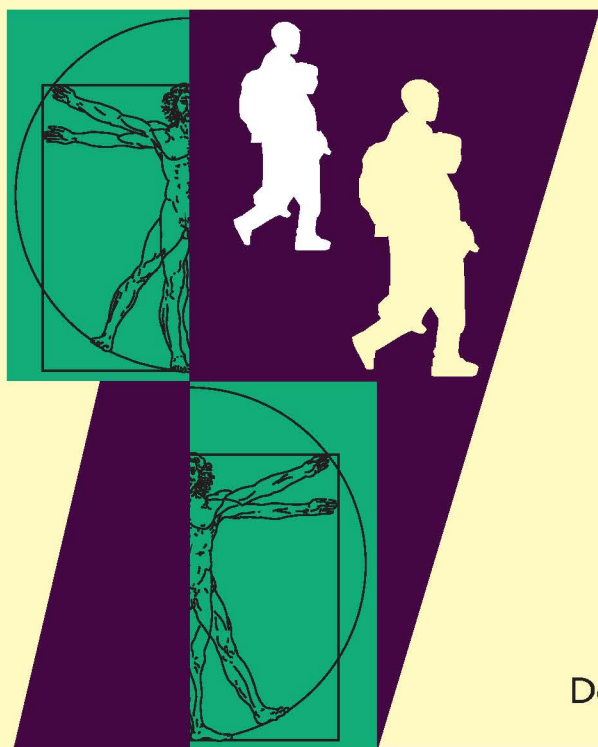


Kultura praktyki

przedstawicieli profesji społecznych – podejścia mediacyjne w działaniu społecznym



pod redakcją
Ewy Marynowicz-Hetki
Lorraine Filion
Doroty Wolskiej-Prylińskiej

Kultura praktyki

przedstawicieli profesji społecznych

– podejścia mediacyjne w działaniu społecznym



WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

Kultura praktyki przedstawicieli profesji społecznych – podejścia mediacyjne w działaniu społecznym

pod redakcją

Ewy Marynowicz-Hetki

Lorraine Filion

Doroty Wolskiej-Prylińskiej

RECENZENT
Lech Witkowski

TŁUMACZENIE Z JĘZYKA FRANCUSKIEGO
Grażyna Karbowska

REDAKTOR WYDAWNICTWA UŁ
Danuta Bąk

SKŁAD I ŁAMANIE
AGENT PR

PROJEKT OKŁADKI
Barbara Grzejszczak

Teksty obcojęzyczne zostały pozyskane i przetłumaczone w ramach zadania w projekcie edukacyjnym, realizowanym w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki. Priorytet IX – Rozwój wykształcenia i kompetencji w regionach. Działanie 9.4. Wysoko wykwalifikowane kadry systemu oświaty. POKL/1/9.4/09

© Copyright by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2014
Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
Wydanie I. W.06579.14.0.K

ISBN (wersja drukowana) 978-83-7969-351-1
ISBN (ebook) 978-83-7969-719-9

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
90-131 Łódź, Lindleya 8

www.wydawnictwo.uni.lodz.pl
e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl
tel. (42) 665 58 63, faks (42) 665 58 62

SPIS TREŚCI

WPROWADZENIE – ZAPROSZENIE DO LEKTURY	9
INTRODUCTION – INVITATION À LA LECTURE	13
1. KULTURA PRAKTYKI PRZEDSTAWICIELI PROFESJI SPOŁECZNYCH	17
1.1. Orientowanie działania – rama konceptualna pojmowania kultury praktyki – Ewa Marynowicz-Hetka	17
1.2. Profesje społeczne – kontekst instytucjonalny stosowania mediacji/podejść mediacyjnych – Dorota Wolska-Prylińska	32
1.3. WYMIARY DZIAŁANIA PROFESJONALNEGO	43
1.3.1. Wymiar relacyjny – paradoksy i trudności – Katarzyna Gajek, Monika Wojtczak ..	43
1.3.2. Wymiar społeczny działania profesjonalnego – Ryszarda Czerniachowska, Elżbieta Skoczylas-Namielska, Monika Wojtczak	53
1.4. Oczekiwania w zakresie doskonalenia kultury praktyki – Ryszarda Czerniachowska	75
1.5. Kształcenie w zakresie podejść mediacyjnych – Dorota Wolska-Prylińska	83
2. PROBLEMATYKA PODEJŚĆ MEDIACYJNYCH W TEORII I PRAKTYCE FRAN- KOFOŃSKIEJ	93
2.1. Od działalności społecznej/ochotniczej do instytucjonalizacji. Początki mediacji rodzinnej – Jocelyne Dahan	93
2.2. Mediacja i przemoc rodzinna/domowa – Jacques Faget	105
2.3. Pozytywne wykorzystanie konfliktów – mediacja – Justin Lévesque	121
2.4. Działanie w kontekście władzy. Terapia zorientowana na rozwiązanie problemu – Juliette Simard, Daniel Turcotte	133
2.5. Kompetencje rodzin, sztuka terapii – Guy Ausloos	147
2.6. Specyfika mediacji w kontekście władzy rodzicielskiej – Pierrette Brisson-Amyot	160
2.7. Udział dziecka w mediacji rodzinnej. Od teorii do praktyki – Julie Achim, Francine Cyr, Lorraine Filion	167
3. KU PROFESJONALNOŚCI DZIAŁANIA – PRZYKŁADY DOBRZYCH PRAKTYK W POSTĘPOWANIU MEDIACYJNYM	182
3.1. O sztuce zachęty do zmiany. Zastosowanie w mediacji rodzinnej elementów terapii zorientowanej na rozwiązanie – Lorraine Filion	182
3.2. Kompetencje/potencjał rodzin separowanych – odkrywanie skarbów – Lorraine Filion	191
3.3. Zaprosić dziecko do mediacji rodzinnej – Christine Gaulejac, Agnès Van Kote	203

3.4. Przykład pracy mediatora nad odkrywaniem potrzeb i oczekiwań skonfliktowanych stron – Aldo Morrone	213
3.5. Długoterminowe efekty mediacji rodzinnej. Od zawarcia pokoju do jego zbudowania – Marianne Souquet	218
3.6. Mediacja rodzinna – rozwiązanie korzystne dla rodzin separowanych i rekonstruowanych – Lorraine Filion	225
3.7. Wzmacnianie potencjału rodzin separowanych w dążeniu do zmiany – seminaria współrodzicielstwa i dziecięca grupa wsparcia <i>Confidences</i> – Myriam Briand, Lorraine Filion, Alain Fredet	231
3.8. Pomoc przymusowa/z nakazu sądu – z ciemności w kierunku światła – Mario Cyr	239
GLOSZY – W MIEJSCIE ZAKOŃCZENIA	261
Przemoc w szkole i w rodzinie – zastosowanie mediacji. Potencjał i realia – Agnieszka Rękas ..	261
W trosce o mediację pedagogiczną (na rzecz dwoistości „uwspólnionego doświadczenia”) – Lech Witkowski	270
BIBLIOGRAFIA	293
NOTY O AUTORACH	305
NOTE SUR LES AUTEURS	310

TABLE DE MATIÈRES

INTRODUCTION – INVITATION À LA LECTURE	13
1. LA CULTURE DE LA PRATIQUE DES PROFESSIONS SOCIALES	17
1.1. L'orientation de l'action – le cadre conceptuel de compréhension de la culture de la pratique – Ewa Marynowicz-Hetka	17
1.2. Les professions sociales – le contexte institutionnel de la médiation / des approches de médiation – Dorota Wolska-Prylińska	32
1.3. LES DIMENSIONS DE L'ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE	43
1.3.1. La dimension relationnelle – paradoxes et difficultés – Katarzyna Gajek, Monika Wojtczak	43
1.3.2. La dimension sociale de l'activité professionnelle – Ryszarda Czerniachowska, Elzbieta Skoczylas-Namielska, Monika Wojtczak	53
1.4. Les attentes d'amélioration de la culture de la pratique – Ryszarda Czerniachowska	75
1.5. La formation aux approches de médiation – Dorota Wolska-Prylińska	83
2. LES APPROCHES DE MÉDIATION : THÉORIES ET PRATIQUE DANS LES PAYS FRANCOPHONES	93
2.1. De la militance à l'institutionnalisation : l'émergence de la médiation familiale – Jocelyne Dahan	93
2.2. Médiation et violence conjugale – Jacques Faget	105
2.3. L'utilisation positive des conflits et la médiation – Justin Lévesque	121
2.4. La thérapie orientée vers la solution. Un modèle applicable à l'intervention en contexte d'autorité – Juliette Simard, Daniel Turcotte	133
2.5. La compétence des familles, l'art du thérapeute – Guy Ausloos	147
2.6. La spécificité de la médiation en contexte d'autorité – Pierrette Brisson-Amyot	160
2.7. L'implication de l'enfant en médiation familiale : de la théorie à la pratique – Julie Achim, Francine Cyr, Lorraine Filion	167
3. VERS LA PROFESSIONNALITÉ DE L'ACTION – EXEMPLES DES BONNES PRATIQUES DANS LA MÉDIATION	182
3.1. Approche médiation et approche-orientée solutions : pour rendre les parents et les enfants acteurs directs des changements ou l'art de faire émerger des choix dans l'intervention volontaire ou contrainte – Lorraine Filion	182

