

Ewa Marynowicz-Hetka
Uniwersytet Łódzki

Pedagogizacja życia społecznego — spojrzenie z oddalenia

Abstrakt

Tekst stanowi sprobematyzowaną odpowiedź na niektóre uwagi zawarte w eseju recenzyjnym Heleny Ostrowickiej. Stanowi także ponowne spojrzenie na zagadnienia pedagogizacji życia społecznego, które było przedmiotem analizy zespołu autorów. Nawiązuje także do zagadnień hermeneutyki siebie i znaczenia tej koncepcji dla pedagogiki społecznej.

Słowa kluczowe: pedagogizacja życia społecznego, Foucault, pedagogika społeczna.

Pedagogization of Social Life — Looking at it from a Distance

Abstract

The text is a problematized response to a number of comments contained in the review essay by Helena Ostrowicka. It is also a re-look at the aspects of pedagogization of social life, which were analyzed by a team of authors. It refers to the issues related to the sources of the hermeneutics of the self and the importance of this concept for social pedagogy.

Keywords: Pedagogization of Social Life, Foucault, Social Pedagogy.

Uwagi wstępne

Bezpośrednią inspiracją do napisania tego tekstu jest esej recenzyjny Heleny Ostrowickiej, który zamieszczamy w tym numerze czasopisma „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, omawiający zbiór tekstów opublikowanych w „Societas/Communitas” pod tytułem *Pedagogizacja życia społecznego* (2013). Wypowiedź moja nie stanowi jednak „zwykłej” odpowiedzi na recenzję, a raczej jest próbą sprobematyzowania niektórych wątków podjętych w tekście Heleny Ostrowickiej,

dokonaną także w odniesieniu do kontekstu dochodzenia przez zespół autorów¹ do pojmowania tytułowego zagadnienia pedagogizacji życia społecznego.

Problematyzacja poruszonych zagadnień jest także wpisana w historię prac tego zespołu autorów oraz w późniejsze inicjatywy², znaczące dla pogłębienia refleksji nad kwestią pedagogizacji życia społecznego. W czasie, jaki upłynął od ukazania się publikacji omawianej w eseju recenzyjnym (styczeń 2014), wzbogaciliśmy się o kolejne argumenty dla przedstawianych stanowisk, ale oddalenie temporalne sprzyjało także wzmocnieniu wątpliwości odnoszących się do oceny przydatności dzieła Foucaulta dla analiz społeczno-pedagogicznych. Chodzi tu przede wszystkim o znaczenie jego prac z ostatniego okresu twórczości, jak też o inne teksty udostępnione czytelnikom pod koniec XX wieku i na początku XXI, m.in. także o teksty rozproszone, wywiady, opinie etc. Na te zmiany, nowe lektury, przemyślenia nakłada się coraz bogatsza literatura postfoucaultowska, zarówno ta stanowiąca nasze odniesienia do analiz badawczych zawartych w tomie będącym przedmiotem recenzji, jak też ostatnio wyraźnie wzmożone zainteresowanie Foucaultem w literaturze frankofońskiej oraz przekładami jego dzieł na język polski³. Tak więc należy z pokorą badacza przyznać, że dyskusja z tą ogromną literaturą przedmiotu może być jedynie wybiórcza i fragmentaryczna.

Esej recenzyjny Heleny Ostrowickiej, poza podejmowanymi kwestiami ogólnymi, w niektórych fragmentach odnosi się również do stanowisk poszczególnych autorów, członków zespołu. Raczej nie będę wypowiadać się na temat tych szczegółowych stanowisk, ale w niektórych wypadkach, podstawowych dla całej naszej pracy badawczej, zabiorę głos.

W świetle lektury tego eseju powraca pytanie, które wielokrotnie stawialiśmy sobie w trakcie seminariów, o zagrożenia dla tożsamości dyscyplin humanistycznych i społecznych⁴, intensywnie rozwijającego się zjawiska pedagogizacji życia

¹ Chodzi o zespół autorów (Marek Czyżewski, Katarzyna Gajek, Mariusz Granosik, Karol Franczak, Anna Jarkiewicz, Izabela Kamińska, Ewa Marynowicz-Hetka, Magdalena Nowicka, Jerzy Stachowiak, Daniel Szmalek, Izabela Kamińska, Ewa Marynowicz-Hetka, Magdalena Nowicka, Jerzy Stachowiak, Daniel Szmalek), którzy przygotowali teksty do druku, a także o osoby niebędące autorami (Jacek Paczesny, Katarzyna Pękała-Speer, Monika Wojtczak), ale współpracujące z nami w ramach seminariów badawczych współprowadzonych przez Zakład Badań Komunikacji Społecznej UŁ i Katedrę Pedagogiki Społecznej UŁ w latach 2011-2013.

