

2(16) 2013

# SOCIETAS/ COMMUNITAS



P Ó Ł R O C Z N I K

Instytutu Stosowanych Nauk Społecznych  
Uniwersytetu Warszawskiego

SOCIETAS/COMMUNITAS  
Półrocznik  
**Wydawca**  
Instytut Stosowanych Nauk Społecznych  
Uniwersytetu Warszawskiego  
www.isns.uw.edu.pl

Adres redakcji: ul. Nowy Świat 69  
00-046 Warszawa  
tel./fax 022 827 26 99  
e-mail: [societas@isns.uw.edu.pl](mailto:societas@isns.uw.edu.pl)  
<http://societas-communitas.isns.uw.edu.pl>

**Rada Programowa:**

Teresa Bogucka, prof. dr hab. Zbigniew Bokszański, prof. dr hab. Irena Borowik,  
prof. dr hab. Michał Buchowski, Sofia Dyjak, prof. dr hab. Janusz Grzelak,  
dr Jurate Imbrasaite, prof. dr hab. Krzysztof Kiciński, prof. Martin Krygier,  
prof. Jan Kubik, prof. dr hab. Janusz Mucha, prof. dr hab. Krzysztof Piątek,  
prof. Joanna Regulska, dr hab. Magdalena Środa,  
prof. dr hab. Wielisława Warzywoda-Kruszyńska, prof. Janine Wedel,  
prof. Jan Zielonka, prof. dr hab. Marek Ziółkowski

**Zespół redakcyjny:**

Jacek Kurczewski – redaktor naczelny  
Barbara Fatyga, Małgorzata Fuszara, Barbara Lewenstein, Beata Łaciak,  
Andrzej Mościskier, Marek Rymśa, Joanna Tokarska-Bakir,  
Grażyna Woroniecka (z-ca redaktora naczelnego), Elżbieta Zakrzewska-Manterys  
**Sekretarz redakcji:** Małgorzata Mieszkowska

**Redaktorzy prowadzący numer:** Marek Czyżewski, Ewa Marynowicz-Hetka,  
Grażyna Woroniecka

**Opracowanie redakcyjne i korekta:** Elżbieta Morawska  
**Tłumaczenie i korekta w jęz. angielskim:** Jonathan Weber  
**Projekt okładki i opracowanie graficzne:** Wojciech Markiewicz

Publikacja finansowana przez ISNS UW  
Publikacja dofinansowana przez Uniwersytet Łódzki

© Copyright by ISNS UW, Warszawa 2013  
Przedruk materiałów w całości lub części możliwy jest wyłącznie za zgodą wydawcy

**Skład, łamanie, druk i oprawa:**

SUMUS  
ul. Konopacka 3/5 m. 46  
03-428 Warszawa

SOWA Sp. z o.o.  
ul. Hrubieszowska 6a  
01-209 Warszawa

Nakład: 300 egzemplarzy  
ISSN 1895-6890

# Pedagogizacja życia społecznego

**pod redakcją:**

Marka Czyżewskiego, Ewy Marynowicz-Hetki  
i Grażyny Woronieckiej



## Spis rzeczy

<i>Od Redakcji</i> .....	11
<i>Dyskusja redakcyjna</i> <i>Societas/Communitas</i> Wychowanie ku obywatelskości .....	15
<i>Artykuły</i> <i>i studia</i> Marek Czyżewski W kręgu społecznej pedagogii .....	45
Ewa Marynowicz-Hetka Pedagogizacja życia społecznego w optyce społeczno-pedagogicznej .....	77
Mariusz Granosik Pogranicza pedagogizacji – refleksje o wielowymiarowości procesów instytucjonalizacji na przykładzie pracy socjalnej .....	99
Karol Franczak, Magdalena Nowicka Narracje emancypacyjne w mediach – od afirmacji do krytyki .....	119
Jerzy Stachowiak Pedagogizacja medialna i wzór „przedsiębiorcy samego siebie” .....	143
Katarzyna Gajek Ujarmianie kobiet. Feminizm i media .....	165
Anna Jarkiewicz Media i dylematyczność działania w obszarze pracy socjalnej z osobami „zaburzonymi psychicznie” .....	185
Izabela Kamińska Dyskurs ekspercki w ośrodku pomocy społecznej na tle pedagogizacji medialnej .....	205

	Daniel Szmaleńberg „Bariera pomagania”. Sztuka współczesna jako narzędzie pedagogizacji działań obywatelskich .....	225
<i>Z warsztatów badawczych</i>	How The Historical Experience of The Polish ‘Solidarność’ Movement Could Be Used For Peaceful Change In The World Today Hendrik Hans .....	249
	Svetoslav D. Naoumov .....	261
	Li Ting Tan .....	270
<i>Recenzje i polemiki</i>	Jerzy Stachowiak ANT i reszta świata .....	281
	Daniel Szmaleńberg Wasza klasa .....	291
<i>Nasi Autorzy</i>	.....	299
<i>Informacje dla Autorów</i>	.....	303
<i>Zapowiedzi kolejnego numeru</i>	.....	307







## Contents

<i>From the Editor</i> .....	11
<i>Discussion</i> Cultivating Citizenship .....	15
<i>Articles and Studies</i> Marek Czyżewski Amidst Social Pedagogy .....	45
Ewa Marynowicz-Hetka Educationalisation of Social Life from a Socio-pedagogical Perspective .....	77
Mariusz Granosik The Frontiers of Educationalisation – Contemplation of the Multidimensionality of the Processes of Institutionalisation, as Exemplified by Social Work .....	99
Karol Franczak, Magdalena Nowicka Emancipatory Narratives in the Media – from Affirmation to Critique .....	119
Jerzy Stachowiak Educationalisation in the Media and the Model of the ‘Entrepreneur of the Self’ .....	143
Katarzyna Gajek The Subjectification of Women. Feminism and the Media .....	165
Anna Jarkiewicz Media and the Dilemmatic Nature of Activity in the Field of Social Work with ‘Mentally Disturbed’ Persons .....	185

	Izabela Kamińska Expert Discourse in a Welfare Centre against the Background of Media-based Educationalisation .....	205
	Daniel Szmalek 'The Barrier Hampering Helping'. Contemporary Art as a Tool for the Educationalisation of Civic Activities .....	225
<i>Research</i>	How the Historical Experience of the Polish 'Solidarność' Movement could be used for Peaceful Change in the World Today Hendrik Hans .....	249
	Svetoslav D. Naoumov .....	261
	Tan Li Ting .....	270
<i>Reviews and Debates</i>	Jerzy Stachowiak ANT and the Rest of the World .....	281
	Daniel Szmalek Your Class .....	291
<i>About the Authors</i>	.....	299
<i>Information for Authors</i>	.....	303
<i>About the next issue</i>	.....	307

## Od Redakcji

Korzystając z zaproszenia Redakcji „Societas/Comunitas”, przedstawiamy rezultat ponaddwuletniej pracy badawczej grona socjologów i pedagogów, którą można by określić jako wielokrotne „oswajanie” i minimalizowanie rozlicznych napięć wynikających z odmiennych odniesień, lektur i stanowisk. Jeden wymiar naszej wspólnej pracy samokształceniowej odnosił się do analizy dzieła późnego Foucaulta i recepcji jego twórczości z tego okresu. Drugim, jakże ważnym, było znalezienie uwspólnionego stanowiska dla przedmiotu analizy, czyli pedagogizacji życia społecznego, a zwłaszcza jej postaci medialnej.

Mało znany w polskiej literaturze naukowej termin „pedagogizacja” odnosi się do ekspansji semantyk pedagogicznych w wielu sferach życia, a także do upowszechniania się przekonania, że przy pomocy prostych wskazówek „obsługi człowieka” możliwe stanie się wyzwolenie i autonomia jednostki. Tym zagadnieniom poświęcone są zawarte w tym tomie teksty. Należy dodać, że jest to pierwsza w polskiej literaturze przedmiotu próba krytycznego oglądu zjawiska pedagogizacji życia społecznego w perspektywie foucaultowskiej rządomyślności.

Najogólniej mówiąc, tematyka zgromadzonych tekstów odnosi się do zagadnienia społecznego wytwarzania podmiotu, szeroko pojmowanej społecznej pedagogii. Jego objaśnienie i ilustracje można znaleźć we wszystkich tekstach zgromadzonych w części tematycznej tego zbioru, w tym także w pierwszych, bezpośrednio omawiających rozwój zjawiska pedagogizacji życia społecznego, jego uwarunkowania i wyodrębniane odmiany (pedagogizacja instytucjonalna oraz pedagogizacja neoliberalna), które - analizowane z punktu widzenia nasycenia dyrektywnością - mogą się charakteryzować przepływem, przenikaniem i falowaniem. Procesualność i przesunięcia widoczne w tym zjawisku minimalizują wrażenie prostego uporządkowania typologicznego i idącą za tym skłonność do opozycyjnego ujmowania odmian pedagogizacji życia społecznego.

Inspiracją do podjęcia tego badania było zaproszenie do współpracy skierowane do pedagogów przez zespół socjologiczny. Jednym z pierwszych argumentów na rzecz wspólnej pracy było dostrzeżenie potężnej dynamiki zjawiska pedagogizacji w polskiej przestrzeni publicznej. Płaszczyznę rzeczową dochodzenia do uwspólnionego stanowiska poprzez dyskusje stanowiła seminaryjna i indywidualna analiza audycji radiowych i telewizyjnych, która pozwoliła na odkrywanie współczesnych odmian pedagogizacji życia spo-

łecznego, ich meandrów, paradoksów, hybrydalności, rozproszenia i wszechobecności oraz powiązań medialnego dyskursu pedagogicznego z dyskursami instytucjonalnymi oraz profesjonalnymi.

Dostrzeżona w tej analizie paradoksalność wskazuje na dość wyraźne objęcie relacjami władzy tych zbiorowości, do których są adresowane komunikaty - pomimo, a w dużej mierze za pomocą retoryki emancypacyjnej, umiejętnie wykorzystującej fragmenty wiedzy naukowej i odniesienia do dyskursu pedagogicznego. Widoczne stało się, że w emancypacyjnym dyskursie medialnym obietnica uwłasnowolnienia (*empowerment*) jednostki przysłania mechanizmy foucaultowskiego „ujarzmienia” (*assujettissement*). Natomiast w analizach związków dyskursów instytucjonalnych i profesjonalnych szczególne miejsce zajmuje stosunek elastycznej normalizacji do sztywnego normowania i obecność obu tych wymiarów w praktyce społecznej oraz wynikających z tego dylematów profesjonalnych.

Z tematyką zeszytu integralnie związana jest dyskusja redakcyjna na temat wychowania do obywatelskości, do której zaprosiliśmy socjologów i pedagogów, zajmujących się tym zagadnieniem. Intencją ukierunkowania dyskusji na zagadnienia obywatelskości, edukacji do przejawiania takiej postawy, było pokazanie rewersu medialnych dyskursów emancypacyjnych mieszczących się w zjawisku pedagogizacji życia społecznego, które są zorientowane na indywidualum, jednostkę, jej spełnienie i zaspokojenie. Chodziło więc o zachętę do analizy kontekstu społecznego, uwarunkowań i ewentualnych skutków wynikających ze zderzenia powszechnej, rozproszonej, neoliberalnej pedagogizacji życia społecznego z intencjonalnym oddziaływaniem (wychowaniem) w kierunku kształtowania postaw obywatelskich. Chodziło też o coś więcej niż jedynie o ten *casus*; o podkreślenie dramaturgii wyzwań, jakie związane są z konfrontacją stanowisk właściwych dla emancypacyjnych dyskursów (także medialnych), zawierających wymóg indywidualizmu i wyjątkowości, z tymi, które reprezentują osoby zajmujące się nominalnie i profesjonalnie procesami oddziaływania wychowawczego i kształtowania jednostki ku obywatelskości. Na tym polu pojawia się zagrożenie dla edukacji do obywatelskości, co potwierdzają wypowiedzi uczestników dyskusji, zgodnych co do tego, że niezbędne jest pogłębienie badań krytycznych nad edukacją do obywatelskości, również podejmowaną w perspektywie interdyscyplinarnej.

Niezależnie od problematyki tego zeszytu warto podkreślić jego szczególną cechę, którą jest próba podjęcia pracy badawczej w zespole interdyscyplinarnym. Zawarte tu analizy wypracowano w toku intensywnych seminariów badawczych dwóch zespołów Uniwersytetu Łódzkiego: Zakładu Badań Komunikacji Społecznej i Katedry Pedagogiki Społecznej, trwających

od stycznia 2011 do czerwca 2013. Czas od czerwca do listopada 2013 roku wypełniony był pracą nad tekstami zgromadzonymi w tym tomie. Przebieg i cele seminarium badawczego, w którym systematycznie uczestniczyło trzynaście osób z obu wspomnianych placówek, ewoluowały. Odnosiło się to między innymi do poszukiwania tych elementów przestrzeni badawczej, które mogły być wyłonione jako wspólne oraz do znalezienia podzielanej przez wszystkich perspektywy odniesień.

Dla części pedagogicznej naszego seminarium „oswajanie” z myślą Foucaulta stanowiło wyzwanie szczególnie trudne, ale i intrygujące, zwłaszcza z uwagi na Foucaultowską koncepcję wytwarzania podmiotu. Spojrzenie z zewnątrz pozwoliło także na zmianę wstępnego, dość schematycznie utrwalonego poglądu na zjawisko pedagogizacji (czyli na uprawiany w Polsce w latach 60. i 70. XX wieku wariant pedagogizacji instytucjonalnej i dyrektywnej). Z pewnością pozostało jeszcze wiele pytań bez odpowiedzi, ale zaletą samą w sobie jest rozpoczęcie interdyscyplinarnej dyskusji na ten temat. Zapoznanie się z bogatą literaturą postfoucaultowską pogłębiło także naszą samoświadomość możliwości zastosowania myśli Foucaulta do innych analiz zjawisk społecznych. Zauważyć należy, że możliwość zbliżenia stanowisk w obu tych wymiarach dostrzeżliśmy i zinterioryzowaliśmy dopiero w toku pisania tekstów i pracy nad nimi. Werbalizacja pomogła w mentalnym przyswojeniu odmiennych perspektyw.

Zawarte w tym zeszycie teksty stanowią zatem przykład badań interdyscyplinarnych. Interdyscyplinarność, rozumiana jako przeciwstawienie pluridyscyplinarności, jest bardzo wymagającą cechą badań społecznych. Stosunkowo niewiele mamy przykładów tak prowadzonych badań, które od wszystkich zaangażowanych wymagają „oddania pola”, umiejętności spojrzenia na własną dyscyplinę z zewnątrz, zdystansowania się. Wymagają więc uważności na Innego. Odnosimy wrażenie, że to się nam częściowo udało. Ale ocenią to sami Czytelnicy. Zapraszamy do lektury!

*Redaktorzy*



# Dyskusja redakcyjna „Societas/ Communitas”

Sonda internetowa  
(opracowanie: Grażyna Woroniecka)

## Wychowanie ku obywatelskości

### Jakie cechy składają się na pojęcie „obywatel”?

**Marcin Kotras:** Postulatywne i normatywne koncepcje społeczeństwa obywatelskiego zmierzają do stworzenia rejestru cech i zestawu wartości, które stałyby się bazą normatywnej wizji obywatela. Składałyby się na nią trzy wymiary. Po pierwsze, byłyby to materialno-prawne aspekty obywatelstwa określające zależność między jednostką a państwem. Po drugie, byłyby to katalog praw opisujących relacje zachodzące między obywatelem a wspólnotą polityczną. Trzeci wymiar dotyczyłby form uczestnictwa we wspólnocie, zaangażowania jednostki w życie polityczne, swoistej społecznej inkluzji i upodmiotowienia. Pierwsze dwa wymiary odnoszą się więc do obywatela *de iure*, ostatni zaś do obywatela *de facto*. Koncentrując się zatem na formalnym wymiarze obywatelskości, tracimy z oczu jej subiektywny charakter odnoszący się do sposobu rozumienia sensu uczestnictwa jednostki we wspólnocie i faktycznego zaangażowania w jej funkcjonowanie (np. narodowej, lokalnej). Warto dodać, że niekorzystne położenie społeczne, narastające rozwarstwienie ekonomiczne mają wpływ na to, że korzystanie z obywatelskich praw i przywilejów pozostaje w sferze formalnych, potencjalnych możliwości. Konieczność koncentrowania się właściwie wyłącznie na fizycznym i ekonomicznym bezpieczeństwie nie zostawia tym jednostkom zbyt wiele czasu na partycypację obywatelską.

**Marcin Król:** Obywatel to albo pojęcie prawne, opisowe i wobec tego posiadające treść wyłącznie związaną z faktem obywatelskości, albo pojęcie polityczne i społeczne, kiedy to obywatel rozumiany jest jako „świadomy”

lub „światły” obywatel. „Światły obywatel” jest jednym z bohaterów literatury. Na temat demokracji i na temat jego roli piszą Giovanni Sartori, Robert A. Dahl, Ian Shapiro oraz wielu innych.

**Joanna Madalińska-Michalak:** Ważne może być określenie kryteriów oczekiwanych zachowań, dokonanie prezentacji sądów wartościujących dotyczących preferowanych postaw czy wartości, charakteryzujących podmiot w tego typu społeczeństwie, czyli samego obywatela. Wzór obywatela winien być pomyślany jako konglomerat cech, które nieodzowne są do tego, by poczuwać się do odpowiedzialności za sprawy wspólne, do myślenia w kategoriach stanowienia norm zasadnie pretendujących do powszechnej ważności, do poczucia autonomii i zdolności samostanowienia, a także cech, które w warunkach konkretnego społeczeństwa zdają się szczególnie deficytowe, a zarazem niezbędne dla urzeczywistniania społeczeństwa obywatelskiego. Punktem odniesienia dla określania cech składających się na wzór obywatela może i powinna być praca Marii Ossowskiej (1945). Jednak, biorąc pod uwagę wyzwania współczesności, trzeba pójść dalej i ponownie przemyśleć tę propozycję.

**Czy zatem obywatelskość ogranicza się do pewnej roli społecznej, czy też wyraża ją zespół cech uniwersalnych, warunkujących przynależność do społeczeństwa?**

**Tomasz Szkudlarek:** Skupię się na kwestii obywatelskości w dyskursie edukacyjnym, rozpoczynając od częściowo polemicznej odpowiedzi na ostatnie pytanie.

Zacznę od odpowiedzi na pytanie, dlaczego retoryka obywatelskości nie stała się obiektem krytycznych analiz w Polsce. Znam takie analizy (i będę się do nich odwoływał, płynnie przechodząc do kolejnych kwestii), ale rzeczywiście nie jest ich wiele. Ich niedostatek może się wiązać z tym, że dyskurs obywatelski jest elementem praktyki konstruowania tożsamości zbiorowych, które – jak mówi Laclau (2009) – są nieuchronnie niepełne, ufundowane na niedostatku i wykluczeniach. Oprócz momentów Turnerowskiej *Communitas* (Turner 2010) społeczeństwo nie jest „prawdziwą” wspólnotą, nigdy też nie obejmuje wszystkich. Jest to twór niestabilny, chwiejący się pod naporem sprzecznych żądań „pełni” i „inkluzji”. Musi więc podlegać reżymom stabilizującym, które Ranciere (2007) nazywa „policją”. „Policja” pełni swe zadania, pilnując granic widzialności określonych problemów i podmiotów, jest reżymem estetycznym i na polu estetyki (reżymów postrzegalności) może być kwestionowana. Przemieszczenia prowadzące do włączania



w pole widzenia nieobecnych w nim wcześniej podmiotów nazywa Ranciere (2007) „polityką”. W tym kontekście obywatelstwo oznaczałoby przede wszystkim *widzialność i przywilej przynależności*, który w nieunikniony sposób musi być ekskluzywny i „policyjnie” chroniony przed naporem pretendentów.

Badania społeczne mogą być funkcjonalne zarówno w polu „policyjnym” (gdzie służą klasyfikowaniu, zarządzaniu etc.), jak i rozrywającej to pole „polityki” (gdzie wprowadzają do obiegu „niewidzialne” dotychczas kwestie, gdy *stwarzają* problemy, miast je rozwiązywać). Tu zapewne można szukać jednej z przyczyn marginalnej obecności pewnych wątków w badaniach społecznych. Być może jako badacze wolimy działać na rzecz stabilizacji niż destabilizacji struktur społecznych, których sami jesteśmy częścią. Jako *obywatele* dostępujący przywileju legalnej obecności wolimy *nie kwestionować* retorycznych sposobów tworzenia *dyspozycji* do bycia obywatelami.

Dawniej przywileje obywatelstwa były jawne i prawnie chronione. W społeczeństwach republikańskich i demokratycznych z ich proklamacjami inkluzywności rzecz się komplikuje: lud jest suwerenem, wszyscy jesteśmy obywatelami. Pełna inkluzja oznaczałaby jednak brak granic i zatem brak struktury; jest ona – mówiąc językiem Laclau (2009) – „ontologicznie niemożliwa”. Z kolei w systemach demokratycznych *politycznie niemożliwe* jest zadekretowanie tego rodzaju granic, usankcjonowanie wykluczenia określonych podmiotów. W tym punkcie pojawia się właśnie interwencja *obywatelskości* – podmiotowej dyspozycji do bycia obywatelem.

Przemieszczenie od prawnie pojmowanego obywatelstwa do podmiotowo lokowanej obywatelskości możemy ujmować jako zwrot ku *governmentality* w rozumieniu Foucaulta: jako lokowanie instancji kontroli w indywidualnej podmiotowości. Takie pedagogiczne strategie władzy ustanawiają właśnie „dyspozycje” – podatność i przydatność jednostek, które – mówiąc językiem Althussera (2006) – „same maszerują” tak, jak trzeba. Upodmiotowieniu *możliwości* obywatelstwa odpowiada upodmiotowienie kryteriów społecznego *wykluczenia*. Rozplenienie dyscypliny, nasycenie społeczeństw pedagogiczną praktyką formowania przydatnych podmiotów, lokuje więc w jednostce także źródło jej *nieobecności* w estetycznym porządku policyjnym (to nie „oni” mnie odrzucają, to „ja” zawiniłem brakiem pilności w przyswajaniu sobie zdolności do bycia we wspólnocie). Taka postawa ujawnia się w badaniu młodych ludzi poddawanych negatywnej selekcji w procesie edukacji. Uczniowie szkół zajmujących najniższe pozycje w rankingach badani przez Marcina Boryczko (2012) oraz gimnazjaliści badani przez Piotra Stańczyka (2012) wyraźnie lokują kryteria (braku) życiowego sukcesu w przestrzeni

własnych szkolnych osiągnięć. W badaniach Stańczyka sens tej edukacji nabiera wymiaru ontologicznego – sukces szkolny jest warunkiem „bycia kimś”, a porażka spycha jednostkę w horror „bycia nikim”. Stąd sprzeczna z potocznymi wyobrażeniami wizja dobrej szkoły w świadomości „słabych” uczniów: powinna ona być *bardziej represyjna*, aby zmusić ich do wysiłku oddalającego egzystencjalną katastrofę.

Marginalizacja ekonomiczna (zła praca w wyniku złego wykształcenia) nie jest kwestią oboczną wobec obywatelskości. W badaniach Karoliny Starego (2012), które dotyczyły dyskursywnej konstrukcji obywatelskości w programach wiedzy o społeczeństwie, bieda okazuje się granicą przynależności politycznej i to granicą niemal otwarcie dekretowaną w zawartości niektórych podręczników i w wypowiedziach części badanych nauczycieli. Obywatelskość jako dyspozycja do bycia obywatelem jest wprost uzależniona od wykształcenia, to zaś powiązane jest ze statusem społeczno-ekonomicznym. Bieda wyznacza „ontologiczne zero” obywatelskości, zidentyfikowane przez Starego w egzemplarycznej, pojawiającej się w jednym z podręczników figurze „antyobywatela”, ilustrowanego w podręczniku figurą menela: typa niechlujnego, nietrzeźwego, bezdomnego.

