych, procesów zachodzących w środowisku życia człowieka, a związanych z jego aktywizowaniem i uaktywnianiem potencjału sił ludzkich w celu przetwarzania rzeczywistości, aby stwarzać dogodne warunki rozwoju osób, rodzin oraz grup ludzkich (społeczności).

Na podstawie analizy historycznej Wiesław Ciczkowski zaproponował podział etapów rozwoju pedagogiki społecznej w Polsce na cztery okresy.

66 Odzwierciedlają one proces formowania się idei, refleksji teoretycznej, przedmiotu, metodologii, aparatu pojęciowego, a także instytucjonalnego konstituowania się ośrodków akademickich i aktywności badawczej w obszarze pedagogiki społecznej. **Pierwszy okres** obejmuje lata 1908–1939. Przywołany autor dodaje, że kontynuacja okresu obejmuje również lata drugiej wojny światowej do 1945 roku z ograniczeniami wynikającymi z trudności okupacyjnych. **Drugi okres** zdaniem autora przypada na lata 1945–1980. Wiesław Ciczkowski uzasadnia datę zamknięcia tego okresu zasadniczymi zmianami społecznymi, co należy wiązać z powstaniem niepowtarzalnego w swej skali ruchu społecznego, który miał znaczący wpływ na wzrost aktywności społecznej, identyfikacji z problemami społecznymi oraz wzmocnienie więzi społecznych. **Okres trzeci** autor wyznacza na dekadę lat osiemdziesiątych. Jest to okres niepokoju społecznym i trudnym doświadczonym konfliktu społecznego z władzą państwową, którą pedagodzy społeczni w Polsce mieli szansę nie tylko obserwować, ale również analizować. **W czwartym okresie**, który rozpoczyna zmianę systemową początku lat dziewięćdziesiątych, pedagogika społeczna wchodzi w fazę intensywnego rozwoju. Powstają na jej bazie nowe teorie i paradygmaty, rozszerza się zakres badań, a także pojawiają się nowe ośrodki akademickie, w których pedagogika społeczna jest jednym z fundamentalnych obszarów działalności dydaktyczno-badawczej, refleksji teoretycznej oraz działalności praktycznej z udziałem studentów — kandydatów do zawodów w służbach społecznych (W. Ciczkowski, 2006, s. 49–55). Dorobek teoretyczny oraz dokładny opis rozwoju infrastruktury pedagogiki społecznej w Polsce zaprezentował Edmund Trempała w pracy *Panorama pedagogiki społecznej* (1997) oraz w opracowaniu redakcyjnym we współpracy z Mariuszem Cichoszem *Funkcjonowanie i kierunki rozwoju pedagogiki społecznej w Polsce: prezentacja ośrodków akademickich* (2000).

Aleksander Kamiński we Wstępie do wydanych pośmiertnie dzieł Heleny Radlińskiej zwraca uwagę, że konstytuująca się w strukturze systemu nauk humanistycznych pedagogika społeczna nie została jednoznacznie zdefiniowana przez Helenę Radlińską (A. Kamiński, 1961, s. XXI). Wiesław Theiss zauważa, że dla autorki tej pedagogika społeczna jest raczej koncepcją interdyscyplinarną (por.: W. Theiss, 1997, s. 70). Stwierdzenie takie trzeba jednak odczytywać nie tyle jako brak tożsamości dyscyplinarnej — pedagogicznej, ale bardziej jako określenie wielowymiarowego charakteru pedagogiki społecznej, która jest bytem istniejącym w relacji z innymi bytami i czerpiącym z współistniejących bytów (por.: E. Marynowicz-Hetka, 2006, s. 26). Wiesław Theiss dodaje, że w ujęciu Heleny Radlińskiej pedagogika społeczna

[...] dla swych celów wykorzystuje badania podstawowe nauk biologicznych i psychologicznych, tezy swoje formułuje również na granicy z filozofią, dziejami wychowania, dydaktyką dorosłych lub teorią wychowania fizycznego czy higieną. W wyniku skrzyżowania różnych punktów widzenia powstają

nowe interpretacje, rozszerzają się dotychczasowe sądy. Zainteresowanie szerokiego kręgu specjalistów zagadnieniami wychowania ma eliminować jednostronność i wpływać na podnoszenie się poziomu wiedzy o rozwoju człowieka oraz na skuteczność podejmowanych działań wychowawczych. (W. Theiss, 1997, s. 70)

Uproszczeniem byłoby pominięcie faktu, że pedagogika społeczna jako byt ma również do zaoferowania swój dorobek bytom współistniejącym. Zarówno wyniki badań, jak i cała sfera działania społecznego w obszarze pracy społecznej, wychowawczej, a w szczególności oświatowej i kulturalnej wzbogacają nie tylko rzeczywistość życia człowieka, ale i wiedzę o tym życiu, o zjawiskach i procesach dokonujących się w rzeczywistości podlegającej eksploracji społeczno-pedagogicznej.

Dla Heleny Radlińskiej i jej współpracowników pedagogika społeczna miała charakter praktyczny, ale nie pozostawała w oderwaniu od wymiaru teoretycznego. Polegała na diagnozowaniu rzeczywistości, tworzeniu metody działania praktycznego i bezpośredniej pracy w środowisku, bazując na podstawach teoretycznych. Lokując pedagogikę społeczną w nurcie nauk o działaniu społecznym, Helena Radlińska podkreśla, że nauki te

[...] badają, które siły są już uruchomione, aby wprowadzić w życie niezbędne normy. Pedagogika społeczna zajmuje się przede wszystkim wpływem uświadomienia potrzeby ich wartościowania, rolę sprawności w ich zaspokajaniu. Przejmowanie wartości nie tylko jako wiedzy o skarbach, które gdzieś, dla kogoś istnieją, lecz również jako prawdziwej użytkowej własności, jako podniety do czynu jest możliwe tylko wtedy, gdy te wartości są pożądane, gdy ich utrzymanie lub ich zdobywanie stało się koniecznością duchową. (H. Radlińska, 1961, s. 45)

Towarzysząca badaniu i działaniu społeczno-pedagogicznemu refleksja naukowa dotyczyła w znacznej mierze warsztatu badawczego i metodycznego w kontekście działań podejmowanych lub koniecznych do podjęcia w celu przetwarzania rzeczywistości w środowisku życia człowieka. Helena Radlińska określiła pedagogikę społeczną w sposób opisowy, jako

[...] naukę praktyczną, rozwijającą się na skrzyżowaniu nauk o człowieku, biologicznych i społecznych z etyką i kulturoznawstwem (teorią i historią kultury) dzięki własnemu punktowi widzenia. Można go najkrócej nakreślić jako zainteresowanie wzajemnym stosunkiem jednostki i środowiska, wpływem warunków bytu i kręgu kultury na człowieka w różnych fazach jego życia, wpływem ludzi na zapewnienie bytu wartościom przez ich przyjęcie i krzewienie oraz przetwarzanie środowisk siłami człowieka w imię ideału. (ibidem, 1961, s. 361)

Taki sposób podejścia do pedagogiki społecznej jako subdyscypliny naukowej orientuje sposób generowania w jej obszarze teorii, które będą przybierały charakter bardziej indukcyjny niż dedukcyjny. Aleksander Kamiński, uczeń, który miał szansę pobierać lekcje od samego Mistrza

68 — Heleny Radlińskiej, przyczynił się do systematyzacji aparatu pojęciowego w obszarze pedagogiki społecznej. Rozwinał także warsztat badawczy tej subdyscypliny (A. Kamiński, 1980). Autor ten postrzegał pedagogikę społeczną zarówno w znaczeniu szerokim, jak i wąskim, nadając jej charakter kierunku pedagogicznego oraz teorii wychowawczej funkcji pracy socjalnej. W rozprawie o pedagogice społecznej pisze on:

[...] w znaczeniu szerszym jest to kierunek pedagogiczny koncentrujący swe zainteresowanie na środowisku, a ściślej mówiąc na wzajemnym oddziaływaniu środowiska na jednostki i jednostek na środowisko oraz wynikających stąd trudnościach, sukcesach, problemach i zadaniach wychowawczych. Natomiast w węższym znaczeniu pedagogika społeczna jest teorią wychowawczej funkcji pracy socjalnej, odnoszonej do wszystkich generacji wieku. (A. Kamiński, 1978(a), s. 18–19)

Do szerokiej koncepcji pojmowania pedagogiki społecznej nawiązywał Ryszard Wroczyński, także uczeń Heleny Radlińskiej. Dla Ryszarda Wroczyńskiego pedagogika społeczna była „nauką o środowiskowych uwarunkowaniach procesów wychowawczych i problemów wychowania poza szkołą” (R. Wroczyński, 1966, s. 8). Autor ten dodaje, że

[...] pedagogika społeczna, opierając się na badaniach empirycznych analizuje wpływy wychowawcze, których źródłem jest środowisko oraz ustala zasady organizowania środowiska z punktu widzenia potrzeb wychowania. Przez organizowanie środowiska — w ujęciu pedagogiki społecznej — należy rozumieć wytwarzanie bodźców wychowawczo wartościowych oraz kompensowanie wpływów ujemnych. Obie te sfery działań są ze sobą ściśle sprzężone. (R. Wroczyński, 1974, s. 67)

Na szeroki kontekst pojmowania pedagogiki społecznej przez Ryszarda Wroczyńskiego zwraca uwagę Wiesław Theiss, który pisze:

Koncepcja pedagogiki społecznej w ujęciu R. Wroczyńskiego ma charakter szerokiej i całościowej refleksji nad naturą wychowania i rolą, jaką w tym procesie odgrywa środowisko ludzkiego życia. Stanowisko to łączy teoretyczno-krytyczną myśl z zasadami prakseologicznego działania. Idzie o stwierdzenie, zarówno „jak jest”, „jak być może”, a także „jak być powinno”. Towarzyszy temu nadrzędne pytanie: „czy i jak wychowanie może ulepszać świat”. (W. Theiss, 2000, s. 24)

Podobne spojrzenie na naturę, charakter oraz przedmiot pedagogiki społecznej w Polsce prezentowali kontynuatorzy reprezentujący społeczno-pedagogiczną orientację postrzegania rzeczywistości społecznej. Przykładem jest tu postać Ireny Lepalczyk, która podobnie do Aleksandra Kamińskiego i Ryszarda Wroczyńskiego miała możliwość uczyć się pedagogiki społecznej od Heleny Radlińskiej. Do niej (Irki) kierowane są listy o nauczaniu i pracy badawczej Heleny Radlińskiej: „Droga Irko, chcesz

wiedzieć, jakimi drogami szła moja twórczość nauczycielska i naukowa. Opowieść będzie długa. ...” (H. Radlińska, 1964, s. 329). Nawiązując do źródeł historycznych, Irena Lepalczyk wskazuje na żywotność i ekspansywność pedagogiki społecznej, która przejawia się

[...] w „wędrowce” wspólnych idei występujących we wszystkich naukach pedagogicznych, społecznych, filozoficznych. Otwartość na rozwój i zdobycze różnych dyscyplin naukowych (nie tylko pedagogicznych), na działania innowacyjne twórczych teoretyków, wrażliwość na poczynania teoretyczne i praktyczne w poszukiwaniu metod i form prowadzących do optymalnych efektów wychowawczo-społecznych jest cechą pedagogiki społecznej. Owa wrażliwość i wielowątkowość zabezpiecza przed skostnieniem i konformizmem, zezwala na wyłanianie i usamodzielnienie jednych teorii, rozwijanie i przystosowywanie nowych. (I. Lepalczyk, 1995, s. 30)

Irena Lepalczyk, podkreślając wielowymiarowość pedagogiki społecznej i jej związki z osiągnięciami innych dyscyplin naukowych wskazuje kierunki jej rozwoju, szczególnie w obszarze badań nad rodziną i szkołą. Jej zdaniem człowiek i jego środowisko wymagają pomocy, a to stanowi główny przedmiot zainteresowań pedagogiki społecznej (ibidem, s. 31).

Anna Przeclawska i Wiesław Theiss, nawiązując do pionierskich, klasycznych już interpretacji Heleny Radlińskiej, Aleksandra Kamińskiego i Ryszarda Wroczyńskiego przyjęli, że pedagogika społeczna jako dyscyplina „zajmuje się teorią środowiskowych uwarunkowań edukacji i rozwoju człowieka oraz teorią i praktyką kształtowania środowiska”. Autorzy dodali, że przedmiotem pedagogiki społecznej jest środowisko wychowawcze, a praca socjalna oraz praca kulturalna to formy przekształcania środowiska (A. Przeclawska, W. Theiss, 1996, s. 9). Przywołując klasyczne idee, tożsame z pedagogiką społeczną Heleny Radlińskiej i jej uczniów, cytowani autorzy podkreślili jednoznacznie ich aktualny i fundamentalny charakter, istotny dla dalszego rozwoju pedagogiki społecznej w dobie przyspieszonej zmiany społecznej. Wymienione przez Annę Przeclawską i Wiesława Theissa idee zawiera poniższy katalog:

- idea edukacji społecznej: wychowanie to autonomiczna dziedzina twórczości, a zarazem jeden z elementów życia społeczno-kulturowego;
- idea podmiotowości: twórcą świata społecznego, struktury dynamicznej i zmiennej są „siły ludzkie”;
- idea sprawiedliwości społecznej: wszyscy ludzie powinni mieć równy dostęp do warunków rozwoju; szansę tę daje ład społeczny oparty na demokracji;
- idea pomocniczości: społeczeństwo ma obowiązek niesienia pomocy w rozwoju wszystkim potrzebującym jednostkom, grupom i środowiskom społecznym. (A. Przeclawska, W. Theiss, 1996, s. 11)

W pracy zbiorowej pod redakcją Danuty Lalak i Tadeusza Pilcha (D. Lalak, T. Pilch, 1999), Stanisław Kawula prezentuje pedagogikę społeczną jako równocześnie

- 70 [...] pedagogiczną teorię i praktykę środowiska w tym sensie, że traktuje wszelkie instytucje społeczne (formalne i nieformalne) jako środowisko ludzkie życia oraz usiłuje dostrzegać w nich lub sugerować im intencjonalność pracy wychowawczej. (S. Kawula, 1999, s. 182)

Autor hasła opiera to stanowisko na prezentacji przedmiotu pedagogiki społecznej, która

[...] skupia się na problematyce środowiskowych uwarunkowań procesów wychowawczych oraz na analizie warunków (czynników) umożliwiających zaspokajanie potrzeb rozwojowych człowieka (grup ludzkich) w różnych fazach jego życia i różnorodnych sytuacjach życiowych (w pracy, nauce, zabawie, czasie wolnym, w miejscu zamieszkania, rodzinie, grupie rówieśniczej i towarzyskiej działalności kulturalnej i w innych formach aktywności ludzkiej). Z tych też względów pedagogika społeczna koncentruje się na środowisku życia jednostek lub grup oraz na instytucjach celowo powołanych w społeczeństwie do realizacji zadań wychowawczych. Przy tym instytucje celowo powołane do osiągania zadań wychowawczych traktuje się równocześnie jako część środowiska i to w ich podstawowych funkcjach: dydaktycznych, opiekuńczych, tworzenia więzi i kontaktów społecznych, kulturalnych, towarzyskich itd. Natomiast elementy środowiska nie ukierunkowane wychowawczo postrzega się jako obszar, który należy — w miarę potrzeby i możliwości — przekształcać w intencjonalną pracę wychowawczą. Dotyczy to np. osiedla mieszkaniowego lub społeczności wiejskiej z ich różnorodnymi grupami nieformalnymi, rodziny, instytucji opiekuńczych czy kulturalnych, a także funkcjonowaniu tych wszystkich instytucji, w których dotychczas nie uświadamiano sobie w pełni ich funkcji opiekuńczo-wychowawczych, np. zakłady pracy, organizacje i stowarzyszenia społeczne, szpitale i sanatoria, zakłady karne, kluby sportowe. (ibidem, s. 182; por.: S. Kawula, 2005, s. 264–265)

Trzy sposoby pojmowania pedagogiki społecznej jako dyscypliny akademickiej wyróżnia Jacek Piekarski:

Pierwszy, który określić można mianem „teoretycznego” (epistemicznego), odwołuje się do koncepcji filozoficznych i społecznych, stanowiących właściwy przedmiot opisu i analizy. Obejmuje on głównie charakterystykę warunków i możliwości nauk pedagogicznych jako nauk predestynowanych do przekształcania układu przekonań działających podmiotów. Jest więc pedagogiką, której właściwym obiektem zainteresowań są teorie lub sposoby teoretyzowania, rozważane z uwagi na założenia epistemologiczne i metodologiczne, umożliwiające sytuowanie prezentowanych nurtów myślenia w kontekście wybranych poglądów filozoficznych i społecznych, co wyraża się w preferowaniu poszukiwania rozwiązań ogólnoteoretycznych, odnoszących się do kluczowych kategorii pedagogicznego myślenia (koncepcja człowieka, teorie działania, teorie społeczne itp.) w ścisłym związku z filozofią i teorią nauki.

Drugi nurt pedagogiki społecznej określić można mianem „ekspertystycznego”. Opiera się na przekonaniu o potrzebie „refleksji nad praktyką”, co

sugeruje akceptowanie ich odrębności. Teorie traktowane są w nim jako narzędzia namysłu nad praktyką, co wiąże się z akceptowaniem klasycznego rozumienia teorii jako systemu twierdzeń odnoszącego się do wyodrębnionego przedmiotu i opisującego mechanizmy jego funkcjonowania w sposób na tyle przejrzysty, że umożliwia to dokonywanie uzasadnionej ingerencji. Teoria jako układ twierdzeń wyjaśniających prawidłowości i umożliwiających przewidywanie następstwa zdarzeń jest w tym stylu myślenia niezbędnym narzędziem prognozowania i modyfikowania rzeczywistości. Traktowana jest też jako narzędzie względnie niezależne od własnego przedmiotu, sprawdzone i weryfikowalne zgodnie z kanonem nauk stosowanych, co umożliwia akceptowanie jej jako uprawnionego środka dokonywania ingerencji w społeczną rzeczywistość.

Trzeci styl uprawiania pedagogiki społecznej nazwać można „zorientowanym na praktykę działania”. Badanie staje się w nim formą działania społecznego (badanie przez działanie), co „zbliża” teorię do praktyki (mówić tu trzeba raczej o praktyce teoretyzowania w sytuacjach działania) i sprawia, że teoria jest zawsze teorią czyjąś, pojmowaną jako element autodefinicji w sytuacji działania. W miejsce założeń mówiących o teoretycznych przesłankach i istocie podejmowanych działań, stawia się tu pytanie o to, jak działania te są możliwe, jaki jest ich podmiotowy sens dla uczestników interakcji, by w następstwie dokonanych analiz zbliżyć się do określenia ich struktury i uogólnionego znaczenia (np. drogą budowania „teorii ugruntowanej”). (J. Piekarski, 2001, s. 17–19)

Podnosząc wielowymiarowość pedagogiki społecznej, Tadeusz Frąckowiak postrzega tę subdyscyplinę jako zbiór wielu pedagogik. Ową wielość przywołany autor upatruje w dwu źródłach i wskazuje tym samym na trzy różne pedagogiki społeczne. Określając pedagogikę społeczną jako „humanistyczną refleksję o człowieku, środowisku i wielorako uwarunkowanym życiu człowieka” (T. Frąckowiak, 2007, s. 111), autor ten zauważa, że

[...] pedagogika społeczna poszukuje człowieka i dwóch dróg ku niemu, zbliżając się albo oddalając od zajmowanych dotąd przez nauki o wychowaniu konkurencyjnych stanowisk humanistycznych i empirycznych. (ibidem, s. 111)

Wymienia on scjentystyczną pedagogikę społeczną, która jego zdaniem

[...] toruje szlaki poznania społecznej pedagogice dobra, społecznej pedagogice felicytologicznej, dostarczającej informacji na temat tego, co nie szkodzi człowiekowi i w takich kategoriach pozwala ujmować dobro. (ibidem, s. 112)

Obok tych dwu pedagogik społecznych, Tadeusz Frąckowiak zaznacza, że istnieje trzecia pedagogika społeczna, którą określa mianem pedagogiki sumienia społecznego, wraz z jej licznymi związkami „z etyką, teologią, filozofią i psychologią społeczną, antropologią itd.” (ibidem, s. 113, szerzej patrz: T. Frąckowiak, 2006).

Andrzej Radziewicz-Winnicki zwraca uwagę, że pedagogika społeczna jest subdyscypliną młodą i otwartą na interdyscyplinarny dialog, posiada ona

[...] rozdrobnioną strukturę, ponieważ rozwijała się intensywnie w ścisłym powiązaniu z tworzeniem wielowymiarowej praktyki realizowanej na bieżąco. W przeciwieństwie do dyscyplin o wielowiekowej tradycji nie posługuje się trwałym, ustalonym raz na zawsze aparatem pojęciowym. Obcy jest jej dogmatyzm czy jakiegokolwiek nawet tendencje do wykluczania krytyków powątpiewających w pragmatyczną skuteczność prowadzonych działań. Przejawia się powszechna *otwartość* na kolejne inicjatywy i propozycje reprezentantów innych dyscyplin oraz praktyków. (A. Radziewicz-Winnicki, 2008, s. 64–65)

Wielokrotnie podnoszona wielowymiarowość pedagogiki społecznej odnosi się do wielości teoretycznych perspektyw postrzegania rzeczywistości społecznej przez pedagogów społecznych. Różnorodność formułowanych celów wobec współczesnej pedagogiki implikuje konieczność odwołań do różnorodnych orientacji teoretycznych, które zdają się wyznaczać coraz to nowe zakresy i obszary zainteresowania pozostające w polu badań pedagogów społecznych. Odsłania to nie tylko złożoność i bogactwo pedagogiki społecznej jako subdyscypliny naukowej, ale także jako sfery aktywności praktycznej w polu działania społecznego. To jednak zobowiązuje pedagogów społecznych do umacniania i pielęgnowania społeczno-pedagogicznej tożsamości, szczególnie w kontekście akceleracji procesu zmian społecznych dokonujących się z niespotykaną dotąd dynamiką, zasięgiem i wpływem (A. Giddens, 2007, s. 22–23, 45–46).

Interesujące, choć historycznie, kulturowo, a także przedmiotowo odmienne od polskiego, jest podejście do pedagogiki społecznej prezentowane przez Franza Hamburgera reprezentującego środowisko akademickie Niemiec. W trzecim tomie podręcznika redagowanego przez Bogusława Śliwerskiego *Pedagogika — subdyscypliny wiedzy pedagogicznej* (B. Śliwerski, 2006, t. 3) już w samym tytule rozpoznajemy swoiste potwierdzenie wcześniejszych ustaleń o subdyscyplinarnym charakterze pedagogiki społecznej względem pedagogiki. W swym wykładzie na temat natury pedagogiki społecznej w warunkach niemieckich, Franz Hamburger przedstawia definicję pedagogiki społecznej zaczerpniętą z Lothara Boehnisha, który stwierdza, że

[...] pedagogika społeczna jest nie tylko dyscypliną rodem z nauk społecznych i nauk o wychowaniu w sensie ogólnym, lecz również teorią szczególnych instytucji praktycznych — przede wszystkim pomocy dla młodzieży i pracy socjalnej. Jako dyscyplina wywodząca się z nauk o wychowaniu, pedagogika społeczna zajmuje się takimi konfliktami uwarunkowanymi strukturalnie i instytucjonalnie, które pojawiają się w toku socjalizacji dzieci i młodzieży: konfliktami między subiektywnymi pobudkami i zasobami dzieci oraz młodzieży a społecznymi i instytucjonalnymi wymogami stawianymi przez

rodzinę, szkołę, świat zawodowy i społeczność. Próbuje wyjaśniać owe konflikty, formułować prognozy dotyczące problemów będącymi ich skutkiem i tworzyć w tym kontekście podstawy pomocy wychowawczej. (F. Hamburger, 2006, s. 3, za: L. Boehnisch, 1979, s. 22)

Autor definicji odwołuje się do dualizmu paradygmatycznego pedagogiki społecznej, identyfikując ją zarówno z nauką o wychowaniu, jak i nauką społeczną. Jest to, jak wskazuje Franz Hamburger, próba praktycznego rozwiązania problemu konwergencji pedagogiki społecznej i pracy socjalnej, która dokonuje się w niemieckim środowisku akademickim (F. Hamburger, 2006, s. 7).

Do obu cytowanych powyżej autorów odwołuje się inny przedstawiciel zagranicznego środowiska akademickiego — Antonin Wagner. Z wykształcenia ekonomista, teolog i politolog społeczny jest związany z europejską (Szwajcaria) i amerykańską (Nowy Jork) orientacją myślenia o problemach społecznych i obywatelskości jako formie inkluzji społecznej. W podręczniku akademickim przygotowanym pod redakcją Ewy Marynowicz-Hetki *Pedagogika społeczna* (E. Marynowicz-Hetka, 2007) autor ten, przedstawiając problematykę obywatelskości w kontekście polityki, ekonomii, pedagogiki, i lokalnego społeczeństwa obywatelskiego wskazuje sposób postrzegania pedagogiki społecznej jako profesji i dyscypliny teoretycznej. Antonin Wagner podaje, że pedagogika społeczna

[...] koncentruje się na zapobieganiu problemom społecznym i promowaniu humanitarnego dobrostanu przez edukację, aby wyposażyć ludzi w środki do zarządzania przez nich własnym życiem. Typowe problemy badawcze tej dyscypliny dotyczą kwestii odnoszących się do środowiska społecznego i sposobu, w jaki powszechnie występujące systemy socjalizacyjne (rodzina, szkoła i miejsce pracy) wpływają na poszczególnych członków społeczeństwa. (A. Wagner, 2007, s. 298)

Ewa Marynowicz-Hetka podkreśla znaczenie wielowymiarowości pedagogiki społecznej, „która rozwijając się i specjalizując potrzebuje inspiracji z różnych dyscyplin i stanowisk epistemologicznych” (E. Marynowicz-Hetka, 2006, s. 26). W refleksji nad statusem i stopniem zaawansowania procesu dyscyplinaryzacji pedagogiki społecznej autorka ta odwołuje się do kryterium rzeczowego i instytucjonalnego. W kontekście instytucjonalnym stwierdza ona jednoznacznie:

[...] nie mamy wątpliwości, że od 80 lat, tj. od czasu powołania w 1925 r. kształcenia pracowników społecznych w Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie i zorganizowania pod kierunkiem Radlińskiej instytucji kształcenia (Studium Pracy Społeczno-Oświatowej), jest pedagogika społeczna tym, co się „naucza i tym czego się uczy”. (ibidem, s. 27)

W odniesieniu do kryterium rzeczowego stanowiącego o prawomocności statusu określonej dyscypliny Ewa Marynowicz-Hetka powołuje

74 się na kryterium systematyzacji, które wyodrębnił Stanisław Ossowski w swej pracy *O osobliwościach nauk społecznych* (S. Ossowski, 1962), tj. problematykę, sposoby ujmowania zjawisk, aparaturę pojęciową i metody badań (E. Marynowicz-Hetka, 2006, s. 22–23). Dokonując analizy zjawiska z zastosowaniem powyższego kryterium systematyzacji pedagogiki społecznej, autorka dochodzi do przekonania, że pedagogika społeczna jako dyscyplina w sensie rzeczowym

[...] jest w trakcie tworzenia się, poszukiwań i przewartościowań. Na ten atrybut składają się również zmiany kontekstu społecznego, oczekiwania praktyki, a nie tylko, zmieniające się zresztą, tendencje w podejściach epistemologicznych. (ibidem, s. 27)

Cytowana autorka dodaje również, że w analizie dąży do prezentacji takiego punktu widzenia na pedagogikę społeczną, z którego jest ona dyscypliną,

[...] która daje pewne podstawy (i orientacje) do społecznego tworzenia rzeczywistości, a więc do przekształcania środowiska życia siłami podmiotów w nim uczestniczących w odniesieniu do wyobrażeń finalizujących (celowościowych), które powstają w wyniku dyskusji wszystkich podmiotów. (ibidem, s. 28)

Nawiązuje tym samym do klasycznego (źródłowego) punktu widzenia pedagogiki społecznej nakreślonego przez Helenę Radlińską oraz koreluje tę perspektywę z teorią społecznego tworzenia rzeczywistości wywodzącą się z socjologii (por.: P.L. Berger, T. Luckman, 1983), co zdaje się wydobywać transwersalność ujęcia pedagogiki społecznej.

W prowadzonym tu rozważaniu pedagogikę społeczną ujmuje się jednoznacznie jako subdyscyplinę pedagogiki pozostającą w nieustannym i dynamicznym procesie rozwoju, a tym samym dyscyplinaryzacji. Stanowisko takie uzasadnia fakt nieustannego poszerzania obszaru zainteresowania pedagogów społecznych, rozwój aparatury pojęciowej tożsamej ze społeczno-pedagogicznym dyskursem o rzeczywistości, jak również intensywny rozwój pedagogiki społecznej w jej epistemologicznym wymiarze. Wielowymiarowość pedagogiki społecznej i towarzyszący jej rozwój teorii oraz usamodzielnianie się niektórych gałęzi, a w szczególności pedagogiki opiekuńczej, pedagogiki pracy czy andragogiki to przykłady uzasadniające przyjęcie koncepcji pedagogiki społecznej jako subdyscypliny pedagogiki w trakcie dyscyplinaryzacji.

1.3. Praca społeczna w rzeczywistości pedagogiki społecznej

Społeczno-pedagogiczny wymiar pracy społecznej implikuje ontologiczne podstawy egzystencji tego bytu w przestrzeni społecznej rzeczywistości relacji interpersonalnych, stosunków zachodzących między podmiotami tych relacji oraz zjawisk społecznych dokonujących się w obsza-

rach struktur społecznych na poziomie indywidualnym, rodzinnym, grupowym, lokalnym czy globalnym. Związek pracy społecznej z pedagogiką społeczną implikuje także teoretyczny wymiar refleksji o pracy społecznej, a w konsekwencji teorie pracy społecznej.

Termin **praca społeczna** został po raz pierwszy w polskiej literaturze społeczno-pedagogicznej sprecyzowany przez Helenę Radlińską, która nadała mu znaczenie pracy zorientowanej na przetwarzanie środowiska siłami człowieka, dla człowieka w imię ideału. Autorka stwierdza, że praca społeczna to świadoma czynność przebudowywania życia gromadnego, która polega na wydobywaniu i pomnażaniu sił ludzkich, na ich usprawnianiu i organizacji wspólnego działania dla dobra ludzi. Praca ta dokonywana jest w imię ideału na tle istniejących warunków społecznych siłami jednostek i grup ludzkich (patrz: H. Radlińska, 1961, s. 305, 355). Mówiąc inaczej „Praca społeczna przetwarza środowisko siłami człowieka — w imię ideału” (ibidem, s. 354). Przymiotnik „społeczna” wiąże się w ujęciu autorki z celem owej pracy czy służby, która jest ostatecznie zorientowana na społeczność, dla społeczności, a także sposobem osiągnięcia owego celu, czyli osiąganiem go za pomocą sił społecznych — siłami społecznymi (H. Radlińska, 1961, s. 377; por.: E. Marynowicz-Hetka, 1998, s. 133; W. Theiss, 1997, s. 67). Pamiętać należy przy tym, że „siły społeczne” to „siły wszystkich” (H. Radlińska, 1935, s. 12). Siły wszystkich członków gromady są konieczne do skutecznego przebudowywania rzeczywistości życia gromadnego. Zaangażowanie „wszystkich” jest swego rodzaju urzeczywistnieniem ideału w jego antropologicznym wymiarze. Wszystkie dostępne siły ludzkie współdziałają w celu przebudowywania życia gromadnego. W twórczości swej Helena Radlińska odwołuje się jednak w większości wypowiedzi do kategorii sił ludzkich, w których widzi czynnik sprawczy procesu przebudowywania życia gromadnego. Można przyjąć, że siły społeczne są uogólnioną kategorią sił, które w wymiarze działania społecznego odpowiadają wspólnocie sił ludzkich, zjednoczonych w imię ideału. Siły ludzkie są bytami konkretnymi, namacalnymi. Stanowią one podstawę w działaniu każdego człowieka, który podejmuje trud przebudowywania życia gromadnego dla dobra człowieka, dla lepszego jutra. Siły te podlegają odkrywaniu, wzmacnianiu, pomnażaniu i aktywizowaniu do działań twórczych w służbie dobru człowieka (patrz: E. Marynowicz-Hetka, 2006, s. 65–67).

Praktyczny charakter polskiej pedagogiki społecznej, wyraźnie podnoszony przez jej twórczynię, koresponduje z zadaniami, które Helena Radlińska przypisywała pedagogice społecznej, tj. przeobrażanie, zmiana środowiska w celu poprawy warunków rozwoju człowieka oraz przygotowanie człowieka do aktywnego, twórczego uczestnictwa w życiu społecznym — życiu narodu (por.: W. Theiss, 1997, s. 67). Sposobem na urzeczywistnienie tych zadań jest praca społeczna i praca kulturalno-oświatowa, które w swym teoretycznym ujęciu tworzyły wraz z historią pracy społecznej i oświatowej działają, „stanowiące ściślejszą specjalizację

76 pracowników naukowych, opartą na znajomości podstawowych zagadnień wspólnych” (H. Radlińska, 1961, s. 361). Na tej bazie zaangażowania osobistego w działalność dydaktyczną oraz naukowo-badawczą konstytuowała się pedagogika społeczna będąca subdyscypliną nauk pedagogicznych, subdyscypliną o wyraźnej orientacji prakseologicznej. Autorka, przedstawiając przedmiot poszczególnych działów pedagogiki społecznej, dokonuje odniesień do innych dyscyplin naukowych, z którymi zachodzą jej bezpośrednie relacje.

— Teoria pracy społecznej zajmuje się rozpoznawaniem warunków, w których zachodzi potrzeba ratownictwa, opieki, pomocy, zabezpieczenia oraz sposobów odnajdywania sił ludzkich i organizowania ich w celach twórczości życiowej. Na tym tle powstają nowe specjalizacje: pedagogika opiekuńcza i nauka o sprawach młodzieży.

— Teoria oświaty dorosłych obejmuje zagadnienia potrzeb w zakresie kultury duchowej i możliwości. Rozpatruje sposoby dostarczania podmiotów rozwoju, dopomagania jednostkom i grupom w wykonywaniu zadań, które życie stawia przed nimi, uzupełniania ruchów oświatowych przez organizację urządzeń, systematyzuje sposoby i wyniki kształcenia oraz spożytkowania wczasów. Na tle tych badań, doświadczeń i rozważań kształtuje się i wyodrębnia pedagogika pracy.

— Historia pracy społecznej i oświatowej poszukuje czynników ewolucji urządzeń społecznych i ich powiązań, trwałości i zmienności dążeń i form, skutków celowych oddziaływań i roli samorzutnych zjawisk na szerszym tle życia społecznego i gospodarczego.

Nazwa pedagogiki społecznej wyraża jej rolę łącznika pomiędzy zespołem nauk o wychowaniu i nauk o kulturze i społeczeństwie. (H. Radlińska, 1961, s. 362)

W pedagogice społecznej, zgodnie z zamysłem Heleny Radlińskiej, mieści się zarówno kategoria **praca społeczna**, jak i kategoria **teoria pracy społecznej**. Są to dwa byty, nierozzerwalnie ze sobą powiązane. Wywodzą się one ze społeczno-pedagogicznej orientacji i odzwierciedlają teoretyczny oraz praktyczny sposób postrzegania roli pedagogiki społecznej w ujęciu autorki. Cechą charakterystyczną dla Heleny Radlińskiej była jej aktywność w polu działania społecznego, jej zaangażowanie w sferze codzienności egzystencjalnej człowieka, dla którego gotowa była przyjąć postawę nie tylko badacza czy nauczyciela, ale i „sługi”. Z opisów biograficznych Heleny Radlińskiej wynika jednoznacznie, że „działanie” było dla tej badaczki priorytetem. Tak też identyfikowała pedagogikę społeczną — jako empiryczną pedagogikę naukową (por.: M. Cichosz, 2006, s. 11; A. Radziejewicz-Winnicki, 2008, s. 137). Człowiek był w centrum jej zainteresowania nie tyle naukowego, ile społecznego, a jeszcze dokładniej — ludzkiego. Można powiedzieć, że nauka w ujęciu tej badaczki-działaczki jeśli miała mieć sens, to taki, by służyła owemu człowiekowi, który jest w centrum jej zainteresowania. Jak zauważa Irena Lepalczyk, Helena Radlińska знаła nie tylko swoich studentów, ale także ich rodziny, ich problemy. I nie tylko znała,

ale identyfikowała się z potrzebami konkretnych osób (I. Lepalczyk, 2001, s. 174). W pełni prawomocne jest stwierdzenie, że jej życie społeczno-pedagogiczne było autentyczne. Była osobą, która nie poprzestawała na uprawianiu nauki „w warunkach laboratoryjnych”. Nie bała się weryfikować teorii z praktyką, a wręcz dążyła do empirycznych konfrontacji, budowania na doświadczeniu, na faktach społecznych. W swej postawie społecznej nie ograniczała się do dokonywania odpowiednich wyborów w określonym czasie, ale z konsekwencją realizowała określone wybory. Udowodniła to już na początku swej kariery akademickiej, gdy zaangażowała się w działalność narodowo-wyzwoleńczą, zawieszając pracę badawczą i ryzykując życie dla walki o niepodległość, dodać można o niepodległość nie tylko narodu, ale przede wszystkim o „niepodległość człowieka”. Jako zesłanka, doświadczyła osobiście niewoli i zniewolenia. Była pośród tych, którzy sprzeciwiali się słowem i czynem zaborcy. Jej relacje (poziome) z ludźmi wszystkich grup społecznych determinowały sposób widzenia problemów życia codziennego, z którymi starała się zmierzyć tak w płaszczyźnie prakseologicznej, jak i teoretycznej (H. Radlińska, 1964, s. 343–346). Wiesław Theiss, charakteryzując jej biografię naukowej działalności zauważa, że po powrocie z zesłania

[...] w okresie krakowskim Radlińska nie jest już działaczem społecznym, który niosąc „kaganek oświaty” naraża się na krzywdy i represje zaborcy. Staje się „politykiem i żołnierzem” podejmującym walkę zbrojną o wolność. Dla zadania tego rezygnuje z kariery naukowej. Przyszłość taką przepowiadał jej wówczas Stanisław Krzyżanowski, pod którego kierunkiem studiowała na Uniwersytecie Jagiellońskim historię średniowiecza. (W. Theiss, 1997, s. 24)

Helena Radlińska dała kolejnym pokoleniom wzór postawy pedagoga społecznego, który w „imię ideału” przekształca rzeczywistość, angażując się z pełną odpowiedzialnością w ten proces na wszelkich możliwych polach aktywności, ale odpowiednio do posiadanego potencjału sił ludzkich — sił osobistych. Nauka czy teoria w ujęciu Heleny Radlińskiej ma służyć przekształcaniu rzeczywistości, ale w tej hierarchii autorka nie umniejsza roli dorobku teoretycznego w procesie tworzenia warunków sprzyjających rozwojowi człowieka. Akcentuje wręcz w swej twórczości znaczenie teorii, która pomaga w tym przekształcaniu (por.: B. Glover Reed, 2005, s. 87). Stąd nie poprzestaje na wskazaniu katalogu kategorii społeczno-pedagogicznych, ale precyzuje te kategorie, które dla pedagogiki społecznej są kluczowe i zarazem stanowią o subdyscyplinarności pedagogiki społecznej w strukturze nauk pedagogicznych. Odwołując się do licznych teorii wyrosłych z gruntu innych nauk, buduje kluczową teorię aktywizacji sił ludzkich. Określając przedmiot pedagogiki społecznej, konstruuje podstawy metodologiczne pedagogiki społecznej, które służą pedagogom społecznym w diagnozowaniu rzeczywistości, w określaniu potencjału sił ludzkich, na bazie których można podejmować działania praktyczne

78 w celu przetwarzania rzeczywistości społecznej ku prawidłowemu wzrostowi, wrastaniu, wprowadzaniu czy wreszcie rozwojowi człowieka w każdym wymiarze jego człowieczeństwa (H. Radlińska, 1961, s. 77–78). Bez obaw o zarzut jakiegokolwiek nieuzasadnionego przewartościowania można stwierdzić, że w aspekcie ludzkim (osobistym) i naukowym (zawodowym) Helena Radlińska jest nie tylko wzorem pedagoga społecznego dla kolejnych pokoleń pedagogów społecznych, ale także Mistrzem i wzorem dla mistrzów. Jej ponadczasowy dorobek naukowy zasługuje na kultywację, szczególnie w kontekście wznowień wydawniczych dzieł i propagowania idei opartych na uniwersalnych, humanistycznych odniesieniach w pedagogice społecznej rozwijającej się dynamicznie w warunkach intensywnych procesów zmian, przeobrażeń czy modernizacji (por.: A. Radziejewicz--Winnicki, 2004, s. 386–391).

Praca społeczna określana przez Helenę Radlińską jako instrument, który „przetwarza środowisko siłami człowieka — w imię ideału” (H. Radlińska, 1961, s. 354), jest tym samym jednym z kluczowych sposobów osiągnięcia zamierzonych w pedagogice społecznej celów. W wymiarze teoretycznym i praktycznym pracę społeczną można określić jako narzędzie stanowiące podstawę tworzenia instytucji symbolicznych (por.: E. Marynowicz-Hetka, 2001, s. 41–42), sprzyjających wydobywaniu i pomnażaniu sił ludzkich. Odnosi się to do pokładów nie tylko metodycznych, ale przede wszystkim aksjologicznych, gdzie pierwotne przesłanki podejmowania działań praktycznych wiążą się z pojęciem **dobra** oraz **dobra ludzkiego**. Potencjał sprawczy w obszarze pracy społecznej jest mocno osadzony na idei służby i włączania w tę służbę potencjału ludzkiego tkwiącego w środowiskach oddziaływania społecznego.

Na trudności z interpretacją pojęcia pracy społecznej i wynikające stąd niejednoznaczności zwraca uwagę Ewa Marynowicz-Hetka. Wskazuje ona, że

[...] w interpretacji Heleny Radlińskiej zarysowują się następujące możliwości:

- po pierwsze szerokie rozumienie pojęcia pracy społecznej, polegające na ujmowaniu jej jako pola praktycznych zastosowań pedagogiki społecznej,
- po drugie, ujęcie, w którym pracę społeczną utożsamia się z różnymi dziedzinami praktyki społecznej, na przykład, uważa się za synonim służby społecznej, ujmowanej w znaczeniu opieki społecznej (W. Theiss) lub za synonim pracy socjalnej (B. Szatur-Jaworska). (E. Marynowicz-Hetka, 1998, s. 139)

Autorka ta, kontynuując wywód, stosuje szerokie rozumienie pojęcia ‘praca społeczna’, uzasadniając, iż takie pojmowanie tej kategorii jest mocno osadzone w podstawach pedagogiki społecznej. Dodać można, że chodzi tu o pedagogikę społeczną tworzoną w Polsce przez Helenę Radlińską i jej kontynuatorów. Ograniczanie pracy społecznej do sfery prakseologicznej jest działaniem nieprawomocnym i nie odnajduje swego uza-

sadnienia w znaczeniu nadanym tej kategorii i zarazem teorii społeczno-pedagogicznej przez Helenę Radlińską. Słabo też koresponduje z tradycją zagraniczną wywodzącą się z dorobku Mary Richmond w USA — **social work** czy Alice Salomon w Niemczech — **Soziale Arbeit**.

W niemieckim obszarze pedagogiki społecznej coraz częściej mówi się o pracy społecznej jako skutku konwergencji pracy socjalnej i pedagogiki społecznej, rozumianych jako pola działania praktycznego (por.: E. Kantowicz, 2005, s. 127). Wynikiem tego jest konstytuowanie się dyscypliny o nazwie **nauka o pracy społecznej**, w ramach której podejmowane działania określa się terminem **praca społeczna** (F. Hamburger, 2006, s. 7; por.: A. Wagner 1998, 2007, s. 298 i nn.). Utożsamia się tu pracę społeczną z konglomeratem działań społecznych, socjopedagogicznych i działań odnoszących się do zagadnień socjalizacji oraz sposobów postrzegania życia (ibidem, s. 17). Dla Franza Hamburgera praca społeczna pozostaje silnie powiązana z obszarami stanowiącymi poszczególne części społeczeństwa, a w szczególności z:

- systemami zabezpieczeń, pomocy i opieki stworzonymi na podstawie założeń polityki społecznej;
- edukacją;
- ekonomią: rynkiem pracy;
- ekonomią: rynkiem finansowym;
- rodziną;
- kulturą;
- wymiarem sprawiedliwości i sądownictwa;
- służbą zdrowia i opieką.

Cytowany autor w prezentacji graficznej wyodrębnia także bezpośrednie elementy stanowiące swoiste obszary pracy społecznej, a w szczególności:

- doradztwo socjalne;
- pedagogika społeczna w wąskim rozumieniu;
- integracja i reintegracja;
- doradztwo;
- pomoc w wychowaniu;
- społeczno-kulturalna animacja;
- socjalizacja i resocjalizacja;
- terapia społeczna (F. Hamburger, 2006, s. 17, ryc. 14.2).

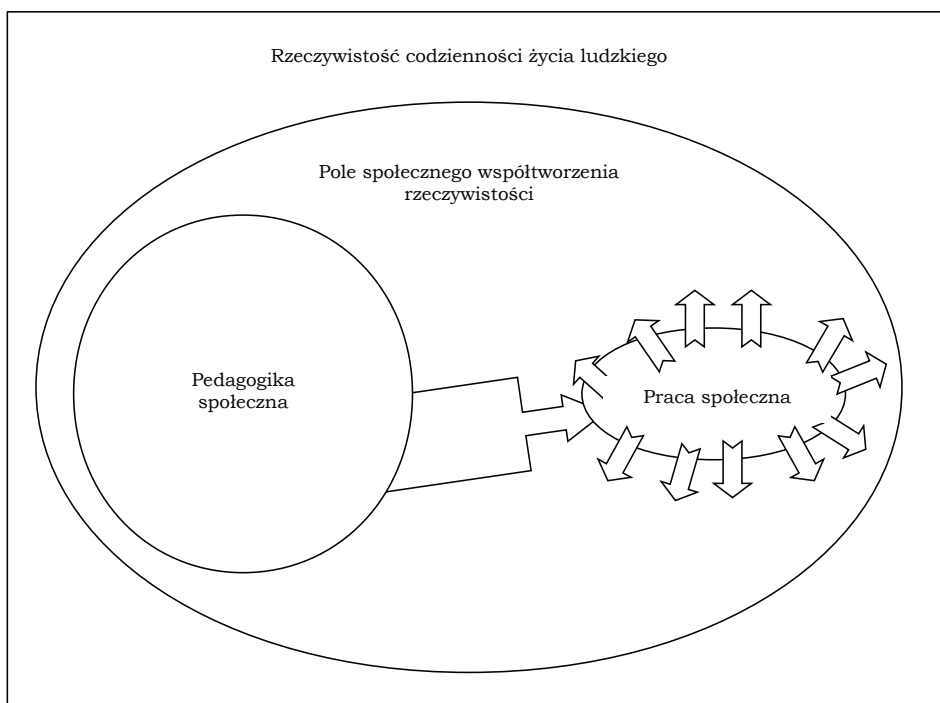
Przywołana koncepcja odwołuje się ściśle do prakseologii pedagogiki społecznej, do działania w polu pracy społecznej. Inni autorzy niemieccy (D. Kreft, I. Mielenz) podobnie zapatrują się na pracę społeczną jako na zbiorcze pojęcie dla wszystkich obszarów składowych pracy socjalnej/pedagogiki społecznej, które umiejscawiają swoje oferty i usługi w sferze działań określanych jako: „poradnictwo”, „wychowanie”, „opieka”, „pomoc” (J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, 1998, s. 145). Ma to niewątpliwie silny związek z niemiecką tradycją angażowania sił społeczno-pedagogicznych w proces przekształcania rzeczywistości życia społecz-

80 nego, szczególnie w obszarach działania systemu pomocy społecznej. Pedagog społeczny cieszy się w Niemczech nie tylko szacunkiem społecznym, ale jako grupa zawodowa jest także silnie identyfikowany ze znaczącą rolą, jaką odgrywa w procesie oddziaływania społecznego. Zjawisko etatyzacji i prawnego umocowania pedagoga społecznego, jako kategorii zawodowej, odzwierciedla powszechne przekonanie w Niemczech o istotnej roli tej grupy profesjonalistów w procesie współtworzenia warunków i stymulowania procesów rozwoju osób, rodzin i grup społecznych ku lepszej przyszłości.

Warunki amerykańskiego kształtowania się pracy społecznej jako teorii, nauki i dziedziny działalności praktycznej są jeszcze bardziej odmienne od polskich i niemieckich. Jak wskazuje Helena Radlińska, idea kształcenia do pracy społecznej została zainicjowana w USA przez Mary Richmond (W. Theiss, 1997, s. 285; por.: E. Kantowicz, 2008, s. 200). Jej socjologiczny rodowód determinował dalsze losy pracy społecznej w USA, która wyrosła z kręgu nauk społecznych (etnologia, socjologia, kulturologia) (M. Payne, 2005, s. 13–47). Jak zauważają Diane Drachman i Ana Paulino, tradycja amerykańskiej pracy społecznej sięga czasów wielkiej emigracji do Ameryki, a działalność praktyczna w tym polu rozwijała się wokół pracy z imigrantami (D. Drachman, A. Paulino, 2004, s. XI).

Obecnie praca społeczna funkcjonuje jako obszar refleksji teoretycznej. Jest także elementem instytucjonalnym wyodrębnionym w strukturze szkolnictwa akademickiego. W sensie rzeczowym istnieje jako jedna z dyscyplin naukowych, w ramach których możliwość rozwoju naukowego sięga stopnia doktora (por.: A. Minahan (ed.), 1987, s. 695–696; R.A. Feldman, S.B. Kamerman, 2001, s. 344–345).

W polskich warunkach praca społeczna jako byt ma swe ontologiczne korzenie w pedagogice społecznej. Proweniencja ta wyznacza zarówno teoretyczny, jak i prakseologiczny sposób jej pojmowania. Epistemologia i aksjologia pracy społecznej są tym samym determinowane jej ontologicznym źródłem. Odnosząc się do przeprowadzonej analizy, praca społeczna będzie traktowana jako byt egzystujący w płaszczyźnie teoretycznej i praktycznej. Teoretyczny kontekst pracy społecznej odnosi się do ogólnych i abstrakcyjnych konstrukcji oraz mechanizmów diagnozujących, opisujących i wyjaśniających procesy związane ze zmianą warunków życia osób, rodzin, grup społecznych i społeczności, wymagających zarówno działań kompensacyjnych, wspierających, jak i prewencyjnych oraz odkrywania, wspierania, pomnażania i aktywizacji sił ludzkich, by z ludźmi, dla ludzi i poprzez ludzi tworzyć warunki sprzyjające przebudowie rzeczywistości życia gromadnego w imię ideału. Współtworzona w toku współdziałania sił ludzkich rzeczywistość może służyć rozwojowi ludzkiemu i umacnianiu człowieka w jego człowieczeństwie.



Ryc. 3. Praca społeczna jako przygotowany na gruncie społeczno-pedagogicznym instrument służący przetwarzaniu rzeczywistości życia codziennego i współtworzeniu społecznej rzeczywistości sprzyjającej rozwojowi ludzkiemu i tworzeniu dobra dla każdego człowieka

W ujęciu prakseologicznym praca społeczna jest traktowana jako kategoria oznaczająca świadome i odpowiedzialne podejmowanie działania społecznego zorientowanego na współtworzenie (w toku współdziałania odkrytych, wspieranych, pomnażanych i aktywizowanych sił ludzkich) rzeczywistości, która będzie służyła rozwojowi ludzkiemu i pomnażaniu w imię ideału dobra, zapewniającego człowiekowi szczęśliwość w jego codziennym życiu. Prakseologiczny wymiar pracy społecznej dostrzega Andrzej Radziewicz-Winnicki, który przy okazji analizy procesów zmiany społecznej i modernizacji pisze:

[...] aktywizacja społeczności lokalnej i tworzenie sytuacji sprzyjających oczekiwanej normalności odbywać się mogą z powodzeniem dzięki pracy społecznej budującej społeczeństwo obywatelskie. (A. Radziewicz-Winnicki, 2005, s. 108)

Obie płaszczyzny pracy społecznej — teoretyczna i praktyczna — pozostają w ścisłej korelacji z jej ontologicznym źródłem oraz koncepcją pierwotnie określoną i wyznaczoną przez Helenę Radlińską (H. Radlińska, 1961). Płaszczyzny te są dla pedagoga społecznego fundamentem i punktem

82 odniesienia w procesie wrastania w rzeczywistość działania społecznego, nabywania tożsamości działacza społecznego, który wychodzi poza profesjonalne przygotowanie zawodowe, stając się kimś znacznie więcej niż pracownikiem, stając się „pasjonatem-sługą” uczestniczącym w dziele społecznego współtworzenia rzeczywistości w imię ideału. Pogłębiona analiza tego zagadnienia stanowi ciąg dalszy prowadzonych rozważań.

2. RELACYJNY WYMIAR PRACY SPOŁECZNEJ. ODNIESIENIA DO WYBRANYCH KATEGORII SPOŁECZNO-PEDAGOGICZNYCH

2.1. *Społeczno-pedagogiczna refleksja Heleny Radlińskiej o pracy społecznej*

Kolejnym etapem analizy ontologicznego wymiaru pracy społecznej jest relacyjne odniesienie tej kategorii do wybranych społeczno-pedagogicznych kategorii egzystujących w płaszczyźnie działania społecznego. Ujęcie takie ułatwi uzyskanie odpowiedzi na pytanie „Jaka jest praca społeczna?”, a dokładniej: „Jakim bytem jest praca społeczna?”. W efekcie możliwe będzie określenie dziedzin pracy społecznej oraz stworzenie swoistej mapy działania w polu pracy społecznej.

Analiza oparta na gruncie poszukiwania odpowiedzi na postawione pytania zostanie przeprowadzona w odniesieniu do społeczno-pedagogicznych znaczeń nadanych pracy społecznej przez jej konceptualizatorkę i realizatorkę zarazem — Helenę Radlińską. Jak już wspomniano, praca społeczna jest w ujęciu tej autorki czynnością świadomą (H. Radlińska, 1961, s. 305). Czynność jest aktywnością, jest swoistym aktem działania, będącym wyrazem określonych zdolności, możliwości i woli podjęcia wysiłku, by osiągnąć jakiś cel. Nadanie czynności charakteru świadomego pozwala traktować ją jako aktywność zmierzającą do osiągnięcia określonego i zamierzonego celu. Jest to tym samym działanie zarówno w sensie procesów intelektualnych opartych na procesach myślowych z wykorzystaniem pojęć abstrakcyjnych i operacji dedukcyjnych, jak również w znaczeniu konkretnych czynów zorientowanych i przeprowadzanych na bytach o ściśle określonych właściwościach fizycznych, które charakteryzuje determinacja stanowiąca o sile i przekonaniu do zasadności podejmowanej czynności. Z zasady świadoma czynność będzie w rozumieniu społeczno-pedagogicznym wyrazem aktu woli i przekonania o słuszności działań realizowanych w ramach jakiegoś ideału i określonej idei. Będzie także wynikiem procesu diagnostyczno-probabilistycznego, który stanowi istotny element procesu planowania czynności zorientowanej na osiągnięcie określonego celu i jednocześnie eliminację lub minimalizację ryzyka wystąpienia negatywnych skutków wdrożonych sekwencji działań.

Praca społeczna odnosi się do działania podejmowanego w z góry określonym celu. Jak stwierdza sama Helena Radlińska celem tym jest prze-

budowa życia gromadnego (H. Radlińska, 1961, s. 305). Jest to więc działanie zorientowane na zmianę rzeczywistości życia codziennego. Przebudowywanie oznacza zmianę, która w społeczno-pedagogicznej perspektywie będzie odnosiła się do zmiany warunków życia sprzyjających rozwojowi człowieka. Orientacja na konkretnego człowieka nie zaś na abstrakcyjny byt, jakim jest społeczeństwo, odróżnia tym samym pedagogiczny punkt widzenia rzeczywistości od punktu widzenia przyjmowanego w polityce społecznej czy socjologii. Dzięki temu istnieje szansa zachowania pełni podmiotowości i ochrony człowieka przed zagubieniem w multiplikowanej masie powiązań strukturalno-funkcjonalnych. Podejście takie jest spójne z oczekiwaniem, które Helena Radlińska wyraziła wobec służby społecznej i pracy społecznej, gdzie człowiek przestaje być „jednym z” (bezwolnym kółkiem nieznanej maszyny), a staje się świadomym podmiotem, z odpowiedzialnością podejmującym określone zadania, współtworzącym rzeczywistość „lepszego jutra” (por.: H. Radlińska, 1961, s. 63 i nn.).

Przebudowa, stanowiąca cel działania społecznego, wymaga zaangażowania sił, zarówno sił tkwiących w danym środowisku, jak i sił zewnętrznych, które wspomagają proces dokonujących się zmian, wspierają w tym procesie siły wewnętrzne oraz aktywizują i potęgują potencjał sprawcy danego środowiska. Przebudowa służy zmianie warunków życia człowieka stanowiącego dla Heleny Radlińskiej podmiot działania. W perspektywie pedagogiki społecznej człowiek jest postrzegany jako osoba zdolna do sprawstwa. Nie jest to tym samym osoba wolna od sił zewnętrznych, od czynników warunkujących jego sytuację, ale jest zdolna do kształtowania swego statusu „w” i „wobec” rzeczywistości. Autorka twierdzi, że

[...] na każdego z nas oddziałuje środowisko społeczne naszego życia, czyli warunki i okoliczności, ludzie i rzeczy, widzialne urządzenia i nieuchwytnie myśli i uczucia, które je stwarzają. Ale człowiek nie musi poddawać się biernie wpływowi środowiska. Może, poznając rzeczywistość, wybierać z niej to, z czego uczyni oręż obrony i narzędzie przebudowy. Postawa człowieka wobec środowiska może być twórcza. Nie jesteśmy bynajmniej bezwolnymi wytworami środowiska, lecz każdy z osobna jego żywą częścią. Od tego, co wybieramy, zależy byt pojęć i uczuć, które żyją w ludziach, dóbr stwarzanych i utrzymywanych przez ludzi. (H. Radlińska, 1961, s. 354–355)

W cytowanym fragmencie Helena Radlińska nie tylko precyzuje sposób rozumienia pojęcia środowiska społecznego podając jego atrybuty, ale prezentuje swój pogląd na naturę sprawczą człowieka. Wynika z niego, iż żywi ona głębokie przekonanie, że w toku pracy społecznej istnieje możliwość i zarazem obowiązek wykorzystywania sił ludzkich tkwiących w potencjale każdego człowieka. Nadto, dostrzegając silne korelacje łączące człowieka ze środowiskiem społecznym, nie pozostawia żadnych wątpliwości w sprawczą moc człowieka, który może świadomie przebudowywać to środowisko, może wpływać na procesy zachodzące w środowisku społecznym życia i nadawać im określone kierunki. Zastosowana przez

84 Helenę Radlińską retoryka, typowa dla pedagoga społecznego (praktyka i zarazem teoretyka), ukazuje, iż autorka ta identyfikuje się z opisywaną rzeczywistością. Jest ona „jedną z”, jest osobą, której w równym stopniu dotyczą prowadzone rozważania. Takie stwierdzenia jak „na każdego z nas...”, „nie jesteśmy bynajmniej...”, oddają istotę postawy pedagoga społecznego badacza i działacza, dla którego nauka jest rodzajem służby adekwatnej do posiadanego potencjału, do posiadanych sił ludzkich, które w ten sposób mogą być spożytkowane w służbie przebudowy rzeczywistości życia gromadnego.

Gromada, jako kategoria przywołana przez Helenę Radlińską oznacza zbiór osób, które tworzą określoną zbiorowość, społeczność żyjącą w danej rzeczywistości. Osoby te są traktowane autonomicznie. Można powiedzieć, iż każda z osób tworzących zbiorowość — gromadę, jest podmiotem określonych interakcji, która posiada specyficzne właściwości i jest wyposażona w określone, indywidualne i typowe dla każdego jednostkowego przypadku atrybuty. W pracy społecznej następuje poznanie owego indywidualumu i angażowanie zawartego w nim potencjału w celu tego potencjału pomnażania oraz przekształcania z jego udziałem i dla niego środowiska codziennej egzystencji. Typowe dla stanowiska autorki jest ujęcie człowieka jako podmiotu zdolnego do sprawstwa, żywego, indywidualnego, niepowtarzalnego. Helena Radlińska broni godności człowieka w każdym wymiarze działania społecznego, a także w dyskursie o działaniu społecznym:

[...] jednym z najszkodliwszych błędów językowych jest nazywanie ludzi „materiałem”. Są oni „czynnikiem”, „żywołem” — nigdy nie powinni być porównywani do kamienia i żelaza. (ibidem, s. 355)

Opisując pracę społeczną, wskazując jej cel, Helena Radlińska prezentuje również drogę prowadzącą do jego osiągnięcia. Służy temu wydobywanie i pomnażanie sił ludzkich. Autorka, przywołując pojęcie sił ludzkich nie definiuje go w sposób jednoznaczny. Można jednak odnajdywać w twórczości Heleny Radlińskiej te fragmenty, które pozwalają przybliżyć się do jej poglądów na naturę i charakter sił ludzkich. Analizy takiej dokonał Aleksander Kamiński (1979), który wskazał dwie perspektywy postrzegania sił ludzkich. Można to wyrazić w kategoriach właściwości istniejących i deficytowych.

W ujęciu właściwości istniejących można mówić o siłach ludzkich cytując Helenę Radlińską, która określa je jako cechę posiadaną przez niektóre jednostki (mocne, działające, sprawne) lub grupy (aktywne, wartościowe, związane jakimś zadaniem lub ideą). Jak zauważa ta autorka: „siły jednostek stają się częścią wielkiej całości narodowej poprzez skupienie w węższej grupie, w której żyją i działają, z którą się jednoczą” (H. Radlińska, 1961, s. 30). Aleksander Kamiński, kontynuując analizę społeczno-pedagogicznej kategorii sił w ujęciu Heleny Radlińskiej dodaje, że

[...] typowymi przedstawicielami sił czynnych, działających, są jednostki przodownicze, dynamizujące inne jednostki oraz wychowawcy i działacze społeczni, gdy są wychowawcami i działaczami z powołania. Ich podstawowa rola polega na poszukiwaniu i wiązaniu sił działających, czynnych, rozproszonych w środowisku oraz na odnajdywaniu sił uśpionych, ukrytych, aby je rozbudzić. Najważniejszym zagadnieniem jest poszukiwanie czynników rozbudzających siły ludzkie, rozpoznawanie ich oddziaływania jako bodźców postępowania (ibidem, s. 63). Siły ludzkie „nieodnalezione” (ibidem, s. 280), „niewyzyskane” (ibidem, s. 280) — to nie tylko strata społeczna, to utrwalenie krzywdy ludzkiej ubogiego życia. (A. Kamiński, 1979, s.13)

Jeśli chodzi o siły ludzkie ujęte w kategorii właściwości deficytowych, Helena Radlińska pojmuje je jako

[...] właściwość, której brak pewnym jednostkom upośledzonym przez los, warunki społeczne, historię; ten brak można wypełniać przez budzenie sił (mogą bowiem być w stanie utajonym) lub kompensować je, wyrównując „brak przez wprowadzanie walorów i uruchomienie sił, które uzupełniają lub przeinaczają procesy selekcji społecznej lub biologicznej” (Radlińska, 1961, s. 110) zabiegami polityki społecznej, opieki, pomocy, wychowania. (E. Marynowicz-Hetka, 2006, s. 66–67, za: A. Kamiński, 1979, s. 13)

Opisując siły ludzkie, Helena Radlińska w sposób jednoznaczny pozostaje w paradygmacie nauk humanistycznych, gdzie człowiek jako podmiot działania posiadający swój potencjał sprawczy jest zdolny do inicjowania zmian w obszarze rzeczywistości codziennego życia. Przymiotnik „ludzkie” można zatem identyfikować z personalistycznym podejściem do człowieka jako fenomenu, indywidualnego przypadku. Liczba mnoga oznaczać będzie sumę poszczególnych przypadków stanowiących potencjał określonej zbiorowości — gromady. W ten sposób Helena Radlińska pozostaje blisko konkretnej rzeczywistości społecznej, w której z założenia i postulatywnie każdej osobie ludzkiej przysługuje podmiotowe prawo do zachowania odrębności i indywidualizmu. Jednakże w koncepcji poszanowania praw podmiotowych każdego człowieka nie wyklucza się tworzenia wspólnoty, a wręcz postuluje się jej tworzenie. Kluczowe jest tu założenie, że wspólnota będzie budowana z indywidualnych przypadków, człowiek nie będzie postrzegany jako „tryb w maszynie” zwanej społeczeństwem. Założenie takie jest zbieżne z poglądem autorki, która swą ocenę rozwiązań opartych na masowości wyraża w następujący sposób:

Zamiłowanie do masowości wywołuje upajanie się liczbowymi wynikami i przecenianie wartości wielkich zakładów. Są one uważane niesłusznie za tańsze i łatwiejsze do prowadzenia. Na ogół, wedle wyników działalności, uznać je trzeba za nie celowe, gdyż nie są w możności indywidualizować i usamodzielniać. (H. Radlińska, 1961, s. 332)

Poglądy tego rodzaju były ideologicznie sprzeczne z obroną w Polsce po 1945 roku przez „władzę ludową” drogą przebudowy rzeczywistości. Ze

86 względów zarówno ludzkich (społecznych), jak i ekonomicznych (gospodarczych) są one jednak jak najbardziej słuszne i wciąż aktualne.

Gospodarcze i zarazem społeczne uzasadnienie obrony indywidualizmu oraz małych struktur dodaje Ernst F. Schumacher, który w książce pod znamienym tytułem *Małe jest piękne* przedstawia skutki gigantomanii (E.F. Schumacher, 1981, s. 77–90). Autor w sposób jednoznaczny pokazuje, iż walka z ubóstwem i marginalizacją oraz wykluczeniem społecznym powinna być prowadzona wspólnymi siłami połączonych potencjałów jednostkowych:

Trzeba więc świadomie wykorzystać nasz ogromny potencjał naukowy i techniczny do walki z nędzą i ludzką degradacją. Walki, która prowadzona musi być raczej wspólnymi siłami poszczególnych jednostek, rodzin, małych grup, niż pod auspicjami państw i tym podobnych anonimowych abstrakcji. (ibidem, s. 89)

Taka idea budowy jedności na fundamencie poszanowania różnorodności zdaje się być obecnie jak najbardziej uzasadniona, szczególnie w konfrontacji ze zmianami w rzeczywistości społecznej, gospodarczej, kulturalnej i politycznej, jakie miały miejsce w XX i nieustannie dokonują się na początku XXI wieku. Jak zauważa Ewa Marynowicz-Hetka, polska pedagogika społeczna wpisuje się w koncepcję „Europy wspólnot” już od czasów Heleny Radlińskiej. W podejściu tym „chodzi o równowagę wpływów, respekt dla wielości, inności i odmienności” (E. Marynowicz-Hetka, 2001(b), s. 396).

Praca społeczna polegająca na odkrywaniu i wzmacnianiu sił ludzkich odwołuje się do tych sił. Ich potencjał daje możliwość aktywnego udziału człowieka i grup ludzkich w przemianie warunków egzystencji osób, rodzin i społeczności lokalnych tworzących określone środowiska życia codziennego. Helena Radlińska zauważa, że wydobywanie i pomnażanie potencjału tkwiącego w każdym z osobna i w grupie czy społeczności (ujętej jako całość charakteryzująca się określoną strukturą wewnętrzną, dynamiką, hierarchią czy normami postępowania), jest drogą do przebudowy życia gromadnego (por.: H. Radlińska, 1961, s. 280). Dodaje ona do tych czynności konieczność usprawniania i organizowania sił ludzkich do sprawnego działania, które jest wynikiem wspólnego wysiłku uczestników dokonującego się procesu zmieniania rzeczywistości życia codziennego. W toku wspierania i rozwoju odkrytego potencjału następuje jego przyrost, wzmocnienie, którego efektem jest zdolność do podejmowania coraz trudniejszych i bardziej skomplikowanych zadań z nadzieją na skuteczną ich realizację. Konstatacją wynikająca z tego przesłania jest konieczność podejmowania w toku pracy społecznej wysiłków skierowanych na rozwój i poprawę stanu faktycznego w zakresie istniejących sił ludzkich. Występujący w danej rzeczywistości potencjał wymaga odpowiedniego przygotowania i uzupełnienia przed uaktywnieniem go w ramach zamierzonych działań zorientowanych na osiągnięcie antycypowanych celów. Co więcej,

istnieje konieczność właściwej organizacji planowanego procesu, ponieważ siły ludzkie jako potencjał stanowiący część składową posiadanych zasobów muszą być odpowiednio skanalizowane. Jest to niezbędne, by działania wchodzące w zakres czynności przebudowywania życia gromadnego sprzyjały realizacji postawionego celu. Niezorganizowane siły ludzkie mogą popaść w tzw. pętlę antagonistycznych celów i wzajemnie się neutralizować, tracąc w ten sposób cenną energię możliwą do spożytkowania w procesie konstruktywnego tworzenia rzeczywistości sprzyjającej rozwojowi człowieka w jego środowisku.

Helena Radlińska w płaszczyźnie prakseologicznej pracy społecznej dużą uwagę przywiązuje do działania, ale zaznacza, że ma to być WSPÓLNE działanie, działanie, w którym uczestniczą wszystkie siły, działania skupiające wokół określonego celu możliwy i dostępny potencjał tworzący wspólnotę określonego interesu (por.: H. Radlińska, 1961, s. 61–62, 377–378). Spiowem i podstawowym celem pracy społecznej jest dobro ludzi. Autorka, która może być ideologicznie utożsamiana z doktryną socjalistyczną (W. Theiss, 1997, s. 19–20), nie używa pojęcia dobra społecznego, ale pozostaje silnie zorientowana w nurcie personalistycznym. Można przyjąć, że praca społeczna ma ostatecznie służyć dobru ludzi jako zbiorowi konkretnych bytów, nie zaś dobru społeczeństwa, jako bytowi abstrakcyjnemu. Będzie to zarazem oznaczać personalistyczną orientację pracy społecznej. Ludzie to suma jednostek, suma indywiduów, które charakteryzują się niepowtarzalnością, zarówno w sensie symbolicznym, jak i w znaczeniu konkretnych uwarunkowań moralnych, duchowych, kulturowych, ekonomicznych czy bytowych.

Nadanie pracy społecznej tak sformułowanego celu ostatecznego jest równocześnie wskazaniem wyznaczników dla konkretnych działań podejmowanych przez osoby realizujące pracę społeczną, dla pedagogów społecznych i pracowników społecznych. Nie ogranicza się to jednak do wymiaru praktycznego. Personalistyczny charakter pracy społecznej określa także jej misję, co pozostaje w związku z określoną identyfikacją i internalizacją idei, wartości, postaw orientujących działacza na służbę dla dobra drugiego człowieka.

Helena Radlińska posługuje się w prowadzonej refleksji społeczno-pedagogicznej pojęciem 'ideału', które koreluje z pracą społeczną. Pisze ona, że „praca społeczna przetwarza środowisko siłami człowieka — w imię ideału” (H. Radlińska, 1961, s. 354). Wskazany ideał odnosi autorka do wzoru życia, który ludzie chcą urzeczywistnić i aby go urzeczywistnić są gotowi wykorzystać swe siły i przemieniać środowiska. W toku podejmowanej pracy społecznej odkrywany jest nie tylko potencjał sił ludzkich, ale przede wszystkim określony wzór życia. Jest to wzór możliwy do zaakceptowania przez ludzi, którzy z natury są predysponowani do wykorzystania własnych sił w przebudowie życia gromadnego. Wzór życia — ideał, który, jak twierdzi Maria Ossowska, „implikuje doskonałość i nierealność” (M. Ossowska, 1973, s. 12) jest symbolem

88 doskonałości, a w kontekście utylitarnym pełni funkcję swobodnego punktu odniesienia i wyznacznika w drodze do osiągnięcia zamierzonego celu odzwierciedlającego stan idealny, stan pożądany przez podmioty, których potencjał został uaktywniony w toku czynności zmierzających do przekształcania i ulepszania warunków życia ludzkiego. Odwołując się do ideału w pracy społecznej, Helena Radlińska podkreśla tym samym, jej społeczno-pedagogiczną tożsamość. Dziedzina ta jest silnie korelowana z pedagogiką społeczną i jako jeden z jej działów pozostaje w związkach z innymi obszarami działania pedagogów społecznych.

Praca społeczna i zadania służby społecznej
(ratownictwo, opieka, pomoc, zabezpieczenie)

W teoretycznym ujęciu praca społeczna według Heleny Radlińskiej koncentruje się na diagnozowaniu problemów społecznych, które wymagają podjęcia określonych działań zależnych od zaistniałej sytuacji. W tym kontekście Helena Radlińska posługuje się konkretnymi typami działań, określając je jako: ratownictwo, opieka, pomoc i zabezpieczenie (H. Radlińska, 1961, s. 339–344, 378–379). Ostatnia z wymienionych kategorii — zabezpieczenie — wiąże się wprost z systemowym rozwiązaniem w obszarze polityki społecznej, stąd nie pozostaje w centrum uwagi autorki (ibidem, s. 321–322). Pomoc, ratownictwo i opieka są natomiast utożsamiane z zadaniami służby społecznej, gdzie stanowią w znaczeniu praktycznym — metodycznym — instrumenty i zarazem formy działania zorientowanego na rozwiązywanie problemów społecznych lub przeciwdziałanie ich skutkom. W znaczeniu symbolicznym są one instytucjami ze swoistym wewnętrznym systemem strukturalnych powiązań kompetencji, predyspozycji, intencji, wartości, postaw oraz idei.

Charakteryzując wskazane dziedziny służby społecznej, Helena Radlińska opisuje założenia i czynności stanowiące swoiste predykaty metodyczne działania społecznego.

Pomoc społeczna zapewnia możliwość utrzymania i podnoszenia kultury i spożytkowania wszystkich sił ludzkich. Uruchamia dorobek, usprawnia prace nadające treść dążeniom. Dopomaga rozwojowi jednostek i wzrostowi wszystkiego, co zostało uznane za dobro. Jedną z najważniejszych dziedzin pomocy jest zapobieganie skrzywieniom rozwoju i wytwarzanie warunków, które ułatwiają rozwój. Metody pomocy są różnorodne: od organizowania wszelkich instytucji pomocy społecznej do porady w przyjacielskiej rozmowie, do podniety w rozszerzaniu istniejących poczynań, ułatwiania zdobycia narzędzi czy materiałów. Pomoc liczy się ze świadomym uczestnictwem, ze współpracą pomagających i korzystających z pomocy w pełni za siebie odpowiedzialnych. Ratownictwo zjawia się w chwilach klęski: powodzi, pożaru, nagłej utraty środków lub wytrącenia poza środowisko. Nakazem społecznym jest udzielenie potrzebnej pomocy najszybciej, najpowszechniej. Ratunek przychodzi najczęściej z zewnątrz, nie liczy się z niczym innym niż koniecznością przez los narzuconą. Jednym z obowiązków organizacji społecznej jest przewidy-

wanie tego typu działania. Najpełniej urzeczywistnione to zostało w zakresie ratowania dobytku (straże pożarne) i w stosunku do katastrof zagrażających życiu jednostek (lekarские pogotowie ratunkowe). Ratownictwo bywa nazywane pomocą doraźną. Wypadki losowe, wśród których się odbywa, zmuszają jednak często do objęcia jakichś ofiar katastrofy opieką. Niekiedy potrzeba opieki trwa niedługo, np. do zagojenia ran, powrotu do własnej siedziby, wyleczenia z choroby. Kiedy indziej stać się musi trwała, np. przy całkowitej utracie zdolności pracy i samodzielnego poruszania się, w sieroctwie małego dziecka itp. (H. Radlińska, 1961, s. 39–340)

W odniesieniu do opieki społecznej postrzeganej jako jeden z działów refleksji teoretycznej pracy społecznej i zarazem obszar działalności praktycznej, Helena Radlińska wskazuje, że jest to najbardziej ingerencyjna w środowisko forma pracy społecznej. Ma zinstytucjonalizowany charakter i pozostaje pod ścisłą kontrolą czynników regulacyjnych. Wpływa na to ideologia wynikająca, jak zauważa autorka, z samego prawa oraz powołanych przez nie urzędów, czyli instrumentów w postaci instytucji i określonych prawem form oddziaływania. Nie bez znaczenia jest także sposób, w jaki postępują funkcjonariusze, czyli urzędnicy realizujący określone zadania opieki. Mimo istniejącego zagrożenia depersonalizacją relacji w polu opieki społecznej, autorka podkreśla jednak ludzki wymiar działań w tym obszarze.

Zadania opieki przekraczają jednak normy ustawy. Obok motywów ogólnych występują dodatkowe przy wprowadzaniu wykołojonych między ludzi, którzy ich podtrzymują. Oddziaływanie na wolę, dodawanie otuchy udają się najlepiej w warunkach bliskości psychicznej. [...] Opieka, zwłaszcza w przypadkach, gdy jest przejściowa, dąży do usamodzielnienia swego klienta, do wprowadzania go w koleiny zwykłego życia, do powszechnych urządzeń pomyślności. [...] W przeciwieństwie do innych form służby społecznej opieka nie może być powszechna, nie propaguje swych instytucji, broni się raczej przed nadmiernym przyływem proszących. (H. Radlińska, 1961, s. 333, 340–342)

Helena Radlińska wyjaśnia, iż opieka będąca jedną z form współdziałań społecznych jest narażona na niebezpieczeństwa. Pierwszym i bardzo znaczącym w skutkach jest ryzyko ubezwłasnowolnienia. Wynika to bezpośrednio z faktu, iż w toku podejmowanych działań w ramach opieki, opiekun przejmuje odpowiedzialność za losy podopiecznego. Jak słusznie zauważa Helena Radlińska

[...] ta cecha opieki nakłada wielką odpowiedzialność na jej wykonawców i pociąga za sobą podwójne niebezpieczeństwo: przemocy opiekuna oraz zabiwania zaradności i odpowiedzialności podlegającego opiece. (ibidem, s. 340)

Inną cechą opieki jest jej podatność na nadużycia ze strony podopiecznych, którzy, pozorując trudności mogą przyczynić się do nadużyc i wyzysku wobec instytucji opieki. W związku z tym wywiady społeczne

90 prowadzone w celu ustalenia faktów związanych z koniecznością podejmowania interwencji w ramach opieki są weryfikowane w toku czynności kontrolnych (ibidem, s. 341–342). Stanowisko takie ujawnia wysoki poziom dojrzałości społecznej i życiowej autorki oraz jej kompetencje zarówno jeśli chodzi o psychologiczne mechanizmy kierujące ludzkim postępowaniem, jak i zasady funkcjonowania struktur organizacyjnych, które w toku realizacji określonych zadań są narażane na różnego typu uboczne, nierzadko destruktywne w ludzkim wymiarze skutki.

Rozróżnienie istoty form pracy społecznej uwydatnia zróżnicowanie w zakresie metod badawczych i metodyki działania typowych dla każdej z przedstawionych form. Autorka zwraca uwagę, że

[...] pomoc jest powszechna, nie obwarowuje się żądaniem zaświadczeń i przydziałów, troską jej jest zazwyczaj przyciąganie, werbowanie zwolenników, propagowanie urządzeń. Ratownictwo wymaga rozpoznania warunków natychmiastowego działania; stwierdza istnienie potrzeby i możliwości ratunku, który niesie zagrożonemu niebezpieczeństwo, bez względu na jego uprawnienia i przynależność do grupy społecznej. Opieka poszukuje dokładnej diagnozy, odnajduje przyczyny zła w celu zorganizowania przeciwdziałań, używa jako jednej ze swych charakterystycznych metod wywiadu opiekuńczego, stwarza instytucje zamknięte. (ibidem, s. 341)

Ważne z punktu widzenia uwarunkowań historycznych i zmian jakie dokonały się na przestrzeni lat zarówno w pedagogice społecznej, jak i w obszarach działalności systemowej państwa, skierowanej na kompensację, wspieranie i promocję, wydaje się przypomnienie, iż pierwotne znaczenie pojęcia 'opieka' miało podwójny charakter. Poza przedstawionym wyżej, dodatkowo można mówić o wymiarze teoriiotwórczym i dyscyplinarnym, w ramach którego tworzone zostały podstawy subdyscypliny lub dziedziny jaką jest pedagogika opiekuńcza. To jednak oddzielna kwestia pozostająca na uboczu prowadzonej analizy.

Pojęcie 'opieka' występowało więc zarazem w kontekście teoretycznej refleksji o działaniu społecznym, jak i w wymiarze prakseologicznym działania społecznego. Helena Radlińska nadaje temu pojęciu charakter społecznego systemu stanowiącego kompleks instytucji i form objętych regulacją prawną oraz wewnętrznymi normami etycznymi, zasadami postępowania zgodnego z misją i etosem służby społecznej. W zakres tego systemu włącza, poza obszarem instytucjonalnym obwarowanym ustawodawstwem, sieć organizacji charytatywnych działających poza sferą relacji administracyjno-prawnych podporządkowanych określonym czynnikom władzy zależnej od partykularyzmów politycznych (ibidem, s. 323, 331–332). Helena Radlińska określa te organizacje mianem zreszeń ideologicznych, w tym wyznaniowych, którym przypisuje stałe miejsce w systemie opieki. Rola tych zreszeń jest znacząca, bowiem, jak pisze autorka,

[...] trzeba również pamiętać, że w zakresie opieki publicznej istnieją prace beznadziejne, jak pielęgnowanie chorych, przykrych dla otoczenia nieuleczalnych, zręcznych starców, głuchoniemych. Aby te prace były wykonywane stale i z oddaniem, niezbędne są głębokie motywy postępowania, wynikające z poglądu na świat. Wielką wagę posiadają również zainteresowania naukowe, które skłaniają do coraz powtarzanych prób zbadania przyczyn obserwowanych zjawisk i ich kompensacji. (ibidem, s. 333)

Opieka społeczna w rozumieniu szerokim jest więc systemem, który obejmuje swym zasięgiem nie tylko instytucje państwowe, ale również siły ludzkie skupione w związkach i organizacjach, które są zorientowane na przebudowywanie życia gromadnego w wymiarze typowym i odpowiadającym określonym potrzebom oraz możliwościom.

Opieka jako kategoria wprowadzona do pedagogiki społecznej przez Helenę Radlińską, jest pojęciem o zupełnie innym znaczeniu w porównaniu z współczesnymi konotacjami nadawanymi przez teoretyków i praktyków pomocy społecznej. W znaczeniu szerokim, społeczno-pedagogiczny sens opieki wykracza swą pojemnością daleko poza współczesne pojęcie systemu pomocy społecznej. Opieka społeczna wiąże się bowiem zarówno ze społeczno-pedagogiczną płaszczyzną refleksji teoretycznej, jak i praktyką pracy społecznej w obszarze działań diagnostycznych, ratowniczych, pomocniczych, wspierających, zapobiegających, a także promujących, wprowadzających i przygotowujących do przyszłości kolejne pokolenia. Wszystko odbywa się wraz z czynnościami odkrywania, wzmacniania i pomnażania i aktywizowania sił ludzkich, które w toku współdziałania współtworzą rzeczywistość lepszą, rzeczywistość dobrą dla konkretnego człowieka, dla dobra ludzi (por.: H. Radlińska, 1961, s. 320–338). W perspektywie pedagogiki społecznej nie należy więc utożsamiać pojęcia opieka z potocznym jego rozumieniem, ani z praktyką współczesnych działań systemowych w zakresie usług opiekuńczych, które są skierowane do niemowląt oraz osób starszych, chorych czy niepełnosprawnych. Polegają one na wspomaganie tych ludzi w bieżących czynnościach życia codziennego, takich jak pielęgnacja, pomoc w sprzątaniu czy zakupach.

Pytanie o źródło inspiracji do zastosowania przez Helenę Radlińską pojęcia opieka jako istotnej kategorii w pedagogice społecznej może wiązać się z hipotetycznymi rozważaniami, które podlegają badaniom historycznym. Można stawiać tu pytanie o znaczenie wpływów amerykańskich i tradycji pracy społecznej Mary Richmond, o odniesienia do idei Welfare State. Można również rozważać korelację zastosowanego pojęcia z ogólną sytuacją w odradzającej się po przeszło 100 latach niewoli Polsce (1918 rok) oraz kondycją ekonomiczną i moralną społeczeństwa polskiego, które w warunkach zubożenia, niekiedy skrajnej biedy i wycieńczenia powojennego funkcjonowało w nowej, nieznannej rzeczywistości. Ludzie w tej sytuacji potrzebowali w pierwszej kolejności zaspokojenia podstawowych potrzeb. Głód, brak schronienia, odzienia, czy środków do życia, powojenne sieroctwo czy kalectwa osób niepełnosprawnych, chorych to prob-

92 lemy społeczne wymagające przede wszystkim działań o charakterze ratowniczym czy, w szerszym wymiarze, opiekuńczym. Trudno bowiem było mówić o realnych możliwościach działań pomocowych czy wspierających rozwój, kiedy trzeba było ratować życie ludzkie. Aspekty tego rodzaju są bez wątpienia ważne i mogą stanowić interesujący obszar dociekań historycznych. Z uwagi na charakter niniejszego rozważania pozostaną jednak zamknięte na tym etapie, ponieważ podjęcie tego zagadnienia wymagałoby odrębnego opracowania opartego na gruntownych badaniach historycznych z zastosowaniem odpowiedniej metody.

Helena Radlińska w sposób jednoznaczny i wyraźny uwydatnia heurystyczną naturę pracy społecznej. Odwołuje się przy tym do idei tworzenia „instytucji pomyślności powszechnej” (H. Radlińska, 1961, s. 343), które będą troszczyć się o całokształt pomyślności publicznej. W 1946 roku, kiedy kształtowały się zręby powojennej Polski, w zamierzeniu „nowej władzy” — „załążki Polski Ludowej”, Helena Radlińska apelowała:

Nie mieliśmy dotychczas czynników życia społecznego, których obowiązkiem byłoby czuwanie nad całokształtem pomyślności publicznej. Działo się tak przede wszystkim dlatego, że zasada specjalizacji, bezkrytycznie przeceniana, sprzyjała załatwianiu poszczególnych spraw życiowych odrębnie, najczęściej bez zdawania sobie sprawy z całości. Wydawało się przy tym — jak życie świadczy — niesłusznie, że ogrom potrzeb opiekuńczych nakazuje zajmowanie się tylko wyjątkami. Wpłynęło to np. na skrzywienie rozwoju ośrodków zdrowia, pomyślanych jako urządzenie profilaktyczne, prowadzące szeroką propagandę higieny, werbujące członków. Zostawszy działem zdrowia instytucji opiekuńczej ośrodek objął opiekę nad nieubezpieczonymi, przede wszystkim nad wykojejonymi przez bezrobocie. Niektóre tylko czynności z zakresu zapobiegania chorobom zakaźnym (związane po części z urzędami sanitarnymi) zachowały charakter powszechny. [...] Konieczne jest szerokie przygotowanie działaczy pełnych inicjatywy, sprawnych i odpowiedzialnych. Przeszkolenie sanitarne i gospodarcze, rozpoczęte już dawniej, nie wystarczy. Prace wymienione wymagają wyrobienia społecznego: organizatorskiego i wychowawczego, które wzmoże zapał i dobrą wolę przez umiejętność zrozumienia człowieka i zobaczenia zadań będących częścią ogólnego planu. Wychowanie instruktorów powinno wykształcić wyobraźnię społeczną, która pozwoli w lot zorientować się w różnorodnych stosunkach, dostosowywać do nich zamierzenia ogólne, odnajdywać siły i środki. [...] Przebudowa społeczna w myśl głoszonych haseł przebudowy społecznej wymaga tworzenia instytucji pomyślności powszechnej. Liczniesze niż kiedykolwiek rzesze rodzin niepełnych, inwalidów, rencistów, emerytek potrzebują pomocy, aby żyć w sposób godny walki, której są ofiarami. Odnowa moralna nakazuje tworzenie warunków rozwoju opartych na służbie idei i poszanowaniu praw każdego człowieka. Państwo i samorząd muszą znaleźć sposób wprowadzenia w grę sił obywateli i skoordynowania we wspólnym planie wszystkich dziedzin pracy społecznej. (ibidem, s. 341–343)

Cytowana autorka, wskazując na błędy popełnione w okresie przedwojennym wyznacza drogę realizacji koncepcji aktywizacji sił ludzkich

w procesie współtworzenia nowej, lepszej rzeczywistości, w której człowiek będzie miał dobre warunki do rozwoju swego człowieczeństwa. Życie po raz kolejny udowodniło, że walka o lepsze jutro jest bardzo trudna, a niekiedy człowiek staje bez szans wobec braku zrozumienia lub złej woli oponentów. Walka o „nową Polskę” okazała się walką o „nową władzę”. Wśród „równych” pojawili się „równiejsi”, a wierność ideałowi i głoszonym poglądom skazała Helenę Radlińską na naukową banicję (por.: W. Theiss, 1997, s. 34–35). Jednak nieśmiertelność idei oraz ponadczasowość twórczości Heleny Radlińskiej uchroniły zarówno idee, jak i ich autorkę od wykluczenia i zapomnienia w społeczno-pedagogicznym dyskursie. Poglądy tej badaczki-działaczki, mimo upływu wielu lat są wciąż aktualne. Można wręcz mówić o ich renesansie w kontekście dokonujących się przemian społecznych i powrotu do rynkowych modeli gospodarczych. Nabierają one znaczenia, inspirują do aktywnych poszukiwań zarówno w sferze teorii społeczno-pedagogicznych, jak i praktyki w polu działania społecznego zorientowanego na przemianę życia gromadnego w imię nieśmiertelnego ideału.

2.2. Teoretyczny i prakseologiczny kontekst działania w polu pracy społecznej

Praca społeczna, jak wynika z wcześniejszych rozważań, jest silnie zorientowana na współdziałanie, czyli łączenie wysiłków jednostkowych poprzez wydobywanie i wzmacnianie sił ludzkich stanowiących potencjał określonego środowiska. Siły obywateli wskazywane przez Helenę Radlińską są tym potencjałem, który, odpowiednio zorganizowany, pozwoli dążyć do osiągnięcia ideału. Poza odkrywaniem, wzmacnianiem, pomnażaniem i aktywizowaniem sił ludzkich, konieczne jest równoległe stworzenie planu ułatwiającego generowanie działań systemowych, skoordynowanych i ujmujących rzeczywistość w sposób komplementarny, tak, by wykorzystać w toku przebudowywania rzeczywistości życia gromadnego wszystkie dziedziny pracy społecznej. Pozwala to osiągnąć spójność w sferze postrzegania człowieka jako osoby we wszystkich wymiarach jego egzystencji. Holizm w postrzeganiu człowieka, wraz z jego deficytami, ograniczeniami, potencjałem, doświadczeniami, postawami, pragnieniami, aspiracjami czy preferencjami, pozwala całościowo planować proces współtworzenia nowej rzeczywistości, w której warunki będą uwzględniały istniejące potrzeby i możliwe do zaangażowania siły ludzkie współdziałające w celu pomnażania dobra ludzkiego.

Rozpatrując teoretyczny wymiar pracy społecznej, Helena Radlińska zwraca uwagę na jej naukowy (teoriotwórczy) charakter, który prowadzi do wyłaniania nowych specjalizacji. Wskazuje tu wprost pedagogikę opiekuńczą oraz naukę o sprawach młodzieży (H. Radlińska, 1961, s. 362). Uwzględniając dyscyplinarny wymiar pracy społecznej oraz procesy zmian dokonujące się w USA i Niemczech, można rozważać przyszłość pracy społecznej jako dziedziny pedagogiki społecznej, która w odniesie-

94 niu do warunków polskich zdaje się być na nowo odkrywana w strukturze wewnętrznej pedagogiki społecznej.

Ewa Marynowicz-Hetka, która w pracy *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki* (2006) powraca do źródeł pedagogiki społecznej, opowiada się za stosowaniem terminu 'praca społeczna'. Zwraca również uwagę na dużą pojemność tego terminu, który, ma jej zdaniem,

[...] swoistą charakterystykę, którą określają przede wszystkim:

— relacyjność pracy społecznej: pojęcie to w pedagogice społecznej wymaga podkreślenia wzajemności między podmiotami działania. Nie „pracuje się” jednoosobowo — społeczny wymiar pracy oznacza m.in. wzajemność i partycypację;

— pojmowanie pracy społecznej w kategorii działania społecznego, zmierzającego do konstruowania instytucji symbolicznej, na którą zgadzają się i którą tworzą wszystkie podmioty w danym polu działania pedagoga społecznego. Nadanie tak szerokiego zakresu temu pojęciu pozwala w konsekwencji wskazywać na odmiany pracy społecznej, którymi mogą być: pomoc w rozwoju, towarzyszenie rozwojowi, wsparcie społeczne itp., aktywności zorientowane na innego bądź zachęcające go do skierowania uwagi na siebie samego i innych;

— postrzegania jej trójwymiarowo jako aktywność, którą pedagog społeczny realizuje w środowisku życia spożytkowując siły ludzkie (indywidualne i zbiorowe), które w wyniku teźże aktywności nabierają wymiaru społecznego. Stają się siłami społecznymi, które uczestniczą w przetwarzaniu/przekształcaniu środowiska życia. Ten udział może być wielowymiarowy: przymiotnik „społeczny” oznacza, że to może być działanie „dla” środowiska, „razem z nim” i „przez” to środowisko. Z tego opisu wynikają różne modele praktyki pracy społecznej oraz wskazówki metodyczne, których zróżnicowanie uzasadnia złożoność owej praktyki. Kontinuum orientacji pracownika społecznego/pedagoga społecznego w stosunku do pola działania zaznaczają takie cechy jak: dystrybucja dóbr — wzajemność — partycypacja. Natomiast kontinuum stosunku podmiotu do pola działania obejmuje: dystansowanie się — zaangażowanie — podzielenie (losu, sytuacji, celów itd.);

— pojmowania „pracy społecznej”, tak rozumianej, jako wiodącej metody działania w polu pracy socjalnej, także edukacji (np. sferze opiekuńczej) w odróżnieniu od następnie wprowadzonych (Kamiński, 1974; Wroczyński, 1979) do pedagogiki społecznej w latach 70. XX w. metod właściwych pracy socjalnej, pojmowanej, w latach 70. i 80. XX w. w kategoriach modelu dystrybucyjnego i prakseologicznego, wspieranych w perspektywie ogólnospołecznej przez zasady państwa opiekuńczego, zaś w perspektywie metodycznej ruchem intelektualnym i zawodowym zmierzającym w kierunku profesjonalizacji pracy socjalnej. Z tymi koncepcjami nie zawsze mogła znaleźć współbrzmienie zakorzeniona w tradycji pedagogiki społecznej koncepcja pracy społecznej, zorientowanej na innego, na odnajdywanie humanistycznego wymiaru relacji, opartej na poszukiwaniu, ujawnianiu sił środowiska życia jednostki i działania dla owego środowiska, przez nie, zmierzając do tworzenia społeczności, pojmowanej jako wspólnota dzieląca te same wartości;

— dostrzegania w tak rozumianej pracy społecznej wymiaru animacyjnego, czyli pewnego kierunku myślenia metodycznego, zorientowanego na praktyczne pytania o to jak: przetwarzać, animować, osiągnąć cele finalne, które są artykułowane przez podmiot w postaci wyobrażeń finalnych. Wymiar animacyjny określa podstawowy cel finalny podejmowanej aktywności: animowanie środowiska życia jednostki w kierunku poprawienia jakości życia. (E. Marynowicz-Hetka, 2006, s. 73–74)

Cytowany fragment jest podany w formie ciągłej i swą wielkością wykracza poza standardy cytowania. Jednak z uwagi na wyjątkowość tej wypowiedzi i jej utylitarny charakter w kontekście prowadzonych tu rozważań, nie został on podzielony komentarzem. Ma z założenia stanowić zwartą wypowiedź autorki, która syntetycznie określa cechy charakteryzujące pracę społeczną postrzeganą w sposób zbieżny z poglądem Heleny Radlińskiej. Ta ostatnia ulokowała kategorię **praca społeczna** w pedagogice społecznej i pozostała na stanowisku wielowymiarowego i interdyscyplinarnego podejścia do pracy społecznej jako teorii oraz jako praktyki działania społecznego. Praca społeczna w wymiarze relacyjnym integruje siły i wysiłki podmiotów podejmujących czynność przebudowywania życia gromadnego. Zachodzące w toku inicjowanego procesu interakcje są odzwierciedleniem tego, co łączy na zewnątrz aktorów współdziałających w polu działania społecznego. Odkrywają one także wewnętrzne stany charakteryzujące kondycję psychiczną, emocjonalną i duchową ludzi. Egzemplifikowana przez Ewę Marynowicz-Hetkę wzajemność i partycypacja osób uczestniczących w procesie przebudowy rzeczywistości wyraża intencje, które towarzyszą pracy społecznej — intencje związane z kreowaniem warunków współpracy dla wspólnego dobra, dobra, które będzie utrwalane i rozwijane wspólnymi siłami, bo jest zinternalizowane przez współpracujących współtwórców. Płaszczyzna relacyjna odsłania tym samym związki zachodzące między podmiotami działania a rzeczywistością. Tego typu relacja stanowi kluczowe zagadnienie pracy społecznej. Jest bowiem warunkowana kompromisem lub metakompromisem stanowiącym o skuteczności podejmowanego działania społecznego. Zbiór jednostkowych relacji typu podmiot działania–rzeczywistość determinuje obraz ideału i kierunki oraz sposoby jego osiągania. Jak wskazuje Helena Radlińska, dróg jest wiele, ale potrzebna jest pomoc w ich odkrywaniu i pokonywaniu, a rolę znaczącą w tym może odgrywać pracownik społeczny lub pedagog społeczny, którego kompetencje, umiejętności i predyspozycje osobowościowe umożliwią prowadzenie człowieka drogą nieznaną i wymagającą dokonywania odpowiedzialnych wyborów (por.: H. Radlińska, 1961, s. 25–26). Trudno z tego rodzaju uwagą nie zgodzić się, zważywszy wielowymiarowość współczesnej rzeczywistości i wciąż niewystarczający poziom kompetencji człowieka, który dokonując wyborów, kieruje się w mniejszym stopniu przesłankami merytorycznymi, w większym zaś — emocjami.

Poszukując atrybutów umożliwiających odpowiedź na pytanie „Jaka jest praca społeczna?”, można wskazać odpowiednio jej wymiary. Podstawowym kontinuum będzie tu teoria i praktyka. W wymiarze teoretycznym praca społeczna będzie identyfikowana z kategorią idei, dziedziny, paradygmatu, koncepcji czy subdyscypliny — dyscypliny naukowej (przykład USA i Niemiec). W Stanach Zjednoczonych praca społeczna jest traktowana jako kierunek dający możliwości rozwoju naukowego w pełnym zakresie: od stopnia zawodowego — licencjat, do doktoratu włącznie (*Encyclopedia of Social Work*, 1987, s. 695–696). Nadanie pracy społecznej wymiaru naukowej refleksji skłania także do uwzględnienia w tym wymiarze obszaru metodologicznego, jako tożsamego z konceptualizacją i prowadzeniem procesu eksploracyjnego, stanowiącego o dalszym rozwoju pracy społecznej w jej wymiarze teoretycznym i zarazem utylitarnym.

Praktyczne odniesienia pracy społecznej umożliwiają wskazanie tych obszarów, które wypełniają pole działania społecznego. Helena Radlińska wielokrotnie wskazywała na społeczno-pedagogiczny charakter pracy społecznej, identyfikując obszary zainteresowania pedagogiki społecznej z aktywnością w ramach pracy społecznej (H. Radlińska, 1961, s. 361–362). Można wskazać te obszary działania w polu pracy społecznej, które odpowiadają określonym jej kategoriom w kontekście podejmowanych czynności przebudowywania warunków życia ludzi i gromad, tj. opieki, ratownictwa, pomocy, kompensacji, profilaktyki, prewencji, wsparcia społecznego, empowermentu, edukacji środowiskowej, promocji i pracy socjalnej. Opieka, ratownictwo i pomoc są istotnymi elementami wypełniającymi przestrzeń pracy społecznej zarówno w kontekście jej teoretycznych odniesień, jak i praktyki działania społecznego (ibidem, s. 339–340). Stanowią one zadaniową płaszczyznę określającą obszar działalności służb społecznych. Punktem wyjścia do analizy wskazanych powyżej obszarów aktywności tych służb w polu pracy społecznej jest istota działania społecznego w jego społeczno-pedagogicznym wymiarze. To wyznacza kolejność odniesień w poniższym fragmencie podjętych tu rozważań.

Praca społeczna i działanie społeczne

Działanie w polu pracy społecznej wyznacza swoisty obszar, na który składają się poszczególne dziedziny pracy społecznej postrzeganej w jej symbolicznym i prakseologicznym wymiarze. Odpowiadając na pytanie „Jaka jest praca społeczna?” można więc wskazać, iż opieka, ratownictwo, pomoc, kompensacja, wsparcie, empowerment, profilaktyka, prewencja, edukacja środowiskowa, promocja oraz praca socjalna z bogactwem swej różnorodności są obszarami działania w polu pracy społecznej i zarazem jej dziedzinami. Współcześnie zaliczanymi do tego obszaru dziedzinami są dodatkowo: poradnictwo specjalistyczne (zawodowe, prawne, psychologiczne, pedagogiczne), reintegracja społeczna i zawodowa czy broking edukacyjny (patrz: A. Kargulowa, 2007, s. 37–40; Z.B. Gaś, 1999, s. 17 i nn.; A. Żukiewicz, 2009(b)). Wypełniają one przestrzeń tego wycinka

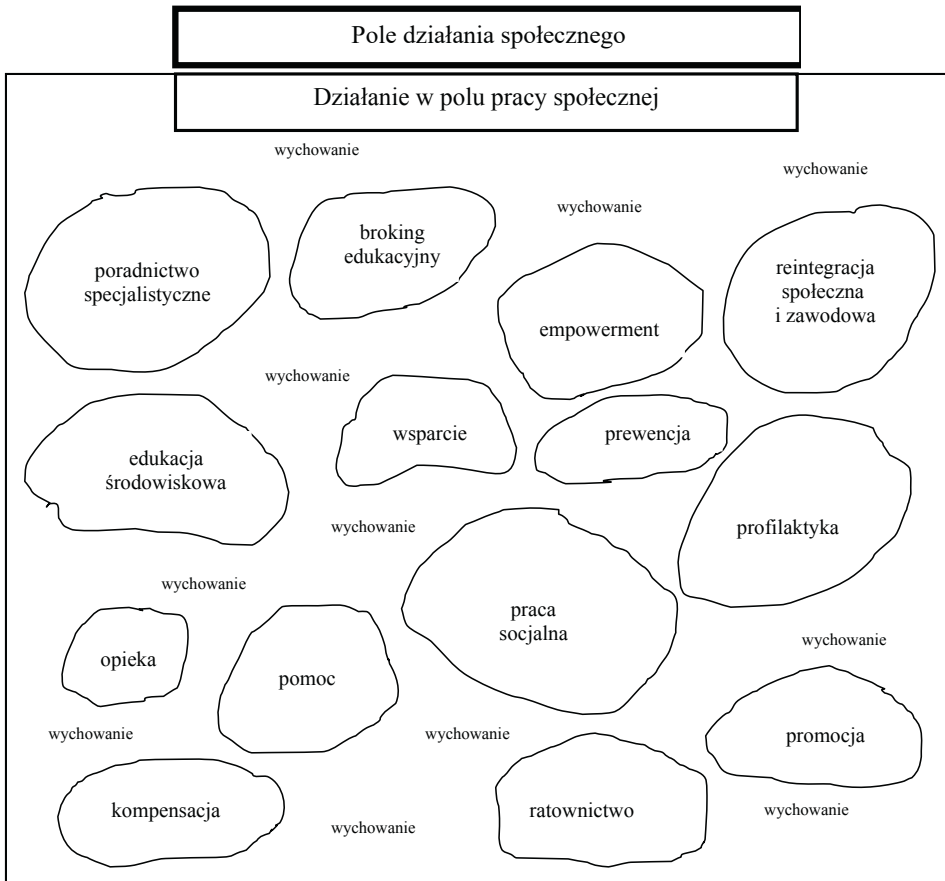
rzeczywistości społecznej, która w odniesieniu do zainteresowań pedagogiki społecznej stanowi płaszczyznę wychowania. Prawomocne wydaje się w tym kontekście przyjęcie, iż wychowanie stanowi sferę rzeczywistości pracy społecznej, wokół której i na bazie której następuje odkrywanie, wzmacnianie, pomnażanie i aktywizacja sił ludzkich w celu przebudowy i zmiany na lepsze rzeczywistości życia gromadnego w imię ideału. Czynności podejmowane w ramach poszczególnych kategorii działania w polu pracy społecznej, będącego obszarem społeczno-pedagogicznego wymiaru działania społecznego, stanowią integralną dziedzinę aktywności intelektualnej, konceptualnej, organizacyjnej i działaniowej pracowników społecznych i pedagogów społecznych, którzy w ramach zinternalizowanych wartości pracy społecznej podejmują trud urzeczywistniania ideału „lepszego jutra, które żyje również w teraźniejszości, lecz nie dość silnie, nie dość rozrosłe” (H. Radlińska, 1961, s. 24). Przetwarzanie rzeczywistości dla dobra ludzi dokonuje się z ich udziałem i przez nich, spożytkowując w toku interakcji siły, które są lub mogą być dostępne w toku zmiany życia gromadnego. Koresponduje to z triadyczną koncepcją postrzegania pracy społecznej jako działania „dla”, „z” i „przez” środowisko (por.: E. Marynowicz-Hetka, 2006, s. 73). Dodać należy, iż wychowanie stanowi w pracy społecznej oś, będącą swoistym łącznikiem wszystkich jej dziedzin. Zwraca na to uwagę Helena Radlińska w słowach:

Na wszystkich polach zakres pracy społecznej, pojętej jako wychowanie, obejmuje równocześnie budzenie potrzeb, uświadamianie ideałów, organizowanie sił, uczenie techniki. Dopóki nie zjawi się poczucie potrzeby, dopóki nie rozpali się pragnienie zmiany, niepodobna pobudzić woli do czynu. (H. Radlińska, 1961, s. 57)

Dalej zamieszczona jest prezentacja graficzna (ryc. 4), która stanowi próbę ukazania pracy społecznej i jej dziedzin w kontekście działania społecznego, którego przestrzeń wypełnia wychowanie, określane przez Helenę Radlińską jako

[...] wspomaganie autonomicznych przebiegów rozwoju i wrastania, nasywanie głębi wrastania wartościami dorobku dotychczasowego oraz wprowadzanie w istniejący dorobek myśli i pracy, uczenie umiejętności wyboru, stawianie celów życia i pracy, budowania dróg do nich wiodących, usprawnianie w korzystaniu z narzędzi i sposobów dalszej twórczości. Wychowanie tak pojęte opiera zamierzoną działalność wychowawczą na spożytkowaniu wszystkich dziedzin twórczości. Obejmuje cały przebieg życia ludzkiego, wszelką działalność, w której człowiek, stykając się z instytucjami i z ludźmi, poddając się ich wpływowi, wnosi własne wartości. Przedmiotem badań są nie tylko sprawy jednostek, lecz i grup ludzkich, nie tylko oddziaływanie wychowawcy, lecz również samowychowanie i samokształcenie indywidualne i zespolowe. (H. Radlińska, 1961, s. 362–363)

98 Wychowanie jako podstawowa kategoria pedagogiczna było i jest przedmiotem analiz reprezentantów tej dyscypliny (por.: A. Kamiński, 1976, s. 8–9, 1980, s. 34–38; R. Wroczyński, 1966, s. 34–38; J. Chałasiński, 1969, s. 9–50; A. Olubiński, 2000, s. 144; M. Łobocki, 2002, s. 11–12; J.A. Pielkova, 1997, s. 8–10; E. Kubiak-Szymborska, D. Zając 2006, s. 25–28; F. Adamski, 2005, s. 272–277, B. Śliwerski, 2007, s. 25 i nn.). Poświęcono mu liczne opracowania, stąd w niniejszej, społeczno-pedagogicznej rozprawie przytoczone stanowisko Heleny Radlińskiej pozostaje wiodące z uwagi na jego spójność z głównym przedmiotem zainteresowania autora — pracą społeczną.