² M.in. wymienić należy: dyskusję panelową na temat przydatności perspektywy foucaultowskiej w badaniach i refleksji pedagogicznej, która miała miejsce w ramach sympozjum poświęconego 30. rocznicy śmierci Michela Foucaulta. Sympozjum było organizowane przez Zakład Komunikacji Społecznej Instytutu Socjologii UŁ oraz Katedrę Pedagogiki Społecznej UŁ w dniach 16.-17. grudnia 2014. W dyskusji pt. *Oswajanie Foucaulta w analizach społeczno-pedagogicznych* uczestniczyli: prof. Maria Mendel (UG), prof. Astrid Męczkowska-Christiansen (AMW), dr Helena Ostrowicka (UKW), prof. Tomasz Szkudlarek (UG). Moderatorami byli: prof. Marek Czyżewski, prof. Ewa Marynowicz-Hetka. Zapis dyskusji został złożony do druku w czasopiśmie „Przegląd Socjologii Jakościowej”; oraz ostatnio opublikowaną pracę: Czyżewski i in. 2014.

³ Można tu wymienić choćby: Łągasnerie 2012; Cremonesi i in. 2013, czy też Baudrillard 2014; Foucault 2013a.

⁴ Ten wątek, podejmowany wielokrotnie w trakcie seminariów, powrócił m.in. w wypowiedzi Karola Franczaka w trakcie dyskusji na sympozjum: „Pamiętać Foucaulta”. Por. *Oswajanie Foucaulta w analizach społeczno-pedagogicznych*.

społecznego. W dyskursie postfoucaultowskim podkreśla się, że praktyki pedagogizacyjne, zwłaszcza medialne, sprzyjają unifikacji, swego rodzaju „rozdawaniu wiedzy”, które dokonuje się poprzez specyficzne taktyki, a przede wszystkim przenikanie języka dyscyplin społeczno-humanistycznych do codzienności i wzmacnianie u odbiorców przekonania o „znajomości prawdy”, co uprawomocnia do wydawania zaleceń.

Język dyscyplin humanistycznych i społecznych, w tym zwłaszcza pedagogiki, tworzył się i nadal tworzy, poprzez nadawanie innych sensów i znaczeń słowom z języka potocznego. Pedagogizacja, zwłaszcza ta realizowana przez niespecjalistów, jakby „przy okazji”, przenikająca różne sfery życia i aktywności jednostki, dobrze wpisuje się w ideologię neoliberalną tworzenia „nowego człowieka”. Charakteryzuje ją przenikanie do języka potocznego pojęć pedagogicznych, którym nadawane są często inne sensy i znaczenia. Istnieje więc obawa pojawienia się i rozwoju dwu procesów, niebezpiecznych dla rozwoju i kształtowania dyscyplin akademickich, o ile dbałość o kategorie języka będziemy traktować jako niezbędne elementy tworzenia dyscypliny. Chodzi tu o proces deprofesjonalizacji dyskursu naukowego, który w konsekwencji może tworzyć sprzyjające warunki do zaistnienia procesu dedyscyplinaryzacji. Te niepokoje związane z rozwojem zjawiska pedagogizacji życia społecznego staraliśmy się zasygnalizować w naszych analizach.

Dodać warto, że te oba procesy, mogące wpłynąć na zmianę statusu społecznego pedagogiki i innych dyscyplin o człowieku i jego środowisku, np. psychologii czy socjologii, ale także antropologii, mogą zostać zderzone z silnymi procesami instytucjonalizacji, wyrażanymi z jednej strony utrwalaniem się pedagogizacji życia społecznego w powszechnej formie medialnej, internetowej, z drugiej zaś obrony przed akademickością tych dyscyplin. Oczywiście nasze analizy nie pozwoliły jednoznacznie rozstrzygnąć czy faktycznie wiedza specjalistyczna, w tym wypadku społeczno-pedagogiczna, przenika do szerszej społeczności, i czy faktycznie kolonizuje jej świadomość zbiorową, a także jakie są tego konsekwencje społeczne i zasięg tego sposobu myślenia⁵. To są niewątpliwie pytania do dalszych analiz i prac badawczych.

(Czy) konieczne osvajanie z myślą Foucaulta?

Jedną z tez eseju Heleny Ostrowickiej, która wyraźnie wybrzmiewa w wielu miejscach, to niezgoda na to, że badaczy/analytyków zagadnień społeczno-pedagogicznych należałoby/trzeba by oswajać z myślą Foucaulta. Przyjęta w eseju argumentacja jest jednoznaczna i wyraźnie podkreślająca obecność stanowisk Foucaulta w polskim dyskursie pedagogicznym (Ostrowicka 2012), jak też wręcz nadająca niektórym jego koncepcjom wymiar pedagogiczny (np. kiedy mowa o „technikach siebie”). Można

⁵ Bardzo interesujących aspektów diagnostycznych dostarcza m.in. lektura tekstów zawartych w pracy: Czyżewski i in. 2014.

odnieść wrażenie, iż w tej materii została przyjęta postawa dość defensywna, którą wyraża dbałość o znaczenie dorobku pedagogiki jako dyscypliny akademickiej.