3.2. Les compétences des familles séparées : des trésors à découvrir et à revisiter – Lorraine Filion	191
3.3. Ouvrir la porte à l'enfant dans la médiation de ses parents – Christine Gaulejac, Agnès Van Kote	203
3.4. Les blâmes : Composantes importantes des conflits – Aldo Morrone	213
3.5. Les effets à long terme de la médiation familiale : de « faire la paix » à « construire la paix » – Marianne Souquet	218
3.6. Médiation familiale une solution gagnante pour les familles séparées et recomposées – Lorraine Filion	225
3.7. Les compétences des familles séparées : favoriser la créativité des parents et des enfants pour mettre fin à la compromission – Myriam Briand, Lorraine Filion, Alain Fredet	231
3.8. L'aide contrainte : de l'ombre à la lumière – Mario Cyr	239
GLOSSY – EN GUISE DE POSTE FACE	261
Violence à l'école et dans la famille – application de la médiation. Le potentiel et la réalité – Agnieszka Rekas	261
Médiation et pédagogie (en faveur de la dualité d'une expérience partagée) – Lech Witkowski	270
BIBLIOGRAPHIE	293
NOTE SUR LES AUTEURS	310

WPROWADZENIE – ZAPROSZENIE DO LEKTURY

Przedstawiamy pracę zespołową, która jest widowym świadectwem wieloletniej naszej współpracy z Quebeciem/Kanadą, zorientowanej na promocję mediacyjnych podejść w rozwiązywaniu sytuacji trudnych, konfliktowych. Tłem tej współpracy jest społeczno-pedagogiczny punkt widzenia zagadnienia mediacji, praktyki i użyteczności podejść mediacyjnych w optymalizowaniu aktywności pedagogów społecznych, przedstawicieli profesji społecznych w stosunku do osób, grup społecznych i społeczności. Można więc powiedzieć, że szczególnym rysem tej książki jest procesualność, powstawała ona bowiem na przestrzeni wielu lat i stanowi swoisty rezultat analizy procesu wdrażania zarówno w środowisku akademickim, jak i w polu praktyki przedstawicieli profesji społecznych koncepcji i praktyki podejść mediacyjnych. Drugą jej cechą, poza efektem bycia w procesie, jest jej złożoność/dwoistość. Odnosi się ona zarówno do wielu materiałów, rezultatów badań, przyjmowanych odniesień koncepcyjnych, doświadczeń, jak też tego, co nazywamy w skrócie kulturą praktyki. Z uwagi na te cechy zawartość tej książki może stanowić świadectwo intersubiektywnego podzielenia elementów kultury praktyki, wyrażającej się w postępowaniu mediacyjnym i w podejściu mediacyjnym do rozwiązywania sytuacji trudnych, jak też obrazuje stan świadomości i wyobrażeń przedstawicieli profesji społecznych na temat tych elementów, które o tak rozumianym podejściu stanowią.

Książka powstała jako rezultat wielorakich poszukiwań, które w sposób transwersalny łączy idea podejść mediacyjnych do działania/aktywności przedstawicieli profesji społecznych. Stanowi także świadectwo gromadzenia wokół tej idei inicjatyw badawczych i edukacyjnych¹ podejmowanych w okresie ostatnich pięciu lat w Katedrze Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego. Szczególnym walorem tych inicjatyw był ich wymiar międzynarodowy i interkulturowy, co podkreślają załączone do pracy noty o autorach. Ta wielość wymiarów odzwierciedla się również w niniejszej pracy, którą wyraża także jej struktura.

¹ Wymiar edukacyjny tej inicjatywy polegał głównie na opracowaniu i realizacji w latach 2010–2011 innowacyjnego projektu kształcenia w zakresie mediacji społecznej – Studia podyplomowe dla kadry oświaty „Mediacja społeczna” – skierowanego do kadr oświaty z terenu województwa łódzkiego. Projekt realizowany był w ramach POKL, Priorytet IX. Rozwój wykształcenia i kompetencji w regionach, Działanie 9.4. Wysoko wykwalifikowane kadry systemu oświaty. Kierownikiem projektu była dr Dorota Wolska-Prylińska. Instytucją pośredniczącą w realizacji wniosku był Urząd Marszałkowski w Łodzi.

Książka ma trzy wyraźnie wyodrębnione części. W pierwszej z nich, na tle wybranych rezultatów badań² przeprowadzonych w środowisku przedstawicieli profesji społecznych przez zespół pedagogów społecznych³, omawiane są niektóre elementy społeczno-pedagogiczne rozwiązywania sytuacji trudnych, w tym zwłaszcza te aspekty działania, które są specyficzne dla mediacyjnych strategii ich minimalizowania. Przedmiotem badań przeprowadzonych w środowisku przedstawicieli profesji społecznych było, z jednej strony, poznanie ich stanu wiedzy na temat sytuacji odczuwanych przez dzieci/młodzież jako zagrażające ich poczuciu bezpieczeństwa w szkole i w rodzinie, z drugiej zaś identyfikacja realizowanych przez nich praktyk (ich kultury praktyki) sprzyjających zadbaniu o poczucie bezpieczeństwa dzieci w środowisku szkolnym i rodzinnym, bądź choćby o przewyciężanie sytuacji niepewności. W badaniach, poza ową rekonstrukcją wiedzy i aktywności/działania przedstawicieli profesji społecznych, ważny również był namysł nad możliwościami optymalizowania kultury praktyki poprzez nasycenie jej orientacją na mediację i dialog. Do poznania tej kwestii odnosiło się główne pytanie badawcze. Otwierało ono także dalszą analizę, nastawioną na zrekonstruowanie różnych doświadczeń w nasycaniu działania profesjonalnego podejściami mediacyjnymi i stosowaniu mediacji w poszukiwaniu rozwiązań sytuacji odczuwanych indywidualnie jako trudne bądź też tak właśnie ocenianych zewnątrznie.

Rezultaty tych analiz zostały skojarzone z koncepcjami i praktykami podejść mediacyjnych zawartymi w przeglądzie literatury frankofońskiej, umieszczonym w drugiej i trzeciej części tej książki. Dodać należy, że pierwsza wersja tego zbioru powstała intencjonalnie jako materiał dla studentów wspomnianych już wcześniej studiów podyplomowych w zakresie mediacji społecznej. Szczególnym walorem tych analiz, zwłaszcza w części drugiej, są interdyscyplinarne odniesienia formułowanych przesłanek. Widoczna jest tu perspektywa prawna, psychospołeczna czy psychologiczna. Część trzecia książki zawiera przykłady praktyk w prowadzeniu mediacji (zwłaszcza mediacji rodzinnej). Teksty są przygotowane przez wysokiej klasy praktyków – mediatorów kanadyjskich, francuskich, belgijskich. Ich usytuowanie w strukturze książki zostało tak skonfigurowane, aby dać możliwość powrotu do tego samego problemu, który był omawiany wcześniej przez innego autora i tym samym pokazać, jak u różnych autorów odnajduje się bardzo podobne perspektywy teoretyczne, odniesienia, które stanowią o specyficznej i już bardzo spójnej koncepcji podejść mediacyjnych.