Przywołane tu fragmenty analiz moich kolegów nie są czymś niespodziewanym w kapitalistycznym społeczeństwie demokratycznym. System ustrojowy Polski został skonstruowany na wartościach klasy średniej, którą należało *wyprodukować* za pośrednictwem polityk uwłaszczeniowych, podatkowych i edukacyjnych. Teraz ta klasa zaczyna rozpoznawać swoje istnienie i swoją uprzywilejowaną pozycję – stąd liczne gesty separacji, dystansowania się i wyznaczania granic, bodaj najsilniejsze w sferze edukacji (rozwarstwienie klasowe gimnazjów w wielkich miastach, Dolata 2010), a najbardziej widoczne w polityce przestrzennej (przeprowadzki „z ulicy Wspólnej na Własną” w celu „zmienienia sąsiada”, jak głoszą billboardy jednego z trójmiejskich deweloperów).

Pedagogiczna praktyka „produkuje” zatem zarówno strukturalną segregację, jak i jej akceptację, także w środowisku ludzi w jej efekcie marginalizowanych. Jak sądzę, w polskich warunkach „obywatelskość” rozpina się na osi tych podziałów, ale nakłada się na nią kwestia pojmowania polskości. Analiza treści podręczników gimnazjalnych przeprowadzona przez Monikę Popow (2013) wykazała przeplatanie się w nich kulturowej i politycznej koncepcji narodu. Jest to klasyczna matryca europejskich nacjonalizmów, które rozwijały się na podstawie rozumienia narodu jako wspólnoty budowanej wokół instytucji państwa albo wspólnoty języka i kultury. Badanie Popow, identyfikujące retoryki konstruowania tych dwu odmian narodowo-

ści, wskazuje na szereg pustych miejsc w reprezentacjach narodu (np. w podręcznikach niemal nie ma społeczności wiejskich) a także na dotychczas chyba niezauważony fenomen przestrzennej ich separacji. Otóż identyfikacja kulturowa o silnie mitycznym charakterze wykazuje tendencję do zamykania się w granicach Polski („Polska to zamknięty pojemnik” – a przy tym „dom”, „osoba chora”, „więzień”, „szaleństwo”, itp.; metodologia badania wykorzystywała między innymi koncepcję metafor konceptualnych Lakoffa i Johnsona, 1988). Z kolei identyfikacja polityczna częściej odsyła do członkostwa Polski w Unii Europejskiej i do ekonomicznej globalizacji. Polskość „polityczna” jest w podręcznikach konstruowana w relacji do wyzwań „współczesności” i właśnie „współczesności” – której podstawowe cechy są definiowane *poza* granicami Polski – dotyczy większość metafor narodu politycznego. Znaczna ich część wiązana jest z postawami przedsiębiorczości. Mówiąc w skrócie, jesteśmy *kulturowym* narodem, który musi się „zmieścić” w *politycznie i ekonomicznie* zdefiniowanej ramie uwarunkowań zewnętrznych, europejskich i globalnych. Konsekwencje takiego rozwarstwienia dyskursu mogą oznaczać, że Polska „jako taka” *nie jest konstruowana jako wspólnota polityczna*. „Tu” mamy kulturę i identyfikację mityczną; „tam” powstaje polityka i ekonomia. Polskie obywatelstwo, jeśli rozumieć przez nie udział we wspólnocie *politycznej*, byłoby zatem – paradoksalnie i pewnie wbrew zamierzeniom autorów badanych podręczników – lokowane raczej w przestrzeni *kosmopolitycznej* niż narodowej, przy jednoczesnym silnym zakorzenianiu podmiotu w lokalnej, raczej mitycznej niż politycznej wspólnocie kulturowej. Jeśli przyjmiemy, że istotą wspólnoty mitycznej jest rytualnie przeżywana jedność (często konstruowana poprzez rytuały kolektywnej przemocy, por. Mendel 2013), a wspólnoty politycznej – konflikt i gra interesów (Mouffe 2009), to takie rozwarstwienie byłoby przyczynkiem do rozumienia szeregu problemów z polskim pojmowaniem obywatelstwa.

**Mirosława Nowak-Dziemianowicz:** Żadna normatywna wizja obywatelskości/obywatela w Polsce współczesnej nie może dzisiaj pełnić funkcji regulacyjnej (czyli kształtować norm i reguł postępowania, stanowić źródła wartości i ocen moralnych), gdyż blokadą w rozwijaniu się obywatelskości są następujące problemy.

- *Anomia* (Szafranec 1986; 2003), bezwład, chaos, w miejsce porządku, orientacji na normy i wartości.
- *Deficyt zaufania*. Ujawnia się w unikaniu bezinteresownych kontaktów społecznych – ich liczba dramatycznie maleje. Nawet towarzyskie kontakty Polaków koncentrują się dzisiaj w grupach zawodowych, w grupach interesów lub pokrewieństwa (to jeszcze wpływ tradycji). Nieufność przeja-

wiająca się w stawianiu murów, odgradzaniu się od wszelkich innych jest traktowana w naukach społecznych jako zagrożenie dla demokracji, gdyż sprzyja homogenizacji grup społecznych.

- *Deficyt demokracji partycypacyjnej.* Ludzie czują się wykluczeni, zignorowani, nie mają poczucia wpływu (wskazuje na to nieuczestniczenie w ruchach oddolnych, organizacjach trzeciego sektora), wyczuwają po stronie władzy arogancję, a nawet pogardę, niekoniecznie manifestowaną.

- *Deficyt uznania. Deprywacja potrzeby szacunku.* W konflikcie społecznym, jaki występuje obecnie w Polsce, nie chodzi tylko o wykluczenie społeczne lub polityczne, lecz o dystrybucję szacunku społecznego, rolę poczucia szacunku i upokarzania jako czynnika generującego postawy i reakcje społeczne, które ujawniają się w zachowaniach politycznych (Reykowski 2007).

- *Konflikt między tradycją a nowoczesnością.* Ireneusz Krzemiński (2006) twierdzi, że w Polsce trwa konflikt między dwiema wizjami polityki, a podstawą podziału jest kwestia tożsamości narodowej. Jedna wizja to polityka pragmatyczna, która rozwiązuje problemy, wyznacza realne cele, by państwo rosło w siłę, w grze z partnerami międzynarodowymi. Przeciwna polityka uznaje, że podstawowym celem jest głoszenie siły Polski, polskiego interesu w obrotowej opozycji do całego świata: Rosji, Niemiec, Unii Europejskiej. Wizja ta jest oparta na modelu polskości jako nośniku trwałych wartości narodowych, odwołuje się do tradycji, które dały o sobie znać w czasie żałoby, na przykład roli Kościoła. Badania porównawcze (Lachowicz-Tabaczek 2004; Lachowicz-Tabaczek, Pachnowska 2007) wykazały wysoki stopień identyfikacji narodowej Polaków, dorównujący jedynie Włochom, a jednocześnie duże poczucie zróżnicowania wewnętrznego własnej grupy. Dane te są zgodne z autostereotypem, że Polacy potrafią się jednoczyć jedynie w czasie kryzysu.

- *Tożsamość symboliczna w miejsce tożsamości pragmatycznej.* Janusz Reykowski (2007) pokazuje, że w Polsce nie mamy do czynienia z dwoma społeczeństwami, lecz dwoma stanami politycznymi społeczeństwa. W Polsce jest duży potencjał do przyjęcia symbolicznej reakcji tożsamościowej, który może się okazać silniejszy niż przyjęcie postawy pragmatycznej.

- *Orientacje emocjonalne w miejsce orientacji pragmatycznych.* W takiej sytuacji wszystkie wzory obywatelskości, rozwijane na świecie strategie partycypacji w Polsce mogą mieć wyłącznie deklaracyjny charakter.

Drugą przyczyną tego, że żadna normatywna (ani deskryptywna czy krytyczna) wizja obywatelskości w Polsce nie pełni funkcji regulacyjnej, jest stan współczesnych nauk o wychowaniu. Polska pedagogika nie może sobie poradzić z własną normatywnością. Pierwszą jest normatywność epistemologiczna, przeciwstawiająca i odróżniająca opis rzeczywistości od jej wartości-

wania. Oznacza postawę wartościującą, pojawiającą się w miejsce postawy neutralnej, wolnej od wartościowania, czyli postawy opisowej. Normatywność naukowego dyskursu przejawia się tutaj w zastępowaniu odpowiedzi na pytanie o to, jaki jest świat, odpowiedzią na pytanie, jaki świat być powinien. Drugim rodzajem normatywności pedagogiki jest problem jej „stosowalności”. Presja działania przeciwstawiona jest na tej płaszczyźnie brakowi intencji działania, uwolnienia się od presji użyteczności, w miejsce której może pojawić się namysł nad rzeczywistością. Ten rodzaj czy typ normatywności związany jest z problemem praktyczności nauki.

Przymus „stosowalności”, użyteczności dla tych, których opis naukowy dotyczy, to codzienny problem wielu dyscyplin. Przecistawianie jej teoretyczności, tworzenie swoistej dychotomii, opartej na konflikcie czy napięciu między teoretycznością a praktycznością wiedzy naukowej, opisuje ten typ normatywności. Refleksyjność, badania w działaniu, namysł nad tym, co robię, dlaczego to robię i jakie może to mieć skutki zarówno dla mnie, jak i dla całej edukacyjnej wspólnoty, to sposoby myślenia o teoretyczności i praktyczności jako cechach określonej praktyki społecznej, a nie jako dwóch przeciwstawnych sposobach bycia.

Normatywne uwikłanie nauk o wychowaniu nie pozwala traktować ich jako źródła diagnoz społecznych, dotyczących na przykład wychowania w rodzinie, szkole, grupie rówieśniczej (w miejsce diagnoz pojawiają się modele), ani jako impulsu do zmiany społecznej. Jednocześnie rozpowszechnione rozumienie praktyczności jako możliwości „stosowania teorii w praktyce”, a nie jako zdolności do posługiwania się teorią (teoriami) przy próbach rozumienia i interpretacji rzeczywistości społecznej, utrudnia czy uniemożliwia rozwijanie się kompetencji krytycznych, kluczowych dla rozwoju obywatelskości.

**Joanna Madalińska-Michalak:** Zastanawiając się nad tym, czy obywatelskość odnosi się do pewnej roli, czy też wyraża ją zespół cech uniwersalnych, warunkujących przynależność do społeczeństwa, pojawia się wątpliwość: czy można abstrahować od historycznych oraz społeczno-kulturowych warunków, mówiąc, czym jest „bycie obywatelem”? Czym innym było chyba bycie obywatelem w antycznym Rzymie, a czym innym jest w dzisiejszej Anglii.

Dyskusja nad tym, jakie cechy decydują o obywatelskości, koncentruje uwagę na cechach, które najczęściej są powiązane z charakterem i predyspozycjami obywatela. Należy przemyśleć, czy zamiast koncentrować się na opisie obywatelskości, a dokładniej rzecz ujmując, opisie bycia obywatelem (bo tak chyba należy rozumieć „obywatelskość”), za pomocą zespołu cech uniwersalnych, warunkujących przynależność do społeczeństwa, nie należałoby skierować uwagi na badanie możliwości, jakie posiada dana osoba, by być oby-

watelem, przy założeniu, że istnieje możliwość rozwijania kompetencji obywatelskich, tak aby wybrana osoba mogła sprostać stawianym jej zadaniom.

**Marcin Kotras:** Wizja obywatelskości zależeć będzie również od procedury podejmowania decyzji w ramach systemu politycznego. W formule agregatywnej podejmowanie decyzji wiąże się z rywalizacją jednostkowych i grupowych interesów, gdzie ostatecznie, dzięki swym działaniom mobilizacyjnym, decyduje większość. W formule transformacyjnej porozumienie osiągnięte jest na drodze intersubiektywnego dialogu, deliberacji. Tak dokonuje się transformacja preferencji jednostek w celu wyrażenia woli powszechnej (Juchacz 2006:10–11). Realizacja każdej z formuł zależy również od tego, na ile tradycja polityczna ma charakter republikański, gdzie udział obywateli w sferze publicznej uważa się nie tylko za potrzebny, ale wręcz konieczny, a na ile odnoszący się do opisu Carla Schmitta (2000), dla którego zasadą polityki jest ciągła rywalizacja podmiotów politycznych definiujących siebie każdorazowo jako przeciwników.

Zagadnieniem eksponowanym we współczesnej wizji obywatela i obywatelskości jest zaangażowanie w funkcjonowanie państwa, miasta czy lokalnych wspólnot, które zmierzać powinno w kierunku samoorganizacji i świadomej partycypacji. Refleksja na ten temat wymaga uwzględnienia logiki „długiego trwania” oraz analizy przemian strukturalnych i instytucjonalnych dokonujących się w obrębie sfery publicznej, czego wzorem mogą być rozważania Jürgena Habermasa (2007).

Ważnym procesem kształtowania się postaw obywatelskich była przemiana narodu ze wspólnoty połączonej więzami terytorium i kultury w organizację polityczną, czyli zastąpienie kategorii *populus* pojęciem *civitas*. Na początku XIX wieku, w porewolucyjnym okresie narodowej afirmacji, w miejsce więzi etnicznych pojawiła się demokratyczna wspólnota woli (Habermas 1993: 9). Proces ten dotyczył jednak zachodniej części Europy. Były to państwa, gdzie kluczową rolę w kształtowaniu się figury obywatela i obywatelskości odegrało mieszczaństwo. W Polsce, gdzie struktura społeczna była pod przemożnym wpływem feudalnej organizacji gospodarki i społeczeństwa, proces ten przebiegał inaczej. Baza dla mieszczańskiego podmiotu obywatelskiego na początku XX wieku była niezwykle ograniczona (mieszczanie stanowili około 10 procent społeczeństwa), zaś po drugiej wojnie światowej warstwa modernizacyjnego mieszczaństwa właściwa nie istniała. Polska znalazła się w ariergardzie obywatelskich przemian.

Wzór obywatela w ustroju demokratycznym, jaki proponowała Maria Ossowska (1992) w połowie XX wieku, miał być zespołem cech, stanowiącym przedmiot aspiracji członków określonej grupy współtworzących kultu-

rę. Wśród nich wymienione zostają: aspiracje perfekcjonistyczne, otwartość umysłu, dyscyplina wewnętrzna, tolerancja, aktywność, odwaga cywilna, uczciwość intelektualna, krytycyzm, odpowiedzialność za słowo, uspołecznienie, szacunek dla przeciwnika, wrażliwość estetyczna, poczucie humoru. Ten wzór miał w dużej mierze charakter propagandowy i ku „pokrzepieniu serc”. Miał między innymi pobudzać obywateli do działania na rzecz swojej odbudowującej się z wojennych zniszczeń ojczyzny. Zawarty w prezentowanym wzorze zestaw cech, charakteryzujący idealnego członka danej grupy, obywatela demokratycznego społeczeństwa pozostaje opisem typu idealnego. Co więcej, znaczenie użytych w tym przykładzie pojęć będzie różne w zależności od tego, przedstawiciele których środowisk politycznych będą wyjaśniać ich istotę.

We współczesnym dyskursie politycznym i polityki wciąż dostrzec można wymieniane blisko dwie dekady temu, zaznaczające się różnice w sposobie definiowania tego, co oznacza obywatelskość, dobro wspólne i zbiorowa samoświadomość, cechy charakteryzujące społeczeństwo obywatelskie (Shils 1994: 11). Trudno wskazać takie wytyczne i warunki, które w sposób jednoznaczny decydowałyby każdorazowo o obywatelskiej inkluzji bądź ekskluzji. Inaczej wygląda to bowiem z perspektywy konkurujących ze sobą organizacji, gdzie zwłaszcza na poziomie języka, „mowy nienawiści”, mamy do czynienia z odmową dostępu do sfery publicznej różnych grup społecznych.

Szukając cech pozwalających mówić o obywatelu i obywatelskości w odniesieniu do członków społeczeństwa, wskazałbym na: empatię, altruizm, solidarność, przestrzeganie wspólnie ustalanych wartości, aktywność i odpowiedzialność w procesie dystrybucji dóbr publicznych. Umożliwiłoby to również wartościowanie, a tym samym określenie stopnia obywatelskości danego społeczeństwa.

Obywatelskość wymaga więc zrozumienia, że prawidłowe funkcjonowanie społeczeństwa wiąże się z poleganiem na innych. Jednak taka postawa bywa odbierana jako brak zaradności, nieumiejętność „dbania o siebie”, bądź do jej opisu używana jest klisza mówiąca o tak zwanej wyuczonej bezradności.

Istotne jest również, aby podstawą obywatelskości była odpowiedzialność, a nie posłuszeństwo (niekoniecznie bazujące na strachu, ale i na przykład bezrefleksyjnej legitymizacji). Problemem wymagającym namysłu jest zatem kwestia interioryzacji praw obywatela. Jak zachodzi ten proces, jak budowana jest normatywna wizja obywatela? Czy jest to krytyczna i podmiotowa refleksja, na drodze której jednostka dokonuje akcesu do wspólnoty? Czy też może akceptacja wartości następuje wskutek ciągłego ich praktykowania, gdzie tożsamość obywatelska jest traktowana nie jako odkrycie, ale jako rozpoznanie? Czy kompetencje poznawcze i kulturowe jednostek

pozwalają na zrozumienie idei obywatelskości, korzystanie ze związanych z tym praw i wypełnianie obowiązków?

Obywatelskość staje się współcześnie bliższa określonej roli społecznej, ze zmieniającym się scenariuszem, z różnymi nadawcami tej roli, oczekiwaniami kierowanymi w stronę obywatela. Dlatego trudno wymienić cechy obywatela warunkujące jego przynależność do społeczeństwa, które miałyby charakter uniwersalny. Nawet jeśli wśród cech bazowych wymienimy: wiedzę na temat funkcjonowania sfery polityki, partycypację polityczną, dbałość o interes społeczny (interes wspólnoty), to naiwne byłoby stwierdzenie, że dla skonfliktowanych grup społecznych, zaznaczających swą obecność w sferze publicznej znaczą one to samo. Czy obywatelami są uczestnicy „Parady Równości” i „Marszu Szmat”, czy uczestnicy „Marszu Niepodległości”, czy „Marszu dla Życia” należący do ONR? Czy istotne jest samo zaistnienie jakiejś formy aktywności politycznej, wystąpienie w imieniu wspólnoty lub grupy? Czy powinniśmy przede wszystkim odnosić się do charakteru tych wystąpień, ich treści? Na ile bycie obywatelem wymaga ukierunkowania swej aktywności na formy zinstytucjonalizowane, zapośredniczane przez instytucje tak zwanego trzeciego sektora? Wreszcie, jak w sytuacji podtrzymywanego (quasi)-konfliktu politycznego między głównymi siłami politycznymi i zmieniającymi się relacjami władzy rozumieć obywatelskie nieposłuszeństwo?

**Czy zatem możemy mówić dziś o wychowaniu do obywatelskości? Czy jest możliwe odróżnienie wzoru pożądanego i niepożądanego wychowania? A jak Państwo zapatrujecie się na kwestię autonomii obywateli: czy promocja postaw obywatelskich jej sprzyja, czy przeciwnie – jest raczej elementem procesów tworzenia użytecznych i przewidywalnych podmiotów?**

**Marcin Król:** Możliwie liczna obecność świątłych obywateli to – w interpretacji takich autorów jak na przykład Sartori, Dahl czy Shapiro – niezbędny warunek dobrego funkcjonowania demokracji. Należy zatem posługiwać się wszystkimi dostępnymi środkami, aby kształcić czy wychowywać świadomych obywateli. Te środki to nauczanie szkolne, edukacja praktyczna osiągnięta dzięki działalności rozmaitych organizacji pozarządowych czy wreszcie edukacja dzięki działalności mediów, chociaż tu wszyscy mają rosnące wątpliwości. Jednak z upowszechnieniem społecznościowych form internetowych pojawiła się nowa nadzieja na edukację obywatelską. Sądzę, że wszystkie nadzieje związane z szansami na wychowanie „świątłych obywateli” są tylko nadziejami, że jedynie praktyka lokalnej czy samorządowej demokracji prowadzi do powstania takiej swoistej elity obywatelskiej, a i to niezbyt często.



Wszelako rozważania na temat „produktowania” świadomych obywateli są związane z wątpliwością zupełnie zasadniczej natury. Czy rzeczywiście w demokracji (lub w jakimkolwiek innym ustroju) aż tak wiele zależy od liczby świadomych obywateli, czy zależy od nich w ogóle cokolwiek? Mam wrażenie, że teoretycy, którzy cenią demokrację (ja też!), nie zdają sobie sprawy z jej aktualnego stanu, to znaczy z tendencji czy też kierunku, jaki obrała demokracja powojenna, demokracja silnie rozwinięta w świecie zachodnim.

Jeżeli zgodzimy się, że jest to tendencja do całkowitej dominacji demokracji proceduralnej, czyli *de facto* arytmetycznej, to zupełnie nie wiadomo, jaka miałyby być w takiej demokracji nie tylko rola obywatela, a tym bardziej rola świadomego obywatela, poza jednym przypadkiem, który tak oto został genialnie opisany przez Winstona Churchilla w 1947 roku: „Podstawę demokracji stanowi niewielki człowiek, który wchodzi do niewielkiej kabiny z niewielkim ołówkiem i na niewielkiej kartce stawia niewielki krzyżyk. Żadne debaty i retoryczne dyskusje nie mogą podważyć wagi tego prostego zdarzenia”.

Czy niewielką kartkę wrzuca obywatel świątły czy też jego przeciwieństwo – a zatem obywatel „ciemny”, nie ma najmniejszego znaczenia. Istnieje jeszcze jeden argument za „świątłością” obywateli, a mianowicie frekwencja wyborcza, ale nie jest także jasne, dlaczego wysoka frekwencja miałyby mówić cokolwiek dobrego o stanie demokracji i co sobie myślą kraje demokratyczne, które wprowadziły obowiązek głosowania pod sankcjami prawnymi (na ogół niewielkimi grzywnami). Bo skoro udział w wyborach jest obowiązkiem i to wymuszonym przez prawo, to sprawa frekwencji staje w innym świetle.

**Mirosława Nowak-Dziemianowicz:** Edukacji przypisujemy dzisiaj trzy funkcje: adaptacyjną, emancypacyjną i krytyczną (Kwieciński 2000; Nowak-Dziemianowicz 2001). Funkcja adaptacyjna umożliwia socjalizację, odnalezienie się w rzeczywistości społecznej, w świecie instytucji, grup i środowisk społecznych oraz legitymizujących ich funkcjonowanie norm i reguł. Pozwala na zbudowanie tożsamości roli (zawodowej, społecznej, kulturowej). Umożliwia zatrudnienie, skuteczne i efektywne działanie. Edukacja spełniająca tę funkcję wyposaża uczących się ludzi w kompetencje adaptacyjne, techniczne, pozwalające efektywnie i skutecznie działać, prowadzić badania, odnaleźć się na rynku pracy.

Funkcja emancypacyjna umożliwia rozwój, nadawanie sensu, uzasadnianie własnego działania, umożliwia komunikowanie się ze sobą oraz z innymi. Pozwala na rozumienie rzeczywistości, w której jednostka funkcjonuje, relacji, w jakie wchodzi ona sama, a także wszyscy uczestnicy praktyki spo-

łecznej, oraz rozumienie samego siebie, własnych możliwości, barier i ograniczeń. Edukacja spełniająca tę funkcję umożliwia zdobywanie kompetencji emancypacyjnych pozwalających na dokonywanie wyborów na podstawie własnych potrzeb, uzasadnień, wartości, ze świadomością konsekwencji, jakie są z nimi związane.

Funkcja krytyczna umożliwia interpretację rzeczywistości, relacji ze światem oraz własnego doświadczenia, która przejawia się w zadawaniu pytań o sens i istotę działań własnych oraz działań innych osób, o prawomocność tych działań, o źródła wszelkich uprawnień. Pozwala na dostrzeganie ukrytych, niejawnych mechanizmów leżących u podstaw jednostkowych, grupowych, instytucjonalnych zachowań i działań. Pozwala dostrzegać opresję, przemoc symboliczną, wszelkie nierówności oraz uzasadniające je reguły i praktyki społeczne. Umożliwia nabywanie kompetencji krytycznych.