Nasz pomysł przygody intelektualnej z twórczością późnego Foucaulta i jej recepcją był odmienny. W ciągu ponad dwu lat prac seminaryjnych, wzajemnego kształcenia się i formowania, staraliśmy się przyjrzeć zjawisku pedagogizacji życia społecznego, powszechnie występującemu w mediach, z perspektywy koncepcji Foucaulta. Szczególną uwagę skupiliśmy zwłaszcza na kategorii rządomyślności⁶, oddziaływania na postępowanie innych w sposób niedyrektywny, rozproszony, wnikający w szczeliny, wszędobylski, pozornie zgodny z neoliberalnym kontekstem, a więc sprawiający wrażenie wolnego wyboru i autonomii jednostki. Faktycznie zaś wyraźnie odbywający się w określonym reżimie relacji, „rządzenia przez wolność” oraz „społecznego wytwarzania podmiotu” (*assujettissement*). Można, czyniąc analogię do prac Marka Czyżewskiego (2013a) poświęconych politykom publicznym, czy prac Magdaleny Nowickiej (2014: 228) analizującej pamięć zbiorową, powiedzieć, że ta kategoria Foucaulta obudowana innymi koncepcjami, m.in. odnoszącymi się do źródeł hermeneutyki siebie (Foucault 2013a) czy koncepcji władzy, była przez nas potraktowana jako dyspozytyw zjawiska pedagogizacji życia społecznego. Niewątpliwie teksty zgromadzone w omawianym tomie są pierwszym krokiem w tej analizie i z pewnością niezupełnie doskonałym, niemniej sygnalizują problem oraz wskazują orientację analizy.

Przyjęcie takiej strategii badawczej, w której podczas wielu wspólnych godzin analiz i dyskusji staraliśmy się skomunikować wokół obserwowanej, wszechobecnej, pedagogizacji społeczeństwa, odnosząc się do zasobu koncepcyjnego i semantycznego autora spoza naszych dyscyplin, wymagało także przyjęcia strategii organizacyjnej umożliwiającej w miarę równomierny udział w analizach i dyskusjach. Przyznać należy, że nie zawsze to było łatwe do realizacji, ale skoncentrowanie wokół wspólnych lektur, a następnie wspólnego pisania tekstów, stopniowo temu sprzyjało.

W tym miejscu warto przypomnieć, o czym mówimy we wprowadzeniu do tego zeszytu tematycznego, że uwspólnione doświadczenie⁷ autoformacji w analizowanym zagadnieniu, poprzez zespół i wraz z nim, zachodziło w wymiarze interdyscyplinarnym. Jest on tu rozumiany jako drugi stopień współdziałania między dyscyplinami. Kluczowym elementem jest to, co znajduje się pomiędzy, jest „*inter*”. W przyjętym rozumieniu (Marynowicz-Hetka 2008) jest to współdziałanie, w którym wysiłek zespołu zmierza do tworzenia przestrzeni neutralnej, którą „zagospodarowuje się” wspólnie. Niezbędne jest znalezienie wspólnej przestrzeni rzeczowej owego

⁶ Podkreślić należy, że tej koncepcji Foucaulta poświęciła również pracę autorka eseju (Por. Ostrowicka 2012). Posługując się terminem „urządzenie”, przeprowadziła analizę dyskursów o młodzieży, by pokazać sposoby pojawiania się w nich wiedzy o ryzyku i zagrożeniach dla niej samej, jak i dla społeczeństwa.

⁷ Tę kategorię pojęciową, zaczerpniętą od Johna Dewey’a (1968) [1947] omawiam bliżej w tekście o orientowaniu działania. Por. Marynowicz-Hetka 2014. Por. także uwagi na temat pojęcia intersubiektywności (Czyżewski 2005).

współdziałania. W tym analizowanym przypadku stanowiły ją prace Foucaulta z ostatniego okresu jego twórczości oraz dyskurs postfoucaultowski. Było to korzystne, pomimo tego, że inicjatorzy wspólnej pracy, koledzy socjologowie, byli na początku współpracy zdecydowanie bardziej wprowadzeni w zagadnienie i literaturę przedmiotu⁸.

Pluridyscyplinarność – interdyscyplinarność – transwersalność: złożoność analizy

Do krótkiej wypowiedzi na ten temat zachęciła mnie uwaga Heleny Ostrowickiej poddająca w wątpliwość interdyscyplinarność podejmowanych analiz. W słowie od redakcji podkreślamy, że cały projekt współdziałania miał pewne znamiona interdyscyplinarności. Nie zostało tam jednak to pojęcie wyjaśnione. Nie chcąc nadmiernie rozwijać tej problematyki, poruszonej w eseju, przypomnę skrótowo moją wypowiedź⁹ na temat analizy pól praktyki, która każdorazowo wymaga wielodyscyplinarnych odniesień. Wśród nich wyróżnić można perspektywę pluridyscyplinarną, interdyscyplinarną i transwersalną.