Wyboru tekstów z obszernej literatury frankofońskiej na temat podejść mediacyjnych do działania przedstawicieli profesji społecznych dokonała współredaktorka tej książki Lorraine Filion. W zamieszczonych analizach podejmowane

² Były to badania zespołowe, realizowane w latach 2007–2008 w ramach grantu Prezydenta Miasta Łodzi przyznanego na przeprowadzenie badań nad poczuciem bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w środowisku szkolnym i rodzinnym.

³ Badania realizował zespół Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego w składzie: Ryszarda Czerniachowska, Katarzyna Gajek, Hanna Kubicka, Ewa Marynowicz-Hetka, Elżbieta Skoczylas-Namielska, Monika Wojtczak, Dorota Wolska-Prylińska.

są zagadnienia będące udziałem mediatorów i odnoszące się do wiedzy na temat podejść mediacyjnych, ich istoty, zakresu stosowania, a także rozwiązań praktycznych, faz, struktury procesu mediacji, stosowanych podejść metodycznych. Znajdują się tam także typowe modele teoretyczne stosowane w praktyce mediacyjnej i w konstruowaniu odniesień ją orientujących, jak również takie rozwiązania, które dzielą środowisko mediatorów, wzbudzając wątpliwości etyczne. W tym przypadku przykładem mogą być np. podejście skoncentrowane na rozwiązaniu problemu czy podejście systemowe stanowiące argument do zapraszania dziecka do procesu mediacji czy także innych członków rodziny – w tym zwłaszcza generacji dziadków. W propozycjach modeli postępowania i zastosowań metodycznych bardzo wiele jest rozwiązań innowacyjnych. Autorzy, o czym można się dowiedzieć z noty zamieszczonej na końcu książki, wywodzą się ze środowiska znaczącego, o bogatych tradycjach praktykowania mediacji.

Bardzo ważną częścią tej książki są glosy, o które poprosiliśmy współpracujących z nami także w tej dziedzinie wysokiej klasy specjalistów. Dla zachowania równowagi emocji, zwykle typowych dla procesu powstawania dzieła, zamieszczamy spojrzenie filozofa – profesora Lecha Witkowskiego, uwrażliwionego na praktykę edukacyjną, w tym także mediacje, oraz spojrzenie prawnika – sędzi Agnieszki Rękas, której pierwsze praktyczne zastosowanie mediacji było dla nas zachętą i inspiracją do projektowania kształcenia w zakresie podejść mediacyjnych.

Dodać trzeba, że zbudowanie wspólnej bibliografii tekstów było zadaniem wielce złożonym, ale w tej postaci może ona także spełniać funkcję formatywną i dodatkowo wskazywać na rozległość badań, koncepcji, zapisów praktyki, jakie w obszarach frankofońskim i polskim można dostrzec.

Ramą konceptualną, jak to trafnie określił w swej recenzji Lech Witkowski, jest kategoria „uwspólnionego doświadczenia”. Całość książki organizują pojęcia kluczowe. Pierwszym z nich jest kategoria „kultury praktyki”, rozumianej jako podzielany przez środowisko sposób rozumienia pola praktyki, postrzegania przesłanek teoretycznych oraz stosowanych praktyk. Inaczej mówiąc, chodzi o kategorię znacznie bardziej pojemną, jaką jest „inżynieria społeczna”. Pojęcie to znane jest w pedagogice społecznej od czasów publikacji prac Heleny Radlińskiej. Obecnie, zwłaszcza w kulturze frankofońskiej, nabiera ono nowego znaczenia (Barbier 2009). Jego zastosowanie może pomóc w sformułowaniu bardziej uniwersalnych elementów kategorii „podejścia mediacyjne”, pomimo że w sporej części tej książki ukazuje się to zagadnienie i jego praktykę w innym kontekście kulturowym. Trzecim pojęciem kluczowym jest kategoria „podejścia mediacyjne”. Uzasadniając włączenie tej problematyki do analiz społeczno-pedagogicznych oraz do kształcenia pedagogów społecznych, warto odnieść się do samego rozumienia tej kategorii i jej miejsca w przestrzeni edukacyjnej (Imbert 1992). W dyskusji na temat mediacji i w publikowanych relacjach z praktyki,

jednym z głównych pytań, jakie się stawia, jest to, czy ograniczać mediację, jej pojmowanie oraz znaczenie jedynie do sytuacji konfliktu i jego rozwiązywania według zasad metodycznych czy też możliwe jest rozpatrywanie działania w polu praktyki z punktu widzenia jego nasycenia tym, co się określa jako podejścia mediacyjne. Inaczej mówiąc, stawiane jest pytanie, czy podejście mediacyjne, a nawet podejścia, w liczbie mnogiej, mogłyby być analizowane jako specyficzne podejście do działania w polu praktyki. Sama zaś mediacja ujmowana byłaby w tym stanowisku jako zespół elementów orientujących działanie, zawierających specyficzny wymiar aksjologiczny. Takie właśnie stanowisko jest rozwijane w tej książce. Czytelnicy znajdą w niej z pewnością argumenty za nim przemawiające, które orientować mogą zarówno bezpośrednio praktykę, jak i jej optymalizowanie poprzez kształcenie, stanowiące przestrzeń mentalnego przygotowania jego uczestników do aplikowania podejść mediacyjnych w działaniu społecznym podejmowanym w różnych obszarach praktyki.

Na zakończenie tego krótkiego zaproszenia do lektury książki podkreślić należy, że w jej przygotowanie, poza autorami tekstów, zaangażowanych było wiele osób. Dotyczy to zwłaszcza tekstów frankofońskich, które udostępniamy Czytelnikom.

Specjalne podziękowanie kierujemy do Recenzenta, profesora Lecha Witkowskiego, którego wnikliwie i bardzo stymulujące uwagi ukierunkowały naszą pracę nad doskonaleniem całości książki.

Redaktorki tomu

Łódź–Montreal, styczeń–maj 2014

INTRODUCTION – INVITATION À LA LECTURE

Nous présentons au lecteur un travail d'équipe étant un témoignage de la coopération polono-québécoise de longue date¹ orientée sur la promotion des approches de médiation comme solution lors de situations difficiles, de conflits. Notre coopération en ce domaine s'est développée autour du point de vue de la pédagogie sociale sur la question de médiation, la pratique et l'utilité des approches de médiation pour l'optimisation de l'activité des pédagogues sociaux, représentants des professions sociales, envers les individus, groupes et communautés. En effet, le trait important du livre est la processualité. Il porte sur l'analyse de la mise en place, aussi bien dans le milieu académique que le milieu de la pratique des professions sociales, de la conception / théorie et de la pratique des approches de médiation. Le second élément de ce livre est sa complexité / dualité du fait d'un grand nombre des ressources, des résultats de recherche, des références théoriques, des expériences ainsi que de la culture de la pratique. Ces deux aspects se traduisent dans le contenu du livre par une vision intersubjective sur des éléments de la culture de la pratique, présente dans la médiation, et sur l'approche de médiation dans les situations difficiles, de conflit, des états de conscience et des représentations des professions sociales sur différents éléments de cette approche.

Le livre est le résultat de différentes investigations liées à l'idée des approches de médiation à l'activité des professions sociales. C'est également un témoignage faisant preuve de nombreuses initiatives de recherche et éducatives² que l'on a menées durant les cinq dernières années autour de cette idée au sein de

¹ Il s'agit de la coopération entre la Chaire de Pédagogie sociale de l'UL et le Centre de Jeunesse à Montréal auprès de la Cour supérieure de Montréal, ainsi que de l'Association internationale francophone des intervenants auprès des familles séparées (AIFI) fondée grâce à l'initiative des cinq pays: Belgique, France, Luxembourg, Canada et Pologne, regroupant une équipe interdisciplinaire et interculturelle travaillant avec les familles séparées ou divorcées. La présidente de l'Association fut Mme Lorraine Filion, spécialiste de grande renommée en médiation familiale et transfrontalière a participé à la rédaction du livre.

² La dimension éducative de cette initiative reposait sur la préparation et la mise en place, dans les années 2010–2011, d'un projet innovant de formation pour la médiation sociale – Formation post-diplôme pour les cadres de l'éducation, travaillant dans la région de Lodz. Le projet a été réalisé dans le cadre du programme européen FSE, priorité IX Développement en matière de formation et des compétences dans les régions, axe 9.4 adressé aux cadres qualifiés du système éducatif. Le programme a été coordonné par dr Dorota Wolska-Prylińska. L'institution intermédiaire dans la réalisation du programme a été le Bureau du Maréchal de Lodz.

la Chaire de Pédagogie sociale de l'Université de Łódź. Leur intérêt particulier est la dimension internationale et interculturelle grâce aux textes recueillis de nombreux auteurs étrangers. Cette pluralité de dimensions se traduit également par sa structure.

