STAŁA KONFERENCJA PEDAGOGIKI SPOŁECZNEJ
POD PATRONATEM KOMITETU NAUK PEDAGOGICZNYCH PAN
9

Projektowanie socjalne

w kształceniu pedagogów społecznych

pod redakcją
Lucyny Telki

WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

STAŁA KONFERENCJA PEDAGOGIKI SPOŁECZNEJ
POD PATRONATEM KOMITETU NAUK PEDAGOGICZNYCH PAN
9

Projektowanie socjalne w kształceniu pedagogów społecznych

WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

STAŁA KONFERENCJA PEDAGOGIKI SPOŁECZNEJ
POD PATRONATEM KOMITETU NAUK PEDAGOGICZNYCH PAN
9

Projektowanie socjalne w kształceniu pedagogów społecznych

pod redakcją
Lucyny Telki

WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO
Łódź 2018

Lucyna Telka – Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu
Katedra Pedagogiki Społecznej, 91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48

Seria wydawnicza Stałej Konferencji Pedagogiki Społecznej
pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk

RECENZENT
Elżbieta Wołodźko

REDAKTOR INICJUJĄCY
Urszula Dzieciątkowska

OPRACOWANIE REDAKCYJNE
Magdalena Torczyńska

SKŁAD I ŁAMANIE
AGENT PR

KOREKTA TECHNICZNA
Leonora Gralka

PROJEKT OKŁADKI
Katarzyna Turkowska

© Copyright by Authors, Łódź 2018
© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2018

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
Wydanie I. W.08385.17.0.K

Ark. wyd. 11,1; ark. druk. 10,875

ISBN 978-83-8142-213-0
e-ISBN 978-83-8142-214-7

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
90-131 Łódź, ul. Lindleya 8
www.wydawnictwo.uni.lodz.pl
e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl
tel. (42) 665 58 63

Poszukiwanie, przeżywanie, trud samodzielny
są niezwykle ważne dla kształtowania
osobowości…

(H. Radlińska, 1961, s. 255)

Spis treści

Wstęp 9

ROZDZIAŁ 1. ZARYS RAM KSZTAŁCENIA Z WYKORZYSTANIEM PROJEKTOWANIA SOCJALNEGO 13

1.1. Projektowanie: aktywność opracowywania projektu działania w przestrzeni kształcenia do pola praktyki (*Ewa Marynowicz-Hetka*) 13

1.2. Zarys struktury kształcenia przez projektowanie socjalne (*Katarzyna Gajek*) 30

ROZDZIAŁ 2. WĄTKI METODOLOGICZNE W KSZTAŁCENIU Z WYKORZYSTANIEM PROJEKTOWANIA SOCJALNEGO 41

2.1. „Badanie w działaniu" w toku realizacji projektu socjalnego (*Monika Wojtczak*) 41

2.2. Obserwacja uczestnicząca w projektowaniu socjalnym (*Elżbieta Skoczylas-Namielska*) 52

ROZDZIAŁ 3. PROJEKTY SOCJALNE – WYBRANE KWESTIE (*Anna Jarkiewicz*, *Małgorzata Kostrzyńska*) 63

Uwagi wstępne 63

3.1. Środowisko instytucjonalne i otwarte – specyfika realizacji projektu socjalnego (*Anna Jarkiewicz*, *Małgorzata Kostrzyńska*) 64

3.1.1. Projekty w środowisku instytucjonalnym 65

3.1.2. Projekty w środowisku otwartym 67

3.2. Przykłady projektów socjalnych 70

3.2.1. Projekty socjalne realizowane w placówkach (*współpraca Katarzyna Gajek*) 70

3.2.2. Projekty socjalne realizowane w środowisku otwartym (*współpraca Monika Wojtczak*) 83

3.3. Refleksje na temat projektu socjalnego z perspektywy kilku lat (*współpraca Justyna Kowalska*, *Beata Daszuta*, *Katarzyna Moser*) 93

3.3.1. Refleksje realizatorów projektów socjalnych 93

3.3.2. Refleksje pracownika placówki, w której realizowany był projekt 98

3.4. Tworzenie sieci współpracy 101

ROZDZIAŁ 4. REFLEKSJA NAD DZIAŁANIEM STUDENTÓW W POLU PRAKTYKI W TOKU PISANIA PRACY LICENCJACKIEJ 105
4.1. Pisanie pracy licencjackiej (*Lucyna Telka*)..... 105
4.2. Seminarium licencjackie: czy może być wydarzeniem? (*Elżbieta Skoczylas-Namielska*) 119
4.3. Prace licencjackie – próba podsumowania (*Ryszarda Czerniachowska*) 128