Ryc. 4. Płaszczyzna działania w polu pracy społecznej. Praca społeczna z jej dziedzinami na tle aktywności wychowawczej pedagoga społecznego. Opracowanie własne

Nawiązując do wskazanego w kontekście rozważań o pracy społecznej ideologicznego podporządkowania pedagogiki w okresie PRL, przywołać można stanowisko Bogusława Śliwerskiego, który odnosząc się do

nauk o wychowaniu zwraca uwagę na ich ograniczenia w okresie powojennym do 1989 roku. Autor ten, prezentując dorobek naukowy Aleksandra Kamińskiego zauważa, że

[...] nauki o wychowaniu zaczęły wchodzić od 1989 r., po kilkudziesięcioletniej fazie „milczenia”, „zakłamania”, „ideologicznej” kompromitacji i monistycznej ortodoksji, w okres pluralizmu teoretyczno-metodologicznego. Istotne jest zatem zdanie sobie sprawy z tego, jak pojmowana teoria wychowania humanistycznego stanie się punktem wyjścia do odkrywania jej dystansu, bliskości czy pogranicza z poglądami na istotę i proces wychowania w ujęciu Aleksandra Kamińskiego? Wprawdzie pedagogika — z racji zajmowania się podmiotami wychowania — zaliczana jest *ex definitione* do dyscyplin humanistycznych, to jednak swoimi uwikłaniami w totalitarne ideologie oraz w „naturalistyczną koncepcję humanistyki” zatraciła swój pierwotny sens. (B. Śliwerski, 2005, s. 80)

Fragment tej wypowiedzi można traktować w ujęciu rozszerzającym jako swoiste potwierdzenie, że analizowane w niniejszym rozważaniu problemy, odnoszące się do zjawiska marginalizacji pracy społecznej, stanowią jeden z elementów procesu ograniczeń autonomii i wypaczeń, których doświadczyła zarówno pedagogika, jak i pedagodzy w Polsce okresu PRL. Wyrażone przez Bogusława Śliwerskiego stanowisko zdaje się również potwierdzać zasadność podjętego tu problemu. Istota pracy społecznej i jej znaczenie w społeczno-pedagogicznym dyskursie o teoretycznych podstawach działania społecznego, jak i o społeczno-pedagogicznym wymiarze działania pedagoga społecznego jest niewątpliwe. Rozwój pracy społecznej jako dziedziny pedagogiki społecznej, a zarazem teorii i kategorii społeczno-pedagogicznej może stanowić element wzbogacający proces dyscyplinarnyzacji i rozwoju pedagogiki społecznej w atmosferze pluralizmu paradygmatycznego.

Przedstawioną koncepcję graficznej prezentacji wymiaru pracy społecznej uzasadniają związki tej kategorii z pozostałymi kategoriami i zarazem wymiarami społeczno-pedagogicznej aktywności w polu działania społecznego. Odnosi się to więc w szczególności do opieki, ratownictwa, pomocy, kompensacji, profilaktyki, prewencji, wsparcia społecznego, empowermentu, edukacji środowiskowej, promocji i pracy socjalnej. Pierwsze trzy kategorie zostały już przedstawione w relacji z pracą społeczną, natomiast kolejne stanowią przedmiot dalszych rozważań.

Praca społeczna i kompensacja

W refleksji społeczno-pedagogicznej poświęconej punktowi widzenia pedagogiki społecznej, Helena Radlińska przedstawiła kategorię kompensacji, którą wskazała jako główne zagadnienie tej subdyscypliny (H. Radlińska, 1935, s. 16–17). Autorka, definiując pojęcie kompensacji pisze, że forma ta polega na świadomym uzupełnianiu procesów selekcji społecznej i biologicznej (por.: H. Radlińska, 1961, s. 22). W społeczno-pedagogicz-

100 nym wymiarze kompensacja ma charakter społeczny i oznacza „celowe wyrównywanie braków, uzupełnianie lub zastępowanie niepomysłnych składników sytuacji osobistej czy grupowej, stwarzanie warunków życia uznawanych za normalne” (ibidem, s. 370–371). Kompensacja jest zatem jako kategoria działania w polu pracy społecznej czynnością trzyetapową. Określenie w toku diagnozy istniejących deficytów pozwala ustalić stan faktyczny i istniejące zapotrzebowanie na składniki życia, które pozwolą osiągnąć poziom normy obowiązującej w danym środowisku i czasie. Na tej podstawie następuje określenie potencjalnych i istniejących w dyspozycji sił ludzkich, które mogą być aktywizowane w toku działania społecznego. W konsekwencji istnieje możliwość podjęcia działania w polu pracy społecznej, które w procesie współdziałania sił ludzkich umożliwi osiągnięcie zamierzonego celu, jakim jest przebudowa rzeczywistości tak, by wartości środowiska obiektywnego stały się elementem środowiska subiektywnego, by wykorzystać potencjał silnych dla wzmocnienia słabych, by przekształcać istniejące relacje dla dobra ludzi (por.: ibidem, s. 371).

Praca społeczna i profilaktyka

Kategorie ratownictwa, pomocy, opieki i kompensacji w kontekście działania pedagoga społecznego omówiła Ryszarda Czerniachowska, uzupełniając swą analizę o kategorię ‘profilaktyka’ (R. Czerniachowska, 2006, s. 112–121, 1996, s. 241 i nn.). Autorka nadaje społeczno-pedagogiczne znaczenie temu pojęciu, co koresponduje ze stanowiskiem Ewy Marynowicz-Hetki:

[...] w pedagogice społecznej pod pojęciem profilaktyki rozumie się szczególnego typu działalność związaną z neutralizowaniem wpływu czynników powodujących potencjalne zagrożenie rozwoju biologicznego, społecznego i kulturalnego, polegająca na ujawnieniu zarówno sytuacji, uwarunkowań negatywnych, zaburzających rozwój, jak i tych elementów środowiska oraz ich zespołów, które obecnie jeszcze nie wywołują zagrożenia, ale mogą w przyszłości zaburzyć pomyślny przebieg rozwoju jednostki lub środowiska życia. Zaprojektowanie postępowania profilaktycznego wymaga więc od podmiotu działającego przewidzenia tych (obecnie poprawnych) sytuacji, zjawisk i obmyślenia takiego ukierunkowania postępowania w środowisku, aby zniwelować zagrożenie rozwoju jednostki, mało dostrzegalne w momencie pierwszego kontaktu. Dopiero takie postępowanie profilaktyczne w pełnym wymiarze składa się na właściwą profilaktykę (Marynowicz-Hetka, 1988, s. 37). (ibidem, s. 113)

Futurystyczny i zarazem antycypacyjny kontekst profilaktyki jako działania w polu pracy społecznej jest swoistym zapobieganiem wydarzeniom i zjawiskom mogącym powstać w przyszłości i mającym negatywne konsekwencje dla ludzi, którzy są potencjalnie narażeni na ich oddziaływanie. Ryszarda Czerniachowska wskazuje na trzy poziomy działań profilaktycznych warunkowanych poziomem rozwoju danego zjawiska:

- poziom uprzedzający, zbliżony do pomocy wspierającej pomyślny rozwój, zachodzący wówczas, gdy nie występują jeszcze nawet zwiastuny zagrożenia;
- poziom hamowania najdrobniejszych symptomów zagrożenia, kierowany do osób i środowisk zagrożonych, grup tzw. wysokiego ryzyka społecznego;
- poziom interwencji, działań naprawczych i uzupełniających, którego celem jest niedopuszczanie do pogłębiania się sytuacji trudnych. (R. Czerniachowska, 2006, s. 117)

Praca społeczna i prewencja

W ramach profilaktyki w polu pracy społecznej można wyodrębnić obszar działania określany mianem prewencji. Będzie on odnosił się do czynności związanych z przeciwdziałaniem zjawiskom i procesom o specyficznym charakterze, jakim jest sfera niedostatków socjalno-bytowych. Deficyty tego rodzaju prowadzą w bezpośredni sposób do marginalizacji i deprywacji społecznej, a w konsekwencji do społecznego wykluczenia człowieka i całych grup ludzkich. Z tego względu prewencja ma charakter socjalny, ponieważ odnosi się do przeciwdziałania zjawiskom, które w przyszłości mogą doprowadzić do powstania dysfunkcji w socjalno-bytowym wymiarze codziennej egzystencji ludzkiej (A. Żukiewicz, 2005(b), s. 891).

Praca społeczna i wsparcie społeczne

Kolejnym obszarem działania w polu pracy społecznej jest wsparcie, które w pedagogice społecznej ma charakter społeczny. Jak zauważa Ewa Marynowicz-Hetka, do pedagogiki społecznej kategoria ‘wsparcie społeczne’ trafiła prawdopodobnie za sprawą badań psychologicznych (E. Marynowicz-Hetka, 2006, s. 70). Promotorami tego pojęcia w środowisku społeczno-pedagogicznym byli Stanisław Kawula — autor rozważań *Wsparcie społeczne — kluczowy wymiar pedagogiki społecznej* (1996(b), s. 1–7) oraz Mikołaj Winiarski — autor tekstu *Od opieki do wsparcia społecznego* (1999, s. 3–9). Wsparcie społeczne nawiązuje do pierwotnej idei pedagogiki społecznej, tj. wykorzystania sił ludzi mocnych, by wspierać ludzi słabych. Stanisław Kawula

[...] łączy to pojęcie z ideą wspólnoty, tzw. małych ojczyzn, podmiotowości człowieka w świecie. Desygnat tego terminu umiejscawia w kontekście aktualnego wielowymiarowego życia ludzkiego w różnych ramach społeczno-przestrzennych, odnosi do różnych sytuacji, układów życiowych, różnych faz życia ludzkiego. (M. Winiarski, 2006, s. 72)

Jak wskazuje Mikołaj Winiarski, jest to działanie jednych ludzi wobec drugich, którzy z różnorodnych powodów znajdują się w trudnej sytuacji życiowej (por.: M. Winiarski, 1999, s. 7). Autor określa cechy charakterystyczne wsparcia społecznego:

Za konstytutywne właściwości „wsparcia społecznego” należy uznać, że jest to: 1) określone działanie (kompleks czynności), postępowanie, zachowanie jednych ludzi (jednostek, grup społecznych) wobec innych;

- 2) działanie to może być świadome lub nieświadome, zamierzone lub niezamierzone, najczęściej niesformalizowane i nieprofesjonalne (z dobrych chęci, z pobudek moralnych i religijnych, powinności ludzkich, społecznych; podmiotami „świadczącymi” mogą być: sąsiedzi, koledzy, znajomi, ktoś z rodziny, ksiądz, tzw. społeczne grupy wsparcia [...]);
- 3) ukierunkowane, zorientowane jest na osoby (jednostki), grupy społeczne (określone zbiorowości), które znalazły się w sytuacji problemowej, trudnej, stresogennej (uwarunkowanej czynnikami immanentnymi lub zewnętrznymi);
- 4) najczęściej przybiera postać interakcji społecznej (stosunku społecznego) zainicjowanej przez jedną ze stron lub obie strony (podmioty);
- 5) charakteryzuje się tym, że świadczenia jednostronne lub dwustronne przejawiają się najczęściej w przekazywaniu informacji, uczuć, usług, instrumentów działania, dóbr materialnych, także w więzi społecznej, wspólnym działaniu (współpracy);
- 6) cechuje dobrowolność w zakresie świadczenia (działania) jednej strony na rzecz drugiej i korzystania z tych świadczeń ze strony odbiorcy;
- 7) może mieć charakter stały (występować przez dłuższy okres, nawet całe życie) lub też okresowy (krótszy);
- 8) cechuje przede wszystkim to, że osoba (grupa społeczna) wspierająca nie bierze odpowiedzialności za osobę (osoby) wspieraną — przez cały czas pozostaje ona podmiotem autonomicznym;
- 9) odznacza się tym, że nie występuje w tej relacji interpersonalnej znacząca, wyraźna asymetryczność między wspierającym i wspieranym;
- 10) znamionuje także to, że w tym altruistycznym działaniu, postępowaniu, interakcji społecznej odgrywa szczególną rolę aspekt psychiczny, subiektywny, znajdujący wyraz zarówno w odczytaniu zapotrzebowania na tego rodzaju działanie, jak też w samym charakterze oddziaływania, jego obudowie emocjonalnej. (M. Winiarski, 2006, s. 72–73)

Beata Szluz zauważa, że wsparcie jest działaniem wieloaspektowym. Dotyczy to zarówno wymiaru organizacyjnego, proceduralnego czy skutkowego, jak i „form, jakości, rodzaju, cech biorcy i dawcy” (B. Szluz, 2006, s. 129).

Stanisław Kawula wskazuje natomiast 5 głównych płaszczyzn, postaci lub form wsparcia:

1. Wsparcie emocjonalne, polegające na dawaniu komunikatów werbalnych i niewerbalnych typu: „jesteś przez nas kochany”, „jesteś nasz”, „lubimy cię”, „masz mocne cechy charakteru”, „nie poddawaj się”, „nie ulegaj”.
2. Wsparcie wartościujące, które polega na dawaniu jednostce komunikatów typu: „jesteś dla nas kimś znaczącym”, „dzięki tobie mogliśmy to osiągnąć”, „trzymaj się tak dalej”.
3. Wsparcie instrumentalne, czyli dostarczanie konkretnej pomocy, świadczenie usług, np. pożyczanie pieniędzy, udzielenie kredytu, załatwienie mieszkania, ubrania, dostarczenie projektu, wskazanie formy leczenia itp.
4. Wsparcie informacyjne, czyli udzielanie rad, porad prawnych i medycznych, informacji, które mogą pomóc w rozwiązywaniu problemu życiowego jednostki, np. w ustalaniu drogi kształcenia, poszukiwaniu pracy, a nawet porad towarzyskich, hobbyistycznych, w zakupach i modzie.

5. Wsparcie duchowe (psychiczno-rozwojowe) występuje wówczas, kiedy jednostki lub grupy (w tym rodzina), pomimo prób i wysiłków własnych oraz udzielanego im wsparcia w innych formach, nadal pozostają w sytuacjach dla nich trudnych, bez wyjścia. Najczęściej jest to stan apatii, niemożności, rezygnacji, wyczekiwania, iluzji, widzenia przyczyn kryzysu niepowodzeń poza sobą etc. (S. Kawula, 2006, s. 128)

Wsparcie społeczne jest tym obszarem działania w polu pracy społecznej, które pedagog społeczny może wykorzystywać w procesie przebudowy życia gromadnego na etapie wzmacniania, pomnażania i aktywizowania sił ludzkich (por.: S. Kawula, 2008, s. 185–186).

Praca społeczna i empowerment

Empowerment, jako kategoria bliska wsparciu społecznemu, wsparciu ludzi w ich rozwoju, jest w wymiarze prakseologicznym i ideologicznym silnie skorelowany z pracą społeczną. Zwraca na to uwagę Jerzy Szmagański, który w wyniku analizy koncepcji empowerment w literaturze anglojęzycznej wskazuje jego związki z koncepcją aktywizacji sił ludzkich oraz społeczno-pedagogicznym celem przetwarzania rzeczywistości życia gromadnego w imię ideału (por.: J. Szmagański, 1994, s. 115–121). Podążając za myślą autora, empowerment można postrzegać jako specyficzną kategorię działania społecznego — działania w polu pracy społecznej. Wskazuje on, że empowerment odwołuje się do koncepcji pozostających w obszarze kontinuum dwóch skrajnych orientacji:

[...] uczenia ludzi osiągania poprawy ich sytuacji społeczno-ekonomicznej przez walkę o zmianę systemu społecznej redystrybucji dóbr oraz uczenia ludzi poprawy sytuacji przez indywidualną zaradność. (Szmagański, 1994, s. 122)

Koncepcja empowerment rozwinęła się w latach siedemdziesiątych XX wieku na terenie USA ze względów utylitarnych. Była to reakcja na niepowodzenie idei państwa opiekuńczego, które „nie wytrzymało próby czasu” i kryzysów gospodarczych (por.: J. Szmagański, 1996(a), s. 153–154).

W zbiorze poświęconym prezentacji dorobku naukowego Heleny Radlińskiej (w zakresie krzewienia kultury społeczno-pedagogicznej i rozwoju pedagogiki społecznej jako dyscypliny nauk pedagogicznych w Polsce) Mary D. Brainerd podkreśla związki koncepcji pracy społecznej Heleny Radlińskiej z kategorią współczesnego empowerment. Zdaniem autorki modelowe rozwiązanie w zakresie wykorzystywania sił ludzkich, kooperacji i zaufania w siłę ludzką (stanowiącą punkt odniesienia w procesie przeciwdziałania wszelkim zjawiskom patologicznym, destytuującym człowieka i grupy społeczne) jest dla współczesnego pracownika społecznego (socjalnego) wyznacznikiem w działaniu praktycznym. Koresponduje to także z koncepcją empowerment, która stanowi swoistą metodę działania praktycznego (por.: M.D. Brainerd, 2004, s. 63–65).

Metodyczne ujęcie empowerment zdaje się szczególnie cenne w kontekście działania społecznego podejmowanego przez pedagoga społecznego. Jest to kolejny z instrumentów wzbogacających ofertę w pałacu narzędzi, możliwych do zastosowania w procesie przebudowywania życia gromadnego w imię ideału. Nawiązuje ono niemal bezpośrednio do koncepcji wzmocnienia sił ludzkich Heleny Radlińskiej (por.: H. Radlińska, 1935, 1961).

Praca społeczna i edukacja środowiskowa

Ewa Marynowicz-Hetka dostrzega szerokie możliwości rozwijania problematyki pracy społecznej w ramach dociekań społeczno-pedagogicznych. Odwołuje się przy tym do koncepcji sił przetwarzających środowisko życia, czyli nawiązuje w ten sposób bezpośrednio do teorii aktywizacji sił ludzkich w procesie przebudowy rzeczywistości życia gromadnego. Badaczka zauważa, że w tym kontekście interesująca jest koncepcja edukacji środowiskowej rozwijana przez Wiesława Theissa (1996). Przywołany protagonista upowszechniania idei edukacji środowiskowej odwołuje się do dwóch głównych koncepcji będących fundamentem kształtowania odpowiedzialnych, aktywnych i świadomych relacji między rodziną i państwem. Z jednej strony jest to edukacja ustawiczna, stanowiąca czynnik warunkujący odnajdywanie i umacnianie w potencjale ludzkim tożsamości społecznej, szacunku dla godności człowieka, podmiotowości, aktywności i autonomii. Z drugiej — jest tu idea angażowania sił ludzkich narastających (A. Kamiński, 1979, s. 13; E. Marynowicz-Hetka, 2006, s. 67), które współtworzą społeczną rzeczywistość w toku procesów determinujących jakość życia państwa i społeczeństwa. „Tym co łączy obydwie idee jest zasada rozwijania aktywności obywateli — czyli szerzej — mobilizowania dla samopomocy” (W. Theiss, 1996, s. 5).

Edukacja środowiskowa, o której pisze Wiesław Theiss, odwołuje się więc do partycypacyjnego modelu funkcjonowania społecznego, gdzie wszystkie podmioty życia publicznego są współtwórcami i współodpowiadają za życie gromadne. Jest to tożsame z propagowaniem idei demokracji i edukacji do demokratycznej aktywności ludzi, idei obywatelskości, uczestnictwa jednostki we wspólnocie (por.: T. Kaźmierczak, 2006, s. 10–11, 23; S. Kowalczyk, 2007, s. 13–25; A. Wagner, 2001, s. 34). Helena Radlińska wielką wagę przywiązywała do spraw związanych z udziałem ludzi — obywateli — w życiu zbiorowym. Budowanie nieznaney przyszłości, nieznaney, ale lepszej, rzeczywistości, w której będą respektowane prawa demokracji (A. Przećławska, W. Theiss, 1996, s. 23) uzależniała od poziomu udziału wszystkich istniejących i potencjalnych sił ludzkich w aktywności współtworzenia rzeczywistości dnia dzisiejszego i jutra. Znajomość tego obszaru zainteresowań Heleny Radlińskiej jest bliska Wiesławowi Theissowi, który w opracowaniu poświęconym Helenie Radlińskiej (1997) zaznacza, że demokracja jest

[...] celem ogółu działań państwa i społeczeństwa, a nie gotową, zastaną jakością. To skomplikowany proces społecznych interakcji, daleko wykraczających poza formalny porządek prawny. To źródło ważnych zadań, tak dla państwa, społeczeństwa, jak i zadań dla jednostki. (W. Theiss, 1997, s. 128)

Cytowany autor wskazuje przy tej okazji zasady, które charakteryzują demokrację i stanowią o jej wyjątkowości. Są to w jego ujęciu:

— Zasada pomocniczości jest jedną z głównych reguł określających charakter porządku społecznego. H. Radlińska rozumie tę zasadę klasycznie, jako tworzenie przez państwo takich warunków życia, które umożliwiają harmonijny rozwój jednostki, zarówno w wymiarze społecznym, moralnym, intelektualnym, jak i materialno-ekonomicznym. Państwo ma zapewnić jednostkom, grupom i środowiskom możliwość własnej inicjatywy i działania. Oznacza to również nieinterweniowanie w życie podmiotów społecznych (np. rodziny, organizacji kulturalnej, środowiska) dopóty, dopóki są one zdolne do samodzielnego funkcjonowania. Przekładając przytoczone oraz inne szczegółowe normy pomocniczości na język pracy społecznej i oświatowej, Radlińska stawia przed pedagogiką społeczną zadanie wspierania wszystkich, którzy nie potrafią sami rozwiązać występujących problemów oraz zadanie wzmacniania występujących sił społecznych. Jedno i drugie zawiera się we współczesnym haśle: „pomoc dla samopomocy”.

— Podobnie rzecz ma się z drugą zasadą porządku społecznego — zasadą solidarności. Radlińska silnie akcentuje potrzebę uwzględniania tej wartości w życiu społecznym. Podkreśla — po pierwsze — potrzebę dostrzegania i rozwiązywania problemów środowisk społecznie upośledzonych, po wtóre — konieczność współpracy i współdziałania wszystkich podmiotów życia społecznego na rzecz rozwoju dobra wspólnego. Solidarność taka powstaje zarówno w kontakcie z tradycją i kulturą, przyrodą i czynnikami nadprzyrodzonymi, we współdziałaniu pokoleń, jak i w procesie wspólnego rozwiązywania występujących potrzeb. Na gruncie solidarności wzrasta świadomość społeczna, podnosi się także poziom aktywnego uczestnictwa w życiu środowiska czy w życiu kraju. Dzięki temu, jak podkreśla Radlińska, „lud nie tylko będzie brał dorobek ogólnonarodowy, lecz i swój wkład poważny włoży. (H. Radlińska, *Oświata i kultura wsi polskiej. Wybór pism*, LSW, Warszawa 1979).

— Zasada aktywności jednostki — to wspomniane naturalne dążenie człowieka ku dobru, uwidoczniające się w relacji osoba — środowisko. To postawa twórcza, czynna, w wysokim stopniu nasycona pierwiastkami idealnego dobra. Jej efektem jest czyn. Rzadko kiedy postawa ta występuje samorzutnie i w pełnym kształcie. Wymaga wielu sił, stymulacji oraz sprawności. Kształtowanie i rozwijanie postawy czynnej jest zdaniem Radlińskiej głównym celem wychowania. (W. Theiss, 1997, s. 128–130)

Wielowymiarowość edukacji środowiskowej podnosi w rozważaniach społeczno-pedagogicznych Mikołaj Winiarski (2006, s. 153–154). Autor ten wskazuje, iż

[...] edukację środowiskową można rozumieć jako swoisty proces, metodę pracy społeczno-wychowawczej, czy też postawę prośrodowiskową jednostki lub grupy społecznej (np. rodziny, grupy sąsiedzkiej). Metoda środowiskowa to sposób organizowania społeczności lokalnej do podejmowania zadań w zakresie edukacji, opieki, pomocy społecznej, edukacji kulturalnej, polegający na aktywizowaniu sił społecznych i ich ukierunkowaniu na realizację tych zadań. [...] Postawa prośrodowiskowa zaś to względnie stały i pozytywny stosunek danej jednostki, czy też grupy do swojego środowiska lokalnego (przede wszystkim jego współmieszkańców — form ich życia społecznego, więzi społecznych, solidarności miejscowej; jego kultury materialnej i duchowej, dziedzictwa kulturowego, tradycji; jego przestrzeni przyrodniczej — krajobrazu, świata fauny i flory), przejawiający się w sferze świadomościowej, motywacyjno-uczuciowej i behawioralnej (działanie, postępowanie). [...] Edukacja środowiskowa jako proces (zjawisko społeczne) — ogólnie biorąc — to sekwencja zmian zachodzących w środowisku lokalnym, dotyczących kształcenia, wychowania, opieki, pomocy społecznej, edukacji kulturalnej, a dokonujących się za sprawą sił społecznych tego środowiska (z oddolnej ich inicjatywy i zespolonej aktywności realizacyjnej, wykonawczej). (M. Winiarski, 2006, s. 154–155)

Mikołaj Winiarski dodaje, że

[...] w procesie edukacji środowiskowej, jak w każdym intencjonalnym procesie społeczno-pedagogicznym, można wyodrębnić następujące elementy składowe: a) cele i zadania w zakresie kształcenia, wychowania, opieki międzyludzkiej, pomocy społecznej i edukacji kulturalnej; b) strukturę organizacyjną (podmioty uczestniczące — osoby, grupy społeczne, instytucje i placówki oraz relacje pomiędzy nimi); c) strategię działania, postępowania społecznego (formy, metody, techniki. Środki techniczne); d) efekty, rezultaty edukacyjne i społeczne; e) determinanty (czynniki warunkujące) rozwijającej działalności środowiskowej. (ibidem, s. 155)

Edukacja środowiskowa w ujęciu zaproponowanym przez Wiesława Theissa jest kategorią określającą kolejny obszar czynności podejmowanych w polu działania pracy społecznej. Można wskazywać na jej inspirowany charakter w kontekście dalszego rozwoju pracy społecznej w odniesieniu do wymiaru teoretycznego i prakseologicznego (por.: A. Przecławska, W. Theiss, 1996, s. 26–28). Propozycja Mikołaja Winiarskiego w ideologicznym wymiarze nawiązuje do klasycznej koncepcji pedagogiki społecznej. Systematyzuje on ten obszar działania społecznego, stosując aparat pojęciowy wypracowany na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci rozwoju pedagogiki społecznej w Polsce. Wyróżnia on podstawowe cechy edukacji środowiskowej zaliczając do nich: wielofunkcyjność; trójpodmiotowość; zorientowanie prorodzinne; charakter nieformalny i formalny; otwartość i prośrodowiskowość placówek, instytucji, organizacji samorządowych; siły społeczne ujmowane jako główny czynnik modernizacji środowiskowej; dialog i współpracę jako podstawę strategii środowiskowej oraz ramy społeczno-przestrzenne (por.: M. Winiarski, 2006,

s. 156–160). Bogactwo edukacji środowiskowej oraz jej potencjał sprawczy w odniesieniu do działania społecznego jest niewątpliwym wzbogaceniem płaszczyzny pracy społecznej zarówno w jej wymiarze teoretycznym, jak i praktycznym.

Praca społeczna i promocja

Promocja jest kolejną kategorią, którą zaproponowano w tym rozważaniu jako element wpisujący się w działanie w polu pracy społecznej. Odwołuje się ona w pedagogice społecznej do poszukiwania i propagowania ideału, wskazywania dróg prowadzących do tegoż ideału, jak również wyzwalania i wzmacniania procesów internalizacji ideału w środowisku obiektywnym i subiektywnym tak, by stanowił on wartość wyznaczającą kierunki działania, postawy i przekonania. Ideał jest przedmiotem promocji, która jako kategoria działania w polu pracy społecznej stanowi swoistą metodę przybliżania człowieka do idei ideału. W wymiarze symbolicznym ideał odwołuje się do prawa naturalnego, do wewnętrznych i pierwotnych pragnień człowieka wolnego od lęków, niepokojów, człowieka zorientowanego na „dobro”, na „dobro człowieka”, „dobro ludzkie”. W wymiarze zaś prakseologicznym, ideał urzeczywistniają cele i zadania, których osiągnięcie i odpowiednia realizacja zbliży do stanu odpowiadającego temu ideałowi. W społeczno-pedagogicznym kontekście działań promocyjnych ważną kwestią jest, by realizatorem, wykonawcą tej kategorii działań w polu pracy społecznej był autorytet (por.: M. Dudzikowa, 2006, s. 51). Promocja w wymiarze ekonomicznym wykorzystuje postaci gwiazd lub idoli, co jest uzasadnione błyskiem oświetlającym określone produkty, których wartość musi być podkreślana aby uzyskać korzyści komercyjne. Same z siebie nie posiadają one atrybutów rozświetlających ich istotę. Ideał, który oferuje pedagogika społeczna nie nosi znamion produktu komercyjnego, stąd nie może być porównywany z hitami mającymi w założeniu sezonowy charakter. Promocja w polu pracy społecznej ma charakter pokoleniowy (międzypokoleniowy), odwołuje się do przeszłości, jest obecna w teraźniejszości i służy przyszłości.

Spoleczne działanie promocyjne podejmowane przez pedagoga społecznego ma swój wymiar aksjologiczny. Odwołuje się bowiem do wartości, których internalizacja jest warunkiem decydującym o podjęciu aktywności w procesie współtworzenia i współprzebudowy rzeczywistości życia gromadnego. Promocja służy w tym wymiarze zachęce, wytworzeniu poczucia woli wykorzystania posiadanych sił ludzkich we współdziałaniu zorientowanym na osiągnięcie ideału. Warunkiem korzystania z tego instrumentu działania w polu pracy społecznej jest, po stronie pedagoga społecznego, internalizacja ideału oparta nie tyle na emocjach, ile na teoretycznych i racjonalnych przesłankach, które są swoistym zabezpieczeniem przed psychomanipulacją oraz nieetycznym, niegodnym człowieka oddziaływaniem o charakterze indoktrynacji prowadzącej do despotyzmu czy demagogii.

108 2.3. *Dyskusja o związkach pracy społecznej i pracy socjalnej*

Praca socjalna jest, jak wcześniej zaznaczano, szczególną kategorią wzajemnie powiązaną z pracą społeczną. Wyjątkowy charakter obu kategorii oraz relacji zachodzących między nimi stanowi o konieczności pogłębionej analizy w prowadzonym rozważaniu.

Praca socjalna jest w niniejszej dysertacji traktowana jako kategoria odnosząca się do działania w polu pracy społecznej i zarazem stanowi obszar pracy społecznej. W kontekście społeczno-pedagogicznej refleksji teoretycznej praca socjalna jest więc dziedziną pracy społecznej, a tym samym jednym z elementów składowych pedagogiki społecznej — subdyscypliny pedagogiki. Z uwagi na wielodyscyplinarność i wielowymiarowość pracy socjalnej, aplikacyjny zakres zastosowania jej jako instrumentu oddziaływania socjalnego w ramach systemu pomocy społecznej, a także rozpowszechnioną tradycję posługiwania się tym pojęciem zarówno w środowiskach akademickich, jak i wśród praktyków pomocy społecznej i polityki społecznej zagadnienie relacji pojęciowych praca społeczna–praca socjalna, ich odniesień do rzeczywistości społeczno-pedagogicznej oraz określenie stosunku wzajemnych zależności wymaga głębszego wyjaśnienia i uzasadnienia przyjętego tu stanowiska.

Helena Radlińska, mówiąc o obrębie pedagogiki społecznej, wyróżniła trzy działy, wśród których teoria pracy społecznej została ulokowana na miejscu pierwszym. Nie należy nadmiernie przywiązywać wagi do przyjętej przez autorkę kolejności, ponieważ wszystkie wskazane działy służą tym samym celom i pozostają w ścisłej relacji co do przedmiotu i funkcji pedagogiki społecznej. Kategoria pracy społecznej zaproponowana przez Helenę Radlińską w wymiarze refleksji teoretycznej i działania praktycznego uwzględniała zarówno europejski, jak i amerykański dorobek w tym zakresie. Badaczka ta uczestniczyła bowiem w międzynarodowych ruchach i stowarzyszeniach, gdzie miała okazję bezpośredniego poznania kształtujących się i funkcjonujących prądów, nurtów i poglądów na naturę spraw dotyczących człowieka w przestrzeni rzeczywistości społecznej, działania społecznego oraz spraw społecznych czy społeczno-pedagogicznych. Jako członek międzynarodowych organizacji brała udział w licznych seminariach, konferencjach, sympozjach i zebraniach, podczas których poruszane były problemy budowania lepszego jutra (H. Radlińska, 1964, s. 405–429; W. Theiss, 1997, s. 48–52).

Wprowadzając do pedagogiki społecznej kategorię ‘praca społeczna’, Helena Radlińska z całą pewnością uwzględniała zarówno krajowy, jak i międzynarodowy charakter tej kategorii w odniesieniu do uwarunkowań historycznych, społecznych, a także politycznych i gospodarczych. Nie była również oderwana od międzynarodowej refleksji społeczno-pedagogicznej. Jej znajomość języków obcych, jak sama zauważała, ułatwiał jej łączność z kulturą i dziedzictwem — w tym społecznym — wielu krajów:

Od lat niemal dziecięcym żyłam w kręgu dorobku artystycznego i literackiego Zachodu. W młodości pochłaniałam wiele dzieł literackich w dostępnych mi wówczas językach. Bezpośrednie poznawanie instytucji i życia krajów Zachodu nastąpiło w latach „krakowskich”, w corocznych wędrowkach. Były one podówczas tym łatwiejsze, że wielu dawnych kolegów i przyjaciół z powodu bojkotu Uniwersytetu Warszawskiego studiowało lub pracowało jako asystenci w Austrii, w Belgii, we Francji, Niemczech, Szwajcarii. Przez nich oraz w gościnnym domu profesor Józefy Joteyko w Brukseli poznawało się wielu ludzi później głośnych. Dzięki nim wchodziło się do niejednej instytucji nie w charakterze gościa, lecz użytkownika lub współpracownika. Muszę dodać, że rodzice moi mieszkali przez szereg lat w Paryżu, [...]. Dzięki zadzierzgniętym stosunkom osobistym mogłam się orientować w niejednym kraju inaczej niż obcy turyści. Wiele znaczyło podejmowanie prac wspólnych, [...]. (H. Radlińska, 1964, s. 405)

Helena Radlińska znalazła nie tylko środowisko naukowe Zachodu i Wschodu, ale przede wszystkim, jak już wspomniano, znalazła języki obce. Dzięki temu potrafiła konfrontować słownikowe znaczenia pojęć stosowanych w dyskusjach akademickich z ich pojemnością, zawartością, ideą, a także społecznym odniesieniem. Można w związku z tym założyć, że, przyjmując do pedagogiki społecznej kategorię **praca społeczna**, w świadomości i w pełni rozumiały sposób odnosiła tę kategorię do aparatury pojęciowej wyrosłej w obszarach nauk społecznych i pedagogicznych zagranicznych środowisk naukowych i kręgów codziennej praktyki społecznej, oświatowej czy wychowawczej. Pojęcie **praca społeczna** jest zbieżne z niemieckim pojęciem **Soziale Arbeit**. Jak zauważa Barbara Szatur-Jaworska, obie definicje pojęcia mają podobny charakter, bowiem w słowniku *Woerterbuch Soziale Arbeit* określa się, że

[...] pojęciem tym obejmuje się urzędnicy i przedsięwzięcia, które powinny pomóc ludziom w ich integracji ze społeczeństwem, aby prowadzili w nim takie życie, które odpowiada ludzkiej godności. (B. Szatur-Jaworska, 1995, s. 107)

Opierając się na przykładzie anglojęzycznym, można stwierdzić, iż pojęcie **social work** stosowane w naukach społecznych anglosaskich kręgów akademickich oraz wśród praktyków reprezentowanych przez międzynarodowe organizacje zawodowe w pełni oddaje znaczenie pojęcia **praca społeczna** stosowanego w pedagogice społecznej przez Helenę Radlińską. Już sam fakt włączenia dorobku teoretycznego Heleny Radlińskiej w zakres pracy społecznej do monografii poświęconej social work, którą przygotował Malcolm Payne, zdaje się przekonywać o słuszności pogłębionego zainteresowania podjętym problemem (M. Payne, 2005, s. 208). Przedstawiając genezę i rozwój pracy społecznej, autor ten wskazuje w kręgu europejskim na Helenę Radlińską, która, wprowadzając kategorię ‘praca społeczna’ do pedagogiki społecznej prowadziła działalność akademicką, badawczą i praktyczną w tym obszarze. Prezentacja tego

110 wycinka historii pracy społecznej dotyczy także Niemiec, Francji i Hiszpanii. Malcolm Payne stosuje konsekwentnie pojęcie social work, nie wyodrębniając go w sensie historycznym czy słownikowym. Używanie kategorii social work odnoszące się zarówno do twórczości współczesnych autorów, jak i przeszłości naukowo-badawczej, dydaktycznej i praktycznej, jest tu z konsekwencją stosowane bez jakiegokolwiek poprawiania czy uzupełniania o komentarze. Można zatem wnioskować, iż współczesne rozumienie pojęcia social work jest tożsame w odniesieniu do fundamentów ideologicznych i teoretycznych z pojęciem social work, o którym rozprawiano w minionym stuleciu. Dotyczy to zatem także czasów, w których uczestnikiem dyskusji o social work była Helena Radlińska, autorka, która kategorię **social work** rozwijała na gruncie polskim jako kategorię **praca społeczna**.

Maria Mendel, która swą uwagę badawczą koncentrowała na Community Education, zauważa, że dorobek Heleny Radlińskiej miał swe zastosowanie w walce z ubóstwem na terenie USA. Działo się to w czasach, kiedy władzę prezydencką w Stanach Zjednoczonych sprawował J. F. Kennedy (patrz: M. Mendel, 2001, s. 22). Zdaje się to dowodzić po raz kolejny, że twórczość Heleny Radlińskiej poświęcona pracy społecznej jest spójna w swym zakresie z amerykańskim (anglosaskim) sposobem rozumienia social work. Uwagi te uprawniają do stwierdzenia, iż rozumienie kategorii **praca społeczna**, o której pisała ta autorka w kontekście pedagogiki społecznej, jest zbieżne z **social work** w szerokim rozumieniu tego pojęcia we współczesnej doktrynie pracy społecznej kultury języka angielskiego.

Przedstawiony argument językoznawczy jest jednak początkiem toku argumentacji uzasadniającej słuszność takiego przekładu z uwzględnieniem pojemności i szerokiego rozumienia pojęcia social work wypracowanego i stosowanego do dnia dzisiejszego w anglojęzycznej debacie na temat pracy społecznej. Dodać tu należy, iż w doktrynie nie brak przykładów wąskiego traktowania social work, które sprowadza się do wymiaru socjalnego wsparcia, pomocy, ratownictwa czy interwencji kryzysowej lub terapeutycznej. Ma to jednak swe uzasadnienie w szczegółowym dyskursie o praktycznych wymiarach social work (J. McGuire, 2005, s. 3; D. Mitlin, D. Satterthwaite, 2004, s. 284–286; G. Paveza, C. Van deWeerd, 2003, s. 245–261). Jak słusznie zauważa James Midgley, zobowiązania wobec pracy społecznej zorientowanej na działania wyrównawcze i kompensacyjne są obecnie krytykowane jako niewystarczające (J. Midgley, 2004, s. 19). W wymiarze utylitarnym zwraca się uwagę na potrzebę działań, które wpisują się w szerokie pojęcie social work, pojęcie odpowiadające w języku społeczno-pedagogicznym kategorii praca społeczna. Suzanne Dudziak z Uniwersytetu św. Tomasza, prowadząc rozważania poświęcone pracy społecznej w kontekście dokonującej się globalizacji zauważa, iż podstawowym zadaniem social work jest budowanie wspólnoty w środowiskach lokalnych (S. Dudziak, 2005, s. 150). Dodaje

ona w swym wykładzie, że w dobie globalizacji zadaniem pracy społecznej jest poszukiwanie i antycypacja tego co globalne w lokalności oraz łączenie tego co lokalne z globalnym (ibidem, s. 153; por.: L. Dominelli, 2004, s. 33 i nn.).

W kontekście nadawania pracy społecznej charakteru działań zorientowanych na sferę socjalną, dostrzega się w literaturze przedmiotu wątpliwości dotyczące charakteru relacji interpersonalnych budowanych na takim fundamencie. Lena Dominelli wskazuje na zagrożenia, które mogą prowadzić do kreowania relacji dominujących pomiędzy pracownikiem społecznym i odbiorcą usług (L. Dominelli, 2002, s. 28). Zaznacza przy tym, że możliwe jest budowanie antyopresyjnych modeli pracy społecznej, wolnych od dominacji i bierności lub ubezwłasnowolnienia, ale konieczne jest stworzenie partnerskich relacji pomiędzy pracownikiem i użytkownikiem, opartych na poszanowaniu niezależności i wolnych od naznaczenia kontekstem socjalnym (ibidem, s. 32). W przypadku podkreślania dysproporcji materialnych czy socjalnych w naturalny sposób będzie zarysowywała się dysproporcja sił, wartości i znaczenia podmiotów interakcji, stąd uzasadnione względami psychologicznymi i społecznymi będzie zachowanie zasady poszanowania godności osoby ludzkiej oparte na podmiotowości i równości. Lena Dominelli podaje jako receptę tworzenie, wnoszenie i wspieranie w relacjach społecznych idei równości i braterstwa (ibidem, s. 83).

W opisach social work prowadzących do definicji tego pojęcia, można z powodzeniem odnajdywać argumenty przemawiające za traktowaniem szeroko rozumianej social work jako kategorii znaczeniowo tożsamej z pojęciem pracy społecznej wyrosłym na gruncie polskiej pedagogiki społecznej za sprawą Heleny Radlińskiej. W opracowaniach podręcznikowych autorzy, odwołując się do potrzeb w zakresie pomocy, wsparcia, ratownictwa, kompensacji, czy innych form oddziaływania społecznego o charakterze socjalnym, nie poprzestają na tej sferze usług. Wskazują na tworzenie i wzmacnianie więzi wśród ludzi, w środowiskach lokalnych, dostrzegają potrzebę przeciwdziałania atrofii więzi społecznych poprzez aktywizację i wyzwalanie potencjału sił ludzkich tkwiących w każdym człowieku (por.: R.A. Skidmore, M.G. Thackeray, 1998, s. 23). Egzemplifikacją może być prezentacja znaczenia pracy społecznej w jej prakseologicznym wymiarze, którą proponują Brenda DuBois oraz Karla Krogsrud Miley w książce *Social Work: An Empowering Profession* tłumaczonej również na język polski. Autorki te na wstępie rozważań o pracy społecznej w kontekście służby, która prowadzi do satysfakcji z pomagania drugiemu człowiekowi, wyjaśniają, że

[...] praca społeczna jako profesja pojawiła się na początku XX wieku i obecnie jest zawodem legitymizującym wykonanie w systemie pomocy społecznej zadań związanych z promocją dobrobytu oraz jakości życia. Dlatego też praca społeczna obejmuje działania zorientowane na wspomaganie warunków rozwoju ludzkiego i społecznego oraz łagodzenie ludzkiego cierpienia

112 i problemów społecznych. Pracownicy społeczni jako przyjaźni, troskliwi, opiekuńczy profesjonalści pracują z ludźmi w celu poprawy ich kompetencji i zdolności do funkcjonowania w życiu społecznym, w celu udostępniania środków wsparcia socjalnego, w celu tworzenia ludzkich i żywo reagujących na ludzkie potrzeby służb społecznych oraz w celu rozwoju struktur społecznych, tak, by dostarczać możliwości rozwoju dla wszystkich obywateli. (B. DuBois, K. Krogsrud Miley, 2005, s. 1; por.: B. DuBois, K. Krogsrud Miley, 1996, t. 1, s. 25)

Autorki te wychodzą poza sferę socjalną w prezentowanym ujęciu pracy społecznej, wyraźnie zaznaczając aspekt socjalny, jako jeden z obszarów zaangażowania pracowników społecznych. Dodatkowo wskazują jednoznacznie na ludzki wymiar profesji, co bez wątplenia identyfikuje prezentowane podejście z koncepcją pracy społecznej rozwijaną na gruncie pedagogiki społecznej w Polsce przez Helenę Radlińską. Zwraçała ona szczególną uwagę na życzliwość, wyrozumiałość, czy wręcz na „eros pedagogiczny” (wychowawczy) (por.: H. Radlińska, 1961, s. 81–82, 331) konieczny w podejmowanej pracy wychowawczej i służbie społecznej (por.: E.A. Mazurkiewicz, 1983, s. 25 i nn.).

Definicje social work, będące wynikiem przyjętych ustaleń i kompromisów różnych stanowisk ideologicznych i partykularyzmów grupowych, odwołują się również do klasycznych idei tworzenia warunków rozwoju ludzkiego oraz przetwarzania rzeczywistości tak, by ów rozwój był możliwy, do szacunku dla człowieka i jego godności. Przykładem tego jest definicja przyjęta przez Komitet Rady Europejskiej lub definicja Centralnej Rady Edukacji i Kształcenia w Zakresie Pracy Społecznej (por.: B. Szatur-Jaworska, 1995, s. 108; K. Wódz, 1998, s. 12), gdzie obok spraw socjalnych podnosi się istotną rolę pracy społecznej w przebudowie życia codziennego w imię wyrównywania szans wszystkich ludzi i tworzenia warunków diagnozowania oraz rozwoju sił tkwiących w człowieku, rodzinie i grupach społecznych. Podobnie na gruncie amerykańskim można odnaleźć odwołania definicyjne do idei wzbogacania sił ludzkich w środowisku, wspomagania rozwoju człowieka, rodziny i grup społecznych oraz wzmacniania w procesie przewycięzania trudnych sytuacji życiowych i dysfunkcji ograniczających możliwości pełnego uczestnictwa w życiu (por.: R.A. Skidmore, M.G. Thackeray, 1998, s. 18). Dobrym przykładem będzie tu definicja Krajowego Stowarzyszenia Pracowników Społecznych zawarta w *Słowniku pracy społecznej*, gdzie social work określa się jako

[...] zawodową aktywność zorientowaną na pomoc osobom, grupom społecznym i społecznościom lokalnym we wzbogacaniu lub odbudowywaniu ich zdolności do społecznego funkcjonowania, jak również tworzenie warunków społecznych służących realizacji tych celów. Praktyka pracy społecznej odnosi się także do wdrażania społecznych wartości pracy społecznej, zasad i technik koniecznych do osiągnięcia jednego lub wielu z następujących celów:
— pomaganie ludziom w uzyskaniu usług materialnych i socjalnych

- dostarczanie usług w zakresie poradnictwa lub terapii z osobami, rodzinami i grupami społecznymi
- pomaganie społecznościom lokalnym oraz grupom w uzyskaniu lub poprawie poziomu usług socjalnych i zdrowotnych
- udział w odpowiednich procesach legislacyjnych.

Praktyka pracy społecznej wymaga wiedzy o warunkach rozwoju społecznego oraz zachowaniach, o społeczeństwie, ekonomii i instytucjach kulturalnych oraz o zależnościach między tymi czynnikami. (*The Social Work Dictionary*, 1999, s. 455)

W tym samym *Słowniku* podano również znaczenie pojęcia social work jako dyscypliny naukowej, które wskazuje, iż

[...] jest to nauka praktyczna (stosowana), zorientowana na pomoc ludziom w osiąganiu efektywnego poziomu funkcjonowania psycho-społecznego i wspieranie społecznych zmian w celu wspomaganie poprawnego funkcjonowania (egzystencji) wszystkich ludzi. (ibidem, s. 455)

Definicją, która stanowi efekt współpracy przedstawicieli dwóch najważniejszych organizacji międzynarodowych zainteresowanych social work w wymiarze zarówno teoretycznym, jak i praktycznym została przyjęta w lipcu 2000 roku na Walnym Zgromadzeniu Międzynarodowej Federacji Pracowników Społecznych (IFSW) w Montrealu i uznana w lipcu 2001 roku przez tę Federację oraz Międzynarodowe Stowarzyszenie Szkół Pracy Społecznej (IASSW). W sposób bezsporny nawiązuje ona do idei przetwarzania rzeczywistości dla dobra ludzi.

Praca społeczna w wymiarze zawodowym jest zorientowana na promocję zmiany społecznej, na rozwiązywanie problemów występujących w relacjach międzyludzkich, na wzmacnianie i wyzwalamie sił ludzkich do wzbogacania ich dobrobytu. Korzystając z dorobku teorii zachowań ludzkich i systemów społecznych, w ramach pracy społecznej podejmowana jest ingerencja w obszarach interakcji zachodzących między ludźmi w ich środowiskach życia. Zasady sprawiedliwości społecznej i poszanowania praw człowieka są fundamentem dla pracy społecznej. (za: Internet 1; por.: J. Szmagałski, 2006(b), s. 22; Internet 2)

Kategoria 'praca socjalna' w polskiej pedagogice społecznej została wprowadzona do dyskursu społeczno-pedagogicznego przez Aleksandra Kamińskiego, który obok Ryszarda Wroczyńskiego kształtował i rozwijał pedagogikę społeczną w warunkach zmiany ustrojowej powojennej Polski i towarzyszących im zmian społecznych, gospodarczych, politycznych, a także kulturowych. Wkład w rozwój polskiej pedagogiki społecznej Aleksandra Kamińskiego został przedstawiony przez wielu autorów (patrz: E. Marynowicz-Hetka, H. Kubicka, M. Granosik (red.), 2004; I. Lepalczyk, E. Marynowicz-Hetka (red.), 1996; R. Czernichowska (red.), 2002), i nie podlega żadnej wątpliwości, iż autor ten na trwale wpisał się w krąg wybitnych

114 postaci polskiej pedagogiki uznawanej jako dyscyplina naukowa. W swej twórczości odwołuje się on do Heleny Radlińskiej, jednak nie pozostaje w ontologicznej łączności z pedagogiką społeczną swojej Mistrzyni. We Wstępie do pośmiertnego wydania dzieł zebranych Heleny Radlińskiej *Pedagogika społeczna* (1961), Aleksander Kamiński, wprowadzając czytelnika w „zakres i podstawowe pojęcia pedagogiki społecznej Heleny Radlińskiej” ujawnia swą interpretacyjną odrębność w postrzeganiu i rozumieniu koncepcji pedagogiki społecznej Heleny Radlińskiej. Autor wstępu zauważa, iż Helena Radlińska nie zaproponowała własnej definicji tej subdyscypliny naukowej:

Rzecz szczególna: Helena Radlińska zawsze unikała sformułowania definicji pedagogiki społecznej. Nawet, gdy ulegając prośbom współpracowników i uczniów, napisała pod koniec swej pracy profesorskiej w Łodzi kompendium zawierające najpełniejszą z dotychczasowych charakterystyk pedagogiki społecznej (H. Radlińska, Egzamin z pedagogiki społecznej, Łódź 1950 (w maszynopisie) — nawet tam nie podała ścisłej definicji, ograniczając się do przedstawienia cech charakterystycznych pedagogiki społecznej, jej zakresu i problematyki. Nawet wówczas — w roku 1950 — miała prawdopodobnie Radlińska to samo poczucie, które towarzyszyło wszystkim dziesięcioleciom jej pracy: kształtowana przez nią gałąź pedagogiki wydawała się jej wciąż rozwijająca się, płynną, daleką od stabilizacji, od wyraźnego ograniczenia zasięgu, od ostatecznego zakotwiczenia w określonym miejscu wielkiego zespołu nauk społecznych. (A. Kamiński, 1961, s. XXI)

Bez wątpienia Helena Radlińska przyjęła wobec pedagogiki społecznej perspektywę dynamiczną, co w ujęciu probabilistycznym oznaczało antycypację rozkwitu tej subdyscypliny. Jednakże w dalszej części wprowadzenia do studiowania dzieł autorki, Aleksander Kamiński dokonuje interpretacyjnej zmiany, wskazując, iż Helena Radlińska

[...] wyróżniła w obrębie pedagogiki społecznej trzy działy, stanowiące ściślejszą specjalizację: teorię opieki i pomocy społecznej, teorię oświaty pozaszkolnej oraz historię pracy społecznej i oświatowej. (ibidem, s. XXII)

Z analizy dorobku Heleny Radlińskiej wiadomo, iż w obrębie pedagogiki społecznej autorka istotnie wyróżniła trzy działy, ale była to „teoria pracy społecznej, teoria oświaty dorosłych oraz historia pracy społecznej i oświatowej” (H. Radlińska, 1961, s. 362). Aleksander Kamiński dokonał więc swego rodzaju interpretacji w zakresie fundamentów, które stanowiły podstawę pedagogiki społecznej w ujęciu Heleny Radlińskiej. Zmiana ta z dużym prawdopodobieństwem zaważyła na dalszych losach rozwoju tej subdyscypliny w warunkach polskich. Prowadziła bowiem do nadania (adekwatnego względem przyjętej interpretacji) znaczenia określonym kategoriom typowym dla pedagogiki społecznej, które były spójne z ową zmianą interpretacyjną. Zmiana ta odnosiła się aż do poziomu ontologicznego i epistemologicznego, a w konsekwencji, także i aksjologicznego.

Aleksander Kamiński, odwołując się do korzeni pedagogiki społecznej w Polsce wskazuje wprost: 115

Polska pedagogika społeczna jest dyscypliną funkcjonującą w ramach pedagogiki ukierunkowywanej filozoficznie, przez marksizm-leninizm. Jej najogólniejszej definicji lub charakterystyki należy więc poszukiwać wśród określeń pedagogiki socjalistycznej, formułowanych przez wybitnych filozofów i pedagogów. (A. Kamiński, 1980, s. 34)

W stwierdzeniu tym, cytowany autor nie pozostawia wątpliwości co do swej opozycji wobec Heleny Radlińskiej zarówno na płaszczyźnie ontologicznej, epistemologicznej, jak i aksjologicznej w spojrzeniu na polską pedagogikę społeczną. Dotyczy to przynajmniej ujawnionej w pismach sfery poglądów deklarowanych. Warto przy tym jednak zwrócić uwagę na fakt, iż Aleksander Kamiński, pisząc o wybitnych filozofach i pedagogach związanych z pedagogiką socjalistyczną nie wymienia nawet jednego nazwiska. Jest przecież autorem opracowania poświęconego promotorom i protagonistom pedagogiki społecznej, których listę przygotowywał wspólnie z Heleną Radlińską (I. Lepalczyk, 1995, s. 15–16; A. Kamiński, 1980, s. 16–32). Ta dokładność i precyzja w dociekaniach badawczych pozostaje w sprzeczności z lakonicznym potraktowaniem problemu wyrażonego w cytowanym powyżej fragmencie. Skłania to do zgłoszenia w tym miejscu postulatów o konieczności podjęcia badań historycznych, które rozwiążą zarysowane problemy i wątpliwości.

O ile wskazywana przez Helenę Radlińską teoria oświaty dorosłych może być utożsamiana w wymiarze praktycznym z teorią oświaty pozaszkolnej, o tyle należy pamiętać, że pozaszkolna oświata odnosić się będzie nie tylko do określonej kategorii wiekowej. Autorka stwierdza, że

[...] oświata pozaszkolna, uważana nieraz za kopcuszkę, co najwyżej za skromną zastępczynię szkoły dla dorosłych analfabetów, obejmuje coraz szersze dziedziny wychowania, wytwarza metody kształcenia, które nie tylko pogłębiają działanie szkoły, lecz wpływają na metody szkolne. (H. Radlińska, 1961, s. 219)

Dalej dodaje ona, że „zakres jej oddziaływań jest nieograniczony, uzupełnia dzieło szkoły zarówno powszechnej, jak akademickiej, buduje instytucje, które służyć mają dziecku i dorosłemu, ubogiemu duchem, i temu, kto skarby już posiadane pomnaża” (ibidem, s. 219). Opisując teorię oświaty dorosłych, autorka odwołuje się do idei tworzenia warunków sprzyjających rozwojowi jednostek i grup, by w życiu rozwiązywali problemy, z jakimi się spotykają, jakie im towarzyszą w codzienności. Można jednak przyjąć, iż w ujęciu Heleny Radlińskiej oświata pozaszkolna jako działanie w polu pracy oświatowej ma swe umocowanie w teorii oświaty dorosłych, co będzie po części spójne w tym wymiarze z dokonaną przez Aleksandra Kamińskiego interpretacją.

W kontekście wskazanej przez tego autora, i przypisanej Helenie Radlińskiej, teorii opieki i pomocy społecznej stanowiącej niejako wynik interpretacji teorii pracy społecznej, trudno odnaleźć spójność obu kategorii. Charakteryzując teorię pracy społecznej w jej społeczno-pedagogicznej perspektywie, Helena Radlińska odwołuje się zarówno do opieki i pomocy, jak również do ratownictwa i zabezpieczenia. Co więcej, w swej koncepcji teoretycznej wskazuje ona w znaczący sposób na dynamiczne poszukiwanie i uwalnianie oraz wzmacnianie sił ludzkich do poprawy rzeczywistości, do twórczości życiowej, która zapewni lepsze jutro człowiekowi i gromadzie. Poszukując uzasadnień dla przyjętej przez Aleksandra Kamińskiego interpretacji teorii pracy społecznej Heleny Radlińskiej, pomocne może być dalsze stwierdzenie autora przywołanego Wstępu. Wskazuje on bowiem na tożsamość pedagogiki społecznej i teorii pracy społecznej.

Radlińska, czerpiąc pobudki zarówno z potrzeb przekształcającego się życia gospodarczego, społecznego i kulturalnego, jak i z odpowiednich badań oraz literatury naukowej — objęła swą pedagogiką społeczną, jako teorią wszelkiej pracy społecznej, traktowanej wychowawczo, najszerze dziedzin. Domy dziecka i domy starców, praca zawodowa i wczasy, placówki kulturalno-oświatowe i ruchy młodzieży, szpitale i osiedla mieszkaniowe, zagadnienia prostytucji i emigracji — oto przykłady dziedzin, na które należy spojrzeć z punktu widzenia pedagogiki społecznej, aby projektować korekturę urządzeń społeczno-wychowawczych. (A. Kamiński, 1961, s. XXV)

Identyfikacja pedagogiki społecznej Heleny Radlińskiej z ideą działania wychowawczego jest jak najbardziej słuszna, ponieważ autorka szeroko pojmowała wychowanie jako zjawisko i proces społeczno-pedagogiczny, a osobę wychowawcy widziała nie tylko w nauczycielu, ale także w lekarzu, polityku, samorządowcu, pracowniku sądowym, inżynierze, majstrze, pracodawcy itp. (por.: H. Radlińska, 1961, s. 61–62). Również odniesienie pedagogiki społecznej do teorii pracy społecznej nie może budzić wątpliwości, ale tym razem nie wyczerpuje zakresu tej subdyscypliny jaki określiła Helena Radlińska. Interpretacja Aleksandra Kamińskiego jest niejako ograniczeniem koncepcji pedagogiki społecznej Heleny Radlińskiej. Fakt ten może, i powinien, stanowić przesłankę refleksji nad merytorycznym przesłaniem takiej interpretacji. Ma to bowiem szczególne znaczenie w kontekście wyrażonej przez Aleksandra Kamińskiego wątpliwości co do słuszności takiego ujęcia pedagogiki społecznej, jakie **jego zdaniem** odnajduje się w twórczości Heleny Radlińskiej. Zachowując przyjętą wykładnię pedagogiki społecznej Heleny Radlińskiej, którą to pedagogikę utożsamia z teorią wszelkiej pracy społecznej, stawia on pytanie: „Czy jednak jest możliwe objęcie wspólną teorią faktów, zagadnień, urządzeń i instytucji tak niezwykle różnorodnych?” (A. Kamiński, 1961, s. XXV). Zdaje się, że wątpliwość ta jest słuszna, jednakże wyłącznie w korelacji z przyjętą wcześniej interpretacją. W konfrontacji z rzeczywistym podejściem do pedagogiki społecznej autorstwa Heleny Radlińskiej, posta-

wione przez Aleksandra Kamińskiego pytanie staje się bezprzedmiotowe z uwagi na specyficzny — zawężający wymiar owej interpretacji. Helena Radlińska nie utożsamia pedagogiki społecznej wyłącznie z teorią pracy społecznej, ale wskazuje wyraźnie jej trzy wspomniane działy (H. Radlińska, 1961, s. 362). Nadto nadaje ona pedagogice społecznej charakter subdyscypliny wielowymiarowej i czerpiącej z dorobku wielu dyscyplin. Stąd przywołane przez Aleksandra Kamińskiego w analizowanym Wstępie stanowisko Konstantego Krzeczковского, które miałyby, zdaniem autora owego Wstępu, potwierdzać słuszność wyrażonych wątpliwości, jest również bezprzedmiotowe z powodu wadliwości interpretacji. Dodać wręcz można, że cytowany przez Aleksandra Kamińskiego Konstanty Krzeczkowski jest niewątpliwym autorytetem w dziedzinie polityki społecznej, jednakże nie wydaje się być znawcą przedmiotu w zakresie nauk pedagogicznych. W cytowanym fragmencie ujawnia on swą ignorancję w aspekcie społeczno-pedagogicznej refleksji naukowej. Pisząc: „Przez sztuczne i niejasne zlepianie różnych działów opieki społecznej i polityki społecznej w jakiś niezrozumiały dział »pracy społecznej« pogłębiają się istniejące różnice pokrewnych i bliskich dziedzin” (ibidem, s. XXV–XXVI; por.: K. Krzeczkowski, 1947, s. 134), Konstanty Krzeczkowski zdaje się uzewewnętrzniać swój brak zrozumienia istoty zarówno pedagogiki społecznej, jak i pracy społecznej.

Przyjęte przez Aleksandra Kamińskiego stanowisko (interpretacja) wobec społeczno-pedagogicznego dorobku Heleny Radlińskiej może jednak uzasadniać zaproponowaną przez niego w konsekwencji koncepcję podwójnego ujęcia pedagogiki społecznej, które przełożyło się na nadanie jej definicji dwóch odrębnych znaczeń:

Jedno ujęcie przedstawia pedagogikę społeczną jako swoisty kierunek pedagogiczny, a więc — nie odrębna dyscyplina, lecz pedagogika specyficznie traktująca proces wychowawczy. Kierunek ten koncentruje uwagę na środowisku jako sprawcy trudności i sukcesów wychowania, a proces wychowawczy wiąże głównie z właściwym organizowaniem środowiska; usiłuje odkrywać prawidłowości działań wychowawczych w środowisku, przy czym jako wychowawczą traktuje wszelką środowiskową działalność społeczną podejmowaną w intencjach wychowawczych przez różnego rodzaju instytucje formalne i przez grupy niesformalizowane. Koncentracja na roli środowiska w wychowaniu sprawia, iż pedagogikę społeczną można by określić jako pedagogikę środowiska. [...]

Ale obok postrzegania pedagogiki społecznej jako swoistego kierunku pedagogicznego — mamy także drugie ujęcie, określające ją jako odrębną dyscyplinę naukową, wydzieloną z rodziny nauk pedagogicznych. Pole odrębności (a więc wydzielony zakres rzeczywistości) stanowią uwarunkowane społecznie i środowiskowo sytuacje jednostek ludzkich, grup i warstw społecznych, wymagających opieki i pomocy, bez czego ich pomyślny rozwój rzeczowy, psychiczny, kulturalny byłby zagrożony. Oznacza to postrzeganie pedagogiki społecznej jako wychowawczej funkcji pracy socjalnej, najszerszej rozumianej. W tym sensie obcojęzyczne określenia: *pedagogie sociale*, *soziale*

118 Pedagogik — można by tłumaczyć na język polski jako pedagogikę socjalną. A więc pedagogika społeczna jako dyscyplina naukowa zajmuje się osobami i zbiorowościami wszelkiego wieku, wymagającymi opieki lub pomocy w rozwoju, oraz instytucjami powoływanymi dla realizacji tych zadań; w biegu lat ukształtowało się w ramach tej dyscypliny kilka specjalizacji: pedagogika opiekuńcza (dzieci i młodzieży), teoria pracy socjalnej, teoria pracy kulturalno-wychowawczej, teoria wczasowania, teoria wychowania pozaszkolnego. (A. Kamiński, 1980, s. 13–15)

Zaprezentowana przez Aleksandra Kamińskiego definicja pedagogiki społecznej wyznaczyła kierunek rozwoju tej subdyscypliny na kolejne lata (por.: E. Marynowicz-Hetka, 2004, s. 426). Na fundamencie tym, ontologicznie, epistemologicznie i aksjologicznie odmiennym od perspektywy nadanej pedagogice społecznej przez Helenę Radlińską, udało się zbudować liczne teorie implikujące proces subdyscyplinaryzacji takich dziedzin, jak pedagogika pracy, pedagogika opiekuńcza, pedagogika czasu wolnego, pedagogika kulturalno-oświatowa, andragogika czy wreszcie pedagogika społeczna z pracą socjalną, która rozwija się dynamicznie i niekiedy zyskuje miano pedagogiki socjalnej lub pedagogiki pracy socjalnej (por.: J. Materne, 1999, s. 21). Rozwój wskazanych teorii i wyzwolony proces subdyscyplinaryzacji nie ogranicza się wyłącznie do podstaw, jakie w swej pracy na rzecz rozwoju powojennej pedagogiki społecznej wniósł Aleksander Kamiński. Obok niego działali i wciąż prowadzą działalność naukowo-badawczą wybitni pedagogowie społeczni, którzy również współtworzyli tę subdyscyplinę, rozszerzali poszczególne jej dziedziny i teorie. Zaliczyć tu należy Ryszarda Wroczyńskiego, Irenę Lepalczyk, Adama Uziębło, Stanisława Kowalskiego, Wiesława Ciczковского oraz innych, którzy po dziś dzień współtworzą i rozwijają rzeczywistość społeczno-pedagogiczną (patrz.: I. Lepalczyk, 1995, s. 12–28; E. Trempała, 1997; E. Trempała, M. Cichosz, 2000; M. Cichosz, 2004).

Specyfikę sytuacji, w której pracę naukową prowadził Aleksander Kamiński określiła trafnie Irena Lepalczyk, analizując w zarysie działalność Aleksandra Kamińskiego i jego koncepcję podręcznika opracowanego po części wspólnie z Heleną Radlińską pt. „Główne kierunki pedagogiki społecznej”.

Plan przygotowania głównych kierunków pedagogiki społecznej nie został zrealizowany. Czas historyczny nie sprzyjał rozwojowi pedagogiki społecznej. Omawiany maszynopis można traktować jako nie zrealizowany projekt podręcznika. Jego odbicie znajdujemy częściowo w *Funkcjach pedagogiki społecznej* (1972). (I. Lepalczyk, 1995, s. 17; por.: E. Marynowicz-Hetka, 2004, s. 423–426)

Autorka wskazuje, że Aleksander Kamiński wśród pedagogów społecznych był w swej twórczości najbliższy poglądom naukowym Heleny Radlińskiej (I. Lepalczyk, 1995, s. 15), choć pamiętać należy, iż do twórczości pionierki polskiej pedagogiki społecznej odwoływali się, i wciąż od-

wołują, także inni autorzy, od Ryszarda Wroczyńskiego poczynając (por.: W. Theiss, 1997, s. 139–143; I. Lepalczyk, 2001).

Można stwierdzić jednoznacznie, że Helena Radlińska i Aleksander Kamiński w płaszczyźnie antropologicznej pozostają spójni. W warstwie ontologicznej, epistemologicznej i aksjologicznej można odczytywać z tekstów źródłowych odrębność obu autorów. Jednakże ostateczne zbadanie tego pozostanie w obszarze dociekań historycznych. Pozwoli to uwzględnić nie tylko literalne uwarunkowania wypowiedzianych poglądów, które w ówczesnej rzeczywistości, podlegając cenzurze i zmianom narzucanym autorom z zewnątrz, były przede wszystkim konfrontowane z tzw. „współczynnikiem poprawności politycznej”. Współczynnik ten determinował ostateczne kształty wypowiedzi publikowanych w materiałach nauko-wo-dydaktycznych, jak również decydował o możliwościach rozwoju zawodowego, o szansach na udział w międzynarodowym życiu naukowym, o zdolności do podejmowania działań badawczych i praktyki w rzeczywistości życia codziennego. Irena Lepalczyk, jako bezpośredni uczestnik rzeczywistości minionej epoki i zarazem bezpośredni współpracownik Aleksandra Kamińskiego, ma podstawy do konfrontacji poglądów wyrażonych w formie zapisanej z faktycznymi przekonaniem, które mogła poznać w toku interakcji z autorem takich podręczników jak *Funkcje pedagogiki społecznej* (1980) czy *Studia i szkice pedagogiczne* (1978). Być może szczegółowe badania historyczne pozwolą ustalić na ile nowa ideologia powojennej Polski została zinternalizowana przez Aleksandra Kamińskiego, a na ile zdania brzmiące jak manifest polityczny, typu:

Praca socjalna państwa wprowadzającego ustroj socjalistyczny zrywa ostatecznie z zasadą filantropii, tolerując tylko nieliczne relikty filantropijnych poczynań — w Polsce Ludowej takim reliktem jest np. Zrzeszenie Katolików „Caritas”. Realizacja pracy socjalnej włączona jest do integralnych zadań związków zawodowych i zakładów pracy, stowarzyszeń spółdzielczych i rad narodowych oraz wielu resortów ministerialnych (zdrowia, oświaty, sprawiedliwości, spraw wewnętrznych) (A. Kamiński, 1980, s. 85),

są wynikiem autentycznych przekonań autora, na ile zaś odzwierciedlają opis rzeczywistości i stanowią konieczny element, będący dla czynników decyzyjnych (cenzora) podstawą wydania zgody na druk przygotowanych przez Aleksandra Kamińskiego monografii i podręczników. Pamiętać należy biografię tego autora, który w okresie drugiej wojny światowej był żołnierzem Armii Krajowej, brał udział w formowaniu patriotycznym młodzieży polskiej, a także uczestniczył czynnie w walkach powstania warszawskiego. Po 1945 roku należał do grupy współpracowników i uczniów Heleny Radlińskiej, co skutkowało odsunięciem go od pracy naukowej w ramach politycznej decyzji o rozwiązaniu Katedry Pedagogiki Społecznej kierowanej przez Helenę Radlińską na Uniwersytecie Łódzkim (por.: A. Zbierski, 2004, s. 336–340; W. Theiss, 2004, s. 14–16; O. Czerniawska, 2004, s. 29–32).

W odniesieniu do pracy społecznej, dla której Helena Radlińska zarezerwowała w pedagogice społecznej szczególne miejsce, pojawienie się kategorii pracy socjalnej mogło i w praktyce spowodowało pewne nieporozumienia. Zwraca na to uwagę Ewa Marynowicz-Hetka (E. Marynowicz-Hetka, 1998, s. 134). Aleksander Kamiński, podnosząc związki pracy socjalnej z pedagogiką społeczną (A. Kamiński, 1980, s. 104–110) nie stawia tej kategorii w opozycji do przyjętej przez swego Mistrza kategorii pracy społecznej. Nie próbuje też zastąpić pracy społecznej — pracą socjalną wprost. W proponowanej definicji pracy socjalnej stwierdza on, że:

Pojęcie: praca socjalna stanowi poszerzenie dawniejszego pojęcia akcji socjalnej, oznaczającego działalność państwa, związków zawodowych i zakładów pracy na rzecz pracujących i ich rodzin. Akcja socjalna obejmowała opiekę nad matką i dzieckiem, wczasy pracownicze, stołówki, ogródki działkowe, kasy zapomogowo-pożyczkowe, a także działalność kulturalno-oświatową prowadzoną w świetlicach i klubach robotniczych itp. Zainteresowania akcji socjalnej zwrócone były nie tyle na najbardziej potrzebujących, ile na całe środowisko pracownicze. [...] Pojęcie pracy socjalnej poszerza ten zakres na rzecz osób i grup będących poza społecznością pracowniczą (ludzie starzy, osoby dotknięte patologią społeczną i ich rodziny etc). Nie można jednak powiedzieć, iż pojęcie pracy socjalnej wchłonęło pojęcie opieki oraz pomocy społecznej — do zachowania odrębności tych pojęć przyczynia się istnienie odrębnych resortów państwowych oraz odrębnych źródeł finansowania zadań opiekuńczych (głównie Min. Zdrowia i Opieki Społecznej oraz Min. Oświaty i Wychowania) i zadań socjalnych (głównie związki zawodowe i zakłady pracy oraz różne resorty państwowe). Pojęcie pracy socjalnej staje się jednak stopniowo pojęciem nadrzędnym, np. kwalifikowani pracownicy instytucji opiekuńczych Ministerstwa Zdrowia i Opieki Społecznej objęci są nomenklaturą: pracownik socjalny. [...] pojęcie pracy socjalnej objęło zespalać dwa rodzaje potrzeb społecznych: socjalno-bytowe i kulturalno-wychowawcze. Praca socjalna jest więc czymś zasadniczo różnym od opieki społecznej i służby społecznej. Wyzwolona ostatecznie z ograniczeń dobroczynności, oparta na budżecie państwa i wielkich struktur społecznych państwa socjalistycznego (rady narodowe, związki zawodowe, stowarzyszenia spółdzielcze) — praca socjalna ma zapewniony trwały fundament materialny, umożliwiającą rozwinięcie szerokiego frontu aktywności społeczno-wychowawczej w zakresie wyrównywania (kompensowania) braków biologicznych, społecznych i kulturalnych oraz wspomagania pomyślnego rozwoju jednostek i grup społecznych. Inaczej mówiąc, poczynania socjalne mają zarówno uzupełnić potrzeby bytowe ludzi (w szczególności o obniżonych możliwościach samodzielniego dawania sobie rady w trudnościach życiowych), jak i wzmacniać szanse rozwojowe szerszych rzesz, którym udostępnia się odpowiednie urządzenia także z zakresu kultury (w miejscu zamieszkania, w zakładzie pracy, przez organizowanie wczasów wakacyjnych itp.). Tak właśnie rozumie się dziś określenie „socjalny”, [...]. (A. Kamiński, 1980, s. 85–86)

Jak dostrzega Ewa Marynowicz-Hetka, cytowany powyżej autor przywołuje pojęcia ‘praca społeczna’, ‘opieka społeczna’, ‘pomoc społeczna’

i 'służba społeczna', wskazując jednocześnie na fakt, iż pojęcie 'praca społeczna' jest najszerze spośród wskazanych (E. Marynowicz-Hetka, 1998, s. 139; por.: A. Kamiński, 1968, s. 5).

Przywołując pojęcie 'praca socjalna', Aleksander Kamiński odwołuje się do pojęcia 'służba społeczna', przedstawiając ją w nowym świetle uwarunkowań polityczno-ustrojowych. Nie narusza jednak integralności i pierwotnej koncepcji pracy społecznej jako kategorii społeczno-pedagogicznej, ani też teorii pracy społecznej Heleny Radlińskiej (z wyjątkiem wskazanej wcześniej, fundamentalnej zmiany interpretacyjnej), pozostawiając ten obszar niejako na uboczu podejmowanych rozważań. Biorąc pod uwagę czas, w którym prowadził działalność społeczno-pedagogiczną można stwierdzić, iż nowy ustrój, a dokładnie jego założenia mogły dawać nadzieję na wdrożenie w życie idei pracy społecznej. Jednakże praktyka realizacji założeń ideologicznych państwa socjalistycznego, opartego na modelu społeczno-politycznym państwa opiekuńczego, paradoksalnie nie pozwoliła rzeczywistiści postulatów i założeń, które stawiała praca społeczna Helena Radlińska. Oto bowiem „państwo ludowe” przejmowało inicjatywę sprawczą od obywateli. Struktury wielkich grup, kolektywów partyjnych, nacjonalizowanych zakładów pracy, podporządkowane ideologii socjalistycznej (hołdującej zasadzie prymatu masy nad jednostką), ostatecznie zadecydowały o podporządkowaniu człowieka — społeczeństwu, jednostki — grupie.

Dobroczynność i odwołanie się do sił twórczych w wymiarze mikro (jednostki), stały się zbędne, ponieważ „państwo opiekuńcze” przejęło ciężar troski o wszystkie sfery życia „obywateli”. Kolektyw podejmował decyzje, rozstrzygał o losach jednostek. Podmiotowość i demokracja stały się pustymi hasłami, a zbiorowa odpowiedzialność, braterstwo, bezkłasowość i wspólnota majątkowa prowadziły do atrofii więzi społecznych, narastającej bierności, wyuczania bezradności, obniżania poczucia odpowiedzialności za siebie i innych, a przede wszystkim nierzetelności, nieuczciwości, niegospodarności i złodziejstwa utożsamianego z „zaradnością życiową”. W szerszym kontekście osłabienia doznały takie wartości jak patriotyzm, lojalność, wierność czy prawość w codziennym postępowaniu.

W wymiarze relacji społecznych dokonywał się wyraźny podział na „równych” i „równiejszych”, gdzie jedni byli bardziej uprzywilejowani w dostępie do dóbr wytworzonych wspólnym wysiłkiem, a inni pozostawali w cieniu decyzyjnych układów społecznych. W tak kształtowanej rzeczywistości powojennej Polski, w obliczu narastających niepokojów społecznych, ukrywanych problemów i kwestii społecznych oraz sztucznie ograniczanych kryzysów gospodarczych, polska pedagogika społeczna rozwijała się w atmosferze ograniczeń organizacyjnych, finansowych, roszczeń ideologicznych, cenzury, a także krytyki wykraczającej poza merytoryczne ramy dyskusji (por.: I. Lepalczyk, 2000, s. 45; W. Theiss, 1997, s. 35, 45; S. Kawula, 1983, s. 25–27 i nn., 2006, s. 38–39).

W tak kształtowanej rzeczywistości pojawia się kategoria pracy socjalnej, która w pedagogice społecznej pozostaje obszarem dociekań i zainteresowań w wymiarze jej wychowawczej funkcji. Ewa Marynowicz-Hetka wyraża swe przypuszczenie, że u podstaw tezy głoszonej przez Aleksandra Kamińskiego o symbiozie pedagogiki społecznej i pracy socjalnej stały względy praktyczne, które wiązać można z próbą

[...] adaptacji jednej z amerykańskich koncepcji pracy socjalnej do pedagogiki społecznej, a ściślej do teorii pracy społecznej. Uczyniono to bardziej z uwagi na przydatność praktyczną tej koncepcji w działalności pracownika socjalnego, niż ze względu na poszukiwanie związków między zakresami pojęć i wymiarem praktycznym działań socjalnych i działań pedagogicznych. (E. Marynowicz-Hetka, 1998, s. 134)

Istnieje pewne prawdopodobieństwo, że wprowadzenie kategorii praca socjalna do pedagogiki społecznej mieściło się w ramach tolerancji ideologicznej „młodej władzy ludowej”, której przedstawiciele i zwolennicy nie charakteryzowali się nazbyt rozwiniętą zdolnością do prowadzenia wnikliwych analiz naukowych, a tym samym zbieżność fonetyczna z wyznawaną doktryną polityczną mogła budzić zaufanie. Stąd, poza merytorycznymi przesłankami, zastąpienie przymiotnika „społeczny”, przymiotnikiem „socjalny” i stworzenie na tej podstawie nowej kategorii odwołującej się wprost do praktyki opieki lub pomocy społecznej mogło być konsekwencją nie tyle słownikową czy merytoryczną, ile polityczną. Wątpliwość tak wyrażona nie stanowi jednak hipotezy i nie będzie przedmiotem prowadzonej analizy. Istnieje jednak konieczność podjęcia gruntownych badań dotyczących przeszłości pedagogiki społecznej rozwijanej w powojennej Polsce (po 1945 roku). Opierając się na ugruntowanej w naukach historycznych metodzie, możliwe jest bowiem odkrywanie i wyjaśnianie związków oraz zależności merytorycznych, ideologicznych i politycznych, towarzyszących procesowi kształtowania się tej subdyscypliny w warunkach zmiany ustrojowej, którą charakteryzowało podporządkowanie nauki i naukowców priorytetom doktrynalnym wyznaczanym na kolejnych zjazdach Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej. Warto, by tego typu badania prowadzili pedagodzy społeczni, którym metoda badań historycznych jest znana, ponieważ istotą procesu odkrywania białych plam jest poszukiwanie prawdy ze zrozumieniem kontekstu historycznego, społecznego, biograficznego oraz orientacja w przedmiocie i problematyce pedagogiki społecznej. Znaczący metodologii badań historycznych, którzy nie posiadają orientacji przedmiotowo-problemowej i podmiotowej badanego zjawiska lub procesów mogą przedstawić fakty w oderwaniu od szerszego kontekstu wydarzeń towarzyszących prezentowanym wydarzeniom historycznym. Może to prowadzić w konsekwencji do nadinterpretacji pozbawionych wartości poznawczej, a przybierających wymiar sensacji. Pedagog społeczny posiadający biegłość posługiwania się historycznymi metodami badawczymi ma szansę odkrywać znacznie większą płaszczyznę

przeszłej rzeczywistości aniżeli badacz, który nie orientuje się w realiach rzeczywistości społeczno-pedagogicznej. Można przyjąć, że każda część odkrytej prawdy historycznej jest poznawczo cenna, ale należy pamiętać, że szkody wyrządzone półprawdami pozostają w społecznej świadomości na długo, szczególnie, jeśli oddziałują na sferę emocjonalną odbiorców. Sytuację tę można częściowo porównać z tłumaczeniem tekstów naukowych z języków obcych na rodzimy. Językoznawca potrafi oddać literalny wyraz tłumaczonego tekstu, nie zawsze potrafi jednak powiązać przekaz pisany w oryginale z ideą, z istotą myśli wyrażonej przez autora. Koncentrując się na gramatyce, składni czy szyku zdań, traci niejednokrotnie koncepcję i wartości merytoryczne płynące z przekazu pierwotnego. Ten dysonans doświadczają ci, którzy, nie będąc językoznawcami posługują się fachowym językiem obcym i mają szansę porównania literatury przedmiotu w wersji oryginalnej i tłumaczeniach.

Związki pracy socjalnej z ideologią powojennej Polski Ludowej prezentuje Jerzy Szmagałski, który, odnosząc się do sytuacji zmiany ustrojowej w Polsce, wskazuje na polityczne uwarunkowania procesu rozwoju tego obszaru aktywności zarówno naukowej, jak i praktycznej.

Powojenne losy tak zorientowanej ideologicznie pedagogiki społecznej rozwijanej i popieranej przez lewicę niekomunistyczną musiały się swoiście spleść z historią polityczną kraju, zwłaszcza w obszarze pracy socjalnej, ponieważ ideologia komunistyczna przyniosła swoje widzenie problemów społecznych i sposobów ich rozwiązywania. (J. Szmagałski, 1996, s. 20)

Dalej autor przedstawia trudne warunki uprawiania pedagogiki społecznej pozostającej pod wpływem ideologicznych krytykantów i zwolenników pedagogiki socjalistycznej.

Odnosząc się do faktów, wprowadzenie kategorii 'praca socjalna' do pedagogiki społecznej wyzwoliło swoisty proces zainteresowania badawczego tą kategorią zarówno w kontekście teorii, jak i praktycznej działalności podejmowanej przez opiekunów społecznych oraz pracowników socjalnych. W okresie PRL zainteresowanie pracą socjalną pozostawało domeną pedagogiki społecznej, ale obszar ten nie był też obcy socjologii i polityce społecznej. Aleksander Kamiński, dokonując charakterystyki kategorii służby społecznej wskazał na ewaluację i zmianę siatki pojęciowej w powojennej pedagogice społecznej.

W Polsce Ludowej zmianie ustroju towarzyszyły radykalne przeobrażenia w zakresie pojęć i praktyki opieki społecznej. Przeobrażenia te miały przebieg nierówny, ale w ostatecznym ujęciu prowadziły do nadania opiece społecznej charakteru inspirowanej przez koncepcje ustroju socjalistycznego pracy socjalnej. (A. Kamiński, 1980, s. 84)

Można zatem przypuszczać, że autor ten, pozostawiając kategorię 'praca społeczna' niejako na uboczu pedagogiki społecznej, skoncentrował uwagę

124 na węższej kategorii służby społecznej i opieki społecznej, które proponował rozpatrywać z perspektywy koncepcji pracy socjalnej, będącej swoistym kompromisem pomiędzy nowym porządkiem ustrojowym i tradycją dorobku pedagogiki społecznej wywodzącej się z twórczości Heleny Radlińskiej. Efektem, który jest zauważalny zarówno w twórczości teoretycznej, naukowej, jak i w koncepcjach działań praktycznych zorientowanych zadaniowo na realizację celów polityki społecznej i systemu pomocy społecznej (dawniej opieki społecznej), jest przyjęcie kategorii pracy socjalnej zarówno jako dziedziny pedagogiki społecznej, jak i socjologii, polityki społecznej, a coraz częściej psychologii, ekonomii czy prawa. Kategoria 'praca społeczna' powraca zaś do pedagogiki społecznej jako swego rodzaju metateoria działania społecznego i obszar praktyki pracowników służb społecznych (w tym pedagogów społecznych) za sprawą takich autorów jak Ewa Marynowicz-Hetka (1998, 2006), Jacek Piekarski i Danuta Urbaniak-Zajac (1998), Andrzej Radzewicz-Winnicki (2005), a także w precyzyjnych tłumaczeniach zagranicznych autorów (E. Marynowicz-Hetka (red.), 2007; B. Śliwerski, 2006, t. 3).

W kontekście relacji zachodzących pomiędzy kategoriami praca społeczna i praca socjalna można stwierdzić, że na gruncie społeczno-pedagogicznym praca socjalna „jest pewnym typem praktyki uprawianej przez przedstawicieli profesji społecznych” (E. Marynowicz-Hetka, 2006, s. 355; por.: A. Radzewicz-Winnicki, 2008, s. 94–99). Andrzej Radzewicz-Winnicki stwierdza podobnie, że „praca socjalna jest rozwinięta, o wysokim stopniu profesjonalizacji działalnością zawodową” (A. Radzewicz-Winnicki, 2008, s. 117). Natomiast sama pedagogika społeczna w ujęciu Ewy Marynowicz-Hetki

[...] może stanowić dla analizy pola pracy socjalnej, dla orientacji działania swoistą metateorię, podobnie jak koncepcjami teoretycznymi tego zasięgu mogą być podejścia socjologiczne, psychologiczne czy też odnoszące się do polityki społecznej. Takie stanowisko umożliwia nam spotkanie przedstawicieli wielu dyscyplin humanistycznych i społecznych w polu pracy socjalnej, umożliwia kooperację, relacje społeczne pozbawia napięć rywalizacji i wykluczania. (E. Marynowicz-Hetka, 2006, s. 355)

W prowadzonym rozważaniu, na podstawie dokonanej analizy odnoszącej się do relacji zachodzących pomiędzy kategorią 'praca społeczna' oraz 'praca socjalna', można przyjąć, iż Helena Radlińska, budując pedagogikę społeczną wprowadziła i rozwijała kategorię 'praca społeczna', nadając jej wymiar swoistej metateorii działania społecznego. W warunkach rodzącej się niepodległości Państwa Polskiego (1918–1939), jako działacz i badacz postrzegała rzeczywistość oczyma uczestnika wydarzeń społecznych, politycznych, kulturalnych, ale także nie pozostawała w oderwaniu od rzeczywistości gospodarczej i technicznych potrzeb człowieka. Osobiste doświadczenia potrafiła spożytkować w wymiarze zarówno praktycznym, jak i teoretycznym, a specyfika czasów, w jakich miała okazję działać

dawała jej szansę, z której skorzystała, by w środowisku międzynarodowym zaproponować szerokie podejście do działania społecznego, bazując na budzeniu i uwalnianiu do działania sił ludzkich zdolnych do przemiany rzeczywistości, do tworzenia lepszego jutra dla człowieka.

Aleksander Kamiński zauważa, że

[...] ta genealogia pracy Radlińskiej, wywodząca się z oświatowych ruchów niepodległościowych, z oświatowych ruchów społecznych, czyniła z polskiej pedagogiki społecznej dyscyplinę w międzynarodowym środowisku działaczy i teoretyków pracy społecznej swoistą. W to środowisko międzynarodowe Radlińska wносиła novum, którego sens polegał na uruchamianiu czynników siły społecznej, na ulepszaniu środowiska życia poczynaniami dynamicznych ideowo jednostek i grup społecznych, jednostek i grup, których odnajdywanie i wspieranie, aktywizowane przez rozbudzanie wyobraźni społecznej i instruowanie w działalności oświatowej i opiekuńczej — stanowi według Radlińskiej podstawowe zadanie pedagogów społecznych. (A. Kamiński, 1961, s. XLIV)

Autor ten konsekwentnie, do przyjętego przez siebie aparatu pojęciowego w cytowanym podsumowaniu międzynarodowego wymiaru pracy naukowej Heleny Radlińskiej stosuje kategorię sił społecznych, co dodatkowo zaznacza przyjętą odmiennosc w zakresie stosowanych pojęć wobec tej autorki. Helena Radlińska nie unikała pojęcia 'siły społeczne' (por.: H. Radlińska, 1935, s. 12–13), ale w swej pedagogice fundamentem uczyniła siły ludzkie, podkreślając tym istotę podmiotowości, autonomii jednostki i prymat małego przed wielkim, obywatela przed ludem, pracownika przed trybem w maszynie.

Kategoria **praca socjalna** znalazła się zaś nie tyle w opozycji do kategorii **praca społeczna**, ile rozwijała się niejako obok. W praktyce można zauważyć, że praca socjalna, wzrastając jako kategoria pedagogiki społecznej, stała się również przedmiotem zainteresowania innych dyscyplin, a w szczególności socjologii i polityki społecznej (por.: A. Radziewicz-Winnicki, 2008, s. 95–96, 110–111). Praca społeczna zaś, wraz ze swym społeczno-pedagogicznym przesłaniem tworzenia nowej rzeczywistości „poprzez”, „z” i „dla” człowieka, została na marginesie rozwoju pedagogiki społecznej w kontekście zarówno teoretycznym, jak i praktycznym. Adam Uziembło, prezentując założenia teorii pracy społecznej przywoływał stanowisko Mary Richmond, odnosił się do angielskich i amerykańskich źródeł pracy społecznej, ale nie wspominał o Helenie Radlińskiej i jej dorobku w zakresie opisywanej teorii. Zaznaczył tylko lakonicznie, iż

[...] teoria „pracy społecznej” w — węższym, anglosaskim znaczeniu, stanowiła trzeci — obok niemieckiej „Sozialpädagogik” (socjologii wychowawczej i wychowania) — źródło inspiracji dla pedagogiki społecznej H. Radlińskiej. (por.: A.O. Uziembło, 1968, s. 16–17)

Być może uwaga dotycząca cenzury i politycznych uwarunkowań ma zastosowanie również do twórczości Adama Uziembła. Istnieje uzasadnione

126 domniemanie, że właśnie względy cenzuralne i naciski polityczne zdecydowały o marginalizacji dorobku Heleny Radlińskiej w kontekście analizy teorii pracy społecznej w podjętym przez autora rozważaniu. Odpowiedź na powstające wątpliwości i niejasności historyczne mogą i w tym wypadku dostarczyć badania historyczne, prowadzone przez znawców przedmiotu posiadających kompetencje w zakresie metodologii badań historycznych.

Na podstawie dotychczasowych rozważań można jednoznacznie stwierdzić, iż w okresie PRL praca społeczna w jej teoretycznym i praktycznym wymiarze została przesunięta na margines refleksji społeczno-pedagogicznej. Rozwijały się jednak inne dziedziny pedagogiki społecznej, na tle których za sprawą Aleksandra Kamińskiego znaczenia nabrała praca socjalna czy praca socjalno-wychowawcza (patrz: E. Marynowicz-Hetka, 1985), a za sprawą Ryszarda Wroczyńskiego praca opiekuńcza czy praca opiekuńczo-wychowawcza. Ostatni ze wskazanych autorów w podręczniku *Wprowadzenie do pedagogiki społecznej* w jednym z rozdziałów, w których rozwija koncepcję pracy opiekuńczej zaznacza jej proveniencję pedagogiczną i społeczno-politologiczną:

[...] pedagogika opiekuńcza jest młodą gałęzią nauk pedagogicznych. Jej problematyka teoretyczna koncentruje się wokół sytuacji wychowawczych, które wymagają pomocy społecznej. Pedagogika opiekuńcza jest nauką pogranicza; formułuje bowiem podstawy planowego działania w dziedzinach stanowiących domenę opieki (szerzej polityki społecznej) i pedagogiki. (R. Wroczyński, 1966, s. 8)

Bez wątpienia praca oświatowa czy praca kulturalno-oświatowa, historia pracy oświatowej czy historia wychowania są również obszarami, które w powojennej polskiej pedagogice społecznej rozwijały się i rozwijają. Są to dziedziny pedagogiki społecznej, które współtworzą jej płaszczyznę obok pracy społecznej. Można uznać, że Helena Radlińska, mówiąc o pracy społecznej przyjmowała antycypacyjny punkt widzenia pedagogiki społecznej, kierując się przyszłością człowieka i jego środowiska. Określała przy tym założenia i zadania pracy społecznej jako obszaru dociekań teoretycznych i pola działania społecznego, wychodząc naprzeciw nieznanemu. Dążyła do przygotowania człowieka tak, by potrafił współtworzyć rzeczywistość nie tylko teraz, ale również w przyszłości (por.: H. Radlińska, 1961, s. 354–356). Warto przy tym pamiętać, że niejednokrotnie podnoszona współcześnie przez futurologów — takich jak Robert Jungk, (1981), Francis Fukujama (2000), Zygmunt Bauman (1998, 1995), Alwin i Heidi Tofflerowie (2006), Jeremy Rifkin (2003) czy Thomas Friedman (2006) — wielowymiarowość i złożoność współczesnego świata nie jest zjawiskiem nowym. Prawdopodobnie zmienia się tempo zachodzących zmian, choć i to nie jest pewne, ponieważ przyrost ten zdaje się być proporcjonalny do pozostałych wymiarów życia na Ziemi. Odkrycie czcionki, wynalezienie elektryczności, pojawienie się telefonu, dostosowanie maszyny parowej do potrzeb komunikacyjnych, opracowanie silnika spali-

nowego i konstrukcji umożliwiającej przemieszczanie się drogą powietrzną to także znamiona postępu cywilizacyjnego, który w przeszłości był na konkretnych etapach rozwoju egzemplifikacją postępującej cywilizacji życia codziennego. Osiągnięcia te dla żyjących ówczesnie oznaczały również złożoność, wielowymiarowość i pogłębiający się poziom skomplikowania bieżących spraw życia codziennego. W relacji do przeszłości zmiany były mało zrozumiałe. Akceleracja życia codziennego nie wydaje się być osiągnięciem ostatniego przełomu wieków. Towarzyszy człowiekowi prawdopodobnie od początków istnienia i zdaje się być proporcjonalna do poziomu rozwoju cywilizacyjnego danej epoki.

Międzynarodowe spotkania fachowców różnych dziedzin życia społeczno-gospodarczego czy politycznego uprawomocniały tezy o wieloaspektowości i złożoności zjawisk społecznych, gospodarczych, kulturowych, a także politycznych. Zmiany dokonujące się na przełomie wieków XIX i XX niewiele różniły się dla ludzi ówczesnie żyjących i pamiętających wiek XIX od doświadczeń jakie przeżywa człowiek przełomu wieków XX i XXI. Helena Radlińska, przyjmując społeczno-pedagogiczną perspektywę postrzegania rzeczywistości i dokonujących się w niej zmian dostrzegła potrzebę przygotowania człowieka na drodze podejmowanej pracy społecznej oraz pracy oświatowej opartej na wychowaniu i wdrażaniu do umiejętnego dokonywania ocen i stosownych wyborów, by współtworzyć przyszłość lepszą od teraźniejszości. W owej wielowymiarowej ofercie, którą proponowały różne ścierające się ze sobą nurty i prądy filozoficzne, społeczne, kulturowe czy polityczne, Helena Radlińska widziała narzędzia pozwalające człowiekowi z odpowiedzialnością podejmować decyzje, które uczynią go współtwórcą i twórcywem zmieniającej się rzeczywistości (H. Radlińska, 1961, s. 35, 41, 42, 59, 355). Egzemplifikacją holistycznej wizji człowieka w poglądach Heleny Radlińskiej, człowieka jako całości bio-socjo-kulturowej, jest doskonale odniesienie wielowymiarowości potrzeb ludzi do praktycznych wymiarów ich codziennej działalności w życiu gromadnym. Badaczka ta, działając w środowisku, zwracała uwagę na znaczenie „składników niewidzialnych”, które pozwalają głębiej zrozumieć daną rzeczywistość. Przykładem jest konfrontacja jakości produkowanego masła w warunkach duńskich i polskich, gdzie odwołanie do wrażliwości estetycznej i pokładów piękna sztuki w życiu zawodowym skutkuje jakością pracy, poczuciem odpowiedzialności za przygotowywane wytwory, usługi, za jakość dóbr oddawanych drugiemu człowiekowi (ibidem, s. 72).

Analizując głębiej proces rozwoju teorii i praktyki pracy socjalnej, można dostrzec swoistą przeciwstawność tej kategorii względem pracy społecznej. Nie jest ona deklarowana, ale zauważalna w ontologicznym wymiarze obu kategorii. Praca socjalna wyrasta bowiem w warunkach konkretnych oczekiwań ideologicznych i potrzeb praktycznego działania. Można przyjąć domniemanie Ewy Marynowicz-Hetki, że praca socjalna jako kategoria pedagogiki społecznej jest odpowiedzią na potrzeby dzia-

128 lania pracownika socjalnego (E. Marynowicz-Hetka, 1998, s. 134). Funkcjonuje on bowiem w warunkach nowej rzeczywistości ustrojowej i jest swego rodzaju nośnikiem wartości wyrażającej troskę o społeczne potrzeby socjalno-bytowe oraz opiekuńczo-wychowawcze „władzy ludowej”. W takich okolicznościach praca socjalna w sensie ontologicznym jest wynikiem określonych potrzeb utylitarnych. Można więc założyć, że ma ona w wymiarze zarówno praktycznym, jak i teoretycznym charakter retrospektywny. Rozumie się przez to, że jest odpowiedzią na zaistniały stan faktyczny i zmierza do porządkowania rzeczywistości, która w odniesieniu do dokonujących się zmian i występujących zjawisk oraz zachodzących procesów wymaga teoretycznych uzasadnień, określonych generalizacji w celu przygotowania do działania praktycznego oraz realizacji konkretnych zadań operacyjnych wyznaczonych przyjętymi celami i założeniami. Jak wskazuje Aleksander Kamiński, nowe warunki ustrojowe determinowały zmianę terminologii i znaczenia określonych pojęć, co uzasadnia fakt, że

[...] w krajach socjalistycznych potrzeby socjalne w zasadzie zaspokaja sam ustroj, stwarzając warunki kształcenia się i zatrudnienia wszystkich zdolnych do pracy oraz organizując odpowiedni system zabezpieczenia społecznego opartego na budżecie państwowym. (A. Kamiński, 1980, s. 87)

Autor ten dodaje, że w obszarze zainteresowania pedagogiki pozostaje wychowawcza funkcja opieki społecznej i pracy socjalnej (ibidem, s. 87). Tak więc praca socjalna w powojennym ustroju pełni rolę instrumentu oddziaływania państwa w zakresie polityki społecznej, a jej wychowawcza funkcja jest jednym z przedmiotów pedagogiki społecznej.

Konsekwencją zmian terminologicznych przymiotnik „socjalna/y” staje się w oficjalnej nomenklaturze wyznacznikiem działań prawotwórczych, instruktorskich, a także zakorzenia się w aparacie pojęciowym różnych dyscyplin naukowych. W efekcie tego praktyka wyznacza zakresy zainteresowań badawczych poszczególnych dyscyplin, subdyscyplin i dziedzin nauki, a także determinuje procesy translacji i adaptacji terminologii zagranicznej do warunków polskich. Stąd anglojęzyczny termin *social work* powszechnie tłumaczy się jako praca socjalna, co odpowiada obowiązującej nomenklaturze utrwalonej w zbiorze polskiej regulacji prawnej, praktyce działań służb opieki i pomocy społecznej oraz systemowi kształcenia i przygotowania zawodowego pracowników służb społecznych — pracowników socjalnych.

Koncepcje teoretyczne *social work* oraz pracy społecznej Heleny Radlińskiej są zbieżne w ich ontologicznym, epistemologicznym i aksjologicznym wymiarze. Przypisywana Helenie Radlińskiej rozbieżność teoretyczna, szczególnie w odniesieniu do Mary Richmond (A. Kamiński, 1961, s. XLIV), nie wydaje się być wystarczającym argumentem uzasadniającym przyjęcie w tłumaczeniu z języka angielskiego terminu **social work** na **praca socjalna**. Pomijając kwestie warunków organizowania *social work* w USA, gdzie Mary Richmond wraz ze swymi uczniami podejmowała pra-

cę zorientowaną na wydobywanie sił ludzkich, na tworzenie warunków do przetwarzania rzeczywistości życia codziennego ludzi o odmiennych wzorach kulturowych, o odmiennych systemach wartości, obie działaczki społeczne cechowała wspólna idea działania w imię dobra człowieka. Mary Richmond zanurzała się w rzeczywistość życia ludzi, którzy znaleźli się w Ameryce, by dobrym przykładem przekonywać do powielania wzorów służących lepszej przyszłości (E.N. Agnew, 2004). Odwoływała się do rozwijania osobowości człowieka, jego identyfikacji z otoczeniem, ze środowiskiem, w którym żyje (R.A. Skidmore, G. Thackeray, 1998, s. 62). Działając w podobnych do Heleny Radlińskiej warunkach ustrojowych (okres przed drugą wojną światową), Mary Richmond również reprezentowała socjalistyczne przekonania w społecznym postrzeganiu zjawisk i procesów dokonujących się w życiu państwa. Tak jak trudno jest być pedagogiem społecznym wyłącznie zza katedry (por.: D. Urbaniak-Zajac, 2002, s. 26–28), tak też trudno jest być działaczem społecznym nie identyfikując się z ideologią poszanowania podstawowych praw każdego człowieka czy zasadą sprawiedliwości społecznej i równości wobec prawa wszystkich ludzi — na identycznych zasadach. W miarę wzrostu popularności idei wąskospecjalizacyjności w różnych zawodach, amerykańska social work w wymiarze edukacyjnym i praktycznym uległa temu nurtowi i pojawiły się subdziedziny social work, które można traktować jako wąskie pola działania w metapolu social work. Stąd koncepcje pojmowania social work w ujęciu kompensacyjnym, prewencyjnym, promocyjnym, interwencyjnym, ratowniczym, medycznym, technologicznym itp. (por.: B. Szatur-Jaworska, 1995, s. 107–108, 112–113; W. Schwarz, 1971, s. 1255; B. DuBois, K. Krogsrud Miley, 2005, t. 2). Jak zauważają autorzy podręcznika wprowadzającego do social work jest ona

[...] wykorzystywana w szerokim zakresie sytuacji i instytucji. Do ważniejszych dziedzin należą: psychiatria, medycyna, doradztwo małżeńskie i rodzinne, szkoła, rehabilitacja, system penitencjarny, pomoc społeczna, narkomania, opieka nad dziećmi. (R.A. Skidmore, M.G. Thackeray, 1998, s. 32)

Amerykańska wąskospecjalizacyjność w social work prowadzi do rozszerzania obszarów oddziaływania na takie pola działania, które w tradycji polskiej były zarezerwowane dla odrębnych służb, jak medycyna, wojsko czy edukacja. James McGuire zauważa, że rozwiązywanie problemów może być różnorodnie rozumiane, ale wiąże się to w znacznej mierze ze stosowaniem interwencji terapeutycznej (J. McGuire, 2005, s. 3; por.: B. de Barbaro (red.), 1999, s. 35 i nn.). Autor ten wskazuje, że działania podejmowane taką metodą prowadzą w pracy społecznej do zastosowania 5 etapów charakterystycznych dla postępowania terapeutycznego:

- 1) ustalenie problemu i potwierdzenie, że on istnieje; 2) zdefiniowanie i sformułowanie problemu; 3) opracowanie alternatywnych wyjaśnień i rozwiązań; 4) podjęcie decyzji o terapii; 5) zastosowanie terapii i jej weryfikacja (ibidem, s. 7).

Na gruncie rozwoju amerykańskiej pracy społecznej wyróżnia się tendencję do stosowania działań terapeutycznych adresowanych do rodzin w ramach terapii narracyjnej. Prowadzi ona do odkrywania własnych słabości i jest oparta na autodeterminacji do uzdrowienia tego, co jest do naprawy na podstawie historii własnej rodziny i jej członków (por.: E.P. Congress, 2005, s. 443). Elaine P. Congress wskazuje, że terapia rodzin jest w dużym stopniu oparta na sprzeczności wartości i jest dla praktyków wyzwaniem, również w sferze moralnej. Często praktykujący terapeuci nie mają i nie znają tych doświadczeń, które obciążają ich podopiecznych pacjentów, co znacząco utrudnia udzielanie pomocy (ibidem, s. 422). Ważne jest przy tym, aby terapia narracyjna odbywała się w atmosferze poufności i gwarantowała intymność członkom rodzin (ibidem, s. 445).

Program pracy społecznej w wojsku powstał w 1984 roku, gdzie 236 pracowników społecznych rozpoczęło pracę. Ich zadaniem było przeciwdziałanie alkoholizmowi, narkomanii i dewiacjom seksualnym, a także praca w grupach, opieka medyczna, pomoc socjalna dla rodzin oraz nauczanie — edukacja społeczna, interwencja kryzysowa, koordynacja i planowanie pomocy, przeciwdziałanie przemocy w rodzinie i tworzenie więzi grupowych (*Encyclopedia of Social Work*, 1987 s. 157–158).

Praca społeczna w amerykańskich szkołach odwołuje się natomiast do idei zajęć polekcyjnych, które pełnią funkcję opiekuńczo-wychowawczą i służą kształtowaniu kompetencji społecznych wśród dzieci i młodzieży. Działania w tym obszarze są podejmowane w USA przez takie organizacje jak Camp Fire. Organizacje tego rodzaju, poza realizacją zadań z zakresu wsparcia medycznego czy dożywiania najuboższych, odwołują się do założeń kształtowania postaw prospołecznych, wyzwalania aktywności dzieci i młodzieży, a także rozwijania zdolności i zainteresowań artystycznych, edukacyjnych czy sportowych (por.: R.A. Skidmore, M.G. Thackeray, 1998, s. 167–180; A. Żukiewicz, 2008(a), s. 84–85).

Na tak zarysowanym tle wyrastały w USA koncepcje metodyczne dla poszczególnych dziedzin (modeli) social work, a także określone koncepcje teoretyczne odpowiadające propozycjom działań praktycznych (por.: C. de Robertis, H. Pascal, 1999, s. 217–220, 257, 281–282; J. Szmagałski 1996(a), s. 2; S. Henry, 2003, s. 7; Ch.D. Garvin, B.A. Seabury, 1998, s. 18–25, 64–68; M. Doel, 2006, s. 23–27; D.M. DiNitto, C.A. McNeece, 1990, s. 62–75).