Le livre se compose de trois parties bien distinctes. Dans la première, basée sur les recherches réalisées³, on présente certains éléments socio-pédagogiques⁴ servant à résoudre des situations difficiles, et surtout ces aspects de la pratique qui sont spécifiques pour les stratégies de médiation ayant pour objectif de trouver des solutions à ces situations. Dans les recherches, effectuées dans le milieu des professionnels du social, on cherche à connaître, d'un côté, l'état de leurs connaissances sur les situations éprouvées par les jeunes comme difficiles et portant atteinte à leur sécurité à l'école et à la maison, et de l'autre, à identifier les pratiques (la culture de la pratique) favorisant l'assurance des jeunes dans le milieu scolaire et familial, ou au moins diminuant le sentiment d'inquiétude ressentie.

Dans les recherches, nous nous sommes intéressés à la reconstruction des savoirs et des activités des travailleurs sociaux, et à la possibilité d'optimisation de la culture de la pratique, orientée vers la médiation et les échanges, c'est cette problématique-là qui constituait la question primordiale de la recherche. Cette question nous a permis ensuite à reconstruire les pratiques professionnelles utilisant des approches de médiation et la médiation afin de chercher des solutions aux situations difficiles ou ressenties comme telles.

Les résultats des analyses de recherches ont été associés aux conceptions et approches de médiation dans la littérature francophone qui se trouvent dans la deuxième et la troisième partie du livre. Il convient d'ajouter que la première version de ce recueil a servi de matériel pédagogique aux participants de la formation post-diplôme de médiation sociale. Une valeur particulière des analyses présentées (surtout dans la deuxième partie) est le caractère interdisciplinaire des prémisses formulées. Il convient de souligner les différentes perspectives: juridique, psychosociale et psychologique. La troisième partie du livre comporte des exemples des pratiques de médiation (surtout de médiation familiale) des spécialistes de haut niveau – médiateurs canadiens/qubécois, français et belges. Leurs textes apparaissent dans le livre de façon à permettre au lecteur de revenir au problème présenté précédemment, par un autre auteur, et de montrer des perspectives théoriques et des références très proches, qui constituent la spécificité et la cohérence des approches de médiation. Dans ce livre, le lecteur trouvera des textes, faisant

³ Il s'agit-là des recherches, réalisées dans les années 2007–2008 dans le cadre d'une subvention du Maire de la Ville de Lodz, sur la sécurité des enfants et des adolescents dans le milieu scolaire et familial.

⁴ Les recherches ont été réalisées par l'équipe de la Chaire de Pédagogie sociale de l'Université de Lodz: Ryszarda Czerniachowska, Katarzyna Gajek, Hanna Kubicka, Ewa Marynowicz-Hetka, Elzbieta Skoczylas-Namielska, Monika Wojtczak, Dorota Wolska-Prylińska.

partie d'une riche littérature francophone sur les approches à la médiation, choisis par la corédactrice du livre, Madame Lorraine Filion. Ces textes analysent la problématique proche des médiateurs, leurs connaissances des approches de médiation, le contenu, le champ d'application, des solutions pratiques, le déroulement, la structure du processus de médiation, et des approches méthodiques. Les auteurs des textes s'intéressent également aux modèles théoriques et aux références utilisées dans la pratique de la médiation, ainsi qu'aux solutions qui partagent parfois le milieu des médiateurs en soulevant des doutes éthiques. Comme exemples on peut y citer: l'approche centrée sur la solution du problème, ou bien l'approche systémique argumentant la présence de l'enfant et d'autres membres de la famille (surtout la génération des grands-parents) dans le processus de médiation. Dans ces modèles pratiques et méthodiques le lecteur trouvera de nombreuses propositions innovantes. Les auteurs, comme on peut le voir dans la note les concernant qui se trouve à la fin du livre, sont des professionnels expérimentés en matière de médiation.

Afin de garder un certain équilibre entre théorie et pratique, il nous a semblé intéressant de présenter dans ce livre des points de vue d'autres spécialistes. Nous avons fait appel notamment au philosophe professeur Lech Witkowski, familiarisé avec la pratique éducative et la médiation et la juriste, Madame la juge Agnieszka Rękas dont le rôle d'introduction de la médiation en Pologne nous a inspiré à mettre en place la formation dans le cadre des approches de médiation.

Un autre point important à souligner est la bibliographie des textes qui a été une tâche complexe, mais remplit la fonction normative et montre parfaitement bien l'ampleur des recherches, conceptions, écrits francophones et polonais sur la pratique.

Le cadre conceptuel, comme l'a très bien remarqué dans sa critique Lech Witkowski, est une catégorie d'expérience commune. Les notions clés servent à organiser le livre. Le premier est celui de la culture de la pratique, des prémisses théoriques et des expériences sur le terrain, partagés par le milieu professionnel. Autrement dit, il s'agit là d'une catégorie bien plus ample soit celle de l'ingénierie sociale. Cette notion-là est connue dans la pédagogie sociale du temps de Helena Radlińska dont les textes commencent à trouver de nouvelles significations, surtout dans la littérature francophone (Barbier 2009). L'emploi de cette notion pourrait nous aider à formuler une catégorie plus universelle pour les approches de médiation, bien que le livre soit consacré en grande partie à la pratique dans un contexte culturel différent du nôtre. La troisième notion clé est celle de l'approche en médiation. De fait, en employant cette notion dans la problématique, les analyses socio-pédagogiques, et la formation des pédagogues sociaux, il est utile de comprendre bien cette notion et sa place dans l'espace de l'éducation (Imbert 1992).

Aussi bien dans la discussion sur la médiation que dans les témoignages sur la pratique apparaît aujourd'hui la question suivante : doit-on limiter la médiation, sa compréhension et son importance, seulement au conflit et les possibilités de le résoudre selon une certaine méthodique? Ou bien est-il possible de voir les interventions dans le champ de la pratique enrichies de l'expérience des approches en médiation ? La question est donc de savoir si l'approche de médiation, ou bien les approches de médiation, au pluriel, pourraient être analysées en tant qu'approches spécifiques à l'action dans le champ de la pratique. La médiation elle-même se placerait dans cette vision en tant qu'ensemble d'éléments orientant l'action et comportant une dimension axiologique spécifique. C'est justement cette vision qui est développée dans le livre. Le lecteur y trouvera certainement des arguments qui sont à même d'orienter aussi bien la pratique que son optimisation à travers la formation étant un espace de préparation mentale des apprenants à l'application des approches de médiation dans l'activité sociale.

En terminant cette invitation à la lecture, nous tenons à souligner l'engagement et la générosité aussi bien des auteurs des textes que des rédacteurs des revues qui nous ont permis de publier gratuitement les traductions en polonais des textes des auteurs francophones.

Nous tenons à remercier tout particulièrement, le critique de ce livre, professeur Lech Witkowski dont les remarques perspicaces nous ont guidé dans le travail de préparation du livre.

Rédactrices

Łódź–Montréal, janvier–mai 2014

1. KULTURA PRAKTYKI PRZEDSTAWICIELI PROFESJI SPOŁECZNYCH

*Ewa Marynowicz-Hetka**

1.1. Orientowanie działania – rama konceptualna pojmowania kultury praktyki

Punkt wyjścia

Podjęcie aktywności profesjonalnej jest zjawiskiem bardzo złożonym, nie jest „prostą robotą”, używając porównania Hannah Arendt¹, w której wystarczy posiadać technologiczne umiejętności postępowania i znać procedury. Jego skomplikowanie wyraża całokształt przekonań, które pozwalają uzasadnić podjęcie aktywności i kierunek jej orientowania. Te z kolei stanowią racje dla konstruowania celów finalnych działania. To poszukiwanie racji dla podejmowanej aktywności jest główną cechą refleksyjnej praktyki. Odniesienia teoretyczne i ideologiczne (w znaczeniu zespołu przekonań) różnicują zarówno definiowanie sytuacji w polu praktyki, jak i konstruowanie podstaw epistemologicznych i aksjologicznych podejmowanej aktywności. Pozwalają także na ukazanie i podkreślenie złożoności całego procesu podejmowania aktywności oraz oświetlenia pola praktyki z punktu widzenia różnych podejść, identyfikowanych z poszczególnymi dyscyplinami, paradygmatami, trybami działania.