Podejście pluridyscyplinarne charakteryzuje się tym, że wszystkie czynności badawcze, a także działania realizuje się z punktu widzenia różnych dyscyplin, które w tym polu spotykają się. Stosuje się zróżnicowane, właściwe danym dyscyplinom koncepcje teoretyczne, kategorie pojęciowe, przesłanki ontologiczne i aksjologiczne. Stosuje się inne, właściwe dla tych dyscyplin narzędzia analizy i środki działania. W efekcie uzyskujemy bardzo zróżnicowane rezultaty badań, często trudne, bądź wręcz niemożliwe do porównania, z uwagi na odmienną zastosowanych metod, narzędzi, koncepcji teoretycznych i metodologicznych. Jeśli podejście pluridyscyplinarne zastosowano w badaniach zespołowych, to często możliwe jest jedynie dokonanie opisu i wyjaśniania zagadnienia z punktu widzenia wielu perspektyw dyscyplinarnych, takie oświetlenie zjawiska jest zazwyczaj interesujące, ale napotyka się na trudności semantyczne, ontologiczne, a przede wszystkim epistemologiczne.

Podejście interdyscyplinarne, charakteryzuje się tym, że wszystkie aktywności badawcze/działaniowe realizuje się z punktu widzenia koncepcji, opracowanej wspólnie przez przedstawicieli różnych dyscyplin (podejść teoretycznych, metodologicznych), która dzięki temu posiada walor międzydyscyplinarności. Zespół posługuje się wspólnie opracowanymi narzędziami analizy i środkami działania. Istotnym wymogiem jest to, aby każdy członek zespołu uczestniczył od początku prac

⁸ Dla pogłębienia zagadnienia przydatna może być lektura tekstu Marka Czyżewskiego (2014: 403-404) na temat pracy pośredniczącej między spolaryzowanymi dyskursami i znaczeniem asymetrii dla tworzenia „zdystansowanej refleksji metadyskursowej” (tamże: 404).

⁹ Jest to zmodyfikowany fragment artykułu, jaki ukazał się w „Roczniku Pedagogicznym KNP PAN”. Por. Marynowicz-Hetka 2008.

konceptyjnych i miał prawo wyboru przyjmowanych stanowisk. W przypadku prac zespołowych dojście do takiego interdyscyplinarnego podejścia do analizowanego zagadnienia wymaga często dużego wysiłku intelektualnego i czasu na budowanie komunikacji oraz rozwiązań badawczych akceptowanych przez wszystkich.

Podejście transwersalne daje sposobność oglądania złożoności rzeczywistości społecznej z punktu widzenia wielu dyscyplin i jej wyrażenia w jednym, uniwersalnym przekazie. W ten sposób podejście to łączy to, co uniwersalne i powtarzalne z tym, co jednostkowe i specyficzne oraz wyjątkowe. Podejście transwersalne może być ujmowane różnorodnie, ale zawsze łączy się ze stanowiskiem metodologicznym wynikającym z oceny niedostatków znanych perspektyw poznania i działania. Szczególnie użyteczne jest jego zastosowanie wówczas, gdy przedmiotem badania jest działanie w polu praktyki.

Transwersalne to — tu rozumiane jako perspektywa „nad” — ujmowanie zjawiska całościowo, równocześnie analizując działanie w trzech wymiarach: „z zewnątrz”, „z wewnątrz” i „nad nim”, czyli także z pewnego oddalenia (Barbier 2006). To podejście analizy pola działania jest często przywoływane w wykładzie z pedagogiki społecznej (Marynowicz-Hetka 2007, 2009) i jego elementy znaleźć można w wielu tam przyjętych rozwiązaniach. Wiązać je należy ze stanowiskiem metodologii historii (Braudel 1999) w sprawie transwersalnej analizy przebiegu zdarzeń. W tej perspektywie nie tyle liczą się drobne zdarzenia (fakty) i ich zapis chronologiczny, co ich wymiar ponadczasowy, sprawdzony w długim trwaniu, i swoista uniwersalność przesłania wyrażająca się w globalnym i całościowym analizowaniu zjawisk społecznych. Proponuje się w tym celu spożytkowanie kategorii pojęciowej „długie trwanie” (*longue durée*), która wymaga, aby pamiętać o cykliczności zdarzeń i ich strukturze wewnętrznej.

Konkludując, można powiedzieć, że te trzy wymiary składają się na (złożony) rodzaj podejść, który określa się często jako zintegrowany paradygmat analizy pola praktyki, przydatny w poznaniu i rozumieniu/pojmowaniu aktywności jednostek. Zwykle stosowany jest w badaniach zespołowych (wielodyscyplinarnych), jeśli zaś w badaniach prowadzonych indywidualnie, to na ogół wymusza interdyscyplinarne przygotowanie badacza.