Dorobek amerykański w sposób rozwinięty prezentuje Jerzy Szmagałski w pracy *Teoria pracy socjalnej a ideologia i polityka społeczna — przykład amerykański* (1996) (w kontekście praktyki działań w polu social work na przykładzie USA patrz także: A. Żukiewicz, 2008(a), s. 79–93). Dodać należy, iż współczesne spojrzenie na social work wyrażane w refleksji teoretycznej zdaje się zataczać koło w kierunku powrotu do integrowania działań w polu pracy społecznej zorientowanej na przekształcanie siłami ludzkimi środowiska życia zbiorowego (por.: C. de Robertis,

H. Pascal, 1999, s. 5). Zwraca na to szczególną uwagę Suzane Dudziak, która twierdzi, że podstawowym zadaniem pracy społecznej jest budowanie wspólnoty w środowiskach lokalnych (por.: S. Dudziak, 2005, s. 150). James Midgley zauważa, że w toku pomocy ekonomicznej pojawiają się zjawiska zniekształceń lub ograniczeń w sferze rozwoju osób i grup ludzkich potrzebujących wsparcia. Autor ten dodaje, że sytuacje takie stwarzają zjawisko wykluczenia i marginalizacji. Odwołuje się tym samym do pracy społecznej, która musi uwzględniać potrzeby rozwoju człowieka (por.: J. Midgley, 2004, s. 14–15). Arthur Naparstek, analizując proces tworzenia wspólnoty w odniesieniu do zastosowania instrumentu pracy społecznej z grupą podkreśla, iż współcześnie konieczne jest tworzenie warunków sprzyjających odkrywaniu i wykorzystywaniu potencjału człowieka, na bazie którego możliwe jest budowanie wspólnot lokalnych. Zaznacza przy tym, że podejmowane działania muszą uwzględniać długoterminowy ich charakter, co wiąże się z koniecznością oczekiwania na wyniki prac w perspektywach wieloletnich (por.: A.J. Naparstek, 1999, s. 32). Autor ten prezentuje 4 fundamenty budowania wspólnoty lokalnej w środowisku:

1. Budowanie wspólnoty to proces ogólny, rozległy, zintegrowany i powszechnie zrozumiały.
2. Budowanie wspólnoty korzysta z nowych form współpracy i partnerstwa poprzez wzmocnianie wspólnoty — więzi społecznych.
3. Budowanie wspólnoty opiera się na więziach sąsiedzkich i mieniu wspólnotowym — odnosi się do szerszych więzi społecznych.
4. Budowanie wspólnoty koncentruje się na sąsiedzkich wspólnotach, a celem jest tu włączanie i aktywizacja mieszkańców w życie środowiska lokalnego (ibidem, s. 25–31).

Budowanie wspólnoty lokalnej służy wzmocnianiu jednostek i wspomaganiu ich w rozwoju. Jest ono zarazem możliwe przy wykorzystaniu sił ludzkich, sił jednostkowych, które w danym środowisku żyją. Joan Dworkin, prezentując przypadki interwencji służb społecznych działających na podstawie założeń modelu wielopoziomowej pracy społecznej z indywidualnym przypadkiem, zwraca uwagę, że poza edukacją społeczną oraz działaniami zmierzającymi do indywidualnych zmian po stronie podopiecznego, ważne jest stymulowanie pozytywnych zmian w jego rodzinie i środowisku, w którym na co dzień funkcjonuje (por.: J. Dworkin, 2005, s. 11). Podejście takie uwzględnia potrzebę wykorzystania sił ludzkich i wspólnego współtworzenia warunków prawidłowego rozwoju dla jednostek w danym środowisku, wraz z wszystkimi członkami danej wspólnoty. Stanowisko takie jest zbieżne z ideą przekształcania życia gromadnego siłami ludzkimi w imię ideału (por.: H. Radlińska, 1961).

W polu pracy społecznej budowanej w amerykańskich warunkach znajduje się akcja społeczna, której podstawy teoretyczne i metodyczne tworzyli pod koniec XIX wieku tacy badacze, jak Jane Adams czy John Dewey (por.: B. Zion Shapiro, 1992, s. 8–12). W akcji społecznej odwołuje

132 się do potencjału sił ludzkich, który ma być aktywizowany w procesie zmiany społecznej. Służy ona aktywizacji grupy, która staje się swego rodzaju kołem napędowym osobistego rozwoju poszczególnych jej członków. Grupa powinna być rozpoznawana jako społeczny mikrokosmos, w którym członkowie muszą być wspomagani w pełnieniu ról uczestników i liderów w akcji socjalnej przez doświadczenia w procesach grupy i przez inicjowanie i rozwijanie procesów akcji socjalnej w środowisku społecznym, gdzie grupa funkcjonuje i oddziałuje (ibidem, s. 8). Silvia Staub-Bernasconi definiuje akcję społeczną jako obszar działania w polu pracy społecznej, która jej zdaniem jest działaniem profesjonalnym, wysiłkiem mającym na celu przybliżenie opinii publicznej spraw, które zgodnie z konsensusem zawartym między osobami wpływowymi, decydentami i społecznym establishmentem miały zostać ukryte w cieniu opinii publicznej oraz wielkich ruchów społecznych (patrz: S. Staub-Bernasconi, 1992, s. 36). Odnosząc się do pracy społecznej, która zdaniem tej autorki jest doskonałą formą oddziaływania wieloetapowego i wielowymiarowego w obszarach skumulowanych problemów społecznych, gdzie występują trudności psychiczne, społeczne, ekonomiczne, przestępcze itp. (ibidem, s. 36), wskazuje ona etapy akcji społecznej:

1. Mobilizacja środków — wykorzystanie źródeł — potencjału tkwiącego w środowisku. Na tym jest budowany streetwork.
2. Rozwój świadomości — potrzebne jest emocjonalne oczyszczenie i wsparcie do przywrócenia „wiary we własne siły”.
3. Zmiany i innowacje w sferze znaczeniowej lub kulturowej — tworzenie „ego”, określenie uprzedzeń, uczuć beznadziejności i ich przyczyn — diagnoza wewnętrzna jednostkowa i grupowa.
4. Trening umiejętności społecznych lub umiejętności rozwiązywania problemów społecznych — ważne są nie tylko zachowania, ale także nowe wartości, zmiany myślenia. Socjodrama i psychodrama.
5. Tworzenie więzi społecznych — mediacja — jest celem przeciwdziałania izolacji psychicznej i społecznej. Służy w sposób szczególny przełamywaniu barier społecznych w sąsiedztwie czy w środowiskach lokalnych w centrach zurbanizowanych.
6. Wsparcie jako praca z wykorzystaniem źródeł władzy i jej struktur — ważne przy tworzeniu relacji interpersonalnych po zjawisku atomizacji. Odniesienia do teorii ugruntowanych i ugruntowanych zmian — tworzenie laboratoriów społecznych.
7. Metody oficjalnej i nieoficjalnej debaty nt. wartości — konieczne są tu umiejętności prowadzenia dyskusji — koncepcje komunikacyjne (ibidem, s. 44–46).

Amerykańska koncepcja social work zarówno w ujęciu teoretycznym, jak i w kontekście działania praktycznego jest przedmiotem zainteresowania wielu dyscyplin i dziedzin naukowych. Zaliczyć tu można socjologię, psychologię, medycynę i psychiatrię, doradztwo, a także nauki o wychowaniu i edukację (por.: R.A. Skidmore, M.G. Thackeray, 1998,

s. 28–32; B. DuBois, K. Krogsrud Miley, 1999, s. 64–65; S. Henry, 2003, s. 70). Praca społeczna, jako kategoria wyrosła za sprawą Heleny Radlińskiej z polskiej pedagogiki społecznej będącej nauką praktyczną, odnosi się do dorobku nauk o człowieku, pedagogicznych, biologicznych, lekarskich, społecznych, z etyką i kulturoznawstwem, oraz psychologii, socjologii i polityki społecznej (por.: H. Radlińska, 1961, s. 361). Mimo swoistej marginalizacji, zarówno teorii, jak i kategorii **praca społeczna** w obrębie pedagogiki społecznej rozwijanej w okresie PRL, widać na podstawie przeprowadzonej analizy, że nadane przez Helenę Radlińską znaczenie pracy społecznej w społeczno-pedagogicznej refleksji teoretycznej oraz w odniesieniu do pola działania społecznego pozostaje aktualne i zbieżne z osiągnięciami amerykańskiej (anglosaskiej) refleksji o działaniu w polu social work.

Pewnym uzupełnieniem, pozostając na gruncie amerykańskiej refleksji o **social work**, jest przykład tłumaczenia pojęcia wprowadzonego do dyskursu o nauce i praktyce pracy społecznej przez Mary Richmond. W 1917 roku opublikowała ona swe fundamentalne dzieło *Social Diagnosis*, w którym przedstawiła zasady prowadzenia badań diagnostycznych, umożliwiających określenie stanu faktycznego w zakresie problemów społecznych, ludzkich. Praca ta zyskała popularność w międzynarodowym wymiarze, a w Polsce do nauk humanistycznych i społecznych trafiła jako **diagnoza społeczna** (por.: H. Radlińska, 1961, s. 26, 1964, s. 448). Współcześni autorzy również nawiązują do tej publikacji. Czyni tak m.in. Andrzej Radziewicz-Winnicki. Przy okazji analizy poświęconej rodowodowi i tradycji w tworzeniu zaplecza teoretycznego pedagogiki społecznej w Polsce, przywołuje on osobę Mary Richmond, której, jego zdaniem, „działalność wywierała (i sądzę, że wywiera nadal) wpływ na wiele subdyscyplin, a wśród nich na polską pedagogikę społeczną” (A. Radziewicz-Winnicki, 2008, s. 134). Cytowany autor wskazuje na książkę *Social Diagnosis* i wprowadza za nią do własnego wykładu kategorię ‘diagnoza społeczna’ (por.: ibidem, s. 135). Nie jest to diagnoza socjalna, ale właśnie diagnoza z przymiotnikiem „społeczna”. Obejmuje nie tylko socjalny wymiar badanej rzeczywistości, ale odnosi się do szerszej struktury zależności i procesów występujących w sferze relacji międzyludzkich — społecznych.

Tłumaczenie **social diagnosis** na język polski z przyjęciem, iż jest to **diagnoza społeczna** może po raz kolejny skłaniać do refleksji nad procesem przekładu znaczenia kategorii **social work**, również wykorzystywanej w dyskursie o działaniu społecznym przez Mary Richmond.

Rozwój pracy socjalnej i odpowiadającej mu refleksji teoretycznej prowadzonej w powojennych warunkach Polski Ludowej przebiegał głównie w obrębie pedagogiki społecznej, która zainicjowała ten rozwój. Z czasem został podjęty również przez inne dyscypliny naukowe, a w szczególności politykę społeczną i socjologię, gdzie kategoria ‘praca socjalna’ na trwałe wpisała się do aparatu pojęciowego tych (sub)dyscyplin. Poszukiwanie związków i zachodzących relacji między pracą społeczną a pracą socjalną

134 ze społeczno-pedagogicznej perspektywy jest istotnym etapem w procesie odkrywania istoty obu bytów egzystujących na gruncie rzeczywistości pedagogiki społecznej. Ewa Marynowicz-Hetka podkreśla, że

[...] pedagogika społeczna, a w niej koncepcja pracy społecznej Radlińskiej, bardzo wyraźnie wpisują się w promocyjny model pracy socjalnej. Przypomnieć warto, że zarzucony oraz skrzywiony przez lata termin „społeczny” oddaje w myśl Radlińskiej istotę działań społecznych ukierunkowanych na tworzenie wspólnoty. Oznacza on, jak to już wcześniej sformułowaliśmy, równocześnie cel działania (dla społeczności) i sposób osiągnięcia celu (siłami społecznymi) (Radlińska, 1961; Marynowicz-Hetka, 1996). (E. Marynowicz-Hetka, 2006, s. 394)

Autorka ta zwraca także uwagę na wielość typów związków pracy społecznej i pracy socjalnej (ibidem, s. 393). Interesujące jest w tym względzie stwierdzenie o pedagogice społecznej i pracy społecznej według Heleny Radlińskiej, które zdaniem Ewy Marynowicz-Hetki wpisują się w promocyjny model pracy socjalnej. Można stąd wywodzić, iż tak modelowo określona praca socjalna jest kategorią szerszą względem pedagogiki społecznej i pracy społecznej nakreślonej przez Helenę Radlińską. Stanowisko tak zarysowane jest spójne z przyjętą w toku wykładu autorki koncepcją związków zachodzących między pojęciami praca społeczna i praca socjalna. Jednakże jest to jedna z możliwych perspektyw postrzegania tego obszaru rzeczywistości, a jednoznaczny wykładnię związków pedagogiki społecznej i pracy socjalnej z uwzględnieniem kategorii pracy społecznej formułuje autorka w konkluzji do wyводу stanowiącego próbę odpowiedzi na pytanie o charakter pedagogiki społecznej:

Konkludując wstępne ustalenia terminologiczne oraz odnosząc się do źródeł związków polskiej pedagogiki społecznej z pracą socjalną należy stwierdzić, że na pytanie, o jaką pedagogikę społeczną nam chodzi, odpowiadamy — pedagogikę społeczną stawiającą pytania o społeczne znaczenie pracy socjalnej, pojmowanej jako jedna z dziedzin pracy społecznej. (E. Marynowicz-Hetka, 1998, s. 141)

W podjętym tu rozważaniu relację obu bytów (teorii, kategorii), wpisujących się w aparat pojęciowy pedagogiki społecznej wyraża stanowisko opierające się na przyjęciu założenia, że praca społeczna jest bytem (teorią, kategorią) pojemniejszym względem bytu (teorii, kategorii) praca socjalna. W kontekście społeczno-pedagogicznym (przy uwzględnieniu warunków, w jakich kształtowano refleksję na temat pracy socjalnej, uwarunkowań politycznych i zmiany ustrojowej), można przypuszczać, iż wprowadzenie kategorii ‘praca socjalna’ było próbą ochrony koncepcji teoretycznej pracy społecznej przed jej eliminacją z katalogu dopuszczalnych w słowniku socjalistycznym pojęć obowiązujących i dających się obronić przed cenzurą oraz tworzącej się „na nowo” wizji ładu społecznego państwa „ludowo-demokratycznego”. Przypuszczenie to pozostaje wyłącznie

w sferze hipotetycznej z uwagi na dostrzeganą swoistą przeciwstawność obu kategorii w ich ontologicznym wymiarze. Jednakże przeciwstawność ta mogła być efektem niezamierzonym, a przywołane poniżej fakty stanowią przesłankę uzasadniająca wyrażone domniemanie i po raz kolejny skłaniają do podjęcia badań historycznych, które mogą ostatecznie uporządkować ten wymiar rzeczywistości społeczno-pedagogicznej.

Socjalistyczna władza podjęła wysiłek tworzenia „nowego społeczeństwa”, społeczeństwa, które miało być pozbawione typowych dla kapitalistycznych układów społeczno-gospodarczo-politycznych problemów i kwestii społecznych. Organizacja społeczeństwa miała odbywać się w trybie zmiany systemów wartości i relacji społecznych, gdzie „państwo” odgrywało znaczącą, bądź jedyną rolę w wyznaczaniu kierunków rozwoju i priorytetów dla mas. Ludzie stanowili element większej struktury (tryby w maszynie) i byli jej podporządkowani, a niekiedy zniewoleni. W tak opisany model działań nie wpisywała się koncepcja pracy społecznej Heleny Radlińskiej, która zwracała szczególną uwagę na rolę aktywności ludzkiej i organizacji pozarządowych w procesie tworzenia rzeczywistości pomyślnego jutra.

Powszechne jest przeświadczenie, że pomoc publiczna, zagwarantowana ustawami, powinna być „neutralna”, czyli dostępna dla wszystkich, bezwarunkowa. Momenty ideologiczne wprowadza do niej wartość samego prawa, powołanych przez nie urzędów, postępowanie funkcjonariuszy. Zadania opieki przekraczają jednak normy ustawy. Obok motywów ogólnych występują dodatkowe przy wprowadzaniu wykolejonych między ludzi, którzy ich podtrzymują. Oddziaływanie na wolę, dodawanie otuchy udają się najlepiej w warunkach bliskości psychicznej. Dlatego w dziedzinach opieki przekraczających ustawowe minimum tak wielką rolę odgrywają zrzeczenia ideologiczne (m.in., wyznaniowe). Trzeba również pamiętać, że w zakresie opieki publicznej istnieją prace beznadziejne, jak pielęgnowanie chorych, przykrych dla otoczenia nieuleczalnych, zręcznych starców, głuchoniemych. Aby te prace były wykonywane stale i z oddaniem, niezbędne są głębokie motywy postępowania, wynikające z poglądu na świat. Wielką wagę posiadają również zainteresowania naukowe, które skłaniają do coraz powtarzanych prób zbadania przyczyn obserwowanych zjawisk i ich kompensacji. (H. Radlińska, 1961, s. 332–333)

Podkreśla ona również wartość wolontariuszy, którzy wspomagają w środowiskach lokalnych działania profesjonalnych służb społecznych:

W praktyce społecznej coraz większą rolę odgrywa przyciąganie do niej czynników obywatelskich, działaczy, którzy pełnią ją ochotniczo, nie porzucając swoich warsztatów codziennej pracy, rodzin podejmujących się wychowywania osamotnionych dzieci, pielęgnowania chorych. Dla owocnej działalności czynników zobowiązanych i ochotniczych coraz bardziej niezbędna jest pomoc specjalistów, którzy wnoszą wkład beznamiętnego badacza i rzeczoznawcy. Do nich należy przeprowadzenie lustracji, opracowanie wzorców i norm na

136 podstawie zdobyczy nauki i doświadczenia, udzielanie porad, kształcenie systematyczne, prowadzenie placówek pokazowych. (ibidem, s. 333)

Stosunek „nowej władzy” do tak pojętej aktywności sił ludzkich wyraża cytowany już fragment wypowiedzi Aleksandra Kamińskiego, który w tym miejscu warto przywołać ponownie i rozszerzyć:

Praca socjalna państwa wprowadzającego ustrój socjalistyczny zrywa ostatecznie z zasadą filantropii, tolerując tylko nieliczne relikty filantropijnych poczynań — w Polsce Ludowej takim reliktem jest np. Zrzeszenie Katolików „Caritas”. Realizacja pracy socjalnej włączona jest do integralnych zadań związków zawodowych i zakładów pracy, stowarzyszeń spółdzielczych i rad narodowych oraz wielu resortów ministerialnych (zdrowia, oświaty, sprawiedliwości, spraw wewnętrznych). [...] Praca socjalna jest więc czymś zasadniczo różnym od opieki społecznej i służby społecznej. Wyzwolona ostatecznie z ograniczeń dobroczynności, oparta na budżecie państwa i wielkich struktur społecznych państwa socjalistycznego (rady narodowe, związki zawodowe, stowarzyszenia spółdzielcze) — praca socjalna ma zapewniony trwały fundament materialny, umożliwiającą rozwinięcie szerokiego frontu aktywności społeczno-wychowawczej w zakresie wyrównywania (kompensovania) braków biologicznych, społecznych i kulturalnych oraz wspomagania pomyślnego rozwoju jednostek i grup społecznych. Inaczej mówiąc, poczynania socjalne mają zarówno uzupełnić potrzeby bytowe ludzi (w szczególności o obniżonych możliwościach samodzielnego dawania sobie rady trudnościach życiowych), jak i wzmacniać szanse rozwojowe dla szerszych rzesz, którym udostępnia się odpowiednie urządzenia także z zakresu kultury (w miejscu zamieszkania, w zakładzie pracy, przez organizowanie wczasów wakacyjnych itp.). Tak właśnie rozumie się dziś określenie „socjalny”. (A. Kamiński, 1980, s. 84–85)

Oparcie pracy socjalnej na wielkich strukturach państwa socjalistycznego i jego budżecie mogło rodzić nadzieje na płynność finansową powoływanych instytucji realizujących zadania w zakresie pracy socjalnej, ale w praktyce występowało zjawisko ingerencji politycznej, przed którą przestrzegала Helena Radlińska. Upolitycznienie pracy socjalnej stało się więc jedną z pochodnych instytucjonalizacji sektora „ludowej” opieki społecznej. W wymiarze prakseologicznym „nowa władza”, troszcząc się o pomyślność przemiany społeczeństwa w imię ideału „społeczeństwa socjalistycznego” brała na siebie ciężar kształtowania życia zbiorowego i dokonywała tego poprzez instytucjonalne formy pozostające pod kontrolą ideologiczną odpowiednich organów nadzoru. Praca socjalna jako forma oddziaływania społecznego pozostawała również pod wpływem politycznych uwarunkowań minionego okresu. Dotyczyło to tak sfery prakseologicznej, jak i wymagań adresowanych wobec kierunków dociekań teoretycznych i prac badawczych.

Aby w pełni wyjaśnić podłoże przyjętego założenia, iż praca socjalna w jej społeczno-pedagogicznym odniesieniu wpisuje się w obszar działania w polu pracy społecznej, konieczne jest przypomnienie, iż teoria pracy

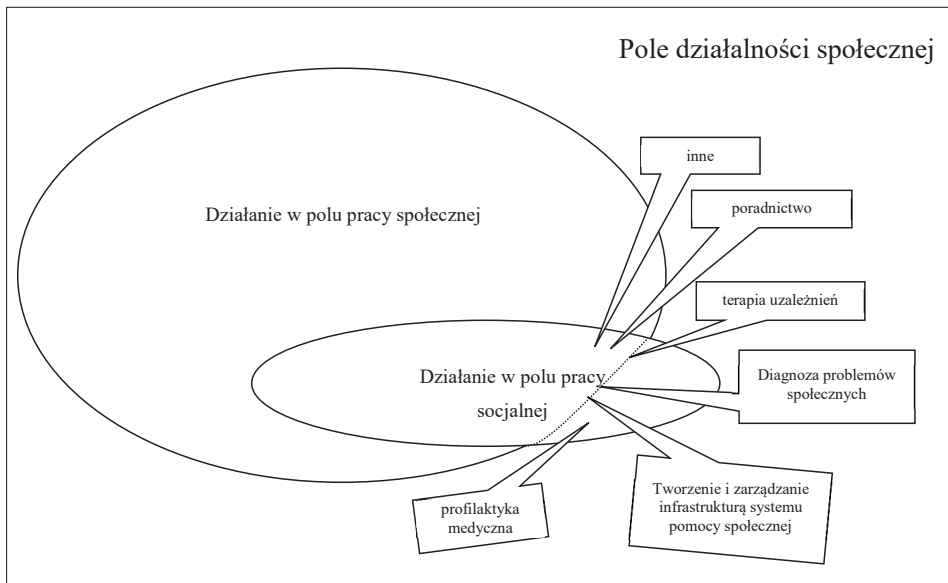
społecznej odwołuje się zarówno do obszarów kompensacji (ratownictwa, opieki, pomocy), profilaktyki — prewencji (zabezpieczenia, czyli przeciwdziałania potencjalnym źródłom destytucji, marginalizacji czy wykluczenia społecznego poprzez tworzenie systemowych rozwiązań wspomagających ludzi zanim pojawią się zjawiska dla nich niekorzystne), jak i promocji (wydobywania sił ludzkich i ich organizowania do twórczości życiowej, do tworzenia warunków rozwoju z ludźmi, dla ludzi i poprzez ludzi dla szerszych środowisk i nowej — lepszej rzeczywistości życia codziennego) (por.: H. Radlińska, 1961, s. 362).

Propozycja Aleksandra Kamińskiego dotycząca pracy socjalnej wpisuje się na tym tle w obszar pracy społecznej. Włącza bowiem w proces tworzenia rzeczywistości społecznej czynniki państwowe (instytucjonalne) oraz organizacje podporządkowane państwu poprzez zależność ekonomiczną i zarazem ideologiczną. Jednakże istotną cechą odróżniającą pracę socjalną od pracy społecznej w tym ujęciu jest eliminacja w socjalistycznej pracy socjalnej sił ludzkich, które w formie indywidualnej (ochotniczej) oraz zbiorowej (organizacje obywatelskie niezależne od państwa socjalistycznego) nie otrzymują „mandatu zaufania publicznego” i są postrzegane jako relikty przeszłości. Paradoxem jest, że i w tych założeniach „władza ludowa” nie była konsekwentna, a w obszar pracy socjalnej udawało się włączać siły, choć tym razem były to już siły społeczne. Praca socjalna jako kategoria działania społecznego, a także sposób, w jaki pojmowane jest znaczenie przymiotnika „socjalny” w ujęciu Aleksandra Kamińskiego, przesądzają o słuszności przyjętego w niniejszej dysertacji stanowiska wobec relacji i zależności występujących pomiędzy kategorią **praca społeczna** i **praca socjalna**.

Pojęcie **praca socjalna** zostało ostatecznie przyjęte przez pedagogikę społeczną, a także stało się obowiązującym terminem w nomenklaturze służb socjalnych tworzonych w ramach systemu opieki społecznej w Polsce Ludowej. Odpowiednia regulacja prawna, a także idące za nią dokumenty resortowe (por.: A. Żukiewicz 2002(a)) wyznaczały kierunki i zakres działań podejmowanych przez pracowników, którzy już nie byli określani mianem **społecznych**, ale **socjalnych**. Zjawisko to miało niewątpliwie wpływ na refleksję teoretyczną, która, odnosząc się do rzeczywistości podążała za utrwaloną terminologią, co skutkowało także wpływem na proces tłumaczenia pojęcia **social work** w dyskursie akademickim i społeczno-politycznym. Można przypuszczać, że dodatkowym czynnikiem podporządkowującym język nauki oczekiwaniom politycznym były limity wydawnicze oraz nadzór cenzorski, który w okresie PRL odgrywał znaczącą rolę na oficjalnym rynku wydawniczym. Ograniczenia związane z udziałem w międzynarodowej dyskusji, która odbywała się niejednokrotnie za pośrednictwem tłumaczy językoznawców, dla których nierzadko do dziś różnica między przymiotnikiem „społeczny” i „socjalny” nie stanowi większego znaczenia, to także czynnik warunkujący zaistniałą sytuację. Istotną rolę odgrywa tu także wielowymiarowość wynikająca

138 z wielokierunkowości działań podejmowanych w płaszczyźnie social work w anglosaskim obszarze działalności służb społecznych. W zderzeniu z powojenną tradycją pracy socjalnej w Polsce, owa wielowymiarowość inspirowała badaczy do nadawania pracy socjalnej różnorodnych wymiarów: medycznych, kompensacyjnych, terapeutycznych itp. W ten sposób doszło do swoistego nałożenia się social work z tradycji anglosaskiej z pracą socjalną rozwijaną w polskiej refleksji teoretycznej i praktyce działania służb opieki społecznej, a po transformacji ustrojowej w 1990 roku — służb pomocy społecznej.

Przyjęta perspektywa postrzegania związków między pracą społeczną i pracą socjalną została wyrażona w formie graficznej (ryc. 5), gdzie z uwagi na zainteresowania pracą socjalną i wynikające stąd jej pojęcia wywodzące się z współczesnej refleksji teoretycznej prowadzonej na gruncie socjologii, polityki społecznej, psychologii czy ekonomii społecznej obliuguje do dokonania odpowiedniego zastrzeżenia, iż jest to społeczno-pedagogiczna perspektywa.



Ryc. 5. Relacje wzajemne pracy społecznej i pracy socjalnej w przyjętej perspektywie społeczno-pedagogicznej. Opracowanie własne

Prezentacja graficzna uwzględnia również te dziedziny pracy socjalnej, które w przyjętej perspektywie pozostają domeną innych (sub)dyscyplin zorientowanych na pracę socjalną według własnego przedmiotu zainteresowania i perspektywy poznawczej. Są one wyodrębnione poza obszar działania w polu pracy społecznej, ponieważ nie wchodzą w zakres tej dziedziny pedagogiki społecznej. Zalicza się tu socjologię, politykę społeczną, medycynę i psychologię, ekonomię, zarządzanie, prawo.

Zarysowana powyżej koncepcja określająca relacje wzajemne bytów praca społeczna-praca socjalna wraz z przywoływanym uzasadnieniem skłania do podjęcia decyzji istotnej z punktu dalszych rozważań i stosowanej w toku wywodu terminologii. Dotychczasowy dorobek w zakresie teorii i praktyki pracy socjalnej (będący efektem wysiłków środowisk zarówno społeczno-pedagogicznych, jak i socjologicznych, społeczno-politycznych, społeczno-psychologicznych, a także w pewnym zakresie społeczno-ekonomicznych) pozwala jednoznacznie przyjąć, iż praca socjalna jako byt, a zarazem teoria i kategoria, odnajduje się w refleksji teoretycznej o działaniu społecznym oraz o prakseologii działań podejmowanych w polu pracy społecznej, szczególnie w jej kompensacyjnym wymiarze. W rezultacie praca socjalna (z formalnoprawnego punktu wpisana w polskim ustawodawstwie jako jedna z form pomocy społecznej podejmowanej przez profesjonalne służby społeczne — pracowników socjalnych) odnosi się do działań skierowanych na rozwiązywanie problemów i kwestii społecznych, które są diagnozowane w danym środowisku lokalnym i wymagają interwencji socjalnej. W wymiarze refleksji teoretycznej kategoria 'praca socjalna' odnosi się do badania, interpretacji i wyjaśniania tych obszarów rzeczywistości społecznej, w których człowiek odczuwa deficyty w życiu rodzinnym, sąsiedzkiem, zawodowym itp. Deficyty, źródła ich powstawania, skutki potencjalne i realne, sposoby przeciwdziałania im oraz drogi systemowego kształtowania warunków życia i rozwoju, tak, by człowiek potrafił radzić sobie z trudnościami socjalnymi to domena pracy socjalnej. Praca społeczna w odniesieniu do relacji z pracą socjalną, która jest jej dziedziną, odnosi się zarówno do wymiaru kompensacyjnego (to dotyczy takich jej dziedzin, jak opieka, pomoc, ratownictwo kompensacja oraz praca socjalna), ale obejmie również wymiar profilaktyczny i promocyjny. Dotyczy więc również obszarów aktywności służb społecznych, włącznie z pedagogami społecznymi, którzy na gruncie niemieckim występują jako specjalna kategoria zawodowa. Poza kompensacyjnym charakterem działania w polu pracy społecznej, służby społeczne są zorientowane na tworzenie wspólnoty i kreowanie wśród ludzi postaw odpowiedzialności, aktywności, uczestniczącego zaangażowania w sprawy środowiskowe oraz obywatelskiego udziału w życiu gromady. Procesy te opierają się na odkrywaniu, wzmacnianiu, pomnażaniu i aktywizowaniu sił ludzkich w ramach przebudowy rzeczywistości życia codziennego w imię ideału.

Taki charakter pracy społecznej współcześnie zauważa cytowany już wcześniej Andrzej Radziewicz-Winnicki, który przy okazji analizy procesów stymulowania aktywności, wsparcia i samopomocy w środowiskach lokalnych odwołuje się do klasycznego ujęcia pedagogiki społecznej (A. Radziewicz-Winnicki, 2005, s. 108). Podobnie dostrzega ten wymiar pracy społecznej Ewa Marynowicz-Hetka w cytowanym już również fragmencie odnoszącym się do pracy społecznej jako działania społecznego ukierunkowanego na tworzenie wspólnoty (E. Marynowicz-Hetka, 2006, s. 394).

Praca socjalna będąca domeną działania pracownika socjalnego reprezentującego współczesny system pomocy społecznej w polskich warunkach jest rozumiana jako

[...] działalność zawodowa mającą na celu pomoc osobom i rodzinom we wzmacnianiu lub odzyskiwaniu zdolności do funkcjonowania w społeczeństwie poprzez pełnienie odpowiednich ról społecznych oraz tworzenie warunków sprzyjających temu celowi. (Dz. U. 2004, Nr 64, poz. 593, art. 6 p. 12)

Przykład ten pochodzi z legalnej definicji pracy socjalnej zawartej w Ustawie o pomocy społecznej obowiązującej na terytorium Polski. Jej legalny charakter wynika z faktu, iż jest wyrazem formalnoprawnej wykładni tego terminu, wyrażonym językiem prawnym i ma zarazem rangę instrumentu oddanego pracownikowi socjalnemu i stanowi podstawę podejmowania działań w toku interwencji socjalnych z zakresu codziennej pracy zawodowej. Podejście takie wyraża w głównej mierze kompensacyjny wymiar działania społecznego w polu pracy socjalnej, ale „wzmocnienie” zdolności do funkcjonowania w społeczeństwie nie jest jednoznaczne z kompensacją. Odwołuje się bardziej do kategorii wsparcia lub empowerment, co ujawnia sygnalizowaną wcześniej tendencję nakładania się niektórych wymiarów pracy socjalnej z pracą społeczną. Odczytać to można jako potwierdzenie symbiozy obu kategorii oraz wzmocnienie ich korelacji w polu działania społecznego. Zdaje się również przekonywać o konieczności porządkującego określenia w jednoznaczny sposób pojemności obu pojęć oraz ich zakresów.

Niniejsze rozważanie służy temu właśnie celowi, choć w świadomości autora pozostaje trudność związana z upowszechnieniem proponowanego tu rozwiązania, z uwagi na ogólne mechanizmy trwałości i przywiązania mentalnego do tego co już jest. Nadto, każda zmiana wymaga wnikliwej analizy problemu, a to implikuje refleksyjne podejście do sprawy, wymagające nakładów czasu, którego współczesnemu człowiekowi wciąż brakuje. Jest jednak nadzieja, że protagoniści i antagoniści przedstawionej tu propozycji zauważą problem, a to już będzie sukcesem tego etapu działania społecznego autora. O ile praca socjalna wpisuje się w obszar działania systemu pomocy społecznej, o tyle praca społeczna mogłaby wpisywać się w system wsparcia rozwoju społecznego, którego instrumenty służyłyby wszechstronnemu rozwojowi każdego człowieka. W ramach takiego systemu pedagodzy społeczni i pracownicy służb społecznych mogliby podejmować kompleksowe działania społeczne zorientowane na kształtowanie warunków sprzyjających rozwojowi i spożytkowaniu sił ludzkich w procesie społecznego współtworzenia rzeczywistości życia codziennego gromad (społeczności, a nawet wspólnot) w imię ideału.

ROZDZIAŁ TRZECI

PRACA SPOŁECZNA JAKO BYT WSPÓŁEGZYSTUJĄCY Z WYBRANYMI BYTAMI RZECZYWISTOŚCI POZAPEDAGOGICZNEJ

1. TRANSWERSALNOŚĆ PRACY SPOŁECZNEJ

Wskazując na związki pedagogiki społecznej z innymi (sub)dyscyplinami naukowymi, a w szczególności filozofią (etyką, filozofią człowieka, filozofią personalistyczną), politologią (polityką społeczną), socjologią (socjologia wychowania), psychologią (psychologią społeczną, psychologią wychowania, psychologią rozwojową), czy w ostatnich latach ekonomią (ekonomią społeczną) i prawem (prawem socjalnym), w szerszym zaś odniesieniu z naukami o człowieku, naukami społecznymi i biologicznymi [a ściślej antropologią, kulturoznawstwem, historią wychowania, demografią czy medycyną (por.: H. Radlińska, 1961, s. 361; A. Przeclawska, W. Theiss, 1996, s. 12–16; E. Marynowicz-Hetka, 2006, s. 24–31; J. Piekarski, 2007, s. 169, 175–181; Z. Wiatrowski, 2007, s. 189)], można poszukiwać odpowiednich odniesień i analogii związków zachodzących między dziedziną i zarazem jedną z istotnych teorii oraz kategorii pedagogiki społecznej — pracą społeczną, a poszczególnymi nurtami, koncepcjami teoretycznymi i kategoriami wyrosłymi na gruncie wybranych (sub)dyscyplin. Już sam fakt swoistej przynależności pracy społecznej do obszaru pedagogiki społecznej wskazywałby na pełnowymiarowy związek tej kategorii z teoriami i kategoriami wszystkich (sub)dyscyplin nauk pozostających w związku z pedagogiką społeczną. Jednakże w opracowaniu niniejszym uwaga zostanie skoncentrowana na wybranych reprezentacjach nurtów, teorii i kategorii przynależnych do wybranych (sub)dyscyplin nauk. Jest to implikowane natężeniem i zakresem owych związków. Poddane zostaną zatem pogłębionej analizie i wyselekcjonowane według kryterium związków z pracą społeczną nurty, teorie i kategorie wywodzące się z takich (sub)dyscyplin, jak filozofia, polityka społeczna, socjologia i psychologia społeczna. Nie oznacza to, że dorobek naukowy politologii jako dyscypliny naukowej wraz z teorią państwa, teorią (struktur) władzy i pokrewnymi nie jest znaczący dla pracy społecznej. Przeciwnie, w kontekście rozważań o przekształcaniu rzeczywistości w celu tworzenia obywatelskich warunków egzystencji osoby ludzkiej, określone dziedziny, teorie i kategorie tej dyscypliny są jak najbardziej użyteczne na potrzeby teoretycznej refleksji o pracy społecznej, jak również prakseologicznych wymiarów działania

142 w polu pracy społecznej. Podobnie psychologia ogólna, psychologia rozwojowa czy psychologia twórczości, wraz z wyrosłymi na ich gruncie koncepcjami teoretycznymi oraz kategoriami, znajdują się w obszarze skorelowanym zarówno z pedagogiką społeczną, jak i jej kategorią — pracą społeczną.

Inne, choć podobne w swym charakterze są związki pracy społecznej z teoriami i kategoriami ekonomicznymi, a w szczególności z ekonomią społeczną, która jest stosunkowo młodą dziedziną wyrastającą na gruncie nauk ekonomicznych.

Termin „ekonomia społeczna” oznacza zwykle działalność na pograniczu sektora prywatnego i publicznego prowadzoną przez organizacje zaliczane do „trzeciego sektora”. Sektor ten obejmuje wszelkiego rodzaju organizacje społecznie, w tym fundacje i stowarzyszenia, w Polsce znane pod ogólną nazwą organizacji pozarządowych. (S. Kelly, 2003, s. 33)

Jerzy Hausner podkreśla, że w przypadku ekonomii społecznej

[...] nie tyle idzie o jakieś nowe podejście do ekonomii, czy jej odrębną gałąź, ile o określony segment działalności gospodarczej ułokowanej w trójkącie, którego boki wyznaczają — gospodarka rynkowa, społeczeństwo obywatelskie i państwo demokratyczne. (J. Hausner, 2008, s. 14)

Z uwagi na dynamiczny rozwój ekonomicznej refleksji o zjawiskach bezrobocia w kontekście przeciwdziałania i zapobiegania tym kwestiom społecznym, można przewidywać intensywny rozwój ekonomii społecznej. Być może, wbrew stanowisku Jerzego Hausnera, powstanie nawet subdyscyplina w naukach ekonomicznych, która będzie zwieńczeniem rozpoczętej już refleksji teoretycznej i działania praktycznego w polu przeciwdziałania społecznej bezradności, ubożeniu i marginalizacji.

W nurt korelacji pracy społecznej z ekonomią społeczną wpisywała się społeczno-pedagogiczna koncepcja reintegracji społecznej i zawodowej, która wyrasta z praktyki działań zorientowanych na przeciwdziałanie zjawiskom marginalizacji i wykluczenia społecznego osób bezrobotnych i zagrożonych bezrobociem. Szersze odniesienie do tak zarysowanej płaszczyzny poszukiwań badawczych jest w trakcie konceptualizacji, ale wyraźne działania praktyczne są już podejmowane przez multidyscyplinarne zespoły specjalistów zarówno w Polsce, jak i zagranicą (A. Żukiewicz, 2007(b), s. 94–99, patrz także: *Ekonomia Społeczna*, 2007, 2008; Internet 3).

Praca społeczna, jako teoria i zarazem kategoria, wyrosła z praktycznej subdyscypliny nauk pedagogicznych — pedagogiki społecznej — jest zanurzona w społecznej rzeczywistości. Akcent oddziaływania skierowanego do człowieka, grup ludzkich i społeczności zaznacza również związki pracy społecznej z formalnoprawnym obszarem uregulowań opartych na stosownej legislacji. Każde działanie praktyczne podejmowane w ramach

struktury organizacyjnej ma swe umocowanie w odpowiednim przepisie stanowiącym prawne odzwierciedlenie przyjętych w danym modelu społeczno-politycznym założeń. Można wręcz mówić o swoistej paragrafikacji życia instytucji i organizacji podejmujących działania społeczne. Pozostaje to w związku z realizacją określonych przez te podmioty misji, wyrażonych w celach i konkretnych zadaniach operacyjnych zorientowanych z jednej strony na realizację owych celów i misji, a z drugiej stanowiących wymierny czynnik służby człowiekowi, który jest odbiorcą oferty danej instytucji lub organizacji. Działania te są z reguły związane z określonymi kosztami, które pokrywane są z konkretnych źródeł. Decyzje finansowe, determinujące realizację poszczególnych zadań, odnoszą się do istniejących lub zakładanych potrzeb. W ramach przejrzystości wydatkowania środków finansowych i gospodarowania określonym mieniem (środki trwałe i nieruchomości, nieruchomości i ruchomości), konieczne są określone zasady wykorzystania owych środków (finansowych i materialnych) w celu realizacji konkretnych zadań. Odnosi się to również do precyzyjnego wskazania zasad realizacji tych zadań, odpowiednich środków przeznaczonych na ich realizację oraz ewaluacji spodziewanych efektów umożliwiających ocenę merytoryczną gospodarowania posiadanymi (pozyskanymi, przyznanymi) środkami. Wszystko to mieści się w ramach przepisów stanowiących wyraz prawnych norm zawartych w odpowiednich zbiorach, typu instrukcje, regulaminy, statuty, zarządzenia, uchwały, rozporządzenia czy ustawy.

Praca społeczna, jako kategoria wyrażająca sferę działalności praktycznej podejmowanej na poziomie instytucji i organizacji działających w obszarze polityki społecznej, mieści się zatem w odpowiedniej części regulacji prawnej, którą można tu nazwać społeczną dziedziną prawa. Nie jest to żadną miarą gałąź, dyscyplina lub dziedzina prawa sensu stricto, ale ta sfera, która nie została jeszcze wystarczająco podjęta przez polską doktrynę prawa, a egzystuje już na gruncie prawa niemieckiego (H.F. Zacher, 1983; patrz także: H. Szurgacz, 1993, (red.)1998; A.M. Świątkowski, 2000, 2006; J. Oniszcuk, 2005; W. Muszański, 2007, W. Maciejko, 2009).

Podobne do powyższych szkice zarysu związków pracy społecznej z innymi nurtami, teoriami i kategoriami wybranych (sub)dyscyplin nauk można prowadzić odnośnie do osiągnięć teoretycznych medycyny, demografii, kulturoznawstwa, historii itp. Jednakże z uwagi na charakter podjętych rozważań, przyjętą płaszczyznę dyskursu, specyfikę jego przedmiotu oraz obszary wiedzy, z których korzystają badani działacze społeczni (pracownicy i ochotnicy), wskazana jest pogłębiona analiza związków z odpowiednim dorobkiem wybranych czterech (sub)dyscyplin: filozofii, polityki społecznej, socjologii oraz psychologii społecznej. Konieczne są przy tym dwie uwagi wyjaśniające. Pierwsza stanowi uzasadnienie dokonanego wyboru i odnosi się do każdej z wymienionych (sub)dyscyplin, druga wyjaśnia zakres stosowanych odniesień.

Filozofia, jako dziedzina działalności intelektualnej, jest dyscypliną najbardziej ogólną spośród dyscyplin akademickich, ponieważ podejmuje

144 szeroki zakres wzajemnie powiązanych pytań dotyczących rozumienia, logiki, języka i przyczynowości, z których wiele pojawia się w różnych innych naukach (G. Marshall, 2006, s. 94–95). Na gruncie pedagogicznym w opracowaniach leksykalnych występuje pojęcie ‘filozofia wychowania’, które oznacza:

[...] termin niejednoznaczny; w angielskich naukach o wychowaniu oznacza najbardziej ogólną teorię wychowania, zwaną u nas pedagogiką ogólną; niemiecka Philosophie der Erziehung jest określana (W. Bohm, 2000) jako „te obszary pedagogiki, które wymagają — w szczególny sposób — filozoficznego przeświecenia i wyklarowania. Są to, ogólnie mówiąc, te pytania, które nie są ukierunkowane na praktyczne »jak?« wychowania, lecz na »co?«, zwłaszcza na kwestie antropologiczne, teleologiczne i epistemologiczne. (W. Okoń, 2004, s. 110)

Filozofia jest tą dziedziną wiedzy i dyscypliną naukową, która dała początek zarówno pedagogice, jak i pedagogice społecznej. Aleksander Kamiński ujął to w następujący sposób: „Bywa także, iż nowa dyscyplina powstaje z którejś dyscypliny dawniej istniejącej — np. pedagogika wyłoniła się z filozofii” (A. Kamiński, 1980, s. 9). Związki pedagogiki z filozofią wynikają już z samej natury i przedmiotu zainteresowania tej dyscypliny. Wywodzi się ona z refleksji filozoficznej i, jak wskazuje Tadeusz Lewowicki, „pedagogika zatoczyła koło i powróciła do filozofii, z której się wyłoniła” (T. Lewowicki, 2003, s. 22, 23). Relacyjność filozofii i pedagogiki stanowiła niekwestionowany obszar odniesień prowadzonej refleksji pedagogicznej, w tym społeczno-pedagogicznej, od zarania tej dyscypliny w Polsce (patrz min.: H. Radlińska, 1961; B. Nawroczyński, 1967; A. Kamiński, 1980). Związek wzajemny filozofii i pedagogiki odnajduje się w sposób jednoznaczny w opracowaniu redagowanym przez Marię Dudzikową [(red.) 2003], w którym autorzy, tacy jak Lech Witkowski (2003), czy cytowany powyżej Tadeusz Lewowicki, wskazują na relacje obu dyscyplin i rozwiewają wątpliwości, mogące powstać pod wpływem „doktrynalnych marksistów” z okresu PRL (B. Śliwerski, 2006, t. 1, s. 80). Robert Kwaśnica w swej pracy poświęconej wychowaniu, myśleniu o pedagogice i jej uprawianiu, odnosi się w istocie do kantowskiej krytyki czystego rozumu. Zaznaczając koncepcję krytyki pedagogicznego rozumu, autor ukazuje relacje zachodzące między filozofią a pedagogiką, filozofią sensu a pedagogiką ogólną (R. Kwaśnica, 2007).

Filozoficzną perspektywę myślenia o/w pedagogice prezentuje Bogusław Śliwerski w podręczniku *Pedagogika* (2006 t. 1, s. 80–95). Autor ten przywołuje w tekście kategorie pedagogiki filozoficznej i filozofii wychowania. Zauważa, że

[...] pedagogika, rozwijając się przez stulecia w łonie matki-filozofii, przejęła dużą część jej dziedzictwa, mimo istniejącej tendencji odśrodkowej, która zmierzała do rozerwania duchowej, ideowej więzi myśli pedagogicznej z myślą filozoficzną. (ibidem, s. 81)

Bogusław Śliwerski prezentuje wyrażane w tym kontekście poglądy takich autorów, jak Józef Maria Hojne-Wroński, Karol Kotłowski, Stefan Wołoszyn, Bogdan Suchodolski, Stefan Kunowski, Barbara Żechowska i Danuta Drynda, Heliodor Muszyński, Stanisław Palka, Andrzej de Tchorzewski. Wszyscy przedstawieni autorzy odwołują się bezpośrednio lub pośrednio do związków pedagogiki z filozofią. Odnosząc się do teoretycznych uzasadnień pedagogiki filozoficznej, Bogusław Śliwerski stwierdza, że

[...] wszystkie kardynalne problemy pedagogiki wychodzą z określonych przesłanek ontologicznych, epistemologicznych, aksjologicznych i antropologicznych. Obszar jej rozważań oscyluje wokół wyników badań samej filozofii. (ibidem, s. 81)

W kontekście podjętego problemu i przedmiotu prowadzonych rozważań można zaznaczyć związki pracy społecznej z nurtami i kategoriami wypracowanymi na gruncie filozofii poprzez ontologiczny, epistemologiczny i aksjologiczny wymiar pracy społecznej, a także odniesienie do człowieka — podstawowej kategorii i jednocześnie podmiotu zainteresowania zarówno pedagogiki społecznej, jak i pracy społecznej. W tym aspekcie pojawia się personalistyczna refleksja o świecie i relacjach zachodzących między występującymi w nim bytami (C.S. Bartnik, 2008; M. Nowak, 2005), czy filozofia człowieka (R. Darowski, 2002), których kategorie mają zastosowanie w społeczno-pedagogicznej refleksji teoretycznej o pracy społecznej i działaniu w polu pracy społecznej.

Zbyszko Melosik, prezentując filozoficzne podstawy pedagogiki pragmatyzmu Johna Deweya, tak oto obrazuje związek pedagogiki z filozofią:

Teoria pedagogiczna nigdy nie powstaje „sama w sobie”, zawsze jest wyrazem pewnego szerszego, zwykle filozoficznego poglądu na świat, stanowi jego swoistą egzemplifikację. (Z. Melosik, 2005, s. 308)

Filozofia może i powinna być zatem postrzegana w społeczno-pedagogicznym myśleniu o sprawach człowieka (wraz z jego siłami — potencjałem twórczym, zaangażowaniem w proces współprzebudowy rzeczywistości życia społecznego dla dobra osobistego i innych ludzi, którzy są, lub mogą być, współtwórcami przyszłej rzeczywistości życia codziennego) jako swoiste tworzywo stanowiące fundament i inspirujące do tworzenia takiej refleksji o człowieku i jego relacjach ze środowiskiem, w której ów człowiek będzie podmiotem godnym, odpowiedzialnym i aktywnie uczestniczącym w służbie tworzenia lepszej przyszłości. Filozoficzna refleksja o świecie i człowieku może więc i powinna stanowić impuls do twórczości w obszarach refleksji teoretycznej i praktyki pracy społecznej, w której człowiek będzie centralną kategorią i wartością podstawową.

O ile nurty i kategorie wywodzące się z filozoficznej refleksji pozostają w związku z teoretyczną płaszczyzną rozważań o pracy społecznej (wyznaczają takie jej wymiary, jak ontologiczny, epistemologiczny czy

146 aksjologiczny), o tyle społeczno-polityczne, socjologiczne i psychologiczne podejście do wybranego wycinka rzeczywistości ma już bardziej wymiar prakseologiczny. Nie oznacza to barku związków na płaszczyźnie teoretycznej, są one jednak słabsze względem ogólnego charakteru refleksji filozoficznej.

W społeczno-pedagogicznej twórczości Heleny Radlińskiej zawarte są bezpośrednie odniesienia do polityki społecznej w kontekście strukturalnych rozwiązań problemów systemu opieki społecznej (H. Radlińska, 1961, s. 320 i nn.).

Politykę społeczną określa się jako

[...] zespół tych wszystkich zakresów działania, których bezpośrednim celem jest zaspokajanie ważnych potrzeb ludzi pracy. Potrzeby te obejmują wszystkie istotne elementy życia i pracy, w tym zarówno potrzeby materialne, jak i potrzeby związane z optymalnym rozwojem człowieka, z kulturą osobistą i kulturą współżycia z innymi. (W. Okoń, 2004, s. 312; por.: A.W. Dobelstein, 2003, s. 23)

Antoni Rajkiewicz w podręczniku *Polityka społeczna. Materiały do studiowania* (1998, s. 27) wyjaśnia, że przedmiotem polityki społecznej jest sfera działań „państwa oraz innych ciał publicznych i sił społecznych, które zajmują się kształtowaniem warunków życia ludności oraz stosunków międzyludzkich (zwłaszcza w środowisku zamieszkania i pracy)”. Autor ten stosuje w cytowanym wyjaśnieniu przedmiotu polityki społecznej kategorię sił społecznych, tożsamą z refleksją społeczno-pedagogiczną (por.: H. Radlińska, 1935, s. 12–13; A. Kamiński, 1980, s. 5–46; A. Olubiński, 2000, s. 131–150, 2006, s. 163–169), choć nie preferowaną w twórczości Heleny Radlińskiej i w niniejszym rozważaniu. Ponadto kształtowanie warunków życia ludności oraz stosunków społecznych jako zoperacjonalizowany cel polityki społecznej odwołuje się do systemowych działań podejmowanych w ramach wielkich struktur, co w odniesieniu do społeczno-pedagogicznego założenia przekształcania rzeczywistości siłami ludzkimi, z wykorzystaniem tych sił i w celu ich rozwoju jest porównywalne, ale z uwzględnieniem odpowiednich proporcji skali.

Aleksander Kamiński, rozpatrując związki występujące między pedagogiką społeczną a innymi dyscyplinami nauk zauważa, iż

[...] inną dyscypliną pomocniczą pedagogiki społecznej stała się polityka społeczna (a raczej — teoria polityki społecznej), zajmująca się celowym oddziaływaniem państwa, a także partii politycznych, związków zawodowych i innych organizacji masowych — na istniejący układ stosunków ekonomicznych i społecznych, [oddziaływaniem — przyp. A.Z.] zmierzającym do poprawy położenia klas pracujących i zapewnienia im społecznie niezbędnego bezpieczeństwa socjalnego. (A. Kamiński, 1980, s. 11)

Autor ten, mając zapewne świadomość, iż obszar zainteresowania polityki społecznej jest znacznie szerszy niż społeczno-pedagogiczny, podkreślił służebny charakter teoretycznego dorobku polityki społecznej w kontekście

uprawiania pedagogiki społecznej. Na zależność tę zwraca uwagę Jolanta Supińska, która wskazuje, iż „Polityka społeczna diagnozuje, programuje i działa w większej skali niż pedagogika społeczna” (J. Supińska, 2007, s. 273). Wyjaśnia ona też, że

[...] politycy społeczni chcą oddziaływać na zachowania adresatów, wykonawców, krytyków, obserwatorów polityki społecznej — tych ludzi, do których skierowane są programy, jak i tych, którzy są ich wykonawcami lub tworzą środowisko społeczne, w którym programy polityki społecznej są realizowane. Pedagog winien więc przypomnieć politykom społecznym, że role te powinny nakładać się na siebie, że np. adresat lepiej wykorzysta skierowany do niego program poprawiający mu życie, jeśli będzie on jednocześnie (choć częściowo) jego projektantem, wykonawcą i ewaluatorem! (ibidem, s. 270)

Podobne stanowisko wyrażała przed laty Helena Radlińska, wskazując na silny związek nie tylko pomiędzy politykiem społecznym a pedagogiem, ale wszystkimi działaczami podejmującymi wysiłki w polu pracy społecznej, organizowanej w zakresie polityki społecznej (H. Radlińska, 1961, s. 331–333). Obie autorki: pierwsza — polityk społeczny, druga — pedagog społeczny, są jednomyślnie co do potrzeby współdziałania obu (sub)dyscyplin i grup realizujących konkretne założenia praktyczne, w celu wzajemnego wspomaganie się i tworzenia lepszej dla człowieka przyszłości oraz warunków dochodzenia do tej przyszłości.

Podmiotami polityki społecznej wskazywanymi w jej definicjach są: państwo, ciała publiczne, organizacje i siły społeczne (B. Rysz-Kowalczyk, 2002, s. 118; por.: S. Golinowska, 2002, s. 27). Wyraża to skalę, o której pisze cytowana Jolanta Supińska. Skala ta wyróżnia w sposób wyraźny politykę społeczną od pedagogiki społecznej, ale nie jest to jednoznaczne z brakiem związków obu subdyscyplin. Przeciwnie, o związkach tych świadczy proporcjonalna do skali spójność celów, które w przypadku polityki społecznej można podzielić na 2 ogólne klasy:

- 1) związane z kreowaniem dobra społecznego (np. urzeczywistnianie sprawiedliwości społecznej, optymalizacja podziału pomyślności),
- 2) związane z likwidacją zła społecznego (np. usuwanie i łagodzenie ubóstwa).

Zasadniczą rolę w określaniu tego co jest dobrem, a co złem społecznym w perspektywie polityki społecznej mają jej wartości i zasady (ibidem, s. 118–119). Pedagogika społeczna, a w szczególności praca społeczna jest nakierowana na tworzenie dobra ludzkiego. Co więcej, dziedzina ta (praca społeczna) w wymiarze zarówno teoretycznym, jak i aplikacyjnym jest również zorientowana na likwidację zła ludzkiego, co w znaczący sposób wzmacnia ów związek obu subdyscyplin i dziedzin nauki.

W społeczno-pedagogicznym podejściu do problemu tworzenia dobra i likwidacji zła odniesieniem jest człowiek, którego siły i wynikający z nich potencjał sprawczy ma być włączany w proces współtworzenia rzeczywistości dobrej, lepszej dla ludzi. Zaznaczająca się w takiej perspektywie

148 podmiotowość i indywidualizacja jest typowa dla pedagogiki społecznej, która nie jest i nie powinna być zainteresowana „masami”. W kolektywnym (masowym) spojrzeniu jest zbyt duże ryzyko zagubienia się człowieka z jego specyfiką i indywidualum. Ponadto masowość prowadzi do rutynizacji w działaniu praktycznym (por.: H. Radlińska, 1961). Człowiek zasługuje na to, by pedagogika społeczna, a szczególnie praca społeczna w jej teoretycznym i prakseologicznym wymiarze, szanowała ową niepowtarzalność i indywidualność. W ten sposób można w zakładanym tu podejściu skutecznie wprowadzać człowieka do odpowiedzialnego uczestnictwa w życiu gromadnym, w życiu zbiorowym. Ważne jednak jest, by indywidualizacja nie prowadziła do wyizolowania czy egoizmu, do budowy świata wokół zindywidualizowanego „ja”. Zwraca na to uwagę Tadeusz Pilch, który twierdzi, że „zaangażowanie chroni człowieka od niebezpieczeństwa indywidualizmu, który odbiera działaniu człowieka jego społeczny wymiar” (T. Pilch, 1999, s. 32). Mówiąc inaczej, potrzebne jest wykorzystanie sił ludzkich, aby poszczególne osoby nie traciły swej identyfikacji z gromadą, ze sprawami, które odnoszą się zarówno do „ja”, jak i „my”, aby poprzez współdziałanie współtworzyć wspólną rzeczywistość.

Na fundamencie podmiotowości, autonomii i szacunku dla godności osoby ludzkiej można skutecznie budować aktywność w zbiorowym życiu na poziomie środowisk lokalnych i ponadlokalnych, gdzie człowiek świadomy własnej wartości będzie wyposażony w postawę szacunku dla godności innych oraz w zinternalizowane poczucie wartości współtwórców wspólnej rzeczywistości. W tej wspólnej rzeczywistości życia codziennego współzależność jest nie tyle impulsem do koniecznej współpracy, ile bardziej zachętą do odpowiedzialnego współkreowania owej rzeczywistości dla dobra każdego człowieka, z poszanowaniem jego indywidualności, autonomii i godności przypisanej osobie ludzkiej. Społeczno-pedagogiczna perspektywa kieruje pracę społeczną na poszukiwanie i tworzenie dobra wspólnego poczynając od jednostki, poprzez grupę jednostek do wymiarów społecznych w toku odnajdywania i pomnażania sił ludzkich. Umożliwia to zachowanie podmiotowej relacji między aktywizującym siły ludzkie i tym, którego siły są aktywizowane. Zwraca na to szczególną uwagę Helena Radlińska, charakteryzując służbę społeczną podejmującą działanie społeczne w ramach pracy społecznej wprowadza kategorię ‘inżyniera społecznego’. Jest to człowiek, który w warsztatach pracy będzie

[...] dbał o „czynnik ludzki” nie tylko jako o ręce do obróbki surowca, lecz jako twórców i spożywców, mających prawo do radowania się wynikami produkcji. [...] Chce uczynić pracownika z bezwolnego kółka nieznannej maszyny świadomym uczestnikiem produkcji. (H. Radlińska, 1961, s. 56–57)

Akcentując podmiotowość człowieka, zwraca ona uwagę na potrzebę uświadomienia owej podmiotowości i znaczenia konkretnego człowieka w kontekście dokonującego się procesu tworzenia — w tym przypadku tworzenia określonego dobra, które ma służyć konkretnym odbiorcom, co

implikuje konieczność nadania temu dobru odpowiednich właściwości, jakości, trwałości, odpowiedniości przypisanej idei tworzenia określonego dobra, a także odpowiedzialność za wytworzone dobro, by służyło owemu niezidentyfikowanemu, ale zarazem konkretnemu konsumentowi, do którego wyprodukowane dobro trafi ostatecznie. Trudno zgodzić się ze stanowiskiem wyrażonym przez Edwarda i Barbarę Hajduk, którzy twierdzą, iż pojęcie ‘podmiotowość’ jest zastępowane przez pojęcie ‘samodzielność’ (por.: E. Hajduk, B. Hajduk, 2001, s. 95). Oba pojęcia są znaczeniowo różne i w żaden sposób nie mogą być zastępowalne lub wartościowane. Oznaczając zupełnie inne cechy, odnoszą się do odrębnych płaszczyzn ontologicznych. W kontekście ludzkim, podmiotowość jest naturalnym atrybutem osoby ludzkiej jako bytu szczególnego. Samodzielność jest zaś cechą charakteryzującą podmiot w kontekście jego zdolności egzystencjalnych, decyzyjnych itp. Inny, dla przykładu, będzie poziom samodzielności noworodka, osoby niepełnosprawnej, osoby starszej, a inny przedstawiciela olimpijskiej reprezentacji narodowej w biegach sztafetowych. Każda z tych osób posiada jednak ten sam atrybut określający immanentną cechę wyróżniającą ją w świecie bytów — podmiotowość.

Obszarem wspólnym pedagogiki społecznej i polityki społecznej, w odniesieniu do teorii pracy społecznej i kategorii ‘praca społeczna’ jest teoria i zarazem kategoria działania społecznego. Działanie społeczne wyznacza tu wspólny dla obu subdyscyplin (pedagogiki społecznej i polityki społecznej) przedmiot eksploracji oraz obszar zainteresowania teoretycznego i praktycznego. Dotyczy to pola działania społecznego w wymiarze pracy społecznej. Płaszczyzna ta łączy pedagogikę społeczną i jej dziedzinę — pracę społeczną nie tylko z polityką społeczną i jej odpowiednimi teoriami oraz kategoriami, ale także z właściwymi teoriami i kategoriami socjologicznymi (por.: Z. Wiatrowski, 2007, s. 195).

Socjologia jest postrzegana jako

[...] nauka empiryczna zajmująca się badaniem stosunków społecznych poszukująca prawidłowości powstawania i przekształcania się układów zachowań ludzkich, zwłaszcza wzajemnych oddziaływań (interakcji) indywidualnych i grupowych; ze względu na swój przedmiot socjologia ma duże znaczenie dla pedagogiki; społeczną stroną oddziaływań pedagogicznych zajmuje się nauka pograniczna między socjologią a pedagogiką, zwana socjologią wychowania. [...] Socjologia wychowania, nauka zajmująca się badaniem stosunków społecznych, występujących w procesach wychowania i kształcenia oraz w instytucjach wychowania bezpośredniego i pośredniego. (W. Okoń, 2004, s. 374)

Już tak zarysowana słownikowa definicja socjologii, wraz z jej subdyscypliną — socjologią wychowania, przekonuje o istocie związków łączących ją z pedagogiką, a w szczególności z pedagogiką społeczną. Związki te silnie zaznacza anglosaskie ujęcie socjologii, gdzie wskazuje się na takie jej subdyscypliny i dziedziny, jak socjologia czasu, socjologia humani-

150 styczna, socjologia mediów, socjologia nauki, socjologia oświaty, socjologia przemysłu, socjologia rodziny, socjologia rozwoju, socjologia starzenia się, socjologia szkolenia czy socjologia wiedzy (por.: G. Marshall (red.), 2006, s. 315–336).

Charakteryzując wielowymiarowość pedagogiki społecznej, Ewa Marynowicz-Hetka zwraca uwagę na konieczność czerpania w rozwoju tej subdyscypliny z dorobku różnych dyscyplin i stanowisk epistemologicznych (E. Marynowicz-Hetka, 2006, s. 26). W szczególny sposób zaznacza istotną rolę teorii psychologicznych i socjologicznych, których znajomość zdaniem autorki „pozwala w większym zakresie zrozumieć złożoność zjawisk wynikających ze stosunków międzyludzkich” (E. Marynowicz-Hetka, 1996, s. 155).

W odniesieniu do socjologii i wynikających z niej wybranych teorii oraz odpowiednich kategorii, związki tej dyscypliny z pedagogiką społeczną i pracą społeczną widać już w twórczości Heleny Radlińskiej, która, nawiązując do twórczości Konstantego Krzeczковского, zaklasyfikowała pedagogikę społeczną do nurtu nauk praktycznych (H. Radlińska, 1961, s. 360–361). Dodaje ona, że

[...] do nauk praktycznych należą przede wszystkim nauki lekarskie, rolnicze i technologiczne, polityka społeczna, pedagogika, czyli teorie zapobiegania chorobom i ratowaniu zdrowia, wytwarzania dóbr, organizacji stosunków między ludźmi, wychowywania. [...] Znajomość rozwoju człowieka pedagogika społeczna uzyskuje przy pomocy nauk biologicznych i lekarskich, psychologii (rozwojowej, wychowawczej i społecznej), nauk pedagogicznych (zwłaszcza pedagogiki leczniczej). Pedagogika społeczna, spożytkowując wyniki tych nauk, urzeczywistnia syntezę o człowieku. (ibidem, s. 361)

Helena Radlińska nie powołuje się tu wprost na socjologię, ale, jak zauważa Ryszard Wroczyński, autorka ta pozostaje w łączności z nurtem socjologicznym oraz kulturowym (R. Wroczyński, 1979, s. 462; por.: S. Kowalski, 1980, E. Marynowicz-Hetka, 2006).

Stanisław Kowalski, podkreślając szczególność i siłę związku pedagogiki i socjologii w jej wychowawczym nurcie stwierdza, że

[...] zagadnienie stosunku między pedagogiką a socjologią w badaniach nad procesami wychowawczymi występuje ze szczególną ostrością w odniesieniu do pedagogiki społecznej i socjologii wychowania, a to z powodu pokrewieństwa, jakie łączy obie te dyscypliny — zarówno w historycznym procesie ich kształtowania się, jak i w ich strukturze obecnej. Obie przecież, wywodząc się — podobnie zresztą jak pedagogika i socjologia w ogóle — z filozoficznej myśli społecznej, miały za podłoże rozliczne odmiany stanowisk i teorii dotyczących wspólnego, społecznego aspektu procesów wychowawczych. (S. Kowalski, 1986, s. 42)

Cytowany fragment oddaje wspólny i uzupełniający się wymiar zainteresowania obu wskazanych subdyscyplin naukowych.

Jacek Piekarski, analizując problematykę pogranicza pedagogiki społecznej wskazuje na związki tej subdyscypliny z socjologią wychowania poprzez brak wyraźnych odrębności ich przedmiotu. Autor, prezentując taki sposób pojmowania związków obu dyscyplin, konstatuje:

[...] omówione stanowisko, dotyczące zasadniczego braku odrębności przedmiotowych między pedagogiką społeczną a socjologią wychowania, uzasadniło wielokierunkowe badania prowadzone przez przedstawicieli obydwu dyscyplin w odniesieniu do analogicznych obiektów zainteresowań. Powstała też szeroka gama zagadnień, które, z tej perspektywy patrząc, można oceniać jako wspólne pole badawcze, tworzące pogranicze dyscyplin z racji przyjmowania przez ich przedstawicieli odmiennych celów badawczych oraz metodologicznych przesłanek badań. Zagadnienia kształcenia szkolnego, funkcjonowanie różnych typów instytucji edukacyjnych, socjalizacyjne walory różnorodnych środowisk wychowawczych oraz społeczności lokalnych stały się rzeczywistym polem kooperacji badawczej, choć intencje prowadzonych badań wiązano z odmiennymi celami poznawczymi i funkcjami praktycznymi. (J. Piekarski, 2007, s. 175–176)

Wspólne pole badawcze oraz podnoszona przez autora kooperacja pedagogów społecznych i socjologów wychowania zdaje się być cennym osiągnięciem w zakresie tworzenia spójnego i zarazem wielowymiarowego obrazu wiedzy o rzeczywistości, która wymaga ciągłego przekształcania siłami człowieka w imię ideału — dobrego, lepszego jutra.

O ile w socjologii człowiek jest postrzegany jako członek społeczeństwa (W. Dilthey, 2006, s. 111; G.H. Mead, 1975, s. 375–376; F. Znaniecki, 1974, s. 112; P.L. Berger, T. Luckmann, 1983, s. 202–203), o tyle indywidualizm w ujęciu człowieka jako jednostki charakteryzuje podejście psychologiczne. Owa indywidualizacja pozostaje typowa również w kontekście analizy człowieka jako istoty społecznej (por.: E. Aronson, 2005, s. 13–15, 22). Cecha ta jest głównym elementem decydującym o istocie relacji pedagogiki społecznej (wraz z wyrastającymi z tej subdyscypliny teoriami i kategoriami, jak między innymi praca społeczna) z psychologią, a szczególnie z jej subdyscypliną — psychologią społeczną (wraz z tożsamymi jej koncepcjami teoretycznymi oraz właściwymi kategoriami).

W literaturze przedmiotu akcentuje się relację obu subdyscyplin, ale związki te nie są przedmiotem szczegółowej analizy (por.: C. Sutton, 2004). Helena Radlińska podkreślała użyteczność psychologii dla pedagogiki społecznej w kontekście poznania i rozumienia procesów rozwoju człowieka:

Znajomość rozwoju człowieka pedagogika społeczna uzyskuje przy pomocy nauk biologicznych i lekarskich, psychologii (rozwojowej, wychowawczej i społecznej), nauk pedagogicznych (zwłaszcza pedagogiki leczniczej). (H. Radlińska, 1961, s. 361)

Dalej autorka wskazuje, iż

[...] pedagogika społeczna, spożytkowując wyniki tych nauk, urzeczywistnia syntezę o człowieku. Przekracza postulaty wysunięte dla takiej syntezy (m.in. przez A. Carrelą i J. Pietera), wiążąc sprawy życia indywidualnego i zbiorowego, poszukując sposobów dostarczania podniet rozwoju i usuwania jego przeszkód. (ibidem, s. 361)

Cytowany fragment odzwierciedla rolę jaką dla pedagogiki społecznej odgrywa nie tylko związek z określoną dziedziną wiedzy i dyscypliną ją generującą, ale wskazuje na użytkową relację poszczególnych (sub)dyscyplin w kontekście społeczno-pedagogicznego działania dla dobra człowieka, dla jego rozwoju, dla pomnażania sił ludzkich, które są twórczym potencjałem powołanym do kreowania „lepszego rzeczywistości jutra”.

Podejmowanie działań społecznych wymaga odpowiedniego przygotowania i określonych kompetencji (por.: L. Ginsberg, S. Khinduka, J.A. Hall, F. Ross-Sheriff, 1990, s. 99), które pomogą profesjonalistom skutecznie odkrywać siły ludzkie, wzmacniać je i zachęcać do twórczej aktywności w celu przekształcania rzeczywistości w imię ideału. Umiejętności interpersonalne, które stanowią podstawowe wyposażenie działacza społecznego — profesjonalisty (por.: J.-M. Barbier, 2006, s. 32–33), kształcą się na bazie teoretycznych osiągnięć nauk psychologicznych, zwłaszcza psychologii społecznej. Zalicza się tu w szczególności umiejętności nawiązywania kontaktu, komunikowania się, ujawniania emocji, słuchania, bycia tolerancyjnym, dawania poczucia bezpieczeństwa oraz niesienia pomocy w rozwiązywaniu konkretnych problemów (K. Balawajder, 1996, s. 49–53).

Aleksander Kamiński, prezentując genezę pedagogiki społecznej i jej związki z innymi naukami pisze: „szczególnie użyteczną okazała się dla pedagogiki społecznej teoria małych grup społecznych i psychologia społeczna” (A. Kamiński, 1980, s. 11). Podkreślaną przez autora użyteczność można rozumieć jako wskazanie swego rodzaju zależności i, zarazem, wdzięczności pedagogiki społecznej dla osiągnięć społeczno-psychologicznej refleksji teoretycznej. Ma to istotne znaczenie w odniesieniu do praktyczności pedagogiki społecznej i działania społecznego podejmowanego na płaszczyźnie społeczno-pedagogicznej. Ewa Marynowicz-Hetka nie wskazuje psychologii społecznej jako szczególnej subdyscypliny, mającej istotne znaczenie dla pedagogiki społecznej, ale wśród kilku (sub)dyscyplin zaznacza ona również psychologię jako tę, która pozostaje w silnym związku z pedagogiką społeczną (E. Marynowicz-Hetka, 2006, s. 30).

W kontekście przyjętego problemu i koncentrującego się wokół niego rozważania, stosowne jest dokonanie odniesień do psychologii społecznej, której dorobek jest spożytkowany zarówno w sferze refleksji pedagogiki społecznej, jak i w szczególności pracy społecznej. Takie subdyscypliny, jak psychologia ogólna, psychologia kliniczna, psychologia poznawcza, psychologia pracy, psychologia wychowawcza czy psychologia twórczości, są również znaczące dla pedagogiki społecznej, ponieważ ich dorobek

teoretyczny i praktyczne implikacje są, lub mogą być, wskazówką dla działania społecznego (por.: W. Okoń, 2004, s. 337–338). Jednak w aspekcie pracy społecznej szczególnie cenny i znaczący jest dorobek psychologii społecznej wraz z wypracowanymi w jej obszarze wybranymi teoriami i kategoriami. W słownikowych opracowaniach pedagogicznych psychologii społecznej definiuje się jako naukę zajmującą się

[...] badaniem społecznych uwarunkowań procesów psychicznych i zachowania ludzkiego. Jako nauka z pogranicza psychologii i socjologii bada m.in. mechanizmy powstawania opinii społecznej, wpływu jednostki na grupę i grupy na jednostkę, możliwości wykorzystania pracy grupowej do intensyfikacji procesów dydaktyczno-wychowawczych. (ibidem, s. 338)

Takie rozumienie jest spójne ze społeczno-psychologicznym podejściem do tej subdyscypliny reprezentowanym na gruncie polskim przez Stanisława Mikę. Twierdzi on, że

[...] psychologia społeczna to nauka badająca procesy psychiczne i zachowania ludzi znajdujących się w sytuacjach społecznych. (S. Mika, 1981, s. 14)

W anglosaskim podejściu do psychologii, psychologię społeczną rozumie się jako

[...] naukowe badanie wzajemnego wpływu, jaki wywierają na siebie jednostka i jej społeczny kontekst. Jednostka może mieć wpływ na swe społeczne otoczenie poprzez behawioralną ekspresję swoich myśli i uczuć. Z kolei na otoczenie społeczne składa się wiele czynników, które pobudzają lub ograniczają działanie jednostki. W ramach tego ogólnego zainteresowania wzajemnymi oddziaływaniami między jednostką i jej społecznym kontekstem, zagadnienia badane przez psychologię społeczną rozciągają się od procesów intrapersonalnych (np. jak postrzegamy, czujemy i myślimy o innych ludziach; [...]), poprzez relacje interpersonalne, [...], do analiz społecznych. (A.S.R. Manstead, M. Hewstone, 2001, s. 464)

Przedstawiony tu encyklopedyczny sposób pojmowania psychologii społecznej odpowiada społeczno-psychologicznej perspektywie postrzegania rzeczywistości i zachodzących w niej procesów.

W literaturze przedmiotu odnaleźć można także inne ujęcie psychologii społecznej jako nauki.

Psychologia społeczna to naukowe badanie sposobu, w jaki rzeczywista bądź wyobrażona obecność innych ludzi wywiera wpływ na ludzkie myślenie, odczuwanie i zachowania. (E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert, 1997, s. 5)

W tej samej pracy autorzy, pokazując przedmiot badań psychologii społecznej ujawniają sposób jego poznania:

[...] psychologię społeczną możemy zdefiniować jako naukowe badanie wpływu społecznego. Oddziaływanie takie można najlepiej zrozumieć, badając

154 podstawowe motywy, które wpływają na formowane przez ludzi subiektywne obrazy ich otoczenia. (ibidem, s. 28)

Eliot Aronson, Timothy D. Wilson i Robin M. Akert zwracają uwagę na fakt, że

[...] zainteresowanie zachowaniem społecznym jest wspólne wielu innym dyscyplinom z kręgu nauk społecznych, jak socjologia, ekonomia i nauki polityczne. Każda z nich zajmuje się wpływem czynników społecznych i socjalnych na ludzkie zachowanie. Istnieją jednak istotne różnice między psychologią społeczną a innymi naukami społecznymi, spowodowane analizowaniem tych samych zjawisk na różnych poziomach. Psychologia społeczna jest częścią psychologii, toteż jej zainteresowania koncentrują się na poszczególnych jednostkach, kładąc nacisk na psychologiczne procesy przebiegające w sercu i umyśle. [...] Inne nauki społeczne są bardziej skoncentrowane na czynnikach socjalnych, ekonomicznych, politycznych i historycznych, które wpływają na ludzkie zachowanie. Socjologia, na przykład, interesuje się takimi zagadnieniami, jak: klasa społeczna, struktura społeczna i instytucje społeczne. Nie mówi się przy tym, że ponieważ społeczeństwo tworzą ludzie, z konieczności więc występuje nakładanie się obszarów zainteresowań socjologii i psychologii społecznej. (ibidem, s. 10)

Na uwagę zasługuje sposób, w jaki dokonano tłumaczenia cytowanego fragmentu, gdzie obok czynników ekonomicznych, politycznych i kulturowych, tłumacz wskazuje czynniki socjalne, które pozostają w sferze zainteresowania innych niż psychologia społeczna nauk społecznych. Zarówno na podstawie analizy kontekstu dalszej i wcześniejszej wypowiedzi, jak również lektury tekstu oryginału warto dokonać korekty, zastępując przymiotnik „socjalny” przymiotnikiem „społeczny”. Jest to zgodne ze źródłowym tekstem, w którym autorzy posługują się pojęciem ‘societal’ (por.: E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert, 1994, s. 9). Przykład ten oddaje, jak różnice tego typu są w toku procesu translacyjnego lub wydawniczego uznawane za mało istotne, ale w kontekście nadawania określonym kategoriom teoretycznych znaczeń, powodują nieścisłości i generują swoiste nadinterpretacje.

Wyjaśnić także należy, iż pominięcie w rozważaniach prowadzonych na gruncie tradycji anglosaskiej takiej dyscypliny naukowej, jaką jest pedagogika (a w szczególności pedagogiki społecznej będącej jej subdyscypliną), jako (sub)dyscypliny pozostającej w relacji z psychologią społeczną, nie jest przypadkiem. Wynika to ze sposobu postrzegania systemu nauk w anglosaskim środowisku akademickim, nie zaś z uwagi na faktyczny brak korelacji. Zarówno pedagogika, jak i pedagogika społeczna nie są aktywnie uprawianymi dyscyplinami naukowymi w tamtym obszarze akademickim. Różnice te dotyczą nie tylko dyscyplin naukowych czy ich subdyscyplin, ale również zasad uprawiania nauki, aktywności badawczej, sposobów podejść do pracy dydaktycznej i badawczej, relacji nauki z otoczeniem, w szczególności z biznesem, administracją publiczną, za-

sad organizacji i finansowania uczelni akademickich, jak również stopni i tytułów naukowych (por.: R. Pachociński, 2004; A. Frąckowiak, 2005).

Na gruncie polskiej psychologii społecznej problem relacji psychologii społecznej z innymi (sub)dyscyplinami jednoznacznie wyjaśnia Stanisław Mika. Dokonując analizy stosunku psychologii społecznej do innych nauk, autor zaznacza, że poza psychologią ogólną, socjologią i antropologią kulturową

[...] psychologia społeczna ma również liczne związki z innymi naukami, żeby wspomnieć chociażby psychologię wychowawczą i pedagogikę. Badają one między innymi procesy socjalizacji jednostki, a w tym proces świadomego oddziaływania, jakim jest wychowywanie, nie będące przecież niczym innym, jak oddziaływaniem człowieka czy większej liczby osób na określoną jednostkę czy jednostki, a więc jest zamierzonym wpływem społecznym, którym również zajmuje się z natury rzeczy psychologia społeczna. (S. Mika, s. 17)

Autor ten jednak zaznacza w sposób jednoznaczny, iż wyraźnie silne związki występują między psychologią społeczną i psychologią ogólną oraz socjologią (ibidem, s. 14–16).

Cytowani powyżej Eliot Aronson, Timothy D. Wilson i Robin M. Akert stoją na stanowisku, że motywy implikujące badaczy społecznych mają rozmaite źródła. Trudno nie zgodzić się z takim poglądem, jednak nie jego wartość jest tu istotna, ale zawarta w kwintesencji swoista generalizacja, która stanowi dopełnienie uzasadniające dokonany wybór psychologii społecznej jako subdyscypliny użytecznej dla pedagogiki społecznej, a także pracy społecznej.

Wielu psychologów społecznych ma swoje odmienne powody do badania przyczyn zachowania społecznego — głównie jednak jest to dążenie do ułatwienia rozwiązywania problemów społecznych. (E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert, 1997, s. 28)

Odnosząc się do psychologicznej perspektywy postrzegania rzeczywistości, można uzupełnić przytoczony cytat stwierdzeniem, iż rozwiązywanie problemów społecznych dokonuje się poprzez rozwiązywanie problemów konkretnych ludzi, którzy tworzą dane społeczeństwo. W ten sposób rysuje się jednoznaczne uzasadnienie słuszności wskazanej korelacji psychologii społecznej i pracy społecznej, co do której mogłyby się pojawiać ewentualne wątpliwości związane z konkretnym wskazaniem tej subdyscypliny psychologii.

Drugą ze wskazanych uwag odnieść należy do zakresu podjętych w rozprawie związków wybranych (sub)dyscyplin z pedagogiką społeczną. Szczególnie istotne jest tu odniesienie nie tyle do pedagogiki społecznej, co bardziej do jej dziedziny i zarazem teorii oraz kategorii — pracy społecznej. Jest ona jednym z kluczowych elementów pedagogiki społecznej i to w znaczący sposób warunkuje postępowanie eksplanacyjne, którego celem jest w tym miejscu ukazanie związków nie tyle poszczególnych

156 (sub)dyscyplin, co bardziej odpowiednich nurtów, koncepcji teoretycznych i kategorii pozostających w relacji z pracą społeczną jako dziedziną pedagogiki społecznej, a jeszcze bardziej jako teorią i zarazem kategorią społeczno-pedagogiczną. Stąd w toku dalszej prezentacji ontologicznego wymiaru pracy społecznej wskazane zostaną wybrane nurty, teorie i kategorie mieszczące się w poszczególnych — wyselekcjonowanych — (sub)dyscyplinach nauk współtworzących płaszczyznę naukowego poznania człowieka w kontekście jego relacji ze środowiskiem, a szczególnie w odniesieniu do odkrywania i wzmacniania sił ludzkich w przebudowie życia gromadnego tak, by poprzez współtworzenie społecznej rzeczywistości ludzie zapewniali sobie i kolejnym pokoleniom lepsze warunki życia teraz i w przyszłości. Ujęcie to pozostaje w ścisłej synchronii z procesualnością i zarazem dynamiką procesów przebudowy życia gromadnego. Tym samym zakłada się, że nie jest to stan, który można osiągnąć raz i na zawsze. Przeciwnie, ideał, do którego z pomocą sił ludzkich zmierzają się w toku pracy społecznej nie jest ani wzorem, ani tym bardziej modelem. Ideał, jak zauważa cytowana już wcześniej Maria Ossowska „implikuje doskonałość i nierealność. Jest to coś raczej nieosiągalnego, czego ewentualna realizacja miałaby dać stan kompletnego zaspokojenia” (M. Ossowska, 1973, s. 12). Ideał może i powinien być drogowskazem oraz punktem odniesienia w działaniu społecznym, stąd pełni on kluczową rolę w pracy społecznej.

Wybrane nurty, teorie i kategorie będą zaprezentowane w kontekście ich przynależności do poszczególnych (sub)dyscyplin naukowych, z których się wywodzą. Pozwoli to stworzyć obraz relacyjnego wymiaru pracy społecznej pozostającej w związku z określonymi nurtami, teoriami i kategoriami filozoficznymi, społeczno-politycznymi, socjologicznymi i społeczno-psychologicznymi. Opracowanie w tej części książki nie ma na celu dokonywania rozstrzygnięć aksjologicznych w obszarze wybranych (sub)dyscyplin, stąd prezentacja wybranych nurtów, teorii i kategorii pozostaje wyłącznie w odniesieniu do społeczno-pedagogicznej perspektywy pracy społecznej, nie zaś względem innych nurtów, teorii czy kategorii mieszczących się w obrębie wyróżnionych (sub)dyscyplin lub między tymi (sub)dyscyplinami.

2. WYBRANE NURTY I KATEGORIE FILOZOFICZNE W PŁASZCZYŹNIE RELACJI Z PRACĄ SPOŁECZNĄ W JEJ SPOŁECZNO-PEDAGOGICZNYM WYMIARZE

Filozoficzne konotacje pracy społecznej mogą być rozpatrywane z wielu punktów widzenia, ale w prowadzonym rozważaniu uwaga jest skoncentrowana na trzech zasadniczych: ontologicznym, epistemologicznym i aksjologicznym wymiarze pracy społecznej. Wymiar ontologiczny jest rozwijany w niniejszej, pogłębionej analizie, natomiast wymiary epi-

stemologiczny i aksjologiczny ograniczają się w tym opracowaniu do wskazania istoty oraz podstawowych koncepcji i kategorii wyznaczających ich specyfikę. Podstawowa prezentacja dwu ostatnich wymiarów pracy społecznej jest w niniejszym rozważaniu konieczna z uwagi na specyfikę ontologicznego wymiaru analizy pracy społecznej. Obok wybranych nurtów, w części tej znajdują się również podstawowe kategorie filozoficzne, które towarzyszą badaczom i działaczom pracy społecznej w ich codzienności tworzenia refleksji o działaniu społecznym oraz przetwarzania rzeczywistości w polu praktyki działań społecznych.

Specyfika pojmowania terminu 'ontologia' oraz ontologii jako dziedziny filozofii została zaprezentowana w poprzedniej części tomu. Stąd prezentację związków pracy społecznej z wybranymi dziedzinami filozofii rozpoczyna w tym miejscu rozważanie poświęcone epistemologii i epistemologicznym odniesieniom do pracy społecznej.

Epistemologiczna płaszczyzna rozważań dotyczy w prowadzonej analizie poznawczego kontekstu bytu, jakim jest w tym wymiarze praca społeczna. Pozostaje to w związku z teorią poznania pracy społecznej oraz ze sposobami jej poznawania, co ostatecznie będzie prowadziło do dwupoziomowego rozważania poświęconego pracy społecznej w odniesieniu do filozoficzno-teoretycznych podstaw poznania tego bytu oraz metodologicznych aspektów poznawania. W płaszczyźnie epistemologicznych rozważań dochodzi bowiem do połączenia warstwy filozoficznej z metodologiczną — „technologiczną”, co pozwala w sposób jednoznaczny podkreślać wagę znaczenia filozoficznych korzeni procesu eksploracyjnego. W przestrzeni tak wyznaczonego kontinuum, gdzie z jednej strony jest warstwa filozoficzna, a z drugiej metodologiczna, mieści się podstawa teoretyczna, która wypełnia przestrzeń procesów poznania i poznawania określonych wycinków rzeczywistości. Teoretyczne podstawy uzasadniające określone procesy badawcze oraz wyjaśniające zjawiska i procesy występujące w badanym wycinku rzeczywistości, są fundamentem każdego działania zorientowanego na poznanie. Z drugiej strony implikują one generowanie nowych teorii i stawianie nowych znaków zapytania o kolejne ważne poznawcze prakseologicznie byty, zjawiska, procesy, tendencje, kierunki, charakter czy dynamikę dokonujących się zmian, przeobrażeń, modernizacji.

Przystępując do analizy epistemologicznego wymiaru pracy społecznej, konieczne jest odniesienie terminu 'epistemologia' do filozofii, z której wyrasta. Jest to bowiem jeden z działów filozofii, charakteryzujący się wysokim stopniem abstrakcji (J. Woleński, 2000—2003). Pierwszym filozofem, który wyodrębnił epistemologię jako odrębny dział filozofii zajmujący się teorią poznania był Kartezjusz (W. Tatarkiewicz, 2007 t. 2, s. 45—57). Epistemologia jest określaną powszechnie jako nauka o wiedzy,

158 czyli o poznaniu. W obszarze zainteresowań tego działu filozofii pozostaje przedmiot, treść, metody, możliwości i ograniczenia ludzkiego poznania. Tak zakreślony przedmiot epistemologii jest spójny z etymologicznym pochodzeniem słowa epistemologia, które swe źródło ma w języku greckim, gdzie *episteme* oznacza tyle co „wiedza, zrozumienie, umiejętność” a *logos* to „nauka, myśl” (S. Blackburn, 1994). Epistemologia określana jest również mianem gnoseologii lub teorii poznania. Poznanie rozumie się tu jako czynność i jako wytwór (J. Dębowski, 2007, s. 125).

Kazimierz Ajdukiewicz określa teorię poznania jako naukę o poznaniu. Autor wyjaśnia znaczenie terminu ‘poznanie’, którym określa się

[...] zarówno pewne akty poznawcze, jak i rezultaty poznawcze. Aktami poznawczymi są pewne czynności psychiczne, jak na przykład spostrzeganie, przypominanie, sądzenie, a dalej takie, jak rozważanie, rozumowanie, wnioskowanie i inne. Jako przykłady rezultatów poznawczych służyć mogą twierdzenia naukowe. Twierdzenia naukowe nie są czynnościami psychicznymi, więc nie należą do aktów poznawczych. [...] Akty poznawcze, jak również rezultaty poznawcze poddajemy ocenie. Oceniamy je z punktu widzenia ich prawdy lub fałszu, oceniamy je też z punktu widzenia ich uzasadnienia. (K. Ajdukiewicz, 2004, s. 17–18)

Cytowany autor przedstawia trzy naczelnne zagadnienia epistemologii zawarte w odpowiednich pytaniach.

Co to jest prawda? Oto pierwsze z naczelnnych pytań teorii poznania, zwane zagadnieniem istoty prawdy. Drugie klasyczne zagadnienie teorii poznania nosi nazwę zagadnienia źródła poznania. W zagadnieniu tym chodzi o to, na czym w ostatecznej instancji poznanie winno się opierać i według jakich metod winno być osiągnięte, aby było pełnowartościowym, a więc należycie uzasadnionym poznaniem rzeczywistości. Trzecie z klasycznych zagadnień teorii poznania, zwane zagadnieniem granic (albo przedmiotu) poznania domaga się odpowiedzi na pytanie, co może być przedmiotem poznania, a w szczególności, czy może zostać poznana rzeczywistość od poznającego podmiotu niezależna. (ibidem, s. 18)

Autor ten, prezentując każde z kluczowych zagadnień teorii poznania wskazuje jednoznacznie, że nie są to jedyne, które mieszczą się w obszarze epistemologii. Jak stwierdza,

[...] wiele jest bowiem takich problemów, leżących na pograniczu teorii poznania i tego działu logiki, który nazywa się teorią nauki i metodologią. Teoria nauki zajmuje się nauką rozumianą jako system twierdzeń naukowych, a więc gotowych już rezultatów. Metodologia zaś zajmuje się sposobami postępowania, czyli metodami stosowanymi przy tworzeniu nauki. Teoria nauki zajmuje się elementami, z których nauka się składa (twierdzeniami, terminami naukowymi), oraz strukturami z nich zbudowanymi (dowód, teoria itd.). Metodologia bada metody dowodzenia, eksperymentowania, rozwiązywania zagadnień, wyjaśniania, sprawdzania itd. [...] W ramach meto-

dologii i teorii nauki omawiane są też często zagadnienia, które są zastosowaniem klasycznych zagadnień epistemologicznych do konkretnych działów tej lub innej nauki. Wszystko to sprawia, że między teorią poznania z jednej strony a teorią nauki i metodologią z drugiej — nie ma ostrej granicy. (ibidem, s. 68)

Przyjęte przez cytowanego powyżej autora podejście z jednej strony sugeruje silny związek teorii poznania z teorią nauki i metodologią, z drugiej zaś wyraża wąskie podejście do przedmiotu i zakresu metodologii, ograniczając je do obszaru zainteresowania metodyczną sferą działalności badawczej. Ujęcie takie, jakkolwiek analitycznie poprawne, w praktyce stanowi zagrożenie atomizacją procesu badawczego, gdzie przewartościowanie warstwy metodycznej odbywa się kosztem niedowartościowania lub pomijania w badaniach warstwy naukowo-teoretycznej, a także teoretyczno-poznawczej. Ryzyko separatyzmu metodologicznego, sprowadzającego proces badawczy do poziomu prostych czynności zgodnych z zasadami metodycznego postępowania jest zagrożeniem nie tylko dla badacza, który gromadząc wiedzę o poznawanej rzeczywistości występuje w roli „instrumentu”. Zagrożenie to jest dużo poważniejsze w kontekście relacji badacz–rzeczywistość badana. „Badacz-instrument” z małym prawdopodobieństwem zdobędzie się na „nieinstrumentalne” traktowanie badanej rzeczywistości. Stąd analityczne rozważania Kazimierza Ajdukiewicza należy traktować holistycznie, dostrzegać zarówno integralność teorii nauki z metodologią, jak również silną korelację z teorią poznania, co w kontekście poznawania rzeczywistości sprowadza się do osadzenia wszystkich analizowanych składników procesu poznawczego w jednej płaszczyźnie — płaszczyźnie epistemologicznej.

W odniesieniu do poznania ludzkiego zauważyć nietrudno, że jest to problem, którym zajmuje się wiele nauk szczegółowych, jak psychologia, socjologia, fizjologia czy pedagogika. Jak stwierdza Arno Anzenbacher „niektórzy sądzą, że filozofowie powinni sprawę poznania w ogóle pozostawić naukom szczegółowym” (A. Anzenbacher 2008(b), s. 118). Pogląd ten nie wydaje się być do końca przekonujący, ponieważ wielowymiarowość człowieka wskazywałaby raczej na kooperacyjny model poznania Jego (człowieka) natury, istoty, charakteru i wszelkich form aktywności podejmowanej w ramach codziennej egzystencji i koegzystencji w świecie ludzi, zwierząt i przedmiotów, w aspekcie kultury, gospodarki, społeczeństwa, polityki, zmian i procesów integracyjno-globalizacyjno-lokalizacyjnych. Zaś w kontekście refleksji o istocie poznania to właśnie filozofia może być najbardziej pomocna, ponieważ, jak stwierdza ten sam autor,

[...] fizycy, fizjolodzy, chemicy, ale także psychologowie i socjologowie umieją powiedzieć o takich empirycznych związkach skutkowych rzeczy fascynujące. Filozof, przy całym swoim podziwie dla tych ściśle myślących i rozumnych ludzi, jedno wie wszakże z pewnością: wszystkie te nauki empiryczne nie są w stanie wytłumaczyć, czym właściwie jest poznanie. (ibidem, s. 119)

Marek Hetmański, pisząc o epistemologii jako filozoficznej refleksji nad poznaniem i wiedzą, określa miejsce i status epistemologii w filozofii:

Klasyfikacja dziedzin (dyscyplin) filozoficznych, powstała w filozofii nowożytnej i współczesnej, a potwierdzona przez jej instytucjonalne (np. akademickie, podręcznikowe) formy wyrazu, nadaje epistemologii osobne miejsce w filozofii — obok ontologii, logiki, semiotyki, metodologii, estetyki czy filozofii umysłu. Problematyka epistemologii stanowi jednocześnie przedmiot badań coraz liczniejszej grupy nauk (psychologii, kognitywistyki, antropologii kulturowej, nauk biologicznych) i fakt ten sytuuje filozoficzną refleksję nad poznaniem w specyficznym położeniu, stanowi dla niej (niezależnie od ocen samej epistemologii) szczególne wyzwanie. (M. Hetmański, 2007, s. 7)

Autor ten dodaje, że współczesna epistemologia poza klasyczną problematyką teoriopoznawczą jest również nastawiona na „analizy i poddawanie w wątpliwość, krytykowanie, a nawet odrzucanie pojęć i definicji wiedzy i poznania” (ibidem, s. 7). Nadto, posługuje się on określeniem epistemologii jako filozoficznej analizy poznawania i wiedzy (ibidem, s. 10), co wyraźnie zaznacza dynamiczne ujęcie poznania, jako procesu dokonywanego się w toku określonej sekwencji działań zorientowanych na poznanie i zdobycie określonej wiedzy o rzeczywistości. Ujęcie takie po pierwsze podkreśla silne związki epistemologii z innymi dyscyplinami na poziomie wspólnoty i podobieństwa przedmiotu badań, na co autor zwraca uwagę. Nadto można wywodzić z tego wniosek, że nowożytne wyodrębnienie metodologii jako odrębnej dziedziny danej dyscypliny, metodologii specyficznej dla danej dyscypliny i stanowiącej jeden z czynników decydujących o jej odrębności, mieści się w epistemologicznej płaszczyźnie teoretycznych założeń poznania (poznawania) i tworzenia wiedzy spójnej z przedmiotem danej dyscypliny, a wynikającej z poznania określonego przez tę dyscyplinę wycinka rzeczywistości pozostającego w obszarze jej (dyscypliny) zainteresowań eksploracyjnych. Pozostaje to w związku z uprawomocnieniem poznawania i zgromadzonej w jego toku wiedzy, którego gwarantem jest ta właśnie metodologiczna podstawa procesu poznawania i tworzenia wiedzy o wybranym wycinku rzeczywistości (por.: ibidem, s. 21–22). Marek Hetmański zakłada, iż epistemologia mieści się „pośród” lub „pomiędzy” innymi badaniami poznawczymi (ibidem, s. 8, 45–46, 63). Jest to obszar, w który wpisuje się metodologia pojmowana jako metateoria poznania, metawiedza o poznawaniu, o procesie badania rzeczywistości. Można powiedzieć, iż epistemologia współtworzy wiedzę o rzeczywistości poprzez teoretyczną refleksję o poznaniu, poznawaniu i wiedzy. Metodologia zaś w jej metaujęciu nie jest tożsama z epistemologią jako odrębną dziedziną filozofii, ale mieści się w płaszczyźnie epistemologicznego rozważania o poznaniu, poznawaniu i tworzeniu wiedzy o rzeczywistości.

Epistemologia jako dziedzina filozofii, i zarazem teoria poznania, odnosi się więc do poznania bytów, stanów, procesów czy zjawisk poddanych badaniu naukowemu. Jeśli w perspektywie ontologicznej zadaje

się pytania o status bytu, o jego źródła i związki z rzeczywistością: „Co to jest?, „Czym to jest?“, „Jakie to jest?“, perspektywa epistemologiczna pozwoli na sformułowanie pytania w postaci — „Jak to poznawać?“, „W jaki sposób prowadzić proces poznawczy?“, „W jaki sposób uzyskujemy wiedzę o świecie?“ (A. Motycka, 2007, s. 109). Pytania te w konsekwencji umożliwiają zdobycie wiedzy o tym jaki jest byt, zjawisko, proces, stan, który pozostaje w obszarze zainteresowania poznawczego. Prowadzi to więc do określenia ontologicznych fundamentów poznawanego bytu.

2.1. *Epistemologiczny i metodologiczny wymiar badań w obszarze pracy społecznej*

Źródłem poznania pracy społecznej jako dziedziny, teorii i zarazem kategorii wyrastającej z gruntu pedagogiki społecznej (będącej nauką praktyczną), jest doświadczenie i przeżycie, które towarzyszy badaczowi w toku podejmowanego działania społecznego. Epistemologiczny wymiar pracy społecznej wiąże się zarówno z teoretyczną (teoriopoznawczą) refleksją o poznaniu pracy społecznej, jak i metodologią badań pracy społecznej, która w przyjętym i ugruntowanym już w naukach społecznych stanowisku zajmuje odrębny rozdział rozważań, poświęcony metodologicznym aspektom prowadzenia badań w określonym obszarze. W podejściu niniejszym, metodologia traktowana jako metateoria poznania, metawiedza o poznawaniu rzeczywistości, określonych jej wycinków, w konkretnym przypadku — pracy społecznej, łączy w sobie zarówno teoretyczną refleksję o filozoficznych, paradygmatycznych podstawach i możliwościach poznania pracy społecznej, jak i metodyczny aspekt wyznaczający sposoby poznawania określonej rzeczywistości. Stąd w kontekście epistemologicznego wymiaru pracy społecznej mieści się nie tylko abstrakcyjna, teoretyczna wiedza o poznaniu pracy społecznej, ale także metodologiczny aspekt prowadzenia badań umożliwiających poznanie pracy społecznej w toku działalności eksploracyjnej.

Wątpliwość przedstawionego powyżej założenia może budzić po pierwsze powszechność strukturalnego wyodrębniania w podobnych opracowaniach aspektów metodologicznych, a po drugie — traktowanie metodologii jako swoistej nauki o prowadzeniu badań naukowych. To ostatnie sprowadza metodologię do sfery metodycznej refleksji o metodach, technikach i narzędziach gromadzenia wiedzy na temat wybranego aspektu eksplorowanej rzeczywistości. Podejście takie stawia niejako metodologię na pograniczu teorii i praktyki, co w podjętym rozważaniu nie jest satysfakcjonujące. Metodologia, a w szczególności metodologia szczegółowa odnosząca się do badania w obszarze pracy społecznej, jest tu ujęta jako metawiedza o poznaniu i poznawaniu, włącznie z metodyczną sferą procesu badawczego. Jednak fundamentem jest teoriopoznawczy punkt wyjścia odnoszący się do teorii naukowej pracy społecznej. Metodologia działania poznawczego jest efektem procesu biorącego swój

162 początek z filozoficznej refleksji o naturze i specyfice poznawanej rzeczywistości, o możliwościach i granicach poznania, o wartości i zagrożeniach ingerencji w badaną rzeczywistość oraz o antycypowanych zmianach, które badanie-działanie wnosi w rzeczywistość pracy społecznej. Takie ujęcie zaznacza w zamierzeniu autora integralność metodologii pracy społecznej zarówno z warstwą teoretyczną, jak i praktyczną. Pozostaje to zarówno w zgodzie z charakterem pracy społecznej, jak i pedagogiki społecznej, która w swej istocie jest nauką praktyczną (por.: H. Radlińska, 1961, s. 361). Świadczy to niezbitcie o tym, że w społeczno-pedagogicznej płaszczyźnie pracy społecznej praktyka przenika teorię, a teoria praktykę, metodologia zaś jest tu swoistym rondem transmagistrali, po której wędrują: wiedza, refleksja, idee, badania, działania. Nie ma tu jednak granic, które stanowiłyby przesłankę dla określenia „pomiędzy”. Wzajemne przenikanie się stanowi o integralności i implikuje konieczność ujęcia holistycznego.

Impulsem do włączenia metodologii pracy społecznej w obszar rozważań prowadzonych na płaszczyźnie epistemologicznego wymiaru pracy społecznej jest lektura tekstu Aliny Motyckiej (2007). Autorka ta, wychodząc od postawienia fundamentalnego pytania epistemologicznego o sposób zdobywania wiedzy o świecie, który kieruje uwagę epistemologów w stronę naukowych procesów badawczych, zauważa, że

[...] przełomy teoretyczne, jakie dokonały się w pierwszej ćwierci XX wieku w nauce (a dokładniej w naukach fizykalnych), sprawiły, że epistemologiczne pytanie o uzyskiwanie wiedzy o świecie przybrało formę pytania o to, jak wiedza wzrasta. Minione stulecie w zakresie wysiłków czynionych na gruncie filozofii nauki nie przyniosło zadowalającej odpowiedzi w tej epistemologicznie istotnej kwestii, mimo usilnych prób ze strony całej serii pojawiających się filozoficznych koncepcji nauki, dostarczyły natomiast dogłębnej i zasadnej krytyki zastanej (indukcjonistycznej) koncepcji nauki, a także koncepcji, które rozwinęły się później. [...] Destrukcyjny aspekt filozofii nauki dwudziestego stulecia w jej zmaganiach z odpowiedzią na pytanie o wzrost wiedzy naukowej nie tylko burzył tradycyjną filozoficzną koncepcję nauki, ale przysłużył się silnie tej filozofii postmodernistycznej, która eliminuje wraz z całą epistemologią (Rorty) również istotne jej pytanie o sposób uzyskiwania wiedzy. (A. Motycka, 2007, s. 109–110)

Także Jan Woleński zauważa, że „trudno zgodzić się z wykluczeniem czynności poznawczych z pola zainteresowania epistemologii” (J. Woleński, 2007(b), s. 143). Można odnieść wrażenie, że filozofia nauki miała nie tylko wpływ na filozofię, ale także na dyscypliny szczegółowe, gdzie pytanie o sposób poznania zaliczano do odrębnej kategorii rozważań określanych mianem metodologii, bez dostrzegania jej związków z epistemologią. Co więcej, bez dostrzegania związków metodologii z filozofią, na co zwraca uwagę Mieczysław Malewski:

[...] szeregowi badacze demonstrują wobec swojej pracy postawy pragmatyczne i w większym stopniu są zainteresowani technologiczną niż filozoficzną warstwą wiedzy metodologicznej. (M. Malewski, 1998, s. 20)

Autor ten, powołując się na stanowisko Bernarda Dixona, podnosi bardzo ważną kwestię istoty prowadzenia badań naukowych, w których niejednokrotnie badacz, koncentrując się na warstwie metodycznej, marginalizuje lub całkowicie pomija sferę odniesień filozoficznych i teoretycznych, sprowadzając proces badawczy do procedury mającej zapewnić sukces eksploracyjny i uprawomocnić wyniki oraz generalizacje.

[...] sami naukowcy nie są zgodni co do intelektualnej podstawy swojej pracy. Większość z nich zresztą nigdy się nad tym nie zastanawia, pozostawiając podobne spekulacje owym pełnym zapału dżentelmenom, filozofom nauki, którzy piszą na ten temat niezrozumiałe książki. (ibidem, s. 20, za: B. Dixon, 1984, s. 21)

Włączenie sfery metodologii do płaszczyzny epistemologicznych rozważań nad naturą wiedzy o danej rzeczywistości, dokonujących się w niej procesach i występujących zjawiskach, wiedzy o bytach egzystujących w danej rzeczywistości i ich charakterze oraz sposobów tworzenia wiedzy o tej rzeczywistości i jej złożoności jest zabiegiem trudnym. Istnieje bowiem uprawdopodobnione ryzyko sprzeciwu metodologów, którzy w trosce o swą autonomię i niezależność od innych dyscyplin, będą bronili pozycji wypracowanej w środowisku oraz refleksji naukowej stanowiącej dorobek teoretyczny. Reakcja obronna przed włączaniem metodologii w sferę szerszej struktury, jaką jest epistemologia, może także spowodować niechęć specjalistów parających się metodologicznymi zagadnieniami w obrębie dyscyplin szczegółowych, ponieważ każda propozycja zmiany perspektywy zasługuje na krytykę i częściowe lub całkowite odrzucenie. Argumenty choćby najmniej merytoryczne zawsze można odszukać, a sposób ich prezentacji pozostawia wszelką dowolność. W uzasadnieniu przyjętego tu stanowiska podnoszony jest zespół przesłanek odnoszących się do związków metodologii z filozofią, a w szczególności z epistemologią jako jednym z kluczowych działów filozofii. Mieczysław Malewski jest kolejnym autorem podkreślającym ścisły związek metodologii z filozofią. Przywołując poglądy Abrahama Kaplana, zaznacza on, że metodologia jest generalizacją technik i konkretyzacją filozofii. Z uwagi na to, że nie da się przeprowadzić linii demarkacyjnej między metodologią a metodami i technikami badawczymi z jednej, a filozofią z drugiej strony, należy wszystkie elementy traktować łącznie (patrz: M. Malewski, 1998, s. 19). Stanowisko takie zakłada silny związek metodologii z filozofią, niezależnie od obszaru metodycznego zawierającego się w płaszczyźnie samej metodologii, która w swym wymiarze operacyjnym odnosi się właśnie do owych metod, technik i narzędzi badawczych.