ROZDZIAŁ 5. REFLEKSJA NAD PROJEKTOWANIEM SOCJALNYM – PERSPEKTYWA NAUCZYCIELA 137
5.1. Konteksty odkrywania celów ukrytych – kilka uwag z pola praktyki (*Izabela Kamińska-Jatczak*)..... 137
5.2. Kształcenie poprzez działanie projektowe – propozycje na przyszłość (*Mariusz Granosik*)..... 145

Bibliografia 163

O Autorach 173

Wstęp

Proponujemy Czytelnikowi książkę, w której autorzy podejmują zagadnienie przygotowania studentów do działania w polu praktyki przez projektowanie socjalne. Przykładem jest kształcenie studentów na studiach licencjackich, w ramach specjalności pedagogika społeczna w zakresie pracy opiekuńczej i socjalno-wychowawczej w Katedrze Pedagogiki Społecznej na Uniwersytecie Łódzkim. Zamysł kształcenia przez projektowanie socjalne mógł zostać w pełni zrealizowany po ustanowieniu studiów dwustopniowych. Autorzy poddają zatem refleksji kilkuletnie doświadczenia – swoje, studentów oraz współuczestników procesu projektowania/kształcenia w środowisku instytucjonalnym i otwartym.

Pomysł kształcenia opracował zespół pracowników katedry. Inspiracji poszukiwano w dorobku pedagogiki społecznej oraz w doświadczeniach edukacyjnych i badawczych pracowników. Istotne okazały się poglądy Heleny Radlińskiej dotyczące jednostki, która wspólnie z innymi przetwarza środowisko życia. Ważna teza wyrażona przez tę autorkę: „za nikogo nie można się rozwijać, za nikogo – wrastać" (Radlińska, 1961, s. 324–325) stała się powodem do namysłu na temat warunków kształcenia studentów oraz warunków towarzyszenia im przez nauczycieli akademickich. Teza Heleny Radlińskiej stawia studentom i nauczycielom wymagania – kształtowania siebie w procesie wrastania, wzrostu duchowego i realizacji wartości podczas podejmowania aktywności dotyczących projektowania socjalnego. Aktywność jednostki, rozumiana jako czynnik realizacji wartości (Cyrański, 2012, s. 79), tych najwyższych (Radlińska, 1961), jest szczególnie akcentowana z uwagi na dzieci, młodzież i dorosłych, którzy stawali się uczestnikami projektów socjalnych przeprowadzonych przez studentów.

Pytanie, jak kształcić studentów studiów licencjackich, nauczyciele akademiccy w Katedrze Pedagogiki Społecznej stawiali sobie nie tylko, gdy poszukiwali sposobu kształcenia. Stawiają je sobie ciągle w toku procesu edukacyjnego. Różnorodność środowisk społecznych, oczekiwań uczestników projektów, długotrwałość projektów socjalnych zobowiązuje do stawiania tego pytania. Studenci wżywają się w środowisko życia wychowanków i wychowawców, obserwują lepsze i gorsze warunki życia jednostek, podejmują aktywność projektowania, by

spożytkować siły tkwiące w środowisku, by w miarę możliwości pobudzać te siły w sobie i w drugim. Nauczyciele towarzyszą studentom w budowaniu warsztatu metodologicznego, teoretycznego i metodycznego, aby uwrażliwiać ich na szczegóły życia, pomóc w rozpoznawaniu oczekiwań uczestników projektu, umożliwić im włączanie dzieci, młodzieży i dorosłych w projektowanie.

Syntetycznie cel kształcenia studentów do działania w polu praktyki przez projektowanie socjalne można przedstawić następująco – jest to działanie i refleksja nad działaniem. Trzeba jednak wskazać, że warunki do podejmowania refleksji kształtowane są przed działaniem, podczas działania i po działaniu.

W przedkładanej Czytelnikowi publikacji przedstawiamy ramy pomysłu na kształcenie. W skrócie opisują je projekt socjalny oraz praca dyplomowa przygotowywane przez studenta. Podczas projektu student wżywa się w życie wychowanków i wychowawców, zgłębia je, proponuje i wdraża zmiany. Jednocześnie oddala się symbolicznie, by pisać pracę dyplomową. Ramy kształcenia przez projektowanie, kształcenia do działania, skoncentrowane są wokół aktywności studentów w polu praktyki. Należy zaznaczyć, że jest to zintegrowane ujęcie kształcenia na specjalności – projekt socjalny i praca licencjacka powstają w związku z aktywnością studenta podczas innych przedmiotów występujących w programie studiów.