Na to trudne dla praktyki pytanie, w jakim kierunku podejmować aktywność w konkretnej sytuacji, jak ją orientować, pedagogika społeczna odpowiada – działając w przestrzeni intersubiektywnej, relacyjnej, tworząc dzięki temu nową jakość związków, które wyłaniają się z uwspólnionego doświadczenia (Dewey 1968 [1947]; 1975 [1958]). Taka spontaniczna odpowiedź na to pytanie otwiera dalszą przestrzeń umożliwiającą dostrzeżenie i odkrycie znaczenia podejść mediacyjnych do działania w polu praktyki. Jest to szczególnie ważne zwłaszcza

* Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Pedagogiki Społecznej.

¹ Por. komentarz Antonina Wagnera we wstępie: E. Marynowicz-Hetka, A. Wagner, J. Piekar-ski 1999, s. 20, 28–39.

wtedy, gdy podmioty tej aktywności – przedstawiciele profesji społecznych, przyjmują w swym działaniu profesjonalnym społeczno-pedagogiczny punkt widzenia. Złożoność podejmowanej problematyki widoczna jest także w strukturze tego tekstu, poświęconego omówieniu ram podstawowej kategorii pojęciowej „kultury praktyki/działania”. Szczególne w nich miejsce zajmuje poszukiwanie argumentów dla obrania kierunku orientowania aktywności podejmowanej przez przedstawicieli profesji społecznych. Jak to było wyżej powiedziane, tymi argumentami konstytuującymi orientację działania są na ogół przekonania podmiotu działającego. Tekst ten ma aspiracje szersze, zamiarem jest nie tyle analizowanie owych ideologii, ile raczej dokonanie analizy zjawiska i zastanowienie się, na czym owo orientowanie działania może polegać, jak jest ustrukturuwane, a także jakie związki zachodzą między poszczególnymi elementami owej struktury.

Celem tego tekstu jest także wskazanie na związki między kluczowymi pojęciami tej pracy, jakimi są „kultura praktyki”, „inżynieria społeczna” i „podejścia mediacyjne”. Najszerszy zakres ma kategoria inżynierii społecznej, która może obejmować różne kultury praktyki, a te z kolei różnią między sobą specyficzne podejścia. Inaczej mówiąc, inżynieria społeczna stanowić może najobszerniejszą ramę konceptualną tej mentalnej aktywności, jaką jest orientowanie działania. W dalszych częściach tego tekstu pojęcia te są rozwijane, ale zaznaczyć należy, że nie są analizowane „w ogóle”, ale zawsze w kontekście tego, co określamy jako społeczno-pedagogiczny punkt widzenia. Dlatego też jego omówieniu poświęcam jeden z fragmentów tekstu.

Należy jeszcze podkreślić, że ważny jest związek tego rozdziału z dalszymi tekstami zamieszczonymi w tej części książki, w której przedstawiamy społeczno-pedagogiczną perspektywę pojmowania badanego zjawiska kultury praktyki/działania przedstawicieli profesji, ale bardzo ważną jego funkcję stanowi przekraczanie granic mentalnych i tworzenie warunków dla zintegrowania z nią innych perspektyw teoretycznych, odniesień metodologicznych i metodycznych znajdujących się w drugiej oraz trzeciej części książki. Tak, jak to było powiedziane we wprowadzeniu do książki, wydaje się, że omawiane w niej podejście mediacyjne może stanowić dobry przykład owej integracji.

Spoleczno-pedagogiczne spojrzenie na kategorię orientowania działania

Omówienie ramy konceptualnej stanowiącej społeczno-pedagogiczny punkt widzenia jest zamierzeniem bardzo złożonym. W tym tekście zostanie ono ograniczone do rozwinięcia owego specyficznego punktu widzenia pedagogiki społecznej, który pozwala skonstruować przesłanki dla orientowania działania/aktywności w polu praktyki. Teza rozwijana w tym wywodzie odnosi się do wskazania na argumenty przekonujące o tym, że trzonem tak definiowanej orientacji mogą być podejścia mediacyjne.

Ramy konceptualne społeczno-pedagogicznego punktu widzenia na pole praktyki strukturyzują dwie tezy, poniżej jedynie bardzo syntetycznie zasygnalizowane. Pierwszą z nich jest uznanie, że całość konceptualna mieści się w przestrzeni mezostrukturalnej i zorganizowana jest wokół kategorii działania/aktywności, szerzej inżynierii społecznej. Odniesienia ontologiczne tej aktywności wpisują się w dwa paradygmaty. Jednym z nich jest paradygmat humanistyczny, w którym koncepcja człowieka jako podmiotu działania i jako uczestnika pola aktywności wyrażana jest dwoiście², poprzez wskazanie z jednej strony na człowieka zdolnego do działania, z drugiej zaś na człowieka znajdującego się w sytuacji zagrożenia i niekiedy oczekującego wsparcia i pomocy. Odniesienia teoretyczne znajdujemy w koncepcji Paula Ricoeura (2003, s. 232–233)³, jej aplikacji do nauk o wychowaniu (Boltanski 2006). Drugim jest relacyjny paradygmat działania niestrategicznego (Tillmann 1996), które w odróżnieniu od działania strategicznego zorientowane jest na porozumienie, współdziałanie, intersubiektywne (uwspólnione) podzielenie doświadczeń i tworzenie nowej jakości akceptowanej przez uczestników danego pola praktyki. Odniesienia teoretyczne stanowią tu: koncepcja działania Johna Deweya (1968[1947]; 1975[1958]) i koncepcja intersubiektywności, której swoistą cechą jest swego rodzaju „wykraczanie poza horyzont podmiotu” (Czyżewski 2005).

Drugą tezę strukturującą ramę konceptualną społeczno-pedagogicznego punktu widzenia na pole praktyki jest zgoda na to, że określa ją kilka wymiarów: ontologiczny, epistemologiczny, aksjologiczny i metodologiczny.

Wymiar ontologiczny społeczno-pedagogicznego punktu widzenia charakteryzuje pojemność wizji, znaczącą cechą jest jego kompleksowość (całościowość)/globalność. Wynika ona, z jednej strony, z interakcyjnej perspektywy jego konstruowania, obecnej już u zarania w pierwszych pracach Radlińskiej (1935), w których wskazuje się na miejsce społeczno-pedagogicznego punktu widzenia „na skrzyżowaniu innych dyscyplin”, z drugiej zaś z praktycznego wymiaru tego pomysłu, który od początku zorientowany był na krytyczną analizę (niezgodę) oraz na uzasadnianie konieczności przekształcania rzeczywistości (pola praktyki), w której usytuowany jest pedagog społeczny. Kompleksowość wynika ze stopnia złożoności owej praktyki i oczekiwań do całościowego ujmowania (sfery życia) jednostek w toku całego ich życia.

Wymiar aksjologiczny społeczno-pedagogicznego punktu widzenia na pole praktyki, najogólniej mówiąc, wyraża się w takim jego rozumieniu, że szczególne miejsce zajmuje kategoria instytucji symbolicznej⁴. Aktywność pedagoga

² Używana w tekście kategoria dwoistości jest rozumiana w znaczeniu złożoności/kompleksowości, a nie prostej dwubiegowości, czyli w znaczeniu nadawanym temu pojęciu przez Lecha Witkowskiego. Por. Witkowski 2013, s. 47–53 oraz Część II pt. *Problem obecności i nieobecności kategorii dwoistości w dyskursie pedagogicznym*, s. 143–175.

³ Polskie wydanie tej pracy, zob. Ricoeur 2004.

