

Anna Pluskota

INKLUZJA CZY ILUZJA?

Praktyki całożyciowego uczenia się
w modelach interwencji społecznych



WYDAWNICTWO NAUKOWE
UNIwersytetu MIKOŁAJA KOPERNIKA

Toruń 2015

Recenzent
prof. dr hab. Mieczysław Malewski

Redakcja i korekta
Magdalena Prokopowicz

Projekt okładki
Krzysztof Skrzypczyk

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika
Toruń 2015

ISBN: 978-83-231-3503-6

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIWERSYTETU MIKOŁAJA KOPERNIKA

Redakcja: ul. Gagarina 5, 87-100 Toruń

tel. 56 611 42 95, fax 56 611 47 05

e-mail: wydawnictwo@umk.pl

www.wydawnictwoumk.pl

Dystrybucja: ul. Mickiewicza 2/4, 87-100 Toruń

tel./fax 56 611 42 38

e-mail: books@umk.pl

Druk: Drukarnia Wydawnictwa Naukowego Uniwersytetu Mikołaja Kopernika

SPIS TREŚCI

WSTĘP	9
I. ROZWÓJ IDEI CAŁOŻYCIOWEGO UCZENIA SIĘ (LIFELONG LEARNING) – ZARYS POLA PROBLEMOWEGO	15
I.1. Istota trudności z dookreśleniem pojęcia <i>całozyciowe uczenie się</i>	15
I.2. Idea i koncepcja <i>całozyciowego uczenia się</i> w literaturze przedmiotu oraz w dokumentach organizacji międzynarodowych	23
I.3. Podsumowanie	35
II. IMPLEMENTACJA KONCEPCJI CAŁOŻYCIOWEGO UCZENIA SIĘ W OBSZAR PRAKTYKI SPOŁECZNEJ – STUDIUM PRZYPADKU	39
II.1. Opis programu badawczego oraz rozwiązań warsztatowych . .	40
II.2. Opis i charakterystyka działalności badanych instytucji	45
II.3. Skuteczność działań w praktyce <i>całozyciowego uczenia się</i> w świetle opinii przedstawicieli badanych instytucji pomocowych	50
II.4. Problemy ograniczające działania pomocowe wsparte praktyką <i>całozyciowego uczenia się</i>	53
II.5. Iluzja czy inkluzja?	69
II.6. Podsumowanie	75

III. RAMY KONSTRUKCYJNE PROJEKTÓW INKLUZYJNYCH NA OBSZARACH WIEJSKICH – MODEL DEFICYTÓW I MODEL MOCNYCH STRON	79
III.1. Idea <i>całozyciowego uczenia się</i> w modelu deficytów	80
III.2. Model mocnych stron – próba przełamania ograniczeń modelu deficytów	88
III.2.1. Perspektywa mocnych stron w praktyce społecznej – w pracy socjalnej	89
III.2.2. Model mocnych stron w psychologii pozytywnej	94
III.3. Podsumowanie	112
IV. EMPOWERMENT JAKO PODSTAWOWA KATEGORIA TEORETYCZNA MODELU ZASOBÓW	115
IV.1. Poczucie kontroli jako kluczowa przesłanka koncepcji <i>empowerment</i>	117
IV.2. W kierunku <i>empowerment</i>	129
IV.3. <i>Empowerment</i> – korzenie konceptu	133
IV.4. <i>Empowerment</i> – definicje	139
IV.5. Od <i>upełnomocnienia (empowerment)</i> na poziomie jednostkowym do zmiany społecznej	147
IV.6. Od modelu interwencji kompensacyjnych do interwencji upodmiotowiających	153
IV.7. Podsumowanie	159
V. OD SPOŁECZNOŚCI RYZYKA DO SPOŁECZNEJ ODPORNOŚCI	163
V.1. Kryzys jako przestrzeń budowania odporności	164
V.2. Społeczności uczące się – czyli o uczeniu się w oparciu o zasoby wspólnoty	179
V.3. Powrót do wspólnoty – czyli o wspólnocie jako przestrzeni zasobów	183
V.4. Empowerment evaluation i facylitacja jako strategię uczenia się w oparciu o model zasobów	190