Metodologia ma jednak swój początek w filozofii i jako taka swych korzeni powinna upatrywać w epistemologii — teorii poznania, w której tkwią jej fundamenty teoretyczne, uzasadniające i określające jej istnienie. Podkreślić należy jednak, iż włączenie sfery metodologii w płaszczyznę epistemologiczną nie jest tożsame z odmową autonomii samej metodologii

164 jako ukonstytuowanej dyscyplinie. Co więcej, w płaszczyźnie epistemologicznej metodologia nabiera należytej jej rangi i w konsekwencji pozwala to wyjść ze stygmatyzującego stereotypu utożsamiania jej z metodyką działań badawczych. Nadto epistemologiczna płaszczyzna nadaje metodologii postrzeganej w kategoriach 'meta' znaczenia dyscypliny ugruntowanej w tradycji filozoficznej, co może być identyfikowane wyłącznie w kontekście aprecjacji, ponieważ tam jest prawdziwe źródło metodologii.

Można więc przyjąć, iż ze względów merytorycznych uprawomocnione jest włączenie metodologii w epistemologiczną płaszczyznę rozważań o poznaniu pracy społecznej, uwzględniającą nie tylko metodyczne i techniczne aspekty postępowania badawczego w toku poznawania rzeczywistości pracy społecznej, ale także filozoficzne i teoretyczne konteksty tej dziedziny pedagogiki społecznej. Założeniem autorskim jest również wzmocnienie procesu restytucji wiedzy badaczy o istocie i znaczeniu związków, które towarzyszą procedurze badawczej z założeniami filozoficznymi nauki ((sub)dyscypliny), szczególnie w odniesieniu do podstaw teoretyczno-filozoficznych badań, a także etyki postępowania badawczego i odpowiedzialności za wywoływane w badanej rzeczywistości zmiany implikowane postępowaniem eksploracyjnym.

Dopełnieniem uzasadniającym i wyjaśniającym przesłanki przyjętego rozwiązania w obrębie epistemologicznego wymiaru pracy społecznej jest stanowisko odnoszące się zarówno do określenia sposobu rozumienia pojęcia 'metodologia nauk', jak również 'epistemologia'. W słowniku pedagogicznym

[...] metodologia nauk wiąże się ściśle z teorią poznania (gnoseologia) i epistemologią. (W. Okoń, 2004, s. 246)

Epistemologia zaś jest w tym opracowaniu rozumiana jako

[...] teoria wiedzy naukowej zajmująca się systemami nauki, strukturą i językiem nauki, sposobami myślenia naukowego i poznawaniem rzeczywistości oraz społecznym funkcjonowaniem nauki, jak również jej zastosowaniami w praktyce. (ibidem, s. 100)

Cytowane stanowisko prezentuje dominację zakresu epistemologii względem metodologii nauk, która wpisuje się w dziedzinę poznawania rzeczywistości przypisaną epistemologii. Nie jest to jednak równoznaczne z utratą rangi lub autonomii metodologii, ani też jej podporządkowaniem w kategoriach organizacyjnych (dotyczących dyscyplin) epistemologii.

Ujęcie metodologii w płaszczyźnie rozważań epistemologicznego wymiaru pracy społecznej wymaga wyjaśnienia, iż podejście takie nie zakłada równoznaczności pomiędzy epistemologią pracy społecznej i metodologią pracy społecznej. Co więcej, epistemologia nie może być utożsamiana jako równoznaczna z metodologią, ponieważ nie dostarcza bezpośrednio instrumentalnej wiedzy o procedurach, metodach, technikach i narzę-

dziach prowadzenia badań. To domena metodologii w jej wąskim ujęciu, pojmowanej jako metodyka prowadzenia badań. Metodologia w przyjętym ujęciu wpisuje się w płaszczyznę epistemologicznej refleksji teoretycznej o poznaniu, wiedzy i jej pozyskiwaniu w toku postępowania eksploracyjnego. Odnosi się to bezpośrednio do wskazanego przez Kazimierza Ajdukiewicza drugiego naczelnego zagadnienia epistemologicznego. Pytanie o prawdę oraz o granice poznania pozostaną na marginesie tego rozważania, a uwaga zostanie zorientowana na zagadnieniu źródeł poznania pracy społecznej wraz z aspektem dochodzenia do wiedzy zdobywanej w procesie poznawania.

Zamiar prezentacji epistemologicznej płaszczyzny pracy społecznej implikuje konieczność sformułowania w tym rozważaniu pytania o to „Jak poznawać pracę społeczną?”. Pytanie to dotyczy podstaw filozoficzno-teoretycznych oraz sposobu poznania pracy społecznej będącej bytem egzystującym jednocześnie w polu działania społecznego oraz w świecie refleksji teoretycznej. W konsekwencji odnosi się to bezpośrednio do metodologicznej sfery poznawania pracy społecznej, która jest przedmiotem zainteresowania badawczego.

Zgodnie z przyjętym założeniem etapowości w postępowaniu badawczym oraz na poziomie prezentacji rezultatów tegoż procesu, w tym miejscu rozważanie ogranicza się do przedstawienia podstawowych nurtów i kategorii filozoficznych w ich metodologicznym, etycznym i personalistycznym wymiarze. W założeniu autora pozwoli to zarysować istotę związków pracy społecznej z wybranymi nurtami i kategoriami filozoficznymi, włącznie z epistemologicznym i w konsekwencji metodologicznym jej wymiarem, jako tym obszarem wiedzy o poznaniu i poznawaniu rzeczywistości, które w toku postępowania eksploracyjnego wyznacza kierunki myślenia i działania badacza. Nadto w kontekście rozważań prowadzonych na płaszczyźnie etyki i personalizmu przybliżone będą te kategorie filozoficzne, które występują w toku dyskusji o działaniu społecznym oraz bezpośrednio w obszarze działania w polu pracy społecznej.

Rozpoczynający się w tym miejscu etap prezentacji wyników eksploracji koncentruje uwagę na epistemologicznym wymiarze pracy społecznej w jej aspekcie metodologicznym. Etap ten dotyczy szczególności określenia znaczenia pojęcia ‘metodologia’, które towarzyszyło badającemu podczas projektowania, realizacji i prezentacji wyników projektu badawczego. Kwestia transwersalności tej części analizy, gdzie w polu metodologicznych odniesień do epistemologicznego wymiaru pracy społecznej zbiegają się stanowiska reprezentowane przez badaczy różnych (sub)dyscyplin naukowych, wymaga także wyjaśnienia. Mimo owej wielodyscyplinarności, poglądy na naturę metodologicznych uwarunkowań poznania pracy społecznej odwołują się w swej ontologicznej warstwie do filozoficznych

166 fundamentów opartych na teorii poznania. Tutaj bowiem rozważania o poznaniu i poznawaniu wybranych wycinków rzeczywistości umożliwiają poszukiwanie istoty i natury badań w obszarze pracy społecznej przy jednoczesnym odniesieniu do filozoficznej proveniencji procesów eksploracyjnych.

Zgodnie ze scjentyistycznym podejściem, metodologię określa się jako naukę, wiedzę o metodach działaności, poznania naukowego. Obejmuje ona wiedzę o regułach posługiwania się metodami poznania naukowego w procesie badawczym. Dotyczy to w szczególności wiedzy o sposobach przygotowania i prowadzenia badań naukowych oraz opracowywania ich wyników, o budowie systemów naukowych oraz utrwalania w mowie i piśmie osiągnięć nauki. W opracowaniach słownikowych można odnaleźć podział na metodologię ogólną, dotyczącą ogólnych problemów metod i systemów naukowych, oraz metodologię szczegółową, badającą metody i systemy wybranych nauk (por.: W. Okoń, 2004, s. 46; T. Lewowicki, 2006, s. 17–8; D. Silverman, 2007, s. 2).

W naukach społecznych metodologię nauk utożsamia się z systemem

[...] określonych reguł i procedur, do których odwołują się badania będące podstawą ewaluacji wiedzy. System ten nie jest ani niezmienny, ani niezawodny — jest ciągle ulepszany. Naukowcy szukają nowych metod obserwacji, analizy, logicznego wnioskowania i generalizacji. Ich powstanie oraz wykazanie, że spełniają one założenia właściwe dla podejścia naukowego, jest warunkiem włączenia ich do systemu reguł rządzących metodologią naukową. Ch. Frankfurt-Nachmias, D. Nachmias, 2001, s. 9)

Tak rozumiana metodologia dostarcza określonych reguł pomocnych w procesie eksploracyjnym. Są to reguły komunikacyjne, reguły wnioskowania oraz reguły intersubiektywności. Te ostatnie dotyczą wymiany informacji wśród naukowców, która jest niezbędna z uwagi na konieczność konfrontacji wyników badań własnych z badaniami innych badaczy (ibidem, s. 30).

W kontekście nauk pedagogicznych szczegółowym rodzajem metodologii jest metodologia pedagogiki wraz z jej elementem składowym — metodologią badań pedagogicznych. Janusz Gnitecki wyjaśnia, że

[...] metodologia pedagogiki formułuje ogólne założenia prowadzenia badań (paradygmaty naukowe, orientacje metodologiczne, ontologie i epistemologie fundamentalne i antyfundamentalne, modele badawcze). Metodologia badań pedagogicznych określa zaś szczegółowe sposoby prowadzenia badań — wynikają one z założeń przyjmowanych w metodologii pedagogiki. Wyprowadza się z nich operacyjne i instrumentalne sposoby prowadzenia badań i konstruowania wiedzy o edukacji. (J. Gnitecki, 2006(b), s. 31)

Stanisław Palka, odnosząc się do metodologii badań pedagogicznych określa ją jako naukę „o sposobach działań służących rozwiązywaniu problemów naukowych w pedagogice” (S. Palka, 2006, s. 9). Autor wyjaśnia, że z uwagi na fakt, iż

[...] termin „metoda” jest używany w znaczeniu sposobu działania, zaś badania służą rozwiązywaniu problemów, można przyjąć, że metodologia badań pedagogicznych jest dyscypliną traktującą o sposobach rozwiązywania badawczych problemów pedagogicznych. Badania pedagogiczne obejmują dziedzinę, w skład której wchodzi wychowanie, kształcenie i samokształtowanie człowieka w ciągu całego życia, przy czym wychowanie obejmuje sferę moralną, estetyczną i zdrowotną człowieka, kształcenie obejmuje zarówno nauczanie, jak i wychowanie intelektualne związane z rozwijaniem zdolności i zainteresowań poznawczych oraz postaw poznawczych, zaś samokształtowanie zawiera w sobie nie tylko samokształcenie się, ale i elementy samowychowania, samorealizacji, samodoskonalenia. (S. Palka, 2004(a), s. 206)

Cytowany autor dodaje, że

[...] metodologia badań pedagogicznych może być ujmowana w dwojaki sposób:

- jako opisowa, sprawozdawcza (odzwierciedlająca modele postępowania stosowane przez określonych badaczy lub w określonej subdyscyplinie pedagogicznej);
- jako normatywna (mająca na celu określanie poprawnego toku postępowania). (ibidem, s. 209)

W konkluzji swch rozważań autor ten stwierdza, iż oba z wymienionych sposobów są użyteczne poznawczo i praktycznie.

Powszechne rozumienie metodologii jako wiedzy lub nauki o metodach badań wyraża jej wąskie ujęcie. Szerszym podejściem charakteryzuje się postrzeganie metodologii nauk jako metanauki, czyli, jak wyjaśnia Stanisław Palka — nauki o nauce (S. Palka, 2004(b), s. 209). Jest ona rozwijana „w powiązaniu z logiką, teorią poznania, filozofią nauki, naukoznawstwem, historią, psychologią, socjologią nauki” (ibidem, s. 209). Autor wskazuje, iż tak rozumiana metodologia nauki jest

[...] nauką o metodach prowadzenia działalności naukowej w trzech obszarach:

- badań naukowych;
- tworzenia systemów naukowych: pojęć, praw, teorii, co związane jest m.in. z opisywaniem, wyjaśnianiem, definiowaniem, klasyfikowaniem, sprawdzaniem, kontrolowaniem, uzasadnianiem twierdzeń, prognozowaniem;
- ujmowania, wyrażania, utrwalania osiągnięć nauki w formie mówionej, pisanej, obrazowej (modelowej). (ibidem, s. 209)

Pojęciem ‘metodologia edukacji’ posługuje się Janusz Gnitecki, który określa ją mianem teorii

[...] naukowego badania zjawisk edukacyjnych w trzech typach doświadczenia:

- doświadczeniu empirycznym ludzkiego trwania jako istoty,
- doświadczeniu prakseologicznym ludzkiego stawania się,

— doświadczeniu hermeneutycznym interpretacji i rozumieniu sensu owego trwania i stawania się w przestrzeni edukacyjnej.

Z wyróżnionymi trzema typami doświadczeń edukacyjnych związana jest: metodologia badań empirycznych, metodologia badań prakseologicznych i metodologia badań hermeneutycznych oraz trzy odmiany refleksji pedagogicznych — refleksji w pedagogice empirycznej, prakseologicznej i hermeneutycznej. Refleksja ta prowadzi do wyróżnienia orientacji metodologicznych w pedagogice empirycznej, prakseologicznej i hermeneutycznej. Metodologia badań w pedagogice empirycznej zajmuje się empirycznym opisem, pomiarem i wyjaśnianiem zjawisk edukacyjnych. Z kolei metodologia badań w pedagogice prakseologicznej zajmuje się prakseologicznym przedopisem skuteczności działań edukacyjnych. Natomiast metodologia badań w pedagogice hermeneutycznej zajmuje się hermeneutyczną interpretacją i rozumieniem sensu i znaczenia przejścia z empirycznego opisu i wyjaśniania zjawisk edukacyjnych do prakseologicznego przedopisu skuteczności działań edukacyjnych i odwrotnie. W związku z tym przyjmujemy, że ogólna metodologia badań w pedagogice zajmuje się równocześnie empirycznym opisem i wyjaśnianiem zjawisk edukacyjnych, prakseologicznym przedopisem skuteczności działań edukacyjnych oraz hermeneutyczną interpretacją i rozumieniem ich sensu i znaczenia. (J. Gnitecki, 2006(a), s. 131–132)

Mieczysław Malewski rozszerza ujęcie metodologii o ontologiczną rację istnienia i rację celu. Określa on metodologię mianem „meta-wiedzy o społecznych celach poznania naukowego i prawomocnych strategiach ich realizacji” (M. Malewski, 1997, s. 29). Autor ten wyjaśnia, że tak pojęta metodologia jest w swej istocie

[...] wielopłaszczyznowa i obejmuje trzy wzajemnie skorelowane płaszczyzny. Pierwszą, najbardziej ogólną, jest płaszczyzna ontologiczna. Konstytuują ją zespół filozoficznych założeń o naturze przedmiotu badania, jego strukturze i właściwościach. Płaszczyzną drugą jest płaszczyzna epistemologiczna. W jej obrębie koncentrują się poglądy na typ wiedzy do jakiej poznanie naukowe ma prowadzić. Ostatnia, zakresowo najwęższa, jest płaszczyzna metodyczna. W tej płaszczyźnie poszukuje się odpowiedzi na pytanie: jakiego instrumentarium badawczego użyć i jak prowadzić proces eksploracji, aby pożądana wiedza o przedmiocie mogła być wytworzona? (ibidem, s. 29)

W konkluzji prezentowanego wywodu powołuje się on na stanowisko Roberta E. Flodena, który stwierdził, że

[...] metodologia szeroko rozumiana wykracza poza wzorzec badań i analiz naukowych i obejmuje fundamentalne pytania odnoszące się do struktury procesu badań, uzasadniając nasze roszczenia do wiedzy. (ibidem, s. 29)

Ujęcie metodologii jako metawiedzy towarzyszyło badaczowi-działaczowi od początku procesu poznawania wybranego wycinka rzeczywistości, który odnosi się do rzeczywistości pracy społecznej zarówno w jej wymiarze teoretycznym, jak i prakseologicznym. Aby uniknąć nieporozumień lub nadinterpretacji wyjaśnienia wymaga relacja metodologii rozu-

mianej szeroko jako metawiedzy oraz poszczególnych płaszczyzn wskazanych przez Mieczysława Malewskiego. Można bowiem odnieść mylne wrażenie, że takie ujęcie metodologii oznacza jej pojemnościową nadrzędność wobec ontologii czy epistemologii. Przywołany autor posługuje się pojęciem płaszczyzny ontologicznej, epistemologicznej oraz metodycznej, co niewątpliwie oznacza, iż metodologia jako metawiedza posiada owe płaszczyzny, ale są one swoistym wymiarem szeroko pojętej metodologii. Ontologiczny, epistemologiczny czy metodyczny wymiar metodologii w jej szerokim ujęciu, prezentowanym przez Mieczysława Malewskiego, nie jest tożsamy z przyjęciem założenia równorzędności czy nadrzędności tak pojętej metodologii z ontologią czy epistemologią, będącymi działaniami filozofii. Inaczej ujmując ten problem stwierdzić można, że pomiędzy epistemologią a epistemologicznym wymiarem określonego bytu, w tym wypadku metodologii (odnosi się to także do pracy społecznej), występuje zasadnicza odmienność znaczeniowa i pojemnościowa.

Metodyczna płaszczyzna szeroko pojętej metodologii odnosi się zaś do warstwy metodologicznej w jej wąskim ujęciu i tak była rozumiana w toku procesu eksploracyjnego oraz na etapie prowadzonego rozważania. Płaszczyzna ta dotyczy w szczególności metod, technik i narzędzi badawczych oraz organizacji procesu badawczego, a także metodyki opracowania i prezentacji materiału empirycznego. W tym zakresie stanowi także przedmiot dalszej prezentacji odnoszącej się do związków metodologii z pracą społeczną.

Przechodząc na płaszczyznę bezpośredniego poznania rzeczywistości pracy społecznej można przyjąć, iż występują tu dwa zasadnicze sposoby podejścia badawczego: ilościowy i jakościowy. Wynikają one z przyjętych założeń metodologicznych w ujęciu metodologii rozumianej jako metawiedza, co determinuje zarówno sposób postrzegania badanej rzeczywistości i roli badacza w badaniach, jak również procedurę postępowania badawczego (por.: R.M. Grinnell Jr., Y.A. Unrau, 2005, s. 62–87; T. Pilch, T. Bauman, 2001, s. 267–270).

Badanie pracy społecznej to

[...] systematyczne i obiektywne dociekanie (badanie) wykorzystujące metody badawcze w celu rozwiązywania problemów społecznych i tworzenia nowej wiedzy, która jest powszechnie użyteczna i możliwa do spożytkowania w działaniu praktycznym. (R.M. Grinnell Jr., Y.A. Unrau, 2005, s. 19)

Służą temu zarówno podejście ilościowe, jak i jakościowe. Pierwsze, odnoszące się do potrzeb tworzenia ogólnego obrazu problemów społecznych, w szczególności map ubóstwa niezbędnych w planowaniu strategicznym działań społecznych na poziomie polityki społecznej, umożliwiają statystyczne metody gromadzenia danych o stanie faktycznym w sferze problemów społecznych (V. Lyon-Callo, 2004, s. 73–74). W indywidualnej pracy pracowników społecznych pomocnym narzędziem umożliwiającym gromadzenie i przetwarzania danych empirycznych opartych na materiale statystycznym jest Statistical Package for Social Science (SPSS). Jest to

170 instrument ułatwiający pracę (w jej wymiarze badawczym) tym pracownikom, którzy są niechętni realizacji roli badacza rzeczywistości w toku podejmowanej codziennej pracy społecznej w środowiskach podopiecznych systemu pomocy społecznej (P.E. Blanksby, J.G. Barber, 2006, s. 1).

Podejście jakościowe w badaniu pracy społecznej zdaje się być znacznie bardziej preferowane przez jej praktyków i teoretyków. Ze stanowiskiem takim utożsamia się Tony Tripodi, który, rozważając problematykę metodologii pracy społecznej stwierdza, że badania winny opierać się na studium przypadków metodami naturalnymi, bez wprowadzania eksperymentów i manipulacji. Autor ten uważa, że istotną cechą badań w obszarze pracy społecznej jest stosowanie narzędzi wystandaryzowanych i naturalnych dla danego środowiska badanego. W toku studium przypadku należy jego zdaniem stosować wywiady narracyjne, bo one pozwalają zdobyć najwięcej wiedzy o badanej rzeczywistości, włącznie ze społecznym kontekstem zjawisk i procesów dokonujących się w tej rzeczywistości (T. Tripodi, 1984, s. 353–359). Jakościowe podejście do badań praktycznych zapoczątkowano w chicagowskiej szkole socjologicznej, a za ojca badań jakościowych uważa się Georgea H. Meada (R.C. Bogdan, S. Knopp-Biklen, 2003, s. 8–10, 24–25). Przykładem tego typu badań jest projekt zrealizowany w Nowej Gwinei w latach 1931–1933. Dotyczył on badania uwarunkowań osobowości obu płci w społeczeństwie pierwotnym (por.: M. Mead, 1986). Na podstawie tego typu badań powstało jedno z najczęściej cytowanych dzieł Margaret Mead — *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, w którym autorka wskazuje trzy typy kultur: postfiguratywnej, kofiguratywnej i prefiguratywnej (por.: M. Mead, 1978, s. 25–26, 65–66, 146–147).

Stosowanie „miękkich” metod w badaniach kwestii społecznie wrażliwych, takich jak bezdomność, ubóstwo, niepełnosprawność, czy bezrobocie, jest wskazane z uwagi na ich naturalny przebieg i bezpośredni kontakt człowieka z człowiekiem, kontakt badacza, który nie zamierza dystansować się od badanego, ale współuczestniczy w problemie i dąży do jego przezwyciężenia. W sposób szczególny preferowane są tu metody biograficzne, które w toku wywiadów narracyjnych ułatwiają zdobycie pogłębionej wiedzy o trudnych sytuacjach podopiecznych (M. Łuczyńska, 1998, s. 257; E. Błażej, B. Bartosz, 1995, s. 27–28; J. Włodarek, M. Ziółkowski (red.), 1990).

Wiesław Ciczkowski, wypowiadając się na temat zastosowania metody biograficznej w pracy socjalnej, która w niniejszym rozważaniu jest traktowana jako jeden z istotnych elementów płaszczyzny pracy społecznej, stwierdził, iż metoda ta

[...] pozwala rozpoznać aktualne potrzeby, wykryć problemy i zainteresowania podopiecznego warunkowane historią jego życia. Metoda ta może być wzbogaceniem procedur badawczych stosowanych w studium indywidualnych przypadków jako metodzie badawczej, a także wzbogaceniem warstwy diagnostycznej w prowadzeniu indywidualnych przypadków jako metodzie pracy socjalnej. (W. Ciczkowski, 1999, s. 36)

Autor ten dodaje, że

171

[...] metoda biograficzna pozwoli zrekonstruować obecną sytuację podopiecznego, dotrzeć do przyczyn tej sytuacji, ocenić uwarunkowania współczesne. Włączanie podopiecznego w proces diagnozy (oceny), odwoływanie się do materiałów autobiograficznych pozwala uzyskać u niego potwierdzenie naszych hipotez i nakłonić go do lepszego zrozumienia faktów. Dochodzenie do wspólnej oceny (diagnozy) z podopiecznym nie jest zabiegiem łatwym. Jeśli jednak ocena opiera się na bezsprzecznych faktach i uwzględnia kontekst społeczny, w jakim znajduje się podopieczny, wówczas łatwiej można zrozumieć się nawzajem. Metoda ta może być przydatna do zdefiniowania zmian, które chcemy wspólnie z podopiecznym osiągnąć, ustalenia sił społecznych mogących wzmacniać szansę przezwyciężenia trudności, wyboru metodycznych działań, które mogą doprowadzić do realizacji zmiany. (ibidem, s. 41)

W toku badań jakościowych istotną techniką gromadzenia materiału empirycznego są wywiady narracyjne (K. Rubacha, 2005(b), s. 40–43). Pozwalają one zdobywać pogłębioną i dokładną wiedzę o badanej rzeczywistości oraz konkretnych podopiecznych egzystujących w owej rzeczywistości (H. Fraser, 2004, s. 180–181, 185–186). W kontekście pracy społecznej wywiady pełnią funkcję komunikacji interpersonalnej oraz są równocześnie sposobem tworzenia relacji między pracownikiem społecznym a podopiecznym (A. Kadushin, 1983, s. 31, 49).

Można wyróżnić następujące etapy badania z zastosowaniem wywiadu narracyjnego:

1. Wysłuchanie badanych i obustronne doświadczenie emocji towarzyszących opowieści badanych — na tym etapie należy uwzględniać okoliczności realizacji badania, czas, porę dnia, roku, warunki lokalowe itp.
2. Przetwarzanie materiału empirycznego — można oczyścić materiał z dodatków niemerytorycznych.
3. Interpretacja indywidualnych wywiadów.
4. Przegląd różnorodnych typów doświadczeń życiowych osób badanych — kategoryzacja doświadczeń.
5. Połączenie tego co „osobiste z tym co publiczne” — etap ten polega na podkreśleniu znaczących momentów w życiu badanego z uwagi na jego światopogląd, filozofię życia czy przekonania.
6. Poszukiwanie cech wspólnych i różnic występujących między poszczególnymi badanymi.
7. Przygotowanie akademickiego raportu z badań na temat każdego z przypadków (H. Fraser, 2004, s. 186–196).

Odmianą wywiadu, który może mieć zastosowanie w pracy społecznej zorientowanej na organizowanie społeczności lokalnej w środowisku, jest zogniskowany wywiad grupowy. Jest to

[...] nieformalna dyskusja wśród wybranych osób na określony temat odwołująca się do konkretnych sytuacji znanych tym osobom. Berns i Wilcom

określają fokus jako dyskusję grupową skupiającą się na określonym temacie lub tematach. (P. Daniłowicz, J. Lisek-Michalska, 2007, s. 16)

Ten rodzaj wywiadu jest coraz częściej stosowany w badaniach marketingowych. Technika ta umożliwiła gromadzenie materiału empirycznego w oparciu o swoistą zbiorową narrację. Wymaga jednak od decydującego się na jej stosowanie badacza doskonałych umiejętności i sprawności badawczych oraz dużego doświadczenia. Szczególnie w przypadku prowadzenia badań mających znaczenie dla jakości życia ludzkiego konieczne jest perfekcyjne przygotowanie badacza przed wykorzystaniem tego rodzaju techniki w badaniu problemów ludzkich. W przeciwnym razie zgromadzony materiał empiryczny będzie niskiej jakości i mało przydatny w toku analizy badanego wycinka rzeczywistości.

Badania pracy społecznej należy traktować jako nieskończony proces, który rozwija się wielokierunkowo i wielopłaszczyznowo. Można dostrzec w tym procesie sekwencyjność i etapowość, mające swój początek i koniec, ale ów koniec jest zarazem początkiem kolejnego etapu i sekwencji czynności umożliwiających aktualizację wiedzy o określonym wycinku badanej rzeczywistości. Takie podejście do badań w pracy społecznej implikuje wprowadzenie elementu określonego mianem ewaluacji. William J. Reid zwraca uwagę, iż w kontekście badań pracy społecznej ewaluacja jako jeden z jej końcowych etapów powinna towarzyszyć realizacji konkretnych programów pracy społecznej zorientowanych na rozwiązywanie określonych problemów indywidualnych i grupowych. Stanowisko takie autor uzasadnia faktem, że jest to ta część rzeczywistości, która odnosi się do wymiaru działania w środowisku (W.J. Reid, 1979, s. 209–217). Ewaluacja odnosi się więc nie tylko do procedury badawczej, ale także do działania w polu pracy społecznej. Może być traktowana jako instrument weryfikacji stanu osiągniętego ze stanem zamierzonym oraz służyć poszukiwaniu ścieżek rozwoju pracy społecznej w jej metodycznym wymiarze.

Epistemologiczny wymiar pracy społecznej odnosi się do teorii poznania, gdzie szczególne znaczenie w wymiarze poznawania tego bytu odgrywa płaszczyzna metodologiczna w jej metaujęciu. Rzeczywistość, w której występuje praca społeczna może być eksplorowana według różnych paradygmatów, metod czy technik. Poznaniu pracy społecznej służą, w obrębie rozmaitych metod i technik, różnorodne narzędzia badawcze. Jednakże proces ten każdorazowo rozpoczyna w założeniu określenie epistemologicznych przesłanek, które determinują sposób, w jaki badacz postrzega rzeczywistość oraz proces badawczy, włącznie z własną rolą jako badacza-działacza.

2.2. Zarys aksjologii pracy społecznej

Odniesienie do wymiaru aksjologicznego pracy społecznej jest kolejnym aspektem filozoficznej konotacji tej teorii i zarazem kategorii społeczno-pedagogicznej. Problematyka aksjologii sięga swymi korzeniami

czasów wczesnej filozofii, gdzie wartość, piękno, prawda czy dobro stanowią punkt zainteresowania i licznych rozpraw starożytnych mędrców. Aksjologia może być rozpatrywana w dwu znaczeniach: węższym — aksjologia szczegółowa i szerokim — aksjologia ogólna. Węższe odnosi się do szczegółowych teorii wartości, które wchodzi w skład poszczególnych dyscyplin naukowych. Przykładem znaczącym w kontekście przyjętej perspektywy prowadzonych rozważań jest aksjologia pedagogiczna, która stanowi dział pedagogiki ogólnej zajmujący się tymi wartościami, które „wychowanie ma zaszcześcić w wychowankach” (W. Okoń, 2004, s. 22).

W szerokim znaczeniu aksjologia jest ogólną teorią wartości, nauką o wartościach. Tak rozumiana aksjologia zajmuje się badaniem wartości, ich hierarchii i systemów (ibidem, s. 22). W nowożytnej filozofii pojęciem wartości posługiwał się już Immanuel Kant (W. Tatarkiewicz, 2007, t. 2). W dyskursie filozoficznym po raz pierwszy terminu ‘aksjologia’ użył na gruncie francuskim Paul Lapie w 1902 roku, a w Niemczech Eduard von Hartmann w 1908 roku (W. Tatarkiewicz, 2007, t. 3). Etymologia słowa aksjologia ma swe korzenie w języku greckim. Słowo *axios* oznacza „wartościowy, cenny”, a słowo *logos*, jak już wskazywano — „nauka, myśl czy teoria” (R. Darowski, 2002, s. 107; S. Blackburn, 1994). Jest to więc nauka o wartościach oparta na ogólnej teorii wartości i wartościowania. W obszarze jej zainteresowania pozostają wartości z ich naturą, strukturą, hierarchią, a także ich zmienność w czasie i przestrzeni, zasady stosowania i funkcjonowania w świecie ludzkim oraz geneza, pochodzenie, charakter i zakres. W znaczeniu szerokim aksjologia jest więc ogólną nauką o wartościach i odnosi się do teoretycznych rozważań na temat wartości w kontekście etycznych koncepcji dobra. Na potrzeby prowadzonego rozważania zasadne jest przyjęcie węższego znaczenia aksjologii, która jest elementem różnych dyscyplin naukowych i odnosi się bezpośrednio do wartości określonego rodzaju (R. Ingarden, 1966).

W niniejszej publikacji wąskie rozumienie aksjologii oznacza odniesienie, w toku wywodu, do wartości stanowiących integralne wypełnienie przestrzeni pracy społecznej. Będą to więc wartości społeczne, moralne, poznawcze i ogólnohumanistyczne, które stanowią punkt odniesienia w teoretycznej refleksji nad pracą społeczną i związanym z nią działaniem społecznym. Zarysowany w ten sposób kontekst rozważań prowadzi do szerszej względem aksjologii dziedziny filozofii, która pozostaje w bezpośrednim związku z wartością podstawową — „dobrem” oraz moralnością. Jest nią etyka, etymologicznie wywodząca się w swym wyrazie z języka greckiego od przymiotnika *ethikos*, który pochodzi od słowa *ethos* (ἦθος) — „zwyczaj”, „obyczaj”, „zwyczajne miejsce zamieszkania”. „Arystoteles (384–322 przed Chr.) jako pierwszy używa tej nazwy na określenie rozważań filozoficznych” (S. Andersen, 2003, s. 13). Jest to dział filozofii poświęcony badaniu moralności oraz budowaniu systemów myślowych stanowiących podstawę zasad moralnych.

174 Etyka jest krytyczną refleksją na temat naszych poglądów o właściwym lub dobrym sposobie postępowania człowieka, czyli życia. Taka refleksja pojawia się szczególnie wtedy, gdy pojęcie dobra nie jest czymś oczywistym. (S. Andersen, 2003, s. 14)

Arno Anzenbacher uwypukla związek etyki z moralnym wymiarem egzystencji człowieka. Autor ten pisze, iż

[...] etyka jest dyscypliną filozoficzną, która zajmuje się moralnym charakterem ludzkiej praktyki. Jako „moralne” określamy [...] czyny, sądy, normy, postawy i instytucje. Moralność (etos) obejmuje moralne ukierunkowania w dziedzinie wartości i sensu, ideały, cnoty i instytucje, miarodajne dla osób czy struktur społecznych. (A. Anzenbacher, 2008(b), s. 316)

Tak pojętej etyki nie należy jednak traktować na równi z moralnością, ponieważ moralność w ujęciu formalnym jest specyficznym zbiorem dyrektyw wyrażonych w formie rozkazów, zakazów lub nakazów. Egzemplifikacją może być zakaz kradzieży w formie dekalogowego „Nie kradnij”.

Słuszność takiej dyrektywy broni się samoistnie z uwagi na moralny wydźwięk spójny z istotą dobra, jako wartością podstawową. Ponadto słuszności tej dyrektywy nie można dowieść, ani jej zaprzeczyć, ponieważ oznajmujące zdanie niczego nie oznacza. Przedmiotem etyki jest aktywność praktyczna. Etyka jest filozofią praktyczną. [...] Działaniu ludzkiemu właściwy jest zatem określony charakter aksjologiczny. Na tej zasadzie mówimy o działaniu moralnym lub niemoralnym, etycznym lub nieetycznym. (ibidem)

Svend Andersen wyróżnia dwa typy etyki: teologiczną oraz filozoficzną. Autor wyjaśnia, że

[...] etyka teologiczna jest refleksją krytyczną nad koncepcją sprawiedliwego postępowania człowieka, która jest zawarta w wierze chrześcijańskiej. [...] Natomiast etyka filozoficzna nie jest związana z góry ustalonym zadaniem. W swej krytyce jest zdecydowanie radykalniejsza niż teologia. Ostatecznie w filozofii można nie widzieć sensu w odróżnianiu właściwego postępowania człowieka lub błędnego. Próbnym sformułowaniem podstawowego zadania etyki filozoficznej może być: Jest ona krytyczną refleksją nad sensem rozróżniania pomiędzy dobrym, czyli właściwym, a złym, czyli błędnym sposobem postępowania człowieka. (S. Andersen, 2003, s. 23)

W filozofii można także odnaleźć podział na etykę indywidualną oraz etykę społeczną. Arno Anzenbacher pisze, że

[...] w etyce indywidualnej chodzi o etyczne normowanie indywidualnego postępowania. W etyce społecznej chodzi o etyczne normowanie struktur społecznych (instytucji, praw, statutów, systemów społecznych). Etyka społeczna pyta więc, czy i pod jakimi warunkami struktury społeczne są pod względem etycznym prawidłowe, czyli sprawiedliwe. (A. Anzenbacher, 2008(b), s. 364)

Tadeusz Kotarbiński, rozprawiając o zasadach życia godziwego ujął etykę jako teorię 175

[...] kierowania życiem duchowym. Nie mówimy po prostu „życiem”, lecz życiem duchowym. Albowiem higiena np., to też teoria kierowania życiem, ale z punktu widzenia zdrowia fizjologicznego, i nie należy do etyki, tak samo jak sztuka lekarska, przywracająca zdrowie zachwiane... W obrębie zaś generalnego zadania etyki mieszczą się i wypełniają sobą jej całość trzy zadania poszczególne. Są one przedmiotem dociekań tzw. felicytologii, tzw. prakseologii, oraz etyki właściwej, etyki w węższym tego słowa znaczeniu. Tak więc felicytologia — to krótko mówiąc teoria kształtowania życia szczęśliwego. Zastanawia się ona nad tym, jak trzeba żyć, aby być szczęśliwym i nie popaść w stan przeciwny szczęśliwości, stan, kiedy człowiek mówi o sobie, że jest nieszczęśliwy. Prakseologia pilnuje sprawności, mówi o tym, jak trzeba się zachowywać, jeśli się chce być skutecznie czynnym, działać jak najsprawniej, a nie być niedołągą. To technika dzielności. Natomiast etyka właściwa (a ona ma być przedmiotem obecnego roztrząsania) interesuje się tym, jak trzeba żyć, by być porządnym człowiekiem, by żyć zacie, a nie żyć w stanie hańby. (T. Kotarbiński, 1976, s. 168–169)

Sprowadzenie etyki do poziomu teorii może skłaniać do filozoficznej refleksji o słuszności takiego zabiegu, jednak nie to jest w sferze kompetencji autora oraz przyjętych założeń prowadzonej tu rozprawy. Bliższym problemem niniejszej analizy jest założenie cytowanego powyżej Tadeusza Kotarbińskiego, dotyczące związków „etyki właściwej” z „porządnością człowieka w życiu codziennym”.

Odwołując się do etycznej płaszczyzny życia ludzkiego, co jest kluczowe w kontekście aksjologicznego wymiaru pracy społecznej, można mówić o moralnym wymiarze egzystencji i działań człowieka. Pojawia się w związku z tym kategoria oceny moralnej, która jest rozwijana w refleksji filozoficznej w odniesieniu do kategorii dobra i zła. Arno Anzenbacher, prowadząc analizę ocen moralnych problem ten ujmując przedmiotowo i podmiotowo:

[...] przede wszystkim chodzi po prostu o fakt, że naszym własnym działaniom oraz działaniom innych ludzi przypisujemy pewien walor moralny, że widzimy w ludzkiej praktyce pewne znaczenie moralne. Oceniamy (własne i cudze) uczynki jako dobre lub złe, pochwalamy je lub ganimy, akceptujemy lub nie. Ale oceniamy moralnie również osoby: nazywamy je dobrymi lub złymi, moralnymi lub niemoralnymi, sumiennymi lub niesumiennymi. [...] Ocena moralna dotyczy przy tym najwyraźniej w pierwszym rzędzie działań, a dopiero wtórnie osób i struktur społecznych. (A. Anzenbacher, 2008(a), s. 11–12)

W kontekście ocen moralnych ludzkiego postępowania cytowany autor przedstawia wielowymiarowość antonimiczną występującą w toku oceny działań własnych i innych osób.

Postępowanie innych ludzi, a także nasze własne oceniamy za pomocą takich wyrażań, jak dobre–złe, właściwe–falszywe, słuszne–niesłuszne, etyczne–nieetyczne, ludzkie–niehumanitarne, legalne–nielegalne, sprawiedliwe–niesprawiedliwe itp. Wielość tych określeń wskazuje, że najwyraźniej wchodzi tu w grę bardzo różne warianty znaczenia i oceny. (A. Anzenbacher, 2008(b), s. 375)

Moralna doniosłość czynów implikuje konieczność określenia warunków, w których można mówić o ich dobru lub złu. Tak więc

[...] czyn jest moralnie dobry wtedy, gdy jego motywem jest czysta forma rozumowa zasady moralnej jako taka. W działaniu moralnym jestem motywowany bezpośrednio przez prawo moralne. Postępuję tak, ponieważ uznałem to działanie w sensie imperatywu kategorycznego za swój obowiązek. Rzeczywistym motywem moralnym jest więc motyw rozumowy jako motyw obowiązku. Czyn jest moralnie zły wtedy, gdy jego motywem jest motyw skłonności sprzeczny z obowiązkiem. Czynie wtedy coś, czego chcę (motyw skłonności), ale czego nie powinienem czynić (motyw obowiązku). (A. Anzenbacher, 2008(a), s. 74)

Różnorodność w ocenie moralnej czynów jest warunkowana w znaczący sposób indywidualnym osądem moralnym, który wyznacza kategoria określona mianem sumienia.

Oceniając moralnie ludzkie działanie, zakładamy zawsze, że osoby działające doszły do używania rozumu i wiedzą o różnicy między dobrem a złem. Rozumie się przez to dwie rzeczy:

— Zakładamy, że każdy jakoś tam wie, przynajmniej ogólnie, co jest dobre, a co złe, co wszakże nie wyklucza faktu, że w konkretnym przypadku poszczególne osoby mogą być co do dobra i zła całkowicie różnego zdania.

— Ponadto zakładamy, że każdy człowiek wie, że dobro należy czynić, a zła zaniechać. Jest to wiedza o tym, że roszczenie moralne dobra ma charakter bezwarunkowo zobowiązujący.

Tę ogólną wiedzę o dobru i złu, którą w obcowaniu z ludźmi spontanicznie i bezproblemowo zakładamy, nazywamy w powszednim języku sumieniem. (A. Anzenbacher, 2008(a), s. 12)

W toku działania społecznego, umiejętność odróżnienia dobra od zła ma znaczenie kluczowe, ponieważ działanie w tym polu ma prowadzić ze swej istoty do przebudowy życia gromadnego (bo taka jest jego istota) tak, by współtworzona rzeczywistość była „dobra”, by dobrze służyła człowiekowi, stwarzając mu warunki godnego życia i rozwoju. Rozprawiając o zdolności do odróżniania dobra od zła, należy odwołać się do świadomości człowieka, świadomości aksjologicznej, która umożliwia przypisanie określonym działaniom charakteru dobra lub zła. Karol Wojtyła, odnosząc się do poglądów z jednej strony do Maxa Schelera i Immanuela Kanta, z drugiej — do psychologów woli, stwierdza, że

[...] człowiek o tyle ma świadomość dobra lub zła moralnego swoich czynów, o ile jest świadomym tychże czynów sprawcą. Równocześnie zaś taka sprawca

determinacja woli stanowi sam psychologiczny rdzeń przeżycia powinności. Wylania się przed nami zwarta i prosta struktura psychologiczna, w której etyczna wartość związana ze sprawczym zaangażowaniem samej osoby musi zdecydować o etycznym znaczeniu całości. (K. Wojtyła, 2006, s. 62)

W kontekście pracy społecznej (która ma służyć dobru człowieka, przebudowie życia gromadnego dla jego dobra, współtworzeniu rzeczywistości dobrej dla niego), kategoria dobra i jej antynomu — zła, jest wyjątkowo ważnym aspektem łączącym filozoficzną i społeczno-pedagogiczną perspektywę prowadzonych rozważań. Działacz społeczny w toku wychowania dokonującego się w płaszczyźnie działania w polu pracy społecznej wspomaga człowieka w procesie przygotowania go do dokonywania wyborów, do tworzenia wartości, a w szczególności do tworzenia dobra (por.: H. Radlińska, 1935, s. 35–38, 1961, s. 35–37, s. 41 i nn.).

Odwołując się do poglądów na naturę dobra i zła według Arystotelesa oraz św. Tomasza, Karol Wojtyła wskazał hierarchię dóbr:

Dobra duszy są wyższe od dóbr ciała, ciało bowiem pozostaje do duszy w takim stosunku jak materia do formy. Dobra zewnętrzne stoją jeszcze niżej od dóbr cielesnych. Są one dobrem człowieka o tyle, o ile pozostają podporządkowane rozumowi, na skutek czego zresztą muszą być poddane odpowiedniej mierze — tylko w tej rozumnej mierze będą też dobrem człowieka. Zasada podporządkowania wszystkich dóbr doczesnych dobrom duchowym oraz podporządkowania akcji kontemplacji czerpie swe podstawy z przekonania o obiektywnej wyższości duchowej, rozumnej duszy nad ciałem. (K. Wojtyła, 2001(b), s. 238)

Cytowany autor wskazuje przy tej okazji na złożoność i dualny charakter dobra. Twierdzi on, że

[...] dobra przede wszystkim są celami działania, a poza tym są środkami do celów. Dla środków miarą jest poniekąd cel. Poza tym jednak musi istnieć pewna miara celów. O niej stanowi właśnie hierarchia dóbr. Hierarchiczność dóbr pozwala nam dążyć do celów w sposób obiektywnie uporządkowany, pozwala nam w dążeniu do celów liczyć się z obiektywną miarą doskonałości bytów. (ibidem, s. 239)

Arno Anzenbacher, odwołując się do ontologicznego sensu dobra pisze, że w takim ujęciu każdy byt jest dobry, a samo dobro oznacza tyle samo co doskonałość. „To, co jest, ponieważ jest, jest dobre i doskonałe” (A. Anzenbacher, 2008(b), s. 92). Opiera on swe dowodzenia na założeniu, że

[...] skoro istnienie jest „doskonałością wszelkich doskonałości”, to każdy byt, ponieważ jest, ma w sobie pewien stopień doskonałości. Stopień ten zależy przede wszystkim od formy substancjalnej i od przypadłościowej określoności bytu. Dokładnie w takim stopniu, w jakim byt jest, jest on doskonały. Przypadłości (przypadkowe i będące właściwościami, sprawiają przy tym, że substancjalne byty wchodzą w różne związki i struktury relacji

(np. galaktyki, środowiska życiowe, ekosystemy), których ład ukazuje doskonałość przypadłościowego bycia odniesionych do siebie jednostek. [...] Każdy byt istnieje tak, że w swojej wewnętrznej wartości może być uznany i zaakprobowany. Jeśli podstawowy akt miłości widzimy w uznaniu i akceptacji jej przedmiotu, to każdy byt można z racji jego istnienia uważać za godny miłości. Doskonałość bytu służy do tego, aby był on akceptowany, uznawany i miłowany. Tutaj znajduje się pod względem ontologicznym podstawa akceptacji i miłości dla istnienia — dla tego, co stworzone. (ibidem, s. 92)

Rozważając znaczenie dobra i zła w kontekście użyteczności tej kategorii w dyskusji o pracy społecznej i działaniu w polu pracy społecznej, dostrzec należy przymiotnikową kategorię dobra — dobro wspólne. Według Arystotelesa dobro wspólne jest celem polityczno-prawnej interakcji. Kategoria ta oznacza

[...] sprawiedliwy ład społeczeństwa, umożliwiający dobre życie obywateli. Jeśli cel ten ma zostać we współczesnych warunkach zróżnicowania osiągnięty, to jest konieczne, aby zakresy wolności, jakie stwarzają państwo i prawo jako system koordynacji wolności, były sensownie wypełniane przez sfery interakcji społeczeństwa i aby systemy cząstkowe w swoim zróżnicowaniu pełniły częściową funkcję w realizacji dobra wspólnego. Z podstawy społecznej interakcji, jaką stanowią prawa człowieka, wynika bowiem postulat, by celem wszystkich systemów cząstkowych było ostatecznie tylko dobro wchodzących w skład społeczeństwa osób. Tylko osoba ludzka jest „celem samym w sobie”. (ibidem, s. 301)

Karol Wojtyła, odwołując się do koncepcji uczestnictwa człowieka we wspólnocie wskazuje na relacje zachodzące między dobrem wspólnym a dobrem indywidualnym. Zauważa on, że „to co wybierają inni — dobro wspólne” pozostaje w ścisłej relacji z „tym co jest wyborem własnym — dobrem własnym”. Dobro wspólne staje się dobrem własnym, gdy wybór jest wyborem stanowiącym wyraz realizacji własnego „ja”. Uczestnictwo, w którym dobro wspólne jest wyrazem dobra własnego jest spójne z wspólnymi wyborami, czyni człowieka zdolnym do działania wspólnie z innymi, a to dopiero stanowi podstawę twierdzenia o współdziałaniu. Autor zaznacza, że samo działanie z innymi nie musi być współdziałaniem, staje się nim dopiero, gdy poza wspólnotą przedmiotową zachodzi wspólnota podmiotowa, gdy uczestniczące podmioty dokonują wyborów indywidualnego, własnego dobra, które jest równocześnie dobrem wspólnym (por.: K. Wojtyła, 2000, s. 319).

Kategoria dobra wspólnego pozostaje więc w związku z aktem działania oraz interakcją, która zachodzi w toku uczestnictwa między osobami zdolnymi do określonych czynów. Odkryty i wzmocniony w toku pracy społecznej potencjał sił ludzkich ma czynić zdolnym człowieka do uczestnictwa i działania, do współdziałania w imię tworenia dobra wspólnego, które jest zarazem dobrem indywidualnym każdego współdziałającego. Stąd takie kategorie, jak ‘działanie’, ‘uczestnictwo’ czy ‘interakcja’, sta-

nowiące obszar filozoficznej refleksji są również użyteczne w toku prowadzenia rozważań na gruncie społeczno-pedagogicznym o istocie tak pracy społecznej, jak i działaniu w polu pracy społecznej.

2.3. *Kategorie filozoficzne w społeczno-pedagogicznym dyskursie o działaniu w polu pracy społecznej*

Podmiotem zainteresowania pedagoga społecznego jest człowiek żyjący w określonym środowisku. Współżyje on w określonym świecie z innymi ludźmi. Jest podmiotem interakcji międzyludzkich, które zachodzą w codzienności egzystencjalnej. Pedagogiczne i filozoficzne zainteresowanie człowiekiem, jego naturą, wielowymiarowością istnienia i działania sprawia, że przedstawiciele obu dyscyplin mogą i powinni wspierać się w przetwarzaniu rzeczywistości tak, by jak najlepiej służyła rozwojowi człowieka w świecie istot żywych i materii. Kooperacja w tym zakresie jest naturalną konsekwencją natury ludzkiej, natury istot społecznych, które poprzez „współ” mogą wzbijać się na coraz wyższe poziomy człowieczeństwa i współtworzyć warunki do niwelowania wszelkich barier stojących na drodze do osiągnięcia szczęśliwości ludzkiej w teraźniejszości i przyszłości. Jak zauważa Arno Anzenbacher:

[...] ludzkie bycie-w-świecie jest współbyciem, a więc byciem z innymi ludźmi. Roszczenia do sensu, w których człowieczeństwo rozwija się i urzeczywistnia, możemy realizować tylko w komunikacji i kooperacji z innymi ludźmi. Według Fichtego człowiek „tylko wśród ludzi staje się człowiekiem”, pojęcie człowieka „nie jest więc zgoła pojęciem jednostki, takowe bowiem jest nie do pomyślenia, lecz pojęciem rodzajowym”. Ludzka osobowość oznacza z jednej strony indywidualność jako mające cel samo w sobie, samowiedne bycie-u-siebie, z drugiej zaś zarazem także relację do innych, charakter społeczny jako współbycie. (A. Anzenbacher, 2008(b), s. 291)

Spółeczny wymiar osoby ludzkiej wyjaśnia Czesław S. Bartnik, który twierdzi, że

[...] osoba społeczna to wynik, konsekwencja i bezpośrednie następstwo osób indywidualnych w ich aspekcie esencjalnym, egzystencjalnym, tematycznym i działaniowym. [...] Jest to ich środowisko, nieboskłon, dopełnienie bez ich niwelowania, bez zmieszania, bez tworzenia czegoś trzeciego. Jest to konieczny społeczny korelat osoby jako takiej, która jest przecież substancją i zarazem relacją, czyli substancją-relacją. (C.S. Bartnik, 2008, s. 207)

Prezentowane podejście autora ma wyraz personalistycznego ujęcia osoby jako istoty będącej bytem doskonałym. Tadeusz Kotarbiński wyróżnia cztery interpretacje doskonałości: nieskazitelność, dorównanie, skończoność i miarę najwyższą. Nieskazitelność oznacza zdaniem autora bezbłądność, dorównanie jest umiarem, „który sprawia, że czyny nasze w danej dziedzinie jak najlepiej odpowiadają potrzebie”. Skończoność oznacza, że coś jest wykonane do końca, czyli zupełnie i bez niedociąg-

180 nieć. Ostatnia — miara najwyższa — jest syntezą poprzednich; najwyższym poziomem, który doskonałość może osiągnąć (por.: T. Kotarbiński, 1957, s. 469). W ujęciu takim człowiek jest miarą najwyższą, ale byłoby to niespójne z personalistyczną koncepcją osoby, którą Czesław Bartnik określa jako najdoskonalszą istotę przedmiotowo-podmiotową. Twierdzi on, że osoba

[...] jest misteryjną postacią syntezy oraz transcendencji i przedmiotu, i podmiotu ludzkiego. Podmiotowość to głęboka konsekwencja „wewnętrzności” bytu, substancjalności, a zwłaszcza subsystencji jako immanentyzacji istnienia, bo istnienie przysługuje bardziej osobie niż rzeczy. [...] Podmiotowość jest właściwym znaczeniem przedmiotowości świata, który jest znakiem i zarazem znaczeniem, formą i treścią, zespołem znaków międzypodmiotowych i zespołem znaczeń przedmiotowych. Podmiotowość jest sklepieniem metafizycznym ponad wielością rzeczy, zjawisk i myśli. W rezultacie osoba jest najgłębszym zapodmiotowaniem języka świata. Świat bowiem stanowi język w szerokim znaczeniu. (C.S. Bartnik, 2008, s. 162–163)

Autor dodaje, że

[...] osobę można ujmować jako coś dokonanego raz na zawsze i jako proces, a więc jako prosopon i jako prosopoponia (osobotwórczość), jako hypostasis i jako hyphistemi, jako persona i jako personatio. Osoba w znaczeniu aktywnym, twórczym i dynamicznym bywa często nazywana „osobowością”. Można ją ujmować w znaczeniu psychologicznym, socjalnym, pedagogicznym, etycznym, religijnym, historycznym, politycznym, artystycznym itp. W filozofii ujmujemy ją przede wszystkim jako szczytową kategorię bytu i jego widzenia. Osobowość jest sposobem bytu, podstawą samowyrazu, poznania i samopoznania, a wreszcie zasadą zachowań i działań zewnętrznych. (ibidem, s. 163)

W dyskursie społeczno-pedagogicznym pojęcia osoba, człowiek czy podmiot występują nieustannie, ponieważ człowiek jest podmiotem zainteresowania pedagogiki społecznej. Dotyczy to również pracy społecznej, której głównym celem jest aktywizacja sił ludzkich, przebudowa rzeczywistości życia codziennego i ostatecznie tworzenie dobra, które służy człowiekowi jako osobie w jej podmiotowym ujęciu. Czesław S. Bartnik, prezentując ujęcie osoby w perspektywie personalistycznej wyjaśnia także istotę tego nurtu filozoficznego. Zdaniem tego autora personalizm jest systemem, sposobem postrzegania rzeczywistości, w którego centrum jest Fenomen Osoby, stały punkt wyjścia wszelkich rozważań o rzeczywistości (por.: ibidem, s. 19–20; geneza pojęcia personalizm patrz: ibidem, s. 117–118). Takie podejście do człowieka jako osoby będącej punktem odniesienia do procesów postrzegania i wyjaśniania rzeczywistości stanowi implikacje nurtu w filozofii określanego mianem „filozofia człowieka”. Roman Darowski, prezentując założenia tego nurtu wyjaśnia, że filozofia człowieka jest „rozumową nauką o człowieku w świetle jego przyczyn

ostatecznych, czyli podstawowych uwarunkowań” (R. Darowski, 2002, s. 17). Autor dodaje, że przyczyny ostateczne to termin, który

[...] nawiązuje do tradycji arystotelesowsko-tomistycznej, według której przy powstawaniu bytów materialnych można wyróżnić cztery podstawowe czynniki, zwane przyczynami, ponieważ przyczyniają się do zaistnienia bytów. Są to przyczyny: materialna (materiał, budulec), formalna (kształt, wygląd), sprawcza (sprawca, wykonawca) i celowa (cel działania). Niekiedy bywa również podawana piąta przyczyna: wzorcza (wzór). (ibidem, s. 17)

Koncentrując się na analizie charakteru filozofii człowieka, Roman Darowski pisze, iż

[...] filozofia człowieka jest istotną częścią filozofii bytu, jest metafizyką szczegółową. Odnosi się mianowicie do określonej postaci bytu, do tej kategorii bytu, jaką jest człowiek, jaką stanowią ludzie. Stawia typowo filozoficzne problemy i usiłuje odpowiedzieć m.in. na następujące filozoficzne pytania:

— Jaka jest natura i istota człowieka i jego sposób istnienia?

— Jakie miejsce, jaką pozycję zajmuje on wśród bytów istniejących?

— Co sprawia, że zajmuje on taką właśnie pozycję w świecie, czyli co ją tworzy, co ją konstytuuje i co ją ostatecznie warunkuje?

Filozofia człowieka zakłada filozofię bytu (ontologię) i opiera się na niej. Zakłada też pewien zasób wiedzy empirycznej o tej kategorii bytu, jaką jest człowiek. Naturalnie, filozofia bytu i konsekwentnie filozofia człowieka zakładają także filozofię poznania, czyli teorię poznania. (ibidem, s. 18)

Odnosząc się do sfery problemowej filozofii człowieka, autor wskazuje jej 5 głównych problemów. Do katalogu tego należą:

1. Koncepcja filozofii człowieka, czyli ogólny pogląd na filozofię i odpowiadające temu pogładowi ujęcie filozofii człowieka, wynikające z przyjmowanej definicji filozofii w ogóle.

2. Problem monizmu i pluralizmu w człowieku: czy człowiek jest bytem jednorodnym, czy nie? W drugim przypadku: wyższość człowieka w stosunku do innych bytów ziemskich (materialnych) i pierwiastek duchowy człowieka.

3. Wolność człowieka (woli) i jej ograniczenia.

4. Problem: pierwiastek duchowy i pierwiastek materialny (ciało i dusza); dwoistość, a jednak całościowość i jedność.

5. Działanie człowieka i jego cele; człowiek a świat wartości. (ibidem, s. 24–25)

Ostatni z głównych problemów nawiązuje bezpośrednio do pracy społecznej, która jest zorientowana na „działanie człowieka”, szczególnie w kontekście podejmowania czynności celem przebudowy życia gromadnego, celem współtworzenia rzeczywistości dobrej i sprzyjającej rozwojowi oraz pomyślności osoby ludzkiej.

Roman Darowski wymienia również piętnaście tez, wśród których bezpośrednia użyteczność dla pracy społecznej charakteryzuje tezę dziesiątą: „Człowiek urzeczywistnia sens własnego bytowania przez harmo-

182 ninjny rozwój wszystkich swych możliwości, co dokonuje się przez realizację różnorodnych wartości” (ibidem, s. 106); tezę jedenastą: „Człowiek jest twórcą kultury i równocześnie jej odbiorcą. Działalność kulturowa, właściwa tylko człowiekowi, stanowi podstawową dziedzinę aktywności ludzkiej w świecie” (ibidem, s. 112); tezę dwunastą: „Człowiek jest istotą historyczną. Istnieje i działa w dziejach, od których zależy i które równocześnie współtworzy” (ibidem, s. 118); tezę trzynastą: „Człowiek jako osoba jest istotą zwróconą ku drugiemu, ku innym ludziom, jest istotą dialogiczną. Dopiero w dialogu z innymi ludźmi może siebie pełniej odkrywać, rozumieć i urzeczywistniać” (ibidem, s. 123) oraz tezę czternastą: „Człowiek jest istotą społeczną, dlatego swoje człowieczeństwo może w pełni urzeczywistniać tylko wspólnie z innymi ludźmi. Przejawia się to w tym, że jest otwarty na innych ludzi, potrzebuje ich i wraz z nimi tworzy różne formy społeczności” (ibidem, s. 126).

Każda ze wskazanych tez wyznacza obszary poszukiwań aksjologicznych w pracy społecznej. Rozważania rozpoczyna poszukiwanie atrybutów określających naturę człowieka. Karol Wojtyła, prezentując podmiotową naturę człowieka w odniesieniu do działania stwierdza, że „człowiek jest niewątpliwie nade wszystko podmiotem swego istnienia i działania, jest tym podmiotem jako byt określonej natury, co ma swe konsekwencje właśnie w działaniu” (K. Wojtyła, 2000, s. 93).

Roman Ingarden, podejmując się próby określenia natury człowieka podkreśla jak trudne jest to zadanie. Jego zdaniem człowiek wykracza

[...] poza wszelkie ramy nadawanych mu określeń przez swoje czyny, czasem bohaterskie, a czasem straszliwe, przez niezmierną różnorodność swego charakteru i zamierzeń, jakie usiłuje realizować, przez nie dającą się wyczerpać nowość swych dzieł i przez podziwu godną zdolność do regeneracji po każdym prawie swym upadku. Wszelkie wysiłki, by objąć pełnię jego istoty określeniem zadowalającym i adekwatnym, okazują się daremne. Do każdego rysu, który znajdujemy w jego istocie, można dobrać konkretne fakty, które zdają się dowodzić czegoś wręcz przeciwnego. I jest pewne, że w rzeczywistości człowieka i w dziejach ludzkości w ogóle istnieje wiele niezaprzeczalnych faktów, które choć realne i przezeń faktycznie spełniane, są przecież czymś niższym od jego prawdziwej natury. A równocześnie istnieje też w jego życiu niejedyn fakt tak wzniosły i wyjątkowy, iż wydaje się, że wyznacza on chyba tylko pewien kierunek jego najbardziej szlachetnego rozwoju, a nie cel, który dałby się powszechnie zrealizować. (R. Ingarden, 1987(a), s. 21)

Autor ten stwierdza wyjątkowość człowieka, który, w odróżnieniu do innych istot, jako jedyny

[...] czuje się odpowiedzialny za swój sposób życia, zwłaszcza wtedy gdy nie udało mu się zrealizować wartości niezbędnych, jego zdaniem, dla jego godności wewnętrznej. A wreszcie prawdą jest, że w większości przypadków pożytek jest dlań motywem rozstrzygającym o jego działaniu, lecz jest też prawdą, że człowiek jest jedynym stworzeniem, które może tworzyć dzieła i sytuacje pod żadnym względem niepożyteczne. A tworzy je tylko dla ich

piękna i dla wzbogacenia przez ich istnienie świata specyficznie ludzkiego. (ibidem, s. 22)

Roman Ingarden, mówiąc o naturze człowieka zauważa, iż

[...] istnieje pewien zbiór szczególnych wartości, które człowiek sobie ustala i usiłuje realizować, a nawet do ich realizowania czuje się powołany. Jakie to są wartości, to niełatwo powiedzieć. I jest możliwe, że ich ogół zmienia się w granicach ściśle określonych w zależności od poszczególnego typu człowieka i od epoki historycznej. (ibidem, s. 22)

Podejście takie jest zbieżne z prezentowaną przez Karola Wojtyłę koncepcją etyki personalistycznej Maxa Schelera, który uznawał, że

[...] wartości etyczne są w samej swojej istocie wartościami osobowymi. Osoba bowiem stanowi właściwy ich podmiot, w niej się pojawiają i w niej tylko mogą się pojawiać. (K. Wojtyła, 2001(c), s. 132)

Odróżniając świat ludzki od świata zwierzęcego, Roman Ingarden odwołuje się do natury ludzkiej, która polega na

[...] nieustannym wysiłku przekraczania granic zwierzęcości tkwiącej w człowieku i wyrastania ponad nią człowieczeństwem i rolą człowieka jako twórcy wartości. Bez tej misji i bez tego wysiłku wyrastania ponad samego siebie człowiek zapada z powrotem i bez ratunku w swoją czystą zwierzęcość, która stanowi jego śmierć. (R. Ingarden, 1987(a), s. 25)

Autor odnosi naturę człowieka do zdolności przetwarzania i wytwarzania rzeczywistości, która staje się jego środowiskiem.

Człowiek tym się mianowicie m.in. odróżnia od zwierząt, że nie tylko opanowuje przyrodę w granicach bez porównania szerszych, niż to jest dostępne dla zwierząt, a nawet ją przekształca i przystosowuje do swych potrzeb i wymogów, ale nadto — i w tym leży jego rys istotny — że wytwarza sobie pewną zupełnie nową rzeczywistość lub, jakby może ktoś chciał powiedzieć, quasi-rzeczywistość. Raz wytworzona, stanowi ona potem znamieny składnik otaczającego go świata. (ibidem, s. 29–30)

Założenie takie jest spójne z ideą wykorzystania sił ludzkich dla współtworzenia rzeczywistości lepszego jutra. Współtworzenie takiej rzeczywistości wiąże się z odpowiedzialnością, która w założeniu towarzyszy działaniu.

Pojęcie odpowiedzialności

[...] mieści w sobie pojęcie „odpowiedzi”. Uważać kogoś za odpowiedzialnego za swoje działanie [wychodząc poza aspekt sumienia (dobrowolności)] znaczy oczekiwać od niego, że może odpowiedzieć rozumnie na pytanie, dlaczego postąpił tak, a nie inaczej. (A. Anzenbacher, 2008(a), s. 13)

Barbara Chyrowicz przyjmuje, iż odpowiedzialność jest warunkowana możliwościami działania. Twierdzi, że

[...] odpowiedzialni możemy być jedynie za te działania, których spełnienie leżało w naszych możliwościach. Tylko takie też działania mogą się znaleźć w zasięgu naszych celów — stawianie sobie bądź innym celów, których nie jesteśmy w stanie zrealizować, „mija się z celem”. (B. Chyrowicz, 2007, s. 5)

Można jednak podjąć polemikę z autorką, która zdaje się pomijać całe spektrum zaniechania, oceny możliwości działania czy adekwatności podejmowanego działania do istniejącej sytuacji. Być może warto wskazać na te aspekty odpowiedzialności za działania, których implikacje wiążą się z działaniem pośrednim, tj. takim, które wyzwoliło impuls do działania innej osoby.

W kontekście pracy społecznej bez wątpienia odpowiedzialność należy traktować szeroko i wskazywać na te aspekty odpowiedzialności za działania własne oraz działania innych osób, które w wyniku określonej zachęty lub porady podejmowały określone czynności. Efekty takich działań w moralnym ujęciu dotyczą również tych, którzy nie byli bezpośrednimi sprawcami działań. Egzemplifikacją może być sytuacja, w której doradca zawodowy, mimo iż nie podejmuje bezpośrednio działania na rynku pracy, ponosi odpowiedzialność za przygotowanie osoby bezrobotnej do procesu poszukiwania pracy. W szczególności ponosi on odpowiedzialność zawodową, a nie wyłącznie moralną, za efekty własnej pracy.

Szerszy kontekst odpowiedzialności, wychodząc poza jej moralny aspekt, podejmuje w rozważaniu o ontycznych podstawach odpowiedzialności Roman Ingarden. Pisze on, że

[...] odpowiedzialność moralna stanowi tylko pewien szczególny wypadek. Należy przeto rozszerzyć zakres wypadków i przykładów, które trzeba uwzględnić. [...] Przede wszystkim trzeba odróżnić cztery rozmaite sytuacje, w których występuje fenomen odpowiedzialności: 1. Ktoś ponosi odpowiedzialność za coś albo inaczej mówiąc, jest za coś odpowiedzialny. 2. Ktoś podejmuje odpowiedzialność za coś. 3. Ktoś jest za coś pociągany do odpowiedzialności. 4. Ktoś działa odpowiedzialnie. (R. Ingarden, 1987(b), s. 73–74)

Autor ten wskazuje przy tym, że o odpowiedzialności osoby za jej czyn można mówić tylko wtedy, gdy jest ona wolna w swych decyzjach i wolna w swych czynach (por.: *ibidem*, s. 122–123). Dopiero wtedy można przypisywać konkretnej osobie odpowiedzialność za jej określone czyny. Takie ujęcie odpowiedzialności jest użyteczne w dyskursie o pracy społecznej.

Kategorią wyrosłą z personalistycznej refleksji o naturze człowieka jest również pojęcie ‘godność’. Na gruncie etycznego dyskursu, rozważania o godności podejmuje Andrzej Szostek, który, wskazując dwa rodzaje godności: osobowej i osobowościowej, wyjaśnia związki zachodzące pomiędzy tymi kategoriami:

[...] związek obu znaczeń godności zdaje się więc układać następująco: natura człowieka odróżnia go od innych bytów nie tylko w sensie czysto opisowym, ale i aksjologicznym; z racji tego, kim jest, człowiek jest cenniejszy niż

inne byty na ziemi. Cennosc̄ tę — wynikającą z faktu bycia osobą — określa się mianem godności osobowej. Godność ta nakłada nań obowiazek jej respektowania, tj. życia „na miarę” tego, kim człowiek jest. (A. Szostek, 2007, s. 18)

W rozważaniu swym autor podejmuje także problematykę niezbywalności i utraty godności. Stwierdza, że

[...] gdy mowa o godności w etyce, należy najpierw odróżnić ją od poczucia godności, następnie zaś zinterpretować stosunek między niezbywalną osobową godnością każdego człowieka a „utracalną” godnością osobowościową. Ta ostatnia zakłada pierwszą i wyraża się w działaniu zgodnym z naturą człowieka, przynoszącym mu określone „osobowościowe skutki”. Zależą one wyłącznie od podmiotu działania, toteż nawet intencje bądź czyny godzące niejako wprost w godność osobową drugiego człowieka nie pozbawiają go jej (choć mogą utrudnić jego prawidłowy rozwój), natomiast „uderzają” zarówno w osobową godność ich sprawcy, jak i nieuchronnie powodują pomniejszenie jego godności osobowościowej. (ibidem, s. 19–20)

Tak przedstawiony problem jest niezmiernie istotny w kontekście pracy społecznej z/dla/poprzez ludzi, których siły są aktywizowane w celu przebudowy życia gromadnego. Problem poszanowania godności człowieka, jej niezbywalności lub naruszalności jest bowiem kluczowym w ontologicznym i aksjologicznym wymiarze działania społecznego, które w analizowanym kontekście odbywa się w polu pracy społecznej. Arno Anzenbacher, wypowiadając się o absolutnej wartości i godności człowieka w przystający do przyjętej w prowadzonym rozważaniu perspektywy, konkluduje podjęty w tej części rozważań problem.

[...] słowa o wewnętrznej absolutnej wartości i godności ludzkiej osoby mają więc swoją podstawę w tym, że człowiek pozostaje pod znakiem owej różnicy transcendentalnej, która umożliwia autonomię w sensie wyznaczania sobie praw moralnych i charakter celu samego w sobie. Osoba różni się tym w sposób zasadniczy od wszystkich innych istot we wszechświecie, które są determinowane wyłącznie przez przyczyny naturalne i nie mogą się autonomicznie określać jako cele same w sobie. (A. Anzenbacher, 2008(a), s. 60)

W odniesieniu do pracy społecznej, tak pojęta osoba jest zarówno podmiotem zainteresowania, jak i podmiotem działania oraz oddziaływania podejmowanego w polu pracy społecznej zmierzającej do przebudowy życia gromadnego w imię ideału. Jednym z fundamentalnych elementów składających się na działanie jest czyn. Kategorię czynu w kontekście antropologicznym rozpatruje Karol Wojtyła, który stwierdza, że „czynem nazywamy wyłącznie świadome działanie człowieka. Żadne inne działanie nie zasługuje na tę nazwę” (K. Wojtyła, 2000(a), s. 73). Autor wyjaśnia przy tym istotę świadomości czynu:

Mam świadomość czynu — to znaczy właściwie, że aktem samowiedzy obiektywizuję mój czyn w relacji do mojej osoby. Obiektywizuję to, że jest on praw-

186 dziwym działaniem mojej osoby, a nie czymś, co tylko w niej się dzieje; że działanie to jest świadome (co pośrednio równa się *voluntarium*); że jako spełnione w sposób właściwy woli (co bezpośrednio równa się *voluntarium*) ma ono jakąś wartość moralną, dodatnią lub ujemną, jest dobre lub złe. (ibidem, s. 87)

Czyny ludzkie pozostają w związku z wartościami moralnymi, które

[...] przedmiotowo należą do realnego podmiotu, którym jest człowiek jako ich sprawca, w sposób równie realny i egzystencjalny: są po prostu rzeczywistością w szczególnie sposób związaną z tym podmiotem i od niego zależną. Równocześnie zarówno czyn, jak i odpowiadające mu wartości moralne, dobro czy zło, funkcjonują (jeśli tak można się wyrazić) na wskroś podmiotowo w przeżyciu, które świadomość w swej funkcji refleksywnej warunkuje, a nie tylko odzwierciedla opierając się na samowiedzy, co byłoby jeszcze tylko przedmiotowym uświadomieniem tak czynu, jak i jego moralnej wartości. (ibidem, s. 97–98)

Wynika to z faktu, że człowiek jest

[...] podmiotem swego istnienia i działania, jest tym podmiotem jako byt określonej natury, co ma swe konsekwencje właśnie w działaniu. (ibidem, s. 93)

Karol Wojtyła dostrzega istotę ludzkiego działania, istotę, która w kontekście pracy społecznej zorientowanej na zachętę człowieka do aktywnego uczestnictwa w życiu gromady jest impulsem do rozwijania społeczno-pedagogicznej refleksji o naturze „współ”działania i „współ”tworzenia rzeczywistości życia codziennego osób, grup społecznych i całych społeczności w ich środowiskach lokalnych i ponadlokalnych. Autor podkreśla, że

[...] dzięki uczestnictwu człowiek, działając wspólnie z innymi, zachowuje to wszystko, co wynika ze wspólnoty działania, a równocześnie — przez to właśnie — urzeczywistnia wartość personalistyczną własnego czynu. [...] Uczestnictwo oznacza więc właściwość samej osoby, właściwość wewnętrzną i homogenną, która stanowi o tym, że bytując i działając „wspólnie z innymi”, osoba bytuje i działa jako osoba. (ibidem, s. 309–310)

Ponadto

[...] zdolność uczestniczenia w samym człowieczeństwie każdego człowieka stanowi rdzeń wszelkiego uczestnictwa i warunkuje personalistyczną wartość wszelkiego działania i bytowania „wspólnie z innymi” [...]. (ibidem, s. 332)

Karol Wojtyła, wyjaśniając istotę uczestnictwa w człowieczeństwie dodaje, że kształtuje się ono „na drodze przybliżenia świadomościowego, które wychodzi od przeżycia własnego „ja”[...]” (K. Wojtyła, 2000(b), s. 451). Jest to istotne w kontekście odkrywania własnego „ja”, które w toku pracy spo-

lecznej umożliwiła równoległe odkrywanie oraz autoodkrywanie sił ludzkich, stanowiących potencjał konieczny do przebudowy życia gromadnego.

Uczestnictwo człowieka w człowieczeństwie, w codziennym życiu wiąże się z interakcją, jaka zachodzi pomiędzy podmiotami działania uczestniczącego. Arno Anzenbacher przywołuje koncepcję sfer interakcji autorstwa Hermesa. Zalicza się tu kolejno pięć sfer interakcji będących wynikiem społecznego charakteru człowieka:

— Sfera rodzinna: Ma ona o tyle znaczenie podstawowe, że reguluje, instytucjonalizuje i zabezpiecza trwanie społeczeństwa, jego reprodukcję oraz socjalizację dzieci (przynajmniej w jej pierwszej fazie). Poza tym konstytuuje ona stosunki pokrewieństwa i powinowactwa, które stabilizują podstawę społeczeństwa przez zapewnienie systemu pomocy i opieki.

— Sfera ekonomiczna: Chodzi tu o to, by w sytuacji niedoboru zapewnić trwale zaspokojenie potrzeb materialnych, ponieważ „istota ułomna”, jaką jest człowiek, „możliwość życia musi sobie dopiero sama stworzyć”.

— Sfera instrumentalnej wiedzy i umiejętności: Chodzi w niej o rozwój, stosowanie i przekazywanie wiedzy i umiejętności, które służą życiu, ułatwiają je i otwierają przed nim nowe możliwości.

— Sfera polityczno-prawna: Jej zadanie polega na tym, by za pomocą władzy i prawa regulować konflikty i zapewnić pokojowy ład.

— Sfera kulturowo-religijna: Chodzi tu o podstawowe samorozumienie człowieka, o postrzeganie świata i orientację w nim oraz o kulturowy i artystyczny wyraz tych procesów. (A. Anzenbacher, 2008(b), s. 292–293)

Interakcje zachodzące w świecie ludzkim są regulowane określonymi normami i zasadami, które w założeniu ułatwiają człowiekowi codzienną egzystencję. Normy oznaczają

[...] reguły obowiązujące w strukturach społecznych. Mają one charakter intersubiektywny. Dotyczy to zarówno norm etycznych, [...] jak i norm prawa. Jak normy prawne żyją dzięki temu, że mogą być egzekwowane, tak normy etyczne żyją dzięki swej społecznej akceptacji. Są one elementami etosu społecznego, wspólnej orientacji aksjologicznej, obiektywnie obowiązującego etycznego porządku struktur społecznych. (ibidem, s. 337)

Zasady, w przeciwieństwie do norm, mają charakter wolicjonalny. Odwołują się bowiem do woli i przekonań o słuszności postępowania zgodnego z ich przesłaniem. Są pozbawione zewnętrznego czynnika restrykcyjnego w postaci sankcji, co ma miejsce w odniesieniu do norm prawnych chronionych systemem wymiaru sprawiedliwości, czy norm etycznych związanych z systemem sankcji społecznych. Naruszenie norm kodeksu postępowania etycznego wiąże się z odpowiedzialnością korporacyjną i karą dyscyplinarną, która może w konsekwencji prowadzić do sankcji prawnych, zależnie od stopnia szkodliwości społecznej czynu sprzecznego z normą etyczną i wynikających stąd w sposób pośredni skutków społeczno-prawnych. Egzemplifikacja ta może być mało czytelna, stąd zostanie uzupełniona hipotetycznym zdarzeniem, które mogłoby mieć miejsce

188 w praktyce. Osoba będąca z zawodu nauczycielem, która w czasie wolnym od pracy wchodzi w intymną relację z pełnoletnią osobą będącą jej uczniem nie narusza norm prawnych. Pełna zdolność do czynności prawnych obu uczestników relacji oraz wolny od pracy czas nawiązania relacji oznaczają brak okoliczności naruszenia norm prawnych, których złamanie mogłyby implikować wszczęcie postępowania karnego wobec osoby nauczyciela — inicjatora interakcji. Jednakże etyczny wymiar czynu może warunkować postępowanie wyjaśniające w trybie dyscyplinarnym przed komisją etyki zawodowej. Warunkowość takiego postępowania wynika przede wszystkim z konieczności dokładnego poznania indywidualium przypadku, a także z instytucjonalnych możliwości działań korporacyjnych. Może się bowiem okazać, iż intymna relacja jest wynikiem zgodności woli nauczyciela i ucznia, którzy w toku relacji nauczyciel-uczeń dostrzegli te pokłady wyjątkowości nawiązanej na gruncie formalnym relacji, które za obopólną zgodą postanowili rozwinąć w sferze życia prywatnego. W wyniku takiej diagnozy, stanowiącej wynik postępowania wyjaśniającego, trudno doszukiwać się przesłanek uzasadniających nałożenie jakiegokolwiek sankcji dyscyplinarnej. Jednakże postępowanie wyjaśniające może doprowadzić również do stwierdzenia zjawiska wykorzystania dominującej pozycji nauczyciela, który w wyniku umiejętności socjotechnicznych oraz nieetycznych zabiegów sprzecznych z kodeksem postępowania zawodowego (profesjonalnego) doprowadził do uległości ucznia, w wyniku czego, nawiązana została intymna relacja. Mimo iż relacja ta była rozwijana w czasie wolnym od pracy i na gruncie pozazawodowym, mimo że uczeń wyraził zgodę na pogłębienie relacji w jej intymnym wymiarze, geneza owej relacji oraz wykorzystana przez nauczyciela dominująca pozycja względem ucznia stanowi jednoznaczną przesłankę do nałożenia kary dyscyplinarnej w postaci zawieszenia prawa wykonywania zawodu, włącznie z rozwiązaniem stosunku pracy, co jest wyrazem zastosowania sankcji prawnej.

Zasady wyznaczające sposoby postępowania w życiu codziennym nie posiadają takiego elementu obrony restrykcyjnej, ponieważ odwołują się do zinternalizowanych struktur systemów wartości i odpowiadających im przekonań o słuszności zachowania określonych zasad bądź braku zasadności uwzględniania ich w codziennych interakcjach. Przykładem zasad wyznaczających ludzkie postępowanie może być Dekalog, który dla chrześcijan będzie, w założeniu, kierunkowskazem w podejmowaniu codziennych decyzji. Na jego fundamencie powstały zasady życia społecznego wynikające z Katolickiej nauki społecznej. Jan Mazur zalicza do nich następujące:

— Zasada godności osoby ludzkiej

Godność osoby ludzkiej z wszystkimi jej implikacjami oraz powołanie każdego człowieka do doskonałości osobowej, jego uczestnictwo w Bożej naturze i szczęśliwość wiecznej stanowi istotę zasady personalizmu. (J. Mazur, 1992, s. 163)

— Zasada dobra wspólnego. Jest ona traktowana w nauczaniu społecznym Kościoła jako

[...] wartość służąca organizacji życia społecznego i nowemu porządkowi ludzkiego współżycia. Jej uwzględnienie nie pozostaje bez podstawowego znaczenia dla współczesnych przemian społecznych w skali światowej (ibidem, s. 172)

— Zasada pomocniczości. Zasada ta

[...] pojmowana z prawnego punktu widzenia wskazuje, że godność osoby ludzkiej jest źródłem wszystkich praw społecznych, praw wszystkich społeczności. Wypływa stąd wniosek, że podobnie jak człowiek szuka pomocy społeczności tylko wówczas i tylko w takim zakresie, w jakim nie może spełnić swych życiowych zadań, tak samo każda społeczność odwołuje się do społeczności większych czy wyższych tylko wtedy, gdy nie może spełnić wszystkich swoich zadań. Każda społeczność wyższa musi szanować prawa społeczności niższych, podobnie jak każda społeczność winna szanować prawa poszczególnych osób ludzkich. (ibidem, s. 173–174)

Autor dodaje, że

[...] pomocniczość rozumiana jako zasada moralna wskazuje na hierarchię wartości moralnych. Osoba ludzka jest bowiem celem życia społecznego, a więc jej dobro jest treścią dobra wspólnego i normą moralności społecznej. Dobro wspólne nie jest samodzielnym bytem, nie jest celem samo w sobie, lecz istnieje w służbie dobra osób ludzkich. (ibidem, s. 174)

— Zasada solidarności

W społecznej zasadzie solidarności należy widzieć „całościową troskę o zabezpieczenie zarówno godności osoby ludzkiej i jej praw, jak i dobra wspólnego i praw społeczności” [...]. Takie rozumienie solidarności obejmuje w jedną całość dwa krańce życia społecznego, tj. osobę ludzką i dobro wspólne. Innymi słowy, solidarność jako zasada społeczna obejmuje dwa aspekty tej samej rzeczywistości, tj. dwóch tendencji w życiu społecznym: „od społeczności do osoby” i „od osoby do społeczności”, a ściślej „od dobra osoby ludzkiej do dobra wspólnego” i odwrotnie. (ibidem, s. 175)

— Zasada pluralizmu społecznego. Zasada ta

[...] domaga się wielostopniowej organizacji społecznej, której wyrazem są społeczności pośrednie: zawodowe (korporacje), terytorialne (samorząd terytorialny), klasowe (związki zawodowe czyli syndykaty), oświatowe (szkolnictwo prywatne), kulturalne (stowarzyszenia kulturalne), rodzinne (rodzina hierarchiczna i związki rodzin). Państwo ma być w tej koncepcji naczelną organizacją społeczną koordynującą i kierującą całym organizmem społecznym. [...] Zasada, o której mowa, po prostu domaga się, aby społeczeństwo opierało się z jednej strony na wewnętrznym dynamizmie swoich członków,

190 z drugiej zaś na strukturze i organizacji społecznej, którą współtworzą nie tylko pojedyncze wolne osoby, ale także społeczności pośrednie, łączące się w organizmy coraz to wyższego szczebla — od rodziny, poprzez wspólnoty lokalne, stowarzyszenia zawodowe, aż po państwo. (ibidem, s. 179)

— Zasada uczestnictwa. Autor zwraca uwagę, że zasada ta

[...] jest wnioskiem z zasady pomocniczości. Wśród jej form realizacyjnych na pierwszy plan wysuwają się dwie zasady organizacji życia społecznego: zasada decentralizacji władzy i zasada demokracji. Obie pełnią niezwykle ważną rolę zwłaszcza w życiu społeczno-politycznym. (ibidem, s. 180)

— Ostatnią z wymienionych przez autora zasad jest zasada prymatu człowieka nad rzeczą. Głosi ona, iż

[...] rzeczy istnieją dla człowieka, człowiek natomiast nie został stworzony dla rzeczy. Stąd wniosek, że cała ekonomia i technika winny służyć człowiekowi, ale nie odwrotnie. Postęp istnieje także dla człowieka, respektując w pełni jego godność. (ibidem, s. 181)

Wskazane zasady są przykładem swoistych reguł, które w działaniu społecznym wyznaczają sposób postępowania człowieka w rzeczywistości życia codziennego. Dodać należy, iż wybrane w prezentacji zasady odnoszą się do wybranej grupy ludzi. Innymi zasadami życiowymi będą kierowali się zwolennicy Koranu, Tory, Kodeksu Bushido i innych zbiorów wyznaczających życiowe reguły postępowania. Podejmowanie działań w polu pracy społecznej ma zaś na celu identyfikację i zrozumienie ludzkiego (społecznego) przesłania owych reguł oraz taką ich internalizację, by w spójny sposób orientowały człowieka w życiu codziennym na współtworzenie dobra i udział w przekształcaniu rzeczywistości w imię ideału.

3. ZWIĄZKI PRACY SPOŁECZNEJ Z WYBRANYMI TEORIAM I KATEGORIAMI SPOŁECZNO-POLITOLOGICZNYMI (SPOŁECZNO-POLITYCZNYMI)

Rozpoczynając prezentację perspektywy społeczno-politycznej doktryny w aspekcie jej użyteczności w rozważaniach teoretycznych o pracy społecznej i prakseologii działania w polu pracy społecznej, należy zaznaczyć, iż ideologia, założenia, zakres, instrumenty oraz zasady i warunki realizacji polityki społecznej są zależne od przyjętego w danym kraju rozwiązania modelowego oraz odpowiadającej mu skali i zakresu funkcji socjalnej państwa. Wyznaczniki te determinują także zakres i skalę możliwego do podjęcia w danym obszarze terytorialnym działania w polu pracy społecznej.

3.1. *Teoretyczne podstawy praktyki działania w płaszczyźnie polityki społecznej*

191

Dominującymi i zarazem klasycznymi doktrynami polityki społecznej są: liberalizm (neoliberalizm), socliberalizm (model społecznej gospodarki rynkowej) oraz socjalizm (por. J. Auleytner, 1997, s. 87–159). Mirosław Książkowski, podejmując się charakterystyki współczesnych modeli polityki społecznej odnosi się do odpowiednich doktryn politycznych. Autor ten w toku swej analizy wyróżnia trzy zasadnicze strategie wyznaczające działania instytucji i organizacji funkcjonujących w obszarach odpowiednich modeli polityki społecznej. Są to: strategia liberalna, strategia konserwatywno-korporacyjna oraz strategia instytucjonalno-redystrybucyjna (M. Książkowski, 2002, s. 78). Autor, analizując poszczególne modele pisze, że

[...] liberałowie konsekwentnie uważają, iż również na jednostce spoczywa odpowiedzialność za dobrobyt i bezpieczeństwo socjalne i że poprzez konkurencję na wolnym rynku lub ewentualnie z pomocą rodziny czy organizacji charytatywnych jest ona w stanie poradzić sobie sama z zaspokajaniem podstawowych potrzeb, przy wykorzystaniu indywidualnej przeczności. Państwo powinno ingerować jedynie w ostateczności i tylko w odniesieniu do tych grup, które nie są w stanie same sobie poradzić. Rozbudowa państwowej polityki społecznej jest niepotrzebna, niesie ze sobą także negatywne skutki w postaci utraty motywacji do pracy, osłabienia moralności czy ograniczenia wolności indywidualnej. [...] W modelu konserwatywno-korporacyjnym nie mamy do czynienia z aż tak konsekwentnym obciążeniem jednostki odpowiedzialnością, a nawet można powiedzieć, że występuje tu wyraźny brak zaufania w stosunku do jednostki. Ten brak zaufania wyraża się przede wszystkim w zmuszaniu obywateli do uczestnictwa w ubezpieczeniach społecznych. Są one jednak tak zorganizowane, by odzwierciedlać różnice w statusie uzyskanym na rynku. Zakłada się, że potrzeby ludzkie powinny być zaspokajane przede wszystkim zgodnie z kryterium stażu pracy, zasług i wydajności, a w konsekwencji politykę społeczną winno cechować silne uzależnienie prawa do pomocy i wysokości świadczeń od statusu danej osoby na rynku pracy. Ubezpieczenia prywatne — w przeciwieństwie do modelu liberalnego — odgrywają jedynie marginalną rolę; nie ma dla nich zbyt wiele miejsca, albowiem ubezpieczenia społeczne mają powszechny charakter podmiotowy i przedmiotowy (tzn. obejmują zasadniczo wszystkie pracujące osoby i ich rodziny oraz wszystkie typowe zdarzenia losowe, których wystąpienie powoduje utratę dochodu lub pojawienie się nowych potrzeb). [...] Model instytucjonalno-redystrybucyjny opiera się na diametralnie odmiennych założeniach w stosunku do pozostałych modeli. Po pierwsze, zakłada się w nim, że to przede wszystkim społeczeństwo — a nie jednostka — jest odpowiedzialne za występowanie problemów społecznych. Po drugie, w modelu tym kwestionuje się otwarcie efektywność mechanizmów rynkowych, uważając, iż ani rynek prywatny, ani rodzina nie są w stanie zagwarantować każdemu zaspokojenia potrzeb na dostatecznym poziomie. Dlatego też w procesie zaspokajania wszystkich ważnych potrzeb mechanizmy rynkowe powinny być zastąpione przez planowe działania władz publicznych, a prawo

do świadczeń socjalnych powinno przysługiwać każdemu, bez jakichkolwiek warunków wstępnych. Dostęp do świadczeń i usług powinien opierać się na kryterium potrzeb, niezależnie od funkcjonowania rynku i wkładu własnego jednostki. (ibidem, s. 78–79; por.: M. Książkowski, 1998, s. 75–79; U. Behning, 2005, s. 74 i nn.)

W każdym ze wskazanych modeli praca społeczna jest realizowana przez służby społeczne w zróżnicowanym zakresie i skali. Jednakże zasadnicza różnica dotyczy źródeł finansowania działań społecznych i ich charakteru. Określone tym wyznacznikiem kontinuum z jednej strony wyznacza liberalizm, z drugiej zaś socjalizm. Zakres angażowania środków publicznych w modelu opartym na liberalnej doktrynie politycznej jest znacznie ograniczony z uwagi na ideologicznie wyznaczoną rolę zaangażowania państwa w sprawy społeczne. Z kolei w modelu państwa opiekuńczego (E. Leś, 1999, s. 6–12), wyrosłym z socjalistycznych założeń doktrynalnych, państwo zapewnia niemal pełny serwis usług społecznych, których finansowanie odbywa się w drodze redystrybucji dochodu narodowego. W tym kontekście pojawia się znacząca kategoria społeczno-polityczna — funkcja socjalna państwa. Oznacza ona

[...] działania państwa w sferze zaspokajania wybranych potrzeb społecznych, podejmowane ze względu na:

- sprzeczności społeczne generujące konflikty społeczne, zagrażające stabilizacji porządku politycznego i gospodarczego, którego gwarantem jest państwo,
- potrzebę systemu politycznego legitymizowania działań państwa, w związku z czym państwo wkracza nie tylko tam, gdzie jest to konieczne, ale i tam, gdzie jego aktywność jest oczekiwana. (L. Dziewięcka-Bokun, J. Mielecki, 1997, s. 98)

George Gilder, analizując amerykańskie rozwiązania systemowe w zakresie pomocy społecznej poddaje krytyce te jego elementy, które bezpośrednio odwzorowują opiekuńcze przesłanki modelowe. Zdaniem autora wpływają one demoralizująco na ludzi, którzy, otrzymując świadczenia zwalniają się z poczucia odpowiedzialności za siebie i najbliższych. Dotyczy to w szczególności mężczyzn, których żony (konkubiny) otrzymują świadczenia z systemu w celu zapewnienia podstawowych potrzeb wspólnych dzieci i ich matek.

W „światku opieki socjalnej” pieniądze nie są czymś ciężko zapracowanym przez mężczyzn. Stają się prawem nadanym kobietom przez państwo. (G. Gilder, 2001, s. 195)

Autor uważa, że system opieki socjalnej osłabia motor awansu społecznego, bo odciąża ojców od odpowiedzialności za rodzinę. Stąd motywowanie do pracy, które stymuluje odpowiednia konstrukcja legislacyjna, oraz zasady eliminacji z systemu pomocy społecznej nieuczciwych naciągaczy

są w ocenie autora skutecznym sposobem przeciwdziałania bezradności i biedzie (ibidem, s. 203–205; por.: E. Leś (red.), 2002/2003, s. 347–370).

Idea motywowania do aktywności i odbudowy poczucia odpowiedzialności za siebie i własne potomstwo jest jedną z przewodnich w działaniu społecznym nakierowanym na angażowanie sił ludzkich w proces przebudowy rzeczywistości życia codziennego. Społeczno-polityczne założenia odnajdują swój wymiar aplikacyjny w praktyce społeczno-pedagogicznego działania w polu pracy społecznej. Działanie społeczne jest w tym wymiarze konsekwencją przyjętych w założeniach społeczno-politycznych priorytetów i kierunków przeobrażania życia gromadnego.

Pomoc (opieka) społeczna w systemie polityki społecznej

System pomocy społecznej, który w okresie od 1918 do 1990 roku nosił nazwę „systemu opieki społecznej”, jest z założenia jednym z elementów polityki społecznej państwa, który, traktowany jako instrument realizacji zadań w zakresie rozwiązywania problemów społecznych, podejmuje działania m.in. w zakresie pomocy społecznej, a w szczególności w wymiarze pracy socjalnej będącej jedną z kluczowych dziedzin pracy społecznej. Odnosząc się do początków polskiego systemu działania społecznego — systemu opieki społecznej budowanego po 1918 roku — można przywołać stanowisko Stanisława Rychlińskiego, który, będąc z wykształcenia ekonomistą i socjologiem, interesował się także sprawami społeczno-politycznymi (P. Wójcik, 1976, s. IX). Od 1932 roku prowadził coraz intensywniejszą socjologiczną analizę rzeczywistości, co ostatecznie kwalifikuje go do grona badaczy reprezentujących nurt socjologiczny (ibidem, s. VII). Nie obce mu jednak były zainteresowania politologiczne, szczególnie w odniesieniu do problematyki społecznej i koncepcji działań zorientowanych na strukturalne rozwiązywanie tych problemów. Rozwijał on swoją refleksję naukową w okresie międzywojennym, kiedy polska pedagogika społeczna była tworzona przez Helenę Radlińską i jej współpracowników. Strukturalistyczno-funkcjonalistyczne podejście do rzeczywistości i natury zjawisk społecznych Stanisława Rychlińskiego kierowało jego twórczość w stronę makrorozwiązań w zakresie zmian rzeczywistości życia codziennego (por.: S. Rychliński, 1976). Jego refleksja dotycząca metodyki dochodzenia do dobrobytu człowieka odbiegała od podejścia Heleny Radlińskiej, która początek troski o sprawy społeczne upatrywała w trosce o człowieka będącego członkiem większej grupy (por.: H. Radlińska, 1961).

Stanisław Rychliński był badaczem dobrze zorientowanym w problematyce społecznej. Jego diagnoza dotyczyła warunków rodzimych, polskich, i zagranicznych (S. Rychliński, 2001, s. 10–11). Jednak w wypowiedzi na temat natury opieki społecznej zdaje się on nie doceniać działań zorientowanych na człowieka. Swój entuzjazm kieruje bardziej wobec wielkich struktur, wobec rozwiązań globalnych, które w jego założeniu mają służyć społeczeństwu, ale czy w równym stopniu indywidualnej osobie? Zdaniem tego autora

[...] opieka społeczna ma przede wszystkim (choć zresztą nie wyłącznie) za zadanie przyjść z pomocą trwałą lub czasową tym, którzy w żaden sposób nie mogą sobie poradzić bez tej pomocy w walce o utrzymanie się przy życiu, nie posiadając zdolności do zdobycia minimum środków. Są to nędzarze, kalecy, chorzy chronicznie, starcy, sieroty nieletnie itd. Ogromna większość spośród nich, w miastach przynajmniej, pochodzi z szeregów robotników lub ich rodzin, spośród najemników, którzy stracili zdolność do pracy na skutek wypadku, choroby, starości bądź z powodu niemożności zdobycia trwałej pracy. Niedawno dokonano w Londynie badań nad ludnością najuboższą miasta celem porównania warunków materialnych z tymi, jakie panowały przed laty czterdziestu. Stwierdzano ogromną poprawę. Opieka społeczna nad nędzą wyjątkową i filantropia przyczyniły się jednak do tego postępu w nikłym co najwyżej stopniu, natomiast jaskrawo zarysowują się dodatnie skutki szerszych reform społecznych, a zwłaszcza rozbudowy ubezpieczeń społecznych — na wypadek choroby, braku pracy, inwalidztwa i na starość. Zasadniczą przeszkodę w likwidacji nędzy wśród proletariatu londyńskiego stanowi głównie to, że nie zdołano przeciwdziałać masowemu bezrobociu. Opieka społeczna nad nędzarzem wzmaga tylko jego nieporadność życiową, może nawet stwarzać zastępy dziedzicznych „podopiecznych”. Wyłącznie celowo pomyślane reformy społeczne zdolne są usunąć stopniowo źródła nędzy i upośledzenia, stwarzając ludzkie warunki bytu, zabezpieczając przeciw najgorszym wypadkom losowym, rodząc aktywny stosunek do życia, ambicje, zapobiegliwość, dbałość o los rodziny i młodego pokolenia. Reformy te czynią z robotnika obywatela mającego swoje potrzeby materialne i kulturalne oraz aspiracje życiowe, których nie będzie miał nędzarz traktowany jak żebrak, obdarzany ochłapami z łaski. Akcja opieki społecznej i ofiarności indywidualnej powinna tylko uzupełniać luki w działaniu polityki społecznej, podporządkowując się jej zasadniczym przesłankom, nie może w żadnym razie zastąpić jej planowego działania. (S. Rychliński, 1976, s. 252–254)

Można przypuszczać, że zamięlowanie autora do „wielkich liczb i wielkich struktur” wynika z socjo-ekonomicznego charakteru wykształcenia. Trudno jednak odmówić mu wiedzy o naturze pracy społecznej, którą utożsamiał jednak z kompensacją, z działalnością wśród najtrudniejszych grup społecznych — grup samotników, którzy dotknięci procesem atomizacji przeżywają nie tylko kryzysy gospodarcze, ale przede wszystkim kryzysy kulturowe, psychiczne, emocjonalne (S. Rychliński, 2001, s. 8).

Wielka płynność ludnościowa sprawia, że sąsiedzi zmieniają się nieustannie. Oderwanie głowy rodziny od sąsiedztwa przez istnienie oddalonego zazwyczaj miejsca pracy (w którym nawiązują się kontakty koleżeństwa) wpływa na dalsze osłabienie styczności ze społecznością miejscową. (ibidem, s. 14–15)

Stanisław Rychliński posługuje się pojęciem środowiska terytorialnego, w którym widzi nie tylko potrzeby materialne i kulturalne, ale także potrzeby, które określa mianem „potrzeb współżycia”.

Człowiek współczesny jest samotnikiem. Ale z tym samotnictwem mu źle. Pragnie żywych kontaktów społecznych, ale nie potrafi ich nawiązać, często

odtrąca nawet próby zbliżenia, choć zbliżenia tego pragnie. Trzeba starać się wytworzyć takie warunki, w których współdziałanie materialne i duchowe mogłyby się rozwijać, taką atmosferę, która usuwałaby przeszkody faktyczne i zahamowania psychiczne. W myśl demokratycznej pracy społecznej, jej wysiłki nie powinny iść wyłącznie w kierunku opieki nad jednostkami, upośledzonymi z tych czy innych względów. Winny wejść w całokształt upośledzonego społecznie środowiska, budząc jego aktywność. Nędza, ciemnota, ostra walka o byt i ciasny egoizm gospodarczy, brak tradycji demokratycznych stają na przeszkodzie wytworzeniu społeczności, w której celowa akcja uaktywnienia i uspołecznienia szarego człowieka mogłaby się odbywać. Praca taka jest niezmiernie uciążliwa w kraju, tkwiącym w nędzy, pozbawionym demokratycznych ośrodków współzycia, z najfatalniejszymi tradycjami samowli i bezładu, przechodzącymi nieoczekiwanie w odruchy absolutyzmu, nieliczącego się dążeniem jednostki do aktywnego udziału w społeczeństwie. (ibidem, s. 16–17)

Ekonomiczne i socjologiczne spojrzenie na rzeczywistość nie przeszkadza cytowanemu autorowi dostrzec specyfikę i wyjątkowość pracy społecznej oraz skomplikowane uwarunkowania społeczno-gospodarcze i kulturowe, utrudniające podejmowanie działania społecznego w odradzającej się Polsce. Co więcej, autor ten w kontekście pracy społecznej potrafi dostrzec indywidualnego człowieka, którego pragnie uspołeczniać, angażować w proces demokratyzacji warunków życia w niepodległej Polsce.

W twórczości swej Stanisław Rychliński wykorzystuje posiadaną wiedzę o procesach ekonomicznych i społecznych, by pokazać złożoność mechanizmów warunkujących problemy społeczne oraz konieczność całościowego poglądu na ich naturę, by tworzyć systemowe rozwiązania dla przeciwdziałania ich skutkom. W odniesieniu do pracy społecznej, spojrzenie takie odpowiada politologicznej refleksji o konieczności holistycznego ujęcia procesów przeobrażania życia społecznego.

Współczesne systemy pomocy społecznej coraz częściej, niezależnie od ideologicznych przesłanek konstytuujących określone rozwiązania praktyczne w sferze polityki społecznej, w zakresie rozwiązywania problemów społecznych (por.: P. Frączak, 2004, s. 36; C.M. Long, 2001, s. 135–155; S. Chartrand, 2004, s. 32–57) stawiają na współpracę instytucji publicznych z organizacjami sektora prywatnego — organizacjami pozarządowymi. W warunkach postępującej globalizacji zmieniają się także systemowe rozwiązania w sferze pomocy społecznej i powstają koalicje organizacji ponadrządowych na rzecz przeciwdziałania nierównościom społecznym i polaryzacji współczesnego świata ludzkiego na „biednych i bogatych”, „ludzi na przemiał” i „nieobecnych dziedziców”, „globalnej elity i pariasów” (J. Bandy, 2004, s. 410; N. Ellison, 2006, s. 57–63; Z. Bauman, 2000(a), s. 14–16, 2000(b), s. 113–131, 2004, s. 13, 2005, s. 153). Wynika to w dużej mierze z istniejących potrzeb współpracy obu sektorów w sferze realizacji zasady subsydiarności, pomocniczości i solidarności (E. Leś, 2005, s. 11–17) oraz doświadczeń, które potwierdzają, iż „organizacje działają przy niższych kosztach, korzystają z wolontariatu i są elastyczniejsze

196 w przeciwieństwie do placówek państwowych” (E. Leś (red.), 2002/2003, s. 23; por.: L. Dominelli, 2002(b), s. 47–48).

Diana Mitlin oraz David Satterthwaite, prowadząc analizę efektywności działań w sferze pomocy społecznej dostrzegli, iż instytucje rządowe pełnią nieznaczną rolę w faktycznej zmianie rzeczywistości na rzecz poprawy warunków socjalnych ludzi. Uzasadniają to faktem, iż w organizacjach rządowych brak jest rzetelnego zaangażowania w zadania i w problemy środowisk, w których faktycznie istnieje potrzeba podejmowania interwencji socjalnych i pracy społecznej. Autorzy ci zwracają także uwagę na wysokie koszty działania tych instytucji. Dostrzegają oni także sytuacje, w których organizacje rządowe unikają interwencji w środowiskach wysokiego ryzyka, tam gdzie jest niebezpiecznie. Szczególnie odczuwalne są deficyty w dostępie do państwowej służby zdrowia, ponieważ publiczne organizacje unikają interwencji w środowiskach zagrożenia (niebezpiecznych dla zdrowia i życia) (D. Mitlin, D. Satterthwaite, 2004, s. 280). Organizacje pozarządowe są, zdaniem cytowanych autorów, alternatywą dla instytucji rządowych, ponieważ ich pracownicy mają bardziej zinternalizowaną misję, którą z zaangażowaniem realizują, podejmując pracę społeczną w środowiskach ubogich, gdzie występuje podwyższony współczynnik ryzyka i niebezpieczeństw (ibidem, s. 282–284). Kaia Leichsenring zwraca uwagę, że w założeniach ideologicznych Unii Europejskiej rola państwa jest w zakresie pomocy społecznej określana jako polityczna i strategiczna. Nie jest to zaś rola wykonawcy usług adresowanych do konkretnych odbiorców (K. Leichsenring, 1996, s. 26–27). Zasadność takiej tezy zdaje się potwierdzać rozwojowa tendencja w sferze tworzenia organizacji pozarządowych, która w ciągu ostatnich dwóch dekad na terenie Europy przybrała charakter masowy (J. Rifkin, 2005, s. 289).

Radykalnie negatywne stanowisko w sprawie efektywności działań podejmowanych przez profesjonalne służby pozostające w publicznych systemach polityki społecznej wyraził Michael Novak, który stwierdził, że „wszystko, czego dotkną profesjonaliści, zaczyna umierać” (M. Novak, 1985, s. 358). Trudno identyfikować się z dosłownym brzmieniem cytowanego poglądu, ponieważ z założenia ma on raczej prowokować do refleksji, nie zaś dezawuować pracę milionów profesjonalistów służb społecznych, którzy na całym świecie z poświęceniem i oddaniem służą drugiemu człowiekowi. Jednakże z doświadczeń badawczych oraz postaw roszczeniowych niektórych grup pracowników służb społecznych reprezentujących instytucje pomocy społecznej można przychylić się do stanowiska, iż poziom troski o „ja” jest niejednokrotnie wyższy od poziomu zaangażowania w służbę drugiemu człowiekowi (por.: K. Brock, D. Brook, J. Elliott, 2005, s. 166–167; D. Trawkowska, 2006, s. 305–314). Nadto pracownicy socjalni zatrudniani w instytucjach pomocy społecznej z uwagi na administracyjny charakter pracy większość czasu poświęcają na zajęcia, które ograniczają ich faktyczne zaangażowanie w środowiskową pracę z ludźmi (por.: K. Marzec-Holka, 1998, s. 149; A. Żukiewicz 2002(a), s. 73).

Ogólna tendencja w zakresie wysokości środków przeznaczanych na rzecz realizacji zadań w sferze polityki społecznej jest spadkowa. Rządy przeznaczają mniej funduszy na walkę z ubóstwem, na pomoc społeczną, edukację, a przede wszystkim na służbę zdrowia (The World Bank, 2004, s. 3–5). Istotną rolę w zakresie rozwoju systemowych działań zmierzających do niwelowania skutków i zapobiegania problemom społecznym pełni regulacja prawna. To odpowiednie przepisy udostępniają stosowne instytucje prawne oraz instrumenty, a także obligują określone organy do planowania wydatków budżetowych tak, by uwzględniać potrzeby społeczne obywateli (P. Gerady, 2005, s. 144–155). Stąd istotnym czynnikiem w polityce społecznej jest rozwój prawa socjalnego, w ramach którego prawa podmiotowe i naturalne człowieka będą zagwarantowane i chronione odpowiednimi sankcjami prawnymi.