⁴ Bliżej na ten temat E. Marynowicz-Hetka (2006, s. 78–82).

społecznego w polu praktyki staje się działaniem społecznym wówczas, gdy polega na tworzeniu instytucji symbolicznej w środowisku życia jednostki. Ten proces wytwarza nową instytucję (zespół norm i wartości), która znajduje się na styku instytucji realnej i wyobrażeniowej. Tworzenie instytucji symbolicznej odbywa się, jeśli przyjąć społeczno-pedagogiczny punkt widzenia, w związku relacyjnym, między jednostkami usytuowanymi w środowisku życia. W rezultacie intersubiektywnego podzielenia zdarzeń tworzy się to, co John Dewey (1968[1947]) określa pojęciem „doświadczenia uwspólnionego”. Pojęcie doświadczenia, rozumiane jako konstrukt, „zespół konstrukcji sensów” (Barbier 2011, s. 69), obejmuje trzy przestrzenie psychiczne/społeczne: przeżywanie aktywności, reprezentacje siebie i komunikowanie o doświadczeniach. Wszystkie trzy aspekty doświadczenia są ważne dla podmiotu działającego w polu praktyki, ale niezbywalna jest przestrzeń komunikacji, bo w toku uwspólnionej/intersubiektywnie podzielanej relacji konstruuje się przestrzeń symboliczną, będącą niezbędnym efektem tworzenia instytucji symbolicznej w danym środowisku życia, które w ten sposób ulega transformacji. I na tym owo przekształcanie polega.

O ile konstruowanie instytucji symbolicznej jest tą podstawą działania w środowisku życia, to drugą ramą konceptualną społeczno-pedagogicznego punktu widzenia w wymiarze aksjologicznym, jest normatywność i wartościowanie. Oba te pojęcia rozpatruje się w pedagogice społecznej przynajmniej w dwu wymiarach: po pierwsze jako punkt odniesienia (cel finalny) przetwarzania środowiska życia – „siłami ludzkimi – w imię ideału”, po drugie jako uzasadnienie dla konstruowania różnorodnych narzędzi oceny, które wywodzą się z kategorii wzoru i wzorca. Ta cecha społeczno-pedagogicznego punktu widzenia jest najbardziej istotna dla określenia jego specyficzności, ponieważ wyraża intencjonalność oddziaływania (działania) i równocześnie jest najbardziej kontrowersyjna w podejmowanych dyskusjach, ale najlepiej definiująca wychowawcze podejście czy też wymiar edukacyjny aktywności/działania pedagoga społecznego. Podkreśla ona wagę wartościowania w całej aktywności/działaniu i jego znaczenia w pomaganiu jednostce w rekonstruowaniu i reorganizowaniu doświadczenia indywidualnego w całość, kompletność, podzielaną z innymi (Barbier 2011, s. 69–70). Opracowanie tego wymiaru ramy konceptualnej społeczno-pedagogicznego punktu widzenia na działanie w polu praktyki wymaga namysłu nad następującymi aspektami epistemologicznymi, uwzględniającymi konstruowanie:

- narzędzi analizy/definiowania sytuacji wymagającej podjęcia aktywności, jej wyjaśniania oraz oceny;
- wyobrażeń⁵ waloryzujących, określających perspektywę społeczno-pedagogiczną, które mogą stanowić przesłanki i racje orientujące podejmowane działanie;

⁵ Kategoria wyobrażeń rozumiana jest jako „mentalny wyraz stosunku jednostki do świata i jego przemian”. Por. Barbier 2011, s. 112; także Marynowicz-Hetka 2006, s. 83–86.

- wyobrażeń antycypujących i optymalizujących, niezbędnych dla współtworzenia wraz z uczestnikami pola praktyki projektów i propozycji optymalizacji. Ukierunkowują one oddziaływanie poprzez: wzmacnianie sił ludzkich środowiska, uprzedzanie i antycypowanie zdarzeń oraz tworzenie społeczności (wspólnoty) – tworzenie instytucji symbolicznej.

Wymiar epistemologiczny ramy konceptualnej społeczno-pedagogicznego punktu widzenia opisuje usytuowanie działania w polu praktyki w kontekście społecznym. Jego cechą charakterystyczną jest nabywanie atrybutów procesualności i kompleksowości, podobnie jak całościowymi i coraz bardziej złożonymi okazują się rzeczywistość i podejmowane w niej działanie (Marynowicz-Hetka 2009). Ta praktyka zorientowana jest często dwoiście, z jednej strony na upelnomocnienie/uwłasnowolnienie (*empowerment*) jednostek i zbiorowości o szczególnych cechach, które skrótowo określa model *disoeconomicus*⁶, ale także na wspieranie (pomoc w rozwoju, towarzyszenie) jednostkom w stawianiu się człowiekiem zdolnym (*homme capable*) do działania/podejmowania aktywności. Istotne jest wskazanie na tę złożoność i równoważność przedmiotu zainteresowań oraz celów działania pedagoga społecznego. W tej materii wydaje się, że społeczno-pedagogiczna perspektywa przebyła najdłuższą drogę, aby zatoczyć koło i przejść do równomiernego i równoważnego formułowania celów ochrony/opieki/pomocy/kompensacji/ratownictwa i pomocy w rozwoju, towarzyszenia społecznego, antycypowania zdarzeń i sytuacji zagrażających rozwojowi, które to proporcje tak wyraźnie były podkreślone w jej pierwszych sformułowaniach.

Działanie/aktywność w polu praktyki nabiera walorów działania społecznego poprzez konstruowanie intersubiektywnie uwspólnionego doświadczenia, stanowiącego podstawę budowania instytucji symbolicznej. Orientowanie tak rozumianego działania, uwzględniającego społeczno-pedagogiczny punkt widzenia, częściej ukierunkowane jest na poszukiwanie racji dla przyjętych rozwiązań w dyskusji i w interakcji, interpretacji sytuacji i tak rozumianego jej definiowania. Przyjęty punkt widzenia sprzyja też raczej odkrywaniu trzeciej drogi, mediowaniu, niż nastawieniu na zarządzanie problemami i dystrybucję dóbr. W mniejszym też stopniu wyraża ten punkt widzenia orientacja radykalna – kontestowanie. Oczywiście, w działaniu/aktywności pedagoga społecznego chodzi o zmianę, ale o jej odmianę transformacyjną. Specyficzny dla tego punktu widzenia jest model relacyjny rozwiązywania problemów/sytuacji trudnych indywidualnych i zbiorowych. Podkreśla on wagę oddziaływania intencjonalnego, tak charakterystycznego dla każdej aktywności edukacyjnej. Odpowiadającym na te trudne pytania praktyki: jak działać?, jak działać skutecznie?, społeczno-pedagogiczny punkt widzenia podpowiada: współdziałać, tworzyć przestrzeń, doświadczać, by móc,

⁶ Propozycja J. Tillmanna spopularyzowana została w polskiej literaturze przedmiotu przez A. Wagnera, a następnie rozbudowana przez L. Witkowskiego. Por. A. Wagner 1998, s. 459; L. Witkowski 2010, s. 63.

spożytkowując przestrzeń intersubiektywną doświadczenia, tworzyć nową jego jakość, wyrażaną w sposób uwspólniony, w podzielanych przez społeczność przekonaniach i wyobrażeniach o ukierunkowaniu realizacji celów finalnych.

Sprecyzowanie społeczno-pedagogicznego punktu widzenia na pole praktyki wymagałoby również bardzo starannej analizy różnic w słownictwie używanym w języku komunikacji i języku pojmowalności działania (Barbier 2006). Dookreślenie punktu widzenia społeczno-pedagogicznego na działanie w polu praktyki wymaga szczególnego zwrócenia uwagi na to, jak wyraża się werbalnie to, co stanowi o pojmowalności działania i jak ono odróżnia się od specyficzności języka używanego przez podmioty uczestniczące w polu praktyki, w komunikacji z innymi podmiotami działania. Problematyka języka stosowanego w działaniu stanowi bardzo rozległą przestrzeń analizy, wymagającą kompetencji interdyscyplinarnych (Sierocka 2003). Cechą charakterystyczną słownictwa w języku komunikacji jest jego bardzo silne naznaczenie aksjologiczne oraz to, że jego znaczenia równocześnie są stosowane w kilku porządkach: wyobrażeniowym, afektywnym i poznawczym (Barbier 2006, s. 187). Większość wypowiedzi w tego typu komunikacji, w polu praktyki, to oceny wartości efektów działania bądź też wypowiedzi inspirujące do podjęcia aktywności. Tym samym widoczne jest usytuowanie pojęć w swego rodzaju sieci z innymi. Można mówić o „międzyznaczeniowych związkach tego typu słownictwa” (Barbier 2006, s. 260). Stosowana aparatura pojęciowa niewątpliwie jest pochodną przyjętych stanowisk i podejść badawczych. Jej zróżnicowanie jest szczególnie widoczne w drugiej i trzeciej części tej książki, w której autorzy odnoszą się do różnych stanowisk teoretycznych i metodologicznych. Przyjęcie społeczno-pedagogicznego punktu widzenia na działanie w polu praktyki wymaga też podkreślenia znaczenia przyjętej semantyki pojmowalności działania dla konstruowania znaczenia i sensu samego działania, z którego wyłaniać się może podzielana przez innych kultura praktyki. Próba analizy tego pojęcia na tle kategorii inżynierii społecznej oraz wpisania w społeczno-pedagogiczny ogląd podjęta została w następnej części tego tekstu.