Dzisiaj w Polsce na wszystkich poziomach edukacji rozwija się przede wszystkim kompetencje adaptacyjne. Kształcenie zgodne z oczekiwaniami rynku pracy, pracodawców, doraźnych koncepcji politycznych (w realizowanej przez rząd strategii rozwoju naszego kraju Polska traktowana jest jako rynek zbytu dla towarów z innych krajów, a Polacy traktowani są jako tania siła robocza) uniemożliwia realizację emancypacyjnych i krytycznych funkcji edukacji. Nie ma dzisiaj przestrzeni dla edukacji obywatelskiej. Jest punktowany (a więc gratyfikowany zewnętrznie) wolontariat jako dodatkowy „bonus” w wyścigu do kariery zawodowej czy edukacyjnej. Przestrzeń edukacji obywatelskiej próbują wypełnić instytucje pozarządowe, fundacje działające w trzecim sektorze, jednak ani systemu, ani praktyk w zakresie edukacji obywatelskiej w Polsce dzisiaj nie ma.

Proponuję cele edukacji obywatelskiej wyprowadzić z założeń liberalizmu politycznego, (odmiennego od liberalizmu ekonomicznego), który akcentuje ideę obywatelstwa, sprawiedliwości społecznej, wspólnotę dążeń i wartości ludzi funkcjonujących w różnych kulturach, odmiennych warunkach, stylach życia i orientacjach życiowych. Założenia te mają korzenie w greckiej i rzymskiej tradycji intelektualnej, nawiązują do Sokratejskiego dialogu i funkcji pytań. Zakorzenione w tradycji, są one jednocześnie odpowiedzią na pytanie „czego powinien uczyć się współczesny obywatel”. Realizacja założeń liberalizmu politycznego umożliwi współczesnym, uczącym się ludziom:

– zdolność do krytycznego badania samego siebie oraz swojego życia, którą za Sokratesem można nazwać gotowością do „namysłu nad życiem”. Umożliwia ona uwolnienie się od autorytarnych przekonań, samodzielne, twórcze ustosunkowanie się do tradycji i zwyczajów w miejsce bezrefleksyjnego podporządkowania, pozwala na samodzielne myślenie;

– zdolność do działania na rzecz grup i rzeczywistości odległych od naszej. Wielokulturowa, wielonarodowa i ponadnarodowa rzeczywistość, w jakiej żyje dzisiaj współczesny człowiek, wymaga od niego już nie tylko lojalności grupowej, nie tylko troski o interes „swoich”, znanych i bliskich. Potrzebne jest dzisiaj rozumienie różnych sposobów i warunków realizowania potrzeb i celów wspólnych wszystkim ludziom. Niezbędne jest rozumienie tego, że mimo identyczności potrzeb i celów, jakie łączą ludzi na całym świecie, w przestrzeni globalnej, sposoby, metody i środki ich osiągnięcia mogą być różne. Akceptacja różnicy połączona ze świadomością podobieństw to ważne zadanie edukacji;

– zdolność do empatii, rozwijanie własnej emocjonalności w celu zdobycia możliwości rozumienia, wyobrażenia sobie (narracyjna wyobraźnia) siebie samego w położeniu, jakie staje się udziałem innych ludzi, w nieznanym nam, obcych i odległych kulturach i odmiennych od naszej sytuacjach społecznych.

Żeby to umożliwić potrzebna jest dzisiaj interwencja pedagogiczna. Pedagog organizujący, opisujący, badający i projektujący warunki do rozwoju będącego celem wychowania to ktoś, kto angażuje się we własną praktykę, uzgadnia jej przebieg, warunki, formy i metody z uczestnikami procesu uczenia się. Interwencja pedagogiczna odbywa się na poziomie teorii i praktyki. Na poziomie teorii jest uogólnioną wiedzą o edukacji i rozwoju, jego warunkach, blokadach i sposobach ich przezwyciężenia, na poziomie praktyki jest działaniem na rzecz uczestniczących w niej ludzi.

**Joanna Madalińska-Michalak:** Podnosząc kwestię wychowania do obywatelskości, należy na wstępie zaznaczyć, że wychowanie pozwala przetrwać społeczności, mimo skończoności jednostek ją tworzących. Jednostce zaś umożliwia czynienie swego życia prawdziwie i głęboko ludzkim. Istnienie i kontynuacja świata ludzkich spraw z konieczności wymaga wychowania. Jednak w wychowaniu urzeczywistniającym określony model edukacji do obywatelskości tkwi pewne niebezpieczeństwo, może bowiem przybierać ono różne postacie, mieć różne oblicza.

Wychowanie do obywatelskości może być bowiem równoznaczne ze zmierzaniem do realizacji wizji człowieka zamkniętego w obrębie danej wspólnoty, jej tradycji, obyczajów, czego przykładem mógłby być projekt uznania bezwzględnej supremacji komunitariańskiej wspólnoty (zarówno w jej wymiarze społecznym, jak i politycznym), proponowany przez filozofa moralności i polityki, prekursora nowoczesnego komunitaryzmu, Alasdaira MacIntyre’a (1996); miałam sposobność pisać o tym w pracy poświęconej krytycznej analizie Alasdaira MacIntyre’a idei wspólnotowości i przedstawionej przez nie-

go wizji „dobrego społeczeństwa” i „dobrego życia” (Michalak 2008). Warto w tym miejscu zauważyć, że propozycja MacIntyre’a zasługuje na uwagę, ponieważ wpisuje się w szersze procesy społeczne zachodzące w zachodniej kulturze, które wyrażają się między innymi w sporze między libertarianizmem a komunitaryzmem. Podstawowa wątpliwość w przypadku tej propozycji odnosi się do uznania, że wspólnota złączona silnymi więzami solidarności ma być podstawą nieodzownego dla jej istnienia konsensu moralnego. W krytyce tej koncepcji podkreśla się, że warto poszukiwać źródeł prawomocności norm ustanawianych przez wspólnoty nie tyle w nich samych, ale raczej w instytucjach i regułach demokracji liberalnej.

Myśląc o modelach wychowania/oddziaływania, o strategiach postępowania, które są/mogą być wpisane w realizację celów edukacji do obywatelskości, warto podkreślić, że w wychowaniu, kierując się Arystotelesowską zasadą roztropności, należałoby starać się zachować właściwą miarę między „nadmiarem” jednych teorii, poglądów i „niedomiarem” innych. Czerpiąc wiedzę z różnych podejść, stanowisk, należy dążyć do poszerzania horyzontów poznawczych wychowanka. I w żadnej mierze – jak sądzę – nie należy w sposób bezwarunkowy utożsamiać się z jedną koncepcją teoretyczną.

Wychowanie, w którym kładzie się nacisk na poszerzanie swej perspektywy, jest związane z kształceniem wychodzącym od dziedzictwa kulturowego danej wspólnoty, jednak nie zamyka się tylko w ramach dorobku danej wspólnoty. Wychowanie, w którym kładzie się nacisk na poszerzanie horyzontów w wymiarze przestrzennym (obejmującym wspólnotę ludzi) i czasowym (obejmującym historyczne dziedzictwo ludzkości), pozwala przejść od subiektywności i partykularyzmu do uniwersalności, która pozostaje ideałem. Współcześnie, jak argumentuje Odo Marquard, „trzeba mieć możliwość posiadania wielu mitów – wielu historii: od tego wszystko zależy; kto – wspólnie z innymi ludźmi – ma i mieć może tylko jeden mit – tylko jedną historię – ten źle na tym wychodzi. Strawna jest polimityczność, szkodliwa jest monimityczność. Kto polimitycznie – żyjąc i opowiadając – uczestniczy w wielu historiach, ten zawsze jednej historii zawdzięcza wolność od każdej innej historii *et vice versa*” (1994: 101–102).

W świetle poczynionych refleksji powraca, w nieco już w innej optyce, pytanie o rolę nauczyciela w społeczeństwie obywatelskim. Należy zauważyć, że budowanie społeczeństwa obywatelskiego zależy w dużej mierze od pedagogów charakteryzujących się, by sparafrazować słowa Ryszarda Kapuścińskiego, „wyobraźnią czasu przyszłego”.

David Kerr (2002) – znany brytyjski teoretyk edukacji, doradca polityków oświatowych, mający bogate doświadczenie w zakresie rozwijania i przenoszenia polityki oświatowej z poziomu narodowego na poziom międzyna-

rodowy – dokonał przeglądu badań na temat stanu wychowania obywatelskiego w szesnastu krajach na świecie i wskazał na różnice w podejściu do edukacji obywatelskiej w zależności od dominującego w danym kraju typu administracji publicznej: scentralizowanej lub federalnej. Różnice te polskiemu czytelnikowi przybliżyła Eugenia Potulicka, omawiając jednocześnie przyjęte w Anglii rozwiązania edukacji obywatelskiej: „Edukacja o obywatelstwie skupia się na dostarczaniu uczniom odpowiedniej wiedzy i rozwijaniu rozumienia historii narodowej oraz znajomości struktur władzy, procesów rządzenia i życia politycznego. Edukacja poprzez obywatelstwo to uczenie się poprzez działanie, przez aktywne uczestnictwo w społeczności szkolnej i lokalnej oraz szerszej. Takie uczenie się utrwala wiedzę. Edukacja dla obywatelstwa wiąże się z wyposażaniem uczniów w zestaw narzędzi (wiedzę, rozumienie, umiejętności, postawy, wartości), które umożliwiają im aktywne i sensowne pełnienie ról i wypełnianie odpowiedzialności, z jakim spotykają się w dorosłym życiu” (2008: 40).

**Marcin Kotras:** Jeden z najlepszych opisów tego, kim jest obywatel, odnajdujemy u Johna Rawlsa. Kiedy określa on sposób działania i rolę obywateli w demokratycznym państwie pisze, że „w sytuacji idealnej obywatele wypracowują rzeczywistą opinię polityczną, a nie jedynie opinie o tym, co najlepiej służyłoby ich dowolnym interesom partykularnym jako członkom społeczeństwa obywatelskiego. Tacy (rzeczywiście polityczni) obywatele rozwijają opinię o tym, co słuszne i niesłuszne z punktu widzenia sprawiedliwości i słuszności politycznej, oraz o tym, czego trzeba dla pomyślności różnych części społeczeństwa” (2001: 133–134). Realizowany model wychowania do obywatelskości mija się jednak z definicyjnymi założeniami Rawlsa. Zmiany następujące w systemie edukacji (począwszy od poziomu podstawowego, na wyższym kończąc) każą wątpić w to, że możliwa dziś jest realizacja modeli wychowania czy edukacji do obywatelskości w szeroko rozumianym systemie szkolnictwa. Akademia przestała być miejscem, które opuszczają mają wrażliwi na otoczenie społeczne obywatele. Jej głównym zadaniem jest dziś przygotowanie absolwenta-produktu, którego schemat umiejętności wkomponowany zostanie w oczekiwania „pracodawcy”. Edukacja ma przynosić zysk.

System edukacyjny koncentruje się, jak to określa Richard Sennett (2012), na „karierze otwartej na talent”. We właściwy sposób wyedukowane jednostki przy coraz bardziej dookreślonej procedurze osiągania sukcesu „odtworzą we właściwy sposób porządek społeczny”, realizując kolejne etapy swoich karier.

Jedną ze strategii, która sukcesywnie wprowadzana do systemu edukacji ma przybliżyć społeczeństwo do osiągnięcia dobrostanu, jest nacisk na same

zdolności uczenia się (które stają się często ważniejsze niż wiedza) oraz wprowadzenie zasad konkurencji między jednostkami opierając się nienależytych innych na zestandaryzowanych procedurach parametryzacji. Przykładem tego mogą być rozpowszechniane w systemie szkolnictwa testy kompetencyjne mające w założeniu określać poziom uzdolnienia ucznia (studenta) w poszczególnych obszarach nauki (humanistyka, nauki ścisłe) i wkomponowania go w określone ramy.

Jak jednak zauważali klasycy, „w rzeczywistości egzamin nie jest tylko najbardziej uchwytnym wyrazem szkolnych wartości i ukrytych wyborów nauczania. Narzucając jako godną sankcji uniwersyteckiej społeczną definicję wiedzy oraz sposobu jej ujawniania, staje się jednym z najskuteczniejszych instrumentów wpajania dominującej kultury i jej wartości” (Bourdieu, Passeron 2006: 234).

Również naukowcy, badacze społeczni, humaniści zostali uwikłani w neoliberalne strategie zwiększania efektywności (niekiedy przy zupełnym braku oporu i postawie „zadowolonego niewolnika”). Ideę *paidei* zastąpiła produkcja absolwentów, którzy nie tyle mają zasilać potencjał obywatelski społeczeństwa, ile wypełniać nisze i luki na rynku pracy, wpisując się nieinwazyjnie w dominujące tło kulturowe.

Brakuje dziś zresztą warunków do międzypokoleniowego doświadczania obywatelskości. Żyjące obok siebie generacje nie są zainteresowane wzajemną transmisją wiedzy. Tym, co mogłoby ich połączyć, może być brak akceptacji kierunku zachodzących zmian, na przykład ekonomicznych. Niezgoda i próba przeciwstawienia się porządkowi społecznemu wymaga jednak zmiany sposobu myślenia o wolności jako jedynie wolności prywatnej. Należy o niej myśleć jako udziale we władzy politycznej. Ponadto idea obywatelstwa związana jest z ideą samostanowienia. W tej formule „naród obywatelski odnajduje swoją tożsamość nie w jedności etniczno-kulturowej, lecz w działaniu swoich członków, którzy w aktywny sposób wykorzystują swe demokratyczne prawa do udziału i komunikacji” (Habermas 1993: 9–10).

Trening socjalizacyjny, jaki przechodzą dziś nie tylko młodzi ludzie, przenosi akcent na zupełnie inne wartości niż wolność, samostanowienie i podmiotowość. Wolny znaczy dziś często „pozostawiony sam sobie”. Trafnie opisuje to Peter Sloterdijk (2011). Charakter współczesnych relacji między członkami społeczeństwa, a także ich zachowania pozostają pod wpływem „pewnej” formy organizowania relacji społecznych i gospodarczych, zwyczajowo dziś raczej określanej mianem kapitalizmu. W niewielkim stopniu system ten nawiązuje do kapitalizmu *as such*, który wymagał regularnej kultury przedsiębiorczości i zdyscyplinowanego świata pracy. Współcześnie, jak zauważa Sloterdijk, w dobie „kapitalizmu fortuny” dominuje fenomen niezasłużone-

go zysku, gdzie dochód nie jest wynikiem świadczonej pracy. Stylem życia staje się konsumizm, wspomagany trwałą asymetrią między daniem a braniem, a środki masowego przekazu lansują *lookism*, dzieląc ludzi na tych *beautiful* i tych o twarzach nieprzynoszących zysku). Po „ujarzmieniu” jednostki, dzięki odpowiednim praktykom sztuki rządzenia i foucaultańskiej „rządomości”, zyskały z kolei złudne poczucie podmiotowości.

Zaczyna się więc „ujawniać” syndrom obywatelskiej prywaty i redukcja roli obywateli do klienta: „Jeżeli prawa rynku, rządzące obrotem towarowym i społeczną pracą, wnikają także do sfery zastrzeżonej dla ludzi prywatnych jako publiczności, rozprawianie stopniowo zmienia się w konsumpcję, a system publicznej komunikacji rozpada się na odosobnione – choć ujednoczone – akty odbioru” (Habermas 2007: 308).

**To jedna ze sfer ryzyka takiej edukacji do obywatelskości. Czy istnieją inne zagrożenia?**

**Joanna Madalińska-Michalak:** Z punktu widzenia dyskusji o społeczeństwie obywatelskim i edukacji obywatelskiej istotne jest, jak wskazuje Andrzej M. Kaniowski, odwołanie się do kategorii „ponadwspólnotowej wspólnoty», czy też »ponadkulturowej rozumności«” (1998: 76). Taką formą rozumności w przypadku wspólnoty politycznej, rozumianej jako zorganizowane w państwo „społeczeństwo obywatelskie”, są na przykład procedury i zasady demokracji liberalnej. Przyznanie pierwszeństwa instytucjom i regułom demokracji liberalnej, nie zaś wspólnotcie i generowanym przez nią normom, jest tak ważne, dlatego że instytucje te stanowią ochronę przed zagrożeniami, jakie może nieść z sobą wychwalana przez przywołanego przeze mnie wcześniej filozofa MacIntyre’a wspólnota złączona silnymi więzami solidarności, która ma być podstawą nieodzownego moralnego konsensu. Wydaje się, że współcześnie – jak dowodzi Richard Schusterman (2005: 238) czy też Andrzej Szahaj (2000) – powrót do tradycyjnego życia wspólnotowego zapewniającego życiu jednostek narracyjną spójność, spójność ideową, a tym samym wyrazistą tożsamość, jest niemożliwy. Współczesne życie nie da się sprowadzić do prostszych form społecznych świata przednowoczesnego (Schusterman 2005: 267).

Wciąż jednak zbyt mało uwagi poświęca się zagadnieniom edukacji obywatelskiej w programach kształcenia przyszłych nauczycieli. Istotne jest, by edukacja obywatelska nie jawiła się przyszłym pedagogom jako coś wyabstrahowanego, bez związku z pracą, lecz by przenikała cały proces kształcenia na kierunkach i uczelniach pedagogicznych. Z tego też względu należy zwrócić uwagę na potrzebę akcentowania problematyki edukacji obywatel-

skiej w procesie kształcenia przyszłych nauczycieli – owych „transformatywnych intelektualistów”. W ramach szeroko rozumianej edukacji obywatelskiej za pożądane uważam wychowywanie do życia w „społeczeństwie otwartym, społeczeństwie opartym na poszanowaniu wolności i godności każdego człowieka, a zarazem na trosce o dobro wspólne” (odwołuję się do idei propagowanych przez Amitaia Etzioniego oraz innych przedstawicieli komunitaryzmu, których poglądy – niemające nic wspólnego z komunistycznym kolektywizmem – mogą być postrzegane jako interesujące, choć może dla niektórych kontrowersyjne).

**Mirosława Nowak-Dziemianowicz:** Zagrożenia te lokują zarówno w anonii społecznej, deficycie zaufania, deficycie partycypacji, orientacji temporalnej na przeszłość, dominacji symbolicznej reprezentacji rzeczywistości (zamiast orientacji racjonalnej), jak i w trzech najczęściej występujących strategiach wobec instytucji edukacyjnych na każdym jej poziomie (tutaj na poziomie szkoły wyższej):

- strategia oporu – odejście z uniwersytetu, kiedy uznaje się, że jego kulturotwórcza funkcja się skończyła, że w obecnych realiach, uwarunkowaniach prawnych zmiany odśrodkowe są niemożliwe lub z góry skazane na niepowodzenie;

- strategia zmiany – niezgoda na obowiązujące praktyki przejawiająca się w różnych formach aktywności, jak: apele, rezolucje, stanowiska, protesty, propozycje nowych rozwiązań.

- strategia niszowa – adaptacja do obowiązujących warunków, okopanie się wokół własnych interesów, koncentracja na sobie i własnym rozwoju.

Możliwe są oczywiście różne konfiguracje wymienionych strategii – każda z nich z osobna, różne ich kombinacje. Można na przykład odejść z uniwersytetu i równocześnie inicjować zmiany i uczestniczyć w zmianie, można protestować przeciwko proponowanym rozwiązaniom i się im podporządkować w trosce o własny interes. Można także pozorować udział w zmianie – uczestniczyć w zamkniętych debatach poświęconych krytyce uniwersytetu i sposobom urzeczywistniania (realizowania) idei akademickości, budując w sobie i innych przekonanie o własnej roli buntownika, a w codziennym funkcjonowaniu idealnie wypełniać narzucone przepisami i kontestowanymi rozporządzeniami obowiązki. Sądzę, iż wybór określonej strategii zależy między innymi od sposobu formułowania celów, jakie przypisujemy edukacji. Jednak dominującą strategią w polskiej edukacji jest dzisiaj kategoria pozorów. Podporządkowanie edukacji rozumowi instrumentalnemu, powierzchownie rozumianej użyteczności i stosowalności, zgoda na pozór jako dominującą strategię edukacyjnego działania, „formatowanie” człowieka pod-



porządkowanego rynkowi, człowieka „doraźnego” a więc podatnego na manipulację, to przeszkody w rozwijaniu edukacji obywatelskiej.

**Marcin Kotras:** Instytucjonalna promocja „obywatelskości” nie przekłada się na poszerzoną edukację obywatelską dotyczącą na przykład rozwiązań demokratycznych. I choć trudno przypisywać aktorom politycznym (często zbiorowym, w postaci organizacji) złe intencje, to trudno również nie zauważyć, że działania najbardziej aktywnych dziś środowisk zarówno z politycznego „mainstreamu”, jak i tych, których głos jest bardziej radykalny, nie prowadzi do powrotu jednostek „z rynku na agorę”. Podtrzymywanie quasi-ideowego charakteru sporu przez główne partie polityczne bywa odbierane przez obserwatorów jako cel sam w sobie. Namysłu wymagają również działania trzeciego sektora, który wielokrotnie nie jest w stanie wyjść poza obręb środowiskowej wymiany zdań, w niewielkim stopniu zmieniając jednostki z milczących w przynajmniej rezonujące.

Współcześnie nasze społeczeństwo nie tworzy opisywanej przez Habermasa publiczności „rozprawiającej”. Procesy demokratyzacji rozpoczęte w środkowej Europie z końcem lat dziewięćdziesiątych miały doprowadzić w efekcie nie tylko do przemian w zakresie relacji gospodarczych, ale i politycznych. Jednostki, początkowo koncentrując się na podniesieniu swojego standardu życiowego, miały stopniowo wchodzić w nowy typ relacji (obcowania), łącząc się w publiczność (Habermas 2007: 307). Sfera publiczna zamiast rozwijać się (w miarę) autonomicznie wrosła w obszar konsumpcji; publicznoprawne zrzeszenia, w tym partie polityczne, zamiast reprezentacją interesów są w większym stopniu zainteresowane reprezentowaniem w sferze publicznej swoich członków; a sfera publiczna staje się dworem, przed którego publicznością można demonstrować prestiż – zamiast w kręgu tej publiczności uprawiać krytykę (Habermas 2007: 368).

Jedną z kluczowych ról w edukacji obywatelskiej obok „znaczących innych”, systemu szkolnictwa i aktorów politycznych należy do mediów. Ich włączenie się do tego procesu należałoby uznać za pożądane. Telewizja i Internet to główne źródła informacji współczesnego Polaka. Dziennikarze jako reprezentanci naszych interesów, upowszechnianie debaty publicznej, wprowadzanie w obszar dyskursu politycznego tematów często niewygodnych dla najważniejszych aktorów politycznych – wszystko to kazało widzieć w nadawcach medialnych sojuszników obywatelskiego zwrotu. Z drugiej strony przekształcenia właścicielskie (postępująca konsolidacja sprowadzająca przez to nadawany materiał do tak zwanego przekazu firmowego), procesy tabloidyacji, „nauczenie się” logiki współczesnych mediów przez polityków i dominacja *infotainment* skutecznie studzą zapał optymistów. Media jako część

elit symbolicznych biorą udział w „obróbce” naszego życia, zachęcając i nakłaniając nas do akceptacji bądź odrzucenia określonych możliwości, bez nacisku jednak na wzmacnianie obywatelskości.

Za właściwą drogę promocji obywatelskości uznają prowadzone na przykład w Łodzi działania dotyczące inicjatyw w ramach budżetu obywatelskiego. I choć te formy aktywności nie są w pełni wolne od ewentualnych prób manipulacji, to nawet kosztem realizacji preferencji najbardziej zorganizowanych grup interesu, jak pokazuje to praktyka na przykład z Porto Alegre, takie formy partycypacji znacząco podnoszą świadomość mieszkańców i stopniowo czynią z nich współuczestników przemian w mieście.