Niezależnie od powyższej analizy należy z uwagą odnieść się do oceny Heleny Ostrowickiej. Być może zbudowanie przestrzeni interdyscyplinarnej było jedynie naszym marzeniem, którego niespełnienie obnaża dopiero lektura z oddalenia i bez zaangażowania uczestnika prac. Co tylko potwierdzałoby stopień trudności badań/ analiz wieloodniesieniowych i wielodyscyplinarnych oraz budowania przestrzeni „*inter*”.

Pedagogizacja: pedagogizm, pedagogia

Już tytuł eseju Heleny Ostrowickiej ukierunkowuje uwagę czytelnika na to, co określa się jako „poznawczą perspektywę pedagogiki ogólnej”. Odnosząc się do jej zasobów koncepcyjnych, autorka analizuje pojęcia: „pedagogizm”, „pedagogia”, „pedagogizacja”,

by odnaleźć bardziej pojemne wymiary pedagogizacji życia społecznego, niż propozycja przyjęta w naszych pracach badawczych (Czyżewski 2013b). Przywołanie tych pojęć przez Helenę Ostrowicką stanowi w zamyśle autorskim uzupełnienie, czy raczej doprecyzowanie bardzo pojemnej kategorii pedagogizacji życia społecznego, która została przyjęta w pracach zespołu autorów. W rezultacie autorka dochodzi do wniosku, że włączenie tych trzech terminów poszerza rozumienie kategorii pedagogizacji życia społecznego. Jednak to wnioskowanie nie przekonuje. Dodatkowo należy podkreślić, że przyjęta przez nas kategoria pedagogii jest jak najbardziej zbieżna z proponowaną w eseju i w żaden sposób nie odnosi się do prostego rozumienia zastosowań praktycznych. Natomiast posługiwanie się pojęciem pedagogizmu, z uwagi na jego wymiar waloryzujący i to w sposób negatywny, może utrudniać zdystansowaną ocenę obserwowanych zjawisk.

W postępowaniu badawczym, poza „prostą” aplikacją stanowisk rozwijanych w literaturze przedmiotu, zaproponowano również rekonstrukcję pojęcia „pedagogizacja” w ujęciu historycznym. Co wydało nam się ważne z uwagi na to, że termin ten, „pedagogizacja”, był używany wcześniej w różnych kontekstach. Uznaliśmy, że warto byłoby znaleźć źródła, w których pojawia się pojęcie „pedagogizacja”, a analiza historyczna może mieć znaczenie wyjaśniające.

W toku analiz, a zwłaszcza odniesienia do współczesnej recepcji dzieła Foucaulta i literatury postfoucaultowskiej, sformułowaliśmy hipotezę, że pewne, współczesne formy pedagogizacji nie są jedynie wzmocnionymi i upowszechnionymi jej „starymi” wariantami, ale są jakościowo odmienne. Ważna była konstatacja, że pojęcie pedagogizacji nie funkcjonowało szerzej w literaturze przedmiotu, a stosowane było jedynie „w praktyce” — w regulaminach, zarządzeniach, języku nauczycieli i wychowawców. W sposób pośredni uzasadniają taki pogląd także przykłady odniesień zawarte w eseju Heleny Ostrowickiej, m.in. kiedy analizuje się daty opublikowania tekstów na temat pedagogizacji i rozumienia tego pojęcia w literaturze pedagogicznej.

W naszych pracach, poza analizą samego zjawiska pedagogizacji życia społecznego, zajmowało nas także pytanie o skutki społeczne tego procesu, który w rezultacie systematycznego (i niby niewidocznego) postępowania przyczynia się do powstawania, jak to określa Jacques Rancière (1987: 217-223), fenomenu „społeczeństwa pedagogizowanego”. W analizie krytycznej tego zjawiska zauważa, że cechą społeczeństwa republikańskiego jest równość praw i obowiązków, ale nie można zadekretować równości inteligencji (*l'égalité des intelligences*), co tworzy napięcia wokół wymogu pouczenia/instruowania innych (tamże: 217). Jeśli to ma miejsce, to można mówić — zdaniem Rancière'a — o społeczeństwie pedagogizowanym (*la société pédagogisée*), którego cechą jest permanentne pouczanie/instruowanie publiczne (*l'instruction publique*) prowadzone przez tych, którzy są jego suwerenami (*souverain du peuple*). Ten proces pouczenia niewiedzących (*ignorants*) przez tych, którzy wiedzą (*savants*) powoduje infantyлизację jednostek, które to społeczeństwo tworzą, a ponadto ujawnia jego paradoksalność (tamże: 219-221).

Praca hermeneutyczna nad sobą: złożoność i paradoksalność

Dzieło Michela Foucaulta nie przestaje zadziwiać coraz to nowych generacji czytelników i nie starzeje się. Po 30. latach od śmierci Foucaulta i jego ostatnich wypowiedzi stale jest odkrywane na nowo. Wynika to, bez wątplenia, z ogromnej złożoności tej refleksji i jej zmienności. Można w niej odnaleźć te cechy, o których Foucault (2013b) mówił w jednym z wywiadów.