Inżynieria społeczna – wokół dyskusji o wymogu kompleksowości działania

Pojęcie inżynierii społecznej może w pierwszym zetknięciu brzmieć obco wobec przyjmowanego tutaj humanistycznego paradygmatu pedagogiki społecznej i perspektywy społeczno-pedagogicznej konstruowania kultury praktyki. Szczególnie niezgodne z tą intencją byłoby rozumienie istoty tego pojęcia w sposób technologiczny, usytuowany zewnątrz, w sposób ekspercki wobec pola praktyki. Wprost przeciwnie, chodzi o te zastosowania tego terminu, kiedy używa się go do wyrażenia konieczności myślenia (i działania) kompleksowego, obejmującego całość elementów/aspektów, w jakich zachodzi analizowana/

zajmująca nas sytuacja. W ich skład wchodzi zarówno poznanie/oświecenie, jak też obmyślenie, najlepiej współmyślenie, rozwiązań akceptowanych i podzielanych przez wszystkich znajdujących się w danym polu praktyki. Termin jest coraz powszechniej używany w języku francuskim, w praktyce socjalnej i edukacyjnej, ale warto przypomnieć, że znajdował się także w zasobach leksykalnych twórczości Heleny Radlińskiej (1935, s. 63; 1961, s. 380). Nie znalazł jednak dobrego klimatu dla powszechnego stosowania go w pedagogice społecznej. Wydaje się, że coraz bardziej wyraźne wymogi edukacyjne, orientujące przygotowanie przedstawicieli profesji społecznych do działania w polu praktyki, do aktywności specjalistycznej, wymagającej zarazem niepomijania kompleksowości odniesień i rozwiązań, mogłyby stanowić poważne racje dla objęcia owej kompleksowości działania w polu praktyki terminem „inżynieria społeczna”. Przykładem takiego kompleksowego rozumienia tego pojęcia może być praca pt. *Ingénierie du lien social. Développement et associations* (Inżynieria związków społecznych. Rozwój i stowarzyszenia) (2006), jak też aktywność międzynarodowej społeczności badaczy podejmujących to ważne dla edukacji zagadnienie (*Method and Complexity in Educational Sciences. Special Issue. Complicity*, 2013).

Współczesne rozumienie tego pojęcia odpowiada podkreślanej często konieczności całościowego, kompletnego, jak to określa Lech Witkowski (2014), pojmowania działania w polu praktyki. To zaś wymaga złożonych, ale równocześnie bardzo specjalistycznych kompetencji, które można nabyć w procesie kształcenia, ale także dzięki rozwinięciu posiadanych potencjalnych możliwości. Analiza procesów rozwoju podejść do pracy socjalnej pozwala sformułować przypuszczenie, że intuicja Radlińskiej była bardzo trafna – nie wystarczy w polu praktyki, złożonym i skomplikowanym, być jedynie przygotowanym technicznie, technologicznie do wykonywania pojedynczych segmentów bądź elementów procesu pomocy w rozwoju, towarzyszenia, potrzebne są kompetencje inżyniera posiadającego przygotowanie do mentalnego „ogarnięcia” całości. Na określenie tego, który urzeczywistnia inżynierię społeczną, niekiedy przywołuje się (Barbier 2011, s. 81) metaforę majstra/szefa robót (*maître d'oeuvre*), potrafiącego dostrzec całokształt, posiadającego wizję/wyobrażenie całości, ale i równocześnie doskonałe rozeznanie w zakresie możliwości zrealizowania celów finalnych. Żywa dyskusja (Morin 2005; 2007; *Method and Complexity in Educational Sciences. Special Issue. Complicity* 2013) na temat konieczności powrotu (bo to o powrót chodzi) do myślenia i tym samym działania kompleksowego jest najlepszym wskaźnikiem poszukiwań podkreślających znaczenie przygotowania/obmyślenia działania całościowo, odpowiadającego logice inżynierii społecznej.

Należy jednak wyraźnie zauważyć, że pojęcie inżynierii, jak również kultury praktyki, często przyjmuje liczbę mnogą, co pozwala podkreślić znaczenie wielości rozwiązań/koncepcji i wielości stosowanych praktyk. Na przykład, mówi się o „kulturach nauczania; kulturach kształcenia, czy kulturach rozwoju

kompetencji” (Barbier 2009, s. 464–466). Odpowiednio także o „praktykach inżynierii dydaktycznej” (ibidem, s. 465), „inżynierii kształcenia” (ibidem) oraz „inżynierii profesjonalizacji lub rozwoju kompetencji” (ibidem, s. 466). To zresztą tylko niektóre z propozycji, dla dalszej analizy istotna jest ta ostatnia propozycja. W jej rozumieniu kompetencje tworzą się w wyniku inferencyjnego typu wnioskowania, kiedy to odnosimy pewien (wyuczony lub wcześniej sprawdzony) typ postępowania do danej sytuacji mającej miejsce w określonym czasie i przestrzeni. Między tak rozumianymi kompetencjami i podmiotem działającym zachodzi specyficzna, dość symboliczna relacja, która „tworzy wzajemną przestrzeń transformacji aktora i działania” (ibidem, s. 466). Ta właśnie cecha zmiany/przekształcania kompetencji podmiotu działającego i tym samym zmiany/optimalizacji aktywności/działania wyraża to, co określa się jako proces profesjonalizacji. Można mówić, zdaniem Barbiera (ibidem, s. 466), o inżynierii profesjonalizacji lub zamiennie o rozwoju kompetencji, który odbywa się wokół koncepcji profesjonalizacji.

Kultura praktyki – zakres pojęcia i przydatność dla przyjętego punktu widzenia

Pojęcie kultury praktyki, działania w różnych polach aktywności przedstawicieli profesji społecznych jest tutaj rozwijane w odniesieniu do tradycji frankofońskiej używania tego pojęcia. Jest ono rozumiane, najogólniej mówiąc, jako „pewien podzielany i rozwijany przez wiele jednostek sposób organizacji konstrukcji sensów w namyśle nad aktywnością i dla niej, w który to proces są one zaangażowane. Te konstrukcje sensów mogą stanowić przedmiot komunikacji w interakcji z innym(i)” (Barbier 2011, s. 48). Termin ten najczęściej występuje wspólnie z pojęciami „działanie”/„aktywność”, a więc w parach „kultura działania”/„kultura aktywności”. Zastosowane w tej książce pojęcie „kultura praktyki” jest swoistym skrótem myślowym, podkreślającym procesy działania/aktywności zachodzące w obszarze aktywności przedstawicieli profesji społecznych. Podążając za stanowiskiem pojmowania pola aktywności jako intersubiektywnie podzielanej przestrzeni/terenu wykonywania zadań/roboty, należy zgodzić się z poglądem, że praktyka jest niczym innym jak „wypowiedzią lub dyskursem podmiotu na temat swej aktywności” (ibidem, s. 103), w którą wpisana jest relacyjność. Jeśli zaakceptujemy takie ujęcie, to tym samym możemy powiedzieć, że atrybuty tego, co określa się jako kulturę działania, odpowiadają także cechom opisującym kulturę praktyki. Są nimi (ibidem, s. 48–49) m.in. regularności postępowania, które ujawniają się dopiero dzięki analizie postępowania. Co oznacza, że tak ważne jest tworzenie przestrzeni wymiany, którą jest także przygotowywanie tekstów i publikacji. Szczególnie ważny jest tu ich wymiar mentalny, zwraca się uwagę, że