PRÓBA PODSUMOWANIA – MODEL ZASOBÓW UJĘCIE SYNTETYCZNE	195
SPIS LITERATURY	205
SPIS RYSUNKÓW	225
SPIS TABEL	227
ANEKS	229
SUMMARY	233

WSTĘP

Jednym z priorytetów polityki inkluzyjnej Unii Europejskiej jest *lifelong learning* – *całozyciowe uczenie się*. Można odnieść wrażenie, że ta nie nowa, ale na nowo „odkryta” idea często traktowana bywa w kategoriach swoistego remedium na marginalizację i wykluczenie społeczne. Mamy zatem do czynienia z ogromnym zaangażowaniem zarówno zasobów finansowych, jak i ludzkich w projekty i programy zakładające inkluzję społeczną przy wykorzystaniu możliwości, jakie niesie ze sobą idea i praktyka *całozyciowego uczenia się*. W tym kontekście istotne staje się pytanie o relację pomiędzy teorią, ambitnymi planami działania (założeniami polityki inkluzyjnej opartej na idei *całozyciowego uczenia się*) a praktyką (ich aplikacją).

Idea *całozyciowego uczenia się* nabrała szczególnego znaczenia w obliczu ostatniego światowego kryzysu finansowego, który spowodował gwałtowny spadek zatrudnienia, a w konsekwencji doprowadził do wzrostu bezrobocia i pojawienia się licznych barier utrudniających czy wręcz uniemożliwiających start na rynku pracy. Kategorię i program *całozyciowego uczenia się* zaczęto zatem wskazywać w Unii Europejskiej jako jeden z kluczowych czynników wzrostu, rozwoju i zmiany w przestrzni ekonomicznej, kulturowej, społecznej, edukacyjnej i jednostkowej. Stało się ono jedną z naczelnych strategii stymulowania wzrostu gospodarczego i rozwoju gospodarki opartej na wiedzy, innowacyjności i konkurencyjności, modernizacji rynków pracy, zapewnienia zatrudnienia, a w odniesieniu do osób bezrobotnych – ich reintegracji z rynkiem pracy. Idea ta zaczęła być postrzegana jako ważny instrument podnoszenia standardu i jakości życia. Koncepcja *całozyciowego uczenia się* stanowi również podstawę tworzenia strategii edukacyjnych i – szerzej – polityki oświatowej państw członkowskich, która ma dążyć do

stworzenia społeczeństwa opartego na wiedzy. Jest także wskazywana jako nadrzędna zasada budowy i rozwoju uczącego się i obywatelskiego społeczeństwa, antidotum na brak spójności, więzi, aktywności i społecznego zaangażowania.

Prezentowany w książce materiał jest formą dyskusji nad efektywnością praktyk *całozyciowego uczenia się* wykorzystywanych jako narzędzie w działalności inkluzyjnej tak zwanych grup ryzyka – wykluczonych i zmarginalizowanych społecznie oraz narażonych na te procesy. Jest to niewątpliwie temat ważny, aczkolwiek stosunkowo rzadko podejmowany w kontekście inkluzyjności społecznej. Celem niniejszej pracy jest unaocznienie problemów i ograniczeń wdrażania polityki inkluzyjnej wspartej koncepcją *całozyciowego uczenia się* w obszar praktyki społecznej (cel eksploracyjny i opisowy) oraz próba ukazania ich źródeł (cel eksplanacyjny). Ponadto zadaniem opracowania jest analiza modeli – ram konstrukcyjnych, w oparciu o które na obszarach wiejskich Europy realizowane są różnego rodzaju przedsięwzięcia edukacyjne (interwencje społeczne) dla jednostek i grup nieuprzywilejowanych społecznie. Celem książki jest także wskazanie niewykorzystanych lub wykorzystywanych tylko w niewielkim zakresie alternatywnych możliwości kreowania podstaw działań zmierzających do inkluzyjności zmarginalizowanych i wykluczonych oraz zagrożonych tymi procesami. Książka nie jest studium o marginalizacji i wykluczeniu społecznym, nie jest też pracą o *całozyciowym uczeniu się*. Głównym zadaniem przedstawianych poniżej analiz jest próba odpowiedzi na pytanie, czy idea i praktyka *całozyciowego uczenia się* daje realne szanse na włączenie wykluczonych do głównego nurtu życia społecznego? Usiłując odpowiedzieć na tak postawione pytanie, przyjęłam, że bazą empiryczną książki będą ustalenia zebrane w ramach międzynarodowego programu badawczego *The impact of Lifelong Learning policies on the inclusion of vulnerable groups* DG Employment, Social Affairs and Equal Opportunities; Project Agreement Number: VS/2005/0688 [akronim: LLL4Inclusion]. Jakkolwiek dane empiryczne, które stanowią podstawę pracy, do najnowszych nie należą (rok 2007), to wynikające z nich wnioski wydają się jak najbardziej aktualne. Materiał empiryczny został przeze mnie potraktowany w kategoriach studium przypadku. Analiza i sporządzone na jego podstawie konkluzje stanowią punkt