Student od początku jest zorientowany na namysł przed działaniem, podczas niego i po nim, integrowanie swoich doświadczeń, wiedzy i gromadzonych informacji z działaniem i refleksją na temat zdarzeń w polu praktyki. Student angażuje się w aktywność „z ludźmi, dla ludzi", aktywnie współuczestniczy w różnorodnych wydarzeniach, zarówno na uczelni (zajęcia dydaktyczne skoncentrowane wokół projektowania socjalnego to spotkanie studentów i nauczycieli akademickich), jak też w polu praktyki (projektowanie zmian i wdrażanie wspólnie z adresatami projektu). Projektowanie socjalne ma charakter zespołowy. Stanowi propozycję kształtowania siebie poprzez własny wysiłek wspólnie z innymi uczestnikami.

Środowisko społeczne, w którym studenci podejmują projekt socjalny, wymaga stałej umiejętności rozpoznawania, gromadzenia informacji w całym cyklu zdarzeń związanych z projektowaniem. Instrumentarium metodologiczne jest przygotowywane i stosowane przez studenta w toku całego cyklu kształcenia przez projektowanie. Pogłębia to zaangażowanie studenta w badanie w działaniu. Kształcenie przez projektowanie socjalne stanowi sposobność do budowania przez studenta warsztatu pracy: teoretycznego, metodologicznego i metodycznego.

Rozdział pierwszy zawiera teksty Ewy Marynowicz-Hetki i Katarzyny Gajek, dotyczące ram kształcenia do działania w polu praktyki. Książka z konieczności została zbudowana w porządku linearnym. Już jednak w rozdziale pierwszym uwidoczniono pogląd, że wszystkie elementy kształcenia przez projektowanie

przenikają się, dotyczą bowiem, jak wskazuje Ewa Marynowicz-Hetka, ujmowania projektowania jako „spiralnej aktywności opracowywania projektu działania".

W rozdziale drugim Monika Wojtczak i Elżbieta Skoczylas-Namielska podejmują zagadnienia metodologiczne, na których oparto się w kształceniu studentów z wykorzystaniem projektowania socjalnego. W związku z tym analizie poddano przesłanki badania-działania na rzecz przekształcania rzeczywistości społecznej oraz takie elementy warsztatu pracy studenta, jak obserwacja i dziennik obserwacji.

Do opracowania rozdziału trzeciego włączyli się zarówno nauczyciele akademiccy: Anna Jarkiewicz, Małgorzata Kostrzyńska, Katarzyna Gajek, Monika Wojtczak, jak też absolwentki studiów licencjackich: Beata Daszuta i Justyna Kowalska, oraz pracownik placówki, w której realizowany był projekt socjalny – Katarzyna Moser. W rozdziale tym przedstawione zostały przykłady projektów socjalnych realizowanych przez studentów w środowisku otwartym oraz w placówkach. Przy wyborze analizowanych przykładów projektów wzięto pod uwagę w szczególności ich adresatów. Dlatego też Czytelnik odnajdzie w tym rozdziale projekty socjalne zorientowane na dzieci, młodzież i dorosłych.

Rozdział czwarty został opracowany przez Lucynę Telkę, Elżbietę Skoczylas-Namielską oraz Ryszardę Czerniachowską. Zawiera charakterystykę fragmentu kształcenia przez projektowanie, który dotyczy refleksji przed działaniem / w działaniu / po działaniu, podejmowanej przez studentów podczas seminarium licencjackiego oraz pisania pracy dyplomowej.

Rozdział piąty opracowali Izabela Kamińska-Jatczak i Mariusz Granosik. Przedstawione w nim zostały dwie kwestie. Pierwsza ukazuje kilka aspektów uwarunkowań kontekstowych powiązanych z odkrywaniem celów ukrytych w toku procesu projektowania. Druga przedstawia propozycję rozszerzenia dotychczasowych doświadczeń studentów i nauczycieli o takie zagadnienia, jak: diagnozowanie interpretatywne, projekty partycypacyjne, emancypacyjne, dyskursowe (medialne, internetowe), projekty międzynarodowe oraz projekty wielogeneracyjne (przekazywane z rocznika na rocznik).