**Marcin Król:** Zostawmy jednak kwestie wyborów i inicjatyw, chociaż bardzo ważne, kiedy myślimy o obywatelu, i zastanówmy się nad jego ewentualnymi innymi funkcjami. Do znudzenia powtarza się, że obywatel danego państwa ma prawa i obowiązki. Katalog praw to katalog praw człowieka i obywatela, katalog coraz bardziej obszerny. Walka o nowe składniki tego katalogu to walka o wolności obywatelskie, związki partnerskie stanowią idealny przykład.

Jednak nie jest jasne, a nawet jest dalece niejasne, jak we współczesnym państwie mają się prawa obywatela do jego obowiązków. Także „świątłego obywatela”. Jeżeli wypełniam obowiązki, czyli płacę podatki, jestem gotów umrzeć dla ojczyzny, gdy przyjdzie pora, i jej nie zdradzam (choć nie bardzo wiadomo, jak miałbym zdradzić), to czy za to mam prawa? I kto mi te prawa przyznaje? Dawna, monteskiuszowska, wizja głosi, że ciało ustawodawcze. Jeżeli jednak ciało ustawodawcze albo nie chce, albo nie potrafi mi przyznać praw, jakich się domagam – na przykład prawa do bezpiecznej intymności i nieingerowania w moje prywatne zachowania w sferze publicznej – to co mam uczynić, na co się powołać? I dlaczego w istocie mam wykonywać korzystne dla mnie lub niekorzystne wyroki ciała ustawodawczego, którego skład, jakość oraz pretensje do ingerencji w sprawy mojego sumienia są dla mnie skandaliczne?

Tu rodzi się pytanie, na które na razie nie ma dobrej odpowiedzi, a mianowicie, jak dalece i na jakiej podstawie ciało ustawodawcze lub jego odpowiedniki na niższych szczeblach organizacji społecznej są uprawnione do ingerowania w to, co we mnie niekoniecznie jest obywatelem, ale tylko – i aż – człowiekiem. Dopóki nie udzielimy chociażby wstępnej odpowiedzi na to pytanie wszystkie rozważania na temat roli obywatela, edukacji obywateli i ich ewentualnej roli w życiu publicznym pozostaną czcze. A wobec narastającej tendencji do ingerowania w sprawy sumienia, a nie tylko w sprawy obywatelskie, rola obywatela staje się coraz bardziej wątpliwa.

**Wątpliwe albo kluczowe, pałace albo przebrzmiałe... Zgodzą się Państwo, że tak czy inaczej retoryka obywatelska wymaga krytycznych analiz. Choćby ze względu na biegunowe różnice stanowisk. Czy można uznać, że jest ona obecna w badaniach społecznych i edukacyjnych?**

**Marcin Kotras:** Rozważania dotyczące obywatelskości rzadko kiedy opuszczają próg akademii. Nie można jednak powiedzieć, że badacze społeczni nie podejmują tego rodzaju zagadnień. Według mnie przykładem mogą być tu badania dotyczące języka współczesnej debaty politycznej (również tej odbywającej się w mediach). Uważam zresztą, że jest to dziś jeden z najważniejszych kierunków badań. Gdzie bowiem, jeśli nie w języku poszukiwać odtworzenia praktyk foucaultowskiej „rządomyślności”. Drogą do tego może być badanie dyskursów eksperckich w przestrzeni publicznej pozwalające na identyfikację wzorów racjonalności leżących u podstaw uwiarygodniania narracji politycznych.

Inne podejmowane próby badań nad problematyką obywatelskości dotyczą problemu partycypacji. Zwykle jest to badanie uczestnictwa i działania w ramach stowarzyszeń bądź organizacji działających w obrębie wspólnot (np. miast). Niemniej analizy te w małym stopniu uwzględniały przedsięwzięcia spoza tak zwanego trzeciego sektora, wymykające się procesom instytucjonalizacji. Interesujące byłoby również głębsze poznanie specyfiki funkcjonowania nowych ruchów społecznych, owej swoistej na-przemian-czynności jednostek, które w różnych cyklach bądź uaktywniają się (np. biorą udział w protestach, włączają się w kampanię wyborczą), bądź wyciszają i rezygnują z udziału w sferze publicznej.

Należałoby również poświęcić więcej uwagi badaniom problematyce strausowskich „aren sporu”. Kto je dzisiaj definiuje i jak dochodzi do ustalenia hierarchii problemów i wartości, wokół których ogniskuje się społeczna uwaga?

Wreszcie, by wymienić jeszcze jedno zagadnienie, wymagające interdyscyplinarnych studiów: niezwykle ważne stają się problemy związane z obywatelskością w społeczeństwach wieloetnicznych z pojawiającym się modelem obywatela-kosmopolity, który w swym pojmowaniu obywatelskości przekracza granice państwa narodowego.

**Joanna Madalińska-Michalak:** Analiza zebranego przeze mnie materiału w trakcie badań nad skutecznym przywództwem w szkołach (Madalińska-Michalak 2012) odsłoniła wagę kulturotwórczej roli dyrektora szkoły jako przywódcy edukacyjnego i wskazała, że wprowadzane zmiany wymagają przemyślanego wyobrażenia na temat szkoły, jej miejsca w społeczeństwie i roli,

jaką ma odgrywać. Mówiąc o wpływie dyrektora szkoły na kształtowanie kultury organizacyjnej szkoły, trudno byłoby orzec, że możliwości kulturotwórcze dyrektora szkoły są nieograniczone. Wręcz przeciwnie, warto przyjąć, że w krótkim okresie możliwości te są dość ograniczone, natomiast w dłuższym czasie znacznie wzrastają. Uzyskane przez mnie wyniki badań ujawniły pewną właściwość pracy i działań dyrektorów, która sprzyjała rozwojowi kierowanych przez nich szkół i osiągnięciu przez nie sukcesów. Badani, podejmując pracę na stanowisku dyrektorów szkół, kładli nacisk nie tyle na same interakcje, co na relacje interpersonalne, w których miały dominować systematyczne, bliskie i bezpośrednie kontakty. Fundamentem kształtowania tych relacji miało być budowanie zaufania w szkołach. Wszyscy moi rozmówcy, dyrektorzy szkół zarówno polskich, jak i brytyjskich, podkreślali w toku wywiadów, że bez zaufania w szkole nie udałoby się im uzgodnić celów i rozdzielić zadań, których realizacja miała sprzyjać ich osiągnięciu.

W literaturze przedmiotu poświęconej szkole i jej rozwojowi podkreśla się potrzebę głębokich zmian w pełnieniu roli dyrektora szkoły, koniecznych do tego, aby „stosunki międzyludzkie w szkole zdecydowanie oparły się na wzajemnym (relacyjnym) zaufaniu” (Fullan 2006: 47). We współczesnej szkole ważne jest – jak postuluje Michael Fullan – położenie nacisku na „nowy moralny wymiar w kierowaniu szkołą” (s. 47). Zaś powinnością dyrektora szkoły jest konieczność takiego pokierowania zmianami kultury szkoły, by wzbudzić pasję i zaangażowanie nauczycieli oraz innych współpracowników szkoły, uczniów i rodziców, co ma sprzyjać podnoszeniu osiągnięć edukacyjnych wszystkich uczniów (s. 47).

Zaufanie jest jednym z podstawowych składników budujących relacje między ludźmi i oparte jest ono na założeniu, że „innych członków danej społeczności cechuje uczciwe i kooperatywne zachowanie oparte na wspólnie wyznawanych normach” (Fukuyama 1997: 38). Jak pokazuje Janusz Czapiński (2009), z tego punktu widzenia Polska nie spełnia kryterium społeczeństwa obywatelskiego. Pod względem ogólnego zaufania interpersonalnego (obdarzenie zaufaniem ludzi, których nie znamy) Polacy zajęli ostatnie miejsce wśród krajów objętych badaniem *European Social Survey* w 2002 roku i przedostatnie miejsce w tym samym badaniu w 2006 roku. W Polsce z opinią, że „większości ludzi można ufać”, zgadzało się – jak pokazują wyniki badań dotyczące warunków i jakości życia Polaków (*Diagnoza społeczna 2009*) – zaledwie 10,5 procent respondentów w 2003 i 2005 roku; 11,5 procent w 2007 roku oraz 13,4 procent w 2009 roku.

Przy obserwowanym (Bauman 2008) coraz większym rozproszeniu społecznym, atomizacji, rozpadzie więzi, indywidualizmie, braku tożsamości grupowej, ogromną rolę w budowaniu relacji opartych na zaufaniu powinna

odgrywać szkoła. Dostrzega tę rolę szkoły Maria Dudzikowa, która pokazuje znaczenie liderów w uczeniu się relacji opartych na zaufaniu. Autorka podkreśla przy tym, że „ważną rolę w generowaniu zaufania pełnią też charyzmatyczni liderzy. Mogą być/są nimi zarówno uczniowie, jak i nauczyciele oraz rodzice, którzy potrafią artykułować wspólne cele i wartości, porywać do działania, zarażać optymizmem i wierzą w sens wspólnych poczynań. Z nich wywodzą się prawdziwe autorytety. Autorytetem nie jest się bowiem z cudzego nadania, a szczególnie nie z nadania instytucji” (2008: 255).

Wracając do problematyki edukacji do obywatelskości, warto postawić pytanie, czy współcześnie kreując warunki na rzecz kształcenia liderów społeczeństwa obywatelskiego, rzeczywiście chodzi nam o liderów charyzmatycznych, zwłaszcza w środowisku szkolnym. W latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych ubiegłego wieku charyzma stała się pojęciem niezwykle popularnym, a nawet nadużywanym w języku publicystyki i polityki. Wynikało to głównie ze społecznego zapotrzebowania na przywódców charyzmatycznych, z którymi inni mogliby się identyfikować (stąd ich kwalifikowanie w kategoriach politycznie i etycznie pozytywnych) oraz ze świadomości, że charyzma nie należy do zjawisk codziennych, naturalnych, lecz pojawia się rzadko, w sytuacjach kryzysu starych struktur i aparatów biurokratycznych.

Przywódcy charyzmatyczni (House 1977) za pomocą siły osobistych zdolności i możliwości mają wpływ na swoich zwolenników, potrafią „trafić” do nich, znaleźć ową czułą strunę, za pomocą której są w stanie grać na emocjach i niejednokrotnie uruchomić potężną energię społeczną. Źródłem przywództwa charyzmatycznego upatruje się zatem w szczególnego rodzaju cechach przynależnych przywódcom. Można powiedzieć, że lider zostaje uznany przez swoich zwolenników za charyzmatycznego, gdyż po pierwsze, ma określoną misję do wypełnienia, a po drugie, jego zwolennicy w sposób spontaniczny uznają jego wyjątkowe właściwości. Uznanie to wywodzi się najczęściej z irracjonalnych odczuć i emocji, dla których punktem odniesienia są cechy czy zdolności lidera postrzegane na podobieństwo boskiego stygmatu.

Koncepcja przywództwa charyzmatycznego, jakkolwiek użyteczna w wielu sytuacjach, spotyka się z krytyką w literaturze przedmiotu ze względu na potencjalne zagrożenia, jakie niesie ze sobą. Czesław Sikorski (2006) – podobnie jak inni autorzy podchodzący sceptycznie do przywództwa charyzmatycznego – dowodzi, że lider charyzmatyczny uwodzi swoich podwładnych, a przez to ich ogranicza i hamuje rozwój. Osoby, na które oddziałuje lider charyzmatyczny, stają się mniej zdolne do myślenia za siebie i podejmowania rozsądnych decyzji. Autor wręcz pisze: „Im bardziej dominujący, silny

i kreatywny przywódca, tym słabsi i mniej samodzielni stają się jego podwładni” (s. 35).

**Mirosława Nowak-Dziemianowicz:** Potrzebne są dzisiaj deskryptywne i krytyczne badania nad edukacją i wychowaniem. Deskryptywne dadzą diagnozę tego, co dzieje się faktycznie na różnych poziomach edukacji. Badaniami trzeba by objąć wszystkich uczestników procesów edukacji: nauczycieli, rodziców, uczniów, władze oświatowe. Badane powinny być ich edukacyjne oczekiwania i potrzeby a także pewien wzór kulturowy myślenia o szkole i edukacji. Badania krytyczne pozwoliłyby zrekonstruować założenia legitymizujące różne praktyki edukacyjne w naszym kraju. Badania dotyczące edukacji obywatelskiej czy w ogóle obywatelskości powinny pozwolić na dokonanie:

- diagnozy stereotypów i uprzedzeń Polaków, dysfunkcyjnych kodów kulturowych,
- rozpoznania uniwersalnych wymogów kulturowych warunkujących rozwój,
- poznania lokalnych uwarunkowań drogi rozwoju opartej na zmianie mentalno-kulturowej.

Zmiana mentalno-kulturowa jest wizją rozwoju naszego kraju, którą w moim przekonaniu można i trzeba przeciwstawić realizowanej dzisiaj wizji rozwoju zależnego (od rynków finansowych, oczekiwań pracodawców, wydajności pracy i technicznie rozumianej użyteczności (*Rozwój i edukacja. Wielkie przewartościowanie 2011; Śliwerski 2011*)).

Stale jednak brakuje takich badań. Dominują więc różnego rodzaju ideologie, nieświadome własnych założeń, normatywne wizje zamiast zaangażowanych w emancypację i zmianę opisów rzeczywistości – świadomych własnych ograniczeń, uproszczeń i błędów, jednak podejmowanych z intencją interwencji w rzeczywistość rozpoznawaną jako opresyjna czy nawet wroga wobec żyjących w niej ludzi.

Zdaję sobie sprawę, że mój głos jest krytyczny i pesymistyczny. Myślę jednak, że my, pedagodzy, powinniśmy dzisiaj, bardziej niż kiedykolwiek, reagować na to, co dzieje się w przestrzeni społecznej. Mam nadzieję, że mój wyostrzony głos w dyskusji taką reakcję wywoła.

**Tomasz Szkuclarek:** Możemy powiązać te elementy w następującą hipotetyczną strukturę edukacyjnego dyskursu obywatelskości w Polsce:

1. Tradycja „narodu kulturowego” spotyka się w szkole z „edukacją obywatelską”, która lokowana jest w politycznej relacji narodu do wspólnoty europejskiej i społeczeństwa globalnego.

2. Obywatelskość – podmiotowa dyspozycja do bycia obywatelem – konstruowana jest jako kompetencja nabywana w drodze *dobrej* edukacji; jest zarazem „edukowalna” (potencjalnie dostępna wszystkim) i ekskluzywna – owa dostępność warunkowana jest kapitałem kulturowym rodziców, co oznacza w praktyce, że *nie jest* ona dostępna uczniom pochodzącym z rodzin o niskim statusie socjoekonomicznym (SES).

3. „Edukowalność” obywatelskości jest funkcjonalnie spięta z praktykami wykluczeń. Dzięki temu jej wymiarowi można przypisać winę za brak kompetencji obywatelskich samym uczniom, a nie pozycji społecznej ich rodziców. W rezultacie tak pojmowana obywatelskość staje się czynnikiem legitymizującym wykluczenia ze sfery publicznej osób biednych, z wyjątkiem pełnienia przez nich roli obiektów litości (Popow 2013) lub „dyskursywnego zera” obywatelskości (Starego 2012).

4. Uczniowie pochodzący z rodzin o niskim SES, podlegający negatywnej segregacji, skłonni są przy tym uwewnętrzniać negatywny obraz własnych kompetencji i akceptować własną marginalizację, a wizję jej przewyciężenia wiążą z autorytarnymi praktykami zmuszającymi ich do uzyskania niezbędnych kwalifikacji (Stańczyk 2012). Można przypuszczać, że będzie to sprzyjać autoeliminacji z przestrzeni politycznej.

5. Identyfikacja zbiorowa może zatem być w Polsce dostępna w dwóch typach idealnych: jako identyfikacja z mityczną wspólnotą narodu i jako identyfikacja z przestrzenią europejskiej polityki i globalnej ekonomii. Ta pierwsza zdaje się być „atrakcyjna” dla osób o niższym, ta druga – o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym. Ryzykując pewną nadinterpretację, mógłbym skonkludować to tak: ludzie biedni edukowani są do politycznego milczenia wpisywanego w mitologię narodu cierpiącego, podczas gdy ludzie bogaci kształceni są do przedsiębiorczości w przestrzeni globalnego kapitalizmu i partycypacji w europejskiej polityce.

W trakcie dyskusji nad rozprawą doktorską Moniki Popow pojawiło się pytanie (sformułowane przez Marię Mendel) o instancje spinające dwa wyróżnione dyskursy narodu lub nierozstrzygalne w wyznaczonej przez nie przestrzeni. Mendel zwróciła uwagę, że w tekstach edukacyjnych (baśnie, czytanki etc.) pojawiają się przypadki swoistej przedsiębiorczości ludzi biednych, którzy dzięki sprytowi zdolni są wygrywać z losem (pół królestwa i księżniczka), a w aktach jednostkowego heroizmu gotowi są ginąć za ojczyznę. Instancją, która w takim kontekście może wiązać przepołowione społeczeństwo wzajemną relacją, może być *dyskurs wojny*, w której biedni bronić będą ojczyzny – mitycznej wspólnoty cierpienia, zdradzonej przez bogatych. Powszechna w polskim dyskursie publicznym retoryka wojenna może mieć takie właśnie funkcje spinające obywateli i nieobywateli – w konflikcie.

## Literatura cytowana

Althusser L. (2006), *Ideologie i aparaty ideologiczne państwa*, Warszawa: Studenckie Koło Filozofii Marksistowskiej UW.

Bauman Z. (2008), *Wspólnota*, przeł. J. Margański, Warszawa: Wydawnictwo Sic!

Boryczko M. (2012), *Między adaptacją a oporem: szkoła wobec procesów globalizacyjnych*. Praca doktorska pod kier. Tomasza Szuklarka. Uniwersytet Gdański: Wydział Nauk Społecznych.

Bourdieu P., Passeron, J.-C. (2006), *Reprodukcja. Elementy teorii nauczania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Czapiński J. (2009), *Kapitał społeczny*, w: Czapiński J., Panek T. (red.), *Diagnoza społeczna 2009. Warunki i jakość życia Polaków. Raport*, Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego, Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania w Warszawie.

Dolata R. (2010), *Cicha rewolucja w polskiej oświacie – proces różnicowania się gimnazjów w różnych miastach*, „Edukacja”, 1: 51–60.

Dudzikowa M. (2008),

Fukuyama F. (1997), *Zaufanie. Kapitał społeczny a droga do dobrobytu*, przeł. A. Śliwa, Warszawa–Wrocław: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Fullan M. (2006), *Odpowiedzialne i skuteczne kierowanie szkołą*, przeł. K. Kruszewski, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Habermas J. (1993), *Obywatelstwo a tożsamość narodowa: rozważania nad przyszłością Europy*, Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.

Habermas, J. (2007), *Strukturalne przeobrażenia sfery publicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

House R. J. (1977), A 1976 theory of charismatic leadership, w: Hunt J. G, Larson L.L. (red.), *Leadership: The Cutting Edge*, Carbondale: Southern Illinois University Press.

Juchacz, P.W. (2006), *Deliberacja – demokracja – partycypacja. Szkice z teorii demokracji ateńskiej i współczesnej*, Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.

Kaniowski A.M. (1998), *Moralność na usługach polityki?*, „Znak”, 517 (6): 60-77.

Kerr D. (2002), *Citizenship education: an international comparison across sixteen countries*, „The International Journal of Social Education”, 17, 1: 1–15.

Krzemiński I. (2006), *Wolność, równość, odmienność. Nowe ruchy społeczne w Polsce początku XXI wieku*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.



Kwieciński Z. (2000), *Tropy – ślady – próby: studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Poznań: Wydawnictwo Edytor.

Laclau E. (2009), *Rozum populistyczny*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.

Lachowicz-Tabaczek K. (2004), *Potoczne koncepcje świata i natury ludzkiej: Ich wpływ na poznanie i zachowanie*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Lachowicz-Tabaczek K., Pachnowska B. (2007), *Nierówności interpersonalne; Jak samoocena narodowa Polaków może wpływać na ich relacje interpersonalne z rodakami*, w: Klebaniuk, J. (red.), *Oblicza nierówności społecznych*, Warszawa: Wydawnictwo Eneteia.

Lakoff G., Johnson M. (1988), *Metafory w naszym życiu*, Warszawa: PIW

MacIntyre A. (1996), *Dziedzictwo cnoty: studium z teorii moralności*, przeł. Adam Chmielewski, seria: Biblioteka Współczesnych Filozofów, Warszawa: PWN.

Madalińska-Michalak J. (2012), *Skuteczne przywództwo w szkołach na obszarach zaniedbanych społecznie. Studium porównawcze*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Marquard O. (1994), *Rozstanie z filozofią pierwszych zasad*, przeł. K. Krzemieniowa, Warszawa: Oficyna Naukowa.

Mendel M. (2013), *Toward the Ignorant Gdańsk Citizen: Place-Based Collective Identity*,

*Knowledge to Refuse, and the Refusal to Know*, w: Szkudlarek T. (red.), *Education and the Political. Theoretical Articulations*, Rotterdam: SENSE Publishers.

Michalak J.M. (2008), *Alasdaira MacIntyre'a idea wspólnotowości. Pytanie o utraconą całość*, w: Kochanowicz J., Tokarz T. (red.), *Państwo a edukacja*, Wrocław: Wydawnictwo DSW.

Mouffe Ch. (2009), *The Democratic Paradox*, London: Verso.

Nowak-Dziemianowicz M. (2001), *Oblicza nauczyciela. Oblicza szkoły*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Ossowska M. (1945), *Wzór obywatela w społeczeństwie demokratycznym*, Warszawa: Zarząd Główny Towarzystwa Uniwersytetu Robotniczego.

Ossowska M. (1992), *Wzór demokracji: cnoty i wartości*, Lublin: Daimonion.

Popow M. (2013), *Wizje polskości w gimnazjalnych podręcznikach języka polskiego*. Praca doktorska pod kier. Tomasza Szkudlarka, Uniwersytet Gdański: Wydział Nauk Społecznych.

Potulicka E. (2008), *Wychowanie obywatelskie – nowy przedmiot nauczania w Anglii*, w: Dudzikowa M., Czerepaniak-Walczak M. (red.), *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty.*, Gdańsk: GWP, t. 4.

Rancičre J. (2007), *Estetyka jako polityka*, Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.

Rawls J. (2001), *Prawo ludów*, Warszawa: Fundacja Aletheia.

Reykowski J. (2007), *Konflikt i porozumienie. Psychologiczne podstawy demokracji deliberatywnej*, Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”.

*Rozwój i edukacja. Wielkie przewartościowanie* (2011), Szomburg J. (red.), Gdańsk: Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową.

Schmitt C. (2000), *Teologia polityczna i inne pisma*, Kraków: Warszawa: Znak; Fundacja im. Stefana Batorego.

Schusterman R. (2005), *Praktyka filozofii, filozofia praktyki. Pragmatyzm a życie filozoficzne*, tłum. A. Mitek, Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.

Sennett R. (2012), *Szacunek w świecie nierówności*, Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza.

Shils E. (1994), *Co to jest społeczeństwo obywatelskie?* w: *Europa i społeczeństwo obywatelskie rozmowy w Castel Gandolfo*, Kraków; Warszawa: Znak; Fundacja im. Stefana Batorego.

Sikorski Cz. (2006), *Organizacje bez wodzów. Od przywództwo emocjonalnego do koordynacji demokratycznej*, Warszawa: C. H. Beck.

Sloterdijk P. (2011), *Gniew i czas: esej polityczno-psychologiczny*, Warszawa: Scholar.