Rodzina, młodzież i dzieci w polityce społecznej

W sferze polityki społecznej wyróżnia się jej różne dziedziny. Należy do nich polityka prorodzinna, która oznacza „działalność mającą na celu rozwój rodziny bez względu na jej status materialny” (J. Auleytner, K. Głębicka, 2000, s. 178). Irena E. Kotowska, analizując europejskie modele rodziny (patrz: T.E. Olearczyk, 2007, s. 22–28) w kontekście dokonujących się transformacji zauważa, że

[...] w ciągu ostatnich 40 lat w europejskich krajach rozwiniętej gospodarki rynkowej, a od około 15 lat w krajach transformujących swe systemy ekonomiczne obserwuje się zmiany demograficzne, które doprowadziły do ustalenia nowego porządku demograficznego na kontynencie. Dotyczą one przede wszystkim procesu formowania i rozwiązywania rodzin. W ich wyniku dzietność pozostaje trwale na poziomie znacznie poniżej prostej zastępowalności pokoleń, zmniejsza się skłonność do tworzenia rodzin, decyzje o zawarciu związku małżeńskiego i urodzeniu dziecka podejmowane są w późniejszym wieku, coraz popularniejsze są związki nieformalne, a małżeństwo stosunkowo często jest rozwiązywane przez rozwód. (I.E. Kotowska, 2005, s. 59; por.: J. Papież, 2004, s. 158; R. Doniec, 2003, s. 30–31; F. Adamski, 2002, s. 188–190)

Zmiany dokonujące się w rzeczywistości życia społecznego, gospodarczego czy politycznego nabierają coraz większego tempa, a rodzina „jest najbardziej stałym miejscem w coraz szybciej rozpędzonym świecie” (A. Toffler, 2007, s. 206), jest „źródłem kapitału społecznego” (F. Fukujama, 2000, s. 25). Życie rodzinne jest jednak coraz bardziej narażone na czynniki destrukcyjne (por.: J. Stochmiałek, 2002(b), s. 208), które powodują, że zmienia się struktura rodziny i zasady życia rodzinnego, włącznie z alternatywizacją form życia małżeńskiego i, w konsekwencji, rodzinnego (patrz: K. Slany, 2002).

Zmianie podlega także charakter więzi rodzinnych (por.: Z. Bauman, 2003, s. 147–149, 2006, s. 228–229, 2007, s. 11; A. Toffler, 2001, s. 321).

198 Przykładem, który dla badacza z Polski eksplorującego rzeczywistość pracy społecznej w Wielkiej Brytanii na przełomie wieków był zaskoczeniem i powodem głębokiej refleksji o naturze więzi rodzinnych w warunkach „zaawansowanego rozwoju cywilizacyjnego”, jest wyznaczenie oprocentowania od pożyczki udzielonej synowi przez ojca. Ustalone w trybie kontraktu zasady zobowiązywały syna do terminowej spłaty rat pożyczki z sankcją odsetek karnych w razie niezachowania wyznaczonych terminów płatności. W toku dyskusji z badaczem, zadłużony syn wyrażał zadowolenie z zaistniałej sytuacji, ponieważ uzyskał on u własnego ojca oprocentowanie pożyczki niższe o dwa punkty procentowe względem najlepszej oferty bankowej. Postawa ta, naturalna dla dłużnika, była dla badacza wywodzącego się z odmiennej strefy kulturowej stosunkowo trudna do zrozumienia. Doświadczane więzi rodzinne i relacje (w tym finansowe) z najbliższymi były dalece odmienne od doświadczeń rówieśnika funkcjonującego w odmiennych warunkach kulturowych, gospodarczych i przede wszystkim społecznych.

Rodziny zagrożone atafią więzi, rodziny zagrożone wykluczeniem, rodziny zagrożone rozpadem, czy też zagrożenia stojące na drodze do założenia rodziny są impulsem do podejmowania działań systemowych w ramach polityki prorodzinnej. W aspekcie tego typu działań wyróżnia się odpowiednio rodzaje wsparcia, które są określane w założeniach politycznych oraz regulowane odpowiednimi aktami prawnymi (B. Żebrokowa, 2000, s. 94–95; B. Balcerzak-Paradowska, 1999, s. 9–14). Dotyczy ono w szczególności następujących obszarów: edukacji wychowania, kultury i sztuki, ochrony zdrowia, sportu, ochrony środowiska, bezpieczeństwa oraz zabezpieczenia socjalnego (ibidem, s. 95–96, por.: K. Wódz, 1996, s. 166–171; S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke, 2006, s. 189 i nn.; M. Rymsza, 2006, s. 50 i nn.; J. Lustig, 1998, s. 65–67; M. Raclaw-Markowska, 2006, s. 10; S.W. Carlton-Theis, J. W. Skillen, 1996, s. 3–19; L. Brereton, M. Nolan, 2003, s. 52–53; M.W. Fraser, K.E. Nelson, J.C. Pivard, 1999, s. 30; L. Holyfield, A. Zajicek, J. Grotowska-Leder, 2003, s. 16–17; J.M. Henslin, 2006, s. 446–481). Z prowadzonych w tym zakresie badań i analiz stanu rodzin zarówno w Polsce, jak i zagranicą wynika jednoznacznie, że działania zorientowane na wsparcie i pomoc muszą uwzględniać autonomię rodziny i poszczególnych jej członków. Konieczne jest wzmacnianie sił ludzkich tkwiących w środowisku rodzinnym, by poprzez wykorzystanie tych sił wzmacniać aktywność i angażować je w tworzenie rzeczywistości z uwzględnieniem potrzeb niezbędnych do prawidłowego rozwoju poszczególnych osób przynależących do struktury rodzinnej. Znaczący przedmiot wskazują, że najbardziej podatną grupą na działanie są dzieci, które można wspomagać w rozwoju i dojrzewaniu do podejmowania określonych ról społecznych poprzez działania systemowe w zakresie polityki społecznej (M. Kaczmarek, 2002, s. 3–4; B. Balcerzak-Paradowska, 2004, s. 119; K. Żuchelkowska, 1999, s. 165; A.P. Jackson, 2001, s. 784; Z. Kwieciński, 1990, s. 308). Praca społeczna jawi się w tym kontekście jako jedna z kluczowych dróg wsparcia zarówno dzieci, jak i ich rodziców w kontek-

ście kształtowania kompetencji rodzicielskich i społecznych, koniecznych do pełnej aktywności w życiu rodzinnym, społecznym czy zawodowym, do przezwycięzania skutków społecznej anomii i atrofii więzi rodzinnych (E. Gawel-Luty, 2004, s. 57; por.: M. Kozielska, 2007, s. 11 i nn.; Z. Kwieciński, 1995, s. 215, 1998, s. 7–9; E. McGinnis, A.P. Goldstein, 2003, s. 2–3; M. Dybowski, 2001, s. 19; M.J. Rotheram, 1980, s. 69; R.D. Cook, W.B. Gunn, 1980, s. 128).

Inną ważną dziedziną polityki społecznej jest polityka wobec młodzieży, która, jak zauważa Julian Auleytner, w Polsce nie istnieje (J. Auleytner, 2003, s. 178). Dzieje się tak mimo trudnej sytuacji socjalnej młodzieży polskiej, warunkowanej zjawiskiem ubóstwa dotykającego znaczny jej odsetek (por.: ibidem, s. 178 i nn.; M. Kaczmarek, 2002, s. 15; B. Balcerzak-Paradowska, 2004, s. 119). Dodać należy, iż najbardziej narażone na skutki ubóstwa są dzieci i młodzież z rodzin wielodzietnych oraz dotkniętych zjawiskiem bezrobocia (D. Graniweska, B. Balcerzak-Paradowska, D. Długosz, 1997, s. 40–48). W społeczno-psychologicznym podejściu rodzinami wielodzietnymi są te, które posiadają troje lub więcej dzieci (ibidem, s. 9). Nie jest jednak w pełni zasadne twierdzenie, iż dzieci i młodzież są zupełnie pozbawione wsparcia, przynajmniej w wymiarze socjalnym. Są one w Polsce objęte systemem wsparcia w ramach polityki prorodzinnej (por.: Internet 001) Dotyczy to także dzieci i młodzieży dotkniętej problemem niepełnosprawności (por.: Internet 002). Integracja, jako dziedzina działań zorientowanych na likwidację lub niwelację wszelkiego typu barier stanowiących ograniczenia w życiu codziennym dla osób niepełnosprawnych, jest rozwijana w zakresie społecznym, zawodowym, medycznym, infrastrukturalnym, a także komunikacyjnym oraz edukacyjnym. Dotyczy to różnego typu strategii i programów wspomagających udział osób niepełnosprawnych w życiu prywatnym i publicznym. Słusznie zauważa Danuta Al.-Khamisy, że „u podstaw integracji leży twierdzenie, że każdy człowiek ma prawo do pełnego rozwoju swego potencjału psychofizycznego i duchowego” (D. Al.-Khamisy, 2002, s. 9). Integracja odbywa się w drodze różnego typu działań, spośród których Stanisław Kowalik wymienia rehabilitację w jej wymiarze leczniczym, społecznym, zawodowym i pedagogicznym (S. Kowalik, 1999, s. 30).

W odniesieniu do pracy społecznej, a szczególnie jednej z jej dziedzin — pracy socjalnej (podejmowanej w ramach działania systemu pomocy społecznej będącego elementem polityki społecznej) Danuta Piekut-Brodzka wymienia te komponenty wiedzy, które powinien posiadać pracownik socjalny podejmujący pracę z osobami niepełnosprawnymi. Zalicza tu w szczególności wiedzę w zakresie:

- definicji, skali i dynamiki zjawiska niepełnosprawności;
- istoty danego rodzaju dysfunkcji;
- przyczyn niepełnosprawności;
- wpływu niepełnosprawności na sytuację życiową osób niepełnosprawnych i ich rodzin;

- 200 — specyfiki kontaktu i sposobu dotarcia do osób niepełnosprawnych;
 — wielu aspektów rehabilitacji stosowanej w przypadku różnych dysfunkcji;
 — kształcenia oraz specjalistycznych placówek świadczących pomoc osobom niepełnosprawnym i ich rodzinom (D. Piekut-Brodzka, 2004, s. 13–14).

Społeczno-polityczne zainteresowanie problematyką wspierania rozwoju rodzin, młodzieży, dzieci, a także włączaniem w codzienne życie osób niepełnosprawnych przybiera na poziomie działania społecznego wymiar praktyczny. Służy temu szereg inicjatyw, które zmierzają do wspomagania rozwoju społecznego w wymiarze indywidualnym (ludzkim) i zbiorowym (społecznym).

3.2. *Podstawowe problemy i kwestie społeczne w aspekcie marginalizacji i wykluczenia człowieka*

Poza kwestiami modelowymi i systemowymi w dyskursie poświęconym problematyce działania społecznego pojawiają się różnego typu kategorie wypracowane na gruncie refleksji społeczno-politycznej. Problemy społeczne oraz kwestie społeczne to te, które stanowią jedne z głównych zagadnień polityki społecznej. Sam termin ‘problem społeczny’ w doktrynie politologicznej jest różnie definiowany. Oznacza on

[...] przedmiot negatywnej oceny (coś złego, niepokojącego, szkodliwego, niepożądanego, oburzającego, bulwersującego itp.), któremu towarzyszą żądania zmian i zorganizowane reakcje społeczne. (B. Rysz-Kowalczyk, 2002, s. 160; por. J. Kwaśniewski, 2006, s. 232–233; B. Misztal, 2005, s. 31; K.W. Frieske, P. Poławski, 1999, s. 11)

Można także opisowo definiować problem społeczny jako

[...] ogólny termin stosowany do wielu sytuacji i zachowań uważanych za przejaw dezorganizacji społecznej oraz uzasadniający przeprowadzanie zmian za pomocą inżynierii społecznej. Problemy społeczne to różne zachowania dewiacyjne (np. przestępstwa, wykroczenia nieletnich, prostytucja, choroby psychiczne, uzależnienie od narkotyków, samobójstwa) oraz różne konflikty społeczne (napięcia na tle etnicznym, przemoc domowa, spory pracownicze itd.). W złożonych strukturach społecznych współczesnych społeczeństw przemysłowych jednostki i grupy są w różnym stopniu narażone na te niebezpieczeństwa, a ludzie o odmiennych statusach oraz rolach różnią się zwykle w swoich ocenach sytuacji i w poglądach na to, co stanowi problem społeczny wymagający rozwiązania. (G. Marshall, 2006, s. 257)

Kwestia społeczna jest z kolei pojęciem wprowadzonym do dyskusji publicznej przez Franza J. Rittera von Bussa w 1837 roku (J. Auleytner, 2002, s. 62). Jest ono rozumiane w dwojaki sposób, albo jako stan lub proces społeczny blokujący w szerszej skali zaspokojenie podstawowych

potrzeb ludzkich, albo jako konkretny problem społeczny o szczególnie dotkliwym wpływie na życie i współdziałanie członków danej zbiorowości.

Kwestie społeczne — ich charakter, zasięg, nasilenie wynikają przede wszystkim ze sposobu urządzenia społeczeństwa: układu stosunków między składającymi się na nie grupami ludności, zasad gospodarowania i podziału dóbr, hierarchii wartości i interesów, które ukierunkowują główne nurty życia publicznego. Taka właśnie geneza odróżnia wszelkie problemy społeczne od wspólnych całemu gatunkowi, bo związanych z samą naturą człowieka; od zindywidualizowanych problemów jednostek o niepowtarzalnych swoistych cechach i biografiach życiowych i od dramatów, powodowanych przez siły przyrody (choć oczywiście panujące stosunki społeczne i sposób organizacji życia publicznego mogą sprzyjać bądź przeciwdziałać zapobieganiu klęskom żywiołowym i łagodzeniu ich konsekwencji). Źródła kwestii społecznych tkwią więc wewnątrz społeczeństwa, w takich zasadach i mechanizmach życia zbiorowego, które generują depryzację szerokich rzesz ludzkich. Ze względu na swoje źródła kwestie społeczne należą więc do ogólniejszej klasy problemów społecznych; ich swoistą właściwość stanowi wysokie natężenie dolegliwości dla substancji biologicznej, potencjału kulturowego i spójności społeczeństwa. (B. Rysz-Kowalczyk, 2002, s. 77)

Można wymienić podstawowe kwestie społeczne, które wymagają interwencji. Są to w szczególności:

- rodziny wielodzietne i bezrobotni,
- bezdomni,
- narkomani,
- alkoholicy,
- środowiska byłych PGR-ów,
- kwestia zdrowotna,
- kwestia ekologiczna,
- kwestia edukacyjna (J. Supińska, 1999, s. 22; por.: J. Auleytner, 2000, s. 69–70).

Jolanta Supińska u schyłku XX wieku pisała, że

[...] podstawowym problemem społecznym współczesnej Polski jest zagrożenie marginalizacją społeczną będące wynikiem przyjętej w 1989 roku liberalnej doktryny kształtującej system społeczno-ekonomiczny. (J. Supińska, 1999, s. 27)

Trudno z perspektywy minionych lat nie zgodzić się z opinią tej autorki. Zastosowana w początkowym okresie transformacji ustrojowej „terapia szokowa” przyniosła wiele szkodliwych społecznie skutków, których efekty są wciąż odczuwalne (J. Danecki, 1997, s. 10–12; S. Golinowska, 1992, s. 14–16; A. Olubiński, 1997, s. 83; Z. Kwieciński, 1998, s. 4–5). Szczegółową analizę tego zjawiska przeprowadził Robert Borkowski, który stwierdził, iż marginalizacja dotyczy całych grup i środowisk zawodowych. Jest ona wynikiem zmian ustrojowych w Polsce po 1989 roku przy równoczesnym

202 braku odpowiednich mechanizmów obronnych człowieka (R. Borkowski, 2004, s. 17 i nn.).

Stwierdzenie, iż zjawisko marginalizacji i wykluczenia społecznego nie dotyczy wyłącznie Polski nie jest żadnym usprawiedliwieniem, ale wskazuje pewien niepokojący nurt w kształtowaniu stosunków społecznych w ujęciu międzynarodowym. Jest to typowe również dla innych krajów, zarówno postkomunistycznych, jak i zachodnich, gdzie występuje kategoria 'nowa bieda' (W. Warzywoda-Kruszyńska, J. Grotowska-Leder, 1996, s. 29; s. 54–60). Są to grupy ludzi zagrożonych lub już objętych procesami marginalizacji i/lub wykluczenia społecznego (J. Czapiński, T. Panek, 2004, s. 236–273).

Kategoria marginalizacji, która w dyskursie społeczno-politycznym pojawia się w kontekście ograniczania dostępu do udziału w życiu społecznym, zawodowym, kulturalnym czy politycznym, oznacza w szczególności

[...] proces powstawania marginalnych grup społecznych, a także wchodzenie poszczególnych jednostek lub grup społecznych na istniejący już margines społeczny. (T. Kowalak, 1998, s. 20)

Jolanta Grotowska-Leder zwraca uwagę na fakt, iż marginalizacja społeczna, podobnie jak i ubóstwo, jest wytworem nierówności społecznych. Jest ona wpisana w porządek społeczny,

[...] zgodnie z którym jednych cechuje ograniczony dostęp do wszelkiego rodzaju dóbr społecznych (materialnych, kulturowych, politycznych), a inni korzystają z szeroko rozumianego bogactwa społecznego w nadmiarze. (J. Grotowska-Leder, 1999, s. 10)

Natomiast kategoria wykluczenia oznacza wyłączenie człowieka lub całych grup ludzkich ze społeczeństwa zorganizowanego, z poszczególnych układów i instytucji życia zbiorowego (por.: B. Rysz-Kowalczyk, 2002, s. 44–45; T. Kowalak, 1998, s. 29; A. Giddens, 1999, s. 93–99). Małgorzata Orłowska dostrzega istotną cechę współczesności, która polega na tym, iż „wykluczonym może być każdy z nas, w każdej chwili” (M. Orłowska, 2007, s. 35). Uwaga ta odnosi się do dynamiki zmian, w których trudno jest jednoznacznie przewidzieć przyszłość, a szczególnie wykluczyć istotne zagrożenia cywilizacyjne, które w dobie globalizacji i zmiany struktury władzy opartej teraz nie na dobrach materialnych, ale na wiedzy stanowią praktyczne zagrożenia dla każdego człowieka (por.: M. Ziółkowski, 2001, s. 24–26; P. Kennedy, C.J. Danks, 2001, s. 15; N. Yeates, 2002, s. 130–131; V. George, P. Wilding, 2002, s. 48–62; W. Cellary, 2002, s. 101; A. Toffler, 2003, s. 22; A. i H. Tofflerowie, 1996, s. 46; P. Mikiewicz, 2003, s. 15–22).

Zauważa się, że

[...] we współczesnych wysoko rozwiniętych społeczeństwach wykluczenie przybiera dwie formy: jedna dotyczy ludzi znajdujących się na samym dnie, dla których niedostępnych jest wiele dóbr, a druga dotyczy ludzi znajdu-

jących się na szczycie, dobrowolnie wyłączających się z życia publicznego. (S.M. Kot, A. Malawski, A. Węgrzecki, 2004, s. 53)

Rozważając istotę wykluczenia, można więc wskazywać kategorię auto-wykluczenia, która dotyczyć będzie zarówno globalnych zwycięzców, którzy tworzą enklawy zamożności, jak i globalnych przegranych, którzy wycofując się z życia zbiorowego, zamykają się we własnej biedzie, odcinając się tym samym od źródeł wsparcia, które mogłoby przeciwdziałać szkodliwym społecznie skutkom marginalizacji i wykluczenia społecznego. W odniesieniu do problematyki pracy społecznej jest to szczególnie istotne, ponieważ automarginalizujący się oraz marginalizowani posiadają określone siły ludzkie, które można i należy odkrywać, wzmacniać oraz aktywizować w procesie współtworzenia rzeczywistości lepszego jutra.

Bezrobocie i polityka rynku pracy

Polityka rynku pracy i zatrudnienia to jeden z kluczowych elementów polityki społecznej państwa, który dotyczy jednego z najtrudniejszych problemów społecznych, jakim jest bezrobocie. W znaczeniu politologicznym bezrobocie oznacza stan, gdy większa lub mniejsza liczba osób zdolnych do pracy i jej poszukujących nie znajduje zatrudnienia (D. Moźdżeńska-Mrozek, M. Szylo-Skoczny, 1998, s. 169). W kontekście pracy społecznej można stwierdzić, iż bezrobocie jest stanem niewykorzystania potencjału sił ludzkich w sferze możliwej aktywności na otwartych lub subsydiowanych rynkach pracy. Stan taki, w połączeniu ze społecznymi konsekwencjami bezrobocia, wymaga podejmowania skutecznych działań społecznych zorientowanych na zmianę niekorzystnego stanu rzeczy, tak, by ów potencjał, uświadomiony lub nie, ukrywany bądź uzewnętrzniany, był wykorzystywany dla dobra ludzkiego. Dotyczy to zarówno wymiaru indywidualnego, jak i społecznego kontekstu interakcji nawiązywanych w toku relacji społecznych i zawodowych na płaszczyźnie realizacji określonych ról społecznych wynikających z istniejącego potencjału sił, jakimi dysponuje konkretny człowiek.

Systemowe przeciwdziałanie bezrobociu w ramach instrumentarium polityki społecznej jest uzasadnione nie tylko względami deprywacji i marginalizacji osób bezrobotnych, ale również ich rodzin, a w szczególności dzieci z rodzin dotkniętych zjawiskiem bezrobocia (por.: Z. Ratajczak, 2004, s. 12; M. Kabaj, 2004, s. 2 i nn.; B. Matyjas, 1999, s. 171–177; M.J. Szymański, 2001, s. 163–164). Stąd tworzone są strategie przeciwdziałania bezrobociu (Internet 003). W ramach ich realizacji organizowane są formy aktywizacji osób bezrobotnych, kursy umożliwiające reorientację zawodową (Internet 004). Tworzy się systemy poradnictwa zawodowego, prawnego, psychologicznego, a także organizuje alternatywne formy zatrudnienia wspomaganego, które służą szczególnie osobom dotkniętym zjawiskiem długotrwałego bezrobocia. Przykładem takiego działania jest opracowana w 1999 roku Narodowa Strategia Zatrudnienia i Rozwoju Zasobów Ludzkich 2000–2006, której celem było „osiągnięcie wyższego

204 stopnia udziału zawodowo czynnych na rynku pracy oraz przywrócenie poczucia bezpieczeństwa socjalnego obywatelom RP” (J. Auleytner, 2004, s. 124). Poprawa koniunktury gospodarczej oraz otwarcie europejskich rynków pracy dla Polaków spowodowała radykalny spadek stopy bezrobocia w Polsce w latach 2006–2008 (por. Internet 4).

Działania aktywizujące osoby bezrobotne na rynkach pracy podejmowano zarówno w Polsce, jak i innych krajach. Egzemplifikacją jest reforma systemu pomocy społecznej dla osób bezrobotnych w USA, którą skorelowano z wprowadzeniem w 1996 roku ustawodawstwa sprzyjającego aktywizacji osób bezrobotnych na rynku pracy. W ramach działań systemowych ograniczono możliwości korzystania z systemu świadczeń pomocy społecznej osobom, które uchylały się od podjęcia zatrudnienia, mimo istniejących możliwości i posiadanej zdolności do pracy (L.M. Mead, Ch. Beem, 2005, s. 17–18). W odniesieniu do ludzi, którzy wskutek długotrwałego bezrobocia nabyli postaw bezradności i roszczeniowości, proces reintegracji społecznej i zawodowej był długotrwały, ale przynosił zamierzone efekty. W wyniku podjętych działań, osoby bezrobotne podejmowały zatrudnienie i doświadczały przyjemności z samodzielnego zaspokajania własnych potrzeb bytowych. Wymagało to jednak intensywnej pracy społecznej, polegającej w tym kontekście na wsparciu społecznym i psychologicznym, a niejednokrotnie reedukacji w zakresie zmiany orientacji zawodowej (ibidem, s. 18 i nn.).

Polskie doświadczenia w zakresie reintegracji społecznej i zawodowej pozwalają przyjąć tezę o konieczności pracy nad zmianą postaw i weryfikacją systemu wartości osób bezrobotnych, a szczególnie tych, które mając zdolność do pracy zarobkowej, uchylają się od jej podjęcia. Kreowanie kompetencji społecznych, ułatwiających pełnoprawny udział w codziennym życiu na zasadach odpowiedzialnego i pełnoprawnego pełnienia ról rodzinnych i społecznych, prowadzi do konstytuowania się odpowiedniego systemu postaw i wartości koniecznych w pełnieniu ról zawodowych. Takie atrybuty jak solidność, punktualność, rzetelność, terminowość itp. są niezbędne w procesie tworzenia relacji pracodawca–pracownik na fundamencie zaufania, odpowiedzialności czy wspólnoty interesu (por.: A. Żukiewicz, 2009(b)).

Zrozumienie związków między jakością wytworzonego dobra a konsekwencjami społecznymi, zachodzących w licznych relacjach interpersonalnych, wymaga nie tylko sprawności w działaniu zawodowym (operacyjnym). Stosunkowo łatwo wyobrazić sobie sytuację, w której kierowca autobusu zleca budowlance remont łazienki. Jeśli specjalista w zakresie robót budowlanych potraktuje sprawę odpowiedzialnie i profesjonalnie, podejmie się tego zadania tak, by zleceniodawca był zadowolony z efektu końcowego. Służy mu więc poradą uwzględniając techniczne, estetyczne i finansowe względy, wykonuje swą pracę zgodnie ze sztuką budowlaną, zapewnia wysokiej jakości wykończenie wnętrza łazienki i ostatecznie sprawia, że inwestor jest zadowolonym odbiorcą konkret-

nej usługi. Zadowolenie to warunkuje pozytywnie jego relacje rodzinne, sąsiedzkie, środowiskowe, a także zawodowe. I on z pełnym profesjonalizmem zaangażowaniem oraz odpowiedzialnością służy swymi kompetencjami pasażerom oraz innym użytkownikom dróg. Z dużym prawdopodobieństwem będzie on wyrozumiały i uczynny dla starszej osoby, która z trudnościami przemieszcza się wewnątrz autobusu, zwróci uwagę, by ruszając z przystanku nie spowodować zagrożenia dla kasujących bilety lub przemieszczających się użytkowników komunikacji publicznej. W czasie jazdy miejskiej będzie ze zrozumieniem reagował na błędy kierowców, którzy nie są zawodowcami.

Jakże jednak trudno o realizację przedstawionego powyżej scenariusza w przypadku, gdy remontujący łazienkę budowlaniec okaże się nierzetelny, niekompetentny i nieodpowiedzialny. Konsekwencje tego będą z dużym prawdopodobieństwem dolegliwe nie tylko dla pasażerów autobusu i innych użytkowników dróg, ale także dla domowników, sąsiadów czy kolegów z pracy. Napięcia wywołane zaburzonymi relacjami inwestora z wykonawcą, który okaże się nieuczciwy, będą najprawdopodobniej generowały kolejne napięcia w relacji kierowcy z innymi uczestnikami interakcji pozostających z dala od problemu złego wykonania usługi przez nierzetelnego „specjalistę ds. remontowych”. Zarysowana sytuacja, i jej społeczne konsekwencje, zdaje się przekonywać do twierdzenia, iż ważną rolę w łagodzeniu tego typu napięć może odegrać pedagog społeczny. Podejmując działania w polu pracy społecznej, będzie kreował kompetencje społeczne, niezbędne w codziennym życiu (nie tylko zawodowym). Opierając się na tych kompetencjach, człowiek ze zrozumieniem będzie nawiązywał na wszelkich płaszczyznach życia relacje interpersonalne, włącznie z antycypacją skutków stanowiących efekt końcowy takich czy innych czynów, działań oraz wyzwolonych procesów.

Bezdomność jako „stary-nowy” problem społeczny

Problemem społecznym, który w Polsce ujawnił się na szerszą skalę po 1989 roku jest bezdomność (L. Stankiewicz, 2006, s. 13). W ujęciu społeczno-politycznym bezdomność ma podwójny wymiar:

[...] jest złożonym zjawiskiem społecznym i osobowościowym stanem bezdomnego człowieka, warunkowanym przez różne przyczyny i przez fakt braku schronienia, spełniającego elementarne warunki, które pozwalają uznać je za pomieszczenie mieszkalne. (ibidem, s. 24)

James D. Wright, wprowadzając do analizy zjawiska bezdomności w Stanach Zjednoczonych pisze:

[...] być bezdomnym to być pozbawionym regularnego dostępu do standardowego zakwaterowania. (J.D. Wright, 1989, s. 19)

Wskazywane przez autora standardy są zróżnicowane w różnych krajach i regionach świata. Stąd przy ocenie bezdomności konieczne jest uwzględ-

206 nianie czynników kulturowych, społecznych, klimatycznych, a także owych standardów mieszkaniowych, by adekwatnie do stanu faktycznego danej rzeczywistości analizować zjawisko bezdomności, szczególnie w ujęciu porównawczym.

Danuta Piekut-Brodzka wyróżnia cztery kategorie przyczyn bezdomności. Są to przyczyny natury społecznej (ekonomia, bezrobocie), natury patologiczno-zdrowotnej, psychologicznej oraz prawnej (D. Piekut-Brodzka, 2000, s. 73). Na podstawie przeprowadzonych badań, autorka opisuje osoby bezdomne, które w dzieciństwie charakteryzował niski wskaźnik motywacji do edukacji, co w konsekwencji przyczyniło się do niskiego poziomu wykształcenia. Przyczyny te autorka wskazuje jako istotne czynniki warunkujące ubóstwo, brak ich elastyczności na rynku pracy i ostatecznie — bezdomność. (ibidem, s. 141–143; s. 168–169; por.: S. Hutson, D. Claphan, 2000, s. 179–185). Nels Anderson, opisując mieszkańców domu dla ludzi bezdomnych Hobohemia, wskazuje również cztery kategorie przyczyn warunkujących bezdomność, ale klasyfikacja ta różni się od prezentowanej przez Danutę Piekut-Brodzką. Autor wymienia na pierwszym miejscu emigrację, jako główną determinantę bezdomności (N. Anderson, 1961, s. 61–63). Zjawisko takie jest typowe dla warunków panujących w USA, gdzie przybysze z całego świata szukali „wymarzonego raj”. W przypadku Polski trudno emigrację zaliczyć do kategorii zjawisk generujących problem bezdomności, ponieważ jest to jeden z krajów Europy, dokąd stosunkowo niewiele osób emigruje, a pomoc w adaptacji społecznej jest zorientowana na zapewnienie dachu nad głową (por.: S. Forbes Martin, 2004, s. 2–3). Nels Anderson uzupełnia swój katalog kolejnymi typami przyczyn generujących problem bezdomności, jak kryzys materialny, kryzys rodzinny oraz kryzys mentalny (N. Anderson, 1961, s. 61–76).

Biorąc pod uwagę przyczyny bezdomności, Jan Mazur wyróżnia 3 jej rodzaje: 1) bezdomność dobrowolną, będącą wynikiem wyboru takiego właśnie stylu życia; 2) bezdomność spowodowaną przyczynami obiektywnymi — niezależnymi od człowieka 3) bezdomność będącą wynikiem rozwoju cywilizacyjnego (J. Mazur, 2006, s. 12). Bezdomność dobrowolna jako specyficzna kategoria tego problemu społecznego pojawiła się w USA w latach sześćdziesiątych–siedemdziesiątych i była efektem zmian społecznych, ideologicznej kontestacji sprzeciwu wobec panujących stosunków segregacji rasowej, podziałów na biednych i bogatych (por.: T. Gottfried, 1999, s. 33–36). Bezdomność „obiektywna” wynika głównie z braku zdolności człowieka do samodzielnego zaspokojenia jednej z podstawowych potrzeb związanej z zapewnieniem schronienia. Kategoria bezdomności „cywilizacyjnej” jest zaś efektem zmian w standardach i odpowiedniej regulacji prawnej, która ogranicza lub wyklucza zaliczenie do kategorii miejsca zakwaterowania/schronienia miejsc, które w minionych okresach rozwoju cywilizacyjnego można było uznać za mieszczące się w standardzie.

Leszek Stankiewicz, prowadząc analizę zjawiska bezdomności wskazuje na etapowość w dochodzeniu do tego stanu. Wymienia tu łącznie 5 etapów:

Etap I — Załamanie planu życiowego i rozpad rodziny.

Etap II — Ubóstwo.

Etap III — Różne wymiary stawania się bezdomnym (kulturowy, egzystencjalny, psychologiczny, etyczno-moralny).

Etap IV — Przystosowanie do bezdomności.

Etap V — Bezdomność właściwa (utrwalona) (L. Stankiewicz, 2006, s. 75).

Działania, które służą przeciwdziałaniu bezdomności dotyczą w dużej mierze programów pomocy społecznej i medycznej adresowanych do osób pozbawionych dachu nad głową. Poza tworzeniem noclegowni, mieszkań chronionych, jadłodajni czy punktów obsługi medycznej ważne są programy w zakresie reintegracji społecznej i zawodowej, które pozwolą osobom bezdomnym i zagrożonym bezdomnością nabywać kompetencje społeczne, a także zawodowe. Christopher Jencks zwraca szczególną uwagę na potrzebę kształtowania kompetencji społecznych wśród osób bezdomnych, ponieważ warunkuje to proces wychodzenia z bezdomności (Ch. Jencks, 1994, s. 77–80). Dotyczy to w szczególności dzieci pochodzących z rodzin bezdomnych, które mają wiele problemów emocjonalnych i powodują problemy wychowawcze, a także mają duże trudności w nawiązywaniu relacji interpersonalnych (L.A. Nabors, A. Hines, L. Bonnier, 2002, s. 17; por.: A. Kotlarska-Michalska, 1999, s. 57–69). Kształtowanie takich kompetencji, które pozwalają człowiekowi pokonywać bariery w kontaktach międzyludzkich jest jednym z elementów pracy społecznej. W wymiarze edukacji środowiskowej oraz reintegracji społecznej mieszczą się bowiem te działania, które umożliwiają człowiekowi zdobycie wiedzy i umiejętności oraz odpowiednich doświadczeń sprzyjających współzyciu człowieka z innymi ludźmi. Kompetencje społeczne pozwalają człowiekowi nie tylko umiejętnie kształtować relacje interpersonalne, ale dają także zdolność przewidywania niespodzianek, które destytuują człowieka przed ich nadejściem (por.: M.H. Bazerman, M.D. Watkins, 2004, s. 1). Umiejętność antycypacji konsekwencji podejmowanych działań własnych lub innych osób, zdolność oceny społecznych skutków procesów zachodzących w środowisku życia codziennego to efekt nie tylko działań społeczno-pedagogicznych, ale również współpracy pedagoga społecznego z profesjonalistami innych dziedzin życia społeczno-gospodarczego, kulturalnego czy politycznego.

3.3. *Kategorie społeczno-polityczne w społeczno-pedagogicznym dialogu o istocie pracy społecznej*

Problemy i kwestie społeczne oraz marginalizacja i wykluczenie to podstawowe kategorie występujące w dyskursie społeczno-politycznym. Mają one również zastosowanie w dyskursie społeczno-pedagogicznym,

208 szczególnie, gdy dotyczy on spraw związanych z działaniem społecznym i pracą społeczną. Inną kategorią, która również wyrasta z kręgu refleksji politologicznej (społeczno-politycznej), a zarazem ma istotne znaczenie w odniesieniu do spraw ludzkich, jest bezpieczeństwo. W społeczno-politologicznej doktrynie wyróżnia się dwie istotne jego odmiany: bezpieczeństwo socjalne oraz bezpieczeństwo społeczne. Wyróżnienie przymiotników w kontekście bezpieczeństwa na „socjalne” i „społeczne” oraz ich politologiczne rozumienie jest nader pomocne w kontekście dyskusji o pracy społecznej i odniesieniu tej kategorii do innej, wyrosłej na gruncie powojennej refleksji społeczno-pedagogicznej–pracy socjalnej.

Bezpieczeństwo socjalne to

[...] stan wolności od zagrożeń, których skutkiem jest brak lub niedostatek środków utrzymania. Zagrożenia te to przede wszystkim zdarzenia zaliczane do typowych ryzyk socjalnych, takich jak: choroba, wypadek przy pracy i choroba zawodowa, niepełnosprawność, starość, utrata pracy, macierzyństwo, zgon żywiciela rodziny. Poprzez niedostatek środków utrzymania należy w tym kontekście rozumieć zarówno niedostateczny poziom środków pieniężnych lub rzeczowych, będących w dyspozycji danej jednostki czy rodziny, jak i brak odpowiedniej opieki, gdy stan zdrowia lub sytuacja, w jakiej znalazła się dana osoba wymagają udzielenia jej pomocy w takiej formie. (B. Rysz-Kowalczyk, 2002, s. 20–21)

Koncepcja ta odzwierciedla koncentrację uwagi na materialnych potrzebach człowieka, co stanowi o węższej pojemności tego pojęcia względem bezpieczeństwa dopełnianego przymiotnikiem „społeczne”. Bezpieczeństwo społeczne oznacza bowiem

[...] stan wolności od niedostatku materialnych środków utrzymania i istnienie realnych gwarancji pełnego rozwoju jednostek; obejmuje więc nie tylko stan wolności od ryzyk socjalnych, ale i od zagrożeń rozwoju psychospołecznego jednostki, których źródłem może być całokształt uwarunkowań społecznych, politycznych ekonomicznych. (ibidem, s. 21)

Wymiar rozwojowy opisywanej kategorii zbliża ją do kategorii ‘praca społeczna’. Można uznać, iż w wymiarze prakseologicznym i teleologicznym praca społeczna służy m.in. tworzeniu warunków bezpieczeństwa społecznego.

Kategoria ‘dobrobyt społeczny’ to także jedno z kluczowych zagadnień polityki społecznej, a pozostające w związku z działaniem w polu pracy społecznej. W refleksji politologicznej dobrobyt społeczny jest pojmowany jako

[...] stan wysokiego zaspokojenia potrzeb ludności (potrzeby człowieka), w tym przede wszystkim potrzeb bytowych (ibidem, s. 35)

Kategorią pozostającą niejako w pozytywnej perspektywie doktryny społeczno-politycznej jest ‘sprawiedliwość społeczna’. Pojęcie to charakteryzuje się historyczną zmiennością i dotyczy w szczególności

[...] wyobrażenia o tym, jak powinny działać instytucje życia zbiorowego wobec konfliktów i nierówności społecznych. Sprawiedliwość jest więc wartością polityki społecznej i jako taka stanowi podstawę oceniania oraz ustalania zasad i celów organizacji społeczeństwa i jego instytucji. Idea sprawiedliwości społecznej jest więc obecna w różnych doktrynach politycznych, w wyobrażeniach potocznych i w refleksji teoretycznej. (ibidem, s. 199)

Sprawiedliwość społeczna jest postulatem i zarazem stanem do którego w toku działania społecznego zmierzają działacze społeczni.

Kategoriami pozostającymi w opozycji do katalogu kategorii „pozytywnych” są te, które ze względu na ich charakter i społeczne odniesienie można określić jako „negatywne”. Katalog ten otwiera problem społeczny i kwestia społeczna. Stanowią one swoisty opis rzeczywistości, który ujawnia niedostatki życia codziennego ludzi i gromad. Inną kategorią zaliczaną do tej grupy jest nierówność społeczna. Wywodzi się ona z pojęcia ‘nierówność’, które oznacza

[...] różnicę pod względem wielkości, liczebności, wartości, stopnia etc. Nierówności między podmiotami istnieją wówczas, gdy jedne z nich mają pewne cechy lub dysponują możliwościami w stopniu niejednakowym z innymi. Nierówności społeczne, to takie nierówności, które: 1) w sposób istotny różnicują pozycje zajmowane w społeczeństwie przez grupy, zbiorowości i kategorie ludności, 2) wynikają z określonego porządku społecznego oraz charakteru struktury społecznej. Do nierówności społecznych nie zalicza się takich nierówności, które są wynikiem zróżnicowań właściwości indywidualnych, czy też następstwem wydarzeń losowych. (ibidem, s. 101)

W toku pracy społecznej dąży się do przebudowy życia gromadnego tak, by niwelować nierówności społeczne, by współtworzący rzeczywistość ludzie nawiązywali relacje wzajemnej równości i poszanowania godności osobistej każdego człowieka.

Inną kategorią z grupy kategorii „negatywnych” jest ‘patologia społeczna’. Termin ten odwołuje się do teorii dewiacji opartej na porównaniu organicznym. Teoria ta wyjaśnia, że część społeczeństwa, podobnie jak część ciała, może cierpieć na załamania i choroby. Są więc grupy i indywidualne osoby dotknięte pewnego rodzaju chorobami społecznymi, które powodują zaburzenia w prawidłowym funkcjonowaniu społecznym (por.: G. Marshall, 2006, s. 230–231). I w tym wypadku kompensacyjny charakter pracy społecznej jawi się jako antidotum na występujące się zjawiska patologii społecznej, która deprecjonuje człowieka w jego osobościowym wymiarze.

Ubóstwo i bieda to także kategorie występujące w toku społeczno-politycznego dyskursu. Mają one zarazem aplikacyjny wymiar w płaszczyźnie działania społecznego. Stanowią przedmiot licznych badań prowadzonych tak przez polityków społecznych, jak i socjologów i pedagogów określających kondycję ekonomiczną społeczeństwa, rodzin i poszczególnych grup społecznych (patrz: I. Szelenyi, 2003, s. 9–14; T. Kowalak, 2001, s. 17–20; J. Auleytner, 2004, s. 150; H. Domański, 2002, s. 14–15, 53 i nn.; D. Zalewska, 1992, s. 18 i nn.; H. Palska, 2002(b), s. 23–36;

210 G. Skąpska (red.), 2003, s. 120 i nn.; D. Lepianka, 2002, s. 55 i nn.; M. Fałkowska, 2001, s. 166 i nn.; W. Warzywoda-Kruszyńska, 1999, 2003(b), s. 23–25; Z. Kawczyńska-Butrym, 2003, s. 10 i nn.; J. Grotowska-Leder, 2002, s. 26 i nn.; M. Sulmicka, 2001, s. 65–126; D. Rybczyńska, 1995, s. 69 i nn., 1998, s. 62 i nn.; J.A. Malinowski, 2002, s. 234; K. Białobrzaska, 2000, s. 282–285).

Ubóstwo jest pojmowane jako stan, w którym jednostce lub grupie społecznej brakuje środków potrzebnych do zaspokojenia podstawowych potrzeb uznanych w danej społeczności za niezbędne do normalnego życia (T. Kowalak, 2001, s. 15; por.: L. Dziewięcka-Bokun, J. Mielecki, 1997, s. 110; J. Stochmiątek, 2002(a), s. 38; D. Zalewska, 1997, s. 26). Ubóstwo bardzo często jest korelowane ze zjawiskiem bezrobocia i wynikającym stąd brakiem stałych źródeł dochodu (R. Borowicz, 2001, s. 11–15; B. Sidor-Pietras, 2003, s. 11–14; R. Albert, L. Skolnik, 2006, s. 4). Jednakże bezrobocie nie jest jedynym czynnikiem determinującym zjawisko ubóstwa. Obok długotrwałego i rozległego bezrobocia, wymienia się również:

- słabość i rozluźnienie struktury rodziny i więzi międzyludzkich, a w wielu przypadkach izolacja społeczna;
- gwałtowne zerwanie z wcześniejszymi, uznanymi zasadami życiowymi, w wyniku czego narasta odsetek ludzi zagubionych, sfrustrowanych;
- nadużywanie środków narkotycznych i alkoholu;
- bezradność oficjalnego systemu pomocy społecznej;
- uwarunkowania etniczne i gwara oraz kompetencje narracyjne;
- niskie wykształcenie (D. Rybczyńska, B. Olszak-Krzyżanowska, 1995, s. 134; K. Łęcki, K. Wódz, 2002, s. 44; H. Palska, 2002(a), s. 28; A. Ochocki, 2003, s. 39–40; B. Szopa, 2003, s. 142–143; Z. Kwieciński, 2002(c), s. 139 i nn., 2002(a), s. 33–36, (b), s. 85–87; A., H. Toffler, 1996, s. 51; U. von Beck, 2002, s. 140–141).

Wśród licznych teoretycznych uzasadnień ubóstwa w literaturze odnajduje się teorię skażonych charakterów, teorię ograniczonych możliwości, teorię „wielkiego brata”, a także teorię sytuacyjną, teorię stratyfikacyjną oraz teorię klasowo-warstwową (patrz: D. Zalewska, 1997, s. 9–11, 28–32; J. Boczoń, W. Toczyński, A. Zielińska, 1995, s. 345–346; J. Stochmiątek, 2002, s. 38, 2003, s. 409). Teorie te odwołują się do sfery indywidualnej indolencji osób dotkniętych ubóstwem, do strukturalnych ograniczeń w zakresie dostępu do edukacji i rynków pracy, a także do systemowych rozwiązań w skali makro, za które odpowiedzialność ponoszą rządy państw. Jerzy Stochmiątek wskazuje na trzy zasadnicze orientacje teoretyczne, zgodnie z którymi współcześnie interpretuje się ubóstwo: kulturową, feministyczną i makrostrukturalną (J. Stochmiątek, 2003, s. 410–411).

Wiele działań zorientowanych na walkę z ubóstwem opiera się na włączaniu w ten proces samych zainteresowanych. Pozostaje to w zgodzie z założeniami pracy społecznej, która w toku przekształcania rzeczywistości dokonuje się przy zaangażowaniu sił ludzkich (por.: S. Danzing, 2003, s. 9–14; C.M. Robb, 2002, s. 4 i nn.).

Bieda jest zjawiskiem sprzężonym z ubóstwem. Z uwagi na trwałość wyróżnia się określone typy biedy: przelotną, okazjonalną, uporczywą, chroniczną i permanentną (J. Grotowska-Leder, 2002, s. 201–238). Bieda przez wieki była utożsamiana z kategorią deficytów ekonomicznych. Szkocki pastor Thomas Chalmers (1780–1847) jako pierwszy wprowadził do dyskusji o biedzie nowy sposób jej rozumienia. Wyszedł on z powszechnego ówczasie stereotypu ekonomizacji biedy i nadał jej znaczenie zjawiska złożonego z szeregu elementów. Wskazywał, że bieda jest wynikiem wielu czynników, a w szczególności złego prawa, wadliwego rozumienia filantropii, braku moralności, zaniku więzi wspólnotowych i wreszcie mentalnego nastawienia nędzarzy (J. Radwan-Pragłowski, K. Frysztacki, 1998, s. 205).

Ruth Lister, prezentując debatę nad problemem biedy zwraca uwagę, że są dwa nurty odzwierciedlające indywidualistyczne bądź strukturalne podejście do tego zjawiska.

Te pierwsze odpowiedzialnością za biedę obciążają głównie samych biednych, natomiast te ostatnie wskazują na to, jak struktury oraz procesy gospodarcze, społeczne i polityczne — od globalnych po lokalne — tworzą i utrwalają biedę. Ostatecznie wyjaśnienia, definicje (wraz z ich przełożeniem na mierniki) oraz szersze konceptualizacje łączą się ze sobą, by kształtować reakcje polityki społecznej na zjawisko zwane biedą. Zjawisko biedy musi być rozumiane zarówno jako bolesna rzeczywistość doświadczana przez miliony ludzi oraz jako wytwór konkurujących ze sobą konceptualizacji, definicji oraz mierników. (R. Lister, 2007, s. 52)

Autorka w prezentowanej koncepcji teoretycznej biedy wskazuje na zróżnicowanie przyczyn biedy i jej postaci (ukryta, jawna), standardy biedy i jej wskaźniki, a także kategorie podmiotowe, których dotyczy zjawisko biedy. Dostrzegając sprzężenie biedy z ubóstwem, łączy to zjawisko z wykluczeniem społecznym. W odniesieniu do społecznego kontekstu naznaczenia człowieka biednego, Ruth Lister, pokazując kategorie piętna, wstydu i upokorzenia, wskazuje alternatywne kategorie — godność i szacunek, które jej zdaniem zobowiązują do podmiotowego spojrzenia na osoby biedne (szerzej patrz: *ibidem*). Podejście takie jest spójne ze społeczno-pedagogicznym punktem widzenia rzeczywistości, w której występują problemy społeczne i konkretni ludzie doświadczający ich skutków.

W odniesieniu do pracy społecznej kluczowymi kategoriami wynikającymi z podejścia teoretycznego tej autorki są modele i typy sprawstwa, które powodują w konsekwencji procesualną zdolność wydobywania się i organizowania się w celu przewycięzania ograniczeń wynikających z tytułu ubóstwa i biedy (*ibidem*, s. 135–193). Kategorię wydobywania się Ruth Lister określa jako

[...] ruchy w stronę ubóstwa oraz te łączące się z wychodzeniem z tego stanu są wynikiem zarówno — z jednej strony — działań indywidualnych (podejmowanych tak przez samych biednych, jak przez „nie-biednych”), jak —

212 z drugiej strony — skutkiem procesów ekonomicznych i społecznych, a także polityki rządu. Taki model teoretyczny stanowi jeden z najważniejszych ostatnich osiągnięć związanych z konceptualizacją biedy. (ibidem, s. 178)

Organizowanie się oznacza zaś takie działanie, które

[...] może być formą zbiorowej samopomocy (często stanowiącej bardziej zorganizowaną postać „wiązańia końca z końcem”) lub bezpośrednich działań politycznych, które nierzadko zachodzą na siebie. Rzadziej, choć zdarzają się takie przypadki, jest to działalność polityczna wykraczająca ponad wspólnotę lokalną. (ibidem, s. 183)

Dodaje ona, że w takiej sytuacji ubodzy ludzie, mimo ograniczeń organizują się i działają jako obywatele. Działania tego typu przybierają charakter modelowy kolektywnej samopomocy lub działania wspólnotowego (szerzej patrz: ibidem, s. 188–191). Do tego typu działań związanych z organizowaniem i aktywizowaniem sił ludzkich nawiązuje wprost Helena Radlińska w kontekście działania w polu pracy społecznej (H. Radlińska, 1961).

Organizowanie się ludzi, jak zauważa Ruth Lister, jest procesem wzmacniającym obywatelskość. Takie ujęcie jest również spójne z koncepcją pracy społecznej, która w toku wydobywania sił ludzkich ma służyć budowaniu lub odbudowie obywatelskich postaw i obywatelskich podstaw życia gromadnego. Kategoria ‘obywatelstwo’ jest rozwijana na gruncie teorii obywatelstwa, biorących swój początek z socjologicznej refleksji Thomasa H. Marshalla (1950), który określił obywatelstwo jako przypisany jednostce status pełnoprawnego członka określonej zbiorowości.

W doktrynie wyróżnia się trzy wymiary obywatelstwa. Pierwszy — cywilny, odnosi się do praw obywatelskich, które gwarantują jednostce wolność i są zinstytucjonalizowane w postaci sądu. Drugi wymiar obywatelstwa — polityczny dotyczy zabezpieczenia praw jednostek w sferze uczestnictwa we władzy politycznej danej społeczności poprzez głosowanie lub sprawowanie urzędów. Trzeci wymiar obywatelstwa — społeczny odwołuje się do praw podmiotowych, prawa do odpowiedniego poziomu życia. Odzwierciedlają to tworzone przez państwo systemy edukacyjne czy świadczeń społecznych (por.: G. Marshall, 2006, s. 217). Są to trzy podstawowe wymiary obywatelskości, wyznaczające trzy centralne instytucje współczesnego społeczeństwa: sąd, parlament i system pomocy społecznej (por.: T. Kaźmierczak, M. Łuczyńska, 1998, s. 52–53).

Obywatelstwo jest połączone z gwarancją praw społecznych jednostki (A. Wagner, 2004, s. 280). Krzysztof Rejman, przywołując koncepcję kapitału społecznego w kontekście teorii społeczeństwa obywatelskiego przypomina, że

[...] geneza pojęcia społeczeństwa obywatelskiego sięga starożytności, ale jego pierwsze i pełne rozwinięcie możemy znaleźć dopiero w pismach przedstawicieli szkockiego oświecenia, a przede wszystkim w dziełach Adama Smitha. (K. Rejman, 2007, s. 59)

W dobie globalnych zmian, które dokonują się we współczesności, Antonin Wagner zwraca uwagę na fakt transcendencji obywatelstwa narodowego. Na przykładzie procesów integracyjnych w skali Europy — Narodów Zjednoczonych Unii Europejskiej — autor podaje kategorię ‘Zjednoczony Naród Świata’, która docelowo może być efektem Unii Narodów wynikającej z osiągnięcia poziomu pełnej globalizacji (por.: A. Wagner, 2004, s. 284–285).

Pojęcie ‘społeczeństwo obywatelskie’, które w dyskursie społeczno-pedagogicznym pojawia się nierzadko, oznacza na gruncie politologicznym

[...] całość tych organizacji społecznych, które są w znacznym stopniu niezależne od państwa, rynku i rodziny i które podejmują działania na rzecz dobra wspólnego. (P. Borowiec, 2006, s. 146)

Ujęcie takie potwierdza spójność teoretycznych założeń pracy społecznej i teorii społeczeństwa obywatelskiego, szczególnie w odniesieniu do działań na rzecz dobra wspólnego, które w założeniu jest wynikiem współdziałania sił ludzkich w imię ideału. Działania społeczne podejmowane w polu pracy społecznej z założenia służą wzmocnieniu obywatelskości, co ma istotne znaczenie w krzewieniu kultury obywatelskości w tych obszarach, gdzie jej poziom jest niski. Piotr Borowiec zauważa, że „większość obywateli w Europie Środkowo-Wschodniej nie ma poczucia podmiotowości obywatelskiej” (ibidem, s. 151–152; por.: D. Gawin, 2006, s. 313). W odniesieniu do Polski, uwaga ta może implikować wzmoczoną aktywność pedagogów społecznych, by w ramach pracy społecznej podejmować próby odbudowywania obywatelskości wśród ludzi, którzy potrafili zbudować niespotykany w skali światowej ruch na rzecz przeciwdziałania zniewoleniu i uprzedmiotowieniu życia ludzkiego — Społeczny Ruch „Solidarność”.

4. RELACJE PRACY SPOŁECZNEJ Z WYBRANYMI TEORIAM I KATEGORIAMI SOCJOLOGICZNYMI

Pogranicza i związki pedagogiki społecznej z socjologią, w kontekście zaangażowania w procesy zmian społecznych, przebudowy życia gromadnego są zauważalne od początków istnienia tej subdyscypliny w Polsce (por.: H. Radlińska 1961, J. Piekarski, 2007(a), s. 170 i nn., A. Radziejcz-Winnicki, 2008, s. 15–16, 67–68). Refleksja teoretyczna oraz odpowiadające jej kategorie wyrosłe na gruncie naukowego dorobku socjologii stanowią bez wątpienia znaczące uzupełnienie społeczno-pedagogicznej aktywności podejmowanej w obszarze dociekań teoretycznych, pracy badawczej i działania w polu pracy społecznej. Odniesienie koncepcji teoretycznych i odpowiednich kategorii wywiedzionych z socjologii, do relacji z pracą społeczną stanowi kryterium dokonanej wyboru.

214 4.1. *Socjologiczne teorie działania społecznego
a społeczno-pedagogiczna teoria pracy społecznej*

Teorie działania społecznego to te, które w sposób jednoznaczny pozostają w związku z pracą społeczną. Stwierdzenie, że ta właśnie grupa teorii wyrosłych na gruncie socjologii jest współcześnie jednym z głównych nurtów implikujących rozwój teorii pracy społecznej nie będzie nadużyciem. Kategoria działania społecznego towarzyszy rozwojowi pedagogiki społecznej w Polsce od samego jej początku (E. Marynowicz-Hetka, 2006, s. 77). Związek socjologicznego podejścia do działania, w tym działania społecznego, z perspektywą społeczno-pedagogiczną zauważa Ewa Marynowicz-Hetka, nie dokonując systematycznej analizy tego zagadnienia (ibidem, s. 93). W niniejszym opracowaniu prezentacja wybranych socjologicznych podejść do czynności, działania, działania społecznego i teorii działania społecznego służy przede wszystkim uwydatnieniu istoty tego zagadnienia i wzmocnieniu świadomości związków, a także konieczności kooperacji na gruncie pracy społecznej pedagogów i socjologów, którzy mają niepowtarzalną okazję do współtworzenia warunków sprzyjających współuczestnictwu w budowaniu lepszego jutra z udziałem wszystkich sił ludzkich.

Florian Znaniński jest autorem teorii czynności, na fundamencie której zaproponował on koncepcję „współczynnika humanistycznego”. W myśl wiodącej zasady wynikającej z teorii czynności, zjawiska społeczne winny być analizowane z perspektywy przedmiotu ludzkich czynności. Warunkowało to przekonanie Floriana Znanińskiego, że dla dobrego poznania danej rzeczywistości konieczne było ujęcie indywidualistycznej perspektywy doświadczeń i poglądów konkretnego człowieka. Jego zdaniem socjolog powinien patrzeć na sprawy ludzkie oczami badanych ludzi. Florian Znaniński zwracał uwagę na to, że w każdym czynie można wyodrębnić określone elementy — osobę, narzędzie, przedmiot, metodę i wynik. Teoria czynności jest swego rodzaju systemem socjologicznym Floriana Znanińskiego. Oddaje jego perspektywę postrzegania zjawisk ludzkich i społecznych w perspektywie tej dyscypliny nauk, którą łączył z refleksją filozoficzną (por.: F. Znaniński, 1984, 1974, 2001; patrz także: J. Szacki, 1986, 2006, s. 752 i nn.; J. Szacki, Z. Dolczewski, 1984).

Florian Znaniński był także jednym z dwu pionierów i promotorów teorii działania społecznego. Przejawiający się w refleksji tego autora indywidualizm kierował jego myśli w stronę uznania społeczeństwa jako zbioru powiązanych ze sobą indywidualnych działań ludzkich, regulowanych określonymi normami i powszechnie akceptowanymi wartościami. Te wzory działań, które są ogólnie przyjęte i stanowią wyznacznik w życiu ogółu, stanowią podstawę do przewidywania reakcji innych ludzi. Autor ten poszukiwał czynników, które ograniczą procesy destrukcyjne w systemach kulturowych i społecznych, a równocześnie pobudzą procesy twórcze i konstruktywne rozwoju. Poglądy i zamierzenia badawcze są bliskie społeczno-pedagogicznej perspektywie rozwijanej przez Helene

Radlińska i jej kontynuatorów. Znaniecki wyróżnił dwa podstawowe typy działań społecznych, tj. negatywny — przymus oraz pozytywny — nakłonięcie. Zdaniem przywołanego autora typy te stanowią punkt wyjścia dla wszystkich odmian działań społecznych (patrz: F. Znaniecki 1974, 2001). W poglądach swych Florian Znaniecki postuluje aktywizację i przygotowanie człowieka do wyzwań związanych z przekształcaniem rzeczywistości społecznej w duchu istniejących zasad (por.: F. Znaniecki, 1974). Jest tym samym daleki od rewolucjonistycznej wizji niszczenia „starego”, w imię budowy „nowego”. Podejście takie skłania do szczególnej refleksji dorobku teoretycznego tego autora na gruncie społeczno-pedagogicznym, z uwagi na zbieżność z ideą przebudowy rzeczywistości życia gromadnego, do której nawiązuje w swej esencji teoria pracy społecznej.

Sięgając do międzynarodowej klasyki socjologicznych osiągnięć w zakresie teorii działania społecznego, wskazać należy również Maxa Webera uznawanego, obok Floriana Znanieckiego, za twórcę i protagonistę tej teorii. Dla autora tego

[...] działanie oznacza ludzkie zachowanie (zewewnętrzny lub wewnętrzny czyn, zaniechanie czy znoszenie), jeśli i o ile działający, bądź wielu działających, wiąże z nim pewien subiektywny sens. Natomiast działanie „społeczne” jest takim działaniem, które wedle intencjonalnego sensu działającego lub działających odnosi się do zachowania innych ludzi i jest na nie zorientowane w swoim przebiegu. (M. Weber, 2005, s. 46)

Autor ten zaznacza przy tym interpersonalny charakter działań społecznych, które odnoszą się do „innych” ludzi.

Działanie społeczne (w tym także zaniechanie i znoszenie) może orientować się na przeszłe, obecne lub oczekiwane w przyszłości zachowanie innych ludzi (zemsta za wcześniejsze napaści, odpieranie obecnej napaści, przygotowanie obrony przed przyszłymi napaściami). Owi „inni” oznaczać mogą jednostki, i to znane, albo też nieokreśloną wielość całkiem nieznanymi ludźmi („pieniądz” jest np. środkiem wymiany, który jest w wymianie przyjmowany przez działającego dlatego, że w swym działaniu kieruje się on oczekiwaniem, iż bardzo duża grupa, nieokreślonych liczebnie i nie znanych mu ludzi, będzie gotowa w przyszłości przyjmować go w wymianie). (ibidem, s. 57)

Precyzyjnej charakterystyki teorii działania społecznego dokonał współcześnie Anthony Giddens, odnosząc się do teorii strukturalistycznych i teorii konfliktu. W swoistym podręczniku do socjologii autor wyjaśnia:

Podczas gdy perspektywa funkcjonalistyczna i teorie konfliktu akcentują znaczenie struktur, które stanowią zrąb społeczeństwa i decydują o ludzkich zachowaniach, teorie działania społecznego kładą nacisk na formowanie tych struktur przez działania i interakcje członków społeczeństwa. W tym podejściu rola socjologii ma polegać nie tyle na wyjaśnieniu zewnętrznych sił, które powodują, że ludzie działają w taki, a nie inny sposób, ile na uchwyceniu sensu działania społecznego i interakcji. W przeciwieństwie do

216 funkcjonalizmu i teorii konfliktu, które tworzą modele funkcjonowania społeczeństwa jako całości, teorie działania społecznego skupiają się na analizie zachowań poszczególnych działających oraz ich stosunku do innych działających i do społeczeństwa. Weber jest często uważany za pioniera teorii działania społecznego. Wprawdzie uznawał on istnienie struktur społecznych — takich jak klasy, partie, grupy statusowe i inne — utrzymywał jednak, że struktury te powstają dzięki działaniom jednostek. (A. Giddens, 2004, s. 41)

Anthony Giddens określa działanie jako

[...] wywoływanie zdarzeń, których sprawcą jest podmiot, w tym wszakże sensie, że w każdym momencie swej czynności mógłby postąpić inaczej. Cokolwiek się zdarzyło, mogłoby się nie zdarzyć, gdyby nie jego interwencja. Działanie jest procesem ciągłym, w którym refleksyjne monitorowanie przez podmiot odgrywa zasadniczą rolę w toku sprawowanej w życiu codziennym kontroli nad ciałem. (A. Giddens, 2006, s. 667)

Alfred Schutz, który podjął się analizy teorii działania społecznego w nawiązaniu do interakcjonistyczno-symbolicznej perspektywy postrzegania rzeczywistości, definiuje pojęcie działania oraz wyróżnia jego rodzaje. Autor ten zaznacza, że działanie oznacza dla niego

[...] ludzkie postępowanie, uprzednio obmyślane przez aktora, to znaczy postępowanie oparte na z góry przyjętym projekcie. [...] Działanie może być ukryte (na przykład próba rozwiązania problemu naukowego w umyśle) lub jawne, nakierowane na świat otaczający, może nim być zarówno jego urzeczywistnienie jak i zaniechanie; celowe uchylenie się od działania jest także działaniem. Projektowanie polega na antycypowaniu w wyobraźni przyszłego postępowania. Punktem wyjścia wszelkiego projektowania nie jest trwający proces działania, ale czyn, wyobrażony już jako dokonany. (A. Schutz, 2006, s. 877).

Cytowany autor wyjaśnia również, że czyn oznacza dla niego „wynik trwającego procesu, to znaczy dokonane już działanie” (ibidem).

Piotr Sztompka podkreśla, że najistotniejszą cechą działania jest jego zorientowanie na przyszłość. Przywołując stanowisko, które prezentuje Jack M. Barbalet (J.M. Barbalet, 1996, s. 82 [s. 75–96]), autor twierdzi, że

[...] wszystkie działania ludzkie zachodzą w czasie, rozpoczynając się w przeszłości, która nie może zostać zmieniona, i zmierzając ku przyszłości, która pozostaje nieznana. Wszystkie działania ludzkie są zorientowane na przyszłość, ponieważ zarówno cele, do których dążymy, jak i niezamierzone i niezależne od naszej woli konsekwencje naszych czynów, są zawsze późniejsze w czasie od środków, które podejmujemy, aby te cele osiągnąć. Między tym, co robimy, a tym, co następuje jako zamierzony lub niezamierzony skutek naszej aktywności, występuje nieuniknione przesunięcie w czasie. (P. Sztompka, 2007, s. 57)

Dodać należy, iż Piotr Sztompka odróżnia działanie społeczne od czynności społecznej. Czynność społeczną określa on jako „działanie celowo adresowane do innych ludzi” (P. Sztompka, 2002, s. 64). Podejście takie zakłada utylitarystyczny charakter tego typu aktywności. Jest ona w tym sensie zorientowana jednokierunkowo, gdzie cel zdaje się być główną przesłanką podejmowanej aktywności. Działanie społeczne jest dla autora tym typem działania,

[...] które bierze pod uwagę rzeczywiste lub spodziewane reakcje partnera i jest nieustannie modyfikowane w zależności od takich reakcji. (ibidem)

Działanie społeczne ma więc charakter reaktywny, zakładający interakcję. Owa interakcja dokonuje się w świecie społecznym, który Alfred Schutz określa jako świat,

[...] w którym żyję jako jednostka powiązana z innymi za pośrednictwem różnicznych stosunków, stanowi dla mnie przedmiot, który posiada znaczenie. Rozumiem go i tym samym jestem pewien, że jest zrozumiały dla innych. Przypuszczam ponadto, że moje działania skierowane ku innym będą przez nich rozumiane tak samo, jak sam rozumiem ich działania skierowane ku mnie. Mniej lub bardziej świadomie przyjmuję istnienie układu odniesienia wspólnego zarówno dla moich własnych działań, jak i dla działań innych. Interesuje mnie głównie nie tyle zewnętrzne zachowanie innych, nie tyle ich gesty i ruchy cielesne, ile ich intencje, to znaczy motywy typu „ażeby” i motywy typu „ponieważ”, które popychają ich do działania. (A. Schutz, 2005, s. 69–70)

Odnosząc się do problematyki działania, w tym działania społecznego, Piotr Sztompka wskazuje na kluczową kategorię i zarazem zagadnienie, które w toku działania zakładającego interakcję podmiotów odgrywa istotną rolę — jest to zaufanie. W tomie poświęconym problematyce zaufania autor pisze:

Działając w warunkach niepewności i braku kontroli, podejmujemy ryzyko, stawiamy na coś, przyjmujemy zakład na temat niepewnych, suwerennych, przyszłych działań innych ludzi. [...] Zaufanie jest zakładem podejmowanym na temat niepewnych, przyszłych działań innych ludzi. (P. Sztompka, 2007, s. 69–70)

Autor prezentuje w swej koncepcji zaufanie na tle jego odmian, filarów, funkcji. Mówi także o geometrii zaufania i jego kulturze. W konkluzji przeprowadzonej analizy problematyki zaufania, Piotr Sztompka odnosi się do zaufania w demokracji, zaufania do nauki oraz zaufania w erze globalizacji — wskazuje na kryzys zaufania i destruktywny dla człowieka wpływ procesów globalizacji. Jednak zauważa, iż tworzenie wspólnoty opartej na zaufaniu, wspólnoty globalnej, ale równocześnie wspólnoty moralnej jest nadzieją na uleczenie choroby współczesności, jaką jest utrata zaufania w codzienności życia. Podążając za myślą cytowanego autora, można iść

218 dalej i, odwołując się do teleologicznego wymiaru pracy społecznej, wyznaczyć jej kolejny cel. Może to być nawet jeden z celów fundamentalnych — dążenie do uaktywnienia sił ludzkich w celu odbudowy podstaw, które stworzą warunki dla zaufania w wymiarze codziennego życia ludzkiego. W tej perspektywie następuje zaś odniesienie do aksjologii pracy społecznej, gdzie zaufanie nabiera znaczenia wartości podstawowej.

Zaufanie jest istotnym czynnikiem warunkującym sprawność i płynność działania społecznego. To niewątpliwie jeden z kluczowych wyznaczników stanowiących o sposobie kształtowania interakcji. Im wyższy będzie poziom zaufania podmiotów współtworzących określoną relację w toku współdziałania, tym będzie ono przebiegało bardziej elastycznie i bez zakłóceń. Jürgen Habermas, analizując problematykę podejmowania działania zmierzającego do osiągnięcia porozumienia zwraca uwagę na owe „współ”działanie. Posługując się pojęciem ‘działanie komunikacyjne’, przedstawia on sytuację, gdy dwa podmioty zainteresowane osiągnięciem celów podejmują działania opierające się na rachunku korzyści lub woli konsensusu.

Interakcje społeczne są mniej lub bardziej kooperatywne i stabilne, mniej lub bardziej konfliktowe albo niestabilne. Pytaniu teorii społecznej, jak jest możliwy porządek społeczny, odpowiada pytanie teorii działania, jak (co najmniej dwaj) uczestnicy interakcji mają skoordynować swe plany działań, aby alter mógł bezkonfliktowo, a w każdym razie unikając ryzyka zerwania interakcji, „przyłączyć” swoje działania do działań ego. O ile aktywne podmioty są zainteresowane wyłącznie sukcesem, tzn. konsekwencjami swych działań, cele swojego działania próbują osiągnąć w ten sposób, że na określoną sytuację lub też na decyzje i motywy swych kontrpartnerów wpływają środkami zewnętrznymi, orężem lub dobrami, groźbą lub pokusami. Koordynacja działań podmiotów, które w ten sposób traktują się nawzajem strategicznie, zależy od zazębiania się egocentrycznych rachunków korzyści. Stopień kooperacji i stabilności wynika wtedy ze stanu interesów zaangażowanych stron. Natomiast o działaniu komunikacyjnym mówię wtedy, kiedy aktywne podmioty gotowe są na wewnętrzne dostosowanie wzajemne swych planów działań, a do swoich celów dążą wyłącznie pod warunkiem panującej lub dającej się wytargować zgody co do sytuacji i oczekiwanych konsekwencji. W obu przypadkach zakłada się teleologiczną strukturę działania, ponieważ aktywnym podmiotom przypisane zostają zdolność działania zorientowanego na cel oraz zainteresowanie w urzeczywistnieniu ich planów działania. (J. Habermas, 2006, s. 969)

Z pozoru można przyjąć, że afirmacja działania komunikacyjnego i osiągnięcie stanu powszechnej woli budowy interakcji ludzkich na bazie tego rodzaju działania jest jednym z celów pracy społecznej. Jednakże wysoki poziom powszechności stosunków międzyludzkich budowanych na fundamencie „syndromu kaprala” (tzn. osoby występujące w relacjach interpersonalnych przyjmują postawy nadrzędne względem tych, którzy są przez te osoby definiowani jako słabsi, gorsi czy mniej znaczący i równocześ-

nie stają się słabsi, gorsi i mniej znaczący względem tych, których definiują jako silniejszych, lepszych czy bardziej znaczących, i w relacjach interpersonalnych brak jest odniesienia do takich wartości jak godność człowieka, podmiotowość czy równość w wymiarze ludzkim, człowieczym) skłania do bliższego poznawania mechanizmów rządzących działaniem opartym na egotycznym, a nawet egocentrycznym rachunku korzyści. W ujęciu ogólnym, współdziałanie podejmowane w imię spodziewanych korzyści, rachunku zysków i strat, czy zwykłej ludzkiej analizy opłacalności stanowi wyraz słabości tak uzasadnionego współdziałania. Niewiele bowiem trzeba, by współdziałanie zamieniło się w walkę o zwycięstwo, o zwiększenie zysków kosztem współdziałającego, który zostanie zdefiniowany jako słabszy na jakimś etapie współdziałania. Przyjmując społeczno-pedagogiczną perspektywę współdziałania, chodzi raczej o ugruntowanie owego „współ” na fundamencie ideału, wyzwalającego postawy odpowiednie dla zinternalizowanego pragnienia współtworzenia dobra, które służy pomyślności człowieka w jego indywidualnym i gromadnym wymiarze. Współdziałający nie szuka w tego typu współdziałaniu indywidualnych, prywatnych zysków, ale bardziej pragnie współtworzyć rzeczywistość, w której zyski będą stanowiły podstawę rozwoju „ja” własnego oraz „ja” innych współdziałających. Co więcej, dzięki orientacji na ideał, człowiek współdziałający będzie otwarty na zyski w rozwoju indywidualnym „ja” osób, które nie współdziałały, ale posiadają potencjał możliwy do spożytkowania w procesie współdziałania. Zyski te mogą w efekcie zachęcić jeszcze niezmotywowanych do włączenia się we współtworzenie owej rzeczywistości lepszego jutra. Świadomość zależności między pomyślnością osobistą i pomyślnością osób współtworzących rzeczywistość życia codziennego jest wystarczającym imperatywem stymulującym podejmowanie działań zorientowanych na rzecz „my”. Towarzyszy temu nie tylko partnerstwo i kooperacja w działaniu, ale przede wszystkim zaangażowanie, szacunek dla godności człowieka, poczynając od godności osobistej, do godności innych osób, a także postawa „dawcy”, który w imię służby nie przelicza kosztów i zysków, ale proporcjonalnie do posiadanych sił współtworzy rzeczywistość lepszego jutra w imię ideału.

W kontekście pracy społecznej działanie oparte na rachunku zysków i strat może być jednak punktem wyjścia umożliwiającym podjęcie procesu zmierzającego do internalizacji idei działania komunikacyjnego, które w koncepcji Jurgena Habermasa prowadzi do „współtworzenia” rzeczywistości, w której wspólnie określone lub wynegocjowane cele będą służyły urzeczywistnianiu planów działania wszystkich podmiotów danej interakcji. Byłby to swoisty pierwszy krok dla tych, którym obce są idee działań non profit, pro publico bono. Z czasem mogliby oni zasmakować w służbie i doświadczyć przyjemności z dawania bez oczekiwania na zapłatę, na zyski indywidualne. Z czasem zysk „wspólny” mógłby stać się priorytetem i celem samym w sobie, imperatywem podejmowanego współdziałania w imię ideału współtworzenia dobra ludzkiego.

Współdziałanie jest korelowane z poczuciem więzi podmiotów je podejmujących. Można za Georgem C. Homansem mówić o więzi społecznej, którą autor proponuje rozumieć jako materialną lub niematerialną, a także bardziej lub mniej cenną (wartościową) wymianę działań dokonujących się pomiędzy minimum dwiema osobami (por.: G.C. Homans 1961, [1974], s. 31). Wiąż taka może być z jednej strony czynnikiem niwelującym napięcia powstające między podmiotami współdziałającymi w sytuacji rozbieżności interesów, ale może być także wynikiem porozumienia osiągniętego dzięki kompromisowi prowadzącemu do podejmowania wspólnych działań w imię zinternalizowanego ideału. Tworzenie więzi międzyludzkich jest jednym z istotnych zadań pracy społecznej. Jej skuteczność w wymiarze prakseologicznym jest determinowana poziomem integracji sił ludzkich, zależnym od natężenia poczucia więzi tych, którzy podejmują współdziałanie.

4.2. Zmienność w codzienności życia i działania ludzkiego

Jedną z bardziej znanych w dyskursie pedagogicznym grup teorii wyrosłych na podstawie socjologicznych analiz rzeczywistości są teorie zmiany społecznej. Socjologowie, badając różnorodne aspekty dynamiki życia społecznego starają się pokazać i wyjaśnić mechanizmy dokonujących się przeobrażeń w sferze życia zbiorowego społeczeństw. 'Zmiana społeczna' jako kategoria zajmuje jedno z centralnych miejsc w problematyce zainteresowań socjologicznych, choć jest trudna do zdefiniowania (A. Giddens, 2004, s. 65). W literaturze przedmiotu określa się ją zwykle jako „proces strukturalnych przekształceń systemu społecznego” (M.S. Szczepański, 1990, s. 8–9; por.: P. Sztompka, 2002, s. 437, 2005, s. 20). Wiąże się ona z przechodzeniem społeczeństwa na kolejny szczebel rozwoju (por.: A. Radzewicz-Winnicki, 2005, s. 30; E. Hałas, 2001, s. 281).

W połowie XIX w. pojawiły się pierwsze próby analizy socjologicznej, motywowane chęcią wyjaśnienia dwóch wielkich fal przemian, które przetoczyły się przez Europę: uprzemysłowienia oraz procesu rozprzestrzeniania się demokracji i praw człowieka jako pokłosia rewolucji amerykańskiej i francuskiej. A. Comte twierdził, że rozwój społeczeństw dokonuje się na drodze przewidywalnych faz związanych z rozwojem wiedzy. H. Spencer proponował ewolucjonistyczną (ewolucjonizm) teorię zmiany określonej przez rozwój populacji i różnicowanie strukturalne. K. Marks dowodził, że większość przełomowych zmian społecznych ma z istoty charakter rewolucyjny i jest wynikiem walki o supremację między klasami społeczno-ekonomicznymi. XIX-wieczne teorie zmiany społecznej skłaniały się w ogólności do historycyzmu i utopizmu. (G. Marshall, 2006, s. 441)

Na gruncie współczesnych badań socjologicznych teorie zmiany społecznej obejmują coraz szerszy zakres zjawisk i procesów przemian o charakterze krótko- i długookresowym. Ich zasięg jest także zróżnicowany od

skali mikro do makro, od poziomu grupy pierwotnej — rodziny — do społeczeństwa globalnego. W ramach teorii zmiany społecznej socjologiczna perspektywa postrzegania rzeczywistości owych zmian kieruje współczesnego badacza na teren dociekań zorientowanych na naturę, kierunki i dynamikę przeobrażeń w obszarze wartości, norm, zachowań, znaczeń kulturowych i relacji społecznych (ibidem, s. 442). Obok sfery wartości i sfery kultury, mechanizmy zmiany społecznej dotyczą także przemian w sferze gospodarczej, która rzutuje na poziom rozwoju cywilizacyjnego w wymiarze technologicznym (A.W. Jelonek, K. Tyszka, 2001, s. 10–15; por.: J.J. Macionis, 2003, s. 648–649). W socjologii polskiej, teorii zmiany społecznej wiele uwagi poświęca w refleksji i badaniach Piotr Sztompka, który poza ojczystym dyskursem socjologicznym uczestniczy również w dysputach o charakterze międzynarodowym (por.: P. Sztompka, 1991, 1993, 2005). Wyłaniająca się z pracy społecznej idea przebudowy życia gromadnego siłami ludzkimi, jest w indywidualnym (lokalnym) wymiarze ściśle skorelowana z teorią zmiany społecznej. Stąd dla pedagoga społecznego, podejmującego działania społeczne, zrozumienie mechanizmów warunkujących procesy dokonujących się zmian i przeobrażeń w obszarze struktur społecznych ma istotne znaczenie na poziomie zastosowania osiągnięć teoretycznych na poziomie praktyki działań metodycznych (operacyjnych).

Teoria wymiany społecznej jest z kolei jedną z socjologicznych koncepcji wyjaśniających zasady funkcjonowania mechanizmów warunkujących wzajemne wsparcie/pomoc opartą nie tyle na więzi społecznej, co bardziej na poczuciu zobowiązania i wzajemności. Peter M. Blau tak charakteryzuje podstawowe zasady koncepcji wymiany:

[...] człowiek, który wyświadcza drugiemu korzystne usługi, zobowiązuje go. By wypełnić zobowiązanie, ten drugi musi z kolei odwzajemnić się temu pierwszemu. Chodzi tu przede wszystkim o korzyści zewnętrzne, a nie o nagrody, których źródłem jest sama więź, choć znaczenie wymienianych „dóbr” społecznych nigdy nie jest całkowicie niezależne od stosunków międzyludzkich łączących partnerów wymiany. Jeśli każdy z nich ceni to, co otrzymuje od drugiego, to skłonny staje się świadczyć więcej usług, by dostarczyć drugiemu bodźców dla zwiększenia jego świadczeń oraz by uniknąć zadłużenia. Jednakże, gdy rozmiary pomocy, której początkowo tak koniecznie potrzebowali, rosną, wtedy zazwyczaj zapotrzebowanie na nie zaczyna być ograniczone. (P.M. Blau, 2006, s. 83)

W odniesieniu do pracy społecznej, która ma raczej budować lub odbudowywać więzi międzyludzkie, uświadomienie mechanizmów wymiany społecznej i ich wpływu na ludzkie zachowania i postawy jest ważnym czynnikiem wzbogacającym wiedzę działacza społecznego w kontekście zapobiegania takim sytuacjom, w których interpersonalne relacje będą oparte wyłącznie lub w dominującej mierze na przedmiocie dóbr i usług świadczonych wzajemnie. W budowaniu trwałości i humanizacji między-

222 ludzkich stosunków ważne jest bowiem to, aby były one budowane na poczuciu więzi, solidarności ludzkiej i współodpowiedzialności za teraźniejszość i przyszłość, z poszanowaniem przeszłości i wynikającej z niej tożsamości włącznie.

Stygmat społeczny i interakcjonizm symboliczny (w kontekście działania społecznego)

W bezpośrednim związku z problematyką społeczną, społeczno-politologiczną kategorią kwestii społecznych, a także pracą społeczną zorientowaną na odbudowę lub wzmocnienie szacunku dla godności człowieka pozostaje teoria stygmatyzacji. Elżbieta Czykwin, analizując zjawisko stygmatu społecznego wyjaśnia, że teoria stygmatyzacji z uwagi na swoją szeroką i pojemną formułę

[...] może stanowić perspektywę porządkującą dla zjawisk społecznych związanych z osobami, którym przydzielone zostaje przez jakiś segment społeczny miejsce „gorszego” nie z tytułu łamania norm, ale z tytułu niezawinionego atrybutu uznawanego przez ten segment społeczny za dyskredytujący. (E. Czykwin, 2007, s. 45)

Autorka ta podaje katalog kategorii osób, które można uznawać za stygmatyzowane. Zalicza tu

[...] osoby niepełnosprawne w całej różnorodności tej kategorii, także osoby nieuleczalnie i przewlekle chore, bezdomnych, bezrobotnych (nie z własnej woli), samotne matki, dzieci z domów dziecka, osoby biernie uzależnione (od alkoholu, narkotyków, gier hazardowych), osoby w podeszłym wieku, przedstawiciele mniejszości narodowych, religijnych i rasowych nie cieszących się społeczną sympatią, osoby wykonujące takie zawody, jak kat, pracownik prosektorium, pracownik zakładu pogrzebowego (np. grabarz), ginekolog legalnie usuwający ciążę, osoby, które w przeszłości dokonały aborcji, osoby noszące dezawuujące imiona (np. Alfons, Adolf) czy nazwiska (np. Piwo), osoby otyłe, bardzo niskie lub bardzo wysokie, byłych pensjonariuszy zakładów psychiatrycznych, osoby leczone psychiatrycznie, byłych skazanych, matki oraz ich dzieci poczęte in vitro, osoby o szpecącym wyglądzie, np. z zajęcią wargą, pozbawione nosa, z widocznymi bliznami itp., homoseksualistów, transseksualistów. (ibidem, s. 45–46)

Cechą znamionną jest brak wiązania osób stygmatyzowanych z patologiami społecznymi, które, w ujęciu cytowanej autorki, znajdują się poza nawiasem stygmatyzacji. Stygmat oznacza swoiste piętno, a piętnem jest naznaczone każde odstępstwo od tzw. normy. W konsekwencji skutkuje to stygmatyzacją także i takich grup, jak osoby bezdomne, osoby uzależnione, przestępcy, dewianci, hazardziści itp. Osoby zaliczane do kategorii stygmatyzowanych posiadają określony potencjał sił i w naturalny sposób pozostają w obszarze możliwego oddziaływania pracy społecznej nakierowanej na wydobywanie owego potencjału sił ludzkich i aktywizowania go w procesie przebudowy życia gromadnego, by przeciwdziałać stygmatyza-

cji człowieka. Naznaczenie prowadzi w efekcie do marginalizacji, a niejednokrotnie wykluczenia społecznego, co dla człowieka i całych grup ludzkich jest zjawiskiem niekorzystnym i wymagającym działania społecznego w jego wymiarze kompensacyjnym (ratowniczym).

Paradygmatem wywiedzionym z nauk socjologicznych, a znaczącym zarówno dla prowadzonych rozważań, jak i badań, których przedmiotem była praca społeczna, jest interakcjonizm symboliczny. Jego

[...] kluczowym zagadnieniem pozostaje funkcjonowanie znaczeń w kontekście społecznym, jaki przede wszystkim stanowi sytuacja wzajemnego oddziaływania ludzi. Według interakcjonistów działania społeczne są kształtowane za pośrednictwem komunikacji, której prawidłowości socjologia powinna badać w pierwszej kolejności. Budowana przez tę orientację teoria jest rezultatem specyficznej, pragmatycznej koncepcji znaczenia społecznego, różnej od koncepcji strukturalistycznej, odmiennej także od koncepcji fenomenologicznej i hermeneutycznej, choć pozostającej z nimi w tak bliskim związku, że niejednokrotnie trudno je wyraźnie odróżnić. Interakcyoniści symboliczni odrzucają „esencjalizm”, poszukiwanie „istoty zjawisk społecznych” i można powiedzieć, że należą do szeroko pojętego obozu konstrukcjonistów [...]. (E. Hałas, 2006, s. 15)

Odwołując się do podstaw teoretycznych należy stwierdzić, iż

[...] interakcjonizm symboliczny jest kierunkiem pozostającym w opozycji do tzw. socjologii konwencjonalnej. Podstawową koncepcją jest interakcja symboliczna, która w tym ujęciu nie jest rezultatem determinujących, uprzednich wobec niej warunków (norm, oczekiwań związanych z rolą, wzorów działań), lecz opiera się na ustawicznym procesie definiowania sytuacji w trakcie i po zakończeniu interakcji przez jej uczestników. Każdy jej etap wyłania się jako znaczący z poprzedniego. Interakcja jest symboliczna ze względu na rolę komunikacji znaczeń w procesie wzajemnego dopasowywania linii swych działań przez partnerów. Wynegocjowany charakter bezpośredniej interakcji jest prototypem konstruowanego porządku społecznego. (ibidem, s. 67–68)

Elżbieta Hałas, odnosząc się do poglądów Alfreda N. Whiteheada, który uzasadniał konieczność istnienia symboli tym, że „symbolizm nie tylko podtrzymuje istnienie społeczeństw, ale także umożliwia zmianę społeczną” (E. Hałas, 2007, s. 12), prowadzi rozważania poświęcone zagadnieniu symboli w kontekście ich społecznego warunkowania interakcji. Prezentując przy tej okazji koncepcję symbolizmu społecznego, autorka stwierdza, iż o symbolizmie społecznym należy myśleć

[...] jako o symbolicznych warunkach interakcji, symbolizacji obecnej w samej interakcji oraz o symbolicznych wytworach interakcji, które będą warunkiem przyszłych interakcji. Interakcje symboliczne mogą podtrzymywać istniejący status quo, ale mogą też generować zmianę społeczną, której podstawą jest nowa symbolizacja i działania na niej oparte. Życie publiczne,

według interakcjonistów, należy zatem charakteryzować, biorąc pod uwagę zakres, w jakim dopuszczalny jest brak konsensusu co do znaczeń obiektów i wydarzeń. Interakcje odbywają się w szerszych symbolicznych światach społecznych i uniwersach dyskursu. Chodzi tu o pewne sieci znaczeń nadające prawomocność dokonywanym interpretacjom. (ibidem, s. 26)

Autorka ta dodaje, że

[...] w teorii społecznej można odnaleźć w różnych wersjach ideę społeczeństwa, które powstaje dzięki wspólnocie symbolicznej wierzeń, przekonań i praktyk. Tak pojęty symbolizm społeczny związany jest z procesami komunikacji, oddziaływania, realizowania zamiarów, a więc z procesami instrumentalnymi w zbiorowościach ludzkich. W tym właśnie znaczeniu jest to symbolizm społeczny, ponieważ formuje porządek społeczny, zarówno w sensie poznawczym, jak i praktycznym. Obiektywność kulturowa, jaką zyskują zjawiska społeczne, opiera się na symbolizacji, aby przywołać często podawany przykład związku czy przymierza, jako społecznego skutku symbolicznej funkcji daru, badanego przez Bronisława Malinowskiego i Marcela Maussa. (ibidem, s. 27)

Elżbieta Hałas zaznacza jednak, że mimo licznych prób podejmowanych przez kontynuatorów Bronisława Malinowskiego nie istnieje jeszcze zadowolająca teoria symbolizmu społecznego. Proces jej generowania jest jednak nieustannie wzbogacany o nowe elementy stanowiące narastającą warstwę fundamentu, na którym jest ona budowana (por.: ibidem, s. 29 i nn.).

Koncepcja symbolizmu społecznego, nieustannie jeszcze tworzona i doskonalona, użyteczna jest w pracy społecznej. Dzieje się tak za sprawą istotnych odniesień w sferze działania zbiorowego postrzeganego jako system dynamiczny będący działaniem komunikacyjnym. Sama autorka wskazuje, że

[...] chodzi o działania zbiorowe zorientowane na obiektywny zamiar, które nazwać można instytucjonalnymi oraz działania zbiorowe zorientowane na tożsamość zbiorową. Działania instytucjonalne (które nie muszą być zinstytucjonalizowane w sensie formalnego uregulowania) zmierzają do osiągnięcia pewnych zamiarów, wartości czy celów [...]. (ibidem, s. 49–50)

Nawiązuje to z jednej strony do ideału wyraźnie wskazywanego przez Helenę Radlińską (H. Radlińska, 1961), a z drugiej do pól praktyki i działania podnoszonych przez Ewę Marynowicz-Hetkę, która wprowadza te kategorie do dyskursu społeczno-pedagogicznego o działaniu społecznym (E. Marynowicz-Hetka, 2006).

Z uwagi na społeczno-pedagogiczną perspektywę prowadzonych rozważań warto przybliżyć istotę pojęcia interakcji symbolicznej i dokonać konfrontacji stanowiska cytowanej powyżej Elżbiety Hałas z pionierami interakcjonizmu symbolicznego. Pozwoli to jeszcze bardziej uwidocznić spój-

ność i użyteczność prezentowanego podejścia teorii i praktyki pracy społecznej podejmowanej w celu wydobywania i wzmacniania sił ludzkich niezbędnych w przetwarzaniu w imię ideału rzeczywistości życia gromadnego.

Herbert Blumer, analizując socjologiczne implikacje twórczości George'a H. Meada wyjaśnia, iż w ujęciu tego autora

[...] interakcja symboliczna obejmuje **interpretację**, czyli stwierdzenie znaczenia działań lub uwag innej osoby oraz **definicję**, czyli przekazanie wskazówek innej osobie, jak zamierza się działać. Związki ludzkie są procesem takiej interpretacji i definicji. W procesie tym uczestnicy dostosowują własne czynności do czynności podejmowanych jako odwzajemnienie oraz ukierunkowują w tym innych. (H. Blumer, 2006, s. 264–265)

Jest to źródłowa definicja interakcji symbolicznej, która sięga początków tego paradygmatu. Interesujące i zarazem istotne z punktu społeczno-pedagogicznej perspektywy pracy społecznej jest to, że George H. Mead posługuje się pojęciem działania ludzkiego, nie zaś (jak czyni to Elżbieta Hałas) działania społecznego, kształtowanego za pośrednictwem komunikacji. Herbert Blumer, powołując się na George'a H. Meada podaje, że

[...] działanie ludzkie nabiera całkowicie odmiennego charakteru dzięki temu, że jest kształtowane w procesie oddziaływania na siebie. Działanie buduje się w zmaganiu ze światem, nie jest ono jedynie wyzwalone z przedistniejącej struktury psychicznej przez czynniki oddziałujące na tę strukturę. Istota ludzka, udzielając sobie wskazówek oraz interpretując to, co wskazywane, musi wytyczyć lub zorganizować sobie linię postępowania. (H. Blumer, 2006, s. 263; por.: Z. Bauman, T. May, 2004, s. 39–41)

Przyjęty ludzki charakter działania wskazuje na indywidualistyczne podejście do problematyki relacji międzyludzkich, nie zaś kolektywistyczne, które zdaje się przesłaniać w wymiarze ontologicznym indywiduum osoby ludzkiej. Praca społeczna w swej istocie odwołuje się do potencjału sił ludzkich, które tworzą gromadę, ale gromadę tę można określać mianem społeczeństwa lub społeczności jednostek. Poszczególni ludzie z pełnią potencjału którym dysponują tworzą większe struktury, ale dzięki indywidualizacji i autonomii każdej z osób, podmiotów, aktorów, struktury te nie stają się masami, bytami abstrakcyjnymi, w których człowiek oznacza tryb maszyny.

Zderzenie koncepcji działania społecznego oraz działania ludzkiego skłania do pogłębionej analizy ontologicznych wymiarów obu kategorii. Analiza taka może być z powodzeniem prowadzona na gruncie społeczno-pedagogicznej refleksji, jednak w tym miejscu pozostanie wyłącznie zgłoszona jako zagadnienie warte podjęcia w przyszłości. Dalszy tok wywodu będzie zaś z konsekwencją kontynuowany na bazie przyjętego społecznego charakteru działania.

W obszarze interakcjonizmu symbolicznego wypracowano dwie zasadnicze koncepcje, które w odniesieniu do pracy społecznej nabierają

226 szczególnego znaczenia. Są to: koncepcja siebie oraz koncepcja interakcji społecznej.

Ralph H. Turner twierdzi, iż

[...] specyficzna treść każdej koncepcji siebie jest ustalana poprzez wzajemne oddziaływania między szeregiem obrazów siebie jako jednostki a jej celami i wartościami. Dzięki specyficznemu zbiorowi jej interakcyjnych doświadczeń wartości i obrazy są wrzucane w niepowtarzalne zestawienie. Koncepcja siebie każdej osoby jest selektywnym, praktycznym kompromisem między jej ideałami a obrazami, które narzuca jej własne niedoskonałe zachowanie w konkretnych sytuacjach. (R.H. Turner, 2006, s. 272–273)

Autor ten zwraca uwagę, że koncepcja siebie z reguły jest mało klarowna, ale odczuwana emocjonalnie. Odnosi się ona do obrazu budowanego na wyobrażeniu siebie w kontekście „ja” idealnego, „ja”, do którego jednostka dąży i ma uzasadnione przekonanie, iż posiada potencjał, który umożliwi jej osiągnięcie zamierzonego celu. Jest to jednak warunkowane odpowiednimi czynnikami sytuacyjnymi, które mogą sprzyjać odpowiedniemu zaangażowaniu i wysiłkowi, bez którego cel nie byłby osiągnięty (por.: ibidem, s. 283). W aspekcie pracy społecznej koncepcja siebie wzmocnia przekonanie o konieczności internalizacji ideału, a także o niezbędności współtworzenia warunków sprzyjających konstruktywnemu wykorzystaniu sił ludzkich w toku przebudowywania życia gromadnego.

Koncepcja interakcji społecznej jest również użyteczna w toku rozważań o teoretycznych i prakseologicznych wymiarach działania w polu pracy społecznej. Odnosi się bowiem do relacji międzyludzkich zachodzących w ich społecznym kontekście. Powołując się na stanowisko jednego z współczesnych interakcjonistów symbolicznych — Ervinga Goffmana, interakcją społeczną uznaje się

[...] to, co w niepowtarzalny sposób zdarza się w sytuacjach społecznych, tj. w środowiskach, w których jednostki (dwie lub więcej) wzajemnie reagują na swoją obecność. (E. Goffman, 2006(a), s. 293)

Powstają w ten sposób relacje społeczne, czyli stany, w których „jednostka, chcąc zachować twarz i dobry wizerunek, jest bardziej niż zwykle zmuszona zaufać taktowi i dobremu sprawowaniu innych” (E. Goffman, 2006(b), s. 43). Pojęcia takie jak ‘twarz’, ‘gra’, ‘występ’ i inne specyficzne dla interakcjonizmu symbolicznego są wyrazem ujęcia rzeczywistości jako swobodnego teatru, w którym występują aktorzy grający określone role (por.: W.E. Baker, R.R. Faulkner, 2004, s. 92–95). Przykładem tego może być termin ‘występ’, który Erving Goffman wprowadził

[...] w celu określenia wszelkiej działalności jednostki, która przebiega podczas stałej obecności pewnej grupy obserwatorów i wywiera na nich jakiś wpływ. „Fasadą” można nazwać tę część występu jednostki, która funkcjonuje niezmiennie przez cały czas jego trwania, dostarczając obserwatorom definicji sytuacji. (E. Goffman, 1981, s. 59)

W kontekście owej gry czy występu, w którym uczestniczy człowiek określany przez interakcjonistów mianem aktora, ważnym terminem jest 'tożsamość osobista'. Umożliwia ona odróżnienie danej jednostki od wszystkich innych jednostek występujących na danej scenie (E. Goffman, 2007, s. 94).

Niezależnie od teoriopoznawczych konsekwencji interakcjonizmu symbolicznego dla teorii pracy społecznej, warto zwrócić uwagę na użyteczność prezentowanego paradygmatu w aspekcie metodycznym. Symbolika ma bowiem swój aplikacyjny wymiar zarówno na poziomie przygotowania do działania społecznego, jak i w toku oceny efektywności i zrozumienia mechanizmów warunkujących procesy zmiany i przebudowy życia gromadnego w ramach realizacji pracy społecznej.

Teorie interakcjonizmu symbolicznego mają swe implikacje również w kontekście prowadzenia badań. Zwraca na to uwagę Aviad Raz, który twierdzi, że

[...] w kontekście prowadzenia wywiadów, interakcjonizm symboliczny pozwala dokonywać odniesień do kontekstu społecznego włączając w to uwarunkowania historyczne i polityczne, a także sprawy bliskie osobie, z którą prowadzony jest wywiad. (A. Raz, 2005, s. 323)

Można uzupełnić stanowisko autora, wskazując na zależność między posługiwaniem się określonym kodem przekazu i odbiorem wyrażanych tymże kodem znaczeń, a sposobem postrzegania oraz rozumienia rzeczywistości. W płaszczyźnie symboliczno-interakcyjnej następuje wymiana kodów, dokonuje się odpowiednie definiowanie wzajemne znaczeń zastosowanych symboli, ustalają się role aktorów i uzewnętrzniają postawy, intencje, oczekiwania, wartości, pragnienia czy zamierzenia. Potęguje to szansę odnalezienia wspólnego kodu zarówno dla nadawcy, jak i odbiorcy, dla badacza i badanego, dla twórców i współuczestników interakcji. Zwiększa się przy tym prawdopodobieństwo uniknięcia rozbieżności interpretacyjnych, ponieważ interakcja i bezpośredniość relacji sprawia, iż aktorzy są niejako skazani na porozumienia. Tylko zła wola może przeszkodzić w osiągnięciu tegoż porozumienia. Przypisując pracy społecznej orientację na „dobro”, można przyjąć, iż wykorzystanie osiągnięć interakcjonistów zarówno na poziomie procesów eksploracyjnych jak i w toku działania społecznego, służy tworzeniu atmosfery kooperacji i porozumienia ułatwiającego procesy „współ”-tworzenia rzeczywistości lepszego jutra w imię ideału.

Teoria strukturacji i socjologia życia codziennego
w aspekcie działania dla dobra człowieka

Anthony Giddens zaproponował w dyskursie socjologicznym kategorię 'strukturacja', wokół której zbudował teorię strukturacji, stanowiącą w myśli socjologicznej swoistą ontologię społeczną. Teoria ta obrazuje typy i rodzaje rzeczy istniejących w świecie. Nie aspiruje przy tym do

228 roli teorii wyjaśniającej ogólne reguły i prawa rozwoju. Teoria strukturalizmu to próba ujęcia ludzkiego działania i struktury tego działania (por.: A. Giddens, 2003, s. 19). W podejściu tym nie przedstawia się hipotez, nie zakłada się określonych rozwiązań, które należałoby poddawać weryfikacji. Jest to raczej próba zobrazowania tego, co jest obserwowalne i wskazania badanego społeczeństwa w kontekście zdarzeń i procesów zauważalnych w toku eksploracji, odnoszących się do uczestnictwa w badanej rzeczywistości. Przyjmując założenie, że takie podejścia w socjologii jak funkcjonalizm, strukturalizm czy ewolucjonizm mają charakter zamknięty, Anthony Giddens uznaje, że są to teorie mało użyteczne w badaniu społeczeństwa. Zakłada on, że procesy, zjawiska i zdarzenia dokonujące się w rzeczywistości społecznej są tylko częściowo zdeterminowane i rozstrzygnięte. Autor uwagę swą koncentruje na praktykach społecznych, które, jego zdaniem, wytwarzają struktury i równocześnie są wytwarzane przez owe struktury. Odchodzi więc od ugruntowanego w socjologii podziału na działanie i strukturę. Łączy oba elementy i proponuje swoistą trzecią drogę (A. Giddens, 1998, 2000). Identyfikując się w symboliczno-interakcjonistycznej wizji świata, przywołał autor uznaje struktury za byty wewnętrzne wobec aktorów. W praktyce życia codziennego aktorzy społeczni wytwarzają je i odtwarzają jako określone reguły i zasady. Anthony Giddens zwraca szczególną uwagę na dwa kluczowe pojęcia, które jego zdaniem odgrywają istotną rolę w analizie społecznej i teoriach społecznych. Dotyczy to czasu i przestrzeni, które mają wpływ na historyczne ujmowanie badanych aspektów społecznej rzeczywistości (szerzej patrz: A. Giddens, 1984). Można by rzec, że stanowisko takie jest niemal spójne z historycznym podejściem Heleny Radlińskiej do teraźniejszości i przyszłości, która w kontekście aktywizowania sił ludzkich do działania zwracała szczególną uwagę na historyczne ugruntowanie procesów służących rozwojowi człowieka i grup ludzkich (por. H. Radlińska, 1961, s. 366–368, 1964, s. 8 i nn.). Nadto ‘czas’ i ‘przestrzeń’ to istotne kategorie pojęciowe działania społecznego, które w pedagogice społecznej jest fundamentem uczestniczącej aktywności pedagoga społecznego (E. Marynowicz-Hetka, 2006, s. 87).

Socjologia życia codziennego to kolejny nurt współczesnej socjologii, dynamicznie rozwijający się. Jego pionierem jest Georg Simmel (por.: G. Simmel, 1971), a najważniejsi współcześni autorzy, którzy zbudowali jego podstawy, to Erving Goffman, Harold Garfinkel i Alfred Schuetz (P. Sztompka, 2007, s. 30). Piotr Sztompka pisze, że w podejściu tym

[...] za ontologiczną podstawę społeczeństwa, to, co naprawdę realne, to, co stanowi sedno egzystencji społecznej ludzi, uznaje się zdarzenia społeczne realizujące typowe praktyki społeczne w konkretnych sytuacjach społecznych, układające się w typowe sekwencyjne narracje społeczne (kariera, biografia). (ibidem, s. 31)

Cytowany autor wyjaśnia również popularność tego nurtu u progu XXI wieku. Twierdzi on, że

[...] gwałtowne, radykalne zmiany społeczne w epoce „późnej nowoczesności”, z eksplodującym rozwojem technologicznym na czele, odbiły się najsilniej na sferze życia codziennego. Tu właśnie pojawiają się uderzające nowe zjawiska, sytuacje, praktyki życiowe. (ibidem, s. 32)

Odnosząc się do ontologicznego wymiaru trzeciej socjologii — socjologii zorientowanej na życie codzienne, zauważyć należy, że

[...] jednostka i społeczeństwo to nie dwa osobne byty, obiekty czy substancje, lecz raczej dwie strony, dwa aspekty jednolitej rzeczywistości społecznej, a jednostkowa biografia i społeczna historia to nie dwa osobne procesy, lecz splecione nierozzerwalnie dwie strony, dwa aspekty jednolitej społecznej dynamiki. (P. Sztompka, 2008, s. 22)

Autor ten wskazuje na totalną zmianę perspektywy postrzegania rzeczywistości, w której dylemat „jednostka czy społeczeństwo” zostaje zastąpiony zgodnie z koncepcją Norberta Eliasa dwoma kategoriami: „jednostka w społeczeństwie” i „społeczeństwo jednostek” (ibidem). W istocie prowadzona przez Norberta Eliasa analiza antagonistycznych poglądów zwolenników przypisywania prymatu społeczeństwu i umniejszania znaczenia jednostki poprzez nadanie jej charakteru utylitarnego oraz przeciwników tej koncepcji głoszących, że „jednostka jest najwyższym celem, a jednoczenie się jednostek w społeczeństwo — jedynie środkiem do podniesienia jej pomyślności” (N. Elias, 2008, s. 15), prowadzi do szukania rozwiązań kompromisowych, ale nie łączących obu wykluczających się nurtów. Autor sam stwierdza, że

[...] każda indywidualna istota ludzka jest wychowywana przez innych, którzy byli tu przed nią; oczywiście dorasta ona i żyje jako cząstka pewnego stowarzyszenia ludzi, pewnej społecznej całości, czymkolwiek by ona była. Ale nie oznacza to ani tego, że jednostka jest mniej istotna od społeczeństwa, ani że jest „środkiem”, a społeczeństwo „celem”. Relacja części do całości jest pewną formą związku, i jako taka bez wątplenia pozostaje dostatecznie problematyczna. Może w pewnych warunkach być powiązana z relacją środka do celu, ale nie sprowadza się do tego; często ta jedna forma relacji nie ma najmniejszego związku z drugą. (ibidem, s. 16–17)

Norbert Elias finalizuje te spostrzeżenia, dając swego rodzaju obraz będący wyrazem integracyjnego podejścia do życia jednostek w zbiorze, w grupie, w społeczeństwie. Wyraża to słowami, które można odczytać jako pewien manifest adresowany do uczonych, by z większą pokorą zauważali to co jest oczywiste.

Stwierdzenie: „Jednostka jest częścią większej całości, którą tworzy razem z innymi”, nie mówi wiele; jest w istocie tylko banalną i oczywistą konstatacją. Albo, mówiąc ściślej, byłoby banalną konstatacją, gdyby nie to, że tak wielu ludzi stale nie zauważa tego prostego stanu rzeczy. Bardzo wiele wypowiedzi na temat relacji jednostki i społeczeństwa, które słyszymy dzisiaj, sprowadza się do przeciwstawnej idei. „W rzeczywistości — myślą i czują rzecznicy tego

stanowiska — nie istnieje taka rzecz jak społeczeństwo; w rzeczywistości istnieją tylko jednostki”. Tym, którzy w ścisłym znaczeniu tego słowa nie widzą lasu poza drzewami, być może jakoś dopomógłby przykład relacji kamieni i domu, części i całości. Twierdzenie, że jednostki są bardziej „rzeczywiste” niż społeczeństwo, jest wyłącznie ekspresją faktu, że ludzie je wypowiadający sądzą, iż jednostki są ważniejsze i że związek, który tworzą — społeczeństwo — jest mniej ważny. Pogląd, że w „rzeczywistości” nie istnieje taka rzecz jak społeczeństwo, a jedynie wiele jednostek, sprowadza się do twierdzenia, że w „rzeczywistości” nie istnieje taka rzecz jak dom, a tylko wiele poszczególnych cegieł, sterta kamieni. (ibidem, s. 17)

Autor ten zwraca szczególną uwagę na zależności, które łączą jednostki żyjące w środowisku.

[...] każdy z ludzi, którzy mijają się na ulicy jako pozornie niczym nie związani nieznajomi, przykuty jest do innych niewidzialnymi łańcuchami — pracy i własności lub instynktów i uczuć. Funkcje najrozmaitszych rodzajów uzależniają go od innych, i odwrotnie, innych od niego. Żyje i żył od dziecka w sieci zależności, których nie może zmienić ani przełamać tak po prostu, za potarciem magicznego pierścienia, lecz tylko na tyle, na ile pozwala na to sama ich struktura; trwa w tkance dynamicznych związków, które do teraz osadziły się w nim jako jego osobisty charakter. To właśnie tu kryje się rzeczywisty problem: w każdym zrzeczeniu istot ludzkich ten funkcjonalny kontekst ma specyficzną strukturę. Jest on inny w plemienu hodujących bydło nomadów niż w plemienu rolników; jest inny w społeczeństwie feudalnych wojowników niż we współczesnym społeczeństwie przemysłowym, a w dodatku inny w rozmaitych narodowych społecznościach samego społeczeństwa przemysłowego. (ibidem, s. 20)

W kontekście pracy społecznej ważnym osiągnięciem tego podejścia jest wskazanie zależności między sumą działających jednostek, nawet zorganizowanych i zjednoczonych wspólnym celem, a efektem wspólnego działania. Współzależność to zbyt mało, by wewnętrzne struktury, w toku współtworzenia rzeczywistości przez odkryte i wzmocnione siły ludzkie, wytrzymały siłę napięć powstających w wyniku zderzenia indywidualności, odrębności i inności reprezentowanych przez każdą indywidualną osobę. Potrzebny jest łączący wszystkie indywidualne siły ludzkie ideał, w imię którego, jak zauważa Helena Radlińska, rzeczywistość życia gromadnego ma być przebudowywana (H. Radlińska, 1961).