Autorzy (Cremonesi i in. 2013: 27) wprowadzenia do zbioru wykładów i wypowiedzi Foucaulta, zawartych w publikacji o źródłach hermeneutyki siebie (Foucault 2013a), przypominają jego odpowiedź na pytanie zadane przez Michela Bessa (Foucault 2013b) o to, jakimi wartościami/kryteriami/kierunkami dążeń kieruje się w swym życiu, które sam określa jako politykę wobec nas samych (*politique de nous-même*). Foucault wymienia trzy: „odrzućcie/niezgoda (*le refus*), ciekawość (*la curiosité*) i innowacja/zmiana (*l'innovation*)” (tamże: 154).

Odrzućcie/niezgoda/dekonstrukcja prowadzą Foucaulta do stanowiska wobec krytyki i dostrzegania problemów, ciekawość do drobiazgowego poszukiwania źródeł obserwowanych zjawisk, uzasadnianych hipotez w przekroju historycznym, i w ogóle do oparcia swego warsztatu o metodologię historii. Innowacja, ten kierunek dążeń charakteryzuje otwartość na zmianę, konieczność korygowania stanowisk, poglądów, także treści tekstów¹⁰. Biografowie wyróżniają trzy duże okresy jego twórczości, ale wydaje się, że pogłębienie studiów pozwoliłoby na wyróżnienie wielu bardzo szczegółowych ich elementów.

Warto w tym miejscu zauważyć, że te trzy cechy są przecież niezbędnymi cechami warsztatu każdego badacza, którego zajmuje analiza rzeczywistości. Wiele koncepcji powstaje poprzez odrzućcie, odejście od głównych nurtów. Jedną, najbliższą mi, jest pedagogika społeczna, w której sformułowanie na początku XX w. podstaw pracy społecznej w środowisku było wyrazem niezgody na nierówności społeczne, które generują problemy społeczne i utrudniają rozwój indywidualny oraz społeczny¹¹.

Cremonesi i in. (2013), interpretując treść wykładów Foucaulta (2013a) z 1980 roku wygłoszonych w Dartmouth College, określili omawiane zagadnienie jako „pracę hermeneutyczną nad samym sobą” (*travail herméneutique de soi-même*). Problematyka ta może być przydatna dla poszukiwania uzasadnień, okoliczności obserwowanego powrotu do myśli Foucaulta i recepcji jego tekstów jako istotnego odniesienia do analizy współczesnych procesów społecznych, w tym jakże

¹⁰ Redaktorzy naukowi tekstów zebranych Foucaulta po tytule: *Kim Pan jest profesorem Foucault?* zamieścili we wprowadzeniu tekst napisany przez samego Foucaulta w trzeciej osobie i podpisany pseudonimem Maurice Florence (Por. Foucault 2013c: 23-29), który może być przykładem nieustannych modyfikacji tekstów, sformułowań, pojęć stosowanych przez niego, nadawania innych sensów i znaczeń słowom z języka potocznego. Najwyraźniejszym przykładem jest pojęcie dyspozytywu.

¹¹ O kontekstach rozwoju pedagogiki społecznej i znaczeniu tej całościowej perspektywy społeczno-pedagogicznej dla jakości naszych zasobów kulturowych pisze Lech Witkowski (2014).

powszechnego fenomenu pedagogizacji życia społecznego. Odniesienia do tych wykładów pokazują złożoność zjawiska i jego paradoksalność.

W wywiadzie z Bessem Foucault (2013b: 155) podkreśla, że jedyną etyką (*la seule éthique*), jedyną regułą etyczną, którą możemy kierować się z punktu widzenia wykonywanej władzy (*l'exercice du pouvoir*) jest wolność Drugiego. Ale to prowadzi, jak sam określa, do paradoksu pułapki między chęcią bycia rządzonym (*d'être gouvernés*), kierowanym (*d'être dirigés*), a manifestowanym poczuciem wolności i autonomii. Przejawy tak rozumianej władzy są niezwykle subtelne, bo wprawdzie „nie biorę za rękę i nie wskazuję” (tamże: 145), ale mam władzę nad wami, oddziałując na wasze prowadzenie się (*vosre conduite*) i poszukując (sposobu) kierowania waszym postępowaniem i sposobu na ukierunkowanie go¹² (tamże: 145). Nie forsuję niczego — mówi Foucault — pozostawiam wam wolny wybór (*je vous laisse libre*), ale to od tego momentu mam nad wami władzę. Choć nie zawsze musi ona przyjmować formę negatywną (tamże: 146). Ale władza (*le pouvoir*) przenika relacje między jednostkami.

To zagadnienie jest jednym z głównych w pracach Foucaulta, dostrzeżenie owej subtelności asymetrii wydaje się być jedną z najważniejszych wskazówek pragmatycznych jego myśli dla kształtowania relacji społecznych. Wskazanie na paradoksalność tego procesu „kierowania postępowaniem innych”, który za przedmiot oddziaływania przyjmuje oddziaływanie na jakość relacji, uznać trzeba za szczególnie ważne dla praktyki społeczno-pedagogicznej.