Stańczyk P. (2012), *Praca*, w: Cackowska M., Kopciwicz L., Patalon M., Stańczyk P., Starego K., Szkudlarek T., *Dyskursywna konstrukcja podmiotu. Przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego

Starego K. (2012), *Obywatelstwo*, w: Cackowska M., Kopciwicz L., Patalon M., Stańczyk P., Starego K., Szkudlarek T., *Dyskursywna konstrukcja podmiotu. Przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego

Szafraniec K. (1986), *Anomia – przesilenie tożsamości. Jednostka i społeczeństwo wobec zmiany*, Toruń: Wydawnictwo UMK.

Szafraniec, K. (2003), *Anomia okresu transformacji a orientacje normatywne młodzieży. Perspektywa międzygeneracyjna*, w: Mariański, J. (red.), *Kondycja moralna społeczeństwa polskiego*, Kraków: Wydawnictwo WAM i Komitetu Socjologii PAN.

Szahaj A. (2000), *Jednostka czy wspólnota. Spór liberałów z komunitarystami a „sprawa polska”*, Warszawa: Fundacja „Aletheia”.

Śliwerski, B.(2001), *Czy oświata potrzebuje przewrotu kopernikańskiego?*, w: Szomburg J., (red.), *Rozwój i edukacja. Wielkie przewartościowanie*, Gdańsk: Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową.

Turner V. (2010), *Proces rytualny. Struktura i antystruktura*, Warszawa: PIW.



MAREK CZYŻEWSKI

## W kręgu społecznej pedagogii

The main purpose of this paper is to introduce both the problems associated with the educationalisation of social life and the issue of social pedagogy from the perspective of post-Foucauldian governmentality studies. First of all, obstacles encountered in the application of Foucauldian ideas in sociology and pedagogy are discussed. Following this, by using, *inter alia*, the Foucauldian concept of problematisation, two varieties of educationalisation are considered: institutional and neoliberal. The latter is referred to in the findings of analysis of media discourse presented in brief. The matter of an attitude of critique, particularly towards neoliberal educationalisation, is an important aspect of the proposed research approach. As an attempt to draw a balance, this paper indicates both the strengths and limitations of the governmentality perspective, as well as the possibilities of its further development, especially with regard to the issue of social pedagogy.

*Keywords: educationalisation, social pedagogy, governmentality, problematisation, critique*

### Wprowadzenie

„Techniczna modernizacja Polski – mimo pewnego rozgardiaszu – postępuje, widzimy to na każdym kroku. Mamy dużo nowych budynków, dróg, laboratoriów, maszyn, urzędów itd. Pytanie, czy to pozwoli utrzymać rozwój Polski w dalszej perspektywie? Czy dla rozwoju Polski nie jest ważniejsza modernizacja społeczno-kulturowa – przemiany zachodzące w sferze naszej świadomości, postaw i zachowań. A jeśli tak, to jakich zmian w tej sferze kulturowo-mentalnej potrzebujemy i jak je realizować? Jak oddolnie ulepszać Polskę, by była bardziej przyjazną, atrakcyjną i konkurencyjną, by była lepszym miejscem do pracy i życia. Co my sami możemy zrobić dla Polski?”

Przytoczone zdania pochodzą z otwartego zaproszenia do udziału w VIII Kongresie Obywatelskim obradującym w październiku 2013 roku pod hasłem „Jaka modernizacja Polski: od budowy infrastruktury do nowych postaw i zachowań?”<sup>1</sup>. Rozliczne wypowiedzi o podobnym przesłaniu można

<sup>1</sup> Zaproszenie zostało udostępnione w Internecie między innymi przez Ogólnopolską Federację Organizacji Pozarządowych, <http://ofop.eu/patronaty/viii-kongres-obywatelski>.

bez trudu odnaleźć we współczesnej publicystyce społecznej, przemówieniach polityków, a także w opracowaniach naukowych z zakresu socjologii, politologii i psychologii społecznej. Wszechobecność przekazów apelujących o – jakoby niezbędną dla modernizacji kraju – przemianę mentalności Polaków, a także promujących odpowiednie wzory postępowania, świadczy o ukształtowaniu się dyskursu, który można określić mianem *pedagogizacyjnego*. Dyskurs ten zazwyczaj nie staje się przedmiotem krytycznej refleksji ani analiz naukowych, lecz przeciwnie, jest powszechnie traktowany na mocy oczywistości, a także sankcjonowany przez autorytet nauki współczesnej, nabierając tym samym cech Foucaultowskiego „reżimu prawdy”.

Rzecz jasna, dyskurs pedagogizacyjny – jak każda inna odmiana dyskursu – nie oddziałuje w próżni, lecz jest składnikiem szerszych urządzeń społecznych (Foucaultowskich „dyspozytywów”), zawierających także elementy niedyskursowe (np. określone rozwiązania instytucjonalne lub typy praktyk społecznych w dziedzinie szkolnictwa, przedsiębiorczości czy tzw. społeczeństwa obywatelskiego) [por. Czyżewski 2013a: 18].

W niniejszym artykule zostanie zarysowana perspektywa badawcza, która stanowi wstępną propozycję analizy i krytyki dyskursu pedagogizacyjnego. Szerszym zagadnieniem, w tym tekście jedynie sygnalizowanym, jest kwestia analizy dyspozytywów (urządzeń społecznych), w ramach których dyskurs pedagogizacyjny przejawia swą władczą moc, a także bywa (na różne sposoby) kontestowany bądź „omijany” (por. także Czyżewski 2013b).

Inspirację dla prezentowanych tu uwag stanowi koncepcja „rządomyślności” (*gouvernementalité*) sformułowana przez Michela Foucaulta w jego wykładach z lat 1978–1979 (Foucault 2010 i 2011; por. Czyżewski 2009)<sup>2</sup>. Od schyłku wieku XX i z całą mocą od początku XXI wieku w obszarze języka angielskiego i niemieckiego powstaje obfita literatura postfoucaultowska nawiązująca do tej koncepcji (m.in. Rose 1998, 1999a i 1999b; Lemke, Krasmann, Bröckling 2000; Miller, Rose 2008). Można nawet powiedzieć, że wokół kierunku badań nad rządomyślnością (*governmentality studies*) szybko rozwinął się swoisty „przemysł” publikacyjny (Korvela 2012: 75). O ile w literaturze światowej istnieje już chyba pewien przesyt wielokrotnie tam referowaną koncepcją rządomyślności, czemu zdaje się sprzyjać odtwórczy i redundantny charakter sporej części tekstów z tego zakresu, o tyle na gruncie polskim perspektywa ta jest nadal w dużej mierze nieznaną. Tak wytyczone okoliczności stawiają polskich zwolenników *governmentality stu-*

---

<sup>2</sup> W polskich wydaniach wspomnianych wykładów (Foucault 2010 i 2011) termin *gouvernementalité* przetłumaczono jako „urządzenie”, a nie jako „rządomyślność”. W innym miejscu przedstawiam argumenty przemawiające za stosowaniem terminu „rządomyślność” (por. Czyżewski 2011: 32–33).

*dies* wobec trudnego wyzwania: z jednej strony należałoby najpierw koncepcję rządomyślności po prostu wprowadzić w obieg polskich nauk społecznych (zarówno w obszarze myśli teoretycznej, jak i empirycznych zastosowań), z drugiej jednak warto byłoby zarazem powiedzieć o niej coś nowego, na przykład rozważyć ograniczenia tej optyki lub podjąć próbę jej rozwinięcia.

## Kłopot z Foucaultem

Wprowadzanie koncepcji Foucaulta do socjologii czy nauk o wychowaniu napotyka szereg barier, wśród których chyba największą stanowi wyrotowy charakter jego myśli, sceptycznie nastawionej do kluczowych składników europejskiej tradycji kulturowej, takich jak rozum, wiedza, rozwój, porozumienie, humanizm czy upodmiotowienie jednostek i zbiorowości. W tych ideach, a także w sposobach ich społecznego, politycznego, gospodarczego czy naukowego użytkowania Foucault dostrzega świadectwo wszechobecnych, anonimowych i rozproszonych relacji władzy.

To Foucaultowskie przesłanie stawia pod znakiem zapytania nie tylko aksjologiczne podstawy kultury europejskiej (sprowadzając je do roli dyskursów dominujących), lecz także powstałe na ich gruncie takie współczesne koncepty naukowe, jak na przykład „sprawczość” (*agency*), „społeczeństwo obywatelskie”, „uwłasnowolnienie” (*empowerment*),<sup>3</sup> „zaufanie” czy „kapitał społeczny”, a zatem kategorie odwołujące się do szeroko rozumianej idei emancypacji jednostki i społeczeństwa z narzuconych na nie ograniczeń.

Skoro bowiem każda forma wiedzy jest interpretacyjnym podbojem i nierozzerwalnie wiąże się z określonym typem (anonimowych i rozproszonych) relacji władzy, a te z kolei zawsze splatają się z taką bądź inną formą wiedzy, to nie ma powodu, by z tej reguły wyłączyć wiedzę naukową. Co więcej, wiedzę naukową należałoby traktować szczególnie nieufnie wówczas, gdy, jak to się dzieje dzisiaj, nauka – zgodnie z duchem czasu – staje się kluczowym nośnikiem retoryki emancypacyjnej. Rola dyskursów naukowych w Foucaultowskim splocie władzy/wiedzy wydaje się doniosła w świecie współczesnym także dlatego, że dzisiaj to właśnie na „naukowym” gruncie socjologii, ekonomii, psychologii, pedagogiki, politologii czy nauk o kulturze ferowane są oceny rzeczywistości, proponowane kierunki zmiany, formułowane ich uzasadnienia, a także realizowane rozmaite formy eksperckiej obsługi rzeczywistości.

<sup>3</sup> Termin *empowerment* bywa także tłumaczony jako „umacnianie”, „upełnomocnienie” lub „upodmiotowienie”.

Zaczynając od własnego podwórka, trzeba byłoby powiedzieć, że z Foucaultowskiego punktu widzenia całość socjologii, pojmowanej jako rozwijany od schyłku XIX wieku wariant języka naukowego, a także – być może w jeszcze większym stopniu – analogicznie pojmowana całość nieco później powstałej psychologii społecznej, nadają się do krytycznego rozpatrzenia pod kątem wielorakich powiązań dyskursu nauk społecznych z procesami modernizacji. Rzecz jasna, ten sam postulat dotyczy nauk o wychowaniu, psychologii, nauk o kulturze, politologii czy ekonomii.

Współczesna socjologia jest jednak w stanie tolerować elementy Foucaultowskiej optyki, oczywiście o tyle, o ile poddać ją można skutecznej marginalizacji, tak by jako intelektualne dziwactwo nie zagrażała socjologii głównego nurtu i zarazem świadczyła o pluralizmie socjologicznej myśli. Natomiast nauki o wychowaniu mają z Foucaultem kłopot, jak się zdaje, natury zasadniczej. W tym przypadku ma bowiem miejsce – w pewnym stopniu nieusuwalne – napięcie między wywrotowym przesłaniem Foucaultowskiej myśli z jednej strony i tożsamością nauk o wychowaniu – z drugiej. Kształtowanie człowieka nie jest przecież tylko przedmiotem refleksji teoretycznej i badań empirycznych w ramach nauk o wychowaniu, lecz także obszarem wypracowywania przez nie stosownych praktyk społecznych oraz obiektem ich zaangażowanej troski.

Warto też wskazać na szerszy sens pedagogiki. Pomocne w tym względzie mogą być analogie zaczerpnięte z języka socjologii interpretatywnej. Twórca etnometodologii, Harold Garfinkel, mówił o amatorskim i profesjonalnym uprawianiu socjologii, mając na myśli to, że jako uczestnicy życia społecznego wszyscy interpretujemy otaczającą nas rzeczywistość, czyli jesteśmy jej amatorskimi badaczami, natomiast część spośród nas zajmuje się badaniem zjawisk społecznych zawodowo. Erving Goffman podkreślał, że we wszelkich interakcjach obecne są elementy prezentacji siebie oraz zamierzonego bądź niezamierzonego wywierania na innych tego lub innego wrażenia. Teatr natomiast stanowić ma zinstytucjonalizowaną i profesjonalizowaną postać tych komunikacyjnych zjawisk. Jako socjologiczny intruz powiedziałbym, że w analogiczny sposób można byłoby spojrzeć na miejsce pedagogiki w szerszym kontekście społecznym. Otóż pedagogika – jako forma profesjonalizowanej, naukowej samowiedzy społeczeństwa na temat wszechobecnego w życiu społecznym oddziaływań wychowawczych i quasi-wychowawczych, a zarazem jako ufundowana na podstawach naukowych społeczna postawa zaangażowania w wychowawcze oddziaływanie – wpisuje się w szerszy obszar, który roboczo można byłoby określić mianem społecznej pedagogii. Ta ostatnia obejmuje – prócz pedagogiki - zarówno te sposoby kształtowania człowieka oraz wyobrażenia na ten temat, które są udziałem placó-



wiek wychowawczych w ścisłym sensie tego terminu, jak i te, którymi posługują się rozmaite inne instytucje społeczne, w tym organizacje polityczne (m.in. państwo), urzędy, przedsiębiorstwa czy media. Ponadto tak pojmowana społeczna pedagogia zawiera mniej uchwytny, pozainstytucjonalny sposób kształtowania człowieka i związane z nimi sposoby myślenia.

Napięcie między pedagogiką i Foucaultem staje się w tym świetle bardziej widoczne. Otóż optyka Foucaultowska jest przede wszystkim zainteresowana krytyczną (chciałoby się powiedzieć „dekonstrukcyjną”) analizą dyskursów i dyspozytywów szeroko rozumianej społecznej pedagogii, nie tylko nie zachowując respektu dla uzasadniających ją wzniosłych idei, lecz chłodnym okiem przyglądając się mechanizmom gwarantującym ich społeczną moc. Mówiąc inaczej, szczególne iskrzenie na linii pedagogika–Foucault wynika z faktu, iż główny problem, którym zajmował się Foucault (nie tylko w ramach koncepcji rządomyślności, lecz także w pracach wcześniejszych i późniejszych), odnosi się właśnie do tego, co można określić mianem społecznej pedagogii lub - w sformułowaniu Foucaulta - do „historii różnych sposobów, za pomocą których w naszej kulturze [czyli w kulturze europejskiej – M.C.] istoty ludzkie są przetwarzane w podmioty” (Foucault 1982: 208). Procesy wytwarzania podmiotowości Foucault określał za pomocą terminu *assujettissement* (ujarzmienie).<sup>4</sup> Z tego punktu widzenia głównym przedmiotem analizy w kategoriach „ujarzmienia” winny być wszelkie odmiany szeroko pojmowanej społecznej pedagogii, a także wszelkie nurty pedagogiki, nie wyłączając tak zwanej pedagogiki „humanistycznej”, „krytycznej” czy „emancypacyjnej”. Z kolei z punktu widzenia pedagogiki jako dyscypliny naukowej oraz profesji zaangażowanej w „dobro wspólne” optyka Foucaultowska może budzić skojarzenia z opisywaną przez Roberta Musil’a „wiedzą uśmiechającą się pod wąsem albo pierwszym spotkaniem ze złem”, czyli „chęcią podstawienia [...] wzniosłości nogi, aby upadła na nos” (Musil 1971: 382–385).

Zatem wszelkie, nie tylko dyrektywne, ale także niedyrektywne formy oddziaływania wychowawczego stanowią, w perspektywie Foucaultowskiej, taką bądź inną odmianę ujarzmienia (subiektywfikacji). Co z pedagogicznego punktu widzenia być może jeszcze bardziej obrazoburcze, ujarzmieniu (subiektywfikacji) podlegają w tym samym stopniu obie strony wychowawczego oddziaływania: nie tylko wychowankowie, lecz także wychowawcy. Ujarz-

<sup>4</sup> Warto przypomnieć, że termin *assujettissement* oznacza dosłownie podporządkowanie lub podbój, lecz zawiera w sobie słowo *sujet* (podmiot). Polską wersję tego terminu, „ujarzmienie” (ze słówkiem „ja” ujętym w kursywę), zaproponował Tadeusz Komendant. Trzeba podkreślić, że Foucaultowski podmiot to (zgodnie z dwuznacznością francuskiego *sujet* i w odróżnieniu od polskiej intuicji językowej) jednostka zarazem podporządkowana i dysponująca własną podmiotowością. Nikolas Rose wprowadził angielski odpowiednik: *subjectification* (w spolszczonej wersji – „subiektywfikacja”).

mienie nie jest bowiem czynnością dokonywaną przez jednostkę wobec innych jednostek, lecz procesem anonimowym, który wikła wszystkie strony interakcji w grę tożsamości i scenariuszy postępowania.

O ile podobny obraz orientacji dyrektywnej byłby prawdopodobnie do przyjęcia z punktu widzenia krytycznie wobec niej usposobionej orientacji niedyrektywnej, o tyle trudno byłoby oczekiwać od zwolenników szeroko rozumianej orientacji niedyrektywnej, by podpisali się pod Foucaultowskim z ducha przekonaniem, iż niedyrektywne reguły dialogu, autonomii, odpowiedzialności za siebie, uwłasnowolnienia (*empowerment*) czy towarzyszenia w rozwoju mogą służyć ujarzmieniu wszystkich bez wyjątku uczestników wychowawczej relacji. Trudno byłoby także oczekiwać, by zgodzili się z tezą, że ujarzmienie w ramach orientacji niedyrektywnej, choć realizowane w odmiennym trybie, nie różni się nasileniem od ujarzmienia, które jest udziałem orientacji dyrektywnej, odwołującej się do autorytetu wychowawcy egzekwującego od wychowanków postępowanie zgodne ze z góry założonym programem wychowawczym. Z kolei z Foucaultowskiego punktu widzenia orientacja niedyrektywna oraz wszelkie odmiany pedagogiki humanistycznej, krytycznej czy emancypacyjnej – obok równoległe rozwijanych idei w obszarach przedsiębiorczości, społeczeństwa obywatelskiego, życia osobistego i intymnego – wpisują się w nowoczesną technologię pośredniego rządzenia populacją, określaną mianem rządomyślności.

## „Oswajanie” Foucaulta

Dystans pedagogiki (a także w pewnym stopniu socjologii) wobec perspektywy Foucaulta nie może zatem stanowić zaskoczenia. Wprawdzie już od dziesięcioleci zainteresowanie pedagogów, socjologów oraz przedstawicieli wielu innych dyscyplin naukowych budzi koncepcja władzy dyscyplinarnej (wyd. polskie: Foucault 1998), czego świadectwem na gruncie pedagogiki jest między innymi zbiór pod redakcją Stephena Balla (1992). Jednak temu kierunkowi recepcji sprzyja nie tyle zrozumienie dla radykalnej wywrotowości Foucaultowskich idei, ile powszechna w naukach współczesnych niechęć wobec jawnie rygorystycznych i opresyjnych form organizacji społecznej. Foucault czytany z tego punktu widzenia staje się przede wszystkim sojusznikiem krytyki skierowanej przeciw jednej z tendencji w dziedzinie kontroli społecznej – tendencji dzisiaj zazwyczaj negatywnie ocenianej i postrzeganej jako przestarzała. Konsekwentna awersja Foucaulta wobec wszelkich wariantów ujarzmienia traci wówczas na wyrazistości.

Znacznie trudniej przychodzi pedagogice, socjologii i innym dyscyplinom uporanie się z koncepcją rządomyślności. Wynika to w pewnym stop-

niu z opóźnienia publikacyjnego (od wykładów Foucaulta o rządomyślności do ich pierwszej pełnej publikacji w 2004 roku minęło około 25 lat). Wszakże znacznie ważniejszym powodem jest zawarty w tej koncepcji potencjał kontestacji wymierzonej we wszelkie współczesne technologie władzy, zwłaszcza te, które uchodzą za „miękkie” i nie tylko nie odbierają jednostkom i zbiorowościom poczucia sprawczości, kreatywności i odpowiedzialności za siebie, lecz przeciwnie, sprzyjają ich powstawaniu i umacnianiu się. „Sztuka rządzenia” nie polega bowiem na zakazach i nakazach, lecz na oddziaływaniu pośrednim – na kierowaniu tym, jak ludzie kierują samymi sobą<sup>5</sup>. W optyce rządomyślności przedmiotem analizy stają się także wszelkie naukowe dyskursy, które tego rodzaju technologie władzy opracowują, uzasadniają i zalecają.

Konfrontacja polskiej pedagogiki i socjologii z koncepcją rządomyślności dopiero się zaczyna. Pomieszczone w tym tomie artykuły stanowią próbę w tym kierunku podjętą. Jest sprawą otwartą, co z tej konfrontacji wyniknie. Oswajanie Foucaulta może przyjąć różną postać. Warto tu wskazać dwie szczególnie cenne możliwości.

Po pierwsze, jak każda orientacja badawcza także koncepcja rządomyślności ma w tym sensie konsekwencje światopoglądowe, że zachęca do rozszerzenia horyzontów poznawczych i rozważenia nowego obrazu świata, w tym przypadku alternatywnego wobec przekonań potocznych i naukowych. Z tą trudną do przecenienia wartością należy się jednak obchodzić ostrożnie. Nadmierne akcentowanie wymiaru światopoglądowego i ogólnoteoretycznego może bowiem prowadzić do absolutyzacji tez Foucaulta. Wówczas sens ogólnych przesłanek teoretycznych mógłby zostać zredukowany do dogmatycznych zaleceń w obszarze zaangażowania o charakterze politycznym. W przypadku tego rodzaju recepcji Foucaulta mogłoby chodzić o na przykład – skądinąd nieakceptowalną – pochwałę bezwarunkowej anarchizacji życia społecznego. Natomiast empirycznie rozstrzygalnym kwestiom (odnoszącym się np. do granic stosowalności koncepcji rządomyślności) mógłby zostać – błędnie – przypisany status zasadniczych rozstrzygnięć teoretycznych<sup>6</sup>.

Po drugie, w grę wchodzi zdystansowane zastosowanie w ramach badań empirycznych i refleksji teoretycznej. Jest kwestią sporną, czy i na ile byłoby to postępowanie zgodne z myślą Foucaulta. Za odpowiedzią pozytywną prze-

<sup>5</sup> W wydaniu polskim odpowiednie sformułowanie brzmi: „sposób prowadzenia ludzi w ich prowadzeniu się” (Foucault 2011: 194). Nikolas Rose (1999b) zaproponował termin „rządzenie przez wolność”.

<sup>6</sup> Na negatywne konsekwencje mylnego przypisywania kwestiom rozstrzygalnym empirycznie statusu ogólnych założeń teoretycznych i światopoglądowych zwracali uwagę między innymi Stanisław Ossowski (1967: 194–219) w odniesieniu do politycznego użytkowania marksizmu i Jeffrey C. Alexander (1982: 50–55) w odniesieniu do sporów wokół teorii konfliktu.

mawia styl późnych wykładów Foucaulta (2010 i 2011), wolny od autorytatywnego tonu i zapraszający do intelektualnych poszukiwań. W 1984 roku, w jednym z ostatnich wywiadów, Foucault podsumowująco określał dziedzinę swoich badań mianem „historii myślenia”, przez co nie rozumiał „tylko historii idei lub wyobrażeń, lecz także próbę odpowiedzi na następujące pytanie: jak może ukształtować się wiedza? W jaki sposób myślenie, o ile ma odniesienie do prawdy, może mieć historię?” (Foucault 2005: 824). Na rzecz odpowiedzi negatywnej przemawia jego ostentacyjna deklaracja, iż nie jest naukowcem (w szczególności historykiem – w obiegowym sensie tego słowa), lecz „kimś, kto chce wpłynąć na rzeczywistość” (np. Foucault 2005: 49–51).