Piotr Sztompka, konkludując prezentację założeń socjologii życia codziennego ukazuje wymiar teleologiczny tego nurtu. Zwraca on uwagę na trzy zadania stojące przed socjologią życia codziennego.

Po pierwsze, dostarczyć orientacji, ujawnienia sensu, pogłębionej interpretacji tego, co dzieje się w życiu każdego z nas, a co ukryte dlatego, że czynimy to bezrefleksyjnie, rutynowo, nawykowo, bez niezbędnej „socjologicznej wyobraźni”. Po drugie, odkryć to, co Francuzi określają mianem *art de faire*, sztukę postępowania przejawianą w ludzkiej aktywności codziennej, zasa-

dy życiowej roztropności, sensownego postępowania, wiedzy praktycznej. Po trzecie, uogólniać, ale niekoniecznie w stronę praw warunkowych, lecz raczej w kierunku typologii schematów życia codziennego, które ludzie wcielają w życie w standardowych zdarzeniach, ujawniać standardowe syndromy takich zdarzeń w postaci typowych praktyk życiowych czy typowych sekwencji takich praktyk. (P. Sztompka, 2007, s. 33; szerzej patrz: P. Sztompka, 2008, s. 21–50)

Odniesienie do codzienności życia człowieka oraz próba wyjaśnienia podstawowych mechanizmów zachodzących w toku ludzkiej aktywności, a także aspiracje socjologii życia codziennego, do uogólnionej prezentacji schematów życia codziennego to niewątpliwie użyteczne wymiary badawczo-teoretycznej działalności socjologów w kontekście podejmowania refleksji o pracy społecznej i działania w jej polu. Odkrywanie prawidłowości rządzących życiem zbiorowym pozostaje w bezpośrednim związku z aktywizacją sił ludzkich w ramach współtworzenia rzeczywistości życia osób, rodzin i grup ludzkich, w celu przebudowy życia gromadnego w imię ideału lepszego jutra.

4.3. *Wybrane kategorie socjologiczne a działanie w polu pracy społecznej*

W kontekście działania w polu pracy społecznej ważnym zagadnieniem jest zorientowanie podmiotów podejmujących owe działanie na wartości. Taka

[...] orientacja na wartości (value-orientation) odnosi się do tych aspektów orientacji działającego (actor), które odsyłają go do przestrzegania określonych norm, standardów, kryteriów selekcji, kiedykolwiek znajdzie się on w przypadkowej sytuacji pozwalającej na dokonanie (i wymagającej dokonania) przez niego wyboru. Kiedy działający jest zmuszony do wyboru spośród rozmaitych środków, kiedy zmuszony jest do wyboru spośród rozmaitych celów, kiedy zostaje w jakim stopniu ją zaspokoić — kiedykolwiek będzie zmuszony do podjęcia jakiegokolwiek wyboru — jego orientacja na wartości odsyła go do określonych norm, które pokierują działającym w jego wyborach. Orientacje na wartości, odsyłające człowieka do przestrzegania pewnych zasad w wyborach podejmowanych spośród dostępnych alternatyw, nie są przypadkowe, ale tworzą zwykle system, który odsyła jednostkę do jakiegoś zorganizowanego zestawu reguł (tak, aby reguły te nie przeczyły sobie nawzajem). (szerzej patrz: T. Parsons, E.A. Shils, J. Olds, 2006, s. 376)

Orientacja na wartości w działaniu społecznym nabiera szczególnego znaczenia, gdy mowa o anomii, którą, w socjologicznym ujęciu charakteryzuje Robert K. Merton w odniesieniu do dorobku Emila Durkheima. Merton pisze, że

[...] w socjologicznym ujęciu anomii [...] zakłada się, iż znaczące środowisko człowieka da się z pożytkiem przedstawić jako obejmujące, z jednej strony,

strukturę kulturową, a z drugiej, społeczną. Przyjmuje się w nim, że jakkolwiek blisko zjawiska owe są powiązane, do celów analizy muszą zostać oddzielone, zanim połączy się je z powrotem. Strukturę kulturową można w związku z tym zdefiniować jako zespół kierujących zachowaniem wartości normatywnych, wspólnych członkom określonego społeczeństwa czy grupy. Przez strukturę społeczną rozumie się natomiast zorganizowany zespół społecznych zależności, w które uwikłani są w różny sposób członkowie społeczeństwa lub grupy. Anomia pojmowana jest wobec tego jako załamanie zdarzające się w strukturze kulturowej, występujące zwłaszcza wtedy, kiedy istnieje silna rozbieżność pomiędzy normami i celami kulturowymi a społecznie ustrukturuowanymi możliwościami działania członków grupy zgodnie z tymi normami. W takim ujęciu wartości kulturowe mogą się przyczyniać do wywoływania zachowań sprzecznych z tym, do czego same zobowiązują. (R.K. Merton, 1982, s. 225)

Pojęcie ‘wartość’ w socjologicznym ujęciu przyjmuje kilka znaczeń. Odróżnia się tu

[...] wartości, które są silnymi, niemal niezmiennymi, podstawowymi, niekiedy ukrytymi dyspozycjami, oraz postawy, ujawniające się jako raczej płytkie, mało zdecydowane i wysoce zmienne poglądy i opinie. Społeczeństwa na ogół są w stanie tolerować różnorodność tych drugich. Jeśli natomiast przyjmujemy, że konsens społeczny i polityczny kształtuje się dzięki kapitałowi wspólnoty wartości, wymaga to pewnego stopnia jednolitości i spójności wartości uznawanych przez ludzi. Uważa się często, że teorie socjologiczne z kręgu normatywnie nastawionych funkcjonalistów (czyli teoretyków konsensu), a teoria T. Parsonsa w szczególności, przeceniają znaczenie wspólnoty wartości dla podtrzymania ładu społecznego. (G. Marshall, 2006, s. 416)

Mirosława Marody, definiując pojęcie wartości, wskazuje na dualność rozumienia tego terminu. „W pierwszym z nich, wartość definiowana jest jako „cennieść (worth) lub doskonałość (excellence) lub stopień cennieści przypisywany do obiektu lub działalności (lub ich klas)”. W drugim, wartość definiowana jest jako pojęcie abstrakcyjne, „które określa dla konkretnej osoby lub jednostki społecznej, jakie cele lub środki do celu powinny być preferowane” (M. Marody, 1976, s. 176).

Inspirującą koncepcję korelacji typów wartości z odpowiadającymi im typami człowieka prezentują Eduard Spranger i Paul J.W. Pigors. Autorzy ci w pracy poświęconej typologii człowieka w odniesieniu do psychologicznych i etycznych uwarunkowań wymieniają 6 typów wartości i odpowiadających im 6 „typów ludzi” (E. Spranger, P.J.W. Pigors, 1928, s. 109–247):

1. Teoretyczne — ludzie, którzy najbardziej cenią odkrywanie prawdy. Są oni nastawieni empirycznie, krytycznie i racjonalistycznie, zainteresowani głównie porządkowaniem i systematyzowaniem swej wiedzy.
2. Ekonomiczne — ludzie najwyższej ceniący użyteczność. Są zainteresowani sprawami praktycznymi, zwłaszcza związanymi z interesami.

3. Estetyczne — ludzie ceniący najbardziej piękno i harmonię. Osądzają rzeczywistość z punktu widzenia wdzięku i symetrii, zainteresowani najbardziej przeżyciami artystycznymi.
4. Społeczne — ludzie ceniący najbardziej altruistyczne i filantropijne zamiłowania. Są oni dobrzy, współczujący, bezinteresowni, oceniający innych ludzi jako cele same w sobie.
5. Polityczne — ludzie ceniący najwyższą władzę, wpływ. Pragną przewodzić, lubią najbardziej współzawodnictwo i walkę.
6. Religijne — ludzie ceniący najbardziej jedność. Poszukują oni więzi duchowej z wszechświatem, mistycznie łącząc się z jego całością. (za: M. Marody, 1976, s. 177).

Termin ‘postawa’, który pojawił się w definicji pojęcia ‘wartość’, został wprowadzony do dyskursu socjologicznego przez Williama I. Thomasa i Floriana Znanieckiego we wstępie do *Polish Peasant in Europe and America* (1918), w celu oznaczenia

[...] procesów indywidualnej świadomości, determinujących zarówno aktualne jak i potencjalne reakcje każdej osoby wobec społecznego świata. W ich ujęciu, postawa jest zawsze postawą wobec jakiejś wartości, przy czym za wartość uznają jakikolwiek fakt mający empiryczną treść, dostępną dla członków określonej grupy społecznej i znaczenie, zgodnie z którym jest lub może być obiektem działania. (M. Marody, 1976, s. 12)

Jak zauważa Mirosława Marody, zagadnienie postaw zyskiwało coraz większą liczbę zainteresowanych badaczy. Na gruncie strukturalistyczno-funkcjonalistycznym pojawiały się definicje wskazujące na złożoność tych zjawisk. Twierdzono, że

[...] postawy są zjawiskami o strukturze złożonej, zjawiskami, w których wyodrębnić można wiele komponentów, aspektów oraz, iż zarówno istnienie czy brak poszczególnych komponentów jak i wzajemne relacje między nimi mają znaczenie dla wyjaśnienia i zrozumienia tych zjawisk. (ibidem, s. 14)

Autorka, analizując sens teoretyczny tego pojęcia zauważa również, że

[...] postawa może być zdefiniowana jako tendencja lub predyspozycja jednostki do oceniania pewnego obiektu lub symbolu tego obiektu w określony sposób. Ocena polega na przypisywaniu własności, które mogą być lokowane wzdłuż wymiaru „pożądany–niepożądany” lub „dobry–zły”. (ibidem, s. 14–15)

W toku swego wywodu prezentuje także komponenty postaw, wśród których wymienia trzy zasadnicze: komponent emocjonalno-oceniający, komponent poznawczy oraz komponent behawioralny (ibidem, s. 17–22).

Na gruncie socjologii polskiej Stefan Nowak również podejmuje problematykę postaw. W prezentowanym przez siebie podejściu twierdzi, że

[...] postawą pewnego człowieka wobec pewnego przedmiotu jest ogół względnie trwałych dyspozycji do oceniania tego przedmiotu i emocjonalnego nań reagowania oraz ewentualnie towarzyszących tym emocjonalno-oceniającym dyspozycjom względnie trwałych przekonań o naturze i własnościach tego przedmiotu i względnie trwałych dyspozycji do zachowania się wobec tego przedmiotu. (S. Nowak, 1973, s. 23)

‘Postawy’ to kategoria, która w kontekście podejmowania działań w polu pracy społecznej ma szczególne znaczenie. Postawy ludzkie, stosunek członków gromad do określonych problemów, do zjawisk i procesów dokonujących się w codzienności życia indywidualnego i zbiorowego są jednym z czynników określających warunki koegzystencji. Inną kategorią, pozostającą w sferze utylitarnej zależności z pracą społeczną jest ‘norma’. Pojęcie to oznacza w socjologii

[...] ogólnie podzielane oczekiwanie dotyczące sposobu postępowania, wyrażające to, co jest uważane za pożądane i właściwe w danej kulturze. Normy są podobne do zasad czy reguł w tym sensie, że mają charakter zalecenia czy dyrektywy, jakkolwiek nie mają ich formalnego statusu. Rzeczywiste zachowanie może się różnić od tego, co uznawane jest za zgodne z normami i wówczas — na podstawie obowiązujących norm — może być uznane za dewiację. A zatem pojęcie to jest blisko związane z zagadnieniami regulacji społecznej i kontroli społecznej oraz z dominującym w socjologii problemem ładu społecznego. W tym sensie pojęcie tego, co normatywne, ma podstawowe znaczenie dla układu i socjologicznych interpretacji interakcji społecznych. (G. Marshall, 2006, s. 212)

Maria Ossowska, przyjmując kryterium teleologiczne wyróżnia 7 typów norm. Zalicza tu:

1. Normy moralne w obronie naszego biologicznego istnienia: nie zabijaj.
2. Normy moralne w obronie godności: godność, honor, osoba.
3. Normy moralne w obronie niezależności: wolność.
4. Normy moralne w obronie prywatności: prywatność.
5. Normy moralne służące potrzebie zaufania: prawdomówność, odpowiedzialność za słowo, nie kłam, lojalność.
6. Normy moralne strzegące sprawiedliwości: sprawiedliwość, równość.
7. Normy moralne wobec konfliktów społecznych: harmonia, integracja. (M. Ossowska, 1985, s. 31–174)

Związki norm moralnych z ładem społecznym, stanowiącym jedno z istotnych zagadnień socjologicznych, determinuje ich relację z inną kategorią — ładu moralnego społeczeństwa. Thomas Luckmann, współtwórca teorii społecznego tworzenia rzeczywistości, w wypowiedzi poświęconej zagadnieniom komunikacji moralnej w nowoczesnych społeczeństwach wyjaśnia, że moralność ujmuje

[...] jako relatywnie spójny zbiór wyobrażeń o tym, co jest słuszne, a co nie, wyobrażeń o przyzwoitym życiu, które wyprowadzają ludzkie działanie poza

doraźne zaspokajanie pragnień i wymogów chwili. Choć takie wyobrażenia, jak wszelkie wyobrażenia, żywią oczywiście jednostki, to nie pochodzą one od nich. Są intersubiektywnie konstruowane w interakcjach komunikacyjnych i selekcjonowane, podtrzymywane i przekazywane w złożonych procesach społecznych. Przez pokolenia nabierają formy odrębnych historycznych tradycji, w których artykułowane jest szczególne widzenie przyzwoitego życia. Oznacza to, że pewne wyobrażenia o tym, co jest słuszne, a co nie, ulegają kanonizacji, a inne podlegają cenzurze. Tak więc osiągnięta zostaje pewna spójność poglądów. Z chwilą wyznaczenia ścieżki do osiągnięcia takiego ideału położone zostają fundamenty pod ład moralny społeczeństwa. Podażanie tą ścieżką jest definiowane jako ideał życia, i ten ideał służy jako norma w organizacji życia zbiorowego. Ład moralny społeczeństwa jest w pełni ustalony, gdy poważne odchylenia od normy są systematycznie karane. (T. Luckmann, 2006, s. 938)

Z moralnością i moralnym wymiarem ładu społecznego wiążą się cnoty, których kategoryzację przedstawia Maria Ossowska, wyróżniając 4 grupy:

1. Cnoty miękkie na straży pokojowego współżycia: miłość bliźniego, życzliwość powszechna, braterstwo, tolerancja, humanizm, opiekuńczość.
2. Cnoty służące organizowaniu życia zbiorowego: wzajemność jako podstawa struktury społecznej, pomoc wzajemna, sprawstwo bierne, solidarność, morale, uspołecznienie.
3. Cnoty osobiste, czyli zdobiące: odwaga militarna i cywilna, skromność, godność, erotyka.
4. Cnoty praktyczne: pracowitość, dokładność, metodyczność, rzutkość, przeorność, roztropność, wytrwałość, oszczędność, umiarkowanie, zapobiegliwość, sumienność, wstrzemięźliwość. (M. Ossowska, 1985, s. 175–226)

W prakseologicznym ujęciu działania społecznego wskazane kategorie cnót mogą pełnić rolę swoistego drogowskazu dla działaczy społecznych podejmujących służbę wśród ludzi, których w założeniu siły mają być odkrywane, wzmacniane, pomnażane i aktywizowane w procesie przebudowy życia gromadnego.

'Tożsamość' jest jedną z kluczowych kategorii rozwijanych na gruncie socjologicznym, stanowiących czynnik wzbogacający dyskurs społeczno-pedagogiczny o działania społecznym. Kategorię tę rozwija w naukach socjologicznych m.in. Jurgen Straub. Autor ten, prezentując założenia teorii tożsamości wyróżnia dwa jej rodzaje: tożsamość osobistą i tożsamość zbiorową. Zauważa on, iż tożsamość osobistą ujmuje się zazwyczaj

[...] jako jedność i oczywistość osoby będącą pochodną aktywnych poznawczych aktów syntezy i integracji, poprzez które ludzie próbują ustanowić ciągłość i spójność swych praktyk życiowych. Założeniem jest tu, że ciągłość i spójność można konstruować w świetle diachronicznych i synchronicznych doświadczeń różnicy, a nawet że to właśnie takie doświadczenia prowadzą do tych aktów integracji. (J. Straub, 2006, s. 1120)

236 Jurgen Straub, nawiązując do psychologicznych teorii rozwoju, szczególnie do dorobku Erika Eriksona, dodaje, że „pojęcie tożsamości osobistej odnosi się do zachowującego ciągłość siebie podmiotu, istniejącego jako realna biofizyczna jednostka” (ibidem, s. 1131). Inaczej i raczej w uzupełnieniu niż w opozycji, autor ten przedstawia sposób rozumienia pojęcia ‘tożsamość zbiorowa’. Zaznacza on, że

[...] w koncepcji, którą tu rozwijamy, tożsamości zbiorowe są konstrukta-
mi, nie desygnując nic innego poza wspólnotowością [commonality — przyp.
A.Z.], która wymaga jeszcze specyfikacji zarówno w praktycznych relacjach
z sobą i ze światem, jak i w relacjach jej członków z sobą nawzajem i ze świa-
tem. Tożsamości zbiorowe są wyrażane poprzez te jakościowe opisy siebie
i świata, które ludzie uzgodnią. Są zakorzenione w takich uzgodnieniach,
w opisach siebie i świata zdolnego do konsensu, obejmującego również
wspólne praktyki. (ibidem, s. 1133)

Odnosząc się do interakcyjnego charakteru relacji międzyludzkich, Jurgen Straub dodaje, iż

[...] tożsamości zbiorowe są konstrukta-
mi komunikacyjnymi; są faktami
dyskursywnymi, które w kontekście nauki opierają się na empiryczno-
-rekonstrukcyjnym ścisłym odczytywaniu istotnych aspektów relacji z sobą
i ze światem osób, których to dotyczy. W przeciwnym przypadku, narażają
się na niebezpieczeństwo stania się ideologami praxis i polityki, które dla
celów manipulacyjnych pomijają różnice między ludźmi i wymagają ich wy-
muszonej homogenizacji. (ibidem, s. 1134)

Zagadnienie tożsamości jest znaczące w aspekcie odnajdywania
istoty związków międzyludzkich, które współwarunkują proces odbudo-
wy więzi społecznych oraz decydują o identyfikacji z określoną gromadą
ludzi. W pracy społecznej, zorientowanej na przebudowę rzeczywistości
życia codziennego, poczucie tożsamości poszczególnych członków groma-
dy, ich integracja wokół wspólnych, zinternalizowanych celów jest punk-
tem wyjścia uaktywniania potencjału sił stanowiących mechanizm pod-
stawowy przeobrażeń w imię ideału. Potrzebne jest tworzenie wspólnoty,
w której poczucie wspólnej tożsamości opiera się na ukonstytuowanym
w szczególności sposób zespole relacji łączących jej uczestników (por.:
G. Marshall, 2006, s. 428).

Innymi kategoriami wypracowanymi na gruncie socjologii, a przy-
datnymi w toku rozważań o teoretycznych i praktycznych aspektach pra-
cy społecznej, są te, które występują w prowadzonym dyskursie inter-
dyscyplinarnym. Zaliczyć tu należy takie elementarne pojęcia jak ‘pod-
miot’, ‘grupa społeczna’, ‘społeczeństwo’, ‘rola społeczna’, ‘wzór osobowy’,
‘naśladownictwo’ czy ‘habitus’. Każda z tych kategorii stanowi przedmiot
zainteresowania wielu różnych autorów reprezentantów różnych dyscy-
plin, jednakże z uwagi na charakter tej części rozważań zaprezentowane
są tu wybrane stanowiska reprezentujące socjologiczny punkt widzenia.

Pojęcie 'podmiot' wywodzi się z tradycji strukturalistycznej, w której zastępuje on takie określenia, jak „jednostka” lub „aktor”.

Jego zastosowanie wskazuje na odrzucenie tego, co autorzy ci uznają za przesłanki humanistyczne ukryte w terminach alternatywnych. Użycie terminu podmiot wskazuje co najmniej na odrzucenie idei, że jednostki ludzkie są jedynymi twórcami stosunków społecznych. Natomiast różnie rozstrzygany przez różnych autorów jest problem: czy stosowanie terminu oznacza także, że podmioty są nosicielami stosunków społecznych lub że są wyłącznym twórczym uspołecznienia. (G. Marshall, 2006, s. 237)

Wychodząc poza socjologiczną tradycję, w rozważaniu, w którym społeczno-pedagogiczna perspektywa jest wiodąca, kategoria 'podmiot' ma zastosowanie nie tylko w kontekście odniesień strukturalnych, ale wyraża przede wszystkim opozycję wobec przedmiotowego postrzegania człowieka, któremu odmawia się w ten sposób walorów indywidualności, wyjątkowości w świecie istot żyjących i rzeczy.

'Grupa społeczna' w ujęciu socjologicznym, to

[...] pewna liczba jednostek, wyodrębnianych na podstawie formalnych lub nieformalnych kryteriów członkostwa, mających poczucie wspólnoty z innymi członkami grupy, lub takich jednostek, między którymi zachodzą interakcje o względnie stałych wzorach. To drugie kryterium jest konieczne dla odróżnienia grup społecznych od innych zbiorowości (agregatów), z którymi mają do czynienia socjologowie, wyodrębnianych tylko w sensie statystycznym, na podstawie pewnych wspólnych cech społecznych. [...] Termin ten jest jednak bardzo powszechnie stosowany w socjologii, może więc być często używany w stosunku do zbiorowości ludzi, którzy mają, albo nie mają poczucia wspólnoty (jak w wypadku klasy społecznej) lub też między którymi zachodzą lub nie zachodzą stałe interakcje (jak w wypadku pewnych grup etnicznych). (ibidem, s. 110)

Na polskim gruncie socjologicznym Piotr Sztompka definiuje grupę społeczną jako

[...] zbiór jednostek, w którym wspólnota pewnych istotnych społecznie cech wyraża się w tożsamości zbiorowej i towarzyszą temu kontakty, interakcje i stosunki społeczne w jej obrębie częstsze i bardziej intensywne niż z osobami z zewnątrz. Inaczej: zbiorowość ludzi, pomiędzy, którymi występuje więź obiektywna, subiektywna i behawioralna. (P. Sztompka, 2002, s. 196; por.: P. Rybicki, 1972, s. 207–212; F. Znaniecki, 2001, s. 23–36)

Znacznie szerszą niż kategoria 'grupa społeczna' jest kategoria 'społeczeństwo'. Jest to jedna z fundamentalnych kategorii socjologicznych, która była przedmiotem analiz wielu badaczy reprezentujących różnorodne nurty i paradygmaty. Na gruncie polskim Stanisław Ossowski, odwołując się do poglądów innego polskiego socjologa, Floriana Znanieckiego, wyjaśnia, że w tradycyjnym ujęciu

238 [...] stosunek pomiędzy pojęciem społeczeństwa i pojęciem grupy społecznej nie jest prostym stosunkiem subsumcji: społeczeństwo bowiem jest dlań pewnym zespołem istot biopsychicznych, grupa społeczna — systemem ról społecznych. Zbiorowość, która jest społeczeństwem jako względnie stały zespół „istot biopsychicznych”, może być tedy w innym aspekcie traktowana jako grupa społeczna. (S. Ossowski, 1983, s. 50)

Autor dodaje, że są również stanowiska, traktujące

[...] termin „społeczeństwo” jako synonim „grupy społecznej”, zubożając w ten sposób ponownie aparaturę pojęciową. (ibidem, s. 50; por.: F. Znaniecki, 2001, s. 37–40)

W socjologicznej literaturze anglosaskiej społeczeństwo określa się również jako grupę osób, które mają wspólną kulturę, zajmują określony obszar terytorialny oraz mają poczucie przynależności do zjednoczonej i odrębnej całości (por.: G. Marshall, 2006, s. 345). Można uznać, iż takie rozumienie kategorii ‘społeczeństwo’ jest użyteczne w toku prowadzonego rozważania. Wskazuje bowiem jednoznacznie, że w społeczeństwie nie wystarczy, by grupę ludzi łączyły wspólne cele i określony podział ról, ale potrzebne jest kulturowe poczucie jedności, a przede wszystkim swoista integracja i odrębność względem innych podobnych grup ludzkich.

Kategoria ‘rola społeczna’ jest, obok kategorii ‘grupa społeczna’, kolejną kluczową w teorii socjologicznej.

Odwierciedla społeczne oczekiwania przypisane poszczególnym statusom lub pozycjom społecznym i pomaga badać funkcjonowanie tych oczekiwań. Teoria ról była szczególnie popularna w połowie XX wieku, jednak na skutek utrzymującej się krytyki zaczęto ją uważać za wadliwą i w zasadzie wyszła z użycia. Koncepcja ról pozostaje jednak podstawowym narzędziem interpretacji socjologicznych. (G. Marshall, 2006, s. 281)

W polskiej literaturze socjologicznej Piotr Sztompka określa role społeczne jako

[...] zbiór praw i obowiązków wiążących każdego, kto zajmuje daną pozycję społeczną, bez względu na cechy osobiste. (P. Sztompka, 2002, s. 110; por.: F. Znaniecki, 1974, s. 101–130), 1984, s. 293 i nn.

‘Habitus’ to teoria wywodząca się z filozoficznej refleksji Arystotelesa, a rozwinięta przez Pierre’a Bourdieu. Odnosi się ona do całości nabytych wzorów myślenia, zachowania i gustu, która

[...] określa więź między strukturami społecznymi a praktyką lub działaniem społecznym. Pojęcie to stwarza możliwość kulturowego ujęcia nierówności strukturalnej i umożliwia koncentrację na sprawstwie. Zdaniem niektórych krytyków jest ono jednak bardzo niejasne. (G. Marshall, 2006, s. 112)

W toku rozważań o działaniu w polu pracy społecznej jednym z ważnych aspektów jest również zagadnienie wzorów osobowych, które mogą być wyznacznikiem postawy do naśladowania. Maria Ossowska, analizując problematykę etosu rycerskiego pisze, że

[...] wzorem osobowym dla danej jednostki czy danej grupy jest postać ludzka, która powinna być lub jest faktycznie dla tej jednostki lub tej grupy przedmiotem aspiracji. (M. Ossowska, 1973, s. 13)

Dodaje ona, że o ile wzór osobowy oznacza dla niej przedmiot aspiracji, to pozostający w związku z tym termin 'naśladownictwo' rozumiany jest przez nią jako

[...] tendencja do upodabniania się, kierowana uświadomionym lub nieuświadomionym przekonaniem o jakiejś dodatniej wartości osoby naśladowanej. (ibidem, s. 25)

Ostatnią z prezentowanych w tej części rozdziału kategorią występującą zarówno w słowniku socjologicznym, jak i pedagogicznym jest 'socjalizacja'. Stanowi ona tym samym wspólny dla pedagogów i socjologów obszar dociekań badawczych i refleksji teoretycznych. W odniesieniu do płaszczyzny wypełniającej przestrzeń działania w polu pracy społecznej, socjalizacja jest tym dla pedagoga społecznego, czym dla socjologa życia codziennego będzie wychowanie.

Reprezentujący socjologiczny punkt widzenia natury socjalizacji, Jan Turowski zauważa, że jednym z obszarów zainteresowania socjologów są socjogenne czynniki osobowości. Reprezentanci tej dyscypliny

[...] wyjaśniają wpływy życia społecznego i kultury na osobowość jednostki. Procesy tego oddziaływania określa się pojęciem socjalizacji. Socjalizacja obejmuje procesy internalizacji, tj. nabywania czy przyjmowania przez jednostkę wartości i norm z nich wynikających, następnie procesy uczenia się i tworzenia wzorów zachowań, a wśród nich wzorów ról społecznych. (J. Turowski, 1999, s. 95)

Cytowany autor wyjaśnia, że procesy socjalizacji dokonują się

[...] w drodze spontanicznego naśladownictwa, identyfikacji, wychowywania czy też świadomych osobistych decyzji samowychowawczych, dokonują się zaś dzięki interakcjom z innymi ludźmi, tj. w wyniku wzajemnych działań między jednostkami jako podmiotami życia społecznego (dziecko-matka, uczeń-nauczyciel, kolega-kolega). Warunkiem interakcji jest wzajemna komunikacja za pomocą języka i znaków. Brak komunikacji i interakcji — jak to wykazują przypadki „dzieci poza społeczeństwem” — uniemożliwia ich socjalizację. (ibidem)

Jan Turowski wyróżnia dwie fazy socjalizacji: socjalizację pierwotną, która obejmuje okres dzieciństwa, oraz socjalizację wtórną, która doko-

240 nuje się w wieku dorosłym. Obie fazy mają istotne znaczenie dla człowieka, przy czym faza pierwotna jest wspomagana środowiskowo w toku interakcji z opiekunami, rówieśnikami itp. Faza socjalizacji wtórnej jest bardziej samodzielnym aktem jednostki, ale nie pozostaje w oderwaniu od interakcji z „uogólnionym innym” (patrz: ibidem, s. 95–96).

Jerzy Modrzewski w podjętym studium socjopedagogicznym dokonuje przeglądu teoretycznych stanowisk wobec socjalizacji, odwołując się do dorobku socjologicznego. Zaznaczając wspólnotę zainteresowań socjologów i pedagogów (społecznych), autor ten prezentuje więzki socjologii z pedagogiką społeczną. Prezentując znaczenie terminu ‘socjalizacja’, opowiada się on za socjologizującą orientacją w interpretacji pojęcia ‘socjalizacja’ (J. Modrzewski, 2004, s. 11; por.: K. Hurrelmann, 1994; F. Znaniecki, 2001). Wyjaśnia on, iż socjalizację pojmuje jako

[...] proces i mechanizm wyznaczający typ społecznego uczestnictwa jednostki w danym układzie społecznym, jako proces umożliwiający jednostce zaistnienie społeczne czy społeczne zmanifestowanie biologicznej gotowości i możliwości stawania się i bycia istotą społeczną, przeżywającą swoje biologiczne życie w jakiejś typowej formie uczestnictwa społecznego bądź konstruuującą w danym układzie społecznym sekwencję następujących po sobie różnych typów tegoż uczestnictwa tworzących standardową, względnie niestandardową ich postać w społecznej biografii: odpowiadającej pielęgnowanym w kulturze danego układu społecznego wartościom i wzorom ich chronienia bądź zdystansowaną wobec tych wartości i wzorów, bądź zagrażającą im i układowi ich kreacji. (J. Modrzewski, 2007, s. 12; por.: F. Znaniecki, 2001)

Klaus Jurgen Tillmann zwraca natomiast uwagę na zmianę i rozwój ludzkiej osobowości, które znajdują się, jego zdaniem, w centrum procesu socjalizacji (K.J. Tillman, 2006, s. 8). Autor ten, określając pojęcie socjalizacji odnosi je do kategorii działania społecznego, co zbliża to stanowisko z analizowaną tu problematyką działania w polu pracy społecznej. Jego zdaniem

[...] socjalizację należy ujmować pojęciowo, jako proces powstawania i rozwoju osobowości zachodzący we wzajemnej zależności ze społecznie przekazywanym środowiskiem socjalnym i materialnym. Przy czym chodzi zwłaszcza o to, jak człowiek staje się podmiotem zdolnym do społecznego działania. (ibidem, s. 6)

Przedstawione w tej części rozprawy wybrane teorie i kategorie, wywodzące się z socjologicznego dyskursu na temat rzeczywistości społecznej, są pomocne, a niekiedy niezbędne, w merytorycznej dyskusji interdyscyplinarnej na temat działania społecznego. W kontekście społeczno-pedagogicznej refleksji o pracy społecznej nawiązanie do teoretycznych i prakseologicznych wymiarów jej egzystencji w rzeczywistości działań podejmowanych przez pedagogów społecznych i przedstawicieli służb społecznych zorientowanych na przebudowę życia gromadnego, za-

poznanie się z podstawowymi teoriami i kategoriami socjologicznymi, podobnie jak i filozoficznymi, politologicznymi czy psychologicznymi, służy z pewnością profesjonalistom działania społecznego w zrozumieniu ontologicznej istoty pracy społecznej. Może także ułatwić prowadzenie transwersalnego dialogu poświęconego istocie działania w polu pracy społecznej.

5. REPREZENTACJE TEORETYCZNE I WYBRANE KATEGORIE SPOŁECZNO-PSYCHOLOGICZNE SKOORELOWANE Z PRACĄ SPOŁECZNĄ

Prezentacja dorobku psychologii społecznej w kontekście refleksji teoretycznej o pracy społecznej i działaniu w polu pracy społecznej obejmuje zakresem wybrane koncepcje teoretyczne i związane z nimi określone kategorie, które stanowią zarówno wzbogacenie perspektywy społeczno-pedagogicznej, jak i inspirację do poszukiwań na tym gruncie koncepcji pedagogicznych, odpowiadających specyfice postrzegania i rozumienia rzeczywistości oczyma pedagoga społecznego. W anglosaskim nurcie uprawiania nauk społecznych, a w szczególności nauk praktycznych, autorzy często przyjmują określenie „teoria” w odniesieniu do koncepcji lub metody. Przykładem jest „the social theory for social work” określana mianem teorii przez Pauline Hardiker oraz Mary Barker, które w prezentacji własnych doświadczeń ze studentami same nazywają tę teorię raz metodą umożliwiającą odnalezienie zakresu i ram wiedzy przedmiotowej potrzebnej pracownikowi społecznemu w toku pracy zawodowej, innym razem kursem włączonym do programu studiów (por.: P. Hardiker, M. Barker, 1998, s. 121).

W niniejszym opracowaniu dla terminu ‘teoria’ rezerwowane jest ogólne jego rozumienie zaproponowane przez Stefana Nowaka, który twierdzi, że jest to

[...] zespół praw, (twierdzeń) uporządkowany tak, aby stanowiły one pewną wewnętrzną spójną konstrukcję logiczną. (S. Nowak, 1970, s. 370; por.: P. Sztompka, 1973, s. 80–86; J. Szacki, 1975, s. 13)

Jednak z uwagi na społeczno-psychologiczną perspektywę prezentowanych w tym fragmencie rozważań dorobku psychologii społecznej, zachowana zostanie nomenklatura stosowana przez badaczy tej subdyscypliny.

5.1. *Psychologiczne koncepcje człowieka uczącego się*

Odnosząc dorobek psychologii, a w szczególności psychologii społecznej, do potrzeb pracy społecznej, konieczne jest przedstawienie osiągnięć w zakresie wiedzy o naturze człowieka, będącej efektem badań psycho-

242 logów, w tym psychologów społecznych. Wiedza ta, jak zauważa Józef Koziellecki, ma podstawowe znaczenie w procesie sterowania ludzkim zachowaniem (J. Koziellecki, 1976, s. 8). Może to kojarzyć się z psycho-manipulacją i jako takie nie odzwierciedla istoty potrzeb pracy społecznej. Pozostaje jednak w związku z koniecznością rozumienia człowieka jako istoty społecznej i zarazem indywiduum, fenomenowi posiadającego określony potencjał sił zdatnych do angażowania w proces przebudowy życia gromadnego.

Z uwagi na potrzebę projektowania procesów wspomagających rozwój człowieka, psychologowie sformułowali trzy główne koncepcje człowieka, stanowiące swego rodzaju portrety psychologiczne. Józef Koziellecki zaznacza, że

[...] każda z tych koncepcji składa się z dwóch rodzajów twierdzeń. Pierwsze z nich mają charakter opisowy; wskazują jak funkcjonuje człowiek, jakie prawa rządzą przebiegiem procesów motywacyjnych czy poznawczych. Twierdzenia drugiego rodzaju, zwane projektującymi, są próbą odpowiedzi na pytanie, jak zmieniać człowieka. Jakie techniki wychowawcze, psycho-terapeutyczne i propagandowe pozwalają skutecznie kształtować potrzeby, poglądy czy nowy system wartości ludzi. (J. Koziellecki, 1976, s. 10)

Autor ten określa pierwszą z koncepcji mianem behawiorystycznej.

Zgodnie z nią człowiek jest układem reaktywnym; jego zachowanie jest całkowicie sterowane przez środowisko zewnętrzne. System nagród i kar znajdujący się w otoczeniu decyduje o tym, czego człowiek unika i do czego dąży. Jednocześnie procesy psychiczne nie odgrywają żadnej roli w sterowaniu ludzkim zachowaniem; pojęcie silnej woli jest semantyczną fikcją. (ibidem, s. 10–11)

Druga z prezentowanych koncepcji jest określona przez autora jako psychodynamiczna.

Według niej zachowanie ludzi zależy od wewnętrznych sił dynamicznych, zwanych czasem popędami, potrzebami lub dążeniami. Popędy te są z reguły nieświadome, często występują między nimi konflikty, których człowiek nie może samodzielnie rozwiązać. Ludzie są niedoskonałymi twórcami natury. Podstawową metodą zmian zachowania i osobowości jest psychoterapia, która ułatwia człowiekowi rozwiązywanie jego nieświadomych konfliktów, dzięki niej może on przystosować się do otaczającego świata. (ibidem, s. 11).

Trzecia koncepcja została nazwana przez psychologów poznawczą.

Zgodnie z nią człowiek jest układem przetwarzającym informacje. Jego zachowanie zależy nie tylko od bieżących informacji płynących ze świata zewnętrznego, ale również od tak zwanych struktur poznawczych, czyli zakodowanej w pamięci trwałej wiedzy zdobytej w toku uczenia się i myślenia. Zwolennicy tej koncepcji zwracają uwagę, że człowiek jest układem

samodzielnym i twórczym. Podstawową metodą powodowania zmian zachowania i doświadczeń jednostki jest wychowanie, czyli systematyczne i celowe kształcenie człowieka na podstawie osiągnięć współczesnej pedagogiki. (ibidem, s. 11–12)

Iluzoryczne może być przyjęcie założenia, iż jedyną użyteczną w pracy społecznej koncepcją jest ostatnia z prezentowanych. Poznawcze podejście jest niewątpliwie najbardziej spójne z założeniami pedagogicznego i społeczno-pedagogicznego podejścia do człowieka, ale znajomość pozostałych koncepcji i wynikających z nich przesłanek działań praktycznych ma również istotne znaczenie. Wszystkie z przywołanych koncepcji mają szczególne zastosowanie w procesach analizy i rozumienia rzeczywistości życia codziennego podejmowanych w celu działania społecznego za pośrednictwem pracy społecznej.

Role społeczne, osobowość i teorie (społecznego) uczenia się

Do grupy teoretycznych koncepcji mających swój aplikacyjny wymiar w toku działania społecznego podejmowanego w polu pracy społecznej należy teoria roli społecznej. W myśl jej założeń różnice płciowe pojawiające się w zachowaniu społecznym wynikają ze społecznego podziału pracy pomiędzy płciami. Podział ów prowadzi do różnic w oczekiwaniach wobec ról płciowych i umiejętności związanych z płcią, które określają różnice w społecznych zachowaniach kobiet i mężczyzn (E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert, 1997, s. 181; szerzej patrz: A. Eagly, 1987; M. Mead, 1986). Świat ludzki dzieli się w naturalny sposób na świat kobiet i świat mężczyzn. Podział ten wyznacza płęć i może być uznany za zbyt oczywisty, a zarazem zbędny. Jednak z uwagi na indywidualne i społeczne konsekwencje różnicowania płci oraz odpowiadające temu konsekwencje w sferze relacji interpersonalnych, warto zwrócić uwagę na naturalne różnice występujące między mężczyznami i kobietami, które implikują całą paletę sytuacji, procesów, zachowań z udziałem obojga przedstawicieli świata ludzkiego. Różnice te wynikają z różnic budowy mózgu, która

[...] wpływa na to, jak myślimy, uczymy się, widzimy, odbieramy zapachy, odczuwamy, porozumiewamy się, kochamy, uprawiamy miłość, walczymy, odnosimy sukcesy lub porażki. (A. Moir, D. Jessel, 2005, s. 33)

Cytowani autorzy zwracają uwagę na fakt, że

[...] jak mózg mężczyzny daje mu przewagę w radzeniu sobie z przedmiotami i twierdzeniami teoretycznymi, mózg kobiety jest tak zorganizowany, że lepiej reaguje na wszystkie bodźce zmysłowe. Kobiety wypadają lepiej we wszystkich testach sprawności werbalnej. Są też przystosowane do otrzymywania szerszego zakresu informacji zmysłowych, do łatwiejszego łączenia tych

244 informacji ze sobą i dostrzegania relacji między nimi, do kładzenia nacisku na relacje między ludźmi i na procesy komunikacji. (ibidem, s. 28)

Wiedza tego typu jest niewątpliwie pomocna w projektowaniu pracy społecznej zorientowanej na odkrywanie sił ludzkich.

Ukryta teoria osobowości to przykład dorobku psychologii społecznej, z którego pedagog społeczny, i każdy podejmujący pracę społeczną, może czerpać. Użyteczność ta odnosi się do działań społecznych zorientowanym na kształtowanie umiejętności społecznych i rozumienie mechanizmów psychologicznych kierujących ludzkim postępowaniem. Koncepcja ta opisuje i wyjaśnia schematy, które ludzie stosują, by pogrupować różne rodzaje cech osobowości. W codzienności życia ma to swe implikacje w postaci uproszczonych przekonań budowanych na podstawie rozpoznanej jednej z cech, do której dopasowane są inne. Przykładem może być łączenie uprzejmości z hojnością: „wielu ludzi jest przekonanych, że jeżeli ktoś jest uprzejmy, to jest również hojny” (E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert, 1997, s. 182; szerzej patrz: C.A. Anderson, C. Sedikides, 1991, s. 203–217; D.J. Schneider, 1973, s. 294–309).

Teoria przywiązania jest również efektem prac podjętych na gruncie eksploracji społeczno-psychologicznych. Jej twórca — John Bowlby — prowadził badania związane z utratą powodowaną nasilającą się skalą zjawiska rozpadu rodzin (rozwodów). W sposób szczególny interesowała go sytuacja psychologiczna dzieci, które utratę jednego z rodziców spowodowaną rozwodem traktowały jako znaczącą dolegliwość. Sam autor koncepcję tę prezentuje słowami:

To, co umownie określam teorią przywiązania, jest sposobem konceptualizacji skłonności jednostek ludzkich do wytwarzania silnych więzi uczuciowych ze „znaczącymi innymi” i wyjaśniania różnorodnych form „emocjonalnej rozpaczy” oraz zaburzeń osobowości, obejmujących niepokój, gniew, depresję i izolację emocjonalną, spowodowanych wymuszoną separacją od osób, do których dziecko jest przywiązane, lub ich utratą. (J. Aldgate, 1998, s. 18–19; szerzej patrz: J. Bowlby, 1958, s. 350–373)

W kontekście zrozumienia motywów ludzkiego postępowania oraz wyjaśnienia człowiekowi zanurzonemu w przestrzeni społecznej przesłanek jego działania, a także ułatwienia mu zrozumienia psychologicznych aspektów zachowań podejmowanych przez innych ludzi, użyteczna w pracy społecznej jest teoria atrybucji. Tłumaczy ona zasady tworzenia uzasadnień określenia sposobu, w jaki ludzie wyjaśniają przyczyny tak swego zachowania, jak i zachowania innych ludzi (E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert, 1997, s. 187; szerzej patrz: F. Heider, 1958). Friedrich Forsterling podkreśla refleksyjny i poszukujący charakter teorii atrybucji, dla której charakterystycznym jest pytanie: „Dlaczego?”. Autor zauważa, że

[...] przedmiotem tej teorii (lub raczej grupy teorii) są mechanizmy działania „zdrowego rozsądku”, czyli innymi słowy to, jak „przeciętny człowiek” wyjaśnia zdarzenia, oraz psychologiczne konsekwencje takich wyjaśnień. (F. Forsterling, 2005, s. 15)

Dodaje on, iż

[...] teoria atrybucji dotyczy przede wszystkim naiwnych teorii psychologicznych, to znaczy tego, jak „szary człowiek” wyjaśnia zachowania własne i innych osób oraz jak tłumaczy konsekwencje tych zachowań. Zatem teoria atrybucji swoim głównym tematem czyni „naiwną psychologię”. (ibidem, s. 16)

Znaczące w odniesieniu do pracy społecznej są także teorie uczenia się, które dotyczą zasad i mechanizmów związanych z przyswajaniem sobie wiedzy i umiejętności niezbędnych w życiu (zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i zbiorowym) (patrz: T. Sołtysiak, 2005, s. 29–35). W katalogu tym mieszczą się trzy zasadnicze koncepcje: teoria uczenia się reaktywnego, teoria uczenia się sprawczego (operacyjnego) oraz teorie uczenia się społecznego (B.L. Hudson, 1998, s. 160). Barbara L. Hudson, analizując wskazane teorie wyjaśnia.

Teoria uczenia się reaktywnego obejmuje zachowania, nad którymi zwykle mamy niewielką kontrolę lub w ogóle jej nie mamy, takie jak ślinienie się, mruganie oczyma oraz inne reakcje instynktowne, podniecenie seksualne oraz takie uczucia jak niepokój czy gniew. Są one odpowiedziami na bodźce. [...] Uczenie się operacyjne jest również określane mianem instrumentalnego bądź warunkowania czy też uczenia się skinnerowskiego. Zachowania typu operacyjnego, w przeciwieństwie do zachowań będących reakcjami, podlegają zwykle wpływowi wynikłym z otoczenia. Zachowania typu operacyjnego są tak nazywane ze względu na to, że operują/funkcjonują one w pewnym otoczeniu i powodują wystąpienie konsekwencji. Są one ściśle zbieżne z zachowaniami określanymi mianem „podległych woli” (voluntary), nie oznacza to wszakże, że każde zachowanie operacyjne jest już na zapas obmyślane i postanowione w istocie możemy nie być świadomi swoich zachowań operacyjnych i konsekwencji z nich wynikających. [...] Modelowanie (zwane również uczeniem się naśladowczym bądź obserwacyjnym) jest procesem będącym podstawą teorii uczenia się społecznego. Uczenie się następuje wtedy, gdy jedna osoba obserwuje zachowanie innej (modelu). Zachodzi wtedy zdobywanie informacji dotyczących zachowania oraz jego konsekwencji; ten rodzaj uczenia się jest szybszy niż uczenie się typu operacyjnego lub też reaktywnego. Zachowania modelowe ułatwione są, jeżeli uczący się przestrzega, że zachowanie modelowe podlega wzmocnieniu; model zachowań legitymuje się odpowiednim statusem oraz władzą; model jest dość podobny do samego uczącego się; uczący się praktykuje dane zachowanie wkrótce po jego zobaczeniu; nowe zachowanie się uczącego podlega wzmocnieniu. (ibidem, s. 160–163)

Albert Bandura, koncentrując swą uwagę na teorii uczenia się społecznego zaznacza jej znaczący wpływ na rozwój w sferze paradygmatyczno-metodologicznej. Autor wyjaśnia, że teoria ta

[...] podkreśla doniosłą rolę procesów zastępczych (vicarious), procesów symbolicznych i procesów samoregulacji w funkcjonowaniu psychicznym. Zmiana perspektywy teoretycznej, która dokonała się dzięki postępom teorii społecznego uczenia się, poszerzyła standardowe metody badawcze o nowe paradygmaty. Po pierwsze, uznanie, iż na ludzkie myśli, uczucia i zachowanie znaczący wpływ może wywierać nie tylko bezpośrednie doświadczenie, ale i obserwacja, przyczyniło się do rozwoju paradygmatów obserwacyjnych w badaniu wpływu społecznie zapośredniczonego doświadczenia. [...] Teoria społecznego uczenia się wyjaśnia ludzkie zachowanie w kategoriach stałych wzajemnych interakcji między determinantami poznawczymi, behawioralnymi i środowiskowymi. Ten proces wzajemnego determinizmu kryje w sobie możliwość wpływania przez ludzi na swój los, ale także zakreśla granice samokierowania. (A. Bandura, 2007, s. 17)

Teorie uczenia się są doniosłym osiągnięciem psychologii społecznej, które w kontekście pracy społecznej mają nie tylko wymiar aplikacyjny, ale także inspiracyjny. Pozostają one w ścisłym związku z metodyką pracy społecznej, a także z teorią pracy społecznej w jej odniesieniu do odkrywania, wzmacniania i pomnażania sił ludzkich aktywowanych w procesach twórczości. Twórczość przebudowująca rzeczywistość jest możliwa tylko pod warunkiem ludzkiego uczenia się i rozwijania aparatu sprawczego, niezbędnego w toku uaktywniania odkrytych, wzmocnionych i pomnożonych sił ludzkich. W związku z teoriami uczenia się pozostają dwie inne teorie wypracowane na gruncie psychologii społecznej: teoria wpływu społecznego i teoria wyrozumowanego działania.

Teoria wpływu społecznego wyjaśnia, że dostosowanie się do wpływu społecznego zależy od siły, bezpośredniości i liczby innych ludzi w grupie (E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert, 1997, s. 290; szerzej patrz: B. Latane, 1981, s. 343–356). Istotną kategorią pozostającą w związku z tą teorią jest 'normatywny wpływ społeczny'. Oznacza on, że „wpływ innych ludzi, który prowadzi nas do konformizmu” wynika z faktu, że „chcemy być przez nich lubiani i akceptowani” (por.: E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert, 1997, s. 279). Proces adaptacji względem wpływu społecznego jest związany z nabywaniem określonych postaw, wartości, z powielaniem specyficznych dla danej społeczności zachowań. Jest to zatem koncepcja pozostająca w relacji z teorią społecznego uczenia się. Kontekst działania społecznego człowieka przybliży zaś teorię wyrozumowanego działania do teorii uczenia się sprawczego w wymiarze indywidualnym — jednostkowym. Teoria wyrozumowanego działania zakłada, że

[...] najlepszą podstawą do przewidywania planowanych, rozmyślnych zachowań są postawy ludzi wobec konkretnego zachowania i ich subiektywne normy. (E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert, 1997, s. 345; szerzej patrz: I. Ajzen, M. Fishbein, 1980; M. Fishbein, I. Ajzen, 1975)

Wybrane w tej części teorie i odpowiednie kategorie wypracowane na gruncie społeczno-psychologicznym stanowią swoisty punkt wsparcia dla pedagoga społecznego analizującego proces działania społecznego w kontekście przygotowania człowieka do współżycia i współdziałania z innymi ludźmi. Aspekt ten po raz kolejny potwierdza konieczność transwersalnego ujmowania sfery działania w polu pracy społecznej. W podjętym w tej części analizie zakresie, praca społeczna odwołuje się do dorobku teoretycznego psychologii społecznej, czerpiąc z osiągnięć tej subdyscypliny szereg inspiracji niezbędnych w dyskursie i działaniu z/dla/poprzez ludzi, z którymi pedagog społeczny podejmuje się próby przebudowy życia gromadnego.

5.2. *Ludzki wymiar działania i współdziałania społecznego w języku wybranych koncepcji i kategorii społeczno-psychologicznych*

Teoria nabywania postaw to kolejny kluczowy dla teorii pracy społecznej i działania społecznego wynik prac prowadzonych na gruncie dociekań społeczno-psychologicznych. Jest ona silnie skorelowana z teoriami uczenia się. W koncepcji tej zakłada się, że człowiek nabywa określone postawy zarówno pod wpływem czynników zewnętrznych — w toku wychowania czy socjalizacji, ale niektóre są wynikiem wrodzonych predyspozycji, które w dalszym życiu człowiek rozwija (G. Boehner, M. Wanke, 2004, s. 85–92). Takie założenie łączy ze sobą poniekąd wpływy środowiskowe i uwarunkowania naturalne, które generują postawy człowieka, które przyjmuje on względem siebie i otoczenia. W aspekcie pracy społecznej koncepcja ta wskazuje na ludzki (wewnętrzny) i środowiskowy (zewnętrzny) determinizm w zakresie modelowania postaw, co jest niezbędne w procesie przemiany zasad życia gromadnego, szczególnie w odniesieniu do indywidualnych przypadków, których zachowania i postawy modeluje się w wyniku oddziaływania środowiskowego.

Samo pojęcie ‘postawa’ oznacza w psychologii społecznej

[...] względnie trwałą strukturę (lub dyspozycję do pojawiania się takiej struktury) procesów poznawczych, emocjonalnych i tendencji do zachowań, w której wyraża się określony stosunek wobec danego przedmiotu. (S. Mika, 1981, s. 116)

Zbliżając to stanowisko do stanowiska socjologicznego, można wskazać na definicję wypracowaną na gruncie anglosaskiej refleksji społeczno-psychologicznej, gdzie postawę określa się jako trwałą ocenę pozytywną lub negatywną dotyczącą ludzi obiektów i pojęć (E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Alert, 1997, s. 313). W literaturze przedmiotu można też odnaleźć opisową definicję pojęcia ‘postawa’, zgodnie z którą oznacza

[...] sumaryczną ocenę dowolnego obiektu, o którym daje się pomyśleć. Obiektem postawy może być każda rzecz, którą dana osoba rozróżnia lub

248 o której myśli, czy to konkretna (na przykład pizza), czy abstrakcyjna (na przykład wolność słowa); rzecz nieożywiona (na przykład samochód sportowy), osoba (na przykład Slobodan Milošević, ja sam) lub też grupa (na przykład politycy konserwatywni, cudzoziemcy). (G. Boehner, M. Wanke, 2004, s.17)

Jak zauważa Sharon D. Herzberger

[...] psychologowie społeczni wiele badań poświęcają postawom. To one kształtują poglądy jednostki na świat, stanowią również układ odniesienia, na którego tle oceniani są inni ludzie oraz zachodzące wydarzenia. Szczególnie zainteresowanie psychologów społecznych budzi zgodność postaw i zachowania. (S.D. Herzberger, 2002, s. 52)

Elliot Aronson, Timothy D. Wilson oraz Robin M. Akert wyróżniają 3 typy postaw:

1. Postawa oparta na poznaniu: postawa oparta przede wszystkim na przekonaniach ludzi na temat właściwości obiektu postawy (E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert, 1997, s. 329).
2. Postawa oparta na emocjach: postawa oparta bardziej na uczuciach i wartościach ludzi niż na przekonaniach o naturze obiektu postawy (ibidem).
3. Postawa oparta na zachowaniu: postawa oparta na obserwacji, jak zachowujemy się wobec obiektu postawy (ibidem, s. 333).

Można ponadto wyróżnić funkcje postaw, które stanowią esencję różnych podejść teoretycznych. W ujęciu takim postawy:

- służą do organizowania wiedzy oraz kierują zbliżaniem się i unikaniem;
- służą wyższym potrzebom psychologicznym. (G. Boehner, M. Wanke, 2004, s. 19)

Stanisław Mika zauważa, że

[...] nasze zachowania wobec określonego przedmiotu są zdeterminowane przez wiele różnych czynników — postawa wobec niego jest tylko jednym z nich. (S. Mika, 1981, s. 127)

Autor ten, odwołując się do typów postaw wyjaśnia mechanizmy procesu zmian w postawach:

Jeżeli przyjmiemy, że istotnie mogą występować zmiany w postawach, to na proces ten możemy spojrzeć biorąc za punkt wyjścia strukturę postaw, na którą, jak pamiętamy, składają się trzy ściśle powiązane ze sobą grupy procesów, a mianowicie procesy poznawcze, procesy emocjonalne i tendencje do zachowania. Wynika z tego, że mamy do czynienia z trzema torami oddziaływań na postawy: z torem poznawczym, którego działanie polega głównie na przekazywaniu informacji o przedmiocie postawy, z torem emocjonalnym, którego działanie polega na wywołaniu u odbiorcy emocji czy uczuć związanych z przedmiotem postawy i wreszcie z torem behawioralnym, któ-

rego działanie polega na wywoływaniu określonych zachowań związanych z przedmiotem postawy. Najczęściej zmiany w postawach wywołuje się za pośrednictwem więcej niż jednego toru, tym niemniej można by starać się ustalić, jakie zmiany w postawach wywołują zabiegi stosowane za pośrednictwem poszczególnych torów. Biorąc jednakże pod uwagę fakt znacznej przewagi oddziaływań za pośrednictwem toru poznawczego należy stwierdzić, że schemat taki nie byłby najbardziej dogodny, chociaż w pewnym momencie uwzględnimy go, kiedy na przykład będzie mowa o roli argumentacji emocjonalnej czy o efektach zabiegów polegających na skłanianiu badanych do publicznego wygłaszania twierdzeń niezgodnych z ich postawami. (ibidem, s. 162–163)

W uzupełnieniu poglądów Stanisława Miki warto przywołać spojrzenie na proces dokonywania zmian w postawach korelowany ze zmianami w zachowaniu autorstwa Gerda Bohnera i Michaeli Wanke. Autorzy ci twierdzą, że

[...] zmiany w zachowaniu mogą prowadzić do przeciwnych im zmian w postawach, jeśli ludzie (a) są zmuszeni powstrzymać się od jakiegoś preferowanego przez siebie zachowania lub (b) są nagradzani za angażowanie się w zachowanie, które i tak lubią. Zjawiska te wyjaśnia się motywacją do przywrócenia zagrożonej swobody wyboru (reaktancja psychologiczna) oraz tendencją do wnioskowania o swoich postawach na podstawie własnego zachowania, podobnie jak by to czynił zewnętrzny obserwator (autopercepcja). (G. Boehner, M. Wanke, 2004, s. 194)

W kontekście działania społecznego korelacja zmian w zachowaniach i postawach nabiera praktycznego znaczenia. Można bowiem poszukiwać takich form angażowania sił ludzkich, które poprzez wyzwolone zachowania lub powstrzymanie od określonych zachowań będzie wyzwalało procesy zmian w postawach ludzkich.

W toku pracy społecznej określone zachowania można wzmacniać, a inne osłabiać. Jest to uzależnione od moralnej oceny określonych zachowań w aspekcie ich przyczyn i skutków zarówno jednostkowych, jak i społecznych. Jak zauważają Matthew McKay, Martha Davis i Patrick Fanning, istnieją cztery rodzaje pozytywnych wzmocnień, za pomocą których można wpływać na zachowania innych: pochwała, wymiana, nagroda i uznanie (werbalne oraz niewerbalne) (M. McKay, M. Davis, P. Fanning, 2005, s. 247–248). Ważne jest przy tym, aby odpowiednie wzmocnienie stosować w określonej sytuacji i adresować je w stronę odpowiedniego odbiorcy, ponieważ jego skuteczność jest warunkowana indywidualnymi preferencjami osób wzmacnianych oraz okolicznościami, w których ono jest stosowane.

Poza wzmocnieniem, wykorzystywanym w procesie zmiany postaw, fundamentalnym czynnikiem generującym i warunkującym trwałość zmian jest motywacja do zmiany. Falko Rheinberg zauważa, że samo pojęcie motywacji nie odnosi się

250 [...] do wyraźnie zarysowanej i naturalistycznej jedności doznań czy zachowań, lecz stanowi pewnego rodzaju abstrakcję. Ściślej mówiąc, motywacją nazywamy aktywizujące ukierunkowanie aktualnego aktu życiowego na pozytywnie oceniany stan docelowy. W ukierunkowaniu tym uczestniczą najrozmaitsze procesy w sferze zachowań i doznań. (F. Rheinberg, 2006, s. 18)

Motywacja jest także tym czynnikiem, który w toku pracy społecznej stymuluje człowieka do zaangażowania potencjału własnych sił w proces współtworzenia rzeczywistości lepszego jutra. Motywacja w swej istocie jest początkiem aktywności ludzkiej. Można przyjąć, iż bardzo różne są źródła działania, bardzo różne są też źródła motywacji do działania, ale w odniesieniu do działania w polu pracy społecznej najistotniejsze jest, by motywacją aktywności człowieka było jego wewnętrznie zinternalizowane przekonanie o konieczności działania oraz pragnienie owego działania, które pozwoli przetrwać kryzysy niepowodzeń i barier napotykanym w podejmowanym wysiłku współtworzenia rzeczywistości odbywającym się na drodze przebudowy życia gromadnego w imię ideału.

Tożsamość, norma, poznanie społeczne i heurystyki wydawania sądów

Teoria tożsamości społecznej to także wynik prac badawczych środowisk społeczno-psychologicznych, których dorobek inspiruje zarówno refleksję o pracy społecznej, jak i działania w polu pracy społecznej. Punktem wyjścia są tu założenia autorstwa Henry'ego Tajfela i jego współpracowników, którzy twierdzą, że

[...] na „ja” składa się wiele różnych tożsamości. Zgodnie z ich założeniami tożsamość osobista zawiera te aspekty „ja”, które wywodzą się z jednostkowych cech człowieka; natomiast tożsamość społeczna obejmuje aspekty „ja”, będące konsekwencją przynależności do grupy. (J.C. Turner, M.A. Hogg, P.J. Oakes, S.D. Reicher i M.S. Wetherell, 1987)

Między tożsamością osobistą a społeczną istnieje odwrotna zależność:

[...] kiedy człowiek koncentruje się na sobie jako na niepowtarzalnej jednostce, nie może skupiać się na swej tożsamości przedstawiciela danej grupy (czy grup) — i odwrotnie. (W.G. Stephen, C.W. Stephen, 2007, s. 105; szerzej patrz: H. Tajfel, 1982; por.: J.P. Forgas, K.D. Williams, L. Wheeler, 2005, s. 327)

Opierając się na tak sformułowanych założeniach powstała teoria tożsamości społecznej, w której

[...] kategoryzacja siebie jako przedstawiciela grupy własnej, a innych jako członków grupy obcej (tworzenie tożsamości społecznej) powoduje i podtrzymuje faworyzację grupy własnej. Teoria ta postuluje istnienie zależności między faworyzacją swojej grupy a próbami zachowania lub wzmocnienia poczucia własnej wartości. W oczach jednostki przedstawiciele grupy włas-

nej różnią się od siebie nawzajem; natomiast grupa obca jest, ogólnie rzecz biorąc, spostrzegana jako jednorodna. Ponieważ dzięki spostrzeganiu grupy własnej jako lepszej od innych podwyższamy swoją samoocenę, skłonni jesteśmy traktować grupy obce jako niezróżnicowane i przypisywać im negatywne cechy. (W.G. Stephen, C.W. Stephen, 2007, s. 128)

Rupert Brown zwraca uwagę, że już od czasów badań Georga H. Meada wiadome jest, iż tożsamość społeczna to pochodna przynależności grupowej, jednakże dopiero Henry Tajfel w latach siedemdziesiątych ubiegłego stulecia dostrzegł, iż „procesy tożsamości społecznej mogą mieć istotne implikacje dla zachowania międzygrupowego” (R. Brown, 2006, s. 272). W aspekcie pracy społecznej teoria ta jawi się jako swoisty instrument pomocny w zrozumieniu mechanizmów nietolerancji wobec „inności”, a także wyjaśnienia zachowań grupowych w kontekście eskalacji agresji i łamania norm współżycia społecznego. Nadto, tak określony instrument może posłużyć w kreowaniu na podbudowie zrozumienia mechanizmów tożsamości społecznej, postaw otwartości na „inność”, tolerancji i akceptacji dla wielowymiarowości życia ludzkiego.

Wypracowana przez psychologów społecznych teoria samoświadomości jest również użyteczna dla pedagoga społecznego zarówno w kontekście teoretycznych poszukiwań w zakresie pracy społecznej, jak i w trakcie podejmowanej praktyki działania w jej polu. Odnosi się do człowieka jako jednostki w jej indywidualnym wymiarze, co z uwagi na cel pracy społecznej jest warunkowane potrzebą kształtowania postaw i zdolności do autorefleksji człowieka współtworzącego rzeczywistość w toku działania społecznego. Teoria samoświadomości zakłada, że kiedy człowiek koncentruje uwagę na sobie samym, zaczyna oceniać własne zachowanie i porównywać je ze swymi wewnętrznymi normami i wartościami (E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert, 1997, s. 222; szerzej patrz: Ch.S. Carver, M.F. Scheier, 1981; S. Duval, R.A. Wicklund, 1972; R.A. Wicklund, 1975, s. 233–273; R.A. Wicklund, D. Frey, 1980, s. 31–54). W nawiązaniu do tej teorii można przyjąć, iż w toku pracy społecznej istnieje konieczność takiego działania, które doprowadzi do internalizacji ideału, tak, iż będzie on implikował określone normy i wartości, które w toku autorefleksji staną się wyznacznikami i swoistymi drogowskazami ludzkiego zachowania.

Istotnym czynnikiem determinującym ludzkie działanie są normy. W psychologii społecznej normy społeczne określa się jako „ukryte albo jasno sprecyzowane reguły grupy dotyczące akceptowanych zachowań, wartości i przekonań jej członków” (E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert, 1997, s. 278). Jedną z bardziej znaczących norm w kontekście ludzkich interakcji jest kategoria normy wzajemności. Oznacza ona ten typ normy społecznej, „która stwierdza, że jeżeli otrzymujesz coś dobrego od innej osoby, to jesteś zobowiązany odplacić jej tym samym (zachować się podobnie)” (ibidem, s. 289). Inaczej mówiąc, jest to „założenie, że inni będą

252 nas traktować w ten sam sposób, (np. jeżeli pomożemy jakiemuś człowiekowi, to w przyszłości on pomoże nam)” (ibidem, s. 457).

Pokrewną klasą kategorii wypracowanych w toku psychospołecznej refleksji teoretycznej, a równocześnie pożytecznych w kontekście społeczno-pedagogicznej analizy pracy społecznej są te, które odnoszą się do mechanizmów poznawania rzeczywistości. Poznanie społeczne to podstawowa z tej klasy kategoria, która oznacza w ujęciu społeczno-psychologicznym

[...] sposób, w jaki ludzie myślą o sobie samych i o świecie społecznym; a dokładniej, jak selekcionują, interpretują, zapamiętują i wykorzystują informację społeczną w wydawaniu sądów i w podejmowaniu decyzji. (E. Aronson, T.D. Wilson, R. M. Akert, 1997, s. 127)

‘Oszczędność poznawcza’ to również kategoria pozostająca w związku z procesami poznawania rzeczywistości otaczającej człowieka. Oznacza ona,

[...] że ludzie uczą się stosować efektywne uproszczenia myślowe i praktyczne reguły zdroworoządkowe, które pomagają im zrozumieć rzeczywistość społeczną, ponieważ nie są zdolni przetwarzać całej oddziałującej na nich informacji społecznej. (ibidem, s. 128)

W toku uproszczeń pojawiają się określone schematy stanowiące „struktury poznawcze, za pomocą których ludzie organizują swoją wiedzę o świecie według pewnych tematów; schematy silnie wpływają na to, co z otrzymanej informacji później pamiętamy” (ibidem, s. 128). Są to bardzo mocne struktury, które ludzie utrzymują, „nawet gdy pierwotne dane je wspierające zostały podważone” (ibidem, s. 140).

Dorobek psychologii społecznej wskazuje na mechanizmy uproszczonego wnioskowania i wydawania określonych sądów, którymi ludzie posługują się w życiu codziennym. Są to heurystyki wydawania sądów, czyli „uproszczone reguły wnioskowania, którymi posługują się ludzie, by wydawać sądy w sposób szybki i efektywny” (ibidem, s. 148; por.: E. Aronson, 2005, s. 128). Elliot Aronson, Timothy D. Wilson i Robin M. Akert wyróżniają różne ich typy. Do katalogu heurystyk szczegółowych zalicza się więc w szczególności:

[...] heurystyka dostępności: nieformalna reguła umysłowa, na mocy której ludzie wydają sąd, kierując się tym, jak łatwo mogą coś przywołać do świadomości. (E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Alert, 1997, s. 149)

[...] heurystyka reprezentatywności: uproszczona metoda wnioskowania polegająca na tym, że klasyfikacji czegoś dokonuje się na podstawie stopnia podobieństwa do przypadku typowego. (ibidem, s. 152)

[...] heurystyka zakotwiczenia/dostosowania: uproszczona metoda wnioskowania, która polega na posłużeniu się jakąś liczbą czy wartością jako punktem wyjściowym i następnie na sformułowaniu odpowiedzi na pytanie

przez zmodyfikowanie tej wartości stanowiącej zakotwiczenie; ludzie często nie modyfikują jej w stopniu wystarczającym. (ibidem, s. 154)

Relacje międzyludzkie w ujęciu wybranych kategorii społeczno-psychologicznych

Specyficzną grupę kategorii wypracowanych na gruncie psychologii społecznej i równocześnie pozostających w prakseologicznym związku z kategorią 'praca społeczna' stanowią te, które odwołują się do relacji międzyludzkich oraz stosunków jednego człowieka do drugiego, do zjawisk społecznych oraz problemów, które występują w życiu indywidualnym i gromadnym. Kategorie te mają zastosowanie w dyskursie o pracy społecznej i stąd odnajdują się w podjętym rozważaniu. Podstawowa jest tu kategoria zachowania społecznego, która oznacza „każde działanie ukierunkowane na niesienie korzyści innej osobie” (ibidem, s. 455). W kontekście zachowania społecznego ważna jest również odpowiedzialność, która w ujęciu społeczno-psychologicznym oznacza „przekonanie, że odpowiada się za własne czyny” (ibidem, s. 367). Altruizm, czyli „każde działanie ukierunkowane na niesienie korzyści drugiej osobie z pominięciem własnego interesu; często człowiek angażując się w takie działania, ponosi określone koszty” oraz empatia — „zdolność do postawienia siebie na miejscu drugiej osoby i odbierania w podobny sposób zachodzących wydarzeń oraz odczuwania podobnych emocji (np. radości i smutku)” (ibidem, s. 460–461), to także kategorie, które, wywodząc się z refleksji społeczno-psychologicznej, odnajdują swe zastosowanie w dyskusji poświęconej problematyce działania w polu pracy społecznej.

Przeciwnym kontinuum prezentowanej klasy są kategorie, które służą wzmacnianiu zaburzeń w relacjach interpersonalnych. Wyrazem tego jest uprzedzenie, czyli „wroga bądź negatywna postawa dotycząca wyróżniającej się grupy ludzi, oparta wyłącznie na ich przynależności do tej grupy” (ibidem, s. 543). W aspekcie dynamicznym odnoszącym się do ludzkich działań mówi się o dyskryminacji, która oznacza „nieusprawiedliwione, negatywne lub krzywdzące działanie skierowane przeciwko członkowi danej grupy, wyłącznie dlatego, iż do niej należy” (ibidem, s. 546). Zjawiskiem pejoratywnym, występującym w grupach społecznych jest także poszukiwanie kozła ofiarnego, oznaczające w praktyce „skłonność ludzi, gdy są sfrustrowani lub nieszczęśliwi, do przemieszczania agresji na grupy, które są nie lubiane lub słabe, i wyróżniają się w widoczny sposób” (ibidem, s. 572).

'Stereotyp' to z kolei kategoria, która pozostaje w związku z relacjami interpersonalnymi w obrębie grup i poszczególnych ich członków. Walter G. Stephen oraz Cookie W. Stephen wyjaśniają, że „stereotypy stanowią jeden z mechanizmów upraszczających, które pozwalają człowiekowi poradzić sobie ze złożonym środowiskiem społecznym. [...] Stereotypy to cechy przypisywane danej grupie społecznej” (W.G. Stephen, C.W. Stephen, 2007, s. 15–16; por.: E. Aronson, 2005, s. 282). Mówiąc inaczej, stereotypy to generalizacje, które odnoszą się do grupy, a w ra-

254 mach których identyczne charakterystyki są przypisywane wszystkim jej członkom, niezależnie od rzeczywistych różnic występujących między poszczególnymi członkami tej grupy (por.: E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert, 1997, s. 543). Marcin Bukowski i Marek Drogosz zauważają, że

[...] stereotypy zaktywizowane w umyśle jednostki kierują dalszym sposobem przetwarzania informacji o innych osobach, wpływając nie tylko na sposób funkcjonowania uwagi i pamięci jednostki, lecz także na sposób wnioskowania o przyczynach zachowania przedstawicieli innych grup i interpretacji niejednoznacznych sytuacji społecznych. (M. Bukowski, M. Drogosz, 2005, s. 24)

Walter G. Stephen i Cookie W. Stephen, prowadząc analizę poświęconą stereotypom i ich generowaniu zwracają uwagę, że

[...] poznawczą podstawą tworzenia stereotypów jest kategoryzacja. Ściśle rzecz biorąc, stereotyp, jeśli uwzględnić przyjętą przez nas definicję, stanowi niemal nieuniknioną konsekwencję kategoryzacji. Aby tworzyć kategorie społeczne, koncentrujemy się na tych cechach, które są wspólne dla ludzi z danej grupy i wyróżniają ich spośród innych. (W.G. Stephen, C.W. Stephen, 2007, s. 19)

Można dopełnić cytowany fragment stwierdzeniem, iż w poglądzie tym zawiera się uzasadnienie procesu stereotypizacji. Jednak w odniesieniu do pracy społecznej konieczne jest dostrzeżenie niebezpieczeństw związanych ze stereotypowym postrzeganiem rzeczywistości ludzkiej, w której różnorodność i indywidualność podmiotów zostanie narażona na zatarcie i unifikację pod pozorem dominacji określonych cech typowych dla danej grupy.

Społeczno-psychologiczne pojęcie grupy i koncepcja komunikacji interpersonalnej

‘Grupa’ oraz ‘grupa społeczna’ to kolejne kategorie, które występują w dyskursie o pracy społecznej, a równocześnie są przedmiotem rozważań społeczno-psychologicznych. Stanisław Mika, dokonując analizy grupy jako systemu jednostek pozostających ze sobą w interakcji pisze, że grupą są

[...] dwie lub więcej osoby, między którymi istnieje bezpośrednia interakcja, które posiadają ustalone wspólne normy, mają wspólny cel, tworzą rozwiniętą strukturę grupową i mają poczucie odrębności swojej grupy w stosunku do innych grup. (S. Mika, 1981, s. 335)

Autor ten, przyjmując teleologiczną perspektywę rozważanego problemu, zwraca uwagę na fakt, iż

[...] jedną z cech odróżniających grupy od niegrup jest istnienie celu grupowego. Przez cel rozumiemy pewien punkt (niekoniecznie fizyczny) mający dla grupy jako całości wartość pozytywną. Aby go osiągnąć, grupa podejmuje określone działania, a po osiągnięciu tego punktu zaprzestaje tych działań. Takie ujmowanie celu grupowego pozwala stwierdzić: czy dana grupa ma cel, czy jest on jasny i czy istnieje jeden lub więcej celów. (ibidem, s. 375)

Ogniskując swe rozważanie wokół konstytutywnych cech grupy, Stanisław Mika analizuje poszczególne elementy typowe dla grup (wskazując na interakcje zachodzące między poszczególnymi jej członkami), cele grupy, normy wyznaczające zasady funkcjonowania grupy i jej poszczególnych członków, strukturę grupy, kierownictwo w grupie oraz jej spójność, która decyduje o tym, że grupa złożona z wielu członków istnieje jako pewna całość (ibidem, s. 516).

Grupa społeczna jest zaś definiowana jako

[...] grupa, w której dwie lub więcej osób współdziała ze sobą oraz współzależy od siebie w tym sensie, że w zaspokajaniu potrzeb i osiąganiu celów musi na sobie polegać. (E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert, 1997, s. 357)

Grupy oraz grupy społeczne są zorientowane na zmianę. Podlegają nieustannym procesom rozwoju, dzięki czemu mogą stymulować rozwój swych członków (por. Ch.D. Garlin, 2001, s. 53). To ważna wskazówka w kontekście aplikacyjnych i metodycznych wymiarów działania w polu pracy społecznej.

W relacjach interpersonalnych fundamentalną rolę odgrywają procesy komunikacji poszczególnych członków określonych grup społecznych. Pojęcie 'komunikacja' oznacza „wymianę, łączność, rozmowę” (K. Łęcki, A. Szóstak, 1999, s. 15). Komunikacja może przybierać wymiar werbalnej i niewerbalnej. W komunikacji werbalnej ludzie porozumiewają się z zastosowaniem znanych sobie znaków językowych, natomiast w wymiarze niewerbalnym ci sami ludzie komunikują się intencjonalnie, bądź nieintencjonalnie, ale bez wykorzystania znaków językowych — słów. Niewerbalne wskaźniki obejmują „mimikę, ton głosu, gesty, pozycje i ruchy ciała, dotyk i spoglądanie” (E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert, 1997, s. 173; por.: Z. Nęcki, 1996). Elżbieta Lasota zwraca uwagę na trudności w komunikacji interpersonalnej osób, które znajdują się w sytuacjach problemowych. Elementem sprzyjającym poprawie atmosfery komunikacji jest strój, który podnosi lub obniża ocenę osób nieznanymi (por.: E. Lasota, 2002, s. 187). Zmiany wzorów komunikacji powodują z kolei trudności w sferze codziennego komunikowania się. Szczególnie zauważalne jest to w środowiskach rodzinnych, gdzie zmiany form przekazu powodują zaburzenia w relacjach międzypokoleniowych (por.: M. Connolly, Y. Crichton-Hill, T. Werd, 2006, s. 79). Swoistą alternatywą wobec destruktywnych skutków tego typu procesów jest praca społeczna w jej wymiarze środowiskowo-edukacyjnym. Jest tu miejsce na wskazanie mechanizmów

256 generujących destrukcję, która w swej naturze sprzyja pomnażaniu ludzkiego nieszczęścia. Czynnikiem ten stanowi przesłankę skuteczności działań przeciwnych, które pozwolą człowiekowi odzyskać poczucie szczęśliwości, do której w najskrytszych i najgłębszych pragnieniach zmierza.

Krzysztof Łęcki i Andrzej Szóstak, opisując proces komunikacji wskazują jego poszczególne elementy. Są to: kodowanie, przekaz, kanał, szum, dekodowanie oraz sprzężenie zwrotne (K. Łęcki, A. Szóstak, 1999, s. 15–19). W psychologii społecznej wyróżnia się trzy zasadnicze style komunikowania się, które towarzyszą codziennym relacjom interpersonalnym. Matthew McKay, Martha Davis i Patrick Fanning prezentują je jako:

— styl pasywny — komunikacja pasywna oznacza brak bezpośredniej ekspresji uczuć, myśli i życzeń. Osoba posługująca się takim stylem może albo próbować wyrazić je pośrednio, marszcząc czoło, płacząc lub mamrocząc coś pod nosem, albo stłumić je całkowicie;

— styl agresywny — osoba posługująca się takim stylem potrafi dosyć dobrze wyrazić co czuje, co myśli i czego chce, jednak często dzieje się to kosztem praw i uczuć innych ludzi. Ma tendencję do poniżania innych poprzez sarkastyczne i rzekomo zabawne uwagi. Kiedy coś dzieje się nie po jej myśli, zwykle przechodzi do ataku. Wzbudza w innych żal i poczucie winy, kierując w ich stronę oskarżenia;

— styl asertywny — komunikacja asertywna polega na formułowaniu jasnych wypowiedzi na temat uczuć, myśli i życzeń. Osoba asertywna dba o poszanowanie swoich praw oraz szanuje prawa i uczucia innych. Słucha uważnie i daje innym poznać, że ich wysłuchała. Jest otwarta na negocjacje i gotowa na ustępstwa, ale nie kosztem swoich praw i godności. Potrafi formułować bezpośrednie prośby oraz otwarcie odmówić. Wie, jak prawić i przyjmować komplementy. Umie zaczynać i kończyć rozmowy. Skutecznie radzi sobie z krytyką — bez konieczności uciekania się do wrogiego czy obronnego nastawienia. (M. McKay, M. Davis, P. Fanning, 2005, s. 128–129)

Umiejętność posługiwania się każdym ze wskazanych stylów komunikowania się interpersonalnego jest konieczna w toku podejmowania działania w polu pracy społecznej. Stąd zagadnienie komunikacji stanowi kolejny istotny aspekt w toku rozważań o pracy społecznej. Jest również, obok szeregu innych, jednym z kluczowych elementów przygotowania do podejmowania zadań praktycznych w płaszczyźnie pracy społecznej (por.: E. Marynowicz-Hetka, 1974, s. 8; V. Biedermann, 1998, s. 40–42; A. Nocuń, J. Szmagałski, 1998, s. 23–27; F.K. Prochaska, 2006, s. 28–60; E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, 1999, s. 8; A. Kwak, A. Mościskier, 1997, s. 35–50; N. Claiborne, 2004, s. 217; N. Thompson, M. Osada, B. Anderson, 1999, s. 7; A. Zasada-Chorab, 2004, s. 67–96; E. Kantowicz, 2008, s. 233–269; H. Burgess 1996; A. Żukiewicz, 2008(a)).

W kontekście nawiązywanych relacji interpersonalnych, ważną rolę odgrywa inteligencja emocjonalna, która na gruncie psychologii społecznej jest korelowana z empatią i inteligencją społeczną. Daniel Goleman wyjaśnia, że

[...] inteligencja emocjonalna określa nasze potencjalne możliwości nauczania się podstaw samokontroli i tym podobnych umiejętności, kompetencja emocjonalna pokazuje, ile z tych potencjalnych możliwości zrealizowaliśmy w sposób, który przekłada się na umiejętności w miejscu pracy. (D. Goleman, 2007, s. X)

Frances Wilks, identyfikując się ze stanowiskiem Daniela Goldmana podkreśla, iż cechą charakterystyczną emocji jest ich inteligencja (F. Wilks, 2004, s. 14). Zaznacza, że w celu konstruktywnego wykorzystania emocji należy je dobrze zrozumieć i nauczyć się nimi posługiwać. Ta uwaga implikuje inną, stanowiącą swego rodzaju odwrotność. Można bowiem mówić również o emocjach destrukcyjnych, „które są szkodliwe dla nas samych lub dla innych” (D. Goleman, 2004, s. 97).

Osoby obdarzone inteligencją społeczną potrafią gładko nawiązywać stosunki z innymi, właściwie odczytywać ich uczucia i interpretować reakcje, przewodzić i organizować oraz zapobiegać sporom, które są trudne do uniknięcia w każdej sferze ludzkiej działalności. Są one naturalnymi przywódcami, tymi, którzy potrafią wyrażać nie wypowiedziane uczucia całej zbiorowości i artykułować je tak, aby prowadziły całą grupę ku jej celom. Jest to ten rodzaj ludzi, z którymi wszyscy lubią przebywać, ponieważ kontakt z nimi jest ożywczy emocjonalnie — po spotkaniu każdy jest w dobrym nastroju i myśli: „Co za przyjemność być z kimś takim”. (D. Goleman, 2007, s. 192)

Ludzie, którzy posiadają wysoki poziom inteligencji emocjonalnej, społecznej, są zdolni do udzielania wsparcia emocjonalnego. Ten rodzaj wsparcia pozostaje w silnym związku z pracą społeczną. Daniela Becelowska wyjaśnia, że człowiek, będąc istotą społeczną, z jednej strony jest zdolny do udzielania wsparcia emocjonalnego, z drugiej potrzebuje tego wsparcia. Zdaniem autorki

[...] wsparcie emocjonalne inicjowane jest wówczas, gdy osoba, która znalazła się w trudnej dla siebie sytuacji życiowej (przeciążenia, stresu, kryzysu, konfliktu itp.) wymaga zmiany lub złagodzenia przeżywanych przez nią emocji. (D. Becelowska, 2005, s. 12)

Utożsamia ona wsparcie emocjonalne ze wsparciem społecznym, które jest adresowane do osób wymagających tego rodzaju pomocy (ibidem, s. 14).

Problematyce wsparcia społecznego w ujęciu społeczno-psychologicznym uwagę poświęca Helena Sęk oraz Roman Cieślak, którzy zauważają, że ma ona rodowód praktyczny (patrz: H. Sęk, R. Cieślak, 2004, s. 11). W ujęciu strukturalnym autorzy postrzegają wsparcie społeczne

[...] jako obiektywnie istniejące i dostępne sieci społeczne, które wyróżniają się od innych sieci tym, że poprzez fakt istnienia więzi, kontaktów społecznych, przynależności, pełnią funkcję pomocną wobec osób znajdujących się w trudnej sytuacji. (ibidem, s. 14–15)

Przyjmując zaś za punkt wyjścia orientację funkcjonalną, autorzy przyjmują następujące stanowisko

258 Wsparcie społeczne można określić jako: rodzaj interakcji społecznej, która zostaje podjęta przez jednego lub obu uczestników w sytuacji problemowej, trudnej, stresowej lub krytycznej. (ibidem, s. 18)

Wyróżniają oni przy tym rodzaje wsparcia społecznego, zaliczając do tego katalogu wsparcie emocjonalne, wsparcie informacyjne, wsparcie instrumentalne, wsparcie rzeczowe (materialne) oraz wsparcie duchowe (patrz: ibidem, s. 19–20). Na podbudowie funkcjonalnego ujęcia wsparcia społecznego autorzy wyróżniają dodatkowo dwa typy wsparcia: spostrzegane i otrzymywane.

Wsparcie spostrzegane, zdaniem cytowanych autorów,

[...] wynika z wiedzy i przekonań człowieka o tym gdzie i od kogo może uzyskać pomoc, na kogo może liczyć w trudnej, stresowej sytuacji. We wsparciu spostrzeganym ocenia się także przekonanie o dostępności sieci wsparcia. Przy wyodrębnieniu tego procesu wsparcia można także badać poczucie braku wsparcia i stopień samotności jako deficyt spostrzeganego wsparcia w przeciwieństwie do poczucia przynależności, posiadania przyjaciół i pomocnej grupy odniesienia lub opieki. (ibidem, s. 20)

Wsparcie otrzymywane, zdaniem tych badaczy, jest

[...] oceniane obiektywnie lub relacjonowane subiektywnie przez odbiorcę jako faktycznie otrzymywany rodzaj i ilość wsparcia. Przy pomiarze wsparcia otrzymywanego można też oceniać poziom adekwatności i trafności wsparcia. (ibidem, s. 20–21)

Prezentowany przez cytowanych autorów punkt widzenia na naturę wsparcia społecznego oddaje istotę tego obszaru, który dla pedagoga społecznego podejmującego działanie w polu pracy społecznej jest nie tylko okazją do odkrywania genezy wsparcia społecznego, ale przede wszystkim do odszukiwania ontologicznych podstaw działania mechanizmów społecznych towarzyszących wsparciu społecznemu. Kategoria ‘wsparcie społeczne’ jest obecna w społeczno-pedagogicznej refleksji o działaniu w polu pracy społecznej (patrz: S. Kawula 1996(b); M. Winiarski 1999). Jest ono zarazem jedną z dziedzin działania społecznego, w prezentowanej koncepcji włączoną w obszar pracy społecznej.

Superwizja a działanie społeczne

Psychologia kliniczna, psychoterapia i psychiatria to obszary badawczo-aplikacyjne wyrosłe na gruncie psychologii i medycyny, które w bezpośredni sposób odnoszą się do deficytów mentalnych ludzi. W sferze działań społecznych, działania terapeutyczne oraz działania medyczne (psychiatria) są lokowane na płaszczyźnie służby wyspecjalizowanych grup profesjonalistów. Działania te przeciwdziałają stanom chorobowym i zaburzeniom, które w życiu codziennym utrudniają lub uniemożliwiają człowiekowi wykorzystanie posiadanych sił w procesie współtworzenia do-

bra. W wymiarze tym następuje połączenie wysiłków służb medycznych, terapeutów oraz pracowników społecznych wspólnie podejmujących wysiłki odkrywania, wzmacniania i pomnażania sił ludzkich niezbędnych do przebudowy życia gromadnego. Kategorią, która wyrasta na gruncie działań medyczno-terapeutycznych, a odnajduje zastosowanie również w kontekście działania społecznego jest 'superwizja'. W psychoterapii pojęcie superwizji utożsamia się z procesem uczenia się. Polega to na analizie procesu terapii prowadzonej przez początkującego terapeutę. W terapii tej uczestniczy doświadczony terapeuta, pomagający młodszemu stażem koledze/koleżance zrozumieć doświadczane w toku sesji stany, napięcia, zjawiska i procesy (por.: M.C. Gilbert, K. Evans, 2004).

W odniesieniu do działania w polu pracy społecznej oraz przygotowania do takiego działania w toku procesu edukacyjnego, superwizja znalazła szerokie zastosowanie w amerykańskim modelu social work. Jerzy Szmagałski, dokonując przeglądu znaczenia pojęciowego zauważa, że w warunkach polskich superwizja jest wynikiem

[...] spolszczenia angielskiego słowa supervision, które oznacza nadzór, kontrolę, kierowanie. W anglojęzycznej terminologii z zakresu organizacji i zarządzania pojęcia tego nie odnosi się jednak do wszelkich czynności kontrolnych czy kierowniczych, ale do szczególnej metody kierowania pracownikami, polegającej na doskonaleniu ich sprawności w osiąganiu celów organizacji przez stały proces konsultacyjny przebiegający pomiędzy kierownictwem i pracownikami. Proces ten opiera się na analizie funkcjonowania pracowników w ich rolach zawodowych. (J. Szmagałski, 2005, s. 11)

Celem superwizji jest wzbogacanie wiedzy i umiejętności pracowników, aby lepiej i sprawniej wykonywali swe zadania zawodowe oraz rozwiązywali problemy związane z działalnością instytucji lub organizacji, których misje realizują (por.: ibidem, s. 11; J. Fengler, 2000).

W warunkach polskich superwizja ma powszechne zastosowanie w środowiskach psychoterapeutów, gdzie stanowi jeden z obowiązkowych elementów rozwoju zawodowego. Wśród pracowników służb społecznych zdaje się być mało popularna (por.: J. Szmagałski, 2005, s. 15), choć merytoryczne argumenty przemawiają za jej powszechnością. Instrument ten pomaga bowiem nie tylko zrozumieć rzeczywistość, w której podejmuje się działanie społeczne, ale przede wszystkim służy korekcie działań wadliwych i rozwojowi sprawności działania (por.: J. Krzyszkowski, 1997, s. 195–206). Jerzy Szmagałski zwraca uwagę na to, że superwizja jest metodycznym sposobem przeciwdziałania wypaleniu zawodowemu (J. Szmagałski, 2004, s. 94–95). Jednakże, jak pisze Alfred Kadushin, pracownicy społeczni, mimo świadomości jak ważna dla ich służby jest superwizja, są jej niechętni. Autor w uzasadnieniu stwierdza, że niechęć ta wynika z faktu, iż chcą oni być niezależni i przyjmują postawę typową dla „tych, którzy wszystko już wiedzą” (por.: A. Kadushin, 1974, s. 295). Opinia taka pochodzi z minionego wieku, gdzie superwizja była młoda

260 dziedzina wsparcia i rozwoju pracowników służb społecznych w anglosaskim modelu social work. Obecnie sytuacja w anglosaskim obszarze działania społecznego jest inna. Pracownicy społeczni niejako oswoili się i przekonali do superwizji. Służyło temu jednak między innymi wprowadzenie superwizji do cyklu kształcenia, gdzie aspiranci do social work mieli okazję doświadczać dobrodziejstw płynących z superwizji w trakcie nauki pracy społecznej, w trakcie praktyk i ich ewaluacji (por.: P.H. Young, 1967, s. 38–39; E.S. Mesbar, 2004, s. 61).

Specyfika polskiej służby społecznej polega na wieloletnim utożsamianiu jej z działalnością ratowniczą, zorientowaną na świadczenie pomocy ludziom, którzy znaleźli się w sytuacji wymagającej interwencji kryzysowej (por.: W. Badura-Madej, 1999, s. 56–57; J. Szmagałski, 1996(b), s. 21; W. Badura-Madej, A. Dobrzyńska-Mesterhazy, 2000, s. 38), albo z uwagi na zdarzenia życiowe są w trwałej lub czasowej trudnej sytuacji wymagającej pomocy systemowej, sprowadzanej do wsparcia materialnego z preferencją dla finansowych form pomocy (por.: A. Oleszczyńska, 1978, s. 13 i nn.; J. Szczepkowski, 2001, s. 112–113). Prowadzenie wywiadów środowiskowych, wyliczanie kryterium dochodowego oraz wydawanie decyzji administracyjnych nie należy do katalogu czynności wymagających szczególnego wsparcia zawodowego. Stąd możliwe jest, iż pracownicy, którzy w tym wymiarze realizują zadania zawodowe nie odczuwają potrzeby superwizji jako szczególnej formy wzmocnienia. Jednak ostatnie lata działalności służb społecznych w Polsce pokazują, iż proces wzbogacania oferty usług i rozszerzający się katalog form działania społecznego podejmowanego w toku codzienności zawodowej będzie skłaniał do poszukiwania metod wsparcia profesjonalistów w podejmowanych przez nich „nowych” zadaniach. Zaliczyć tu należy przede wszystkim pracę z grupą i pracę środowiskową, realizowane w ramach projektów socjalnych (por.: C. de Robertis, H. Pascal, 1999, s. 23–25; Ch.D. Garvin, B.A. Seabury, 1998, s. 64–68; A. Banaszak-Dankowska, B. Babska, A. Dunajska, J. Jakubowska, P. Jordan, A. Kowalska, B. Tomaszewicz, T. Schimanek, A. Stawicki, 2005, s. 9 i nn.; J. Piekarski, E. Marynowicz-Hetka, 1996, s. 176–179; E. Kantowicz, 2000, s. 43–47; W. Ambrozik, 1998, s. 507–512). W związku ze zmianą charakteru służby społecznej oraz jej jakości potrzebne będzie poszukiwanie form wzbogacających procesy rozwoju profesjonalistów, tak, by z łatwością odnajdywali się w roli poszukiwacza sił ludzkich oraz animatora przebudowy życia gromadnego w imię ideału. Odnajdywanie i redefinicja etosu zawodowego (por.: A. Olech, 2006, s. 13), kierowanie się dobrem drugiego człowieka w procesie nawiązywanych relacji interpersonalnych w polu pracy społecznej (por.: T. Kaźmierczak, M. Rymsza (red.) 2003, s. 4; J. Szurzykiewicz, 2003, s. 10), a także superwizja, jako element wspierający samego pracownika, który ma prawo do pełnienia roli ucznia, to przykłady tych elementów procesu profesjonalizacji, które w wymiarze utylitarnym ułatwiają działania społeczne i zwiększają ich efektywność.

ZAKOŃCZENIE

Przeprowadzone w tej książce rozważania upoważniają do stwierdzenia, że praca społeczna jest bytem egzystującym zarówno w rzeczywistości nauk pedagogicznych (w szczególności w rzeczywistości pedagogiki społecznej), jak również w rzeczywistości pozapedagogicznej, gdzie pozostaje w relacji z innymi bytami współtworzącymi określone obszary rzeczywistości nauk humanistycznych i społecznych. Jako dziedzina pedagogiki społecznej, a zarazem jedna z teorii i kategorii wypełniających przestrzeń społeczno-pedagogiczną, praca społeczna została wprowadzona i ugruntowana w teoretycznym i praktycznym jej wymiarze przez Helenę Radlińską.

Odwołanie do potencjału sił ludzkich, które w polu działania pracy społecznej odnajdują się jako czynnik wspomagający procesy przebudowy życia gromadnego w imię ideału, decyduje o niegasnącej atrakcyjności i aktualności koncepcji przedstawionej przez Helenę Radlińską. Działanie społeczne podejmowane w imię ideału — dla dobra ludzkiego, dla dobra konkretnego człowieka, jest tym, co dla pedagoga społecznego i działacza/pracownika społecznego działającego w polu pracy społecznej może stanowić ofertę wzbogacającą płaszczyznę oddziaływania społecznego. Praca społeczna w jej teoretycznym oraz praktycznym ujęciu obejmuje te obszary działania, które dotyczą zarówno sfery deficytów życia codziennego (kompensacja), jak również sfery zapobiegania tym deficytom (profilaktyka). Odwołuje się także do idei wykorzystania potencjału sił ludzkich (ujawnionych i ukrytych) w procesie zmiany i społecznego współtworzenia rzeczywistości życia codziennego. W procesie tym siły mocnych będą wspomagały słabych, dobro każdego człowieka będzie ważniejsze od egoizmu, a idea sprawiedliwości społecznej, poszanowania godności osobistej człowieka, podmiotowość w relacjach międzyludzkich czy partnerstwo będą wyznaczały kierunki i relacje w działaniach podejmowanych przez współtwórców przebudowywanej rzeczywistości.

Wprowadzenie do ontologii pracy społecznej... jest refleksją stanowiącą punkt wyjścia do dalszych analiz tego bytu w wymiarze epistemologicznym, aksjologicznym i prakseologicznym. Pogłębione rozważania dotyczące wskazanych wymiarów pracy społecznej umożliwia zgromadzony materiał empiryczny pozyskany w toku realizacji projektu badawczego prezentowanego w pierwszym rozdziale niniejszej monografii. Książkę tę należy więc traktować jako pierwszy etap owej prezentacji wyników badań, a zarazem część wprowadzającą do szerszego i głębszego studium poświęconego pracy społecznej.

Określenie ontologicznych, epistemologicznych i aksjologicznych podstaw pracy społecznej, wraz z komplementarną prezentacją pracy spo-

262 lecznej jako bytu egzystującego w przestrzeni społeczno-pedagogicznej, to jeden z elementów współtworzących systematyczną, uporządkowaną wiedzę o działaniu społecznym. Zamierzona analiza wzbogaca również proces dyscyplinaryzacji pedagogiki społecznej, która od czasów Heleny Radlińskiej przeszła w Polsce trudną drogę hartowania w tygłu przeciwności losu, ideologiczno-politycznej krytyki, marginalizacji i wielokierunkowego rozkwitu pola badawczo-teoretycznego, edukacyjnego oraz wielowymiarowej aktywności w polu praktyki.

Popularność studiów pedagogicznych w polskich warunkach musi skłaniać pedagoga, a w szczególności pedagoga społecznego do pytania o potencjał sił zdolnych do działania społecznego tej grupy zawodowej. Zdolność wykorzystania tego potencjału w służbie społecznej to także interesujący badawczo obszar dociekań społeczno-pedagogicznych, szczególnie w kontekście zjawisk i procesów oraz problemów i kwestii społecznych diagnozowanych w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości społecznej, gospodarczej, kulturowej i politycznej Polski. Kondycja moralna, zdrowotna, psychiczna, kulturowa, fizyczna czy finansowa ludzi jest warunkowana w znacznej mierze odpowiednim poziomem przygotowania społecznego, które czyni człowieka zdolnym do poszanowania ogólnych wartości humanistycznych, do szacunku dla siebie i drugiego człowieka, do respektowania godności osoby ludzkiej, do wrażliwości na potrzeby ludzi żyjących obok. Absolwenci studiów pedagogicznych, a w szczególności pedagogiki społecznej, z założenia stanowią tę część tkanki społecznej, która zdolna do podejmowania odpowiedzialności za działania społeczne, posiada potencjał sprawczy w obszarze kształtowania postaw, wzorów zachowań czy szacunku dla społecznie akceptowanych norm postępowania. Przygotowanie człowieka do konstruktywnej koegzystencji w warunkach globalnego miasta, gdzie wielość przenikających się kultur, światopoglądów, wyznań, preferencji aksjologicznych, wychowania do poszanowania tego co „piękne, bo małe” (patrz: E.F. Schumacher, 1981), do „bycia przyzwoitym” (patrz: W. Bartoszewski, 2005), do respektowania globalnego w lokalnym i lokalnego w globalnym, do odpowiedzialnego uczestnictwa w życiu rodzinnym i społecznym, do świadomego i zaangażowanego podejmowania ról rodzinnych, zawodowych czy, w szerszej perspektywie, społecznych — adekwatnych do możliwości osobowościowych, intelektualnych czy kwalifikacyjnych, to przykłady potencjalnych zadań, które można w wymiarze prakseologicznym stawiać pedagogom (społecznym), których w Polsce liczba z roku na rok stale wzrasta.

Proces przygotowania społecznego człowieka do odpowiedzialnej aktywności i wykorzystania własnego potencjału dla siebie i gromady (społeczności), z którą łączą go bliższe lub dalsze relacje, może odbywać się poprzez pracę społeczną. Jednakże pedagodzy, a w szczególności pedagodzy społeczni muszą w toku przygotowania do pracy rozumianej jako służba dla drugiego człowieka, zdobyć nie tylko wiedzę i wykształcić umiejętności działania praktycznego. Przede wszystkim muszą

zinternalizować podstawy teoretyczne, które umożliwią im identyfikację z wybranym typem służby. Beth Glover Reed, w uzasadnieniu wysokiej rangi przypisanej przygotowaniu teoretycznemu w kontekście potrzeb działań społecznych zauważa, że:

[...] — podstawy teoretyczne ulepszają praktykę i nadają jej elastyczniejszy charakter;

— podstawy teoretyczne ułatwiają proces nauczania społecznego i pozytywnie stymulują rozwój członków wspólnoty;

— podstawy teoretyczne są fundamentem i niezbędnym komponentem urzeczywistniania w praktyce zasady sprawiedliwości społecznej w środowiskach lokalnych. (B. Glover Reed, 2005, s. 87)

Na bazie przygotowania teoretycznego w zakresie pedagogiki społecznej można rozwijać i wzmacniać proces internalizacji wartości przypisanych pracy społecznej. Kandydat do służby w charakterze pedagoga społecznego będzie miał możliwość wrastać w rzeczywistość pracy społecznej. Dzięki gruntownym studiom teoretycznym opartych na właściwej weryfikacji predyspozycji osobowościowych do służby społecznej w toku postępowania kwalifikacyjnego do studiów przygotowawczych, etos zawodowy stanie się immanentnym atrybutem kandydata, a tożsamość pedagogiczna ułatwi mu zachowanie kierunku działań zgodnych z misją podjętej służby dla dobra drugiego człowieka w imię ideału. Wiąże się to w integralny sposób z wartościami, których pedagog społeczny jest w założeniu nośnikiem i swoistym transmitterem. Nie można bowiem nauczyć drugiego człowieka uczciwości, praworządności, lojalności, wierności ideałom, szacunku dla prawdy czy poszanowania godności osoby ludzkiej, bazując wyłącznie na płaszczyźnie oddziaływania teoretycznego. Potrzebne jest dobre doświadczenie, potrzebny jest dobry wzór, który będzie stanowił punkt odniesienia dla kandydata do zawodu, dla aspiranta do służby w obszarze pracy społecznej. Pozytywne i konstruktywne przykłady postaw, wartości i zachowań, których „uczniowie” będą mieli okazję doświadczać w toku relacji z mistrzami, ułatwi drogę internalizacji cech charakterystycznych dla dobrego pedagoga społecznego, świadomego etosu wybranej służby. Niewątpliwie wzorcowym przykładem pedagoga społecznego — mistrza — jest Helena Radlińska, która w swoim mistrzostwie nie przestała być „uczniem”, dając tym samym wzór — wzór „ucznia”.

Jednym z podstawowych wyzwań pedagogiki, a w szczególności pedagogiki społecznej będącej w procesie dyscyplinaryzacji (por.: E. Marynowicz-Hetka, 2006, s. 27), jest przekształcanie rzeczywistości, tak, by sprzyjała rozwojowi człowieka, wzbijaniu się osoby ludzkiej na coraz wyższe poziomy egzystencji, co jest możliwe poprzez aktywizację potencjału sił ludzkich i wyzwalamie potencjału dobra ludzkiego. Owe społeczne tworzenie rzeczywistości (patrz: P.L. Berger, T. Luckmann, 1983), a nawet bardziej współtworzenie, nadające aktywności człowieka wymiar społecznie konstruktywny, orientuje kierunki rozwoju cywilizacyjnego. Osoba ludzka

264 staje w centrum społecznej przestrzeni rzeczywistości życia codziennego, jest jednocześnie siłą działającą i poddaną oddziaływaniu sił ludzkich. W toku zachodzących interakcji ma zdolność do kierowania procesami zmian dokonujących się wokół, a zarazem ma pokorę i wolę by ze zrozumieniem uwarunkowań i potrzeb innych ludzi uczestniczyć w zmianach implikowanych przez środowisko, którego jest członkiem. Postawa taka jest efektem myślenia o dobru własnym z uwzględnieniem potrzeby dobra wspólnego.

Współodpowiedzialność, współtworzenie, współdecydowanie, współdziałanie, współ... to atrybuty konstytuujące kooperacyjny model egzystencji osób żyjących i działających w warunkach dynamicznych zmian społecznych kulturowych, gospodarczych czy politycznych (por.: C. Whittington, 2003, s. 39 i nn.). Można tu dopatrywać się znamion przechodzenia od paradygmatu społecznego tworzenia rzeczywistości do postulowanego społecznego współtworzenia rzeczywistości. Owo współtworzenie nie będzie się odnosiło do pluralizmu akcyjnego indywidualnych osób — to bowiem gwarantuje społeczny charakter działania — społeczny czyli wieloosobowy — a zarazem osób działających wspólnie. Przede wszystkim nawiązuje się tu do filozofii i idei kooperacji w sferze odpowiedzialności za kształt i kierunki dokonujących się przeobrażeń, zmian czy modernizacji, które z założenia mają służyć podnoszeniu poziomu rozwoju cywilizacyjnego ludzkości i przeciwdziałać takim zjawiskom jak destytucja, dehumanizacja, deprywacja, ekskluzja, marginalizacja czy, wreszcie, wykluczenie społeczne.

Potencjał teoretyczny pedagogiki, jak i potencjał sprawczy pedagoga, posiadającego zdolność działania społecznego, to czynniki, które mogą generować i pobudzać siły ludzkie do współtworzenia lub współprzetwarzania rzeczywistości, nadając tym procesom kierunki spójne z ideą działania dla dobra człowieka. W odniesieniu do pedagoga-nauczyciela będzie to dobro ucznia, w stosunku do pedagoga szkolnego — dobro wychowanka, dla pedagoga opiekuna — dobro podopiecznego. W przypadku pedagoga społecznego będzie to działanie z myślą o dobru każdego człowieka będącego członkiem gromady (społeczności) — od wspólnoty i społeczności lokalnej do społeczeństwa globalnego.

Pedagog, w tym pedagog społeczny, może zatem służyć swym profesjonalizmem, swym zaangażowaniem w sprawy ludzkie tak, by współtworzona rzeczywistość relacji interpersonalnych sprzyjała rozwojowi człowieka, by człowiek stawał się coraz bardziej odpowiedzialny za siebie i środowisko, w którym żyje, by wznosił się na coraz wyższe poziomy ludzkiej świadomości, by coraz bardziej „był”. Pedagog społeczny, który przyjmuje rolę badacza, ma społeczny obowiązek stawiać pytania o zasadność podejmowanych przez siebie badań. Angażuje on bowiem potencjał, energię, czas, a także odpowiednie zaplecze organizacyjno-finansowe własne i innych uczestników procesu eksploracyjnego.

W odniesieniu do projektu badawczego, który stanowi podstawową przesłankę niniejszej analizy, badacz-działacz wywodzący się ze społeczno-pedagogicznego nurtu poszukiwań postawił pytania o to, w jaki sposób może wspomóc proces współtworzenia tych przestrzeni rzeczywistości społecznej, które mogą być z jego udziałem przekształcane tak, by coraz bardziej, coraz pełniej służyły pomnażaniu dobra osoby ludzkiej, by człowiek żył godniej, lepiej i mógł realizować swoje powołanie, aktywizować swój potencjał w służbie rozwoju cywilizacyjnego, czyli takiego, w którym rozwój gospodarczy będzie służył rozwojowi człowieka, w którym sprawiedliwość społeczna, równość, odpowiedzialność i wolność oraz szacunek dla godności osoby ludzkiej i poszanowanie jej podmiotowych praw będą w naturalny sposób wypełniały przestrzenie ludzkiej egzystencji. Dokonany wybór pracy społecznej jako przedmiotu zainteresowania badawczego był odpowiedzią na tak postawione pytanie.