Konkluzja

W zakończeniu tego krótkiego tekstu, do którego przygotowania zainspirowała mnie wypowiedź Heleny Ostrowickiej, warto wymienić te kategorie społeczno-pedagogiczne, które mogą/powinny być poddane ponownej analizie z perspektywy koncepcji rządomyślności, wytwarzania podmiotu i subiektywizacji, rozwijanych w twórczości Foucaulta. W trakcie seminariów badawczych często powracaliśmy do tych wątków, zastanawiając się nad konsekwencjami zastosowania koncepcji Foucaulta dla takich kategorii, jak: „towarzystwo społeczne”, „kształtowanie” (*Bildung*), „uwłasnowolnienie” (*empowerment*), ale także „pomoc w rozwoju”, „podmiot”, „jednostka”, „relacja społeczna” itp. Tym samym w efekcie naszych prac i analiz krytycznych mieliśmy zdecydowanie więcej wątpliwości niż te zgłoszone w eseju recenzyjnym. Wiele z nich stanowiło ramę dyskusji panelowej¹³ na temat przydatności dzieła Foucaulta dla analizy krytycznej procesów oświatowych

¹² Foucault tak omawia ów mechanizm posiadania władzy nad kimś: „działam lub szukam [sposobu – E.M.-H.] oddziaływania na wasze postępowanie i poszukuję [sposobu – E.M.-H.] prowadzenia waszego postępowania oraz kierowania nim (*„j'exerce un pouvoir sur vous, j'agis ou je cherche à agir sur votre conduite, et je cherche à conduire votre conduite et à diriger votre conduite”*). Por. Foucault 2013b: 145.

¹³ Por. przypis 2.

i praktyk edukacyjnych. Ta analiza pokazuje, że nie tylko zagrożenia dla dyscyplin humanistycznych i społecznych, w tym zwłaszcza dla pedagogiki, odnaleźć można w rozwijającym się zjawisku pedagogizacji życia społecznego, w rozumieniu przyjętym przez nasz zespół. Mogą one także być wzmocnione przyjętą perspektywą teoretyczną, rządzenia przez wolność i społecznego wytwarzania podmiotu. Warto jednak znaleźć w tym stanowisku walory pozwalające na pogłębienie istniejących koncepcji społeczno-pedagogicznych.

Poszukując odniesień do tych koncepcji, warto powrócić do treści, omawianych powyżej, niedawno przetłumaczonych na język francuski dwu wykładów Foucaulta z roku 1980, opublikowanych, wraz z zapisem dyskusji i wywiadem z nim, pod tytułem *Źródła hermeneutyki siebie* (*L'origine de l'herméneutique de soi*). Ich przedmiotem było to, co autor (Foucault 2013a: 65) nazywa analizą interpretatywną siebie (*analyse interprétative de soi*), rozważając problem tego, jak się kształtować w nowoczesnym społeczeństwie i gdzie odnajdywać źródła wskazujące na sposoby hermeneutyki siebie. W tym celu, stosując metodę genealogii, wskazuje na znaczne różnice między Antykiem a Chrześcijaństwem i uzasadnia tezę, że należy ich poszukiwać w tym ostatnim.

Powracając w konkluzji do wskazywanych przez Foucaulta (2013b) kryteriów, jakimi kieruje się w życiu, a więc „odrzućcie/niezgoda, ciekawość i innowacja”, warto poddać je refleksji pedagogicznej, wzbogacającej koncepcję aksjologicznego kryterium działania/aktywności (Marynowicz-Hetka 2006, 2007, 2009). Trzeba zauważyć, że wymóg dekonstrukcji może być trudny do akceptacji przez stanowiska pedagogiczne zorientowane normatywnie. Jednak jeśli wychowanie, kształtowanie, nie odnosi się jedynie do tego, co „tu i teraz”, ale również do tego, co w przyszłości, to jak najbardziej mieści się w tym procesie niezgoda czy krytyka ukierunkowująca zmianę, pomimo tego, że nie jest nam łatwo pogodzić się z tym.

* * *

Kończąc, dziękuję pani doktor Helenie Ostrowskiej za przygotowanie eseju recenzyjnego. Stał się on swoistym analizatorem dla mojego powrotu nie tylko do dzieła Foucaulta, które za każdym razem na nowo odczytuję¹⁴, ale także do przyjrzenia się z pewnego oddalenia naszym wspólnym pracom i dyskusjom seminaryjnym, zwieńczonym opublikowaniem omawianego tutaj zeszytu tematycznego na temat pedagogizacji życia społecznego.

¹⁴ Dziękuję panu profesorowi Markowi Czyżewskiemu za lekturę tekstu i cenne uwagi.

Bibliografia

Barbier J.-M. (2006) *Działanie w kształceniu i pracy socjalnej. Analiza podejść*, tłum. G. Karbowska, Katowice, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, seria BPS.