Z tym, jak sam Foucault widział zastosowanie swoich tekstów wiąże się pewna doza dwuznaczności. W wywiadzie z 1975 roku, tuż po publikacji *Nadzorować i karać*, nazwał w przenośni swoje książki (a uwaga ta, jak sądzę, odnosi się także do jego wykładów) „małymi skrzynkami z narzędziami”, co można odczytać jako sygnał autoironicznego dystansu, ale także jako wskazówkę autora, by traktować jego dzieło bez nadmiernego rygoryzmu. Podkreślał zarazem, że ucieszyłby się, gdyby sięgnięcie po zdania, idee lub analizy z jego tekstów (podobnie jak sięganie do skrzynki z narzędziami po śrubokręt czy klucz) mogło służyć do wywoływania „elektrycznych spięć w systemach władzy, do ich dyskredytacji albo nawet zniszczenia” (Foucault 2002b: 887–888). Ten autokomentarz potwierdza intensywne zainteresowanie Foucaulta akcjami politycznymi (w szerokim sensie tego słowa), ale skoro dotyczyć miał także tych „systemów władzy”, z których wyłoniły się jego własne teksty, to droga do ich odczytywania pozostaje w pewnym stopniu otwarta – także na taki tryb, który uchylałby się od kompulsywnej aktywności publicznej (w czym gustował Foucault) i kładłby w zamian nacisk na wypracowanie sposobów postępowania badawczego, które pozostawałoby w dystansie wobec rzekomych prawd zdroworoządkowych i naukowych.

Wreszcie na odnotowanie zasługuje wpływowy w ostatnich latach nurt recepcji wykładów i wypowiedzi Foucaulta z lat 1980–1984, który dostrzeżę w nich „powrót do podmiotu”. Według tego rodzaju odczytań Foucault miał w ostatniej fazie twórczości wycofać się z dotychczasowego „rozmywania człowieczeństwa” i dokonać „rehumanizacji” swojej koncepcji<sup>7</sup>. Omówienie wspomnianego wzoru interpretacji ostatnich prac Foucaulta i kon-

---

<sup>7</sup> Korzystam tu z określeń socjolożki Margaret Archer (2013: 23 i 36–37), jednej z wielu zwolenniczek tego odczytania tak zwanego ostatniego Foucaulta. Podobne tezy formułują także przedstawiciele innych dyscyplin, w tym pedagodzy. Przeciwnie argumenty prezentuje między innymi filozof Petra Gehring (2012). Zgodnie z jej analizą Foucault w ostatnich pracach nie tylko nie zrewidował, ale dokonał radykalizacji swego stanowiska.

frontacja z ich faktyczną zawartością jest osobnym zadaniem, które wykracza poza ramy tego tekstu. Tu chciałbym jedynie zauważyć, że wzór ten, a także związany z nim niekiedy ton satysfakcji z powodu rzekomego powrotu Foucaulta (niczym syna marnotrawnego) na grunt myślenia o rzeczywistości społecznej w mainstreamowych kategoriach struktury i podmiotowego sprawstwa stanowią sposób osvajania Foucaulta, który jest w stanie zneutralizować to, co w tej radykalnej i wywrotowej propozycji intelektualnej najważniejsze i najcenniejsze.

## Pedagogizacja – określenie wstępne

Próbie badawczego osvajania Foucaulta poświęcone było działające od 2011 roku interdyscyplinarne, pedagogiczno-socjologiczne seminarium Katedry Pedagogiki Społecznej oraz Zakładu Badań Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego. Głównym przedmiotem naszego zainteresowania stało się zagadnienie *pedagogizacji życia społecznego*, a zwłaszcza jego medialna postać – medialna pedagogizacja życia społecznego.

Precyzując ogólną charakterystykę (sformułowaną na wstępie tego tekstu), można powiedzieć, że *pedagogizacja* oznacza, po pierwsze, przeniesienie wyobrażeń i kategorii pedagogicznych do dziedzin życia bezpośrednio niezwiązanych z aktywnością wychowawczą, takich jak gospodarka, polityka, społeczeństwo obywatelskie, kultura czy życie prywatne. Na tej drodze problemy należące źródłowo do „nie-pedagogicznych” obszarów życia społecznego ulegają przededefiniowaniu i stają się zagadnieniami wychowawczymi. Po drugie, tym samym jednostki, które w sensie ścisłym znajdują się poza zasięgiem oddziaływań wychowawczych, stają się w ramach pedagogizacji obiektem lub aktywnym instrumentem szerzej pojmowanych oddziaływań wychowawczych. Po trzecie, pedagogizacja oznacza nie tylko daleko idące poszerzenie stosowania pedagogicznych semantyk i wychowawczych oddziaływań, lecz także odpowiednią dla danej odmiany pedagogizacji formułę ujarzmienia jednostek w różny sposób włączonych w pedagogizację oraz złożony proces instalowania i podtrzymywania określonego typu stosunków władzy w społeczeństwie<sup>8</sup>.

Analizy pedagogizacji, a także wszelkie badania wywodzące się z Foucaultowskiej inspiracji winny wziąć pod uwagę, iż chociaż Foucault starał się respektować historyczne fakty (np. przemiany demograficzne, społeczne, gospodarcze czy polityczne), to w późniejszych wypowiedziach podkreślał, że przedmiotem swych długoletnich dociekań nie chciał uczynić ani historii

<sup>8</sup> Sformułowania własne, oparte na określeniach Thomasa Höhnego (2003: 229–232).

instytucji, wzorów zachowań i obyczajów, ani historii idei i wyobrażeń, lecz wielowątkową i nieciągłą „historię prawdy” traktowaną jako historia „problematyzacji” (np. Foucault 2005: 150–151; także 1996: 178–181 oraz 2005: 824). Ten ostatni, skądinąd kluczowy termin został przez Foucaulta objaśniony zdawkowo i może sprawiać kłopoty interpretacyjne, tym bardziej że jego sens odbiega od znaczenia obiegowego. O ile w znaczeniu obiegowym problematyzacja jest konotowana z reguły pozytywnie (jako nowatorskie i świeże spojrzenie na kwestie do tej pory niedostrzegane lub rozpatrywane nazbyt schematycznie), o tyle do zbioru historycznie ukształtowanych problematyzacji w sensie Foucaultowskim należą także (i to, jak się zdaje, w przeważającej ilości) te problematyzacje, które dzisiaj oceniane są zazwyczaj jako, chciałoby się powiedzieć, ze wszech miar „problematyczne”, na przykład powszechnie dziś krytykowane wyobrażenia dotyczące diagnozy i leczenia chorób psychicznych.

Ponadto problematyzacjami w ujęciu Foucaulta są zarówno (w „archeologicznym” wymiarze analizy) różne sposoby, za pomocą których określone zjawiska (np. szaleństwo, choroba, zbrodnia, seksualność) stawały się „problemem” (przedmiotem myślenia) w określonych społeczeństwach, jak i (w „genealogicznym” wymiarze analizy) rozmaite praktyki, dzięki którym miało to miejsce. „Archeologiczne” ujęcie skupia się na samych formach problematyzacji, natomiast ujęcie „genealogiczne” – na ich formowaniu. Pojęcie problematyzacji zawiera w sobie zatem zarówno dyskursowe, jak niedyskursowe składniki, i stanowi „odповідź” na konkretną, realną sytuację (por. Foucault 2005: 826; 1996: 179)<sup>9</sup>.

Nie jest to sprawa oczywista, o czym przekonuje sięgnięcie po przykład najbardziej znanej koncepcji Foucaulta. Władzę dyscyplinarną, analizowaną w *Nadzorować i karać* (wydanie polskie 1998), można potraktować jako problematyzację – „odповідź” na sytuację społeczno-demograficzną, w której technologia władzy suwerennej, oparta na karaniu za przekroczenie przepisów, okazywała się niewystarczająca. Czy w tym przypadku Foucaultowi chodziło w pierwszym rzędzie o – pojmowany jako intelektualna problematyzacja - dyskurs dyscyplinarny (w tym zwłaszcza o Benthamowską ideę panoptikonu), czy przede wszystkim o pojmowany jako problematyzacja w sensie praktycznym zobiektywizowany proces historyczny, czyli powstawanie dyscyplinarnych instytucji oraz społeczeństwa dyscyplinarnego?

---

<sup>9</sup> Biorąc pod uwagę wcześniejsze prace Foucaulta, trzeba dodać, że rewersem zaistniałych problematyzacji jest rozległy obszar tego, co się w dyskursie nie pojawiło, gdyż nie zostało zauważone, uległo przemilczeniu bądź marginalizacji poprzez to, co zostało powiedziane. Z tego punktu widzenia ważnym przedmiotem analizy są między innymi mechanizmy „rozrzedzania dyskursu” – sprawiania, że dyskurs ma miejsce rzadko (por. Foucault 2002a).

W pracach Foucaulta można odnaleźć argumenty raczej na rzecz rozwiązania trzeciego, polegającego na analizie powiązań między dyskursowymi i niedyskursowymi elementami rzeczywistości (np. w postaci analizy dyspozytywów, czyli urządzeń społecznych). Nie inaczej rzecz się ma w przypadku pedagogizacji: można ją wprawdzie rozpatrywać, skupiając się raczej na dyskursie pedagogizacyjnym lub pedagogizacji dyskursu medialnego (jak to ma miejsce w tym tekście, jak również w większości artykułów pomieszczonych w tym tomie), ale trzeba pamiętać, że w porównaniu z Foucaultowską perspektywą badania problematyzacji i dyspozytywów będzie to zawężenie oglądu szerszego zjawiska pedagogizacji życia społecznego (rozumianego jako splot jej dyskursowych i niedyskursowych elementów).

Wspomnianą trudność można w pewnym stopniu osłabić wówczas, gdy przedmiotem badawczego zainteresowania staje się pedagogizacja medialna. Wtedy jako pierwszy przedmiot analizy narzuca się medialny dyskurs pedagogizacyjny (np. zachęcający do innowacyjnej przedsiębiorczości bądź podejmowania obywatelskich inicjatyw), a zatem forma uczynienia przedmiotem myślenia tego, jak społeczeństwo należy wychować i jak sami powinniśmy kształtować siebie. Pozostając w obszarze dyskursów, warto byłoby także uwzględnić relacje między medialnym dyskursem pedagogizacyjnym i pedagogizacją dyskursów naukowych (np. uniwersyteckich), politycznych (w tym w tekstach z zakresu polityk publicznych) oraz dyskursów „praktycznych” (biznes, administracja, placówki wychowawcze, inicjatywy obywatelskie, szeroko pojmowana sfera doradztwa). Oczywiście nie uchyla to pytania o pedagogizację życia społecznego. Ta szersza optyka wymagałaby wszakże uwzględnienia relacji między dyskursami pedagogizacyjnymi różnej proveniencji i rzeczywistością niedyskursową (np. przemianami organizacyjnej infrastruktury oraz wzorów postępowania w obszarze mediów, a także życia naukowego, politycznego, biznesowego czy obywatelskiego).

Z dzisiejszego punktu widzenia warto odnotować dwa aspekty uprzywilejowania dyskursów (dyskursowych składników problematyzacji) w spektrum badawczym. Po pierwsze, dyskursowy wymiar problematyzacji (także tej pedagogizacyjnej) nabiera szczególnego impetu i swoistych własności w dobie społeczeństw zmedializowanych – takich, w których dokonuje się intensywne i wszechobecne medialne komentowanie rzeczywistości i wytwarzanie jej medialnych obrazów – nie tylko poprzez medialne nagłaśnianie jednych i wyciszanie bądź przemilczanie innych spraw, lecz także poprzez oferowanie przez media tych lub innych schematów interpretacji. Co więcej, medialne komunikowanie stanowi względnie nową formułę społecznej rzeczywistości, oczywiście odmienną od procesów w dziedzinie gospodarki czy społeczeństwa obywatelskiego. Po wtóre, zainteresowanie dyskursami publicznymi i me-

dialnymi jest zbieżne z rosnącą otwartością współczesnych nauk społecznych oraz nauk o komunikowaniu na różne odmiany konstrukcjonizmu, analizującego rozmaicie pojmowane procesy interpretacji. Nie wchodząc w szczególności, warto tu wymienić choćby interakcjonizm symboliczny (badania nad społeczną konstrukcją tzw. problemów społecznych) czy medioznawstwo (badania dotyczące *agenda-setting*, czyli ustanawiania agendy medialnej i politycznej, oraz badania dotyczące „framingu” – „ramowania” życia publicznego, czyli medialnych schematów interpretacyjnych).

Zachowując możliwie otwartą perspektywę badawczą, podkreślić trzeba, że postfoucaultowskie analizy pedagogizacji mogą dotyczyć jej różnych aspektów. Prócz tych, które wspomniano do tej pory (problematyzacje, dyskursy, dyspozytywy), warto byłoby wziąć pod uwagę spory publiczne wokół pedagogizacji, czyli (jeśli można tak powiedzieć) dyskursowe problematyzacje drugiego (i wyższego) rzędu. Należy jednak podkreślić, że badanie skoncentrowane na analizie dyskursu pedagogizacyjnego nie odpowiada na obiegowe pytania socjologów i medioznawców o wpływ przekazów medialnych na opinie, postawy i zachowania uczestników społeczeństwa. Co więcej, w perspektywie postfoucaultowskiej badania wpływu mediów można potraktować jako jedno z narzędzi pośredniego rządzenia populacją. Tym samym winny być one raczej przedmiotem analizy niż źródłem wiedzy.

Wreszcie inspiracja Foucaultowska oznacza, że dyskursy pedagogizacyjne nie powinny być analizowane pod kątem ich empirycznej trafności, normatywnej słuszności czy ideologicznego uwikłania, ani, co ważne, pod kątem społecznej konstrukcji rzeczywistości (czyli tak, jak chciałby np. symboliczny interakcjonizm), lecz z uwagi na reżim prawdy, jaki ustanawiają. Należałoby więc przyjrzeć się społecznej „programatyce”, przy czym w perspektywie Foucaultowskiej istotne są nie tylko problematyzacje pojawiające się w obszarze powszechnych sposobów myślenia, lecz także (i przede wszystkim) problematyzacje naukowe i eksperckie, wyposażone z moc społecznej prawomocności.

Jak wiadomo, Foucault nie proponował żadnych konkretnych metod analizy dyskursu. Jeśli Foucaultowska inspiracja ma ulec przełożeniu na empiryczną analizę materiału badawczego (np. przekazów medialnych, w tym powszechnie dostępnych, medialnych przekazów eksperckich), to sięgnąć trzeba po takie metody analizy dyskursu, które – mimo niekiedy głębokich różnic – łatwiej byłoby z tą inspiracją pogodzić. Na przykład po takie, które (podobnie jak Foucault) nie zakładają, że komunikowanie wspiera się na aktywności sprawczych podmiotów, lecz nastawione są na badanie anonimowych praktyk komunikowania, między innymi tych, które polegają na przypisywaniu sobie i innym podmiotowej sprawczości lub jej braku. Z tego względu dogodniejsze wydaje się sięgnięcie po etnometodologiczne analizy



metod interpretacji i Goffmanowską analizę ramową (*frame analysis*) niż po symboliczny interakcjonizm, nierozzerwalnie związany z ideą podmiotu („jażni” – *self*) i podmiotowego działania.

## Dwie odmiany pedagogizacji

Na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat w ramach kultury europejskiej wyróżnić można – w dużym uproszczeniu – dwa konteksty, w których identyfikowano zjawisko pedagogizacji<sup>10</sup>. Trudno o nich mówić, nie posługując się kategoriami zewnętrznymi, czyli takimi, które ukształtowały się w ramach polemik lub analiz dotyczących zjawiska pedagogizacji. Sam termin „pedagogizacja” jest także kategorią zewnętrzną.

### (a) Pedagogizacja instytucjonalna

Pierwsze zastosowania terminu pedagogizacja miały miejsce w końcu lat pięćdziesiątych i na początku lat sześćdziesiątych XX wieku w ramach zachodnioniemieckich analiz socjologicznych oraz sporów publicznych dotyczących nowych trendów w dziedzinie polityki edukacyjnej. Za autora pojęcia pedagogizacji (*Pädagogisierung*) uważany jest socjolog Janpeter Kob (1959, 1963 i 1976). Według Koba (1963: 2) pedagogizacja rozwija się od początku procesów uprzemysłowienia, równoległe do „postępującej technicyzacji i racjonalnej biurokratyzacji”, i – podobnie jak technicyzacja oraz biurokratyzacja – jest niezbędnym składnikiem nowoczesnego społeczeństwa. W tym ujęciu pedagogizacja polega na „instytucjonalizacji wychowania ogólnego” – przejmowaniu przez specjalnie powołane do istnienia instytucje wychowawcze części procesów tradycyjnego formowania i kształtowania jednostek, realizowanych do tej pory w nieformalnych obszarach życia społecznego (rodzina, kręgi sąsiedzkie). Instytucjonalizacja wychowania prowadzi do prymatu wychowania szkolnego (lub wychowania typu szkolnego) nad wychowaniem w kontekstach niezinstytucjonalizowanych, co oznacza w szczególności redukcję wychowawczej roli rodziców na rzecz nauczycieli oraz narastające unaukowanie wychowania (Kob 1959 i 1963).

Jak wiadomo, wzrost znaczenia zaawansowanej techniki i biurokratycznej administracji był w ówczesnej literaturze socjologicznej i publicystyce społecznej tematyzowany przez wielu autorów. Z jednej strony zwracano uwagę na to, że w modernizującym się społeczeństwie są to tendencje nieuniknione, z drugiej zaś (np. w teorii krytycznej) wskazywano, iż ich prze-

<sup>10</sup> W zbliżonym kierunku idzie proponowane przez Ewę Marynowicz-Hetkę (w tym tomie) rozróżnienie pierwszej i drugiej fali pedagogizacji.

rost stanowi poważne zagrożenie dla nowoczesnej cywilizacji. Natomiast o nieuchronnym związku modernizacji z pedagogizacją i zagrożeniach z tym związanych mówili wówczas autorzy nieliczni: wspomniany, mało znany Janpeter Kob, a za nim jego mentor, Helmut Schelsky, jeden z najbardziej rozpoznawalnych i wpływowych socjologów powojennych Niemiec. Kob a także Schelsky przestrzegali także przed cywilizacyjnym zagrożeniem, jakie pojawia się, gdy organizacyjny przerost pedagogizacji prowadzi do „pedagogizmu” – „pozbawionego ograniczeń rozszerzenia pedagogicznego roszczenia”, kierowanego wobec jednostki traktowanej jako *animal educandum* przez różne „instytucje kierowania” (*Führungsinstitutionen*) [Schelsky 1961: 162]<sup>11</sup>. Termin „pedagogizm” nie przyjął się, natomiast termin „pedagogizacja” jest zazwyczaj stosowany w znaczeniu odpowiadającym jej przerostowi.

W dosadnej terminologii Schelsky’ego (1961: 162–163 i 134) nadmierna pedagogizacja (czyli w sensie ścisłym „pedagogizm”) oznacza „społeczny totalitaryzm” (1961: 163) wraz z ewidentnym ograniczeniem wolności uczniów, a także „tendencję ku społeczeństwu szkolno-socjalistycznemu”, w którym rodzice są ze szkoły „wygnani”, a szkoła staje się „szkołą nauczycieli”. W tej sytuacji „autokratyzm pedagogicznego fachowca w szkole kryje się za formalnym charakterem państwowego monopolu edukacyjnego”, podobnie jak faktyczne „przejęcie władzy przez menedżerów” nie narusza formalnego prawa do dysponowania firmą przez właściciela (1961: 147).

Polemiczna werwa Schelsky’ego łączyła się bezpośrednio z jego ostrą krytyką pod adresem ówczesnej, socjaldemokratycznej polityki edukacyjnej. Przytaczany tekst (Schelsky 1961) był bowiem obszerną rozprawą z *Planem ramowym*, dokumentem opracowanym w 1959 roku przez niezależną Niemiecką Komisję ds. Wychowania i Kształcenia. Komisja powstała w złożonej sytuacji: nowe, demokratyczne Niemcy miały za sobą niedawną nazistowsko-totalitarną przeszłość; prócz demokratyzacji w kraju następowały potężne procesy rekonstrukcji i modernizacji gospodarki i instytucjonalnej infrastruktury; a ponadto państwo miało strukturę federalną, respektującą duży stopień autonomii poszczególnych landów. Według *Planu ramowego* nowy system edukacyjny miał stawić czoło wyzwaniom nowoczesnej cywilizacji, czyli dostarczyć społeczeństwu jednostki odpowiednio ukształtowane i wyposażone w odpowiednie umiejętności i postawy. Tę ideę autorzy *Planu ramowego* wiązali z wymogami sprawiedliwości społecznej. Ważnymi celami miało być bowiem stworzenie równych szans kształcenia dla dzieci pochodzących z różnych środowisk oraz poprawa mechanizmów selekcji uzdol-

---

<sup>11</sup> Schelsky powołuje się na artykuł Koba *Erziehung in der gegenwärtigen Gesellschaft* z 1959 roku. Po latach Kob (1976: 92–100) powraca do różnicy między pedagogizacją i „pedagogizmem”.

nionych uczniów, a także dostarczenie uczniom słabszym zachęty do kształcenia. Konkretnym rozwiązaniem, które miało służyć realizacji tych zamierzeń, było postulowane przesunięcie decyzji o dalszym przebiegu edukacji o dwa lata: po czterech pierwszych klasach szkoły podstawowej wszystkie dzieci miały przejść dwuletnie nauczanie wspierające (*Förderstufe*). Decyzja miała się kształtować w ciągu tych dwóch lat, a kluczowa rola w tym względzie przypadła nauczycielom. Dopiero wówczas drogi edukacyjne poszczególnych uczniów miałyby się rozdzielić.

Co ciekawe, sam *Plan ramowy* popadł w zapomnienie i dzisiaj istotnym źródłem wiedzy na jego temat jest polemika Schelsky'ego. Ponadto dokument opracowany przez Komisję nie był wiążący i - za wyjątkiem Hesji - nie został w szerszej postaci wprowadzony w życie. Adaptując terminologię Foucaulta, należałoby powiedzieć, że *Plan ramowy* stanowił (dyskursową) problematyzację – system edukacyjny powojennych, modernizujących się Niemiec stawał się w ten sposób „problemem”, przedmiotem namysłu i projektowania zmian. Można sobie wyobrazić hipotetyczną sytuację, w której Foucault lub jego dzisiejsze *alter ego* – wzorem typowych studiów Foucaulta – odnajduje tekst *Planu ramowego* i poddaje go analizie, a – w szerszej optyce – rozpatruje również te niedyskursowe praktyki, które doprowadziły do jego powstania, a także te, które decydowały o jego udziale w dalszej regulacji systemu edukacyjnego.

Z kolei studium Schelsky'ego – które było ostrą polemiką z *Planem ramowym* – można byłoby potraktować jako dyskursową problematyzację drugiego rzędu i zarazem składnik szerszej debaty publicznej nad *Planem ramowym*. Posiłkując się terminami „pedagogizacja” i „pedagogizm”, Schelsky atakował nie tylko *Plan ramowy*, ale (razem z Kobem) poddawał krytycznej analizie realne i jego zdaniem niepokojące procesy społeczne. Znaczący jest tu tytuł studium Schelsky'ego: *Przystosowanie czy opór?* Inaczej mówiąc, Schelskystawiał pytanie, czy system edukacyjny ma konformistycznie ulegać przemożnym trendom rozwojowym, czy stawiać im opór (Schelsky 1961: 186–187). Rzecz jasna, w świetle jego analizy było to pytanie retoryczne<sup>12</sup>.

Należy odnotować, że pierwsze użycie kategorii pedagogizacji (Kob, Schelsky) uformowało się na gruncie stanowiska prawicowo-konserwatywnego, które krytycznym okiem przyglądało się szeroko zakrojonej instytucjonalizacji wychowania planowanej w kręgach socjaldemokratycznych. Polemiczne głosy na temat drugiej, neoliberalnej odmiany pedagogizacji (o której będzie

<sup>12</sup> Warto odnotować, że nasilające się w roku 2013 polskie kontrowersje wokół obowiązku szkolnego dzieci sześciolatków, a także edukacji seksualnej pod niektórymi względami przypominają omawiane tu niemieckie spory na temat *Planu ramowego*. Analiza podobieństw i różnic stanowiłaby wszakże osobne zadanie badawcze.

mowa poniżej) wywodzą się głównie ze środowisk intelektualnych skupionych wokół badań nad rządomyślnością i sceptycznie nastawionych przede wszystkim do „miękkich”, pośrednich form rządzenia. Zdanie sprawy z różnych sposobów pojmowania zagrożeń płynących z odmiennie rozumianej pedagogizacji wskazuje na wielowątkowość tego zjawiska.