wyjścia do krytycznego oglądu ram konstrukcyjnych wielu programów interwencji społecznych, w których orężem do walki z marginalizacją i wykluczeniem społecznym jest program *całozyciowego uczenia się*, ze szczególnym uwzględnieniem edukacji dorosłych. Stąd interesowały mnie opinie, jakie na temat problemów i ograniczeń implementacji polityki inkluzyjnej wspartej koncepcją *całozyciowego uczenia się* (głównie edukacji dorosłych) w sferze praktyki społecznej mieli przedstawiciele instytucji bezpośrednio wdrażających różnego typu usługi edukacyjne na obszarach wiejskich. Z uwagi na potrzeby niniejszej książki przedstawiam jedynie niektóre problemy podejmowane w ramach programu oraz prezentuję tylko część uzyskanych wyników. Pragnę podkreślić, że niniejsza książka nie jest charakterystyką wyników prac badawczych programu LLL4Inclusion, wielokrotnie zresztą już publikowanych (opracowania Papageorgiu, Diamanti i Dodouras, 2007; Papageorgiu, 2008 oraz raporty na stronie internetowej programu LLL4Inclusion: http://www.prismanet.gr/LLL/en/library_reports.shtm). Nie jest to zatem raport z badań. Prezentowane studium to efekt ponownego sięgnięcia do wyników i spojrzenia na nie z perspektywy czasu, jaki minął od zakończenia projektu. Tak więc książka jest wynikiem potrzeby bardziej krytycznego wglądu w uzyskane wyniki badań. Ustalenia, do których dochodziłam na podstawie powtórnej analizy i interpretacji wyników, nieustannie ewoluowały. Szczególnie dotyczy to łączenia wątków z różnych dyscyplin naukowych, których komplementarność i użyteczność teoriopoznawcza oraz praktyczna (w zakresie działań społecznych oraz metodologii prowadzenia badań) zaskakiwała. Należy zatem już na wstępie nadmienić, że prezentowany tu materiał ma charakter interdyscyplinarny – łączy bowiem wątki socjologiczne z pedagogicznymi (andragogika) oraz wskazuje na interesujące (z uwagi na podejmowane zagadnienia) propozycje psychologii wspólnotowej (*community psychology*) i psychologii pozytywnej.

Zasadniczą część książki otwiera rozdział, w którym staram się zarysować pole problemowe koncepcji *całozyciowego uczenia się*. Zwracam uwagę na znaczenie owego pojęcia, a także nakreślam istotę trudności z jego dookreśleniem. Przedstawiam również rys historyczny rozwoju interesującej mnie w tym rozdziale idei i pojęcia oraz przytaczam te z dokumentów Unii Europejskiej i Organizacji Narodów Zjednoczo-