W polskich warunkach, gdzie potencjał pedagogów jest głównie wykorzystywany na poziomie systemu edukacyjnego i opiekuńczo-wychowawczego, stopień zaangażowania dorobku teoretycznego i wypracowanych metod działania praktycznego pedagogiki na poziomie oddziaływania wobec innych grup wiekowych i kategorii społecznych (a w szczególności osób starszych — andragodzy, pracowników i osób bezrobotnych — pedagogzy pracy, osób z deficytami zdrowotnymi — pedagogzy specjaliści, dzieci i młodzieży realizującej się artystycznie — animatorzy społeczno-kulturalni itp.), zdaje się być wciąż niewystarczający.

W kontekście aktywizacji sił ludzkich, integracji środowisk społecznych czy tworzenia wspólnot, wiodącą rolę mogą odgrywać pedagogzy społeczni. Mają oni nie tylko potencjał do służby wśród osób stygmatyzowanych, ale także mogą swoim profesjonalizmem stymulować pozostałych członków społeczeństwa do współtworzenia takiej rzeczywistości społecznej, w której z jednej strony osoby i grupy naznaczone będą mogły podejmować wysiłek w celu przewycięzania trudnych sytuacji życiowych, by na nowo wkraczać w życie społeczne na zasadach obywatelskiego uczestnictwa w życiu zbiorowym środowiska lokalnego i ponadlokalnego. Z drugiej zaś strony, wszyscy członkowie gromady będą stymulowani do współtworzenia warunków sprzyjających przebudowie rzeczywistości życia codziennego tak, by sprzyjała wszechstronnemu, zrównoważonemu rozwojowi ludzkiemu (por.: M. Mendel, 2008, s. 47–55). Można odnieść wrażenie, że potencjał pedagogiki (społecznej, opiekuńczej i inn.) i zarazem pedagogów (społecznych, opiekuńczych i inn.) wciąż nie jest należycie spożytkowany w warunkach polskich. Przykładem może być utrzymujący się od wielu lat deficyt na rynku usług opiekuńczo-wychowawczych. Dotyczy on w szczególności braku kandydatów do pełnienia służby w obszarach rodzinnych form opieki zastępczej dla dzieci i młodzieży. Proces deinstytucjonalizacji i przekształceń tego systemu przebiega z licznymi zakłóceniami, ponieważ brak jest profesjonalnie przygotowanej kadry (rodziców posiadających odpowiednią motywację, predyspozycje osobowościowe

266 i kompetencje) gotowej do podjęcia się służby w tym obszarze. Inna egzemplifikacją może być środowisko szkolne czy środowiska życia lokalnego dzieci i młodzieży. Brak stosownej regulacji prawnej i idących za tym możliwości finansowych ogranicza działania społeczne w sferze kreowania tych środowisk z udziałem profesjonalnej kadry społeczno-pedagogicznej. Brak jest tym samym podstaw prawnych do etetyzacji pedagogów posiadanych, co utrudnia tej grupie absolwentów pełne wykorzystanie posiadanych kompetencji w procesach przebudowy życia gromadnego.

Sytuacja ta zupełnie inaczej wygląda w Niemczech, gdzie zawód „pedagog społeczny” jest wpisany do katalogu zawodów, co daje podstawę pracodawcy do tworzenia odpowiednich miejsc pracy, gdzie zasoby teoretyczne i ludzkie są angażowane w proces społecznego współtworzenia rzeczywistości, rzeczywistości sprzyjającej wspieraniu osób, rodzin i grup społecznych, które doznają niedostatków w tej sferze życia codziennego. W anglosaskim obszarze pedagogika jako dyscyplina naukowa nie znalazła wystarczającego zainteresowania wśród badaczy i teoretyków, stąd obszary zainteresowań pedagogiki zdominowały inne dyscypliny naukowe. Przykładem jest socjologia, która w ramach subdyscypliny zwanej socjologią wychowania podjęła badania nad procesem oddziaływania wychowawczego i socjalizacji. Role pedagogów społecznych pełnią tam zarówno pracownicy społeczni, jak i inni specjaliści pracy z dziećmi, młodzieżą, osobami dorosłymi, seniorami czy rodzinami. Są to w szczególności pracownicy uliczni (pracownicy społeczni specjalizujący się w pracy z osobami bezdomnymi i dziećmi ulicy), wychowawcy młodzieżowi, animatorzy społeczności lokalnych, gerontolodzy czy psychologowie i terapeuci (por.: R.A. Feldman, S.B. Kamerman, 2001, s. 117–220).

Aprecjacja zawodu pedagoga, w tym pedagoga społecznego nie odbędzie się w drodze lobbingu politycznego i działań legislacyjnych. Są to instrumenty, bez których realizacja idei wzrostu znaczenia społecznej świadomości roli, jaką może odegrać pedagog w procesie społecznego współtworzenia rzeczywistości sprzyjającej rozwojowi ludzkiemu oraz rozwiązywaniu problemów i kwestii społecznych, będzie trudna lub całkowicie niemożliwa. Pierwotne jednak jest w tym kontekście rozwijanie i umacnianie teoretycznych podstaw dla działań praktycznych. To bowiem implikuje skuteczność i sprawność działania społecznego w wymiarze prakseologicznym. Owa efektywność jest natomiast bezdyskusyjnym argumentem przemawiającym za nobilitacją zawodu pedagoga (pedagoga społecznego) zarówno w wymiarze formalno-prawnym, organizacyjnym, jak również w sferze świadomości społecznej. Stąd podjęty przez autora tej rozprawy projekt badawczy został zorientowany na pracę społeczną, która jako dziedzina nauki (pedagogiki społecznej), odnosząca się do działania społecznego i zarazem stanowiąca w wymiarze praktycznym sferę działania praktycznego, mieści się w obszarze pedagogiki, a ściślej w jej społeczno-pedagogicznej płaszczyźnie.

Praca społeczna może stanowić swoiste jądro systemu wsparcia rozwoju społecznego, którego poszczególne składniki będą służyły likwidacji lub ograniczaniu siły czynników destytuujących człowieka w życiu codziennym. System ten mógłby sprzyjać równoważeniu rozwoju ludzkiego w skali mikro, mezo i makro. Z jednej strony eliminacja deficytów (kompensacja), zapobieganie sytuacjom niesprzyjającym harmonii życia ludzkiego (profilaktyka) z drugiej, a także aktywizacja i angażowanie istniejących sił (ujawnionych lub ukrytych) do współtworzenia rzeczywistości życia gromadnego w imię ideału (promocja), to trzy główne nurty działań społecznych wpisujących się w obszar oddziaływania systemu wsparcia rozwoju społecznego.

System taki mógłby pełnić rolę katalizatora problemów społecznych takich jak bierność, anonimowość, alienacja, egotyzm, zamknięcie emocjonalne, atrofia więzi społecznych, marginalizacja czy wykluczenie człowieka z życia codziennego w erze postępującej globalizacji i atomizacji stosunków międzyludzkich (por.: Z. Bauman, 2006, s. 147 i nn.). Niekwestionowanym walorem systemu wsparcia rozwoju społecznego może być integracja sił ludzkich w ramach współtworzenia rzeczywistości lepszego jutra — jutra lepszego dla każdego człowieka, z uwzględnieniem jego indywidualnego i zarazem gromadnego (społecznego) wymiaru egzystencji.

Życie w społeczeństwie ryzyka, które opisuje w swej książce Ulrich von Beck (2002), wiąże się z licznymi zagrożeniami dla ludzi. Francis Fukuyama pisze o „końcu człowieka”. Autor ten odnosi się do rozwoju inżynierii genetycznej, biotechnologii i doświadczeń prowadzonych przez naukowców na komórkach ludzkich. Zauważa przy tej okazji, że przekraczanie granic dotychczasowego poznania tak samo służy człowiekowi, jak i mu zagraża (patrz: F. Fukuyama, 2008, s. 118 i nn.)

Analitycy współczesności i wizjonerzy przyszłości tacy jak Francis Fukuyama, Alwin Toffler, Zygmunt Bauman i inni, spoglądają na zjawiska i procesy dokonujące się w rzeczywistości społecznej przez pryzmat makro. Pedagog społeczny interesuje bardziej skala mikro — człowiek, co nie znaczy, że człowiek dla niego jest oderwany od szerszej struktury społecznej, od procesów i zjawisk występujących w skali makro czy mezo. Zainteresowanie perspektywą lokalną jest związane z ujęciem globalnym, ponieważ tylko tak można zrozumieć i wyjaśnić to, co dzieje się w świecie mikro. Ponadto wiedza o tendencjach, kierunkach przeobrażeń społecznych zachodzących w skali makro jest użyteczna w kontekście działań podejmowanych przez pedagoga społecznego w polu pracy społecznej. Na podstawie tego typu wiedzy można racjonalnie dyslokować potencjał sił ludzkich w toku przebudowy życia gromadnego.

Indywidualna perspektywa postrzegania rzeczywistości ludzkiej warunkuje ontologiczny, epistemologiczny i aksjologiczny wymiar działania w polu pracy społecznej. Jednakże jej wielowymiarowość wymaga transwersalnego ujęcia tego bytu, który odnosi się zarówno do skali makro, mezo, jak i mikro.

Zygmunt Bauman, analizując procesy globalizacyjne i odpowiadające im tendencje lokalizacyjne, wskazuje tzw. kategorię 'nieobecni dziedzice'. Jest to elita sprawująca kontrolę nad globalną własnością. Zdolność posiadania kapitału wolnego od klasycznych uwarunkowań państwowoterytorialnych stanowi o ich wyalienowaniu spod wpływów tradycyjnych układów społecznej współzależności (patrz: Z. Bauman, 2000, s. 14–16). Kontynuując tę myśl, można przyjąć, że globalni zwycięzcy, stanowiący hermetyczną mniejszość, zdobywają „wszystko” — pojmowane w kategoriach filozoficznych jako dobra doczesne. Globalni przegrani, którzy nie byli i nie są zdolni do korzystania z dobrodziejstw, które niesie ze sobą fala postępu cywilizacyjnego, pozostają na marginesie procesów decyzyjnych. Brak kapitału, z którym skorelowany jest brak potencjału dającego sprawstwo władcze oznacza w praktyce tworzenie lokalnych gett zrzeszających jednostki i grupy społeczne skazane na powolną lub postępującą intensywnie deprywację. Globalna klęska, szczególnie w kategoriach ekonomicznych, oznacza brak dostępu do obszarów globalnego zwycięstwa. Można tu wskazać tak wrażliwe aspekty, jak opieka medyczna, która dla „wygranych” stanowi nie tylko pomoc w sferze ratowania zdrowia lub życia, ale także w odniesieniu do funkcji profilaktycznej, a nawet kosmetycznej. Równoległe istnieją liczne obszary podwyższonego ryzyka, gdzie dostęp do usług medycznych pełniących zadania stricte ratownicze jest ograniczony lub wręcz niemożliwy. Podobnych egzemplifikacji mogą dostarczać analizy rzeczywistości w aspekcie możliwości zaspokajania podstawowych potrzeb człowieka (patrz: A. Maslow, 1990), a w szczególności wyżywienia czy schronienia.

Zarówno globalni zwycięzcy, jak i globalni przegrani posiadają określony potencjał sił ludzkich. Potencjał ten stanowią nie tyle zasoby finansowo-materiałowe (choć i one są ważne), ile bardziej pokłady inteligencji emocjonalnej, wrażliwości społecznej, kompetencji komunikacyjnych, sprawności organizacyjnych, które sprawiają, że ludzkie współdziałanie przybiera wymiar działania społecznego. Ważne jest przy tym, by w owym współdziałaniu uczestniczyły siły mocnych i słabych, by zwycięzcy globalni współtworzyli rzeczywistość lepszego jutra we współpracy z globalnymi przegranymi. Wszyscy bowiem posiadają określony potencjał sił, który może być użyteczny w zbliżaniu człowieka (ludzkości) do ideału.

Helena Radlińska, matka i protoplastka polskiej pedagogiki społecznej, zwracała uwagę na konieczność włączania w proces przebudowy wszystkie dostępne siły ludzkie. Uczyla i nawoływała do aktywizacji zarówno tych, których siły trzeba odkrywać i wzmacniać, jak również tych, których siły są zdolne do działania w procesie przebudowy życia gromadnego (por.: H. Radlińska, 1961, 1964). Warto powracać do początków polskiej pedagogiki społecznej, kiedy to działanie w polu pracy społecznej obejmowało zarówno obszary deficytowe, które należy poddawać kompensacji, jak i te, które w toku aktywizacji i wzmocnienia oraz odpowiedniej kanalizacji należy wykorzystać do budowy nowej, lepszej rzeczywistości, rzeczywistości,

która sprzyja rozwojowi ludzkiemu i pomnażaniu ludzkiego dobrobytu. Rzeczywistość współtworzona w imię nieśmiertelnego ideału sprzyja odkrywaniu, wzmocnieniu, pomnażaniu i aktywizowaniu sił ludzkich, które w toku czynności działania społecznego decydują o tworzeniu i wzmocnieniu się ludzkiego człowieczeństwa. Rzeczywistość ta sprzyja wspomaganie poczucia ludzkiej solidarności i wspólnoty, wspieraniu procesów stawania się coraz bardziej człowiekiem świadomym swego człowieczeństwa, odpowiedzialnym za siebie i otoczenie, aktywnym obywatelem korzystającym z praw i pełniącym obowiązki, które w zinternalizowanym układzie relacji woli i powinności tworzą swoisty wyznacznik współdziałania dla dobra osobistego w indywidualnym wymiarze oraz dla dobra wspólnego w wymiarze grupowym.

Koncepcja systemu wsparcia rozwoju społecznego jest propozycją komplementarnego działania społecznego, które może docelowo stymulować procesy przeciwdziałania zjawiskom sprzyjającym marginalizacji i wykluczeniu człowieka z życia gromadnego. Rozwój cywilizacyjny, technologia XXI wieku umożliwiają budowę cyber rzeczywistości. Zabiegi medyczne z jednej strony służą ratowaniu życia ludzkiego, z drugiej ingerują w naturalny system organizmów żywych i prowadzą do tworzenia „silikonowego człowieka”. Niemal nieograniczone możliwości poznania środowiska naturalnego oraz możliwość wykorzystania zdobyczej wiedzy stwarzają warunki do osiągnięcia szczytnych celów, ale są też okazją do realizacji partykularnych celów ekstremistów gotowych dla władzy, pieniędzy lub realizacji własnych ambicji produkować środki masowej degradacji życia. Dualizm ten determinuje poszukiwanie form, środków i narzędzi, które umożliwią kanalizowanie aktywności ludzkiej w kierunku przebudowy rzeczywistości życia codziennego zgodnie z ideałem dobra ludzkiego.

System wsparcia rozwoju społecznego obejmowałby wszystkie sfery życia ludzi, które warunkują jakość ich egzystencji. Koordynacja podejmowana na poziomie tego systemu obejmowałaby działania innych systemów. Dotyczyłaby w szczególności takich wymiarów życia codziennego, jak ochrona zdrowia, edukacja, pomoc społeczna, gospodarka, administracja, usługi, nauka i wszelkie inne, w których każdy człowiek byłby podmiotem i każdorazowo najważniejszym partnerem interakcji. System ten byłby w założeniu zjednoczeniem sił ludzkich tkwiących w innych systemach, które, działając samodzielnie nie posiadają wystarczających możliwości do holistycznego ujęcia procesu przebudowy życia gromadnego w imię ideału. Przetwarzanie rzeczywistości życia codziennego w ramach społecznego współtworzenia owej rzeczywistości z wykorzystaniem sił ludzkich tak, by każdy człowiek miał możliwość osiągnięcia coraz wyższych poziomów człowieczeństwa, wzbijania się ponad przedmiotowe relacje międzyludzkie, ponad konflikty społeczne, ponad destytuujące osobę ludzką zjawiska i procesy występujące w codzienności egzystencjalnej — to istota funkcjonowania systemu wsparcia rozwoju społecznego.

LITERATURA I ŹRÓDŁA WYKORZYSTANE

- Adamski Franciszek, 2002, *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, Wyd. UJ, Kraków.
- Adamski Franciszek, 2005, *Pluralizm wartości i wychowanie*, [w:] *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, Franciszek Adamski (red.), Wyd. WAM, Kraków.
- Adamski Franciszek (red.), 2005, *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, Wyd. WAM, Kraków.
- Agnew Elizabeth N., 2004, *From Charity to Social Work. Mary E. Richmond and the Creation of an American Profession*, University of Illinois Press.
- Ajdukiewicz Kazimierz, 2004, *Zagadnienia i kierunki filozofii. Teoria poznania. Metafizyka*, Wyd. Antyk, Kęty-Warszawa.
- Ajzen Icek, Fishbein Martin, 1980, *Understanding attitudes and predicting social behavior*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Albert Raymond, Skolnik Louise, 2006, *Social Welfare Programs*, Thomson Brookes/Cole.
- Alldgate Jane, 1998, *Teoria przywiązania Bowlby'ego i jej zastosowania w pracy socjalnej w zakresie opieki nad dziećmi — wprowadzenie*, [w:] *Podręcznik teorii dla nauczycieli praktyki w pracy socjalnej*, Joyce Lishman (wyb.), „Ślask”, Katowice.
- Aleksander Kamiński — pedagog społeczny, 1996, Lepalczyk Irena, Marynowicz-Hetka Ewa (red.), Wyd. UŁ, Łódź.
- Aleksander Kamiński i jego twórczość pedagogiczna. *Dyskusja o przeszłości wobec teraźniejszości i przyszłości*, 2004, Marynowicz-Hetka Ewa, Kubicka Hanna, Mariusz Granosik (red.), Wyd. UŁ, Łódź.
- Aleksander Tadeusz (red.), 2003, *Środowiska wychowawcze i edukacja dorosłych w dobie przemian*, Wyd. UJ, Kraków.
- Al-Khamisy Danuta, 2002, *Gotowość nauczycieli do pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, [w:] *Integracja społeczna. Praktyczne próby wdrażania*, Al-Khamisy Danuta (red.), ŻAK, Warszawa.
- Al-Khamisy Danuta (red.), 2002, *Integracja społeczna. Praktyczne próby wdrażania*, ŻAK, Warszawa.
- Ambrozik Wiesław, 1998, *Z doświadczeń aktywizowania społeczności lokalnej wokół zadań socjalnych*, [w:] *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka: stan i perspektywy*, Marynowicz-Hetka Ewa, Piekarski Jacek, Cyrańska Ewa (red.), Łódź: Wyd. UŁ, ŁTN, WSP, Warszawa.
- Andersen Svend, 2003, *Wprowadzenie do etyki*, DIALOG, Warszawa.
- Anderson Craig A., Constantine Sedikides, 1992, *Thinking about people: Contributoris of a typological alternative to associationistic and dimensional model of person perception*, *Journal of Personality and Social Psychology* 60/2.
- Anderson Nels, 1961, *The hobo: the sociology of the homeless man*, The University of Chicago Press, Chicago.
- Anzenbacher Arno, 2008(a), *Wprowadzenie do etyki*, Wyd. WAM, Kraków.
- Anzenbacher Arno, 2008(b), *Wprowadzenie do filozofii*, Wyd. WAM, Kraków.
- Aronson Elliot, 2005, *Człowiek istota społeczna*, WN PWN, Warszawa.

- 272 Aronson Elliot, Timothy D. Wilson, Robin M. Akert, 1994, *Social Psychology: The Heart and the Mind*, New York: Harper Collins College Publishers.
- Aronson Elliot, Timothy D. Wilson, Robin M. Akert, 1997, *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Zysk i S-ka, Poznań.
- Arystoteles, 1990, *Fizyka*, [w:] *Dzieła wszystkie*, t. 2, wstęp i komentarze Leśniak Kazimierz, PWN, Warszawa.
- Auleytner Julian, 1994, *Polityka społeczna pomiędzy ideą a działaniem*, Wyd. UW, Warszawa.
- Auleytner Julian, 1997, *Polityka społeczna: teoria a praktyka*, Wyd. WSP TWP, Warszawa.
- Auleytner Julian, 2000, *Polityka społeczna: teoria i organizacja*, Wyd. WSP TWP, Warszawa.
- Auleytner Julian, 2002, *Polityka społeczna czyli ujarzmianie chaosu socjalnego*, Wyd. WSP TWP, Warszawa.
- Auleytner Julian, 2003, *Młodzież a bezpieczeństwo socjalne*, [w:] *Bezpieczeństwo socjalne*, Frackiewicz Lucyna (red.), Wyd. AE, Katowice.
- Auleytner Julian, 2004, *Polska polityka społeczna: ciągłość i zmiany*, Wyd. WSP TWP, Warszawa.
- Auleytner Julian (red.), 2002, *O roztropna politykę społeczną. Księga pamiątkowa na jubileusz 80-lecia prof. dr. hab. Antoniego Rajkiewicza*, „Śląsk”, Katowice.
- Auleytner Julian, Głębicka Katarzyna, 2000, *Polityka społeczna pomiędzy opiekuńczością a pomocniczością*, Wyd. WSP TWP, Warszawa.
- Auleytner Julian, Głębicka Katarzyna, 2001, *Polskie kwestie socjalne na przełomie wieków*, Wyd. WSP TWP, „Elipsa”, Warszawa.
- Auxilium Sociale–Wsparcie Społeczne [Andrzej Radziewicz-Winnicki red. nacz.].
- Babbie Earl, 2001, *The Practice of Social Research*, 9th Edition, Wadsworth Publishing Company.
- Babbie Earl, 2004, *Badania społeczne w praktyce*, WN PWN, Warszawa.
- Badania problemów społecznych*. 2006, t. 2, Jerzy Kwaśniewski (red.), IPSiR UW, Warszawa.
- Badura-Madej Wanda, 1999, *Wybrane zagadnienia interwencji kryzysowej. Poradnik dla pracowników socjalnych*, „Śląsk”, Katowice.
- Badura-Madej Wanda, Dobrzyńska-Mesterhazy Agnieszka, 2000, *Przemoc w rodzinie. Interwencja kryzysowa i psychoterapia*, Wyd. UJ, Kraków.
- Baker Wayne E., Faulkner Robert R., 2004, *Social Networks and Loss off Capital*, [In:] *Social Networks. An International Journal of Structural Analysis*, Freeman Linton C., Breiger Ronald L. (Ed.), Vol. 26, 1–2.
- Balawajder Krystyna, 1996, *Umiejętności interpersonalne w niesieniu pomocy innym*, [w:] *Psychologia pomocy: wybrane zagadnienia*, Katarzyna Popiołek (red.), UŚ, Katowice.
- Balawejder Edward (red.), 2007, *Spółczesność obywatelskie. Modele teoretyczne a praktyka społeczna*, Wyd. KUL, Lublin.
- Balcerzak-Paradowska Bożena, 1999, *Polityka rodzinna między dwoma modelami*, IPiSS, Warszawa.
- Balcerzak-Paradowska Bożena, 2004, *Rodzina i polityka rodzinna na przełomie wieków: przemiany, zagrożenia, potrzeba działań*, IPiSS, Warszawa.

- Balcerzak-Paradowska Bożena (red.), 1997, *Rodziny wielodzietne w Polsce: terażniejszość i przyszłość*, IPISS, Warszawa.
- Balcerzak-Paradowska Bożena, Borkowska Stanisława (red.), 1999, *Wynagrodzenie godziwe: koncepcja i pomiar*, IPISS, Warszawa.
- Banaszak-Dankowska Anna, Babska Barbara, Dunajska Anna, Jakubowska Joanna, Jordan Paweł, Kowalska Aleksandra, Tomaszekiewicz Beata, Schimanek Tomasz, Stawicki Andrzej, 2005, *Praca socjalna w środowisku lokalnym. Praktyczne informacje na temat edukowania i aktywizowania społeczności lokalnej*, Verlag Dashofer, Warszawa.
- Bandura Albert, 2007, *Teoria społecznego uczenia się*, WN PWN, Warszawa.
- Bandy Joe, 2004, *Paradoxes of Transnational Civil Societies under Neoliberalism: The Coalition for Justice in the Maquiladoras*, Social Problems, Official Journal of the Society for the Study of Social Problems, Vol. 51, No. 1–4.
- Barbalet Jack M., 1996, *Social emotions: confidence, trust and loyalty*, International Journal of Sociology and Social Policy, Vol. 16, No. 9/10.
- de Barbaro Bogdan (red.), 1999, *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, Wyd. UJ, Kraków.
- Barbier Jean-Marie, 2006, *Działanie w kształceniu i pracy socjalnej. Analiza podejść*, „Śląsk”, Katowice.
- Barker Robert L. (Ed.), 1999, *The Social Work Dictionary*, 4th Edition, NASW Press, Washington D.C.
- Bartnik Czesław S., 2008, *Personalizm*, KUL, Lublin.
- Bartoszewski Władysław, 2005, *Warto być przyzwoitym*, W Drodze, Poznań.
- Bauman Zygmunt, 1995, *Wolność*, Znak, Kraków.
- Bauman Zygmunt, 1998, *Śmierć i nieśmiertelność: o wielości strategii życia*, WN PWN, Warszawa.
- Bauman Zygmunt, 2000(a), *Globalizacja: i co z tego dla ludzi wynika*, PIW, Warszawa.
- Bauman Zygmunt, 2000(b), *Ponowoczesność jako źródło cierpienia*, Wyd. Sic!, Warszawa.
- Bauman Zygmunt, 2002, *Society under siege*, Cambridge: Polity Press, Malden: Blackwell Publishers.
- Bauman Zygmunt, 2003, *Razem osobno*, WL, Kraków.
- Bauman Zygmunt, 2004, *Ludzie na przemiał*, WL, Kraków.
- Bauman Zygmunt, 2005, *Europa — niedokończona przygoda*, WL, Kraków.
- Bauman Zygmunt, 2006, *Płynna nowoczesność*, WL, Kraków.
- Bauman Zygmunt, 2007, *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie*, Znak, Kraków.
- Bauman Zygmunt, May Teresa, 2005, *Socjologia*, Zysk i S-ka, Poznań.
- Bazerman Max H., Watkins Michael D., 2004, *Predictable Surprises. The Disasters you should have seen coming, and how to prevent them*, Harvard Business Press, Boston, Massachusetts.
- Becelewski Daniela, 2005, *Wsparcie emocjonalne w pracy socjalnej*, „Śląsk”, Katowice.
- von Beck Ulrich, 2002, *Spółczesność ryzyka: w drodze do innej nowoczesności*, Scholar, Warszawa.
- Bednarski Adam, 1998, *Putapy i pułapki globalizacji*, TNOiK, „Dom Organizatora”, Toruń.
- Behning Ute, 2005, *Changing long-term care regimes: a six country comparison of directions and effects*, [In:] *Care and Social Integration in European Societies*, Pfau-Effinger Birgit, Geissler Birgit (Ed.), PP, Bristol.

- 274 Berger Peter L., Luckmann Thomas, 1983, *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*, PIW, Warszawa.
- Berkman Barbara (Ed.), 2003, *Social Work and Health Care in an Aging Society. Education, Policy, Practice and Research*, Spronger Publishing Company, New York.
- Berkman Barbara (Ed.), 2006, *Handbook of Social Work in Health and Aging*, Oxford University Press, Oxford.
- Bertcher Harvey, Farris Kurtz Linda, Lomont Alice (Ed.), 1999, *Rebuilding Communities. Challenges for Group Work*, The Haworth Press, New York.
- Beskid Lidia, 1999, *Analiza skali, dynamiki i społecznego rozkładu procesów pauperyzacji i marginalizacji*, IPiSS, Warszawa.
- Bezdomność. Szkice z socjologii, polityki społecznej i katolickiej nauki społecznej*, 2006, Mazur Jan (red.), KUL, Lublin.
- Bezpieczeństwo socjalne*, 2003, Frąckiewicz Lucyna (red.), Wyd. AE, Katowice.
- Białobrzaska Katarzyna, 2000, *Wpływ ubóstwa na funkcjonowanie dziecka w środowisku szkolnym*, [w:] *Praca socjalna w poszukiwaniu metod i narzędzi*, Orłowska Małgorzata, Malinowski Ludwik (red.), ŻAK, Warszawa.
- Bieda a nierówności płci i podziały etniczne w społeczeństwach postkomunistycznych*, 2003, Szelenyi Ivan (red.), Wyd. IFiS PAN, Warszawa.
- Bieda i bogactwo w polskiej kulturze i świadomości*, 2003, Skąpska Grażyna (red.), UNIVERSITAS, Kraków.
- Biedermann Victoria, 1998, *Problemy kształcenia pracowników socjalnych*, [w:] *Praca socjalna służbą człowiekowi*, Orłowska Małgorzata, Malinowski Ludwik (red.), ŻAK, Warszawa.
- Bieńkowski Tadeusz, 1998, *Jan Amos Komeński o nauczaniu i wychowaniu*, Wyd. AH, Pułtusk.
- Bilski Henryk, 1999, *Najważniejsze inicjatywy międzynarodowych organizacji i instytucji finansowych na rzecz pomocy najuboższym i dotkniętym kryzysem krajom świata*, NBP DAiB, Warszawa.
- Bjorkoe Jens Aage, 1997, *Pomoc do samopomocy: Szkoła Kofoeda w Kopenhadze*, København: Kofoeds Skoles Forlag, ŻAK, Warszawa.
- Blackburn Simon, 1994, *Oksfordzki słownik filozoficzny*, KiW, Warszawa.
- Blanksby Peter E., Barber James G., 2006, *SPSS for Social Workers. An Introductory Workbook*, Pearson Education & AB, Boston.
- Blau Peter M., 2006, *Wymiana społeczna*, [w:] *Współczesne teorie socjologiczne*, Jasińska-Kania Aleksandra, Nijakowski Lech M., Szacki Jerzy, Ziółkowski Marek (wyb.), Scholar, Warszawa.
- Blok Zbigniew (red.), 2001, *Spoleczne problemy globalizacji*, Wyd. UAM, Poznań.
- Blumer Herbert, 2006, *Implikacje socjologiczne myśli George'a Herberta Meada*, [w:] *Współczesne teorie socjologiczne*, Jasińska-Kania Aleksandra, Nijakowski Lech M., Szacki Jerzy, Ziółkowski Marek (wyb.), Scholar, Warszawa.
- Błażej Ewa, Bartosz Bogna, 1995, *O doświadczaniu bezdomności*, Scholar, Warszawa.
- Bocheńska-Seweryn Maria, Kluzowa Krystyna (red.), 1999, *Elementy socjologii*, „Śląsk”, Katowice.
- Boczoń Jerzy, Toczyński Witold, Zielińska Anna, 1995, *Ubóstwo jako zjawisko społeczne oraz przedmiot pracy socjalnej*, [w:] *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*, Pilch Tadeusz, Lepalczyk Irena (red.), ŻAK, Warszawa.
- Boehner Gerd, Waenke Michaela, 2004, *Postawy i zmiana postaw*, GWP, Gdańsk.

- Boehnisch Lothar, 1979, „Sozialpädagogik” hat viele Gesichter, „Betrifft: Erziehung”, z. 9.
- Bogactwo i bieda. Próba refleksji humanistycznej*, 2004, Borkowski Robert (red.), AGH, Kraków.
- Bogactwo życia i twórczości Aleksandra Kamińskiego*, 2000, Lepalczyk Irena, Ciczkowski Wiesław (red.), Wyd. Adam Marszałek, Toruń.
- Bogdan Robert C., Knopp Biklen Sari, 2003, *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*, Allyn and Bacon, Boston.
- Bogunia-Borowska Małgorzata, Śleboda Marta, 2003, *Globalizacja i konsumpcja: dwa dylematy współczesności*, UNIVERSITAS, Kraków.
- Borkowski Robert, 2004, *Rozważania o bogactwie i biedzie — aspekty teoretyczne i stan badań*, [w:] *Bogactwo i bieda. Próba refleksji humanistycznej*, Borkowski Robert (red.), AGH, Kraków.
- Borkowski Robert (red.), 2004, *Bogactwo i bieda. Próba refleksji humanistycznej*, AGH, Kraków.
- Bornstein David, 2007, *How to Change the World: Social Entrepreneurs and the Power of New Ideas*, Oxford University Press.
- Borowicz Ryszard, 2001, *Ubóstwo — nierozwiązywalny problem społeczny*, [w:] *Jak nie poddać się ubóstwu? Trudne pytanie, nielatwa odpowiedź*, Sobczak Marzena (red.), Wyd. UMK, Toruń.
- Boswell Christina, 2005, *The Ethics of Refugee Policy*, ASHGATE, (Aldershot).
- Bowlby John, 1958, *The Nature of Child's Tie to His Mother*, International Journal of Psychoanalysis, 39.
- Brainerd Mary D., 2004, *Helena Radlińska. Przesłanie dla pracy socjalnej z przeszłości Polski*, [w:] *Profesor Helena Radlińska*, Sylwetki łódzkich uczonych, z. 75, Marynowicz-Hetka Ewa, Theiss Wiesław, (red.), ŁTN, Łódź.
- Brağiel Józefa, Kurcz Alicja (red.), 2002, *Pracownik socjalny: wybrane problemy zawodu w okresie transformacji społecznej*, Wyd. UO, Opole.
- Brağiel Józefa, Mudrecka Irena (red.), 1998, *Problemy kształcenia i doskonalenia zawodowego pracowników socjalnych*, Wyd. UO, Opole.
- Brereton Louise, Nolan Mike, 2003, *Seeking Partnerships between Family and Professional Carers: pi stroke as a case in point*, [In:] *Partnership in Family Care*, Nolan Mike, Ulla Lundh, Gordon Grant, John Keady (Ed.), Open University Press, Maidenhead-Philadelphia.
- Brock Kathy, Brook David, Elliott Janice, 2005, *Globalization and the third sector: the Canadian experience*, [In:] *Globalization, Philanthropy, and Civil Society. Toward a New Political Culture in the Twenty-First Century*, Hewa Soma, Stapleton Darwin H. (Ed.), Springer Science, New York.
- Bron-Wojciechowska Agnieszka, 1986, *Grundtvig*, WP, Warszawa.
- Brown Rupert, 2006, *Procesy grupowe. Dynamika wewnątrzgrupowa i międzygrupowa*, GWP, Gdańsk.
- Brownell Patricia, 2006, *Departments of Public Welfare of Social Service*, [In:] *Handbook of Social Work in Heath and Aging*, Berkman Barbara (Ed.), Oxford University Press, Oxford.
- Brzeziński Jerzy, Witkowski Lech (red.), 1994, *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Edytor, Poznań-Toruń.
- Brzozowski Ryszard (red.), 1986, *Praca socjalna*, Centrum Medyczne Kształcenia Podyplomowego, PZWL, Warszawa.

- 276 *Budowanie partnerstwa publiczno-społecznego — współpraca organizacji pozarządowych z administracją samorządową, Materiały z konferencji w Biurze Rzecznika Praw Obywatelskich Warszawa, 10 marca 2005 roku*, 2005, Biuro RPO, Warszawa.
- Bukowski Marcin, Drogosz Marek, 2005, *Stereotypy i poznanie: poznawcze podstawy funkcjonowania stereotypów*, [w:] *Społeczne ścieżki poznania*, Kossowska Małgorzata, Śmieja Magdalena, Śpiewak Sławomir (red.), GWP, Gdańsk.
- Burgess Hilary, 1996, *Uczenie się przez rozwiązywanie problemów w kształceniu pracowników socjalnych: historia pewnej innowacji*, Interart, Warszawa.
- de Camois Kemmis Stephen, Wilkinson Mervyn, 1998, *Participatory action research and the study of practice*, [In:] *Action research in practice: Partnerships for social justice in education*, B. Atweh, S. Kemmis, P. Weeks (Eds.), Routledge, London.
- Care and Social Integration in European Societies*, 2005, Pfau-Effinger Birgit, Geissler Birgit (Ed.), PP, Bristol.
- Carlson-Thies Stanley W., Skillen James W. (Ed.), 1996, *Welfare in America: Christian perspectives on a policy in crisis*, Grand Rapids, William B. Eerdmans Publishing, Cambridge.
- Carr Wilfried, Kemmis Stephen, 1986, *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*, Falmer Press.
- Carver Charles S., Scheier Michael F., 1981, *Attention and self-regulation: A control-theory approach to human behavior*, Springer Verlag, New York.
- Cellary Wojciech (red.), 2002, *Polska w drodze do globalnego społeczeństwa informacyjnego, raport o rozwoju społecznym. Raport o rozwoju społecznym*, Program Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju, Warszawa.
- Cichosz Mariusz, 2004, *Polska pedagogika społeczna w latach 1945–2003. Wybór tekstów źródłowych*, t. 1, 2, Wyd. Adam Marszałek, Toruń.
- Cichosz Mariusz, 2006, *Pedagogika społeczna w Polsce w latach 1945–2005. Rozwój — obszary refleksji i badań — koncepcje*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń.
- Ciczkowski Wiesław, 1996, *Dziedzictwo pedagogiczne Aleksandra Kamińskiego*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń.
- Ciczkowski Wiesław, 1999, *Znaczenie metody biograficznej i autobiograficznej w pracy socjalnej*, Auxilium Sociale–Wsparcie Społeczne, nr 3–4.
- Ciczkowski Wiesław, 2006, *Ewolucja zadań polskiej pedagogiki społecznej*, [w:] *Pedagogika społeczna: dokonania—aktualność—perspektywy*, Kawula Stanisław (red.), Wyd. Adam Marszałek, Toruń.
- Chałasiński Józef, 1969, *Społeczeństwo i wychowanie*, PWN, Warszawa.
- Chałasiński Józef, 1970/1971, *Socjologia wychowania i pedagogika*, [w:] *Mała encyklopedia pedagogiczna. Wychowanie*, Jakubowski Stanisław, Pomykało Wojciech (red.), Warszawa.
- Charkowska-Smolak Teresa, Chudzicka Agata, 2004, *Człowiek w społecznej przestrzeni bezrobocia*, Wyd. UAM, Poznań.
- Chartrand Sebastien, 2004, *Work in Voluntary Welfare Organizations. A Sociological Study of Voluntary Welfare Organizations in Sweden*, Universitet Stockholms, Stockholm.
- Children and Social Security*, 2003, Bradshaw Jonathan (Ed.), ASHGATE.
- Choices for the poor: lessons from national poverty strategies, 2001, Grinspun Alejandro, Górniak Jarosław [et al.] (Ed.), United Nations Development Programme, UNDP, New York.

- Chrzanowska Małgorzata (red.), 1996, *Metoda warsztatowa w kształceniu umiejętności interpersonalnych*, Interart, Warszawa.
- Chyrowicz Barbara SSpS, 2007, *O możliwości i odpowiedzialności. Wprowadzenie*, [w:] *Odpowiedzialność na miarę możliwości*, Chyrowicz Barbara SSpS (red.), TN KUL, Lublin.
- Claiborne Nancy, 2004, *Presence of Social Workers in Nongovernment Organizations*, Social Work. A journal of the National Association of Social Workers, NASW Press, No. 1–4 [No. 2].
- Cohen Daniel, 2000, *Bogactwo świata, ubóstwo narodów*, Znak, Fundacja im. Stefana Batorego, Kraków–Warszawa.
- Collaboration in Social Work*, 2003, Einstein Jenny, Whittington Colin, Tony Laiba (Ed.), Jessica Kingsley Publishers, London–New York.
- The Columbia University School of Social Work: a centennial celebration*, 2001, Feldman Ronald A., Kamerman Sheila B. (Ed.), Columbia University Press, New York.
- Community Interventions to Create Change in Children*, 2002, London Lorna H. (Ed.), The Haworth Press, New York–London–Oxford.
- Congress Elaine P., 2005, *Ethical Issues and Future Directions*, [In:] *Multicultural Perspectives in Working with Family*, Second Edition, Congress Elaine P., Gonzalez Manny J. (Ed.), Springer Publishing Company, New York.
- Connolly Marie, Crichton Yvonne-Hill, Tony Werd, 2006, *Culture and Child Protection*, Jessica Kingsley Publisher, London–Philadelphia.
- Cox Roger D., Gunn William B., 1980, *Interpersonal Skills in the Schools: Assessment and Curriculum Development*, [In:] *Social Competence. Interventions for Children and Adults*, Pickett Rathjen Diana, Foreyt John P. (Ed.), Pergamon Press, New York.
- Crossing Boundaries and Developing Alliances Through Group Work*, 2004, Lindsay Jocelyn, Turcotte Daniel, Hopmeyer Estelle (Ed.), The Haworth Press, New York–London–Oxford.
- Curry John, 1982, *The Irish social services*, Institute of Public Administration, Dublin.
- Cynarski Wojciech J., 2003, *Globalizacja a spotkanie kultur*, Wyd. URz, Rzeszów.
- Czapiński Janusz, Panek Tomasz (red.); aut. raportu Auleytner Julian [et al.], 2004, *Diagnoza społeczna 2003: warunki i jakość życia Polaków*, Rada Monitoringu Społecznego, WSRiZ, Warszawa.
- Czas społeczeństwa obywatelskiego*, 2006, Krauz-Mozer Barbara, Borowiec Piotr (red.), Wyd. UJ, Kraków.
- Czekaj Krzysztof, Gorlach Krzysztof, Leśniak Małgorzata, 1996, *Labirynty współczesnego społeczeństwa. Kluczowe problemy społeczne w kształceniu pracowników socjalnych*, Interart, Warszawa.
- Czerniachowska Ryszarda, 1996, *Profilaktyka w ujęciu Aleksandra Kamińskiego*, [w:] *Aleksander Kamiński — pedagog społeczny*, Lepalczyk Irena, Marynowicz-Hetka Ewa (red.), UŁ, Łódź.
- Czerniachowska Ryszarda, 2006, *Profilaktyka, kompensacja, ratownictwo, opieka, pomoc — analiza pojęć i wzajemnych powiązań między nimi*, [w:] *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, Marynowicz-Hetka Ewa (red.), WN PWN, Warszawa.
- Czerniachowska Ryszarda (red.), 2002, *Profesor Aleksander Kamiński*, ŁTN, Łódź.
- Czerniawska Olga, *Mój Profesor*, 2004, [w:] *Aleksander Kamiński i jego twórczość pedagogiczna. Dyskusja o przeszłości wobec teraźniejszości i przyszłości*, Marynowicz-Hetka Ewa, Kubicka Hanna, Granosik Mariusz (red.), UŁ, Łódź.

- 278 Czykwin Elżbieta, 2007, *Stygmat społeczny*, WN PWN, Warszawa.
- Danecki Jan, 1997, *Ubóstwo w Polsce lat 1989–1994*, [w:] *Ubóstwo: pomoc społeczna*, Zalewska Danuta (red.), UWr IS, Wyd. International Institute of Poverty, Wrocław.
- Danecki Jan, Danecka Maria (red.), 2003, *U podłoża globalnych zagrożeń: dylematy rozwoju*, UW IPS, Elipsa, Warszawa.
- Danilewicz Wioletta T., Izdebska Jadwiga, Krzesińska-Zach Beata, 2001, *Pomoc dziecku i rodzinie w środowisku lokalnym*, Trans Humana, Białystok.
- Daniłowicz Piotr, Lisek-Michalska Jolanta, 2007, *Fokus – zogniskowany wywiad grupowy. Zarys metody*, [w:] *Zogniskowany wywiad grupowy. Studia nad metodą*, Lisek-Michalska Jolanta, Daniłowicz Piotr (red.), Wyd. UŁ, Łódź.
- Denzin Norman K., Salvo James (Ed.), 2005, *Studies in Symbolic Interaction*, Vol. 28, ELSEVIER.
- Danzing Sheldon, 2003, *After Welfare Reform and an Economic Boom: Why is Child Poverty Still so Much Higher in the US than in Europe?*, [In:] *Children and Social Security*, Bradshaw Jonathan (Ed.), ASHGATE.
- Darowski Roman, 2002, *Filozofia człowieka: zarys problematyki, antologia tekstów*, WAM, Kraków.
- Deloos Pierre, López Manuel-Luis, 1999, *Systematyzacja i ocean doświadczeń zawodowych w pracy socjalnej. Siatka pytań dla pracowników socjalnych*, „Śląsk”, Katowice.
- Derber Charles, 2002, *Zaistnieć w społeczeństwie*, GWP, Gdańsk.
- Derdziuk Andrzej, 2001, *Aretologia w podręcznikach moralistów kapucyńskich w okresie między Soborem Watykańskim I a Watykańskim II*, KUL, Lublin.
- Dębowski Józef, 2007, *O epistemologii i niektórych jej osobliwościach. Czyli dlaczego nie jestem reprezentacjonalistą?*, [w:] *Epistemologia współczesna*, Hetmański Marek (red.), UNIVERSITAS, Kraków.
- Diagnoza społeczna 2003: warunki i jakość życia Polaków*, Czapiński Janusz, Panek Tomasz; aut. raportu Auleytner Julian [et al.], 2004, Rada Monitoringu Społecznego, WSFiZ, Warszawa.
- Diagnozowanie i projektowanie w pracy socjalnej*, 1999, Kotlarska-Michalska Anna (red.), UAM SPSIS, Promocja 21, Poznań.
- Dilthey Wilhelm, 2006, *Rozumienie*, [w:] *Klasyczne teorie socjologiczne. Wybór tekstów*, Śpiewak Paweł (red.), WN PWN, Warszawa.
- DiNitto Diana M., Mc Neece Aaron, 1990, *Social work: issues and opportunities in a challenging profession*, C. Englewood Cliffs, New York: Prentice Hall.
- Dixon Bernard, 1984, *Nie igrza się z nauką*, PIW, Warszawa.
- Dobelstein Andrew W., 2003, *Social Welfare: Policy and Analysis*, Third Editio, Thomson Brookes/Cole.
- Dobrobyt społeczny. Nierówności i sprawiedliwość dystrybucyjna*, 2004, Kot Stanisław M., Malawski Andrzej, Węgrzecki Adam (red.), Wyd. AE, Kraków.
- Dobrowolski Piotr (red.), 1998, *Ubodzy i bezdomni*, Wyd. UŚ, Katowice.
- Doel Mark, 2006, *Using Groupwork*, Routledge, London–New York.
- Domański Henryk, 2002, *Ubóstwo w społeczeństwach postkomunistycznych*, ISP, Warszawa.
- Dominelli Lena, 2002(a), *Anti-Oppressive Social Work Theory and Practice*, Palgrave Macmillan, New York.

- Dominelli Lena, 2002(b), *Feminist social work: theory and practice*, Jo Campling (consultant ed.) Houndmills: Palgrave.
- Dominelli Lena, 2004, *Social Work. Theory and Practice for a Changing Profession*, Polity Press, Cambridge.
- Doniec Renata, 2003, *Generacyjne wyznaczniki atrakcyjności małżeństwa w świadomości mieszkańców wielkiego miasta*, [w:] *Środowiska wychowawcze i edukacja dorosłych w dobie przemian*, Aleksander Tadeusz (red.), Wyd. UJ, Kraków.
- Drabik-Podgórna Violetta, 2006, *Jak przełamywać opór wobec zmian? O roli animacji społeczno-kulturalnej w procesie wprowadzania zmian*, [w:] *Tworzyć, zmieniać, aktywizować... Animacja społeczno-kulturalna jako mobilizowanie potencjału indywidualnego i przeciwdziałanie bezradności społecznej*, Zierkiewicz Edyta, Wnuk Walentyna (red.), MarMar, Wrocław.
- Drachman Diane, Paulino Ana (Ed.), 2004, *Immigrants and Social Work. Thinking Beyond the Borders of the United States*, Howorth Press.
- Dragsbaek Schmidt Johannes, Hersch Jacques (Ed.), 2000, *Globalization and social change*, Routledge, London–New York.
- DuBois Brenda, Krogsrud Miley Karla, 1996, *Praca socjalna: zawód, który dodaje siłę*, t. 1, 2, Interart, Warszawa.
- DuBois Brenda, Krogsrud Miley Karla, 1999, *Praca socjalna. Zawód, który dodaje siłę*, „Śląsk”, Katowice.
- DuBois Brenda, Krogsrud Miley Karla, 2005, *Social Work: An Empowering Profession*, Eight Edition, Allyn & Bacon.
- Dudziak Suzane, 2005, *Educating for Justice: challenges and openings in the context of globalization*, [In:] *Globalization, Global Justice and Social Work*, Ferguson Iain, Lavalet Michael, Whitmore Elizabeth (Ed.), Routledge, New York.
- Dudzikowa Maria, 2006, *Czy chcemy, czy nie, żyjemy w okresie autorytetu*, Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, nr 6.
- Dudzikowa Maria (red.), 2003, *Filozofia pedagogice — pedagogika filozofii*, Colloquia Communia, Wyd. Adam Marszałek, Toruń.
- Dudzikowa Maria, Czerepaniak-Walczak Maria (red.), 2007, *Wychowanie. Pojęcia — Procesy — Konteksty*, GWP, Gdańsk.
- Dolczewski Zygmunt, 1984, *Florian Znaniecki. Życie i dzieło*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań.
- Duval Shelley, Wicklund Robert A., 1972, *A theory of objective self-awareness*, Academic Press, New York.
- Dworkin Joan, 2005, *Advanced Social Work Practice. An Integrative, Multilevel Approach*, PEARSON, New York.
- Dybowski Marcin, 2001, *Szkic o globalizmie rewolucji psychopedagogicznej i technikach manipulacji*, Fundacja Pomocy „Antyk”, Wyd. Antyk, Komorów.
- Dziewięcka-Bokun Ludmiła, 2000, *Systemowe determinanty polityki społecznej*, Wyd. UW, Wrocław.
- Dziewięcka-Bokun Ludmiła, Mielecki Jerzy, 1997, *Wybrane problemy polityki społecznej*, Wyd. UWr., Wrocław.
- Dziubińska-Michalewicz Małgorzata, Chodura Andrzej (red.), 2003, *Kategorie i instrumenty interwencji państwa w sytuacji ubóstwa. Czym jest minimum socjalne?*, Biuletyn Biura Studiów i Ekspertyz Kancelarii Sejmu, KS, Warszawa.
- Eagly Alice H., 1987 *Sex differences in social behavior: A social role interpretation*, Hillsdale, Erlbaum, New York.

- 280 *Edukacja do pracy socjalnej*, 1997, Kwak Anna, Mościskier Andrzej (red.), Tepis, Warszawa.
- Edukacja wobec ładu globalnego*, 2002, Lewowicki Tadeusz (red.), WSP Związku Nauczycielstwa Polskiego, ŻAK, Warszawa.
- Edukacja wobec wyzwań kulturowo-cywilizacyjnych*, 2002, Kojkoł Jerzy, Przybysz Piotr J. (red.), Akademia Marynarki Wojennej, Gdynia.
- Edukacja wobec zmiany społecznej*, 1994, Brzeziński Jerzy, Witkowski Lech (red.), Edytor, Poznań-Toruń.
- Edukacyjne problemy czasu globalizacji: w dialogu i perspektywie*, 2003, Karpińska Anna (red.), Trans Humana, Białystok.
- Einstein Jenny, Whittington Colin, Tony Laiba (Ed.), 2003, *Collaboration in Social Work*, Jessica Kingsley Publishers, London-New York.
- Ekonomia Społeczna, 2007, 2008, Kwartalnik, UE, Kraków.
- Ekonomia społeczna a publiczne służby zatrudnienia w Polsce — zasady, perspektywy i kierunki współpracy*, 2008, Mazur Stanisław, Pacut Agnieszka (red.), FISE, Warszawa-Kraków.
- Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, 1999, Lalak Danuta, Pilch Tadeusz (red.), ŻAK, Warszawa.
- Elementy socjologii*, 1999, Bocheńska-Seweryn Maria, Kluzowa Krystyna (red.), „Śląsk”, Katowice.
- Elias Norbert, 2008, *Społeczeństwo jednostek*, WN PWN, Warszawa.
- Ellison Nick, 2006, *The Transformation of Welfare States?*, Routledge, New York.
- Empowering Squatter Citizen. Local Government, Civil Society and Urban Poverty Reduction, 2004, Mitlin Diana, Satterthwaite David, (Ed.), EARTHSCAN, London.
- Encyclopedia of Social Work*, 1987, Board of Edition: Minahan Anne – Editor in Chief, NASW, Silver Spring, Maryland.
- Encyclopedia of Social Work*, 1990, Ginsberg Leon, Khinduka Shanti, Hall Judy A., Ross-Sheriff Fariyal, (Ed.) 18th Editio, Supplement, NASW Press.
- Epistemologia współczesna*, 2007, Hetmański Marek (red.), UNIVERSITAS, Kraków.
- Etos pedagogów i edukacji wobec problemów globalizacji*, 2002, Ostrowska Urszula, de Tchorzewski Andrzej (red.), AB, UW-M, Bydgoszcz-Olsztyn.
- Etyczne aspekty bogacenia się i ubóstwa*, 2003, Węgrzecki Adam (red.), AE, Kraków.
- European dimensions in training and practice of the social professions = Dimensions européennes de la formation et de la pratique des professions sociales*, 1999, Marynowicz-Hetka Ewa, Wagner Antonin, Piekarski Jacek (Ed.), „Śląsk”, Katowice.
- Europejskie prawo pracy i prawo socjalne a prawo polskie*, 1998, Szurgacz Hubert (red.), Wyd. UW., Wrocław.
- Faliszek Krystyna, *Praca socjalna a rozwój społeczny. Socjologia dla pracy socjalnej*, 1996, [w:] *Socjologia a edukacja socjalna*, Piątek Krzysztof (red.), Akapit, Toruń.
- Fałkowska Maciej, 2001, *Zasięg biedy i postrzeganie ludzi biednych w Polsce*, [w:] *Lokalne strategie przeciwdziałania bezrobociu i biedzie?*, Warzywoda-Kruszyńska Wielisława (red.), UŁ IS, Łódź.
- Feldman Ronald A., Kamerman Sheila B. (Ed.), 2001, *The Columbia University School of Social Work: a centennial celebration*, Columbia University Press, New York.
- Fengler Jörg, 2000, *Pomaganie mężczyznom. Wypalenie w pracy zawodowej*, GWP, Gdańsk.
- Ferber Rafael, 2008, *Podstawowe pojęcia filozoficzne*, t. 1, Wyd. WAM, Kraków.

- Ferguson Iain, Lavalet Michael, Whitmore Elizabeth, 2005, *Globalization, Global Justice and Social Work*, Routledge, New York.
- Filozofia pedagogice — pedagogika filozofii*, 2003, Dudzikowa Maria (red.), Colloquia Communia, Adam Marszałek, Toruń.
- Fishbein Martin, Ajzen Icek, 1975, *Belief, attitude, intention, and behavior. An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Folgheraiter Fabio, 2004, *Relational Social Work. Toward Networking and Societal Practices*, Jessica Kingsley Publisher, London.
- Forgas Joseph P., Williams Kipling D., Wheeler Ladd (red.), 2005, *Umysł społeczny. Poznawcze i motywacyjne aspekty zachowań interpersonalnych*, GWP, Gdańsk.
- Formy pomocy dziecku i rodzinie w środowisku lokalnym*, 2002, Matyjas Bożena (red.), WŚ, AŚ, Kielce.
- Forsterling Friedrich, 2005, *Atrybucje. Podstawowe teorie, badania i zastosowanie*, GWP, Gdańsk.
- Fraser Heather, 2004, *Doing Narrative Research: Analyzing Personal Stories Line by Line*, [In:] *Qualitative Social Work, Research and Practice*, Vol. 3, No. 1–4, SAGE Publications.
- Fraser Mark W., Nelson Kristine E., Pivard Jeanie C., 1999, *Effectiveness of Family Preservation Services*, [In:] *Social Work Research Methods. Building Knowledge for Practice*, Kirk Stuart A. (Ed.), NASW Press, Washington D.C.
- Frackiewicz Lucyna (red.), 2003, *Bezpieczeństwo socjalne*, Wyd. AE, Katowice.
- Frackowiak Anna, 2005, *Szkolnictwo wyższe w Stanach Zjednoczonych*, [w:] *Edukacja dorosłych w Stanach Zjednoczonych — podstawowe problemy*, Pólturzycki Józef (red.), WITE, Warszawa.
- Frackowiak Tadeusz, 2006, *O pedagogice nadziei*, UAM, Poznań.
- Frackowiak Tadeusz, 2007, *Pedagogika społeczna — pytania o tożsamość i przyszłość*, [w:] *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, t. 2, Marynowicz-Hetka Ewa (red.), WN PWN, Warszawa.
- Frackowiak Tadeusz (red.), 1996, *Koncepcje pedagogiki społecznej*, UAM WSE, Eruditus, Poznań.
- Frączak Piotr, 2004, *Między współpracą a konfliktem: dylematy relacji między organizacjami pozarządowymi a władzami lokalnymi*, [w:] *Współpraca sektora obywatelskiego z administracją publiczną*, Rymsza Marek (red.), ISP Warszawa.
- Frączek Zofia, Szluz Beata (red.), 2006, *Koncepcje pomocy człowiekowi w teorii i praktyce*, Wyd. URz, Rzeszów.
- Frankfort-Nachmias Chava, Nachmias David, 2001, *Metody badawcze w naukach społecznych*, Zysk i S-ka, Poznań.
- Freeman Linton C., Breiger Ronald L. (Ed.), 2004, *Social Networks. An International Journal of Structural Analysis*, Vol. 26, No. 1–2.
- Frieske Kazimierz W., Paweł Poławski, 1999, *Opieka i kontrola: instytucje wobec problemów społecznych*, „Śląsk”, Katowice.
- Frieske Kazimierz W., Poławski Paweł, Zalewski Dariusz (red.), 1999, *Marginalność i procesy marginalizacji*, IPiSS, Warszawa.
- Frysztacki Krzysztof, Piątek Krzysztof (red.), 2002, *Wielowymiarowość pracy socjalnej*, Sekcja Pracy Socjalnej PTS, Akapit, Toruń.

- 282 Frysztacki Krzysztof, Korzeniowski Marek (red.), 2005, *Wokół sposobów życia, kwestii społecznych i wzorów ich rozwiązywania*, Opolskie Studia Socjologiczne, Wyd. UO, Opole.
- Fukuyama Francis, 2000, *Wielki wstrząs. Natura ludzka a odbudowa porządku społecznego*, Bertelsmann, Warszawa.
- Fukuyama Francis, 2008, *Koniec człowieka*, Znak, Kraków.
- Funkcjonowanie i kierunki rozwoju pedagogiki społecznej w Polsce: prezentacja ośrodków akademickich*, 2000, Trempała Edmund, Cichosz Mariusz (red.), WM, Olecko.
- Galbraith John Kenneth, 1987, *Istota masowego ubóstwa*, PWN, Warszawa.
- Galbraith John Kenneth, 1999, *Godne społeczeństwo: program troski o ludzkość*, PTE, Bellona, Warszawa.
- Gałkowski Jerzy W., 2003, *Zasada pomocniczości — między globalizmem a regionalizmem*, [w:] *Globalizacja i my. Tożsamość lokalna wobec trendów globalnych*, Piekarski Romuald, Graban Michał (red.), UNIVERSITAS, Kraków.
- Garvin Charles D., 2001, *The Potential Impact of Small Group Research on Social Group Work Practice*, [In:] *Group Work. Strategies for Strengthening Resiliency*, Kelly Timothy B., Berman-Rossi Toby, Palombo Susanne (Ed.), The Haworth Press, New York–London–Oxford.
- Garvin Charles D., Seabury Brett A., 1998, *Działania interpersonalne w pracy społecznej. Procesy i procedury*, t. 2, „Śląsk”, Katowice.
- Gaś Zbigniew B., 1999, *Młodzieżowe programy wsparcia rówieśniczego*, „Śląsk”, Katowice.
- Gaventa John, 1991, *Towards a Knowledge Democracy: Viewpoints on Participatory Research in North America*, [In:] *Action and Knowledge: Breaking the Monopoly with Participatory Action-Research*, O. Fals-Borda, M.A. Rahman (Eds.), Apex Press, New York.
- Gaweł-Luty Elżbieta, 2004, *Pedagogika społeczna*, WSH TWP w Szczecinie, „Pedagogium”, Szczecin.
- Gawin Dariusz, 2006, *Między ideologią a społecznikostwem. Lokalny wymiar polskiej polityki*, [w:] *Oblicza lokalności. Tradycja i współczesność*, Kurczewska Joanna (red.), Wyd. IFiS PAN, Warszawa.
- Gellner Ernest, 1991, *Narody i nacjonalizm*, PIW, Warszawa.
- George Vic, Wilding Paul, 2002, *Globalization and Human Welfare*, Palgrave, New York.
- Gerady Paul, Ensor Jonathan, Books Zed (Ed.), 2005, *Reinvesting development? Translating rights — based approaches from theory into practice*, London–New York.
- Geremek Bronisław, 1989, *Litość i szubienica. Dzieje nędzy i miłosierdzia*, Czytelnik, Warszawa.
- Giddens Anthony, 1984, *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*, Polity Press, Cambridge.
- Giddens Anthony, 1998, *The Third Way. The Renewal of Social Democracy*, Polity Press, Cambridge.
- Giddens Anthony, 2000, *The Third Way and Its Critics*, Polity Press, Cambridge.
- Giddens Anthony, 1999, *Trzecia droga. Odnowa socjaldemokracji*, KiW, Warszawa.
- Giddens Anthony, 2003, *Stanowienie społeczeństwa, Zarys teorii strukturacji*, Zysk i S-ka, Poznań.
- Giddens Anthony, 2004, *Socjologia*, WN PWN, Warszawa.

- Giddens Anthony, 2006, *Elementy teorii strukturacji*, [w:] *Współczesne teorie socjologiczne*, Jasińska-Kania Aleksandra, Nijakowski Lech M., Szacki Jerzy, Ziółkowski Marek (wyb.), Scholar, Warszawa.
- Giddens Anthony, 2007, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, WN PWN, Warszawa.
- Gilbert Maria C., Evans Kenneth, 2004, *Superwizja w psychoterapii*, GWP, Gdańsk.
- Gilder George, 2001, *Bogactwo i ubóstwo*, Zysk i S-ka, Poznań.
- McGinnis Ellen, Goldstein Arnold P., 2003, *Kształtowanie umiejętności prospołecznych małego dziecka: profilaktyka agresji i zaburzeń zachowania w przedszkolu i przygotowaniu do szkoły*, Instytut Amity, Warszawa.
- Ginsberg Leon, Khinduka Shanti, Hall Judy A., Ross-Sheriff Fariyal (Ed.), 1990, *Encyclopedia of Social Work*, 18th Editio, Supplement, NASW Press.
- Gitterman Alex (Ed.), 2001, *Handbook of Social Work Practice with Vulnerable and Resilient Populations*, Columbia University Press, New York.
- Globalizacja i my. Tożsamość lokalna wobec trendów globalnych*, 2003, Piekarski Romuald, Graban Michał (red.), UNIVERSITAS, Kraków.
- Globalizacja, marginalizacja, rozwój*, 2003, Kołodko Grzegorz W. (red.), Wyd. WSPiZ, Warszawa.
- Globalizacja: mechanizmy i wyzwania*, 2002, Liberska Barbara (red.), INE PAN, PWE, Warszawa.
- Globalization and national identities: crisis or opportunity?*, 2001, Kennedy Paul, Danks Catherine J. (Ed.), Houndmills: Palgrave.
- Globalization and social change*, 2000, Dragsbaek Schmidt Johannes, Hersch Jacques (Ed.), London–New York, Routledge.
- Globalization, Philanthropy, and Civil Society. Toward a New Political Culture in the Twenty-First Century*, Hewa Soma, Stapleton Darwin H. (Ed.), Springer Science, New York.
- Glover Reed Beth, 2005, *Theorizing in Community Practice, Essential Tools for Building Community, Promoting Social Justice, and Implementing Social Change*, [In:] *The Handbook of Community Practice*, Weil Marie (Ed.), SAGE.
- Gnitecki Janusz, 2006(a), *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych. Status metodologiczny nauk pedagogicznych*, t. I, Wyd. UAM, Poznań.
- Gnitecki Janusz, 2006(b), *Orientacje metodologiczne we współczesnej pedagogice*, [w:] *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, Kulinowski Dariusz, Nowak Marian (red.), Impuls, Kraków.
- Goetz Judith Preissle, LeCompte Margaret Diane, 1984, *Ethnography and qualitative design in educational research*, Orlando, Florida: Academic Press.
- Goffman Erving, 1981, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, PIW, Warszawa.
- Goffman Erving, 2006(a), *Porządek interakcyjny*, [w:] *Współczesne teorie socjologiczne*, Jasińska-Kania Aleksandra, Nijakowski Lech M., Szacki Jerzy, Ziółkowski Marek (wyb.), Scholar, Warszawa.
- Goffman Erving, 2006(b), *Rytuał interakcyjny*, WN PWN, Warszawa.
- Goffman Erving, 2007, *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, GWP, Gdańsk.
- Goldstein Arnold P., McGinnis Ellen, 2001, *Skillstreaming: kształtowanie młodego człowieka. Nowe strategie i perspektywy nauczania umiejętności prospołecznych*, cz. 2, Fundacja KARAN, Warszawa.

- 284 Goleman Daniel, 2004, *Emocje destrukcyjne. Jak możemy je przezwyciężyć. Dialog naukowy z udziałem Dalajlamy*, REBIS, Poznań.
- Goleman Daniel, 2007, *Inteligencja emocjonalna*, Media Rodzina, Poznań.
- Golinowska Stanisława, 1992, *Spoleczne konsekwencje procesu transformacji gospodarczej a dylematy rozwiązań w dziedzinie zabezpieczenia społecznego*, IPiSS, Warszawa.
- Golinowska Stanisława, 1993, *O wartościach, modelach i strategicznych wyborach w polityce społecznej w Polsce lat dziewięćdziesiątych*, [w:] *O nowy model polityki społecznej w Polsce — Studia i materiały*, Szubert Waclaw (red.), IPiSS, Warszawa.
- Golinowska Stanisława, 1994, *Zmiany instytucjonalne w sferze społecznej*, *Polityka Społeczna*, nr 10.
- Golinowska Stanisława, 1998, *Państwo opiekuńcze na tle porównawczym*, *Polityka Społeczna*, nr 1.
- Golinowska Stanisława, 1999, *Starzenie się społeczeństw*, *Polityka Społeczna*, nr 9.
- Golinowska Stanisława, 2000, *Polityka społeczna. Koncepcje — instytucje — koszty*, Wyd. Poltext, Warszawa.
- Golinowska Stanisława, Kopińska Irena, 2002, *Pomoc społeczna — zmiany i warunki skutecznego działania*, Centrum Analiz Społeczno-Ekonomicznych. Fundacja Naukowa, Warszawa.
- Golinowska Stanisława (red.), 1996(a), *Polityka społeczna wobec ubóstwa: ujęcie porównawcze*, IPiSS, Warszawa.
- Golinowska Stanisława (red.), 1996(b), *Social Policy Towards Poverty: Comparative Approach*, IPiSS, Friedrich Ebert Foundation Warsaw Office, IPiSS, Warsaw.
- Goryńska-Bittner Barbara, Galora Zbigniew (red.), 1998, *Rozwój wielofunkcyjny społeczności lokalnych. Bariery i możliwości*, AR KNS w Poznaniu, Prodruck, Poznań.
- Gottfried Ted, 1999, *Homelessness: whose problem is it?*, Brookfield, CT: The Millbrook Press.
- Górnikowska-Zwolak Elżbieta, Radziewicz-Winnicki Andrzej (red.), 1999, *Pedagogika społeczna w Polsce — między stagnacją a zaangażowaniem*, (przy współpracy Andrzeja Czerkawskiego) t. 1, 2, UŚ, Katowice.
- Graniweska Danuta, Balcerzak-Paradowska Bożena, Długosz Dagmar, 1997, *Warunki materialne rodzin wielodzietnych*, [w:] *Rodziny wielodzietne w Polsce. Teraźniejszość i przyszłość*, Balcerzak-Paradowska Bożena (red.), IPiSS, Warszawa.
- Grinnell Richard M. Jr., Unrau Yvonne A., 2005, *Social Work Research and Evaluation. Quantitative and Qualitative Approaches*, 7th Edition, Oxford University Press.
- Grinspun Alejandro (Ed.), 2001, *Choices for the poor: lessons from national poverty strategies. United Nations Development Programme*, UNDP, New York.
- Grodzicki Jacek, 2003, *Rola kapitału ludzkiego w rozwoju gospodarki globalnej*, Wyd. UG, Gdańsk.
- Grotowska-Leder Jolanta, 1999, *Długość trwania w biedzie a procesy marginalizacji. Badania łódzkie*, *Polityka Społeczna*, nr 11–12.
- Grotowska-Leder Jolanta, 2002, *Fenomen wielkomięskiej biedy: od epizodu do underclass*, Wyd. UŁ, Łódź.
- Group Work and Aging. Issues in Practice, Research and Education*, 2004, Salmon Robert, Graziano Roberta (Ed.), THSWPP, New York.
- Group Work. Strategies for Strengthening Resiliency*, 2001, Kelly Timothy B., Berman-Rossi Toby, Palombo Susanne (Ed.), The Howorth Press, New York–London–Oxford.

- McGuire James, 2005, *Social Problem Solving: Basic Concepts, Research, and Applications*, [In:] *Social Problem Solving and Offending. Evidence, Evaluation and Evolution*, McMurran Mary, McGuire James (Ed.), John Wiley & Sons, West Sussex.
- Habermas Juergen, 2006, *Działanie zorientowane na osiągnięcie porozumienia*, [w:] *Współczesne teorie socjologiczne*, Jasińska-Kania Aleksandra, Nijakowski Lech M., Szacki Jerzy, Ziolkowski Marek (wyb.), Scholar, Warszawa.
- Hajduk Edward, Hajduk Barbara, 2001, *Pomoc i opieka — różne postacie*, Impuls, Kraków.
- Hałas Elżbieta, 2001, *Zmiany społeczne. Dylematy teoretyczne i praktyczne*, [w:] *Rozumienie zmian społecznych*, Hałas Elżbieta (red.), KUL, Lublin.
- Hałas Elżbieta, 2006, *Interakcjonizm symboliczny. Społeczny kontekst znaczeń*, PWN, Warszawa.
- Hałas Elżbieta, 2007, *Symbole i społeczeństwo. Szkice z socjologii interpretacyjnej*, Wyd. UW, Warszawa.
- Hałas Elżbieta (red.), 2001, *Rozumienie zmian społecznych*, TN KUL, Lublin.
- Hamburger Franz, 2006, *Pedagogika społeczna*, [w:] *Pedagogika*, Śliwerski Bogusław (red.), GWP, Gdańsk.
- A Handbook for Action Research in Health and Social Care*, 2001, Winter Richard, Munn-Giddings Carol, Routledge, London–New York.
- The Handbook of Community Practice*, 2005, Weil Marie (Ed.), SAGE.
- Handbook of Social Work Practice with Vulnerable and Resilient Populations*, 2001, Gitterman Alex (Ed.), Columbia University Press, New York.
- Handbook of Social Work in Health and Aging*, 2006, Berkman Barbara (Ed.), Oxford University Press, Oxford.
- Hardiker Pauline, Barker Mary, 1998, *W stronę teorii społecznej dla pracy socjalnej*, [w:] *Podręcznik teorii dla nauczycieli praktyki w pracy socjalnej*, Lishman Joyce (wyb.), „Śląsk”, Katowice.
- Hausner Jerzy, 2008, *Ekonomia społeczna. Konceptualizacja*, [w:] *Ekonomia społeczna a publiczne służby zatrudnienia w Polsce — zasady, perspektywy i kierunki współpracy*, Mazur Stanisław, Pacut Agnieszka (red.), FISE, Warszawa–Kraków.
- Hądzelek Kajetan, 2000, *Wspomnienie o Ryszardzie Wroczyńskim*, [w:] *Pedagogika społeczna. Pytania o XXI wiek. Pamięci Profesora Ryszarda Wroczyńskiego*, Przeclawska Anna, Theiss Wiesław (red.), ŻAK, Warszawa.
- Heider Fritz, 1958, *The psychology of interpersonal relations*, New York: Wiley.
- Hejnicka-Bezwińska Teresa, 2005, *Pedagogika pozytywistyczna*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Kwieciński Zbigniew, Śliwerski Bogusław (red.), t. 1, WN PWN, Warszawa.
- Hejnicka-Bezwińska Teresa, 2007, *Pedagogika społeczna w kontekście sporów o przedmiot i strukturę pedagogiki oraz jej związki z innymi dyscyplinami naukowymi*, [w:] *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, t. 2, Marynowicz-Hetka Ewa, (red.), PWN, Warszawa.
- Hejnicka-Bezwińska Teresa, 2008, *Pedagogika ogólna*, WaiP, Warszawa
- Henry Sue, 2003, *Social Group Work, Social Justice*, [In:] *Social Work with Groups. Social Justice Through Personal, Community and Societal Change*, Sullivan Nancy E., Mesbur Ellen Sue, Lang Norma C., Goodman Deborah, Mitchell Lynne (Ed.), The Haworth Press, New York–London–Oxford.
- Henslin James M., 2006, *Society. Reading to Accompany. Sociology. A Down to Earth Approach Core Concepts*, Southern Illinois University, Edwardsville, PEARSON & AB, Boston–New York.

- 286 Herzberger Sharon D., 2002, *Przemoc domowa. Perspektywa psychologii społecznej*, PARPA, Warszawa.
- Hetmański Marek, 2007, *Epistemologia jako filozoficzna refleksja nad poznaniem i wiedzą*, [w:] *Epistemologia współczesna*, Hetmański Marek (red.), UNIVERSITAS, Kraków.
- Hetmański Marek (red.), 2007, *Epistemologia współczesna*, UNIVERSITAS, Kraków.
- Hewa Soma, Stapleton Darwin H. (Ed.), 2005, *Globalization, Philanthropy, and Civil Society. Toward a New Political Culture in the Twenty-First Century*, Springer Science, New York.
- Hokenstad Merl C., Midgley James (Ed.), 2004, *Issues in International Social Work. Global Challenges for a New Century*, NASW Press.
- Holyfied Lori, Zajicek Anna, Grotowska-Leder Jolanta, 2003, *Reforma amerykańskiego systemu pomocy społecznej dla matek z dziećmi w latach 90*, *Polityka Społeczna*, nr 2.
- Homans George C., 1974, *Social Behavior: Its Elementary Form*, New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Homelessness: public policies and private troubles*, 2000, Hutson Susan, Clapham David (Ed.), London–New York: Continuum.
- Hryniewicz Józefina (red.), 2002, *Przeciw ubóstwu i bezrobociu. Lokalne inicjatywy obywatelskie*, ISP, Warszawa.
- Hudson Barbara L., 1998, *Praca socjalna w ujęciu behawioralnym*, [w:] *Podręcznik teorii dla nauczycieli praktyki w pracy socjalnej*, Lishman Joyce (wyb.), „Śląsk”, Katowice.
- Hurrelmann Klaus, 1994, *Struktura społeczna a rozwój osobowości*, UAM, Poznań.
- Hutson Susan, Clapham David (Ed.), 2000, *Homelessness: public policies and private troubles*, London–New York: Continuum.
- Idee pedagogiki filozoficznej*, 2003, Sztobryn Sławomir, Śliwerski Bogusław (red.), UŁ, Łódź.
- Immigrants and Social Work. Thinking Beyond the Borders of the United States*, 2004, Drachman Diane, Paulino Ana (Ed.), Howorth Press.
- Ingarden Roman, 1966, *Przeżycie, dzieło, wartość*, WL, Kraków.
- Ingarden Roman, 1987(a), *Książeczka o człowieku*, WL, Kraków.
- Ingarden Roman, 1987(b), *O odpowiedzialności i jej podstawach ontycznych*, [w:] *tegoż, Książeczka o człowieku*, WL, Kraków.
- Instyucjonalna pomoc dziecku i rodzinie: diagnozy i propozycje*, 1988, Lepalczyk Irena, Marynowicz-Hetka Ewa (red.), ZN im. Ossolińskich, Wrocław.
- Integracja społeczna. Praktyczne próby wdrażania*, 2002, Al-Khamisy Danuta (red.), ŻAK, Warszawa.
- International Journal of Social Welfare*, 2004, Hesse Sven, Gilbert Neil (Ed.), Vol. 13, No. 1–4.
- IPSiR dzisiaj: księga jubileuszowa*, 1998, Porowski Michał (red.), UW, IPSiR, Warszawa.
- Issues in International Social Work. Global Challenges for a New Century*, 2004, Hokenstad Merl C., Midgley James (Ed.), NASW Press.
- Jackson Aurora P., 2001, *Single Parenthood*, [In:] *Handbook of Social Work Practice with Vulnerable and Resilient Populations*, Gitterman Alex (Ed.), Columbia University Press, New York.

- Jak nie poddać się ubóstwu? Trudne pytanie, nietatwa odpowiedź*, 2001, Sobczak Marzena (red.), UMK IS, ROPS w Toruniu, Toruń.
- Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych: studia i materiały*, 2001, Urbaniak-Zajac Danuta, Piekarski Jacek (red.), Wyd. UŁ, Łódź.
- Jasińska-Kania Aleksandra, Nijakowski Lech M., Szacki Jerzy, Ziółkowski Marek, 2006, *Współczesne teorie socjologiczne*, Scholar, Warszawa.
- Jelonek Adam W., Tyszka Krzysztof, 2001, *Koncepcje rozwoju społecznego*, Scholar, Warszawa.
- Jencks Christopher, 1994, *The Homeless*, Harvard University Press, Cambridge–London.
- Jungk Robert, 1981, *Człowiek tysiąclecia*, PIW, Warszawa.
- Kabaj Mieczysław, 2000, *Program przeciwdziałania ubóstwu i bezrobociu*, IPiSS, Warszawa.
- Kabaj Mieczysław, 2004, *Zatrudnienie w „szarej strefie” w polskiej gospodarce — fakty, tendencje, mity i nieporozumienia*, *Polityka Społeczna*, nr 1.
- Kaczmarek Mirosław (red.), 2002, *Prawo dziecka do godziwych warunków socjalnych*, Biuro RPD, Warszawa.
- Kaczyńska Wanda (red.), 1998, *O etyce służb społecznych*, UW IPSiR, Warszawa.
- Kadushin Alfred, 1974, *Supervisor — Supervisee: A Survey*, *Social Work* 19(3).
- Kadushin Alfred, 1983, *The social work interview*, Columbia Univ. Press, New York.
- Kalinowski Mirosław (red.), 2003, *Środowiska specjalnej troski*, Polihymnia, Lublin.
- Kałwa Dobrochna, Walaszek Adam, Żarnowska Anna, 2005, *Rodzina — prywatność — intymność. Dzieje rodziny polskiej w kontekście europejskim*, Wyd. DiG, Warszawa.
- Kamiński Aleksander, 1961, *Wstęp. Zakres i podstawowe pojęcia pedagogiki społecznej Heleny Radlińskiej*, [w:] *Pedagogika społeczna*, Helena Radlińska, ZN im. Ossolińskich, Wrocław
- Kamiński Aleksander, 1968, *Funkcja wychowawcza pracy socjalnej*, *Studia Pedagogiczne*, t. XVI, Wrocław.
- Kamiński Aleksander, 1976, *Podstawowe pojęcia pedagogiki społecznej w pracy socjalnej*, IW CRZZ, Warszawa.
- Kamiński Aleksander 1978(a), *Studia i szkice pedagogiczne*, PWN, Warszawa.
- Kamiński Aleksander, 1978(b), *Konferencja naukowa: „Teoretyczne podstawy polityki społecznej”*. *Pedagogiczne aspekty polityki społecznej*, PAN KPPiPS, IPiSS, Warszawa.
- Kamiński Aleksander, 1979, *Pojęcie sił ludzkich*, *Człowiek w Pracy i w Osiedlu*, *Biuletyn TWWP*, nr 5/85, XVII.
- Kamiński Aleksander 1980(a), *Funkcje pedagogiki społecznej: praca socjalna i kulturalna*, PWN, Warszawa.
- Kamiński Aleksander 1980(b), *Teoria pracy socjalnej a pedagogika społeczna*, [w:] *Pedagogika społeczna Heleny Radlińskiej*, I. Lepalczyk, J. Badura (red.), *Człowiek w Pracy i w Osiedlu*, nr 2–3 (92–93).
- Kamiński Tadeusz, 2000, *Etyczne implikacje społecznego mandatu pracownika socjalnego*, *Polityka Społeczna*, nr 8.
- Kamiński Tadeusz, 2006, *Wolontariat w pomocy społecznej: sprzymierzeniec czy konkurent?*, [w:] *Koncepcje pomocy człowiekowi w teorii i praktyce*, Frączek Zofia, Szluz Beata (red.), Wyd. URz, Rzeszów.

- 288 Kamiński Wiesław A., 2000, *Globalne społeczeństwo informacyjne: nadzieje, szanse, zagrożenia: wykład inauguracyjny Zamość, 26 października 2000*, WSZiA w Zamościu, Centrum Badawcze WSZiA, Zamość.
- Kant Immanuel, 1971, *Uzasadnienie metafizyki moralności*, Wstęp: Roman Ingarden, PWN, Warszawa.
- Kantowicz Ewa, 2000, *Teoretyczny kontekst projektu socjalnego i próby jego zastosowań*, Praca Socjalna, nr 4.
- Kantowicz Ewa, 2001, *Elementy teorii i praktyki pracy socjalnej*, Wyd. UW-M, Olsztyn.
- Kantowicz Ewa, 2005, *W poszukiwaniu tożsamości naukowej pracy socjalnej (perspektywa europejska)*, Auxilium Sociale–Wsparcie Społeczne, nr 2.
- Kantowicz Ewa, 2006, *Kształcenie postaw badawczych pracowników socjalnych*, [w:] *Rozwiązywanie problemów i kwestii społecznych w teorii i praktyce. Z doświadczeń krajowych i europejskich*, Krzyszkowski Jerzy, Piątek Krzysztof (red.), CAV, Częstochowa.
- Kantowicz Ewa, 2008, *Praca socjalna w Europie. Inspiracje teoretyczne i standardy kształcenia*, Wyd. UW-M, Olsztyn.
- Kargulowa Alicja, 2007, *O teorii i praktyce poradnictwa. Odmiany poradniczego dyskursu*, WN PWN, Warszawa.
- Karpińska Anna (red.), 2003, *Edukacyjne problemy czasu globalizacji: w dialogu i perspektywie*, Trans Humana, Białystok.
- Kategorie i instrumenty interwencji państwa w sytuacji ubóstwa. Czym jest minimum socjalne?*, 2003, Biuletyn Biura Studiów i Ekspertyz Kancelarii Sejmu, Dziubińska-Michalewicz Małgorzata, Chodura Andrzej (red.), KS, Warszawa.
- Kawczyńska-Butrym Zofia, 2003, *Życie rodzinne w enklawach ubóstwa. Wybrane aspekty*, [w:] *Środowiska specjalnej troski*, Kalinowski Mirosław (red.), Polihymnia, Lublin.
- Kawczyńska-Butrym Zofia (red.), 2001, *Koncepcje opieki i zawody opiekuńcze: pracownicy socjalni i pielęgniarki*, Wyd. UW-M, Olsztyn.
- Kawula Stanisław, 1983, *Spór o pedagogikę społeczną*, [w:] *Studia z pedagogiki społecznej*, Kawula Stanisław (red.) Wyd. WSP, Olsztyn.
- Kawula Stanisław, 1996(a), *Studia z pedagogiki społecznej*, Wyd. WSP, Olsztyn.
- Kawula Stanisław, 1996(b), *Wsparcie społeczne — kluczowy wymiar pedagogiki społecznej*, Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, nr 1.
- Kawula Stanisław, 1996(c), *Pedagogika społeczna a praca opiekuńcza i socjalna. Przyczynek do studiów*, [w:] *Koncepcje pedagogiki społecznej*, Frackowiak Tadeusz (red.), Eruditus, Poznań.
- Kawula Stanisław, 1999, *Pedagogika społeczna*, [w:] *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Lalak Danuta, Pilch Tadeusz (red.), ŻAK, Warszawa.
- Kawula Stanisław, 2000, *Pedagogika a kompleks i system nauk o wychowaniu*, Ruch Pedagogiczny, nr 3–4.
- Kawula Stanisław, 2002, *Pomocniczość i wsparcie: kategorie pedagogiki społecznej*, „Kastalia”, Olsztyn.
- Kawula Stanisław, 2004, *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych. Szkice o współczesnym wychowaniu*, Wyd. Akapit, Toruń.
- Kawula Stanisław, 2005, *Pedagogika społeczna*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. IV, Pilch Tadeusz (red.), ŻAK, Warszawa.

- Kawula Stanisław, 2006, *Pedagogika społeczna i jej miejsce wśród nauk pedagogicznych*, [w:] *Pedagogika społeczna: dokonania — aktualność — perspektywy*, Kawula Stanisław (red.), Wyd. Adam Marszałek, Toruń.
- Kawula Stanisław, 2008, „Spirala życzliwości” jako cel społecznego wsparcia i form skutecznej pracy środowiskowej — wymiar psychopedagogiczny, [w:] *Pedagog społeczny w meandrach środowiska lokalnego*, Kromolicka Barbara (red.), Ars Atelier, Szczecin.
- Kawula Stanisław, Brągiel Józefa, Janke Andrzej W., 2006, *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń.
- Kawula Stanisław (red.), 2002, *Pedagogika społeczna: dokonania, aktualność, perspektywy. Podręcznik akademicki dla pedagogów*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń.
- Kawula Stanisław (red.), 2006, *Pedagogika społeczna: dokonania, aktualność, perspektywy. Podręcznik akademicki dla pedagogów*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń.
- Kawula Stanisław, Marynowicz-Hetka Ewa, Przeclawska Anna (red.), 2003, *Pedagogika społeczna w perspektywie europejskiej: przeszłość, teraźniejszość, przyszłość*, Kastalia, Olsztyn.
- Każmierczak Tomasz, 2006, *Praca socjalna. Między upośledzeniem społecznym a obywatelnością*, „Śląsk”, Katowice.
- Każmierczak Tomasz, Łuczyńska Marta, 1998, *Wprowadzenie do pomocy społecznej. Wybrane zagadnienia*, „Śląsk”, Katowice.
- Każmierczak Tomasz, Rymsza Marek, 2003, *W stronę aktywnej polityki społecznej*, ISP, Warszawa.
- Kaye Lenard W. (Ed.), 2005, *Perspectives on Productive Aging. Social Work with the New Aged*, NASW Press, Washington D.C.
- Kelly Sarah, 2003, *Ekonomia społeczna i przedsiębiorczość społeczna w Unii Europejskiej*, [w:] *W stronę aktywnej polityki społecznej*, Każmierczak Tomasz, Rymsza Marek, (red.), ISP, Warszawa.
- Kelly Timothy B., Berman-Rossi Toby, Palombo Susanne (Ed.), 2001, *Group Work. Strategies for Strengthening Resiliency*, The Howorth Press, New York–London–Oxford.
- Kempy Marian, Woroniecka Grażyna (red.), 2003, *Wymiary globalizacji kulturowej — wyzwania badawcze*, Wyd. WSiE TWP, Olsztyn.
- Kennedy Paul, Danks Catherine J. (Ed.), 2001, *Globalization and national identities: crisis or opportunity?*, Houndmills: Palgrave.
- Kirk Stuart A. (Ed.), 1999, *Social Work Research Methods. Building Knowledge for Practice*, NASW Press, Washington D.C.
- Kłodkowski Piotr, 2002, *Wojna światów? O iluzji wartości uniwersalnych*, Znak, Kraków.
- Kłoskowska Antonina, 1980, *Kultura masowa. Krytyka i obrona*, PWN, Warszawa.
- Kojkoł Jerzy, Przybysz Piotr Jan (red.), 2002, *Edukacja wobec wyzwań kulturowo-cywilizacyjnych*, Akademia Marynarki Wojennej, Gdynia.
- Kojs Wojciech, Moszczyńska Urszula (red.), 2002, *Wartości, edukacja, globalizacja: wybrane zagadnienia*, UŚ, Filia w Cieszynie, Cieszyn.
- Kołodko Grzegorz W. (red.), 2003, *Globalizacja, marginalizacja, rozwój*, Wyd. WSPiZ, Warszawa.
- Komunikowanie się w sytuacjach społecznych: analizy psychologiczne*, 2002, Rzepa Teresa (red.), AMP Studio Paweł Majewski, Szczecin.

- 290 *Koncepcje opieki i zawody opiekuńcze: pracownicy socjalni i pielęgniarzy*, 2001, Kawczyńska-Butrym Zofia (red.), Wyd. UW-M, Olsztyn.
- Koncepcje pedagogiki społecznej*, 1996, Frąckowiak Tadeusz (red.), Wydział Studiów Edukacyjnych UAM, Eruditus, Poznań.
- Koncepcje pomocy człowiekowi w teorii i praktyce*, 2006, Frączek Zofia, Szluz Beata (red.), Wyd. URz, Rzeszów.
- Korzeniewska Katarzyna, Tarkowska Elżbieta (red.), 2002, *Lata tłuste, lata chude... Spojrzenia na biedę w społecznościach lokalnych*, Wyd. IFiS PAN, Warszawa.
- Kossowska Małgorzata, Śmieja Magdalena, Śpiewak Sławomir (red.), 2005, *Spoleczne ścieżki poznania*, GWP, Gdańsk.
- Kot Stanisław M., 2000, *Ekonometryczne modele dobrobytu*, WN PWN, Warszawa-Kraków.
- Kot Stanisław M., Malawski Andrzej, Węgrzycki Adam (red.), 2004, *Dobrobyt społeczny. Nierówności i sprawiedliwość dystrybucyjna*, Wyd. AE, Kraków.
- Kotarbiński Tadeusz, 1957, *Ideaty*, [w:] *Wybór pism*, t. 1, PWN, Warszawa.
- Kotarbiński Tadeusz, 1976, *Medytacje o życiu godziwym*, WP, Warszawa.
- Kotlarska-Michalska Anna (red.), 1999, *Diagnozowanie i projektowanie w pracy socjalnej*, UAM, SPSIS, ARP Promocja 21, Poznań.
- Kotlarska-Michalska Anna (red.), 2002, *Obszary pracy socjalnej w teorii i praktyce*, UAM, SPSIS, ARP Promocja 21, Poznań.
- Kowalak Tadeusz, 1998, *Marginalność i marginalizacja społeczna*, Elipsa, Warszawa.
- Kowalak Tadeusz, 2001, *Ubóstwo w Białymstoku: raport z badań*, WSP, Białystok.
- Kowalak Tadeusz, 2003, *Globalizacja i integracja nie prowadzą do jednego systemu społeczno-ekonomicznego*, SSiS, Warszawa.
- Kowalczyk Stanisław, 2007, *Ontologiczno-aksjologiczne podstawy społeczeństwa obywatelskiego*, [w:] *Spoleczeństwo obywatelskie*, Edward Balawejder (red.), KUL, Lublin.
- Kowalik Stanisław, 1999, *Psychologiczne podstawy rehabilitacji osób niepełnosprawnych*, „Śląsk”, Katowice.
- Kowalski Stanisław, 1980, *Pedagogika społeczna H. Radlińskiej a socjologia wychowania*, [w:] *Pedagogika społeczna Heleny Radlińskiej*, Badura Jerzy, Lepalczyk Irena (red.), Biuletyn TWWP 2/92/19, 3/93/19, Człowiek w Pracy i w Osiedlu.
- Kowalski Stanisław, 1986, *Socjologia wychowania a pedagogika*, [w:] tegoż, *Socjologia wychowania w zarysie*, PWN, Warszawa.
- Kozielski Józef, 1976, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, PIW, Warszawa.
- Kozielska Maria, 2007, *Edukacja dla społeczeństwa wiedzy*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń.
- Krajewski Władysław, 2005, *Współczesna filozofia naukowa. Metafilozofia i ontologia*, UW WFiS, Warszawa.
- Krauz-Mozer Barbara, Borowiec Piotr (red.), 2006, *Czas społeczeństwa obywatelskiego*, Wyd. UJ, Kraków.
- Kromolicka Barbara, 2000(a), *Wolontariusz w służbie człowiekowi umierającemu: na przykładzie Szczecińskiego Hospicjum Domowego*, „Pedagogium” Wyd. OR TWP, Szczecin.
- Kromolicka Barbara, 2000(b), *Wolontariusz w życiu społecznym*, [w:] *W kręgu humanistycznej edukacji*, Brągiel Józefa, Jasiński Zenon (red.), UO, Opole.

- Kromolicka Barbara, 2001, *Czyniący dobro — z działalności Koła Wolontariatu Studenckiego przy Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego*, Pedagogika Społeczna, nr 1.
- Kromolicka Barbara, 2002, *Społeczno-zawodowa rola pracownika socjalnego: studium z pedagogiki społecznej*, US WN, Szczecin.
- Kromolicka Barbara (red.), 2008, *Pedagog społeczny w meandrach środowiska lokalnego*, Ars Atelier, Szczecin.
- Kruger Heinz Herman, Pfaff Nicole, 2006, *Metody badań pedagogicznych*, [w:] *Pedagogika. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, Śliwerski Bogusław (red.), GWP, Gdańsk.
- Krzczkowski Konstanty, 1947, *Polityka społeczna*, PISS, Warszawa
- Krzyszczkowski Jerzy, 1997, *Elementy organizacji i zarządzania w pomocy społecznej*, Omega-Praxis, Łódź.
- Krzyszczkowski Jerzy, 1999, *Organizacja publicznego systemu pomocy społecznej w Polsce*, [w:] *Praca socjalna w Polsce: badania, kształcenie, potrzeby praktyki*, Niesporek Andrzej, Wódz Kazimiera (red.), „Śląsk”, Katowice.
- Krzyszczkowski Jerzy, Piątek Krzysztof (red.), 2006, *Rozwiązywanie problemów i kwestii społecznych w teorii i praktyce. Z doświadczeń krajowych i europejskich*, CAV, Częstochowa.
- Księżopolski Mirosław, 1999, *Polityka społeczna. Wybrane problemy porównań międzynarodowych*, „Śląsk”, Katowice.
- Księżopolski Mirosław, 2002, *Bezradność i zaradność w różnych modelach polityki społecznej*, [w:] *O roztropną politykę społeczną. Księga pamiątkowa na jubileusz 80-lecia prof. dr hab. Antoniego Rajkiewicza*, Auleytner Julian (red.), „Śląsk”, Katowice.
- Kształcenie pracowników socjalnych w przeddzień rozszerzenia Unii Europejskiej*, 1999, Warzywoda-Kruszyńska Wielisława, Krzyszczkowski Jerzy (red.), UŁ KSO, „Omega-Praxis”, Łódź–Pabianice.
- Kubiak-Szymborska Ewa, Zajac Dariusz, 2006, *Podstawowe problemy teorii wychowania. Kontekst współczesnych przemian*, WERS, Bydgoszcz.
- Kulesza Alina, 2000, *Pomoc społeczna 1993–1999 (literatura polska i obca w zarysie)*, GBPiZS, Warszawa.
- Kulinowski Dariusz, Nowak Marian (red.), 2006, *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, Impuls, Kraków.
- Ku pedagogii pogranicza*, 1990, Kwieciński Zbigniew, Witkowski Lech, (red.), UMK, Toruń.
- Kurczewska Joanna (red.), 1999, *Zmiana społeczna: teorie i doświadczenia polskie*, IFiS PAN, Warszawa.
- Kurczewska Joanna (red.), 2006, *Oblicza lokalności. Tradycja i współczesność*, Wyd. IFiS PAN, Warszawa.
- Kwak Anna (red.), 2006, *Z opieki zastępczej w dorosłe życie. Założenia a rzeczywistość*, ISP, Warszawa.
- Kwak Anna, Mościskier Andrzej (red.), 1997, *Edukacja do pracy socjalnej*, Tepis, Warszawa.
- Kwaśnica Robert, 2007, *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu, ku pedagogice ogólnej*, WN DSW, Wrocław.
- Kwaśniewski Jerzy, 1995, *Praca socjalna — pomoc społeczna*, Interart, Warszawa.

- 292 Kwaśniewski Jerzy, 2006, *Rola diagnozy w rozwiązywaniu problemów społecznych*, [w:] *Badania problemów społecznych*, t. 2, Kwaśniewski Jerzy (red.), UW IPSiR, Warszawa.
- Kwaśniewski Jerzy (red.), 2006, *Badania problemów społecznych*, t. 2, UW IPSiR, Warszawa.
- Kwiatkowska Henryka, Kwieciński Zbigniew (red.), 1997, *Wybrane problemy pedagogiki polskiej po roku 1989*, PTP, Edytor, Toruń.
- Kwiecińska Roma, Szymański Mirosław J. (red.), 2001, *Młodzież a dorośli: napięcia między socjalizacją a wychowaniem*, AP w Krakowie, Instytut Nauk o Wychowaniu, Instytut Technologii Eksploatacji, Kraków–Radom.
- Kwieciński Zbigniew, 1990, *Błędne koło ubóstwa kulturowego*, [w:] *Ku pedagogii pogranicza*, Kwieciński Zbigniew, Witkowski Lech, (red.), UMK, Toruń.
- Kwieciński Zbigniew, 1995, *Socjopatologia edukacji*, Mazurska Wszechnica Nauczycielska, Olecko.
- Kwieciński Zbigniew, 1998, *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności: wystąpienie na otwarciu III Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego 21–23 września 1998 r. w Poznaniu*, Wyd. UMK, Toruń.
- Kwieciński Zbigniew, 2002(a), *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*, Wyd. UMK, UW-M, Toruń–Olsztyn.
- Kwieciński Zbigniew, 2002(b), *Bezbronni: odpad szkolny na wsi*, Wyd. EDYTOR, Toruń.
- Kwieciński Zbigniew, 2002(c), *Wykluczanie*, Wyd. UMK, Toruń.
- Kwieciński Zbigniew, Witkowski Lech, (red.), 1990, *Ku pedagogii pogranicza*, Wyd. UMK, Toruń.
- Kwieciński Zbigniew, Śliwerski Bogusław (red.), 2003, *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, WN PWN, Warszawa.
- Kwieciński Zbigniew, Śliwerski Bogusław (red.), 2005, *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, WN PWN, Warszawa.
- Lalak Danuta, 1999, *Badania aktywizujące*, [w:] *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Lalak Danuta, Pilch Tadeusz (red.), ŻAK, Warszawa.
- Lalak Danuta, Pilch Tadeusz (red.), 1999, *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, ŻAK, Warszawa.
- Lasota Elżbieta, 2002, *Nie szata zdobi człowieka*, [w:] *Komunikowanie się w sytuacjach społecznych: analizy psychologiczne*, Rzepa Teresa (red.), AMP Studio Paweł Majewski, Szczecin.
- Lata tłuste, lata chude... Spojrzenia na biedę w społecznościach lokalnych*, 2002, Korzeniewska Katarzyna, Tarkowska Elżbieta (red.), Wyd. IFiS PAN, Warszawa.
- Latane Bibba, 1981, *The psychology of social impact*, *American Psychologist*, 36.
- Leichsenring Kaia, 1996, *Nowe kierunki rozwoju opieki i polityki socjalnej w Europie*, [w:] *Zarządzanie pomocą społeczną, kształcenie i dokształcanie rządowych i pozarządowych służb społecznych*, Pruszkowski Andrzej (red.), Polihymnia, Lublin.
- Leksykon polityki społecznej*, 2002, Rysz-Kowalczyk Barbara (red.), UW IPS, OW ASPRA-JR", Warszawa.
- Lepalczyk Irena, 1995, *Geneza i rozwój pedagogiki społecznej*, [w:] *Pedagogika społeczna*, Pilch Tadeusz, Lepalczyk Irena (red.), ŻAK, Warszawa.
- Lepalczyk Irena, 2000, *Ryszard Wroczyński w Łodzi*, [w:] *Pedagogika społeczna. Pytania o XXI wiek. Pamięci Profesora Ryszarda Wroczyńskiego*, Przeclawska Anna, Theiss Wiesław (red.), ŻAK, Warszawa

- Lepalczyk Irena, 2001, *Helena Radlińska — życie i twórczość*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń.
- Lepalczyk Irena, Marynowicz-Hetka Ewa, 1988, *Instytucje socjalno-wychowawcze*, [w:] *Instytucjonalna pomoc dziecku i rodzinie: diagnozy i propozycje*, Lepalczyk Irena, Marynowicz-Hetka Ewa (red.), ZN im. Ossolińskich, Wrocław.
- Lepalczyk Irena, Marynowicz-Hetka Ewa (red.), 1988, *Instytucjonalna pomoc dziecku i rodzinie: diagnozy i propozycje*, ZN im. Ossolińskich, Wrocław.
- Lepalczyk Irena, Marynowicz-Hetka Ewa (red.), 1996, *Aleksander Kamiński — pedagog społeczny*, UŁ, Łódź.
- Lepalczyk Irena, Ciczkowski Wiesław (red.), 2000, *Bogactwo życia i twórczości Aleksandra Kamińskiego*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń.
- Lepianka Dorota, 2002, *Polacy a biedacy — społeczny obraz ubóstwa i stosunek społeczeństwa do osób ubogich*, [w:] *Przeciw biedzie: programy, pomysły, inicjatywy*, Tarkowska Elżbieta (red.), ON, Warszawa.
- Leś Ewa, 1999, *Działalność dobroczynna w Europie i Ameryce: tradycje i współczesność*. cz. III, *Od pozycji podwładnego w opiekuńczym przedsięwzięciu do współdziałania z sektorem publicznym: organizacje pozarządowe po II wojnie światowej*, Centrum Informacji dla Organizacji Pozarządowych BORDO-Fundusz Współpracy, Warszawa.
- Leś Ewa, 2005, *O rozumieniu zasady subsydiarności. Czy Ustawa o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie prowadzi do wykształcenia kultury pomocniczości w Polsce?*, [w:] *Budowanie partnerstwa publiczno-społecznego — współpraca organizacji pozarządowych z administracją samorządową*, *Materiały z konferencji w Biurze Rzecznika Praw Obywatelskich Warszawa, 10 marca 2005 roku*, Biuro RPO, Warszawa.
- Leś Ewa (red.), 2002/2003, *Pomoc społeczna: od klientyzmu do partycypacji*, Oficyna Wydawnicza OWASPRA-JR, Warszawa.
- Lewowicki Tadeusz, 2003, *Filozofia i pedagogika — tradycja i współczesność związków inspirujących teorię i praktykę edukacyjną*, *Colloquia Communia*, nr 2, specjalny.
- Lewowicki Tadeusz, 2006, *Szkic do dziejów metodologii pedagogiki*, [w:] *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, Kulinowski Dariusz, Nowak Marian (red.), Impuls, Kraków.
- Lewowicki Tadeusz (red.), 2002, *Edukacja wobec ładu globalnego*, WSP ZNP, ŻAK, Warszawa.
- Liberska Barbara (red.), 2002, *Globalizacja: mechanizmy i wyzwania*, INE PAN, PWE, Warszawa.
- Lindsay Jocelyn, Turcotte Daniel, Hopmeyer Estelle (Ed.), 2004, *Crossing Boundaries and Developing Alliances Through Group Work*, The Haworth Press, New York–London, Oxford.
- Lisek-Michalska Jolanta, Daniłowicz Paweł (red.), 2007, *Zogniskowany wywiad grupowy. Studia nad metodą*, Wyd. UŁ, Łódź.
- Lishman Joyce (red.), 1998, *Podręcznik teorii dla nauczycieli praktyki w pracy socjalnej*, „Śląsk”, Katowice.
- Lister Ruth, 2007, *Bieda*, Wyd. Sic!, Warszawa.
- Listy o pedagogice społecznej*, Helena Radlińska, 1997, Aleksander Kamiński, Adam O. Uziembło, Theiss Wiesław (red.), ŻAK, Warszawa.
- Littauer Florence, 1996, *Sztuka zachęcania*, „Vacatio”, Warszawa.

- 294 *Lokalne strategie przeciwdziałania bezrobociu i biedzie*, 2001, Warzywoda-Kruszyńska Wielisława (red.), UŁ IS, Łódź.
- London Lorna H. (Ed.), 2002, *Community Interventions to Create Change in Children*, The Haworth Press, New York–London–Oxford.
- Long Carolyn M., 2001, *Participation of the poor in development initiatives: taking their rightful place*, London: Earthscan Publications; Sterling, VA: Institute for Development Research,
- Luckmann Thomas, 2006, *Komunikacja moralna w nowoczesnych społeczeństwach*, [w:] *Współczesne teorie socjologiczne*, Jasińska-Kania Aleksandra, Nijakowski Lech M., Szacki Jerzy, Ziółkowski Marek (wyb.), Scholar, Warszawa.
- Lustig Justyna, 1998, *Skutki ubóstwa jakich doświadczają dzieci*, [w:] *Ubodzy i bezdomni*, Dobrowolski Piotr (red.), Wyd. UŚ, Katowice.
- Lyon-Callo Vincent, 2004, *Inequality, Poverty, and Neoliberal Governance. Activist Ethnography in the Homeless Sheltering Industry*, Broadview Press.
- Łęcki Krzysztof, Szóstak Andrzej, 1999, *Komunikacja interpersonalna w pracy socjalnej*, „Śląsk”, Katowice.
- Łęcki Krzysztof, Wódz Kazimiera, 2002, *Droga do ubóstwa? Gwara śląska jako bariera edukacyjna*, [w:] *Przeciw biedzie: programy, pomysły, inicjatywy*, Tarkowska Elżbieta (red.), Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Łobocki Mieczysław, 2000, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Impuls, Kraków.
- Łobocki Mieczysław, 2002, *Wychowanie moralne w zarysie*, Impuls, Kraków.
- Łuczynska Marta, 1998, *Trudne sytuacje życiowe klientów pomocy społecznej na podstawie wywiadów narracyjnych*, [w:] *IPSiR dzisiaj: księga jubileuszowa*, Porowski Michał (red.), IPSiR UW, Warszawa.
- Maciarz Aleksandra, 2004, *Macierzyństwo w kontekście zmian społecznych*, ŻAK, Warszawa.
- Maciejko Wojciech, 2009, *Instytucje pomocy społecznej*, LexisNexis, Warszawa.
- MacIntyre Alasdair, 1996, *Dziedzictwo cnoty. Studium teorii moralności*, WN PWN, Warszawa.
- Macionis John J., 2003, *Sociology*, Night Editio, Kenyon College, Preutice Hall.
- Magnuszewska-Otulak Grażyna, 1992, *Rozwój systemu zabezpieczenia społecznego w Wielkiej Brytanii: Raport Beveridge’a*, IPISS, Warszawa.
- Majkowski Władysław (red.), 2003, *Rodzina polska u progu trzeciego tysiąclecia*, Wyd. UKSW, Warszawa.
- Making services work for poor people: overview: world development report 2004. The World Bank*, 2004, Washington, D.C.
- Malewski Mieczysław, 1997, *Metody ilościowe i jakościowe w badaniach nad edukacją. Spór o metodologiczną komplementarność*, Kultura i Edukacja, nr 1–2.
- Malewski Mieczysław, 1998, *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, UW., Wrocław.
- Malinowski Jan A., 2002, *Praca socjalna w obszarze działalności szkoły*, [w:] *Wielowymiarowość pracy socjalnej*, Frysztacki Krzysztof, Piątek Krzysztof (red.), Wyd. Akapit, Toruń.
- Malinowski Ludwik, Orłowska Małgorzata (red.), 1998, *Praca socjalna służbą człowiekowi: materiały z konferencji naukowej, 7 listopada 1997*, ŻAK, Warszawa.
- Mamzer Hanna, 2003, *Tożsamość w podróży: wielokulturowość a kształtowanie tożsamości jednostki*, Wyd. UAM, Poznań.