Prawicowo-konserwatywna krytyka socjaldemokratycznej polityki edukacyjnej sformułowana przez Koba i Schelsky’ego spotkała się natychmiast z lewicowo-liberalną repliką (czyli sprzeciwem wobec sprzeciwu) ze strony młodego Jürgena Habermasa. Rozbudowanej polemice z tezami Schelsky’ego poświęcony jest jeden z ważniejszych jego tekstów z tego okresu (Habermas 1981b; Wyd. 1 1961). Tym samym spór wokół *Planu ramowego* (i „pedagogizacji”) stał się elementem intelektualnej odsłony zasadniczej kontrowersji między ówczesnym konserwatywizmem społecznym i ówczesną wersją tak zwanego stanowiska liberalno-progresywnego.

Różnice zdań sięgały podstawowych wyznaczników oglądu rzeczywistości. Schelsky (1961: 26) odnotowywał nadmierny „pedagogiczny optymizm” *Planu ramowego* w spojrzeniu na dwuletnią szkołę „wspierającą” i opowiadał się za realistyczną oceną sytuacji. Habermas (1981b: 92) przenosił spór na poziom założeń dotyczących filozofii człowieka i przypisywał Schelsky’emu „pesymistyczną antropologię”. Przy tej okazji wskazywał na intelektualne pokrewieństwo Schelsky’ego i patrona niemieckiej myśli konserwatywnej Carla Schmitta. Jak przypominał Habermas, Schmitt odróżniał zawodowy optymizm pedagogiki w zakresie możliwości edukowania i kształtowania człowieka od z konieczności pesymistycznego wizerunku człowieka zawartego w myśli politycznej uwzględniającej nieusuwalny antagonizm w relacjach społecznych (por. Schmitt 2000: 234–235). Sam Habermas stawiał się niejako poza tym sporem, twierdząc, iż bliski mu historyczno-filozoficzny punkt widzenia skłania do rezygnacji z jakichkolwiek tez o niezmiennikach w dziedzinie antropologii człowieka (Habermas 1981b: 92)<sup>13</sup>.

#### (b) Pedagogizacja neoliberalna

W obfitym i rosnącym od początku XXI wieku zbiorze tekstów z zakresu badań nad rządomyślnością mieści się także – prócz analiz o rodowodzie filozoficznym, socjologicznym, medioznawczym, politologicznym czy lingwistycznym – duża ilość literatury pedagogicznej, głównie anglo- i niemieckojęzycznej

---

<sup>13</sup> Dla pełniejszego oddania złożoności sporów wokół *Planu ramowego* trzeba dodać, że debata ta obfitowała w wypowiedzi wielu autorów. Ponadto w nieco wcześniejszym tekście Habermas (1981a; Wyd. 1 1959) krytykował sam *Plan ramowy* i z uznaniem cytował niektóre wcześniejsze wypowiedzi Schelsky’ego. Z kolei Schelsky w *Przystosowaniu i oporze* (1961) wspierał się niektórymi wcześniejszymi argumentami Habermasa. Akt niezgody zawiera dopiero omawiana wyżej polemika Habermasa z Schelskym (1981b).

(m.in. Pongratz, Wimmer, Nieke i Masschelein 2004; Ricken i Rieger-Ladich 2004; Weber i Maurer 2006; Peters, Besley, Olssen, Maurer i Weber 2009; Simons, Olssen i Peters 2009). To na tym gruncie zagadnienie pedagogizacji (niem. *Pädagogisierung*, ang. *educationalization*, rzadziej *pedagogization*) pojawiło się w nowym, postfoucaultowskim ujęciu. Istotną rolę odegrała tu książka niemieckiego autora Thomasa Höhnego (2003) oraz prace pedagogów belgijskich, Maartena Simonsa i Jana Masscheleina (m.in. 2008). Powstały także zbiory tekstów poświęcone pedagogizacji: rocznik czasopisma „Educational Research” (2008) oraz zeszyt tematyczny czasopisma „Educational Theory” (2008). Postfoucaultowskie spojrzenie uwzględniano między innymi w – pomieszczonych w tych zbiorach – artykułach przeglądowych, rekonstruujących dzieje pojęcia pedagogizacji oraz związki zjawiska pedagogizacji z kolejnymi odsłonami procesu modernizacji (Depaepe, Herman, Surmont, van Gorp i Simon 2008; Depaepe i Smeyers 2008).

Klucza do zjawiska pedagogizacji w ujęciu postfoucaultowskim dostarcza zasada przedsiębiorczości opisana w *Narodzinach biopolityki* (Foucault 2011). Tam właśnie Foucault wskazuje, iż *homo economicus* ukształtowany na gruncie neoliberalizmu ma być „przedsiębiorcą samego siebie”, dla którego dbałość o własny kapitał ludzki staje się rękojmą sukcesu. W relacjach ekonomicznych oznacza to, że jednostka jest „swym własnym kapitałem, swym własnym producentem i źródłem dochodów” (s. 231). Jak poświadczają badania nad rządomyślnością, neoliberalny „przedsiębiorca samego siebie” stał się jednak tymczasem matrycą, wedle której mają dzisiaj postępować jednostki w możliwie najszerszym spektrum dziedzin, od polityki, społeczeństwa obywatelskiego, nauki, kultury, sztuki po życie rodzinne i intymne.

Znaczenie pojęcia (neoliberalnej) pedagogizacji zależy w dużej mierze od przyjęcia jednej z dwóch interpretacji neoliberalizmu. Interpretacja pierwsza, częściej stosowana i dodatkowo spopularyzowana w toku dyskusji wokół kryzysu finansowego, który rozpoczął się w roku 2007, utożsamia neoliberalizm z ekonomizacją wszelkich dziedzin życia społecznego, czyli podporządkowaniem nieekonomicznych dziedzin życia wymogom i kryteriom ekonomicznym. W tym kontekście z jednej strony piętnowany jest „fundamentalizm rynkowy”, a z drugiej podkreśla się różnice między rynkiem i społeczeństwem obywatelskim, konsumentem i obywatelem lub między jednostronnie narzuconym rządzeniem i nowymi formami *governance*. Pierwsze człony przytoczonych dychotomii są przedmiotem krytyki, drugie mają stanowić oazę chroniącą przed destrukcyjnym wpływem utowarowienia relacji społecznych. Wsparcie dla tego sposobu myślenia przychodzi z wielu źródeł, od Noama Chomsky’ego po Zygmunta Baumana, nie bez znaczenia jest także głośna koncepcja „Imperium” autorstwa Antonio Negriego i Mi-

chaela Hardta (powstała pod częściowym wpływem niektórych idei Foucaulta). Dyskurs lewicowych i lewicowo-liberalnych środowisk politycznych (u nas np. Krytyki Politycznej) idzie tu w parze ze sporą częścią dyskursu współczesnej socjologii i nauk politycznych. Dyskurs pedagogiki nie pozostaje w tyle – wystarczy wspomnieć teksty Henry’ego Giroux, a na polskim gruncie na przykład monografię Eugenii Potulickiej i Joanny Rutkowiak (2012). Przedmiotem troski staje się tu obszar edukacji i wychowania, który ma stanowić nie tylko swoistą strefę chronioną przed realnym i mentalnym urynkowaniem, lecz także zaczyn działań na rzecz ograniczenia ekonomizacji życia społecznego. W ramach zarysowanego, „ekonomicznego” rozumienia neoliberalizmu pojawia się także krytyczny głos pedagoga, Ericha Ribolitsa (2009), skierowany przeciw pedagogizacji realizowanej pod dyktando wymogów nowoczesnego kapitalizmu, domagającego się użytecznych jednostek nowego typu. Ribolits odwołuje się w tym względzie – moim zdaniem nietrafnie – do Foucaultowskiej koncepcji rządomyślności.

Druga interpretacja neoliberalizmu – mniej znana, natomiast odpowiadająca, jak się zdaje, punktowi widzenia Foucaulta – odrzuca prymat czynników ekonomicznych i przyjmuje szerokie rozumienie przedsiębiorczości jako gotowości do podejmowania inicjatywy we wszelkich dziedzinach życia. W tym ujęciu neoliberalna pedagogizacja również zaciera różnice między obszarem pracy i czasu wolnego oraz polityki i aktywności obywatelskiej, a także między sferą publiczną i sferą prywatną, a wyobrażenie neoliberalnego *homo economicus* jest nadal traktowane jako istotny impuls tej tendencji. Jednak tym razem sens pedagogizacji nie jest w prosty sposób redukowany do ekonomizacji życia społecznego, gdyż anonimowe relacje władzy ulokowane są na bardziej podstawowym poziomie niż stosunki gospodarcze.

Neoliberalizm w Foucaultowskim sensie odsuwa na plan dalszy mechanizmy jurydyczne (polegające na egzekwowaniu kar za przekroczenie prawnych zakazów) i dyspozytywy dyscyplinarne (polegające na ustawicznym panoptycznym nadzorze, który skłania do gorliwego wykonywania drobiazgowych nakazów), a w zamian wprowadza dyspozytywy bezpieczeństwa – urzędzenia społeczne włączające duże liczby jednostek w zapobieganie sferom przypadku, ryzyka, zagrożenia i kryzysu. Mechanizmy jurydyczne oraz dyspozytywy dyscyplinarne przyjmują jako punkt wyjścia określoną normę, która służy jako ostre kryterium oceny konkretnych zjawisk empirycznych (np. zachowań), a także jako z góry przyjęty model, do którego rzeczywistość ma się zbliżać. Natomiast dyspozytywy bezpieczeństwa wymagają najpierw empirycznej analizy rzeczywistości, z reguły z użyciem narzędzi statystycznych, by dopiero na tej drodze ustalić optymalne strefy normalności i tym samym określić, jakie rozkłady i trendy są bardziej pożądane od innych, a ja-

kich należy unikać. W pierwszym przypadku Foucault mówi o normowaniu, a w drugim o normalizacji (Foucault 2010).

Neoliberalizm oglądany w Foucaultowskiej optyce jest w mniejszym stopniu rezultatem bezwzględnej dominacji reguł nowoczesnej gospodarki rynkowej nad życiem społecznym aniżeli sposobem rządzenia populacją nowoczesnego społeczeństwa w sytuacji, gdy – wobec narastającej złożoności i nieprzewidywalności rozmaitych zjawisk społecznych – mechanizmy jurydyczne i dyscyplinarne okazują się niewystarczające. Pojmowana w tym duchu pedagogizacja neoliberalna jest, można powiedzieć, strategicznym składnikiem neoliberalnej rzeczywistości, gdyż służy wytwarzaniu podmiotów możliwie umiejętnie i ochoczo w niej się poruszających, a co najmniej niesprawiających kłopotu – niezależnie od tego, czy chodzi o rolę przedsiębiorcy w wąskim sensie tego słowa, artysty, naukowca, dziennikarza, zwykłego pracownika, aktywnego obywatela, członka rodziny czy partnera seksualnego. Ani społeczeństwo obywatelskie, ani żadna z dziedzin życia nie może tu być traktowana jako ostoja rzeczywistości nieskażonej relacjami władzy.

Neoliberalna pedagogizacja stosuje ogólną zasadę przedsiębiorczości w całym spektrum społecznej pedagogii, oczywiście także w obszarze szkolnictwa i wychowania. Z tej właśnie dziedziny wywodzą się terminy ją całościowo charakteryzujące. Poprzednia odmiana pedagogizacji, tu określana mianem instytucjonalnej, polegała głównie na „gramatyce nauczania szkolnego” (*grammar of schooling*), natomiast pedagogizacja neoliberalna stawia raczej na „gramatykę uczenia się” (*grammar of learning*) [Simons, Maaschelein 2008: 414; por. także Maaschelein, Simons, Bröckling i Pongratz 2006].

Już „gramatyka nauczania szkolnego” była (i nadal jest) stosowana nie tylko w szkołach, ale także w ramach przeróżnych szkoleń oraz w tradycyjnie rozumianej edukacji medialnej. Natomiast „gramatyka uczenia się”, wprowadzana w coraz większym stopniu w obszar szkolnictwa i wychowania, dzięki swojej z gruntu pozainstytucjonalnej naturze przyjmuje się we wszelkich możliwych dziedzinach życia. W ramach tej „gramatyki” naszym pomocnikiem nie powinien już być związany z instytucją szkoły nauczyciel (lub jego odpowiednik), lecz – o ile to możliwe – instytucjonalnie niezakorzeniony doradca, coach lub mentor. W każdych okolicznościach i w każdej sprawie mamy się wykazać tymi samymi atrybutami: samodzielnością, inicjatywą, kreatywnością, odpowiedzialnością i „rezyliencją” (*resilience*). Główne zalecenia dotyczące kierowania się tymi zasadami formułowane są w niemal jednobrzmiący sposób, niezależnie od tego, jakiej materii dotyczą. Ilustracją tej tendencji jest powiązanie coachingu biznesowego z coachingiem życiowym (*life coaching*).

Rzecz jasna, jak każdą typologię budowaną w Foucaultowskim duchu, także podziału na pedagogizację instytucjonalną i neoliberalną nie należy

traktować rozłącznie ani przypisywać do rzekomo oddzielnych i następujących po sobie faz rozwojowych – nawet gdy za takim rozwiązaniem przemawiałyby modele fazowe odwołujące się do koncepcji Foucaulta. Modele tego rodzaju – na przykład sformułowany przez Nancy Fraser (2003) schemat przejścia od fordystycznej „dyscypliny” do postfordystycznego „uelastyczenia” czy proponowany przez Gilles’a Deleuze’a (2007) schemat przejścia od „społeczeństwa dyscyplinarnego” do „społeczeństwa kontroli” – nie wytrzymują krytyki z uwagi na wyraźny sprzeciw Foucaulta wobec ujmowania historii w kategoriach sekwencji epok, a także ze względu na konfrontację z empiryczną rzeczywistością. Liczne elementy pedagogizacji instytucjonalnej mają się nadal w najlepsze, natomiast obszary pedagogizacji opartej na zasadzie przedsiębiorczości są znane od dawna. Pewne przesunięcie w dziedzinie sposobów wytwarzania podmiotów jest wprawdzie ewidentne, ale terminy „pedagogizacja instytucjonalna” i „pedagogizacja neoliberalna” nie są antonimami.

W pierwszym przypadku krytkowana jest pedagogizacja sformalizowana, łącząca wychowanie (*Erziehung*) z wszechstronnym wykształceniem (*Ausbildung*). A zatem krytyce podlega tu źródłowo oświeceniowy wzór formowania człowieka przeniesiony w epokę przemysłową i poddany organizacyjnym przetworzeniom, zgodnym z równoległymi procesami technicyzacji i biurokratyzacji. W odniesieniu do pedagogizacji neoliberalnej można mówić o zjawisku w pewnym stopniu analogicznym do tego, jakie opisali Luc Boltanski i Čve Chiapello w *Nowym duchu kapitalizmu* (2003).

Mówiąc w największym skrócie, autorzy ci wykazali, iż głośna w latach sześćdziesiątych XX wieku krytyka kapitalizmu, piętnująca anonimowość relacji społecznych, sztywną hierarchię organizacyjną i ubezwłasnowolnienie jednostek w sferze pracy i czasu wolnego (a warto dodać, że tego rodzaju zarzuty formułowane były nie tylko z lewicującego punktu widzenia teorii krytycznej, lecz także z punktu widzenia konserwatywnej krytyki kultury), została niejako wchłonięta i instrumentalnie przetworzona przez nowe tendencje w zakresie zarządzania gospodarką i społeczeństwem: oto od lat dziewięćdziesiątych upowszechniane są neoliberalne zasady elastyczności, inicjatywy, kreatywności, autonomii i sprawczości.

Można powiedzieć, że w pewnym stopniu podobne zjawisko dokonało się w dziedzinie szeroko rozumianej pedagogii społecznej. Reguły pedagogizacji instytucjonalnej zostały zdyskredytowane pod naporem nie tylko krytyki konserwatywnej, lecz także zmasowanego naporu koncepcji liberalno-humanistycznych, stawiających na ideę wykształcenia w znaczeniu niemieckiego *Bildung* (a zatem wykształcenia wiodącego do autonomii jednostki i jej wszechstronnego rozwoju jako osoby ludzkiej). Zarazem jednak dokonała się zmiana funkcji haseł uprzednio (w zamierzeniu) emancypa-



cyjnych: stały się one bazowym leksykonem nowego dyskursu dominującego.

Co ciekawe, o ile pedagogizacja instytucjonalna była i jest przedmiotem krytyki, o tyle pedagogizacja neoliberalna (w sensie Foucaultowskim) nie spotyka się ze znacznym oporem w przestrzeni publicznej. Brak debaty oraz poczucie bezalternatywności są uderzające zwłaszcza w krajach wstępujących w proces rozwoju nowoczesnych odmian kapitalizmu i demokracji. Ten stan z pewnością nie będzie trwał wiecznie i prędzej czy później doprowadzi do powstania problematyzacji wykraczających poza niszowy obszar badań nad rządomyślnością. Na razie niemal nieobecna jest w przestrzeni publicznej teza, do której rozważenia skłania dzieło Foucaulta. Otóż – wbrew podniesłej retoryce tekstów z zakresu polityki edukacyjnej oraz nauk o wychowaniu, a być może także wbrew iluzorycznemu samopoczuciu jednostek naiwnych – kształtowanie podmiotów w myśl uogólnionej zasady przedsiębiorczości nie jest ani na jotę bardziej samodzielne, sprawcze czy „upodmiotowione”, aniżeli ma to miejsce w ramach pedagogizacji instytucjonalnej. Jedynie tryb ujarzżenia jest w obu przypadkach odmienny.

## (Neoliberalna) pedagogizacja medialna

Pedagogizacja medialna jest jednym z czterech głównych mechanizmów i strumieni szerszego procesu współczesnej pedagogizacji życia społecznego. Prócz pedagogizacji medialnej wskazać można bowiem na pedagogizację w dziedzinie polityk publicznych, w obszarze instytucji pozanaukowych (firmy, urzędy, placówki) i w obszarze instytucji naukowych (uczelnie, instytuty badawcze). Wszystkie te (i inne) mechanizmy i strumienie pedagogizacji pozostają ze sobą w gęstych relacjach wzajemnego wpływu i wzajemnej społecznej ratyfikacji (społecznego uprawomocnienia) [por. Czyżewski 2013b].

Prócz generalnych cech neoliberalnej pedagogizacji życia społecznego, o których była mowa wyżej, pedagogizację medialną wyróżniają własności specyficzne, związane z charakterystyką mobilizowanego w jej ramach dyskursu. W polskim pejzażu medialnym wyróżnia się w tym względzie Radio TOK FM, swoista „cytadela” neoliberalnego dyskursu w zakresie życia gospodarczego, obywatelskiego i prywatnego.<sup>14</sup>

<sup>14</sup> Według tradycyjnych (i schematycznych) kryteriów profil Radia TOK FM należałoby określić jako liberalno-lewicowy. Właścicielami Radia TOK FM są spółka Agora (wydawca między innymi „Gazety Wyborczej”) i spółka Polityka (wydawca między innymi tygodnika „Polityka”). Udział słuchalności wynosi około 1% (dane za III kwartał 2013 roku według raportu Radio Track Millward Brown przygotowanego na zamówienie portalu Wirtualnemedial.pl, ). Mimo stosunkowo niskiej słuchalności Radio TOK FM zajmowało w 2013 roku trzecie miejsce w rankingu najbardziej opiniotwórczych stacji radiowych (dane według raportów Instytutu Monitorowania Mediów, ).

Poniżej w skondensowanej postaci nawiązuję do rezultatów seminaryjnej analizy materiałów pochodzących z Radia TOK FM. Komunikatywne przedstawienie pełniejszej wersji tych rezultatów musi być przesunięte do osobnej publikacji. Wyboru audycji do wspólnej analizy dokonaliśmy, biorąc pod uwagę optykę Foucaultowską oraz perspektywę badań nad rządomyślnością<sup>15</sup>. Podstawę analizy stanowiła rekonstrukcja strukturalnej organizacji rozmowy na podstawie nagrań i transkrypcji przy wykorzystaniu elementów etno-metodologicznej analizy konwersacyjnej<sup>16</sup>.

Wstępne ustalenia w zakresie mikroanalizy audycji radiowych obejmują kategorie ogólne oraz schemat analizy. Należy je traktować jako tymczasowe podsumowanie i zarazem propozycję roboczego modelu analizy audycji pedagogicznych<sup>17</sup>. Pytanie o to, jak się ma neoliberalny dyskurs Radia TOK FM do jego wariantów w innych mediach, musi na razie pozostać bez odpowiedzi<sup>18</sup>.

W dziedzinie *kategorii ogólnych* wyróżniliśmy: (a) *cyrkulację i zestawy* oraz (b) *artykulację i montaż*. Przez *cyrkulację* rozumiemy krążenie dyskursów, które prowadzi do powstawania zestawów. Natomiast *zestawy* to heterogeniczne konstelacje dyskursowych składników współobecnych w jednej audycji (tekście) i pochodzących z różnych źródeł: różnych tradycji naukowo-intelektualnych, różnych obszarów dyskursu (nauka, życie instytucjonalne, życie codzienne). Perspektywie naukowej towarzyszą tu notorycznie zasoby interpretacyjne pochodzące z wiedzy potocznej i zdrowego rozsądku. Mimo swej heterogeniczności, przekazy pedagogizujące są najczęściej spójnymi efemerydami – konstelacja pochodzących z różnych kontekstów, względnie niedookreślonych zasobów interpretacyjnych sprawia (mylnie) wrażenie logicznie spójnej całości. *Artykulacja* oznacza wiązanie niejednorodnych składników zestawu w montaż, natomiast termin *montaż* odnosi się do sposobów powiązania składników zestawu (np. uproszczenie przytaczanego dyskursu, eg-

---

<sup>15</sup> W ramach seminarium analizowaliśmy głównie audycje z cyklu „Psychologia biznesu” oraz „Instrukcja obsługi człowieka” (obydwie audycje zeszyły już z anteny, a w ich miejsce pojawiły się nowe, o – jak się zdaje – podobnej charakterystyce. Ponadto już poza ramami seminarium niektórzy z jego uczestników analizowali inne audycje (por. artykuły Magdaleny Nowickiej i Karola Franczaka oraz Jerzego Stachowiaka, w tym tomie. Ze swojej strony analizowałem także między innymi audycję „Transformacje” Pawła Sito. Relacji między medialnym dyskursem pedagogicznymi i dyskursami instytucjonalnymi i profesjonalnymi dotyczą teksty Mariusza Granosika, Izabeli Kamińskiej, Anny Jarkiewicz i Daniela Szmalenberga (w tym tomie).

<sup>16</sup> Łączenie perspektywy Foucaulta z instrumentarium analizy konwersacyjnej może zaskakiwać. Próbę uzasadnienia tego kroku przedstawiłem wyżej (por. zakończenie fragmentu „Pedagogizacja – określenie wstępne”).

<sup>17</sup> Ustalenia te zostały wygenerowane w toku zespołowej pracy uczestników wspomnianego wyżej seminarium pedagogiczno-socjologicznego na UŁ.

<sup>18</sup> Na duży stopień zbieżności może wskazywać na przykład artykuł Katarzyny Gajek (w tym tomie).

zemplifikacja ogólnej tezy, łączenie fragmentów dyskursów naukowych i terapeutycznych, itp.).

W ramach *schematu analizy audycji* sformułowaliśmy serię złożonych parametrów, które pozwalają na dokładniejszy opis pedagogizacyjnych przekazów, jak również na odróżnianie ich wariantów:

– W obszarze *relacji interpersonalnych w studio* zwracaliśmy uwagę na rolę *moderatora* (jako wzór ustosunkowywania się do przekazów pedagogizacyjnych) oraz na *typy relacji* między moderatorem i zaproszonym ekspertem (zarówno bezdyskusyjne odbieranie przekazu eksperta, jak i partnerska wymiana zdań z ekspertem wykluczająca kwestionowanie tego, co powiedział ekspert).