Książkę kierujemy do nauczycieli akademickich, studentów i pracodawców. Zaznaczamy w niej, na podstawie wielu lat przeprowadzania zajęć dydaktycznych skoncentrowanych wokół projektowania socjalnego, że realizowanie przez studentów badań w działaniu, formowanie swojej wiedzy, orientowanie działań projektowych w ramach teoretycznych pedagogiki społecznej jest bardzo wymagające i zobowiązujące. Spożytkowanie takiego pomysłu w kształceniu pedagogów pobudza siły studentów – ich świadomość własnych zasobów intelektualnych, emocjonalnych, aksjologicznych i społecznych.

Lucyna Telka

Rozdział 1
Zarys ram kształcenia z wykorzystaniem projektowania socjalnego

1.1. Projektowanie: aktywność opracowywania projektu działania w przestrzeni kształcenia do pola praktyki (*Ewa Marynowicz-Hetka*)

Uwagi wstępne: idea kształcenia poprzez projektowanie we wzajemnie powiązanych kontekstach

Przyznam, że entuzjastycznie zareagowałam na zaproszenie do przygotowania tekstu, który miałby się pojawić w tej oto ważnej zespołowej monografii. Stanowi ona świadectwo realizacji projektu pedagogicznego w kształceniu pedagogów społecznych w Katedrze Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego. Z biegiem czasu zaczęłam jednak dostrzegać rafy i przeszkody, które utrudniają dobrą realizację tego zadania. Wynikają one z dwu zasadniczych powodów: mojego wielokrotnego zabierania głosu w sprawie kształcenia do profesji społecznych i niepokoju związanego z koniecznością powtarzania pewnych tez, stanowisk, rozwinięć tematu, aby był on czytelny. Jest to jednak przeszkoda osobowa i tym samym jednostkowa, którą można zupełnie zgrabnie zminimalizować, jeśli zostanie uświadomiona.

Drugi powód mojego zwątpienia jest jednak znacznie poważniejszy i trudno sobie z nim poradzić, stosując zabiegi językowe czy edycyjne. Chodzi o zmiany paradygmatyczne w postrzeganiu działania/aktywności i tym samym przygotowania do ich wypełniania, jakie zaszły w myśleniu o działaniu w czasie krystalizowania się idei kształcenia do profesji społecznych poprzez projektowanie.

Nie analizując ich tutaj zbyt szczegółowo, przypomnijmy tylko, że zmiany te związane są z wejściem w obieg naukowy paradygmatów interpretatywnego i partycypacyjnego, wymuszających orientację niestrategiczną działania w polu praktyki i poprzez to realizację jego funkcji mediacyjnej oraz niekiedy (np. w polu pracy socjalnej) również kontestacyjnej. Zmiany te były niezwykle korzystne dla tych stanowisk w pedagogice społecznej, które sytuują ją w orientacjach niescjentystycznych, znoszących linię demarkacyjną między teorią a praktyką. Jednym z ważnych efektów owej zmiany jest to, że badania traktuje się jako „towarzyszące działaniu", w których podmiot w zależności od umiejscowienia modyfikuje swe funkcje. Ten kierunek zmian paradygmatycznych wyrażało m.in. „odkrycie aktywności" (Saussez, 2014; Barbier, 2016b), w konsekwencji którego bardzo ważne stało się nadawanie intencji naukowej określeniom zwyczajowym/rutynowym. To właśnie „odkrycie aktywności" uświadomiło podmiotom, a zwłaszcza badaczom, ogromne trudności epistemologiczne, zawierające się w pytaniu: „Jak teraz, wobec takiej sieci połączeń i wielości znaczeń, można analizować aktywność?".

Owo „odkrycie" nie tylko nie rozwiązało dylematu, w jaki sposób najlepiej, najskuteczniej, najpełniej przygotować do złożoności pola praktyki, ale może nawet go pogłębiło. Zmiany paradygmatyczne dokonują się niekiedy bezszelestnie, w sposób wyciszony (Jullien, 2009), przypominając znane powiedzenie Helen Keller: „Tak długo patrzymy w zamykające się drzwi, że nie dostrzegamy tych, które się otworzyły". Podobnie jest ze związkami między indywidualną biografią a bezszelestnie dokonującymi się zmianami paradygmatycznymi. Tym bardziej, że ustanowienie pewnego punktu widzenia w jego wymiarach: ontologicznym, epistemologicznym, metodologicznym i aksjologicznym wymaga „długiego trwania" (Braudel, [1958] 1997, 1999) i zakotwiczenia w (niepodważalnych) podstawach. Szybko więc uświadamiamy sobie paradoksalność tej sytuacji dwu konieczności: nadążania „za nowym" w przyszłości i strzeżenia „starego", opracowanego w przeszłości i realizowanego w teraźniejszości. To przenikanie kontekstów może być zatem indywidualnie trudne, ale społecznie wydaje się stanowić bogactwo, w którym łączy się „opracowane doświadczenie" (Barbier, 2016a) z dynamiką zmiany.