nych, które wskazywane są jako znaczące i wiążące dla wprowadzenia koncepcji *całozyciowego uczenia się* w obszar współczesnej, europejskiej rzeczywistości edukacyjnej. Celem tej części prezentacji jest próba ukazania rozbieżnych „dróg”, jakimi analizowana idea zmierzała do ukonstytuowania się różnych sposobów jej rozumienia. Rozdział drugi stanowi prezentację studium przypadku, w którym przyglądam się efektom implementacji konceptu *całozyciowego uczenia się* w praktyce społecznej na obszarach wiejskich Węgier, Wielkiej Brytanii i Polski. Zaprezentowane wnioski z badań stanowią punkt wyjścia do dalszych rozważań, które zawarte są w kolejnych rozdziałach. Analiza ram konstrukcyjnych projektów inkluzyjnych na obszarach wiejskich, w której zwracam uwagę na dwa konkurencyjne modele – model deficytów i model mocnych stron, to treści wypełniające rozdział trzeci. W tej części opracowania wskazuję na model mocnych stron jako stosunkowo nową propozycję praktyki społecznej, mającej za zadanie przełamać ograniczenia modelu deficytów. Propozycja ta jest wysuwana niezależnie przez badaczy i praktyków pracy socjalnej oraz psychologii pozytywnej. Uznawszy za przydatny dla podejmowanych w książce rozważań model mocnych stron, a także za interesujące przykłady pozytywnej interwencji w obszar edukacji – psychologii pozytywnej poświęciłam nieco więcej miejsca.

Model mocnych stron poprowadził mnie w kierunku idei i pojęcia *upełnomocnienia (empowerment)* – zagadnieniu temu poświęciłam zatem część rozdziału czwartego. Rozważania na temat idei i pojęcia *upełnomocnienia (empowerment)* otwieram wyjaśnieniem przyczyn zainteresowania się nimi, wskazując na kwestie zajmujące mnie już od początków mojej pracy naukowo-badawczej. W tym kontekście zwracam uwagę przede wszystkim na postrzeganie kontroli, która jest kluczową kategorią przy definiowaniu, operacjonalizacji i praktycznych zastosowaniach zarówno koncepcji *upełnomocnienia (empowerment)*, jak i nawykowych schematów atrybucyjnych (jednej z bazowych koncepcji modelu mocnych stron). Uznając ważność koncepcji *upełnomocnienia (empowerment)* w teorii i praktyce inkluzyjnej, przedstawiam jej źródła, definicje i rodzaje. Rozdział czwarty zamyka prezentacja modelu zasobów, będącego autorską propozycją wynikłą z rozważań dotyczących efektywności praktyki inkluzyjnej wspartej programem ca-

łożyciowego uczenia się. Przyjmuję ponadto, że w odniesieniu do inkluzji społecznej na obszarach wiejskich istnieje potrzeba profesjonalnych narzędzi, które spowodują pobudzenie spontanicznego procesu, jakim jest *upełnomocnienie (empowerment)*. Jednym z dostępnych rozwiązań, obok modelu zasobów, są *społeczności uczące się* i takie praktyczne rozwiązania, jak *empowerment evaluation* oraz *facylitacja* (moderacja). Kwestie te podejmuję w ostatnim, piątym rozdziale niniejszej książki. Ten jednakowoż otwieram dociekaniem podejmującymi wątek „przejsia” od społeczności ryzyka do społecznej odporności. Skupiam się zatem na analizach potencjału rozwojowego, który może nieść z sobą kryzys, przytaczam różne ujęcia definicyjne *odporności* oraz przedstawiam własne (odmienne od dominujących) jej rozumienie. Tym samym zwracam szczególną uwagę na potencjał w postaci zasobów wspólnoty, jej upodmiotowienia oraz zdolności do uczenia się. Wychodzę bowiem z założenia, że to od zdolności do uczenia się zależy *odporność* wspólnot. W kontekście rozważań na temat inkluzji społecznej grup wysokiego ryzyka (nieuprzywilejowanych społecznie) centralną tezę, scalającą analizy zawarte w tej książce, stanowi konstatacja, iż gwarantem *odporności* jest wzmacnianie społeczności poprzez ich *upełnomocnianie (empowerment)* na drodze uczenia się wspólnotowego (*społeczności uczące się*).