Baudrillard J. (2014) *Zapomnieć Foucaulta*, tłum. K. M. Jaksender, Kraków, Wydawnictwo Libron.

Braudel F. (1999) *Historia i trwanie*, tłum. B. Geremek, Warszawa, Wydawnictwo Czytelnik.

Cremonesi L. i in. (2013) *Introduction*, w: M. Foucault, *L'origine de l'herméneutique de soi. Conférences prononcées à Dartmouth College*, 1980, édition établie par H.-P. Fruchaud, D. Lorenzini, Mayenne, Librairie Philosophique J. VRIN, s. 9-27.

Czyżewski M. (2005) *Intersubiektywność*, w: *Encyklopedia Socjologii. Suplement*, W. Kwaśniewicz i in. (red.), Warszawa, Oficyna Naukowa, s. 95-104.

Czyżewski M. (2013a) *Polityki publiczne w optyce posfoucaultowskiej. Zarys perspektywy badawczej*, w: *Analiza polityki publicznej. Podejścia teoretyczno-metodologiczne*, A. Wojciuk (red.), Warszawa, IBE, s. 72-91.

Czyżewski M. (2013b) *W kręgu społecznej pedagogii*, „Societas/Communitas” nr 2, s. 43-73.

Czyżewski M. (2014) *Praca pośrednicząca w debatach publicznych*, w: *Dyskurs elit symbolicznych. Próba diagnozy*, M. Czyżewski i in. (red.), Warszawa, Wydawnictwo Akademickie SEDNO, s. 380-410.

Czyżewski M. i in. (2014) (red.) *Dyskurs elit symbolicznych. Próba diagnozy*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie SEDNO.

Dewey J. (1968) [1947] *Expérience et éducation*, tłum. M. A. Carroi, Paris, Librairie Armand Colin.

Foucault M. (2013a) *L'origine de l'herméneutique de soi. Conférences prononcées à Dartmouth College*, 1980, édition établie par H.-P. Fruchaud, D. Lorenzini, Mayenne, Librairie Philosophique J. VRIN.

Foucault M. (2013b) *Interview de Michel Foucault 3 novembre 1980*, w: M. Foucault, *L'origine de l'herméneutique de soi. Conférences prononcées à Dartmouth College*, 1980, édition établie par H.-P. Fruchaud, D. Lorenzini, Mayenne, Librairie Philosophique J. VRIN, s. 143-155.

Foucault M. (2013c) *Kim pan jest profesorze Foucault. Debaty, rozmowy, polemiki*, wybór i tłum. K. M. Jaksender, red. nauk. B. Błesznowski, K. M. Jaksender, K. Matuszewski, Kraków, Wydawnictwo LIBRON.

Lagasnerie de G. (2012) *La dernière leçon de Michel Foucault. Sur le néolibéralisme, la théorie et la politique*, Paris, FAYARD.

Marynowicz-Hetka E. (2006, 2007, 2009) *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki. Wykład*. Tom 1, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Marynowicz-Hetka E. (2007, 2009) *Uwagi na zakończenie – w kierunku transversalności pedagogiki społecznej*, w: *Pedagogika społeczna. Debata. Podręcznik akademicki*. Tom 2, E. Marynowicz-Hetka (red.), Warszawa, Wydawnictwo PWN, s. 552-569.

Marynowicz-Hetka E. (2008) *Interdyscyplinarność czy transversalność – możliwe konfiguracje podejść do analizy pola praktyki*, M. Dudzikowa (red.), „Rocznik Pedagogiczny PAN KNP” t. 31, Radom, Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, s. 55-65.

Marynowicz-Hetka E. (2014) *Orientowanie działania – rama konceptualna pojmowania kultury praktyki*, w: *Kultura praktyki przedstawicieli profesji społecznych – podejścia mediacyjne w działaniu społecznym*, E. Marynowicz-Hetka, L. Filion, D. Wolska-Prylińska (red.), Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 17-31.

Nowicka M. (2014) *Spory wokół książek Jana Tomasza Grossa w świetle literatury posfaucaultowskiej analizy dyskursu*, w: *Dyskurs elit symbolicznych. Próba diagnozy*, M. Czyżewski i in. (red.), Warszawa, Wydawnictwo Akademickie SEDNO, s. 220-253.

Ostrowicka H. (2012) *Urządzanie młodzieży. Studium analityczno-krytyczne*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Ostrowicka H., *O badaniach „pedagogizacji życia społecznego” kilka słów z poznawczej perspektywy pedagogiki ogólnej*, mps.

Oswajanie Foucaulta w analizach społeczno-pedagogicznych – zapis dyskusji panelowej, złożone do druku, mps.

Pedagogizacja życia społecznego (2013) M. Czyżewski, E. Marynowicz-Hetka, G. Woroniecka (red.), „Societas/Communitas” nr 2.

Rancière J. (1987) *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris, FAYARD.

Witkowski L. (2014) *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia umysłu i idei wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.