Problematyka kształcenia poprzez projektowanie ma swe początki w pracach edukacyjnych z dziećmi z deficytami rozwojowymi. W przygotowaniu do profesji społecznych podejście to, polegające na kształceniu poprzez opracowywanie projektu, rozwijało się gwałtownie w szkołach socjalnych w Europie Zachodniej od lat 80. XX w. (por. m.in. Staub-Bernasconi, 2001; Labonté-Roset, Marynowicz-Hetka, Szmagalski, 2003). To jest od czasu, kiedy po okresie pewności w wyborze kierunkowych celów kształcenia, zorientowanych na akcentowanie profesjonalizacji zawodów społecznych, wynikających z dominującego paradygmatu pozytywistycznego, odwoływania się w kształceniu do normatywnych wzorów postępowania i funkcjonowania instytucji oraz ujmowania działania w kategoriach

celowościowych[1] pokazały się tak wyraźne rysy. Rozpoczęto wówczas poszukiwania innych form kształcenia refleksyjnych praktyków, którzy w toku opracowywania doświadczania nabytego trakcie praktyki mogliby uczestniczyć w tworzeniu takiej wiedzy o niej i o działaniu w tym polu, która stanie się ich „wiedzą własną" (Barbier, 2016a, b). Kształcenie do pola praktyki poprzez projektowanie uznano za jeden z takich sposobów.

W tym czasie, pod koniec lat 80. XX w., również w Polsce narastały pytania o znaczenie tego typu kształcenia i zapotrzebowanie na nie. Na początku lat 90. XX w. ważną przestrzenią dyskusji i miejscem powstawania nowego programu kształcenia do pola praktyki było Polskie Stowarzyszenie Szkół Pracy Socjalnej. Sformalizowanie kształcenia poprzez projektowanie nastąpiło w Polsce w latach 1992–1993, kiedy to wprowadzono ten sposób przygotowania praktyków do pola pracy socjalnej w ponadśrednich szkołach socjalnych oraz na niektórych uczelniach wyższych (m.in. na Uniwersytecie Adama Mickiewicza w Poznaniu i na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach). Tym samym projekt kształcenia do pola praktyki poprzez projektowanie, wypracowany przez środowisko nauczycieli i badaczy pracy socjalnej skupione w stowarzyszeniu, został wdrożony.

W rezultacie nowych wyzwań i restrukturyzacji kształcenia wyższego już w pierwszych latach XXI w. Katedra Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego dołączyła do tego grona, opracowując projekt pedagogiczny dla kształcenia na poziomie studiów licencjackich. Jak wynika z tego krótkiego przeglądu, był to projekt kształcenia usytuowany w szerszym kontekście i wypróbowany w szkołach i na uczelniach zarówno krajowych, jak i zagranicznych. Równocześnie w naszym środowisku podjęte zostały prace badawcze (także na stopień) nad tą formą przygotowania refleksyjnych praktyków (m.in. Wolska-Prylińska, 2010; Telka, 2009; Walczak, 2011), które znakomicie wzbogaciły nasze zaplecze teoretyczne oraz świetnie współbrzmiały z badaniami ilustrującymi efekty tego typu kształcenia i konteksty społeczne badań usytuowanych w środowisku (np. Granosik, 2013a; Gulczyńska, 2013).

Przeżywana obecnie zmiana paradygmatyczna, której efektem jest „odkrycie aktywności", ma swoje wyraźne źródła epistemologiczne w usytuowanych w środowisku podejściach badawczych, które łączą badanie z działaniem i kształceniem/kształtowaniem. Wprawdzie jej przesłanki można odnaleźć w pierwszych ujęciach pedagogiki społecznej, ale dopiero wyraźny zwrot metodologiczny w kierunku podejść jakościowych nadał pełnego blasku temu postępowaniu, wpisanemu w podejście transformacyjne, silnie obecne w pedagogice społecznej. W pełnym opracowaniu tego stanowiska epistemologicznego pomagają prace koncepcyjne, które prowadzimy w zespole, często w kooperacji z innymi.

---

[1] Najbardziej spektakularną pracą był *Traktat o dobrej robocie* Tadeusza Kotarbińskiego (1969 [1955]) czy też prace odwołujące się do cyklu działania zorganizowanego (np. Zieleniewski, 1969).