2. PROBLEMATYKA PODEJŚĆ MEDIACYJNYCH W TEORII I PRAKTYCE FRANKOFOŃSKIEJ

*Jocelyne Dahan**

2.1. Od działalności społecznej/ochotniczej do instytucjonalizacji. Początki mediacji rodzinnej

Wielu autorów powątpiewa dziś w długą tradycję mediacji rodzinnej. Wątpliwości, które pojawiły się pod koniec lat 80. XX w., podzieliły środowisko na „zwolenników” i „przeciwników” mediacji, co wydaje się paradoksem, gdyż chodzi przecież o sposoby regulowania konfliktów. Nierzadko czytamy w pracach na temat mediacji i często także w pracach dyplomowych przyszłych mediatorów przygotowujących dyplom państwowy, że została ona przeniesiona z modelu anglosaskiego, a ściślej kanadyjskiego. Z pewnością tak, zaś w tym artykule proponujemy odszukanie śladów mediacji rodzinnej obecnych w kulturze francuskiej, odtworzenie okoliczności jej pojawienia się w kontekście społecznym, ekonomicznym i politycznym, nakreślenie, jak przebiegała jej instytucjonalizacja, jak również zamierzamy wskazać jej efekty, które z pewnością są jednym z elementów kontroli społecznej.

Mediacja rodzinna jest jedną z form mediacji praktykowanej na poziomie krajowym. Urząd Mediatora Republiki Francuskiej istnieje od 1975 r., następnie pojawił się w innych instytucjach państwowych, jak np. w placówkach resortu edukacji narodowej, czy szpitalach oraz w instytucjach prywatnych (np. w bankach, a nawet w przedsiębiorstwach), by w końcu znaleźć swe miejsce w instytucjach samorządowych i lokalnych, np. w szkołach, placówkach na terenie dzielnic.

* Centrum Badań i Mediacji (CERME), Tuluza, Francja.

Kontekst społeczny i ekonomiczny przemian modelu rodziny i małżeństwa

Rozwiązywanie konfliktów przy udziale osoby trzeciej jest we Francji bardzo starą praktyką, zakorzenioną w kulturze, praktykowaną także na wsi. Do lat pięćdziesiątych XX w. w małych miasteczkach miejscowi notable, przedstawiciele kościoła – księża, ludzie kultury – nauczyciele, politycy – wójtowie, brali udział w regulowaniu konfliktów sąsiedzkich, a czasem i rodzinnych.

Począwszy od 1968 r. zmienił się radykalnie model rodziny, pojawiły się nowe modele relacji między mężczyzną i kobietą, ojcem i matką. Także w sferze gospodarczej, wraz z końcem prosperity, nastąpiły zmiany. Znaczenie dla tych zmian miały także ruchy feministyczne powstałe na bazie hasła kontroli narodzin, antykoncepcji. Wprawdzie nie był to jeszcze okres pełnego rozwoju zatrudnienia kobiet, ale praca zawodowa kobiet wyznaczała już ich niezależność i samodzielność. Zmiany dokonujące się w sektorze gospodarki miały także wpływ na sposób życia: sektor rolniczy tracił na znaczeniu na rzecz sektora przemysłowego, rozwoju technologii. Następowala migracja ludzi do miast. Rodziny przeniesione w inną rzeczywistość musiały na nowo określić swoje odniesienia, przystosować się do systemu miejskiego. Wraz z tą zmianą zanikły dotychczasowe więzi rodzinne, a z nimi wzajemna pomoc i solidarność sąsiedzka.

Zmiany te powodowały często wzrost trudności ekonomicznych, wraz z nimi pojawiły się trudności w komunikacji społecznej. Zaczęto poszukiwać satysfakcjonujących relacji, opartych na rozwoju osobistym, co zaczęło destabilizować funkcjonowanie wielu małżeństw. Liczba separacji, rozwodów wzrasta nieprzerwanie od lat siedemdziesiątych XX w. Jest to również czas pojawienia się bezrobocia, a także nowych sposobów zapobiegania bezrobociu. W latach osiemdziesiątych XX w. wprowadzono świadczenie dla osób bezrobotnych¹, które nie zniknie już z horyzontu społecznego.

Te wszystkie zmiany spowodowały konieczność przystosowania się rodzin do nowej rzeczywistości. Przemiany rodziny oscylowały od skupionej wokół siebie tzw. rodziny „nuklearnej” do rodziny funkcjonującej w „sieci” lub „mozaikowej”. Nastąpiło także przesunięcie wartości związanych z instytucją małżeństwa. Współczesne małżeństwo lub „związek małżeński” upodabnia się coraz bardziej do „dobrowolnego związku” za obopólną zgodą (Singly 2009), który może być traktowany jako przejściowy i uznawany za jeden z elementów osłabienia związków rodzinnych. Role społeczne i funkcje małżonków stają się coraz bardziej komplementarne. W miejsce tradycyjnego podziału ról, w którym jedno z małżonków miało do odegrania rolę zabezpieczającego byt materialny, a drugie wychowawczą, ważne stają się plany osobiste, zawodowe, pragnienie

¹ Chodzi o zasiłek obliczany wg wskaźnika minimalnego dochodu socjalnego RMI (Revenu Minimum d'Insertion).

miłości. Zmodyfikowane zapisy prawa rodzinnego z 1970 r. znoszą dominującą władzę ojca, chronią prawa dzieci pozamałżeńskich oraz ustanawiają odpowiedzialność rodziców za dzieci. Rozwija się także nowy sposób funkcjonowania rodziny, w którym oboje małżonkowie mają równe prawa. Wraz z nim powiększa się znacznie liczba dzieci pozamałżeńskich, która aktualnie stanowi 33% wszystkich urodzeń.

Oboje małżonkowie zyskują prawo do rozwoju osobistego. Projekt życiowy nie jest już budowany na podstawie korzyści materialnych, lecz „związków uczuciowych”. Motorem wyboru współmałżonka staje się jego idealizacja, głęboko zakorzeniona w podświadomości, która kompensuje brak modelu rodzicielskiego, narcystyczne obrazy zranienia, przedwczesne relacje wyparcia, często skrywane. Z czasem jednak do związku wkracza codzienność wraz ze świadomością, że ideał nie jest możliwy do osiągnięcia, co prowadzi do konfliktu, który wyraża się w braku zadowolenia z życia małżeńskiego.

Od działalności społecznej/ochotniczej do pojawienia się mediacji rodzinnej

Ci ojcowie, którzy zdecydowali się na relację pozamałżeńską, doprowadzają do rozpadu tradycyjnej rodziny, co staje się źródłem wielu cierpień. W przypadku rozwodów opieka nad dziećmi jest prawie zawsze przyznawana matce. Zazwyczaj matce przyznawana jest także opieka nad dzieckiem urodzonym w związku pozamałżeńskim, nawet jeśli ojciec przekazał dziecku swoje nazwisko.

W tym kontekście powstają stowarzyszenia ojców rozwiedzionych, domagających się równego traktowania obojga rodziców. Ojcowie funkcjonują także zgodnie z nowym modelem: muszą być jednocześnie zakochanymi mężczyznami i uważnymi ojcami. Paradoksalne jest to, że w organizacjach tych działają mężczyźni, którzy kilka lat wcześniej zachęcali swoje partnerki, aby domagały się niezależności i samodzielności. Zadaniem tych stowarzyszeń, jak wszystkich grup mniejszościowych, jest przekonanie władz o swojej woli uczestniczenia w życiu dzieci (David-Jougneau 1989). Pomoc prawna nie jest satysfakcjonująca, a więc stowarzyszenia zgrupowane w federacji Parents Forever International proponują zapoznanie przedstawicieli zawodów prawniczych, społecznych i psychologów z innym sposobem rozwiązywania konfliktów – mediacją, obecną w krajach nordyckich i anglosaskich. Tym samym mówią o pojawieniu się nowego sposobu towarzyszenia w odpowiedzi na zapotrzebowanie społeczne. Takie też były początki powstawania zawodu asystentki społecznej (Dahan 1995).

W 1998 r. wprowadza się mediację rodzinną w Europie i oczywiście przejmuje – praktykowany w Quebecu, wywodzący się z tradycji północnoamerykańskiej – model Johna Haynesa, terapeuty rodzinnego i mediatora oraz Jamesa Cooglera, adwokata.