- Man within culture at the threshold of the 21st century*, 2001, Rewers Ewa, Sójka Jacek (Ed.), Wyd. Fundacji Humaniora, Poznań.
- Manstead Anthony S. R., Hewstone Miles, 2001, *Psychologia społeczna. Encyklopedia Blackwella*, Wyd. Jacek Santorski & CO, Warszawa.
- Manterys Aleksander, 1997, *Wielość rzeczywistości w teoriach socjologicznych*, PWN, Warszawa.
- Marginalność i procesy marginalizacji*, 1999, Frieske Kazimierz W. (red.), IPISS, Warszawa.
- Marody Mirosława, 1976, *Sens teoretyczny a sens empiryczny pojęcia postawy: analiza metodologiczna zasad doboru wskaźników w badaniach nad postawami*, PWN, Warszawa.
- Marshall Gordon (red.), 2006, *Słownik socjologii i nauk społecznych*, WN PWN, Warszawa.
- Marshall Thomas H., 1950, *Citizenship and social class and other essays*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Martin Hans-Peter, Schuman Harald, 2000, *Pułapka globalizacji: atak na demokrację i dobrobyt*, WD, Wrocław.
- Martin Susan Forbes, 2004, *Refugee Women*, Secend Edition, Lexington Books, Oxford.
- Marynowicz-Hetka Ewa, 1974, *Warsztat pracownika socjalnego*, IW CRZZ, Warszawa.
- Marynowicz-Hetka Ewa, 1985, *Praca socjalno-wychowawcza z rodziną niepełną*, IWZZ, Warszawa.
- Marynowicz-Hetka Ewa, 1986, *Pomoc w rozwoju dziecka i rodzinie*, UŁ, Łódź.
- Marynowicz-Hetka Ewa, 1988, *Instytucjonalna pomoc wspierająca rozwój dziecka i rodziny. Diagnoza i terapia socjalno-wychowawcza. Synteza tematu*, [w:] *Instytucjonalna pomoc dziecku i rodzinie. Diagnoza i propozycje*, Lepalczyk Irena, Marynowicz-Hetka Ewa (red.), ZN. Im. Ossolińskich, Wrocław-Łódź.
- Marynowicz-Hetka Ewa, 1996, *Praca socjalna i jej aktualne wymiary*, [w:] *Pedagogika społeczna i praca socjalna – przegląd stanowisk i komentarze*, Marynowicz-Hetka Ewa, Piekarski Jacek, Urbaniak-Zajac Danuta (red.), Interart, Warszawa.
- Marynowicz-Hetka Ewa, 1998, *Koncepcja pracy społecznej w polskiej tradycji pedagogiki społecznej*, [w:] *Pedagogika społeczna i praca socjalna – przegląd stanowisk i komentarze*, „Śląsk”, Katowice.
- Marynowicz-Hetka Ewa 2001(a), *Profesje społeczne i działanie społeczne w edukacji i w pracy socjalnej — w poszukiwaniu społeczno-pedagogicznego wymiaru działania społecznego*, [w:] *Problemy teoretyczno-metodologiczne pedagogiki społecznej i pracy socjalnej. Z warsztatów badawczych polsko-słowackich*, Marynowicz-Hetka Ewa, Piekarski Jacek, Mierzyński Dariusz (red.), Wyd. UŁ, Łódź.
- Marynowicz-Hetka Ewa 2001(b), *Europejskie wymiary w kształceniu i działaniu profesji społecznych*, [w:] *Profesje społeczne w Europie: z problemów kształcenia i działania, nauk*, Marynowicz-Hetka Ewa, Wagner Antonin, Piekarski Jacek (red.), „Śląsk”, Katowice.
- Marynowicz-Hetka Ewa, 2004, *Pedagogika społeczna Aleksandra Kamińskiego — kilka uwag do tomu jubileuszowego z perspektywy długości trwania*, [w:] *Aleksander Kamiński i jego twórczość pedagogiczna. Dyskusja o przeszłości wobec teraźniejszości i przyszłości*, Marynowicz-Hetka Ewa, Kubicka Hanna, Granosik Mariusz (red.), UŁ, Łódź.
- Marynowicz-Hetka Ewa, 2006, *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, t. 1, Marynowicz-Hetka Ewa (red.) WN PWN, Warszawa.

- 296 Marynowicz-Hetka Ewa, 2008, *Zintegrowany paradygmat działania pedagoga społecznego w kierunku transwersalności pedagogiki społecznej*, [w:] *Pedagog społeczny w meandrach środowiska lokalnego*, Kromolicka Barbara (red.), Ars Atelier, Szczecin.
- Marynowicz-Hetka Ewa, Piekarski Jacek (wyb.), 1996, *Wokół problemów działania społecznego: wybór tekstów i przykładów projektów działania*, Interart, Warszawa.
- Marynowicz-Hetka Ewa, Piekarski Jacek, 1999, *Wprowadzenie do wydania polskiego: Ewaluacja w procesie kształcenia do pracy socjalnej*, [w:] *Systematyzacja i ocena doświadczeń zawodowych w pracy socjalnej. Siatka pytań dla pracowników socjalnych*, Deloos Pierre, López Manuel-Luis, „Śląsk”, Katowice.
- Marynowicz-Hetka Ewa (red.), 2007, *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, t. 2, WN PWN, Warszawa.
- Marynowicz-Hetka Ewa, Piekarski Jacek (red.), 1996, *Profesor Irena Lepalczyk*, ŁTN, Łódź.
- Marynowicz-Hetka Ewa, Piekarski Jacek, Urbaniak-Zajac Danuta (red.), 1996, *Pedagogika społeczna i praca socjalna — przegląd stanowisk i komentarze*, Interart, Warszawa.
- Marynowicz-Hetka Ewa, Piekarski Jacek, Cyrańska Ewa (red.), 1998, *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka: stan i perspektywy*, Wyd. UŁ, ŁTN, WSP, Łódź-Warszawa.
- Marynowicz-Hetka Ewa, Wagner Antonin, Piekarski Jacek (Ed.), 1999, *European dimensions in training and practice of the social professions; Dimensions européennes de la formation et de la pratique des professions sociales*, „Śląsk”, Katowice.
- Marynowicz-Hetka Ewa, Piekarski Jacek, Mierzyński Dariusz (red.), 2001, *Problemy teoretyczno-metodologiczne pedagogiki społecznej i pracy socjalnej. Z warsztatów badawczych polsko-słowackich*, Wyd. UŁ, Łódź.
- Marynowicz-Hetka Ewa, Antonin Wagner, Jacek Piekarski (red.), 2001, *Profesje społeczne w Europie. Z problemów kształcenia i działania*, „Śląsk”, Katowice.
- Marynowicz-Hetka Ewa, Kubicka Hanna, Granosik Mariusz (red.), 2004, *Aleksander Kamiński i jego twórczość pedagogiczna. Dyskusja o przeszłości wobec teraźniejszości i przyszłości*, Wyd. UŁ, Łódź.
- Marynowicz-Hetka Ewa, Theiss Wiesław (red.), 2004, *Profesor Helena Radlińska, Sylwetki łódzkich uczonych*, z. 75, ŁTN, Łódź.
- Marzec Helena, 2001, *Dziecko w rodzinie z ubóstwem materialnym*, MWSH-P, Łowicz.
- Marzec-Holka Krystyna, 1998, *Roszczenia podopiecznych pomocy społecznej a realizacja funkcji zawodu pracownika socjalnego*, [w:] *Pracownicy socjalni i wolontariusze a możliwości reformy pomocy społecznej*, Marzec-Holka Krystyna (red.), Wyd. WSP, Bydgoszcz.
- Marzec-Holka Krystyna (red.), 1998, *Pracownicy socjalni i wolontariusze a możliwości reformy pomocy społecznej*, Wyd. WSP, Bydgoszcz.
- Marzec-Holka Krystyna (red.), 2000, *Spółczesność, demokracja, edukacja: nowe wyzwania w pracy socjalnej*, Wyd. AB, Bydgoszcz.
- Marzec-Holka Krystyna (red.), 2003(a), *Pomoc społeczna, praca socjalna: teoria i praktyka*, t. 1, Wyd. AB, Bydgoszcz.
- Marzec-Holka Krystyna (red.), 2003(b), *Pomoc społeczna, praca socjalna: teoria i praktyka*, t. 2, Wyd. AB, Bydgoszcz.
- Maslow Abraham H., 1990, *Motywacja i osobowość*, PAX, Warszawa.

- Maszke Albert Wojciech, 2004, *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*, Wyd. URz, Rzeszów.
- Materne Jerzy, 1999, *Pedagogika socjalna: systematyzacja zagadnień i pojęć*, „Mater”, Szczecin.
- Matyjas Bożena, 1999, *Sytuacja dzieci w rodzinach dotkniętych bezrobociem*, [w:] *Pokój z dziećmi: pedagogika chrześcijańska wobec zagrożeń rozwoju dziecka*, Smolińska-Theiss Barbara (red.), ŻAK, Warszawa.
- Matyjas Bożena (red.), 2002, *Formy pomocy dziecku i rodzinie w środowisku lokalnym*, WŚ w Kielcach, AŚ w Kielcach, Kielce.
- Matysiak Bogdan Wiktor, 2001, *Ubodzy w tradycji mądrościowej Izraela na tle starożytnego Bliskiego Wschodu*, „Hosianum”, Olsztyn.
- Mazur Jan, 1992, *Katolicka nauka społeczna*, UNUM, Kraków.
- Mazur Jan, 2006, *Bezdomność jako przedmiot polityki społecznej*, [w:] *Bezdomność. Szkice z socjologii, polityki społecznej i katolickiej nauki społecznej*, Mazur Jan (red.), Wyd. KUL, Lublin.
- Mazur Jan (red.), 2006, *Bezdomność. Szkice z socjologii, polityki społecznej i katolickiej nauki społecznej*, Wyd. KUL, Lublin.
- Mazur Stanisław, Pacut Agnieszka (red.), 2008, *Ekonomia społeczna a publiczne służby zatrudnienia w Polsce – zasady, perspektywy i kierunki współpracy*, FISE, Warszawa–Kraków.
- Mazurkiewicz Edward A., 1983, *Sprawność działania socjalnego w pedagogice społecznej Heleny Radlińskiej. U źródeł zastosowań prakseologii w pracy socjalnej*, Wyd. PAN, Wrocław–Warszawa–Kraków–Poznań–Łódź.
- Mazurkiewicz Edward A., 1986, *Sprawność działania w pracy socjalno-wychowawczej [materiały metodyczne]*, t. 1–2, CMDNŚSM, Warszawa.
- McGuire James, 2005, *Social Problem Solving: Basic Concepts, Research, and Applications*, [In:] *Social Problem Solving and Offending. Evidence, Evaluation and Evolution*, McMurran Mary, McGuire James (Ed.), John Wiley & Sons, West Sussex.
- McNiff Jean, 1995, *Action research: principles and practice, with a foreword by Jack Whitehead*, Routledge, London.
- Mead George H., 1975 *Umysł, osobowość i społeczeństwo*, PWN, Warszawa.
- Mead Lawrence M., Beem Christopher (Ed.), 2005, *Welfare Reform and Political Theory*, Russell Sage Foundation, New York.
- Mead Margaret, 1978, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, PWN, Warszawa.
- Mead Margaret, 1986, *Trzy studia*, t. 1–2, PIW, Warszawa.
- Media i edukacja w globalizującym się świecie: teoria, praktyka, oddziaływanie*, 2003, Sokołowski Marek (red.), „Kastalia”, Olsztyn.
- Melosik Zbyszko, 2005, *Pedagogika pragmatyzmu*, [w:] *Pedagogika*, t. 1, Zbigniew Kwieciński, Bogusław Śliwerski (red.), PWN, Warszawa.
- Mendel Maria, 2001, *Edukacja społeczna: partnerstwo rodziny, szkoły i gminy w perspektywie amerykańskiej*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń.
- Mendel Maria, 2008, *Zrównoważony rozwój i edukacja. Pedagog społeczny wobec idei trwania*, [w:] *Pedagog społeczny w meandrach środowiska lokalnego*, Kromolicka Barbara (red.), Ars Atelier, Szczecin.
- Merton Robert K., 1982, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, PWN, Warszawa.

- 298 Mesbar Ellen S., 2004, *Group Field Consulting: Building a Learning Community*, [In:] *Crossing Boundaries and Developing Alliances Through Group Work*, Lindsay Jocelyn, Turcotte Daniel, Hopmeyer Estelle (Ed.), The Haworth Press, New York–London, Oxford.
- Metoda biograficzna w socjologii*, 1990, Włodarek Jan, Ziółkowski Marek (red.), PWN, Warszawa–Poznań.
- Metoda warsztatowa w kształceniu umiejętności interpersonalnych*, 1996, Chrzanowska Małgorzata (red.), Interart, Warszawa.
- Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, 2006, Kulinowski Dariusz, Nowak Marian (red.), Impuls, Kraków.
- Metody badania rzeczywistości społecznej*, 1996, Skonieczny Tomasz (red.), WSP, Słupsk.
- Miąso Józef, 2000, *Wspomnienie*, [w:] *Pedagogika społeczna. Pytania o XXI wiek. Pamięci Profesora Ryszarda Wroczyńskiego*, Przeclawska Anna, Theiss Wiesław (red.), ŻAK, Warszawa.
- Michalski Stanisław, 1997, *Działalność pedagogiczna Aleksandra Kamińskiego*, Wyd. UAM, Poznań.
- Midgley James, 2004, *Social Work and International Social Development. Promoting a Developmental Perspective in the Profession*, [In:] *Issues in International Social Work. Global Challenges for a New Century*, Hokenstad M.C., Midgley James (Ed.), NASW Press.
- Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego: globalizm versus regionalizm*, 2003, Nikitorowicz Jerzy, Halicki Jerzy, Muszyńska Jolanta (red.), Trans Humana, Białystok.
- Mika Stanisław, 1981, *Psychologia społeczna*, PWN, Warszawa.
- Mikiewicz Przemysław, 2003, *Zagrożenia, konflikty i mnogie oblicza globalizacji*, [w:] *Wkraczając w XXI wiek — między globalizacją a zróżnicowaniem*, Stadtmueller Elżbieta (red.), „Arboretum” UWr. WNS, Wrocław.
- Mikołajewicz Wojciech, 1995, *Praca socjalna jako działanie wychowawcze*, Interart, Warszawa.
- Mitlin Diana, Satterthwaite David, 2004, *The Role of Local and Extra-local Organizations*, [In:] *Empowering Squatter Citizen. Local Government, Civil Society and Urban Poverty Reduction*, Mitlin Diana, Satterthwaite David (Ed.), EARTHSCAN, London.
- Mitlin Diana, Satterthwaite David (Ed.), 2004, *Empowering Squatter Citizen. Local Government, Civil Society and Urban Poverty Reduction*, EARTHSCAN, London.
- Minahan Anne (Ed.), 1987, *Encyclopedia of Social Work*, Board of Edition: NASW, Silver Spring, Maryland.
- Minimum wages in Central and Eastern Europe: from protection to destitution*, 1995, Standing Guy, Vaughan-Whitehead Daniel, (Ed.); prep. by the International Labour Office Central and Eastern European Team (ILO-CEET). Budapest–London [etc.], Central European Univ. Press,
- Misztal Bronisław, 2005, *Wylączenie jako źródło problemów społecznych*, [w:] *Wokół sposobów życia, kwestii społecznych i wzorów ich rozwiązywania*, Frysztacki Krzysztof, Korzeniowski Marek (red.), Opolskie Studia Socjologiczne, Wyd. UO, Opole.
- Młodzież a dorośli: napięcia między socjalizacją a wychowaniem*, 2001, Kwiecińska Roma, Szymański Mirosław J. (red.), AP w Krakowie, Instytut Nauk o Wychowaniu, Instytut Technologii Eksploatacji, Kraków–Radom.

- Młodzież — wykształcenie, praca: dylematy w zmieniającej się rzeczywistości społecznej, 1997, Soldry-Gwiżdż Teresa (red.), PIN-Institut Śląski, Opole.
- Modrzewski Jerzy, 2007, *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*, Wyd. UAM, Poznań.
- Moir Anne, Jessel David, 2005, *Pleć mózgu. O prawdziwej różnicy między mężczyzną a kobietą*, PIW, Warszawa.
- Morrison John A., 1997, *The Educational Philosophy of ST. John Bosco*, Salosiona Publishers, New Rochelle, New York.
- Morrow-Howell Nancy, Garden Melinda, Sherraden Michael, 2005, *Productive Engagement of Older Adults: Volunteerism and Service*, [In:] *Perspectives on Productive Aging. Social Work with the New Aged*, Kaye Lenard W. (Ed.), NASW Press, Washington D.C.
- Motycka Alina, 2007, *Czynności poznawcze w nauce a epistemologia*, [w:] *Epistemologia współczesna*, Hetmański Marek (red.), UNIVERSITAS, Kraków.
- Możdżeńka-Mrozek Danuta, Szyłko-Skoczny Małgorzata, 1998, *Kwestia bezrobocia*, [w:] *Polityka społeczna. Materiały do studiowania*, Rajkiewicz Antoni, Supińska Jolanta, Księżopolski Mirosław (red.), „Śląsk”, Katowice.
- Mrozowska Kamila, 2000, *Ryszard Wroczyński jako redaktor „Przeglądu Historyczno-Oświatowego” 1959–1987. Garść wspomnień*, [w:] *Pedagogika społeczna. Pytania o XXI wiek. Pamięci Profesora Ryszarda Wroczyńskiego*, Przeclawska Anna, Theiss Wiesław (red.), ŻAK, Warszawa.
- Multicultural Perspectives in Working with Families*, 2005, Secend Editio, Congress Elaine P., Gonzalez Manny J. (Ed.), Springer Publishing Company, New York.
- McMurrin Mary, McGuire James (Ed.) 2005, *Social Problem Solving and Offending. Evidence, Evaluation and Evolution*, John Wiley & Sons, West Sussex.
- Muszalski Wojciech, 2007, *Prawo socjalne*, PWN, Warszawa.
- Naparstek Arthur J., 1999, *Community Building and Social Group Work: A New Practice Paradigm for American Cities*, [In:] *R.ebuilding Communities. Challenges for Group Work*, Bertcher Harvey, Farris Kurtz Linda, Lomont Alice (Ed.), The Hawotr Press, New York.
- Nawroczyński Bogdan, 1967, *Wstęp*, [w:] *Pisma pedagogiczne*, Herbart Jan F., ZN im. Ossolińskich, Wrocław.
- Necki Zbigniew, 1996, *Komunikacja międzyludzka*, Wyd. PSB, Kraków.
- Niedźwiedzki Dariusz, 2003, *Władza, tożsamość, zmiana społeczna*, UNIVERSITAS, Kraków.
- Niesporek Andrzej, Wódz Kazimiera (red.), 1999, *Praca socjalna w Polsce: badania, kształcenie, potrzeby praktyki*, „Śląsk”, Katowice.
- Nikitorowicz Jerzy, Halicki Jerzy, Muszyńska Jolanta (red.), 2003, *Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego: globalizm versus regionalizm*, Trans Humana, Białystok.
- Nocuń Aleksander W., Szmagański Jerzy, 1998, *Podstawowe umiejętności w pracy socjalnej i ich kształcenie. Porozumiewanie się, rozwiązywanie problemów i konfliktów*, „Śląsk”, Katowice.
- Nolan Mike, Lundh Ulla, Grant Gordon, Keady John (Ed.), 2003, *Partnership in Family Care*, Open University Press, Maidenhead-Philadelphia.
- Novak Michael, 1985, *Przebudzenie etnicznej Ameryki*, PIW, Warszawa.
- Nowacki Tadeusz, 2000, *Ryszard Wroczyński — wspomnienie*, [w:] *Pedagogika społeczna. Pytania o XXI wiek. Pamięci Profesora Ryszarda Wroczyńskiego*, Przeclawska Anna, Theiss Wiesław (red.), ŻAK, Warszawa.

- 300 Nowak Marian, 2005, *Pedagogika personalistyczna*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Kwieciński Zbigniew, Śliwerski Bogusław (red.), t. 1, PWN, Warszawa.
- Nowak Stefan, 1970, *Metodologia badan socjologicznych*, PWN, Warszawa.
- Nowak Stefan, 1973, *Pojęcie postawy w teoriach i stosowanych badaniach społecznych*, [w:] *Teorie postaw*, Nowak Stefan (red.), PWN, Warszawa.
- Nowak Stefan, 2007, *Metodologia badań społecznych*, WN PWN, Warszawa.
- Nowicka-Koziół Maria (red.), 2002, *Prawo głosu i różnicy a podmiotowość*, Wyd. APS, Warszawa.
- Nurek Stanisław, 1987, *Teorie zmian społecznych: wybrane zagadnienia. cz. 2, Idea ewolucji społecznej: skrypt dla studentów III i IV roku socjologii*, UŚ, Katowice.
- Oblicza lokalności. Tradycja i współczesność*, 2006, Kurczewska Joanna (red.), Wyd. IFiS PAN, Warszawa.
- Oblicza procesów globalizacji*, Pietraś Marek (red.), 2002, Wyd. UMCS, Lublin.
- Obszary pracy socjalnej w teorii i praktyce*, 2002, Kotlarska-Michalska Anna (red.), UAM w Poznaniu, SIS, ARP Promocja 21, Poznań.
- Obszary zainteresowań pedagogów społecznych: księga poświęcona pamięci Wiesława Andrzeja Ciczkowskiego*, 2002, Zaworska-Nikoniuk Dorota (red.), Wyd. UW-M, Olsztyn.
- Ochocki Andrzej, 2003, *Zagrożenie trwałym ubóstwem rodzin i gospodarstw domowych w Polsce*, [w:] *Rodzina polska u progu trzeciego tysiąclecia*, Majkowski Władysław (red.), Wyd. UKSW, Warszawa.
- O etyce służb społecznych*, 1998, Kaczyńska Wanda (red.), UW IPSiR, Warszawa.
- Okoń Wincenty, 2004, *Nowy słownik pedagogiczny*, ŻAK, Warszawa.
- Okoń-Horodyńska Ewa (red.), 1999, *Wyzwania procesu globalizacji wobec człowieka*, AE, Katowice.
- Olearczyk Teresa E., 2007, *Sieroctwo i osamotnienie. Pedagogiczne problemy kryzysu współczesnej rodziny*, Wyd. WAM, Kraków.
- Olech Anna, 2006, *Etos zawodowy pracowników socjalnych. Wartości, normy, dylematy etyczne*, „Śląsk”, Katowice.
- Olech Anna, 2008, *Etyka pracy socjalnej jako etyka zawodowa*, Praca Socjalna, nr 1.
- Oleszczyńska Aleksandra, 1978, *Pracownik socjalny w pomocy społecznej*, IW CRZZ, Warszawa.
- Olubiński Andrzej, 1997, *Socjalno-wychowawcze problemy postkomunistycznego społeczeństwa: (10 esejów)*, Wyd. Akapit, Toruń.
- Olubiński Andrzej, 1998, *Modele praktyki pracy socjalnej w warunkach przeobrażeń ustrojowych*, [w:] *Pracownicy socjalni i wolontariusze a możliwości reformy pomocy społecznej*, Krystyna Marzec-Holka (red.), Wyd. WSP, Bydgoszcz.
- Olubiński Andrzej, 2000, *Sily społeczne — szanse i mity*, [w:] *Pedagogika społeczna — pytania o XXI wiek. Pamięci Profesora Ryszarda Wroczyńskiego*, Przeclawska Anna, Theiss Wiesław (red.), ŻAK, Warszawa.
- Olubiński Andrzej, 2006, *Sily społeczne jako kluczowa kategoria pedagogiki społecznej*, [w:] *Pedagogika społeczna: dokonania — aktualność — perspektywy*, Kawula Stanisław (red.), Wyd. Adam Marszałek, Toruń.
- Oniszczyk Jerzy, 2005, *Wolności i prawa socjalne oraz orzecznictwo konstytucyjne*, SGH, Warszawa.
- O nowy model polityki społecznej w Polsce — Studia i materiały*, 1993, Szubert Waclaw (red.), IPISS, Warszawa.

- Orłowska Małgorzata, 2007, *Przymus bezczynności. Studium pedagogiczno-społeczne czasu wolnego bezrobotnych*, Wyd. APS, WN PWN, Warszawa.
- Orłowska Małgorzata, Malinowski Ludwik (red.), 2000, *Praca socjalna: w poszukiwaniu metod i narzędzi*, ŻAK, Warszawa.
- Ornacka Katarzyna, 2003, *Ewaluacja między naukami społecznymi i pracą socjalną*, UJ IS, Kraków.
- O roztropną politykę społeczną. Księga pamiątkowa na jubileusz 80-lecia prof. dr. hab. Antoniego Rajkiewicza*, 2002, Auleytner Julian (red.), „Śląsk”, Katowice.
- Orwell George, 1996, *The road to Wigan Pier*, Secker & Warburg, London.
- Osińska Wanda, 1972, *Jan Amos Komenský w Polsce. Repertorium prac Komeńskiego znajdujących się w polskich księgozbiorach*, ZN im. Ossolińskich, Wyd. PAN Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk.
- Ossowska Maria, 1973, *Ethos rycerski i jego odmiany*, PWN, Warszawa.
- Ossowska Maria, 1985, *Normy moralne: próba systematyzacji*, PWN, Warszawa.
- Ossowski Stanisław, 1962, *O osobliwościach nauk społecznych*, PWN, Warszawa.
- Ostrowska Urszula, de Tchorzewski Andrzej (red.), 2002, *Etos pedagogów i edukacji wobec problemów globalizacji*, AB, UW-M, Bydgoszcz-Olsztyn.
- Pachociński Ryszard, 2004, *Kierunki reform szkolnictwa wyższego na świecie*, IBE, Warszawa.
- Palka Stanisław, 1987, *Kierunki rozwoju pedagogiki i ich metodologiczne konsekwencje*, [w:] *Teoretyczne podstawy pedagogiki*, Palka Stanisław (red.), UJ, Kraków.
- Palka Stanisław, 2004(a), *Metodologia badań pedagogicznych*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. III, Pilch Tadeusz (red.), ŻAK, Warszawa.
- Palka Stanisław, 2004(b), *Metodologia pedagogiki*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. III, Pilch Tadeusz (red.), ŻAK, Warszawa.
- Palka Stanisław, 2006, *Metodologia badania. Praktyka pedagogiczna*, GWP, Gdańsk.
- Palska Hanna, 2002(a), *Bieda i dostatek: o nowych stylach życia w Polsce końca lat dziewięćdziesiątych*, Wyd. IFiS PAN, Warszawa.
- Palska Hanna, 2002(b), *O potrzebie monografii terenowej w badaniach dawnej i dzisiejszej biedy w Polsce*, [w:] *Lata tłuste, lata chude... Spojrzenia na biedę w społecznościach lokalnych*, Korzeniowska Katarzyna, Elżbieta Tarkowska (red.), Wyd. IFiS PAN, Warszawa.
- Panek Tomasz, Podgórski Jarosław, Szulc Adam, 1999, *Ubóstwo: teoria i praktyka pomiaru*, SGH, Warszawa.
- Papież Jan, 2004, *Rodzina polska wobec zagrożeń społecznych*, [w:] *Spółczeństwo, opieka, wychowanie. Prace dedykowane Irenie Jundziłł w osiemdziesięciolecie urodzin*, Żebrowski Jan (red.), Wyd. UG, Gdańsk.
- Parsons Talcott, Shils Edward A., Olds James, 2006, *Kategorie orientacji i organizacji działania*, [w:] *Współczesne teorie socjologiczne*, Jasińska-Kania Aleksandra, Nijakowski Lech M., Szacki Jerzy, Ziółkowski Marek (wyb.), Scholar, Warszawa.
- Partnership in Family Care*, 2003, Nolan Mike, Lundh Ulla, Grant Gordon, Keady John (Ed.), Open University Press, Maidenhead-Philadelphia
- Paveza Gregory, VandeWeerd Carla, 2003, *Elder Mistreatment and the Role of Social Work*, [In:] *Social Work and Health Care in an Aging Society. Education, Policy, Practice and Research*, Berkman Barbara (Ed.), Springer Publishing Company, New York.
- Payne Malcolm, 2005, *The Origins of Social Work. Community and Change*, Palgrave MacMillan.

- 302 *Pedagog społeczny w meandrach środowiska lokalnego*, 2008, Kromolicka Barbara (red.), Ars Atelier, Szczecin.
- Pedagogika*, 2006, [t. I: *Podstawy nauk o wychowaniu*, t. II: *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, t. III: *Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*], Śliwerski Bogusław (red.), GWP, Gdańsk.
- Pedagogika. Podręcznik akademicki*, 2003, Kwieciński Zbigniew, Śliwerski Bogusław (red.), PWN, Warszawa.
- Pedagogika. Podręcznik akademicki*, 2005, Kwieciński Zbigniew, Śliwerski Bogusław (red.), PWN, Warszawa.
- Pedagogika społeczna*, 2001, Pilch Tadeusz (red.), FSiBE, Warszawa.
- Pedagogika społeczna: człowiek w zmieniającym się świecie*, 1995, Pilch Tadeusz, Lepalczyk Irena (red.), ŻAK, Warszawa.
- Pedagogika społeczna: dokonania, aktualność, perspektywy. Podręcznik akademicki dla pedagogów*, 2002, Kawula Stanisław (red.), Wyd. Adam Marszałek, Toruń.
- Pedagogika społeczna: dokonania — aktualność — perspektywy. Podręcznik akademicki dla pedagogów*, 2006, Kawula Stanisław (red.), Wyd. Adam Marszałek, Toruń.
- Pedagogika społeczna i praca socjalna – przegląd stanowisk i komentarze*, 1996, Marynowicz-Hetka Ewa, Piekarski Jacek, Urbaniak-Zajac Danuta (red.), Interart, Warszawa.
- Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka: stan i perspektywy*, 1998, Marynowicz-Hetka Ewa, Piekarski Jacek, Cyrańska Ewa (red.), Wyd. UŁ, ŁTN, WSP, Łódź–Warszawa.
- Pedagogika społeczna: kręgi poszukiwań*, 1996, Przeclawska Anna (red.), ŻAK, Warszawa.
- Pedagogika społeczna — pytania o XXI wiek. Pamięci Profesora Ryszarda Wrocławskiego*, 2000, Przeclawska Anna, Theiss Wiesław (red.), ŻAK, Warszawa.
- Pedagogika społeczna w perspektywie europejskiej: przeszłość, teraźniejszość, przyszłość*, 2003, Kawula Stanisław, Marynowicz-Hetka Ewa, Przeclawska Anna (red.), Kastalia, Olsztyn.
- Pedagogika społeczna w Polsce — między stagnacją a zaangażowaniem*, t. 1, 2, 1999, Górnikowska-Zwolak Elżbieta, Radziejewicz-Winnicki Andrzej (red.), (przy współpracy Andrzeja Czerkawskiego) UŚ, Katowice.
- Perspectives on Productive Aging. Social Work with the New Aged*, 2005, Kaye Lenard W. (Ed.), NASW Press, Washington D.C.
- Pfau-Effinger Birgit, Geissler Birgit (Ed.), 2005, *Care and Social Integration in European Societies*, PP, Bristol.
- Piątek Krzysztof (red.), 1996, *Socjologia a edukacja socjalna*, Akapit, Toruń.
- Pickett Rathjen Diana, Foreyt John P. (Ed.), 1980, *Social Competence. Interventions for Children and Adults*, Pergamon Press, New York.
- Piekarski Jacek, 2001, *Problemy pedagogiki społecznej jako dyscypliny akademickiej*, [w:] *Problemy teoretyczno-metodologiczne pedagogiki społecznej i pracy socjalnej. Z warsztatów badawczych polsko-słowackich*, Marynowicz-Hetka Ewa, Piekarski Jacek, Mierzyński Dariusz (red.), Wyd. UŁ, Łódź.
- Piekarski Jacek 2007(a), *Pytania o pogranicze pedagogiki społecznej*, [w:] *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, t. 2, Marynowicz-Hetka Ewa (red.), PWN, Warszawa.

- Piekarski Jacek 2007(b), *U podstaw pedagogiki społecznej. Zagadnienia teoretyczno-metodologiczne*, UŁ, Łódź,
- Piekarski Jacek, Urbaniak-Zajac Danuta, 1996, *Wybrane stanowiska pedagogiki społecznej*, [w:] *Pedagogika społeczna i praca socjalna — przegląd stanowisk i komentarze*, Marynowicz-Hetka Ewa, Piekarski Jacek, Urbaniak-Zajac Danuta (red.), Interart, Warszawa.
- Piekarski Jacek, Urbaniak-Zajac Danuta, 1998, *Wybrane stanowiska pedagogiki społecznej*, [w:] *Pedagogika społeczna i praca socjalna — przegląd stanowisk i komentarze*, Marynowicz-Hetka Ewa, Piekarski Jacek, Urbaniak-Zajac Danuta (red.), „Śląsk”, Katowice.
- Piekarski Romuald, Graban Michał (red.), 2003, *Globalizacja i my. Tożsamość lokalna wobec trendów globalnych*, UNIVERSITAS, Kraków.
- Piekut-Brodzka Danuta M., *O bezdomnych i bezdomności: aspekty fenomenologiczne, etiologiczne, terapeutyczne*, 2000, ChAT, Warszawa.
- Piekut-Brodzka Danuta M., 2004, *Wiedza z zakresu pedagogiki specjalnej niezbędna w pracy socjalnej*, [w:] *Pedagogika specjalna dla pracowników socjalnych*, Piekut-Brodzka Danuta M., Kuczyńska-Kwapisz Jadwiga, Wyd. APS, Warszawa.
- Piekut-Brodzka Danuta M., Kuczyńska-Kwapisz Jadwiga, 2004, *Pedagogika specjalna dla pracowników socjalnych*, Wyd. APS, Warszawa.
- Pielkowska Józefa A., 1997, *Typowe środowiska wychowawcze*, [w:] *Środowisko wychowawcze jako przedmiot badań pedagogicznych: studia z pedagogiki społecznej*, Pielkowska Józefa A. (red.), WYD. WSP, Słupsk
- Pielkowska Józefa A. (red.), 1997, *Środowisko wychowawcze jako przedmiot badań pedagogicznych: studia z pedagogiki społecznej*, Wyd. WSP, Słupsk.
- Pietraś Marek (red.), 2002, *Oblicza procesów globalizacji*, Wyd. UMCS, Lublin.
- Pilch Tadeusz, 1998, *Zasady badań pedagogicznych*, ŻAK, Warszawa.
- Pilch Tadeusz, 1999, *Granice wolności i zaangażowania pedagogiki społecznej*, [w:] *Pedagogika społeczna w Polsce — między stagnacją a zaangażowaniem*, t. 1, Górnikowska-Zwolak Elżbieta, Radzewicz-Winnicki Andrzej (red.), UŚ, Katowice.
- Pilch Tadeusz (red.), 2001, *Pedagogika społeczna*, FSiBE, Warszawa.
- Pilch Tadeusz, Bauman Teresa, (rozdz. 6 oprac. Radzko Andrzej), 2001, *Zasady badań pedagogicznych: strategie ilościowe i jakościowe*, ŻAK, Warszawa.
- Pilch Tadeusz, Lepalczyk Irena (red.), 1995, *Pedagogika społeczna: człowiek w zmieniającym się świecie*, ŻAK, Warszawa.
- Poczucie nieegalitarności, ubóstwo, bezdomność a zjawiska patologii społecznej w aktualnej rzeczywistości kraju: materiały z ogólnopolskiej konferencji naukowej zorganizowanej 8 lutego 1999 r. we Włocławku*, 1999, Sołtysiak Teresa (red.), WSH-E, Włocławek.
- Podręcznik teorii dla nauczycieli praktyki w pracy socjalnej*, 1998, Lishman Joyce (red.), „Śląsk”, Katowice.
- Pokój z dziećmi: pedagogika chrześcijańska wobec zagrożeń rozwoju dziecka*, 1999, Smolińska-Theiss Barbara (red.), ŻAK, Warszawa.
- Polityka społeczna dziś i jutro: opinie ekspertów*, 1999, Supińska Jolanta (red.), ISP, Warszawa.
- Polityka społeczna. Materiały do studiowania*, 1998, Rajkiewicz Antoni, Supińska Jolanta, Księżpolski Mirosław (red.), „Śląsk”, Katowice.
- Polityka społeczna wobec ubóstwa: ujęcie porównawcze*, 1996, Golinowska Stanisława (red.), IPISS, Warszawa.

- 304 *Polska w drodze do globalnego społeczeństwa informacyjnego, raport o rozwoju społecznym*, 2002, Cellary Wojciech (red.), Program Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju, Warszawa.
- Pomoc społeczna: od klientyzmu do partycypacji*, 2002/2003, Leś Ewa (red.), OW ASPRA-JR, Warszawa.
- Pomoc społeczna, praca socjalna: teoria i praktyka*, t. 1, 2003, Marzec-Holka Krystyna (red.), Wyd. AB, Bydgoszcz.
- Pomoc społeczna, praca socjalna: teoria i praktyka*, t. 2, 2003, Marzec-Holka Krystyna (red.), Wyd. AB, Bydgoszcz.
- Popiołek Katarzyna (red.), 1996, *Psychologia pomocy: wybrane zagadnienia*, Wyd. UŚ, Katowice.
- Poraj Grażyna, Rostowski Jan (red.), 2003, *Zagrożenia życia rodzinnego*, Wyd. UŁ, Łódź.
- Porowski Michał, (red.), 1998, *IPSiR dzisiaj: księga jubileuszowa*, UW IPSiR, Warszawa.
- Psychologia pomocy: wybrane zagadnienia*, 1996, Popiołek Katarzyna (red.), Wyd. UŚ, Katowice.
- Psychologia społeczna. Encyklopedia Blackwella*, 2001, Manstead Anthony S. R., Hewstone Miles (red.), Jacek Santorski & CO, Warszawa.
- Praca socjalna*, 1986, Brzozowski Ryszard (red.), Centrum Medyczne Kształcenia Podyplomowego, PZWL, Warszawa.
- Praca socjalna służbą człowiekowi: materiały z konferencji naukowej, 7 listopada 1997, 1998*, Malinowski Ludwik, Orłowska Małgorzata (red.), ŻAK, Warszawa.
- Praca socjalna w Polsce: badania, kształcenie, potrzeby praktyki*, 1999, Niesporek Andrzej, Wódz Kazimiera (red.), „Śląsk”, Katowice.
- Praca socjalna: w poszukiwaniu metod i narzędzi*, 2000, Orłowska Małgorzata, Malinowski Ludwik (red.), ŻAK, Warszawa.
- Praca socjalno-opiekuńcza: wybrane zagadnienia*, 1999, Stochmiątek Jerzy (red.), UŚ Filia w Cieszynie, Cieszyn.
- Pracownicy socjalni i wolontariusze a możliwości reformy pomocy społecznej*, 1998, Marzec-Holka Krystyna (red.), Wyd. WSP, Bydgoszcz.
- Pracownik socjalny: wybrane problemy zawodu w okresie transformacji społecznej*, 2002, Brągiel Józefa, Kurcz Alicja (red.), Wyd. UO, Opole.
- Prawo dziecka do godziwych warunków socjalnych*, 2002, Kaczmarek Mirosław (red.), Biuro RPD, Warszawa.
- Prawo głosu i różnicy a podmiotowość*, 2002, Nowicka-Kozioł Maria (red.), Wyd. APS, Warszawa.
- Problemy kształcenia i doskonalenia zawodowego pracowników socjalnych*, 1998, Brągiel Józefa, Mudrecka Irena (red.), Wyd. UO, Opole.
- Problemy teoretyczno-metodologiczne pedagogiki społecznej i pracy socjalnej: z warsztatów badawczych polsko-słowackich*, 2001, Marynowicz-Hetka Ewa, Piekarski Jacek, Śmierzyński Dariusz (red.), Wyd. UŁ, Łódź.
- Prochaska Frank K., 2006, *Christianity and Social Service in Modern Britain. The Disinherited Spirit*, Oxford University Press, Oxford.
- Profesje społeczne w Europie: z problemów kształcenia i działania*, 2001, Marynowicz-Hetka Ewa, Wagner Antonin, Piekarski Jacek (red.), „Śląsk”, Katowice.
- Profesor Aleksander Kamiński*, 2002, Czerniachowska Ryszarda (red.), ŁTN, Łódź.

- Profesor Helena Radlińska, Sylwetki łódzkich uczonych, 2004, Marynowicz-Hetka Ewa, Theiss Wiesław (red.), z. 75, ŁTN, Łódź.
- Profesor Irena Lepalczyk, 1996, Marynowicz-Hetka Ewa, Piekarski Jacek (red.), ŁTN, Łódź.
- Pruszkowski Andrzej (red.), 1996, *Zarządzanie pomocą społeczną, kształcenie i dokształcanie rządowych i pozarządowych służb społecznych*, Polihymnia: Komitet Organizacyjny Konferencji, Lublin.
- Przeciw biedzie: programy, pomysły, inicjatywy*, 2002, Tarkowska Elżbieta (red.), Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Przeciw ubóstwu i bezrobociu: lokalne inicjatywy obywatelskie*, 2002, Hrynkiewicz Józefina (red.), ISP, Warszawa.
- Przeclawska Anna (red.), 1993, *Relacje między ludźmi jako przedmiot badań pedagogicznych: studia z pedagogiki*, UW, WP, Warszawa.
- Przeclawska Anna (red.), 1996, *Pedagogika społeczna: kręgi poszukiwań*, ŻAK, Warszawa.
- Przeclawska Anna, Theiss Wiesław, 1994, *Pedagogika społeczna. Dyskusji ciąg dalszy*, Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, nr 8.
- Przeclawska Anna, Theiss Wiesław, 1996, *Pedagogika społeczna. Nowe zadania i szanse*, [w:] *Pedagogika społeczna – kręgi poszukiwań*, Przeclawska Anna (red.), ŻAK, Warszawa.
- Przeclawska Anna, Theiss Wiesław (red.), 2000, *Pedagogika społeczna – pytania o XXI wiek. Pamięci Profesora Ryszarda Wroczyńskiego*, ŻAK, Warszawa.
- Qualitative Social Work, Research and Practice, 2004, Vol.3, No. 1–4/, SAGE Publications.
- Raław-Markowska Mariola, 2006, *Przyjaciół rodziny. O partnerstwie pracowników socjalnych i opiekunów*, Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, nr 7.
- Radlińska Helena, 1935, *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*, Nasza Księgarnia, ZNP, Warszawa.
- Radlińska Helena, 1961, *Pedagogika społeczna (Wstęp Aleksander Kamiński, oprac. tekstu i komentarza Wanda Wyrobkowa-Delawska)*, ZN im. Ossolińskich, Wrocław.
- Radlińska Helena, 1964, *Z dziejów pracy społecznej i oświatowej (Wstęp Jan Hulewicz, wybór i oprac. tekstu Wanda Wyrobkowa-Pawłowska, komentarz Wanda Wyrobkowa-Pawłowska i Janina Wojciechowska)*, ZN im. Ossolińskich, Wrocław.
- Radwan-Prąglowski Janusz, Frysztacki Krzysztof, 1998, *Spoleczne dzieje pomocy człowiekowi: od filantropii grackiej do pracy socjalnej*, „Śląsk”, Katowice.
- Radziewicz-Winnicki Andrzej, 1989, *W poszukiwaniu homo oeconomicus: szkice polemiczne o wychowaniu*, UŚ, Katowice.
- Radziewicz-Winnicki Andrzej, 1997, *Emeryci i renciści wobec sytuacji społecznego ubóstwa (w świetle ocen badanych zamieszkałych na terenie Górnośląskiego Okręgu Przemysłowego w województwie katowickim)*, „Śląsk”, Katowice.
- Radziewicz-Winnicki Andrzej, 2004, *Modernizacja*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, Pilch Tadeusz (red.), ŻAK, Warszawa.
- Radziewicz-Winnicki Andrzej, 2005, *Spoleczeństwo w trakcie zmiany*, GWP, Gdańsk.
- Radziewicz-Winnicki Andrzej, 2008, *Pedagogika społeczna w obliczu realiów codzienności*, WAiP, Warszawa.

- 306 Rajkiewicz Antoni, 1998, *Istota polityki społecznej — wczoraj i dziś*, [w:] *Polityka społeczna. Materiały do studiowania*, Rajkiewicz Antoni, Supińska Jolanta, Księżpolski Mirosław (red.), „Śląsk”, Katowice.
- Rajkiewicz Antoni, Supińska Jolanta, Księżpolski Mirosław (red.), 1998, *Polityka społeczna. Materiały do studiowania*, Śląsk, Katowice.
- Ratajczak Zofia, 2004, *Psychologiczne aspekty funkcjonowania człowieka w sytuacji braku pracy*, [w:] *Człowiek w społecznej przestrzeni bezrobocia*, Charkowska-Smolak Teresa, Chudzicka Agata, Wyd. UAM, Poznań.
- Raz Aviad, 2005, *A Note on Inter — Viewing: Using Symbolic Interactionism for Interview Analysis*, [In:] *Studies in Symbolic Interaction*, Denzin Norman K., Salvo James (Ed.), Vol. 28, ELSEVIER.
- Rebuilding Communities. Challenges for Group Work, 1999, (Ed.) Bertcher Harvey, Farris Kurtz Linda, Lomont Alice, The Hawotrth Press, New York.
- Reid William J., 1979, *Evaluation Research in Social Work*, Evaluation and Program Planning, No. 2.
- Reinvesting development? Translating rights — based approaches from theory into practice*, 2005, Gerady Paul, Ensor Jonathan, Books Zed. (Ed.), London–New York.
- Rejman Krzysztof, 2007, *Kapitał społeczny w teorii społeczeństwa obywatelskiego*, [w:] *Spółeczeństwo obywatelskie. Modele teoretyczne — praktyka społeczna*, Bala-wejder Edward (red.), Wyd. KUL, Lublin.
- Relacje między ludźmi jako przedmiot badań pedagogicznych: studia z pedagogiki społecznej*, 1993, Przeclawska Anna (red.), UW WP, Warszawa.
- Rewers Ewa, Sójka Jacek (Ed.), 2001, *Man within culture at the threshold of the 21st century*, Wyd. Fundacji Humaniora, Poznań.
- Rheinberg Falko, 2006, *Psychologia motywacji*, Wyd. WAM, Kraków.
- Ricoeur Paul, 2003, *O sobie samym jako innym*, WN PWN, Warszawa.
- Rifkin Jeremy, 2003, *Wiek dostępu. Nowa kultura hiperkapitalizmu, w której płaci się za każdą chwilę życia*, WD, Wrocław.
- Rifkin Jeremy, 2005, *Europejskie marzenie. Jak europejska wizja przyszłości zaćmie-wa American Dream*, NADIR, Warszawa.
- de Robertis Cristina, Pascal Henri, 1999, *Postępowanie metodyczne w pracy socjalnej z grupami i ze społecznościami*, „Śląsk”, Katowice.
- Rodzina polska u progu trzeciego tysiąclecia*, 2003, Majkowski Władysław (red.), Wyd. UKSW, Warszawa.
- Rodziny wielodzietne w Polsce: terażniejszość i przyszłość*, 1997, Balcerzak-Paradowska Bożena (red.), IPiSS, Warszawa.
- Robb Caroline M., 2002, *Can the poor influence policy? Participatory poverty assessments in the developing world*, Washington D.C., International Monetary Fund, World Bank, cop.
- Rotheram Mary Jane, 1980, *Social Skills Training Programs in Elementary and High School Classrooms*, [In:] *Social Competence. Interventions for Children and Adults*, Pickett Rathjen Diana, Foreyt John P. (Ed.), Pergamon Press, New York.
- Rozwiązywanie problemów i kwestii społecznych w teorii i praktyce. Z doświadczeń krajowych i europejskich*, 2006, Krzyszkowski Jerzy, Piątek Krzysztof (red.), CAV, Częstochowa.
- Rozwój pracy socjalno-opiekuńczej*, 2000, Stochmiałek Jerzy (red.), UŚ Filia w Cieszynie, Cieszyn.

- Rozwój wielofunkcyjny społeczności lokalnych: bariery i możliwości*, 1998, Goryńska-Bittner Barbara, Galora Zbigniew (red.), AR w Poznaniu KNS, Prodruk, Poznań.
- Rozumienie zmian społecznych*, 2001, Hałas Elżbieta (red.), TN KUL, Lublin.
- Róża wiatrów Europy: o środkowoeuropejskiej tożsamości kulturowej*, 1999, Tyszka Andrzej (red.), UW IS, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Rubacha Krzysztof, 2005(a), *Budowanie teorii pedagogicznych*, [w:] *Pedagogika — podręcznik akademicki*, Kwieciński Zbigniew, Śliwerski Bogusław (red.), WN PWN, Warszawa.
- Rubacha Krzysztof, 2005(b), *Metody zbierania danych w badaniach pedagogicznych*, [w:] *Pedagogika – podręcznik akademicki*, Kwieciński Zbigniew, Śliwerski Bogusław, (red.), WN PWN, Warszawa.
- Rutkowiak Joanna, 1995, „*Pulsujące kategorie*” jako wyznacznik i mapy odmian myślenia o edukacji, [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*, Rutkowiak Joanna (red.), Impuls, Kraków.
- Rybczyńska Dorota, 1995, *Poziom życia rodzin a poczucie ubóstwa: badania socjologiczne w rejonie Polski zachodniej*, WSP w Zielonej Górze, Zielona Góra.
- Rybczyńska Dorota, 1998, *Jakość życia młodzieży z rodzin ubogich*, WSP w Zielonej Górze, Zielona Góra.
- Rybczyńska Dorota A., Olszak-Krzyżanowska Bożena, 1995, *Aksjologia pracy socjalnej — wybrane zagadnienia: pracownik socjalny wobec problemów i kwestii społecznych*, Scholar, Warszawa.
- Rybicki Paweł, 1972, *Spółczesność miejskie*, PWN, Warszawa.
- Rychliński Stanisław, 1976, *Polityka społeczna*, [w:] tegoż, *Wybór pism*. Wstęp i wybór Wójcik Przemysław, PWN, Warszawa.
- Rychliński Stanisław, 2001, *Lustracje społeczne*, OW ASPRA-JR, Warszawa.
- Rymsza Marek, 2006, *Opieka zastępcza nad dzieckiem a praca socjalna, czyli o niedostatkach zreformowanego systemu pomocy społecznej w Polsce*, [w:] *Z opieki zastępczej w dorosłe życie. Założenia a rzeczywistość*, Kwak Anna (red.), ISP, Warszawa.
- Rymsza Marek (red.), 2004, *Współpraca sektora obywatelskiego z administracją publiczną*, ISP, Warszawa.
- Rysz-Kowalczyk Barbara, 2002, *Leksykon polityki społecznej*, OW ASPRA-JR, Warszawa.
- Rzepa Teresa, 2008, *Psychologiczne aspekty działania społecznego, czyli o wizerunku współczesnego Samarytanina*, [w:] *Pedagog społeczny w meandrach środowiska lokalnego*, Kromolicka Barbara (red.), Ars Atelier, Szczecin.
- Rzepa Teresa (red.), 2002, *Komunikowanie się w sytuacjach społecznych: analizy psychologiczne*, AMP Studio Paweł Majewski, Szczecin.
- Salmon Robert, Graziano Roberta (Ed.), 2004, *Group Work and Aging. Issues in Practice, Research and Education*, THSWPP, New York.
- Samorządy lokalne wobec bezrobocia i biedy*, 2003, Warzywoda-Kruszyńska Wielisława (red.), UŁ IS, Łódź.
- Sawicki Mieczysław, 1996, *Hermeneutyka pedagogiczna*, WN Semper, Warszawa.
- Scheler Max, 1987, *Pisma z antropologii filozoficznej i teorii wiedzy*, PWN, Warszawa.
- Schneider David J., 1973, *Implicit personality theory: A review*, Psychological Bulletin, 79/5.

- 308 Schuetz Alfred, 2005, *Świat społeczny i teoria działania społecznego*, [w:] *Socjologia. Lektury*, Sztompka Piotr, Kucia Marek (red.), Znak, Kraków.
- Schuetz Alfred, 2006, *Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego działania*, [w:] *Współczesne teorie socjologiczne*, Jasińska-Kania Aleksandra, Nijakowski Lech M., Szacki Jerzy, Ziółkowski Marek (wyb.), Scholar, Warszawa.
- Schumacher Ernst F., 1981, *Małe jest piękne. Spojrzenie na gospodarkę świata z założeniem, że człowiek coś znaczy*, PIW, Warszawa.
- Schwarz William, 1971, *Sozial Grup Work: The Interactional Approach*, [In:] *Encyclopedia of Social Work*, vol. H, National Association of Social Workers, New York.
- Sęk Helena, Cieślak Roman, 2004, *Wsparcie społeczne — sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne*, [w:] *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, Sęk Helena, Cieślak Roman (red.), WN PWN, Warszawa.
- Sęk Helena, Cieślak Roman (red.), 2004, *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, WN PWN, Warszawa.
- Sidor-Pietras Barbara, 2003, *Bieda i pomoc społeczna w województwie łódzkim*, [w:] *Samorządy lokalne wobec bezrobocia i biedy*, Warzywoda-Kruszyńska Wielisława (red.), UŁ IS, Łódź.
- Silverman David, 2007, *Interpretacja danych jakościowych. Metody analizy rozmowy, tekstu i interakcji*, WN PWN, Warszawa.
- Silverman David, 2009, *Prowadzenie badań jakościowych*, WN PWN, Warszawa.
- Simmel Georg, 1971, *On Individuality and Social Forms*, D. Levine (Ed.), The University of Chicago Press, Chicago.
- Skąpska Grażyna (red.), 2003, *Bieda i bogactwo w polskiej kulturze i świadomości*, UNIVERSITAS, Kraków.
- Skidmore Rex A., Thackeray Milton G., 1998, *Wprowadzenie do pracy socjalnej*, „Śląsk”, Katowice.
- Skonieczny Tomasz (red.), 1996, *Metody badania rzeczywistości społecznej*, WSP, Słupsk.
- Slany Krystyna, 2002, *Alternatywne formy życia małżeństwo-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*, NOMOS, Kraków.
- Słownik socjologii i nauk społecznych*, 2006, Marshall G. (red.), WN PWN, Warszawa.
- Smolińska-Theiss Barbara, 1988, *też*, *Badanie przez działanie w pedagogice społecznej*, [w:] *Badanie i działanie. W poszukiwaniu metod organizacji środowiska wychowawczego*, UW, Warszawa.
- Smolińska-Theiss Barbara, 1993, *Dzieciństwo w małym mieście*, UW WP, Warszawa.
- Smolińska-Theiss Barbara, 2000, *Kryzys państwa opiekuńczego, wyzwania dla pracy socjalnej*, [w:] *Spółczesność, demokracja, edukacja: nowe wyzwania w pracy socjalnej*, Marzec-Holka Krystyna (red.), Wyd. AB, Bydgoszcz.
- Smolińska-Theiss Barbara (red.), 1999, *Pokój z dziećmi: pedagogika chrześcijańska wobec zagrożeń rozwoju dziecka*, ŻAK, Warszawa.
- Sobczak Marzena, 2001, *Zróznicowane oblicza ubóstwa w województwie kujawsko-pomorskim w opiniach mieszkańców*, ROPS, Toruń.
- Sobczak Marzena (red.), 2001, *Jak nie poddać się ubóstwu? Trudne pytanie, nietatwa odpowiedź*, UMK IS, ROPS, Toruń.
- Social Action in Group Work*, 1992, Vinik Abe, Levin Morris (Ed.), The Haworth Press, New York–London–Sydney.

- Social Competence. Interventions for Children and Adults*, 1980, Pickett Rathjen Diana, Foreyt John P. (Ed.), Pergamon Press, New York.
- Social Networks. An International Journal of Structural Analysis*, 2004, Freeman Linton C., Breiger Ronald L. (Ed.), Vol. 26, 1–2.
- Social Policy Towards Poverty: Comparative Approach*, 1996, Golinowska Stanisława (red.), IPiSS, Friedrich Ebert Foundation Warsaw Office, Warsaw.
- Social Problem Solving and Offending. Evidence, Evaluation and Evolution*, 2005, McMurrin Mary, McGuire James (Ed.), John Wiley & Sons, West Sussex.
- Social Problems*, 2004, Vol. 51, No. 1–4, Official Journal of the Society for the Study of Social Problems.
- Social Work. Journal of the National Association of Social Workers*, 2004, NASW Press, No. 1–4.
- Social Work and Health Care in an Aging Society. Education, Policy, Practice and Research*, 2003, Berkman Barbara (Ed.), Springer Publishing Company, New York.
- The Social Work Dictionary*, 1999, Barker Robert L., 4th Edition, NASW Press, Washington D.C.
- Social Work Research Methods. Building Knowledge for Practice*, 1999, Kirk Stuart A. (Ed.), NASW Press, Washington D.C.
- Social Work with Groups. Social Justice Through Personal, Community and Societal Change*, 2003, Sullivan Nancy E., Mesbur Ellen Sue, Lang Norma C., Goodman Deborah, Mitchell Lynne (Ed.), The Haworth Press, New York–London–Oxford.
- Socjologia a edukacja socjalna*, 1996, Piątek Krzysztof (red.), Akapit, Toruń.
- Socjologia codzienności*, 2008, Sztompka Piotr, Bogunia-Borowska Małgorzata (red.), Znak, Kraków.
- Sokołowski Marek (red.), 2003, *Media i edukacja w globalizującym się świecie: teoria, praktyka, oddziaływanie*, Kastalia, Olsztyn.
- Soldry-Gwiżdż Teresa (red.), 1997, *Młodość — wykształcenie, praca: dylematy w zmieniającej się rzeczywistości społecznej*, Państwowy Instytut Naukowy-Institut Śląski, Opole.
- Sołtysiak Teresa (red.), 1999, *Poczucie nieegalitarności, ubóstwo, bezdomność a zjawiska patologii społecznej w aktualnej rzeczywistości kraju. Materiały z ogólnopolskiej konferencji naukowej zorganizowanej 8 lutego 1999 r. we Włocławku*, WSH-E, Włocławek.
- Sołtysiak Teresa (red.), 2005, *Zagrożenia w wychowaniu i socjalizacji młodzieży oraz możliwości ich rzezwycięzania*, Wyd. AB, Bydgoszcz.
- Sosnowski Adam, 2002, *Wyznaczniki zmiany społecznej: młodzież, lokalność, transformacja*, Wyd. US, Szczecin.
- Spółeczeństwo, demokracja, edukacja: nowe wyzwania w pracy socjalnej*, 2000, Marzec-Holka Krystyna (red.), Wyd. AB, Bydgoszcz.
- Spółeczeństwo obywatelskie. Modele teoretyczne praktyka społeczna*, 2007, Balawejder Edward (red.), Wyd. KUL, Lublin.
- Spółeczeństwo, opieka, wychowanie: prace dedykowane Irenie Jundziłł w osiemdziesiątciu urodzin*, Żebrowski Jan (red.), Wyd. UG, Gdańsk 2004.
- Spółeczna transformacja w refleksji humanistycznej*, 1994, Zamiara Krystyna (red.), Fundacja Humaniora, Poznań.
- Spółeczne problemy globalizacji*, 2001, Blok Zbigniew (red.), Wyd. UAM, Poznań.

- 310 *Spoleczne ścieżki poznania*, 2005, Kossowska Małgorzata, Śmieja Magdalena, Śpiewak Sławomir (red.), GWP, Gdańsk.
- Spranger Eduard, Pigors Paul J.W., 1928, *Types of Men: The Psychology and Ethics of Personality*, M. Niemeyer, Halle.
- Stadtmüller Elżbieta (red.), 2003, *Wkraczając w XXI wiek — między globalizacją a zróżnicowaniem*, „Arboretum”, UW. WNS, Wrocław
- Standing Guy, Vaughan-Whitehead Daniel [Ed.], 1995, *Minimum, wages in Central and Eastern Europe: from protection to destitution, prep. by the International Labour Office Central and Eastern European Team (ILO-CEET)*, Budapest-London [etc.], Central European Univ. Press.
- Stankiewicz Leszek, 2006, *Zrozumieć bezdomność: aspekty polityki społecznej*, Wyd. UW-M, Olsztyn.
- Staub-Bemasconi Silvia, 1992, *Social Action, Empowerment and Social Work. An Integrative Theoretical Framework for Social Work and Social Work with Groups*, [In:] *Social Action in Group Work*, Yinik Abe, Levin Morris (Ed.), The Haworth Press, New York-London-Sydney.
- Stephan Walter G., Stephan Cookie W., 2007, *Wywieranie wpływu przez grupy*, GWP, Gdańsk.
- Stochmialek Jerzy, 2002(a), *Teoretyczne koncepcje przewyższania zjawiska wykluczenia społecznego w sytuacji ubóstwa*, Auxilium Sociale-Wsparcie Społeczne, nr 2.
- Stochmialek Jerzy, 2002(b), *Przewyższanie sytuacji kryzysowych w rodzinie*, [w:] *Formy pomocy dziecku i rodzinie w środowisku lokalnym*, t. 2, Matyjas Bożena (red.), WŚ, Kielce.
- Stochmialek Jerzy (red.), 1999, *Praca socjalno-opiekuńcza: wybrane zagadnienia*, UŚ, Filia w Cieszynie, Cieszyn.
- Stochmialek Jerzy (red.), 2000, *Rozwój pracy socjalno-opiekuńczej*, UŚ, Filia w Cieszynie, Cieszyn.
- Straub Jurgen, 2006, *Tożsamość osobista i zbiorowa. Analiza pojęciowa*, [w:] *Współczesne teorie socjologiczne*, Jasińska-Kania Aleksandra, Nijakowski Lech M., Szacki Jerzy, Ziolkowski Marek (wyb.), Scholar, Warszawa.
- Stróżowski Władysław, 2004, *Ontologia*, Ureus-Znak, Kraków.
- Studies in Symbolic Interaction*, 2005, Denzin Norman K., Salvo James (Ed.), Vol. 28, ELSEVIER.
- Suchodolski Bogdan (red.), 1958, *Zarys pedagogiki*, t. 1, PWN, Warszawa.
- Sullivan Nancy E., Mesbur Ellen Sue, Lang Norma C., Goodman Deborah, Mitchell Lynne (Ed.), 2003, *Social Work with Groups. Social Justice Through Personal, Community and Societal Change*, The Haworth Press, New York-London-Oxford.
- Sulmicka Małgorzata, 2001, *Ubóstwo we współczesnym świecie*, SGH, Warszawa.
- Superwizja pracy socjalnej. Zastosowania i dylematy*, 2005, Szmagalski Jerzy (red.), IRSS, Warszawa.
- Supińska Jolanta, 2007, *Jak zapewnić byt wartościom – wspólne pytanie polityków społecznych i pedagogów społecznych*, [w:] *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, Marynowicz-Hetka Ewa (red.), t. 2, WN PWN, Warszawa.
- Supińska Jolanta (red.), 1999, *Polityka społeczna dziś i jutro: opinie ekspertów*, ISP, Warszawa.
- Surzykiewicz Janusz, 2003, *O etycznym wymiarze działalności pracownika socjalnego*, Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, nr 5.

- Sutton Carole, 2004, *Psychologia dla pracowników socjalnych*, GWP, Gdańsk.
- Symbolic Interaction. Official Journal of the Society for the Study of Symbolic Interaction, 2004, Vol. 27 No. 1, 2, 3, 4, Editor: Gottschalk Simon.
- Szacki Jerzy, 1975, *Wprowadzenie*, [w:] Derczyński Włodzimierz, Jasińska-Kania Aleksandra, Szacki Jerzy (wyb.), *Elementy teorii socjologicznych. Materiały do dziejów współczesnej socjologii zachodniej*, PWN, Warszawa
- Szacki Jerzy, 1986, *Znanięcki*, PWN, Warszawa.
- Szacki Jerzy, 2006, *Historia myśli socjologicznej*, WN PWN, Warszawa.
- Szatur-Jaworska Barbara, 1995, *Teoretyczne podstawy pracy socjalnej*, [w:] *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*, Pilch Tadeusz, Lepalczyk Irena, (red.), ŻAK, Warszawa.
- Szczepański Marek S., 1990, *Teorie zmian społecznych, cz. 1, Teorie modernizacji*, UŚ, Katowice.
- Szczepkowski Jacek, 2001, *Pracownicy socjalni wobec problemu alkoholizmu*, Auxilium Sociale, nr 3–4.
- Szelenyi Ivan, 2003, *Bieda a nierówności płci i podziały etniczne w społeczeństwach postkomunistycznych*, [w:] *Bieda a nierówności płci i podziały etniczne w społeczeństwach postkomunistycznych*, Szelenyi Ivan (red.), IFiS PAN, Warszawa.
- Szelenyi Ivan (red.), 2003, *Bieda a nierówności płci i podziały etniczne w społeczeństwach postkomunistycznych*, IFiS PAN, Warszawa.
- Szkoła chicagowska w socjologii: tradycja myśli społecznej i wymogi współczesnej socjologii empirycznej, 1992, Wódcz Kazimiera, Czekał Krzysztof (red.), UŚ, PTS, Katowice–Warszawa.
- Szluz Beata, 2006, *Wokół pojęcia pomocy i wsparcia społecznego*, [w:] *Koncepcje pomocy człowiekowi w teorii i praktyce*, Frączek Zofia, Szluz Beata (red.), URZ, Rzeszów.
- Szmagalski Jerzy, 1994, O „budzeniu sił ludzkich” nie po polsku. *Koncepcje „empowerment” w anglojęzycznej literaturze z zakresu edukacji i pracy socjalnej*, Kwartalnik Pedagogiczny, nr 3.
- Szmagalski Jerzy, 1996(a), *Teoria pracy socjalnej a ideologia i polityka społeczna: przykład amerykański*, ŻAK, Warszawa.
- Szmagalski Jerzy, 1996(b), *Ofiary katastrof i klęsk żywiołowych*, Centrum Rozwoju Służb Społecznych, Warszawa.
- Szmagalski Jerzy, 2004, *Stres i wypalenie zawodowe pracowników socjalnych*, IRSS, Warszawa.
- Szmagalski Jerzy, 2006, *Współczesne procesy rozwojowe pracy socjalnej jako zawodu i dziedziny kształcenia akademickiego*, Praca Socjalna, nr 3.
- Szmagalski Jerzy, 2007(a), *Recepcja pedagogiki społecznej poza tradycyjnymi obszarami jej uprawiania. Przykład brytyjski*, [w:] *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, t. 2, Marynowicz-Hetka Ewa (red.), WN PWN, Warszawa.
- Szmagalski Jerzy 2007(b), *Staro-nowe terytoria pracy socjalnej: Chiny, Kuba, Rosja*, Praca Socjalna, nr 3.
- Szmatka Jacek, 2008, *Małe struktury społeczne. Wstęp do mikrosocjologii strukturalnej*, WN PWN, Warszawa.
- Szmidt Krzysztof J., 2001, *Twórczość i pomoc w tworzeniu w perspektywie pedagogiki społecznej*, Wyd. UŁ, Łódź.

- 312 Szopa Bogumiła, 2003, *Podstawowe uwarunkowania ubóstwa w Polsce*, [w:] *Etyczne aspekty bogacenia się i ubóstwa: materiały z konferencji naukowej zorganizowanej przez Katedrę Filozofii Akademii Ekonomicznej w Krakowie*, Węgrzecki Adam (red.), AE, Kraków.
- Szostek Andrzej, 2007, *Wokół godności i miłości*, [w:] *Refleksje nad godnością człowieka*, Królikowska Anna, Marek Zbigniew SJ (red.), Wyd. WAM, Kraków.
- Szot Bożena, 2002, *Dwa światy Radlińskiej: współpraca prof. Heleny Radlińskiej ze Zgromadzeniem Sióstr Urszulanek SJK w Warszawie w latach 1939–1945*, Agencja Wydawniczo-Handlowa „Bożena”, Milanówek.
- Sztobryn Sławomir, Śliwerski Bogusław (red.), 2003, *Idee pedagogiki filozoficznej*, UŁ, Łódź.
- Sztompka Piotr, 1973(a), *O złudzeniu dylematu: teoria czy praktyka*, [w:] *Stosowanie nauk społecznych w praktyce*, Kubin Jerzy, Podgórecki Adam, (red.) ZN im. Ossolińskich, Wrocław.
- Sztompka Piotr, 1973(b), *Teoria i wyjaśnienie. Z metodologicznych problemów socjologii*, PWN, Warszawa.
- Sztompka Piotr, 1991, *Society in Action: The Theory of Social Becoming*, University of Chicago Press, Chicago.
- Sztompka Piotr, 1993, *The Sociology of Social Change*, Wiley-Blackwell Oxford.
- Sztompka Piotr, 2002, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Znak, Kraków.
- Sztompka Piotr, 2005, *Socjologia zmian społecznych*, Znak, Kraków.
- Sztompka Piotr, 2007, *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Znak, Kraków.
- Szubert Waclaw (red.), 1993, *O nowy model polityki społecznej w Polsce — Studia i materiały*, IPiSS, Warszawa.
- Szumilcz Tadeusz, 1994, *Modele polityki społecznej*, SGH, Warszawa.
- Szurgacz Hubert, 1993, *Wstęp do prawa pomocy społecznej*, Wyd. UWr., Wrocław.
- Szurgacz Hubert (red.), 1998, *Europejskie prawo pracy i prawo socjalne a prawo polskie*, Wyd. UWr., Wrocław.
- Szymański Mirosław J., 2001, *Kryzys i zmiana: studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, WN AP, Kraków.
- Śliwerski Bogusław, 2001, *Edukacja pod prąd*, Impuls, Kraków.
- Śliwerski Bogusław, 2004, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Impuls, Kraków.
- Śliwerski Bogusław, 2005, *Pedagogika*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. IV, Tadeusz Pilch (red.), ŻAK, Warszawa.
- Śliwerski Bogusław, 2006, *Wprowadzenie do pedagogiki*, [w:] *Pedagogika*, t. 1, Śliwerski Bogusław (red.), GWP, Gdańsk.
- Śliwerski Bogusław, 2007, *Wychowanie. Pojęcie — znaczenie — dylematy*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia — procesy — konteksty*, Maria Dudzikowa, Maria Czerepaniak-Walczak (red.), GWP, Gdańsk.
- Śliwerski Bogusław (red.), 2006, *Pedagogika*, t. 1–3, GWP, Gdańsk.
- Śpiewak Paweł, 2006, *Klasyczne teorie socjologiczne. Wybór tekstów*, WN PWN, Warszawa.
- Środowiska specjalnej troski*, 2003, Kalinowski Mirosław (red.), Polihymnia, Lublin.
- Środowiska wychowawcze i edukacja dorosłych w dobie przemian*, 2003, Aleksander Tadeusz (red.), Wyd. UJ, Kraków.

- Środowisko wychowawcze jako przedmiot badań pedagogicznych: studia z pedagogiki społecznej*, 1997, Pielkowa Józefa A. (red.), Wyd. WSP, Słupsk.
- Świątkowski Andrzej M., 2000, *Europejskie prawo socjalne*, t. 3, DW ABC, Warszawa.
- Świątkowski Andrzej M., 2006, *Prawo socjalne Rady Europy*, UNIVERSITAS, Kraków.
- Tajfel Henry, 1982, *Social identity and, intergroup relations*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Tarkowski Zbigniew, 2000, *Zarządzanie i organizacja pomocy społecznej*, WWSE, „Orator”, Lublin.
- Tarkowska Elżbieta (red.), 2000, *Zrozumieć biednego: o dawnej i obecnej biedzie w Polsce*, Typografia, Warszawa.
- Tarkowska Elżbieta (red.), 2002, *Przeciw biedzie: programy, pomysły, inicjatywy*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Tatarkiewicz Władysław, 2007, *Historia filozofii*, t. 1–3, WN PWN, Warszawa.
- Theiss Wiesław, 1996, *Edukacja środowiskowa. Zarys problematyki*, Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, nr 10.
- Theiss Wiesław, 1997, *Radlińska, ŻAK*, Warszawa.
- Theiss Wiesław, 2000, *Ryszard Wroczyński — pedagog społeczny*, [w:] *Pedagogika społeczna. Pytania o XXI wiek. Pamięci Profesora Ryszarda Wroczyńskiego*, Przeclawska Anna, Theiss Wiesław (red.), ŻAK, Warszawa.
- Theiss Wiesław, 2004, *Aleksander Kamiński — kartki z życiorysu (w świetle korespondencji z Heleną Radlińską oraz Ryszardem Wroczyńskim)*, [w:] *Aleksander Kamiński i jego twórczość pedagogiczna. Dyskusja o przeszłości wobec teraźniejszości i przyszłości*, Marynowicz-Hetka Ewa, Kubicka Hanna, Granosik Mariusz (red.), UŁ, Łódź.
- Theiss Wiesław (red.), 1997, *Listy o pedagogice społecznej, Helena Radlińska, Aleksander Kamiński, Adam O. Uziembło*, ŻAK, Warszawa.
- Thomas William Isaac, 1918–1920, *Znaniiecki Florian. The Polish Peasant in Europe and America: Monograph of an Immigrant Group*, Richard G. Badger, 5 vol., Boston.
- Thompson Neil, Osada Martina, Anderson Bob, 1995, *Praktyczna nauka pracy socjalnej*, Scholar, Warszawa.
- Thompson Neil, Osada Martina, Anderson Bob, 1999, *Praktyczna nauka pracy socjalnej*, „Śląsk”, Katowice.
- Tillmann Klaus-Jurgen, 2006, *Teorie socjalizacji, Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, WN PWN, Warszawa.
- Toffler Alvin, 2003, *Zmiana władzy: wiedza, bogactwo i przemoc u progu XXI stulecia*, Zysk i S-ka, Poznań.
- Toffler Alvin, 2006, *Trzecia fala*, Wyd. KURPISZ, Poznań.
- Toffler Alvin, 2007, *Szok przyszłości*, Wyd. KURPISZ, Poznań.
- Toffler Alvin i Heidi, 1996, *Budowa nowej cywilizacji: polityka trzeciej fali*, przedm. Newt Gingrich, Zysk i S-ka, Poznań.
- Toffler Alvin i Heidi, 1997, *Wojna i antywojna: jak przetrwać na progu XXI wieku*, Muza, Warszawa.
- Toffler Alvin, Toffler Heidi, 2006, *Wojna i antywojna. Jak przetrwać na progu XXI wieku*, Wyd. KURPISZ, Poznań.
- Trafiałek Elżbieta, 2000, *Podstawy pracy socjalnej*, WŚ, Kielce.
- Trafiałek Elżbieta, 2007, *O nowy model pracy socjalnej*, Praca Socjalna, nr 3.

- 314 Trawkowska Dobroniega, 2006, *Portret współczesnego pracownika socjalnego. Studium socjologiczne*, „Śląsk”, Katowice.
- Trempała Edmund, 1997, *Panorama pedagogiki społecznej*, Wyd. WSP, Bydgoszcz.
- Trempała Edmund, Cichosz Mariusz (red.), 2000, *Funkcjonowanie i kierunki rozwoju pedagogiki społecznej w Polsce: prezentacja ośrodków akademickich*, WM, Olecko.
- Tripodi Tony, 1984, *Trends in Research Publication: A Study of Social Work Journals from 1956 to 1980*, Social Work, No. 29/4.
- Tryfan Barbara, 1996, *Ochrona socjalna rodziny rolniczej*, PAN IRWiR, Warszawa.
- Turner Ralph H., 2006, *Koncepcja siebie w interakcji społecznej*, [w:] *Współczesne teorie socjologiczne*, Jasińska-Kania Aleksandra, Nijakowski Lech M., Szacki Jerzy, Ziółkowski Marek (wyb.), Scholar, Warszawa.
- Turowski Jan, 1999, *Proces socjalizacji*, [w:] *Elementy socjologii*, Maria Bocheńska-Seweryn, Krystyna Kluzowa, „Śląsk”, Katowice.
- Tworzyć, zmieniać, aktywizować... Animacja społeczno-kulturalna jako mobilizowanie potencjału indywidualnego i przeciwdziałanie bezradności społecznej*, 2006, Zierkiewicz Edyta, Wnuk Walentyna (red.), MarMar, Wrocław.
- Tyszka Andrzej (red.), 1999, *Róża wiatrów Europy: o środkowoeuropejskiej tożsamości kulturowej*, UW IS, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Ubodzy i bezdomni*, 1998, Dobrowolski Piotr (red.), Wyd. UŚ, Katowice.
- Ubóstwo i marginalizacja: w poszukiwaniu aktywnych form i metod przeciwdziałania ubóstwu: materiały na konferencję Chorzów 13 maja 1999*, Program Narodów Zjednoczonych do spraw Rozwoju w Polsce 1999, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych w Warszawie, Akademia Ekonomiczna im. K. Adamieckiego w Katowicach, Fundacja dla Wspierania Śląskiej Humanistyki, Katowice.
- Ubóstwo: pomoc społeczna* 1997, Zalewska Danuta (red.), UW. IS Wrocławski, Wyd. International Institute of Poverty, Wrocław.
- U podłoża globalnych zagrożeń: dylematy rozwoju*, 2003, Danecki Jan, Danecka Maria (red.), UW IPS, Elipsa, Warszawa.
- Urbaniak Bogusława, 1997, *Zmiany w polityce społecznej po przejściu do gospodarki rynkowej*, Polityka Społeczna, nr 3.
- Urbaniak-Zajac Danuta, 2002, *Wybrane teoretyczne podstawy działań społeczno-pedagogicznych w środowisku otwartym*, [w:] *Formy pomocy dziecku i rodzinie w środowisku lokalnym*, Matyjas Bożena (red.), WŚ, Kielce.
- Urbaniak-Zajac Danuta, 2003, *Pedagogika społeczna w Niemczech: stanowiska teoretyczne i problemy praktyki*, Wyd. UŁ, Łódź.
- Urbaniak-Zajac Danuta, Piekarski Jacek (red.), 2001, *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych: studia i materiały*, Wyd. UŁ, Łódź.
- Uziembło Adam O., 1968, *Pedagogika społeczna a refleksja pedagogiczna, filozoficzna i socjologiczna*, [w:] *Różne sposoby rozumienia terminu pedagogika społeczna (Rozważania o przedmiocie, zakresie i metodach badawczych)*, Uziembło Adam O. (red.), WAP, Warszawa.
- Vinik Abe, Levin Morris (Ed.), 1992, *Social Action in Group Work*, The Haworth Press, New York–London–Sydney.
- Wagner Antonin, 1998, *Debata o pracy socjalnej/pedagogice społecznej – reprezentujemy homogeniczny czy heterogeniczny paradygmat naukowy?*, [w:] *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka. Stan i perspektywy*, Marynowicz-Hetka Ewa, Piekarski Jacek, Cyrańska Ewa (red.), UŁ, WSP ZNP, ŁTN, Łódź, Warszawa.

- Wagner Antonin, 2001 *Praca socjalna jako dyscyplina nauk społecznych — kilka uwag metodologicznych*, [w:] *Profesje społeczne w Europie. Z problemów kształcenia i działania*, Marynowicz-Hetka Ewa, Wagner Antonin, Piekarski Jacek (red.), „Śląsk”, Katowice.
- Wagner Antonin, 2004, *Redefining Citizenship for the 21-st. Century: From the National Welfare State to the UN Global Compact*, International Journal of Social Welfare, Sven Hesse, Neil Gilbert (Ed.), Vo. 13, No. 1–4.
- Wagner Antonin, 2007, *Edukacja do obywatelskości. Od pedagogiki socjalnej do pedagogiki społecznej*, [w:] *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, t. 2, Marynowicz-Hetka Ewa (red.), WN PWN, Warszawa.
- Wartości, edukacja, globalizacja: wybrane zagadnienia, 2002, Kojs Wojciech, Moszczyńska Urszula (red.), UŚ, Filia w Cieszynie, Cieszyn.
- Warzywoda-Kruszyńska Wielisława, 2003, *Bieda w Łódzkiem na tle sytuacji w innych województwach*, [w:] *Lokalna polityka wobec biedy: bieda poza granicami wielkiego miasta*, Warzywoda-Kruszyńska Wielisława, Grotowska-Leder Jolanta, Krzyszkowski Jerzy (red.) UŁ IS, Łódź.
- Warzywoda-Kruszyńska Wielisława (red.), 1999, *(Życ) Na marginesie wielkiego miasta*, IS UŁ, Anagraf Artiwa, Łódź.
- Warzywoda-Kruszyńska Wielisława (red.) 2001(a), *Życ i pracować w enklawach biedy: (klimaty łódzkie)*, Absolwent, Łódź.
- Warzywoda-Kruszyńska Wielisława (red.) 2001(b), *Lokalne strategie przeciwdziałania bezrobociu i biedzie*, UŁ IS, Łódź.
- Warzywoda-Kruszyńska Wielisława (red.), 2003, *Samorządy lokalne wobec bezrobocia i biedy*, UŁ IS, Łódź.
- Warzywoda-Kruszyńska Wielisława, Grotowska-Leder Jolanta, 1996, *Wielkomijska bieda w okresie transformacji: (zasilkobiorcy pomocy społecznej)*, UŁ IS, Łódź.
- Warzywoda-Kruszyńska Wielisława, Krzyszkowski Jerzy (red.), 1999, *Kształcenie pracowników socjalnych w przeddzień rozszerzenia Unii Europejskiej*, UŁ, „Omega-Praxis”, Łódź–Pabianice.
- Warzywoda-Kruszyńska Wielisława, Grotowska-Leder Jolanta, Krzyszkowski Jerzy, 2003, *Lokalna polityka wobec biedy: bieda poza granicami wielkiego miasta*, IS UŁ, Łódź.
- Weber Max, 2005, *Pojęcie działania społecznego*, [w:] *Socjologia. Lektury*, Sztompka Piotr, Kucia Marek (red.), Znak, Kraków
- Weil Marie (Ed.), 2005, *The Handbook of Community Practice*, SAGE.
- Welfare in America: Christian perspectives on a policy in crisis*, 1996, Carlson-Thies Stanley W., Skillen James W. (Ed.), Grand Rapids; William B. Eerdmans Publishing, Cambridge.
- Welfare Reform and Political Theory*, 2005, Mead Lawrence M., Beem Christopher (Ed.), Russell Sage Foundation, New York.
- Węgrzecki Adam (red.), 2003, *Etyczne aspekty bogacenia się i ubóstwa*, Wyd. AE, Kraków.
- Whittington Colin, 2003, *A Model of Collaboration*, [In:] *Collaboration in Social Work*, Einstein Jenny, Whittington Colin, Laiba Tony (Ed.), Jessica Kingsley Publishers, London–New York.
- Wiatrowski Zygmunt, 2007, *Pedagogika społeczna a inne obszary wiedzy naukowej*, [w:] *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, t. 2, Marynowicz-Hetka Ewa (red.), WN PWN, Warszawa.

- 316 Wicklund Robert A., 1975, *Objective self-awareness*, [In:] *Advances in experimental social psychology*, L. Berkowitz (Ed.), Vol. 8, Academic Press, New York.
- Wicklund Robert A., Frey Dieter, 1980, *Self-awareness theory: When the self makes a difference*, [In:] *The self in social psychology*, D. Wegner, R. Vallacher (Ed), New York: Oxford University Press.
- Wielowymiarowość pracy socjalnej*, 2002, Frysztański Krzysztof, Piątek Krzysztof (red.), Sekcja Pracy Socjalnej PTS, Akapit, Toruń.
- Wilczek-Rużyczka Ewa, 2002, *Empatia i jej rozwój u osób pomagających*, Wyd. UJ, Kraków.
- Wilk Teresa, 2002, *Możliwości zaspokojenia potrzeb edukacyjnych młodzieży w warunkach zmiany społecznej w Polsce*, Wyd. UŚ, Katowice.
- Wilks Frances, 2004, *Intelligentne emocje*, Wyd. Jacek Santorski & CO, Warszawa.
- Williams Suzanne, Seed Janet, Mwau Adelina, 1994, *Oxfam Gender Training Manual*, Oxfam, Oxford.
- Winiarski Mikołaj, 1999, *Od opieki do wsparcia społecznego*, Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, nr 5.
- Winiarski Mikołaj, 2000, *Rodzina, szkoła, środowisko lokalne: problemy edukacji środowiskowej*, IBE, Warszawa.
- Winiarski Mikołaj 2006(a), *Edukacja środowiskowa — istota, wymiary, aktualne problemy*, [w:] *Pedagogika społeczna dokonania — aktualność — perspektywy*, Kawula Stanisław (red.), Wyd. Adam Marszałek, Toruń.
- Winiarski Mikołaj 2006(b), *Pedagogika społeczna humanistycznie zorientowana*, [w:] *Pedagogika społeczna dokonania — aktualność — perspektywy*, Kawula Stanisław (red.), Wyd. Adam Marszałek, Toruń.
- Winter Richard, Munn-Giddings Carol, 2001, *A Handbook for Action Research in Health and Social Care*, Routledge, London–New York.
- Witkowski Lech, 2003, *Filozoficzność w kształceniu pedagogów jako otwieranie (się) na humanistykę*, Colloquia Communia, 2.
- Wkraczając w XXI wiek – między globalizacją a zróżnicowaniem*, 2003, Stadtmüller Elżbieta (red.), Arboretum, UWr. WNS, Wrocław.
- W kręgu ubóstwa: próba analizy psychospołecznych aspektów zjawiska*, 1993, Wódz Kazimiera (red.), „Śląsk”, Katowice.
- Włodarek Jan, Ziółkowski Marek (red.), 1990, *Metoda biograficzna w socjologii*, PWN, Warszawa–Poznań.
- Wnuk-Lipiński Edmund, 2004, *Świat międzyepoki: globalizacja, demokracja, państwo narodowe*, Znak, ISP PAN, Kraków.
- Wojnar Irena, 2000, *Wspomnienie*, [w:] *Pedagogika społeczna. Pytania o XXI wiek. Pamięci Profesora Ryszarda Wroczyńskiego*, Przeclawska Anna, Theiss Wiesław (red.), ŻAK, Warszawa.
- Wojtyła Karol 2000(a), *Osoba i czyn*, [w:] tegoż, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, KUL, Lublin.
- Wojtyła Karol, 2000(b), *Uczestnictwo czy alienacja*, [w:] tegoż, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, KUL, Lublin.
- Wojtyła Karol 2001(a), *System etyczny Maxa Schelera jako środek do opracowania etyki chrześcijańskiej*, [w:] tegoż, *Zagadnienia podmiotu moralności*, KUL, Lublin.

- Wojtyła Karol, 2001(b), *O metafizycznej i fenomenologicznej podstawie normy moralnej. Na podstawie koncepcji św. Tomasza z Akwinu i Maxa Schelera*, [w:] tegoż, *Zagadnienie podmiotu moralności*, KUL, Lublin.
- Wojtyła Karol, 2001(c), *Ocena możliwości zbudowania etyki chrześcijańskiej przy założeniach systemu Maxa Schelera*, [w:] tegoż, *Zagadnienie podmiotu moralności*, KUL, Lublin.
- Wojtyła Karol, 2006, *Akt i przeżycie etyczne*, [w:] tegoż, *Wykłady lubelskie*, KUL, Lublin.
- Wokół problemów działania społecznego. Wybór tekstów i przykłady projektów działania*, 1998, Marynowicz-Hetka Ewa, Piekarski Jacek (red.), „Śląsk”, Katowice.
- Wokół sposobów życia, kwestii społecznych i wzorów ich rozwiązywania*, 2005, Fryszak Krzysztof, Korzeniowski Marek (red.), *Opolskie Studia Socjologiczne*, Wyd. UO, Opole.
- Woleński Jan, 2000–2003, *Epistemologia*, t. I–III, Wyd. Aureus, Kraków.
- Woleński Jan, 2004, *Wstęp*, [w:] Kazimierz Ajdukiewicz, *Zagadnienia i kierunki filozofii. Teoria poznania. Metafizyka*, Wyd. Antyk, Kęty–Warszawa.
- Woleński Jan, 2007(a), *Epistemologia. Poznanie, prawda, wiedza i realizm*, WN PWN, Warszawa.
- Woleński Jan, 2007(b), *Status epistemologii: pomiędzy naturalizmem a transcendentalizmem*, [w:] *Epistemologia współczesna*, Hetmański Marek (red.), UNIVERSITAS, Kraków.
- Woloszyn Stefan, 1958, *Wstęp. Pedagogika jako nauka*, [w:] *Zarys pedagogiki*, t. 1, Suchodolski Bogdan (red.), PWN, Warszawa.
- Woloszyn Stefan, 2000, *Wspomnienie o Ryszardzie Wroczyńskim*, [w:] *Pedagogika społeczna. Pytania o XXI wiek. Pamięci Profesora Ryszarda Wroczyńskiego*, Przeclawska Anna, Theiss Wiesław (red.), ŻAK, Warszawa.
- Woźniak Zbigniew, 1996, *Praca socjalna w społeczności miasta Poznania: między ograniczeniami a koniecznością*, Bajt, Poznań.
- Wódz Kazimiera, 1996, *Praca socjalna w środowisku zamieszkania*, Interart, Warszawa.
- Wódz Kazimiera, 1998, *Praca socjalna w środowisku zamieszkania*, „Śląsk”, Katowice.
- Wódz Kazimiera (red.), 1993, *W kręgu ubóstwa: próba analizy psychospołecznych aspektów zjawiska*, „Śląsk”, Katowice.
- Wódz Kazimiera, Czekał Krzysztof (red.), 1992, *Szkoła chicagowska w socjologii: tradycja myśli społecznej i wymogi współczesnej socjologii empirycznej*, US IS, PTS, Katowice–Warszawa.
- Wójcik Mirosław (red.), 2002, *Wychowanie, opieka, wsparcie: (tradycje i doświadczenia polskiej pedagogiki oraz możliwości współczesnego ich wykorzystania)*, GWSP im. Kardynała Augusta Hłonda, Mysłowice.
- Wójcik Przemysław, 1976, *Wstęp*, [w:] Stanisław Rychliński, *Wybór pism*, PWN, Warszawa.
- Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, 1999, de Barbaro Bogdan (red.), Wyd. UJ, Kraków.
- Wright James D., 1989, *Address unknown: the homeless in America*, Aldine de Gruyter, New York.
- Wroczyński Ryszard, 1966, *Wprowadzenie do pedagogiki społecznej*, PWN, Warszawa.
- Wroczyński Ryszard, 1974, *Pedagogika społeczna*, PWN, Warszawa.

- 318 Wroczyński Ryszard, 1979, *Pedagogika społeczna Heleny Radlińskiej na tle myśli wychowawczej Drugiej Rzeczypospolitej*, Przegląd Historyczno-Oświatowy, R. XXII, nr 4(86).
- Wrzesińska Alicja, 2000, *Wspomnienie o Profesorze Ryszardzie Wroczyńskim i jego zainteresowaniu Afryką*, [w:] *Pedagogika społeczna. Pytania o XXI wiek. Pamięci Profesora Ryszarda Wroczyńskiego*, Przeclawska Anna, Theiss Wiesław (red.), ŻAK, Warszawa.
- Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, 2004, Sęk Helena, Cieślak Roman (red.), WN PWN, Warszawa.
- Współpraca sektora obywatelskiego z administracją publiczną*, 2004, Rymsha Marek (red.), ISP Warszawa.
- Wybrane problemy pedagogiki polskiej po roku 1989*, 1997, Kwiatkowska Henryka, Kwieciński Zbigniew (red.), PTP, Edytor, Toruń.
- Wychowanie, opieka, wsparcie: (tradycje i doświadczenia polskiej pedagogiki oraz możliwości współczesnego ich wykorzystania)*, 2002, Wójcik Mirosław (red.), GWSP im. Kardynała Augusta Hłonda Mysłowice.
- Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, 2005, Adamski Franciszek (red.), WAM, Kraków.
- Wychowanie. Pojęcia — procesy — konteksty*, 2007, Dudzikowa Maria, Czerepaniak-Walczak Maria (red.), GWP, Gdańsk.
- Wymiary globalizacji kulturowej – wyzwania badawcze*, 2003, Kempy Marian, Woroniecka Grażyna (red.), Wyd. WSiE TWP, Olsztyn.
- Wynagrodzenie godziwe: koncepcja i pomiar*, 1999, Balcerzak-Paradowska Bożena, Borkowska Stanisława (red.), IPiSS, Warszawa.
- Wyzwania procesu globalizacji wobec człowieka*, 1999, Okoń-Horodyńska Ewa (red.), AE, Katowice.
- Yeates Nicola, 2002, *Globalization and social policy*, SAGE Publications, London.
- Young Priscilla H., 1967, *The Student and Supervision in Social Work Education*, Routledge and Kegan Paul, London.
- Zacher Hans F., 1983, *Zarys prawa socjalnego w RFN. Część ogólna kodeksu socjalnego*, Praca i Zabezpieczenia Społeczne, nr 7.
- Zagrożenia w wychowaniu i socjalizacji młodzieży oraz możliwości ich przezwyciężenia*, 2005, Sołtysiak Teresa (red.), Wyd. AB, Bydgoszcz.
- Zagrożenia życia rodzinnego*, 2003, Poraj Grażyna, Rostowski Jan (red.), Wyd. UŁ, Łódź.
- Zalewska Danuta, 1992, *Grupy wysokiego ryzyka socjalnego: raport z badań*, Wrocław.
- Zalewska Danuta, 1997, *Ubóstwo: teorie, badania*, Wyd. UW., Wrocław.
- Zalewska Danuta (red.), 1997, *Ubóstwo: pomoc społeczna*, UW., IS, International Institute of Poverty, Wrocław.
- Zamiara Krystyna (red.), 1994, *Społeczna transformacja w refleksji humanistycznej*, Fundacja Humaniora, Poznań.
- Zarys pedagogiki*, 1958, Suchodolski Bogdan (red.), PWN, Warszawa.
- Zarządzanie pomocą społeczną, kształcenie i dokształcanie rządowych i pozarządowych służb społecznych*, 1996, Pruszkowski Andrzej (red.), Polihymnia: Komitet Organizacyjny Konferencji, Lublin.
- Zasada-Chorab Anna, 2004, *Kształtowanie się zawodu pracownika socjalnego w Polsce*, CAV, Częstochowa.

- Zawada Anna, 2002, *Warunki życia i kondycja Polaków lokujących się w sferze ubóstwa: (na podstawie badań w Bielsku-Białej i Kielcach)*, UŚ, Filia w Cieszynie, Cieszyn.
- Zaworska-Nikoniuk Dorota (red.), 2002, *Obszary zainteresowań pedagogów społecznych: księga poświęcona pamięci Wiesława Andrzeja Ciczkowskiego*, UW-M, Katedra UNESCO, Olsztyn.
- Zbierski Andrzej, 2004, *Skauting, harcerstwo, „Szare Szeregi” w myśli pedagogicznej Aleksandra Kamińskiego „Na dziś, jutro, pojutrze”, [w:] Aleksander Kamiński i jego twórczość pedagogiczna. Dyskusja o przeszłości wobec teraźniejszości i przyszłości*, Marynowicz-Hetka Ewa, Kubicka Hanna, Granosik Mariusz, Wyd. UŁ, Łódź.
- Zierkiewicz Edyta, Wnuk Walentyna (red.), 2006, *Tworzyć, zmieniać, aktywizować... Animacja społeczno-kulturalna jako mobilizowanie potencjału indywidualnego i przeciwdziałanie bezradności społecznej*, MarMar, Wrocław.
- Zion Shapiro Ben, 1992, *Social Action, the Group and Society*, [In:] *Social Action in Group Work*, Vinik Abe, Levin Morris (Ed.), The Haworth Press, New York-London-Sydney.
- Ziółkowski Marek, 2001, *Globalizacja a przemiany struktury społecznej we współczesnej Polsce*, [w:] *Spoleczne problemy globalizacji*, Blok Zbigniew (red.), Wyd. UAM, Poznań.
- Zmiana społeczna: teorie i doświadczenia polskie*, 1999, Kurczewska Joanna (red.), IFiS PAN, Warszawa.
- Znaniński Florian, 1974, *Ludzie teraźniejsi a cywilizacja przyszłości*, PWN, Warszawa.
- Znaniński Florian, 1984, *Spoleczne role uczonych*, PWN, Warszawa.
- Znaniński Florian, 2001, *Socjologia wychowania*, WN PWN, Warszawa.
- Zogniskowany wywiad grupowy. Studia nad metodą*, 2007, Lisek-Michalska Jolanta, Daniłowicz Paweł (red.), Wyd. UŁ, Łódź.
- Z opieki zastępczej w dorosłe życie. Założenia a rzeczywistość*, 2006, Kwak Anna (red.), ISP, Warszawa.
- Zrozumieć biednego: o dawnej i obecnej biedzie w Polsce*, 2000, Tarkowska Elżbieta (red.), Typografia, Warszawa.
- Zwoliński Andrzej, 2001, *Między biedą a bogactwem*, Wyd. PAT, Kraków.
- Zwoliński Andrzej, 2002, *Etyka bogacenia*, WAM, Kraków.
- Zych Adam A., 2003, *Comenius*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I, Pilch Tadeusz (red.), ŻAK, Warszawa.
- Żebrowski Jan (red.), 2004, *Spoleczeństwo, opieka, wychowanie: prace dedykowane Irenie Jundziłł w osiemdziesięciolecie urodzin*, Wyd. UG, Gdańsk.
- Żuchelkowska Krystyna, 1999, *Niepowodzenia dydaktyczne młodszych uczniów z rodzin ubogich*, [w:] *Poczucie nieegalitarności, ubóstwo, bezdomność a zjawiska patologii społecznej w aktualnej rzeczywistości kraju. Materiały z ogólnopolskiej konferencji naukowej zorganizowanej 8 lutego 1999 r. we Włocławku*, Sołtysiak Teresa (red.), WSH-E, Włocławek.
- Żukiewicz Arkadiusz 2001(a), *Opieka i pomoc społeczna w Anglii jako obraz praktycznych rozwiązań systemowych opartych na aktywności społeczności lokalnych —inspiracja dla Polski*, [w:] *Teoretyczne i praktyczne aspekty współczesnej pedagogiki opiekuńczej*, Biedroń Małgorzata, Prokosz Małgorzata (red.), Wyd. Adam Marszałek, Toruń.
- Żukiewicz Arkadiusz 2001(b), *System pomocy bezdomnym, w Cambridge*, *Polityka Społeczna*, nr 7.

- 320 Żukiewicz Arkadiusz 2002(a), *Praca socjalna ośrodków pomocy społecznej*, Wyd. UWr., Wrocław.
- Żukiewicz Arkadiusz 2002(b), *Modele polityki społecznej jako wyznaczniki sposobów realizacji pracy socjalnej*, Praca Socjalna, nr 3.
- Żukiewicz Arkadiusz 2002(c), *Spoleczne aspekty edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej w Bawarii*, Edukacja, nr 2.
- Żukiewicz Arkadiusz, 2003, *Prawo socjalne w systemie prawa stanowionego. Przykład Polski*, Polityka Społeczna nr 2.
- Żukiewicz Arkadiusz 2004(a), *Środowiskowa działalność prywatnego sektora systemu pomocy społecznej — przykład angielski*, [w:] *Praca socjalna — wielość perspektyw. Rodzina — multikulturowość — edukacja*, Bragiel Józefa, Sikora Piotr (red.), Wyd. UO, Opole.
- Żukiewicz Arkadiusz 2004(b), *Praca socjalna w środowiskach ludzi bezdomnych. Przykład Jimmy's Night Shelter w Cambridge*, Praca Socjalna nr 1.
- Żukiewicz Arkadiusz 2005(a), *Trzeci sektor pomocy społecznej w Niemczech*, [w:] *Wolontariat w obszarze humanistycznych wyzwań opiekuńczych*, red. Kromolicka Barbara, Wyd. Akapit, Toruń.
- Żukiewicz Arkadiusz 2005(b), *Prewencja socjalna*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, red. Pilch Tadeusz, ŻAK, Warszawa.
- Żukiewicz Arkadiusz 2005(c), *Kształcenie zawodowe kandydatów do służb społecznych w Polsce*, Edukacja — Studia, Badania, Innowacje, nr 3(91).
- Żukiewicz Arkadiusz 2005(d), *Die Situation sozialer Berufe in Polen, The Situation of Social Professions in Poland*, Braun von der Brille Jutta, Pascher Heinz (Ed.), *Der soziale Dialog in Mitteleuropa, Social Dialog in Central Europe*, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge, Frankfurt a/M.
- Żukiewicz Arkadiusz 2007(a), *Die Familie und ihre Probleme im Kontext des Systems der Sozialarbeit am Beispiel der Städte Frankfurt am Main und Krakau*, *Rodzina i jej problemy w kontekście działania systemu pomocy społecznej na przykładzie Frankfurtu nad Menem i Krakowa*, *The Family and its Problems in the Context of the Social Support System based on the example of Frankfurt am Main and Cracow*, Żukiewicz Arkadiusz (red.), Impuls, Kraków.
- Żukiewicz Arkadiusz 2007(b), *Bezrobotni i bezrobocie – reintegracja społeczna i zawodowa*, [w:] *Ekonomia społeczna. Perspektywy rynku pracy i pomocy społecznej*, Joanna Starga-Piasek (red.), IRSS, Warszawa.
- Żukiewicz Arkadiusz 2007(c), *Praca socjalna i świadczenia — razem czy osobno?*, Praca Socjalna nr 5.
- Żukiewicz Arkadiusz 2008(a), *Praca społeczna/socjalna z podopiecznymi systemu pomocy społecznej na przykładzie amerykańskim*, [w:] *W drodze ku profesjonalizacji zawodu pracownika socjalnego*, Matyjas Bożena, Porąbaniec Małgorzata (red.), AŚ, Kielce.
- Żukiewicz Arkadiusz 2008(b), *Zusammenarbeit im Bericht der Verbreitung der Sozialarbeitsidee am Beispiel der Partnerschaft Krakau–Frankfurt am Main; Współpraca w zakresie krzewienia idei pracy społecznej na przykładzie partnerstwa Kraków–Frankfurt nad Menem*, [w:] *Methoden und Techniken der Sozialarbeit für Familien in Frankfurt am Main und Krakau; Metody i techniki pracy socjalnej z rodziną we Frankfurcie nad Menem i w Krakowie*, Arkadiusz Żukiewicz (red.), Impuls, Kraków.

Żukiewicz Arkadiusz 2008(c), *Edukacja do pracy socjalnej — standardy i minima programowe w zakresie kierunkowego kształcenia zawodowego na poziomie uczelni akademickich*, Edukacja — Studia, Badania, Innowacje, nr 3(103).

Żukiewicz Arkadiusz 2009(a), *Pomoc społeczna a modele polityki społecznej*, [w:] *Ciągłość i zmiana w pomocy społecznej i pracy socjalnej*, Żukiewicz Arkadiusz (red.), Impuls, Kraków.

Żukiewicz Arkadiusz 2009(b), *Reintegracja społeczna i zawodowa podopiecznych systemu pomocy społecznej. Przykład działalności Klubu Integracji Społecznej*, Impuls, Kraków.

Żukiewicz Arkadiusz, Baran Agnieszka, 2007, *Gesellschaftliche und berufliche Reintegration von Arbeitelosen, die Sozialhilfe beziehen – am Beispiel des Programms „Bezpieczny Wał” (Sicherer Damm); Reintegracja społeczna i zawodowa osób bezrobotnych korzystających ze wsparcia pomocy społecznej – na przykładzie programu „Bezpieczny Wał”, Social and Professional Reintegration of the Unemployed Benefiting from Social Support Based in the Example of the „Safe Embankment” Programme*, [w:] *Die Familie und ihre Probleme im Kontext des Systems der Sozialarbeit am Beispiel der Städte Frankfurt am Main und Krakau; Rodzina i jej problemy w kontekście działania systemu pomocy społecznej na przykładzie Frankfurtu nad Menem i Krakowa, The Family and its Problems in the Context of the Social Support System based on the example of Frankfurt am Main and Cracow*, Żukiewicz Arkadiusz (red.), Impuls, Kraków.

Życ i pracować w enklawach biedy: (klimaty łódzkie), 2001, Warzywoda-Kruszyńska Wielisława (red.), Absolwent, Łódź.

(Życ) Na marginesie wielkiego miasta, 1999, Warzywoda-Kruszyńska Wielisława (red.), UŁ IS, „Anagraf Artiwa”, Łódź.

Źródła Internet:

Internet 1:

<http://www.ifsw.org/en/p38000208.html>

Definicja pracy społecznej 21.07.2007

Internet 2:

http://www.ifsw.org/cm_data/16_Definition_of_Social_Work.doc

Definicja pracy społecznej 11.03.2007

Internet 3:

<http://www.wydawnictwa.ngo.pl/>

Wydawnictwa Stowarzyszenia Jawor/Klon 08.02.2006

Internet 4:

http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL_polska_podst_tendencje_wskazniki_makro.pdf

Główny Urząd Statystyczny 13.02.2007

Internet 001

<http://www.mpips.gov.pl/index.php?gid=26>

System świadczeń rodzinnych 23.03.2009

Internet 002

<http://niepelnosprawni.gov.pl/>

Biuro Pełnomocnika Rządu ds. Osób Niepełnosprawnych 23.03.2009

Internet 003

LITERATURA I ŹRÓDŁA WYKORZYSTANE

- 322 <http://www.mpips.gov.pl/index.php?gid=506>
Strategie 23.03.2009
Internet 004
- <http://www.mpips.gov.pl/index.php?gid=704>
Programy 23.03.2009
- Źródła regulacji prawnej:
Ustawa z dnia 12 marca 2004 roku o pomocy społecznej (Dz. U. 2004, Nr 64, poz. 593
z późniejszymi zmianami)

SPIS TREŚCI

WSTĘP	5
ROZDZIAŁ PIERWSZY Wprowadzenie w problematykę rozprawy. Podstawy metodologiczne	17
1. Przedmiot analizy	17
2. Zarys metodologii badań własnych	30
3. Procedura i praktyczne efekty badania-działania w polu eksplorowanej rzeczywistości	41
ROZDZIAŁ DRUGI Praca społeczna jako byt egzystujący w płaszczyźnie rzeczywistości pedagogicznej	51
1. Społeczno-pedagogiczne źródła i geneza pracy społecznej	51
1.1. Pedagogika w rzeczywistości nauk humanistycznych i społecznych	51
1.2. Pedagogika społeczna w rzeczywistości nauk pedagogicznych	59
1.3. Praca społeczna w rzeczywistości pedagogiki społecznej	74
2. Relacyjny wymiar pracy społecznej. Odniesienia do wybranych kategorii społeczno-pedagogicznych	82
2.1. Społeczno-pedagogiczna refleksja Heleny Radlińskiej o pracy społecznej	82
2.2. Teoretyczny i prakseologiczny kontekst działania w polu pracy społecznej	93
2.3. Dyskusja o związkach pracy społecznej i pracy socjalnej	108
ROZDZIAŁ TRZECI Praca społeczna jako byt współegzystujący z wybranymi bytami rzeczywistości pozapedagogicznej	141
1. Transwersalność pracy społecznej	141
2. Wybrane nurty i kategorie filozoficzne w płaszczyźnie relacji z pracą społeczną w jej społeczno-pedagogicznym wymiarze	156
2.1. Epistemologiczny i metodologiczny wymiar badań w obszarze pracy społecznej	161
2.2. Zarys aksjologii pracy społecznej	172
2.3. Kategorie filozoficzne w społeczno-pedagogicznym dyskursie o działaniu w polu pracy społecznej	179
3. Związki pracy społecznej z wybranymi teoriami i kategoriami społeczno-politycznymi (społeczno-politycznymi)	190
3.1. Teoretyczne podstawy praktyki działania w płaszczyźnie polityki społecznej	191
3.2. Podstawowe problemy i kwestie społeczne w aspekcie marginalizacji i wykluczenia człowieka	200
3.3. Kategorie społeczno-polityczne w społeczno-pedagogicznym dialogu o istocie pracy społecznej	207
4. Relacje pracy społecznej z wybranymi teoriami i kategoriami socjologicznymi	213

324	4.1. Socjologiczne teorie działania społecznego a społeczno-pedagogiczna teoria pracy społecznej.....	214
	4.2. Zmienność w codzienności życia i działania ludzkiego	220
	4.3. Wybrane kategorie socjologiczne a działanie w polu pracy społecznej	231
	5. Reprezentacje teoretyczne i wybrane kategorie społeczno-psychologiczne skoorelowane z pracą społeczną	241
	5.1. Psychologiczne koncepcje człowieka uczącego się	241
	5.2. Ludzki wymiar działania i współdziałania społecznego w języku wybranych koncepcji i kategorii społeczno-psychologicznych.....	247
	ZAKOŃCZENIE	261
	LITERATURA I ŹRÓDŁA WYKORZYSTANE	270