Zaproponowany w książce model zasobów i podejmowane w związku z tym refleksje w założeniu mają spowodować włączenie kategorii *upełnomocnienia (empowerment)* do dyskursu socjologów zajmujących się problematyką obszarów wiejskich. Kategoria *upełnomocnienia (empowerment)* implikuje bowiem ważną dla społeczności ryzyka na obszarach wiejskich zarówno w kontekście rozważań teoretycznych, jak i rozwiązań praktycznych konieczność przejścia od modelu interwencji kompensacyjnych do modelu interwencji upodmiotowiających. Interwencji wspierających nie tylko podmiotowość, ale także odporność społeczności wykluczonych, zmarginalizowanych oraz narażonych na marginalizację i wykluczenie społeczne. Moja propozycja (model zasobów) opiera się na przesłance zakładającej zdolność wspólnot do uczenia się, podmiotowego wykorzystania istniejącego potencjału i tym samym stymulowania, budowania odporności.

Do rąk czytelnika oddaję materiał, którego fragmenty zostały poddane pod dyskusję podczas kilku krajowych i międzynarodowych konferencji naukowych, jak również częściowo opublikowany w polsko- i anglojęzycznych periodykach naukowych, a następnie w konsekwencji zgłoszonych uwag, komentarzy i recenzji, niekiedy zasadniczo zmodyfikowany¹.

¹ Warto tu choćby przywołać artykuły naukowe, w których poddałam pod dyskusję wstępne wnioski z materiału empirycznego zebranego w ramach programu badawczego „LLL4Inclusion”: analiza efektywności i praktycznej przydatności koncepcji całościowego uczenia się w procesie inkluzji społecznej na obszarach wiejskich Europy (Pluskota-Lewandowska, 2010), ocena wpływu całościowego uczenia się na integrację zmarginalizowanych oraz zapobieganie wykluczeniu społecznemu grup na nią narażonych na obszarach wiejskich w Polsce (Pluskota-Lewandowska, 2008). W książce odwołuję się także do kilku najważniejszych ustaleń dotyczących fenomenu optymizmu-pesymizmu młodzieży w kontekście emancypacyjnej roli edukacji, których pełną prezentację zawarłam w publikacji podejmującej pytanie o jedną z możliwych podstaw działania uczniów szkół średnich na rzecz przełamywania symbolicznych i strukturalnych barier wynikających z ich położenia społecznego (Pluskota-Lewandowska, 2009). Przyczynkiem do rozwijanej konceptualnie w niniejszym opracowaniu perspektywy mocnych stron były publikacje, w których rozważam możliwości aplikacji w obszar edukacji psychologii pozytywnej (Pluskota-Lewandowska, 2011; Pluskota, 2014d). Natomiast swoje pierwsze ustalenia dotyczące kategorii upełnomocnienia (*empowerment*) zaprezentowałam w artykułach, w których przede wszystkim zwracałam uwagę na jej edukacyjny potencjał (Pluskota, 2013; Pluskota, Staszewicz, 2014a). Znajdująca swe pełne rozwinięcie w książce konceptualizacja modelu zasobów miała swój początek w publikacjach, w których rozważam przydatność tego modelu w budowaniu odporności zbiorowej tak zwanych grup wysokiego ryzyka – społeczności zagrożonych (Pluskota, Staszewicz, 2014c; Pluskota, Staszewicz, 2014b). Szczególnie ważna jest ostatnia z wymienionych publikacji, w której przedstawiam własny (odmienny od dominujących) sposób definiowania pojęcia odporności zbiorowej. Propozycja ta była szeroko dyskutowana podczas wirtualnego seminarium organizowanego przez Światowy Komitet Edukacji Dorosłych (ICAE), w którym brało udział blisko 1500 zarejestrowanych osób: praktyków i naukowców z różnych kontynentów (ICAE Virtual Seminar „Adult Education and Development: Communities”, 25.02–20.03.2015). Jego organizatorzy, a wśród nich wydawcy znanego periodyku „Adult Education and Development” wskazali cztery najciekawsze artykuły jako podstawę dyskusji, w tym publikację, której jestem współautorką (Pluskota, Staszewicz, 2014b).