– Na *format komunikacyjny* składały się odmiany *retoryki* (np. retoryka quasi-naukowa i retoryka codziennej intersubiektywności); *typy zaleceń* (np. ogólnikowe metazasady i praktyczne „recepty”); oraz powtarzający się *kontrast „podmiotowych” treści i dyrektywnego trybu ich przekazywania*, wskazujący na paradoks bezalternatywnej autonomii i łączący się z różnymi sposobami osłabiania dyrektywności (np. poprzez styl naukowej pogadanki czy styl koleżeńskiej rozmowy).

– W odniesieniu do *relacji nadawca–odbiorca* naszą uwagę zwrócił zawarty w audycjach „projekt odbiorcy” (*recipient design*, termin pochodzący z analizy konwersacyjnej). Otóż adresatem audycji jest pozornie „każdy”, jednak w rzeczywistości przekaz pedagogizacyjny przewiduje trzy sektory populacji: „już przekonanych”, „tych, których można przekonać” oraz domyślny zbiór osób „poza zasięgiem” (obejmujący faktyczną większość społeczeństwa). Ponadto odnotowaliśmy odmiany *zbiorowego nadawcy przekazu* (np. duety dziennikarz–ekspert, odwołania do poprzednich audycji).

– W dziedzinie *obrazu świata* zwróciły naszą uwagę trzy kwestie. Po pierwsze, generalna *diagnoza* rzeczywistości społecznej zawarta w przekazach pedagogizacyjnych składa się z dwóch elementów, jawnego i niejawnego. W warstwie jawnej (wypowiedzianej) rzeczywistość interpretowana jest w binarnych kategoriach odnoszących się do oceny ludzkiej aktywności: jednostka może odnieść sukces albo ponieść porażkę. Sukces jest dostępny każdej osobie i staje się możliwy, gdy uwolni ona w sobie nastawienie i umiejętności właściwe dla „przedsiębiorcy samego siebie”, czemu sprzyja poddanie się zabiegom pedagogizacyjnym. W warstwie niejawniej (niewypowiedzianej) zawiera się presupozycja, zgodnie z którą duża część społeczeństwa – wskutek społeczno-ekonomicznego wykluczenia lub na własne życzenie – znajduje się poza zasięgiem starań o sukces czy nawet możliwości poniesienia porażki w ich toku (patrz wyżej: „projekt odbiorcy”). Po drugie, osiową cechą analizowanego dyskursu była *de-dyferencjacja*, czyli jednolity apel do różnych dzie-

dzin życia, co stanowi odwrotność Luhmannowskiego „wyróżnicowywania”. W analizowanych materiałach de-dyferencjacja polega na dyfuzji – przepływie zasad identyfikowanych z życiem prywatnym (np. zasady uwłasnowolnienia, *empowerment*) do życia gospodarczego i obywatelskiego oraz na przepływie zasad identyfikowanych z życiem gospodarczym (np. zasady kalkulacji) do życia obywatelskiego i prywatnego. Trzecim elementem obrazu świata okazały się *iluzje humanizacji i kolonizacji* – mylące wyobrażenia związane z neoliberalną pedagogizacją. Z radykalnie sceptycznego, postfoucaultowskiego punktu widzenia „świat życia” nie może ulec kolonizacji, bo władza-wiedza, wytwarzająca te lub inne relacje społeczne, jest wszechobecna i przenika także obszar „świata życia”. Tym samym nie jest także możliwa re-humanizacja („de-kolonizacja”) życia gospodarczego i obywatelskiego. Trzeba podkreślić, że zakwestionowanie Habermasowskiej optyki normatywnej nie musi oznaczać rezygnacji z perspektywy normatywnej w ogóle (do tej kwestii powracam niżej).

– Obszar *wytwarzania intersubiektywności* obejmował z jednej strony „*lokalne wytwarzanie porządku*”. Ten termin twórcy etnometodologii, Harolda Garfinkla, odnosi się do podejmowanych w mikroskali zabiegów interpretacyjnych, które stanowią o tymczasowym ładzie interakcyjnym. W zastosowaniu właściwym dla analizy konwersacyjnej kategoria ta dostarcza narzędzi do analizy *zestawów* i *montaży* (zob. wyżej). Z drugiej strony ważne okazały się *typy komunikowanej wiedzy* (analizowane szerzej w artykule Jerzego Stachowiaka, w tym tomie).

## Pedagogizacja neoliberalna i problem jej krytyki

Pokrótkie podsumowując przedstawione wyżej uwagi mikroanalityczne, wypada podkreślić, że poczynione obserwacje potwierdzają obecność neoliberalnej pedagogizacji medialnej na antenie Radia TOK FM. Ponadto ustalenia mikroanalityczne są zbieżne z omawianymi wcześniej makroanalitycznymi aspektami neoliberalizmu. Nasuwają się w związku z tym dwa pytania. Po pierwsze, czy i na ile neoliberalna pedagogizacja medialna jest obecna także innych polskich mediach? I po drugie, czy i na ile neoliberalna pedagogizacja medialna wiąże się z realnymi przemianami wzorów postępowania, postaw i opinii w dziedzinie życia gospodarczego, politycznego, obywatelskiego, kulturalnego i prywatnego? Kwestie te wymagają osobnych, znacznie szerzej zakrojonych badań.

Ponadto należałoby rozważyć możliwości krytyki neoliberalnej pedagogizacji – najpierw krytyki w sensie Foucaulta, a zatem szukania możliwości oporu wobec wyznaczających naszą sytuację, anonimowych i rozproszonych

relacji władzy. W tym sensie krytyka jest „sztuką bycia nierządzonym” (lub sztuką polegającą na tym, by „nie być na tyle rządzonym”), a także „sztuką dobrowolnej niesubordynacji” i „przemysłanej nieuległości” (Foucault 1992: 12–15). Dlatego mogłaby, zdaniem Foucaulta, pełnić funkcję punktowego „od-ujarzmienia” (inaczej mówiąc – de-subiektywizacji)<sup>19</sup>.

Tak rozumiana krytyka neoliberalnej pedagogizacji nie jest sprawą łatwą, gdyż roszczenie pedagogizacji neoliberalnej do objęcia swym oddziaływaniem możliwie szerokiego spektrum dziedzin życia jest, jak się zdaje, znacznie potężniejsze niż w przypadku pedagogizacji instytucjonalnej. Z jednej strony sprzyja to skuteczniejszemu zacieraniu jakościowych granic między różnymi obszarami aktywności i doświadczenia, a z drugiej spycha ewentualną krytykę na podatną na dyskredytację pozycję outsiderską. Anarchizujący sprzeciw wobec neoliberalnej pedagogizacji byłby skierowany także przeciw pedagogizacji instytucjonalnej, gdyż stanowi kontestację wszelkich uwikłań jednostki w relacje władzy i sterowania. Anarchizujący i konserwatywni przeciwnicy instytucjonalnej pedagogizacji mogą więc wchodzić w cząstkowy taktyczny sojusz, choć obydwie strony nie byłyby zapewne uradowane ze swego towarzystwa. Natomiast konserwatywny sprzeciw wobec pedagogizacji instytucjonalnej może, choć nie musi łączyć się ze sprzeciwem wobec pedagogizacji neoliberalnej, co dodatkowo sprzyja marginalizacji ewentualnych polemik z pedagogizacją neoliberalną.

W naukach społecznych, w pedagogice, a także w dziedzinie filozofii bardziej znane i wpływowe jest odmienne znaczenie krytyki – wywodzące krytykę z określonych kryteriów, zgodnie z którymi przeprowadzana jest krytyczna diagnoza rzeczywistości, pozwalająca na wyraźne oddzielenie zjawisk krytykowanych od wyobrażenia o ich (realnym lub postulowanym) stanie pożądanym. Tego rodzaju binarna zasada jest osią między innymi „teorii krytycznej”, a także „pedagogiki krytycznej” i „emancypacyjnej”. Jest także źródłem zarzutów formułowanych z deklaratywnie „krytycznego” punktu widzenia, zgodnie z którym wadą perspektywy postfoucaultowskiej ma być brak politycznie wyrazistej i społecznie nośnej alternatywnej oferty ideowej. Ma tu miejsce zasadnicza różnica poglądów: to, co dla jednej strony sporu jest główną słabością strony drugiej, dla niej samej stanowi jej kluczową zaletę. Z uwag zgłoszonych w tym tekście wynika bowiem paradoksalny wniosek: otóż z postfoucaultowskiego punktu widzenia krytyka uprawiana przez rozmaite nurty „krytyczne” jest w pewnym stopniu bezkrytyczna, gdyż poza zasięgiem krytyki pozostawia swoje własne założenia i ich uwikłanie w dominujące relacje władzy.

<sup>19</sup> Szerzej kwestię krytyki u Foucaulta omawiają Magdalena Nowicka i Karol Franczak (w tym tomie).

Jednym z licznych przykładów tego rodzaju pozornej krytyki, która w gruncie rzeczy reprodukuje bezkrytyczny dyskurs, jest prezentowany między innymi przez Zygmunta Baumana (2007: 196) kontrast między, z jednej strony, kwestionowaniem ekonomicznego dyktatu wolnego rynku i kultury konsumpcjonizmu oraz, z drugiej strony, apologią „upodmiotowienia obywateli» [w angielskim oryginale *empowering citizens* – M. Cz.], którą Komisja Europejska uznaje za nadrzędny cel »uczenia się przez całe życie«. Bauman poza zasięgiem krytyki pozostawia ideę *empowermentu* i z tradycyjnie lewicowego punktu widzenia kwestionuje jedynie szanse jej realizacji, a ponadto – wspierając się tekstem „krytycznego” pedagoga Henry’ego Giroux – zgłasza postulat edukacji obywatelskiej (s. 197–199)<sup>20</sup>.

Sięgając ponownie po sformułowanie Musila, można powiedzieć, że Foucaultowska optyka skłania do tego, by „podstawić nogę” idei obywatelstwa – podobnie jak innym ideom „podmiotowym” – traktując je jako składniki neoliberalnych technologii władzy. Rzecz była wielokrotnie podnoszona przez Nikolasa Rose’a. Według jednej z wypowiedzi na ten temat „pojęcie aktywnego podmiotu politycznego powinno [...] być pojmowane w kategoriach jego współbrzmienia z rozwojem technologii regulacyjnych, które sprawiają, że podmiot może być rządzony »na dystans« w domu i w pracy, w aktach konsumpcji i przyjemności. Powinniśmy analizować pojęcia takie, jak »aktywny obywatel« – nie jako jedynie retorykę lub ideologię, lecz w kategoriach sposobów, za pomocą których współczesne racjonalności polityczne polegają i użytkują szereg technologii instalujących projekt cywilizacyjny poprzez kształtowanie i rządzenia podmiotami i wzmaganie ich społecznego zaangażowania, pozostając jednak poza formalną kontrolą »władz publicznych«” (Rose 1998: 165; por. także Czyżewski 2010).

O ile krytycyzm kierunków „krytycznych” okazuje się niekonsekwentny, o tyle Foucaultowska krytyka może budzić wątpliwości innego rodzaju. Po pierwsze, choć demistyfikacja dominujących dyskursów naukowych, publicznych i medialnych – często niedoceniana – faktycznie stanowi trudną do przecenienia wartość, to nie można jednak całkowicie uchylić pytania, czy perspektywa Foucaultowska oferuje coś więcej. A po drugie, z biegiem lat analityczny język postfoucaultowskich badań nad rządomyślnością stał się dla jego użytkowników samooczywistym dyskursem, w dużej mierze unieważniającym refleksję nad własnymi ograniczeniami oraz nad szeregiem doniosłych kwestii, otwierających nowe perspektywy na pedagogizację i społeczną pedagogię. W ten sposób postfoucaultowska krytyka neoliberalnej

---

<sup>20</sup> Paradoксу krytyki, która wpisuje się w dyskurs krytykowany dotyczą artykuły Magdaleny Nowickiej i Karola Franczaka, Katarzyny Gajek oraz Daniela Szmalenberga (w tym tomie).

pedagogizacji prowadzi do postawienia pytania o możliwości przekroczenia perspektywy badań nad rządomyślnością – w sensie ogólnym, a także w odniesieniu do zjawiska pedagogizacji i społecznej pedagogii.

## Zakończenie – odmiany społecznej pedagogii

O ile instytucjonalna odmiana pedagogizacji stała się (i nadal jest) przedmiotem rozbudowanej, wielostronnej i pogłębionej debaty, o tyle nie ma nadmiaru ożywionych sporów wokół pedagogizacji neoliberalnej. Zaczynem szerszej debaty wokół pedagogizacji neoliberalnej nie stały się (przynajmniej do tej pory) jej postfoucaultowskie analizy, zazwyczaj zbywane milczeniem albo schematycznymi zarzutami. Co więcej, oznaki intelektualnego zastoju można dostrzec w ramach badań nad rządomyślnością. Dogmatyczne traktowanie perspektywy postfoucaultowskiej przynosi efekt w postaci monotonii i przewidywalności tekstów z tej dziedziny, co pozostaje w sprzeczności z metodą pracy Foucaulta, która polegała na dystansie do własnych ustaleń oraz na ich kwestionowaniu z chwilą przejścia do kolejnego etapu poszukiwań. Dlatego inspiracja Foucaultowska powinna zawierać nie tylko element podjęcia Foucaultowskiej perspektywy, ale także element jej przekraczania. Między międleniem formuł o deficycie kapitału ludzkiego i społecznego oraz o potrzebie uwolnienia tkwiących w nas mentalnych rezerw rozwojowych z jednej strony i nazbyt rygorystycznym stosowaniem koncepcji rządomyślności – z drugiej, jest spora przestrzeń, którą warto byłoby wypełnić za pomocą ożywienia myśli.

Traktując postfoucaultowskie pojmowanie pedagogizacji raczej jako jedną z heurystycznie cennych perspektyw aniżeli jako wyznawany światopogląd, powrócić warto do szerszej kwestii pedagogii społecznej, nie wykluczając podjęcia perspektyw badawczych innych niż postfoucaultowska.

Z jednej strony, idąc tropem analiz postfoucaultowskich, wypada ponownie wskazać na niepokojące podobieństwa między tymi obszarami neoliberalnej pedagogizacji, które odnoszą się do jakościowo odmiennych dziedzin życia. Jak wskazywano, chodzi tu zwłaszcza o zbieżność reguł pedagogizacji w obszarze aktywności gospodarczej, w dziedzinie obywatelskiej oraz sferze życia prywatnego. Wspólnym mianownikiem jest tu szeroka formuła „przedsiębiorcy samego siebie”.

Z drugiej strony, wychodząc poza perspektywę postfoucaultowską, warto pamiętać o różnicach między pedagogizacją w zakresie szeroko rozumianej przedsiębiorczości i różnymi sferami społecznej pedagogii – na przykład dziedziną kontaktów z kulturą w węższym rozumieniu (w tym zwłaszcza ze sztuką autonomiczną), czy terenem „trudnej” historii (np. w odniesieniu do re-

lacji polsko-żydowskich czy polsko-ukraińskich). W przypadku sztuki użyteczne może się więc okazać sformułowane przez Theodora Adorno (1972) odróżnienie pogłębionego i życiowo doniosłego „wykształcenia” (*Bildung*), czyli wprowadzenia w świat wartości estetycznych i przeżyć z nimi związanych, od „wykształcenia połowicznego” (*Halbbildung*), dostarczającego powierzchownej, wrywkowej i pozornej wiedzy o kulturze (na temat autonomii kultury por. Czyżewski 2012a). Wobec „trudnej” historii nowe horyzonty otwiera Emmanuela Lévinasa (1998) koncepcja biernego wysłuchania moralnego „pouczenia” ze strony Innego – przekazu dotyczącego jego dotkliwej kondycji – które może oznaczać głębokie doświadczenie biograficzne i prze-wartościowanie obrazu świata (por. Czyżewski 2012b).

Już te pobieżne uwagi wskazują na potrzebę odrębnego rozpatrzenia analitycznych i aksjologicznych perspektyw związanych z różnymi odmianami społecznej pedagogii. Może się przy tym okazać, że warto będzie między innymi ponownie rozważyć formaty komunikacyjnej nierówności, dziś kojarzone zazwyczaj z dyrektywnością i jako takie z miejsca dyskredytowane. Społeczna pedagogia jest w społeczeństwie współczesnym wszechobecna. Nie jest jednak zjawiskiem jednorodnym i nie powinna być (afirmująco lub polemicznie) utożsamiana ani z modelem pedagogizacji instytucjonalnej, ani z modelem pedagogizacji neoliberalnej, ani z binarnym schematem tych dwóch wzorów pedagogizacji. Przeciwnie, społeczna pedagogia ma i powinna mieć liczne, jakościowo różne odmiany, które domagają się od badacza (i krytycznego komentatora) sporej dozy eklektyzmu – zróżnicowanych narzędzi analitycznych i zróżnicowanej wrażliwości.

## Literatura cytowana

Adorno Th.W. (1972), *Theorie der Halbbildung*, w: tegoż, *Gesammelte Schriften 8. Soziologische Schriften I*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, s. 93–121.

Alexander J.C. (1982), *Theoretical Logic in Sociology*, Vol. 1: *Positivism, Presuppositions, and Current Controversies*, London: Routledge and Kegan Paul.

Ball S. (1992), *Foucault i edukacja. Dyscypliny i wiedza*, przeł. K. Kwaśniewicz, Kraków: Impuls.

Bauman, Z. (2007), *Płynne życie*, przeł. T. Kunz, Kraków: Wydawnictwo Literackie.

Boltanski L., Chiapello Č. (2003), *Der neue Geist des Kapitalismus*, Konstanz: Universitätsverlag Konstanz.

Czyżewski M. (2009), *Między panoptyzmem i »rządomyślnością« – uwagi o kulturze naszych czasów*, „Kultura Współczesna”, 2: 83–95.



Czyżewski M. (2010), *Czas »podmiotowości« i jego przemożna optyka*, w: *Jak poprawić komunikację i dialog Polaków? V Kongres Obywatelski*, Gdańsk: Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, s. 67–75.

Czyżewski M. (2011), *Polskie przekłady literatury humanistycznej i »społeczeństwo wiedzy«*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, 2: 25–45.

Czyżewski M. (2012a), *Socjologia wobec kultury – uwagi na marginesie koncepcji Antoniny Kłoskowskiej*, „Przegląd Socjologiczny”, 3: 67–89.

Czyżewski M. (2012b), *Praca pośrednicząca w relacjach polsko-żydowskich. Doświadczenia biograficzne i dyskurs publiczny*, w: A. Sitarek, M. Trębacz, E. Wiatr (red.), *Zagłada Żydów na polskiej prowincji*, Łódź: IPN, s. 481–498.

Czyżewski (2013a), *Teorie dyskursu i dyskursy teorii*, „Kultura i Społeczeństwo”, 2: 3–25.

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

Deleuze Gilles (2007), *Postskriptum o społeczeństwach kontroli*, przeł. M. Herer, w: tegoż, *Negocjacje 1972–1990*, Wrocław: Wyd. DSWE TWP, s. 183–188.

Depaepe M., Herman F., Surmont M., van Gorp A., Simon F. (2008), *About Pedagogization: From the Perspective of the History of Education*, „Educational Research”, 3 (numer specjalny: *Educational Research: The Educationalization of Social Problems*, eds. P. Smeyers, M. Depaepe, s. 13–30.

Depaepe M., Smeyers P. (2008), *Educationalization as an Ongoing Modernization Process*, „Educational Theory”, 4: 379–389.

„Educational Research” (2008), 3, numer specjalny: *Educational Research: The Educationalization of Social Problems*, eds. P. Smeyers, M. Depaepe.

„Educational Theory” (2008), 58: 4.

Foucault M. (1982), *The Subject and Power*, w: H.L. Dreyfus, P. Rabinow (eds.), *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*, Chicago: University of Chicago Press, s. 208–226.

Foucault M. (1992), *Was ist Kritik?* Berlin: Merve.

Foucault M. (1996), *Diskurs und Wahrheit. Berkeley Lectures 1983*, Berlin: Merve.

Foucault M. (1998), *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, przeł. T. Komendant, Warszawa: Aletheia.

Foucault M. (2000), *Historia seksualności*, przeł. B. Banasiak, T. Komendant i K. Matuszewski, Warszawa: Czytelnik

Foucault M. (2002a), *Porządek dyskursu*, przeł. M. Kozłowski, Gdańsk: słowo/obraz terytoria

Foucault M. (2002b), *Schriften II. 1970–1975*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Foucault M. (2005), *Schriften IV. 1980–1988*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Foucault M. (2010), *Bezpieczeństwo, terytorium, populacja. Wykłady w Collège de France 1977–1978*, przeł. M. Herer, Warszawa: WN PWN.

Foucault M. (2011), *Narodziny biopolityki. Wykłady w Collège de France 1978–1979*, przeł. M. Herer, Warszawa: WN PWN.

Fraser N. (2007), *Von der Disziplin zur Flexibilisierung. Foucault im Spiegel der Globalisierung*, w: A. Honneth, M. Saar (hrsg.), *Michel Foucault. Zwischenbilanz einer Rezeption. Frankfurter Foucault-Konferenz 2001*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Gehring P. (2012), *Abseits des Akteurs-Subjekts. Selbsttechniken, Ethik als politische Haltung und der Fall der freimütigen Rede*, w: R. Keller, W. Schneider, W. Viehöver (hrsg.), *Diskurs – Macht – Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, s. 21–33.

Habermas J. (1981a), *Konservativer Geist – und die modernistischen Folgen (1959)*, w: tegoż, *Kleine politische Schriften I–IV*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, s. 41–57.

Habermas J. (1981b), *Pädagogischer »Optimismus« vor Gericht einer pessimistischen Anthropologie (1961)*, w: tegoż, *Kleine politische Schriften I–IV*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, s. 58–100.

Höhne T. (2003), *Pädagogik der Wissensgesellschaft*, Bielefeld: transcript.

Kob J. (1959), *Die Rollenproblematik des Lehrerberufes*, w: P. Heintz (hrsg.), *Soziologie der Schule*, Köln–Opladen: Westdeutscher Verlag, s. 91–107.

Kob J. (1963), *Erziehung in Elternhaus und Schule. Eine soziologische Studie*, Stuttgart: Ferdinand Enke.

Kob J. (1976), *Soziologische Theorie der Erziehung*, Stuttgart: Kohlhammer.

Korvela P.-E. (2012), *Sources of Governmentality: Two Notes on Foucault's Lecture*, „History of the Human Sciences”, 25 (4): 73–89.

Lemke T., Krasmann S., Bröckling U. (red.) (2000), *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Lévinas E. (1998), *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrżności*, przeł. M. Kowalska, Warszawa: WN PWN.

Maaschelein J, Simons M., Bröckling U., Pongratz L. (2006), *The Learning Society from the Perspective of Governmentality*, Oxford: Blackwell.

Miller P., Rose N. (2008), *Governing the Present. Administering Economic, Social and Personal Life*, Cambridge: Polity.

- Musil R. (1971), *Człowiek bez właściwości*, tom. 1, przeł. K. Radziwiłł, K. Truchanowski i J. Zeltzer, Warszawa: PIW.
- Ossowski S. (1967), *O nauce. Dzieła*, t. IV, Warszawa: PWN.
- Peters M.A., Besley A.C., Olssen M., Maurer S., Weber S. (eds) (2009), *Governmentality Studies in Education*, Rotterdam: Sense Publishers.
- Pongratz L.A., Wimmer M., Nieke W., Masschelein J., hrsg., (2004), *Nach Foucault. Diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Potulicka E., Rutkowiak J. (2012), *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków: Impuls.
- Ricken N., Rieger-Ladich M., hrsg., (2004), *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ribolits E. (2009), *Bildung ohne Wert. Wider die Humankapitalisierung des Menschen*, Wiedeń: Löcker.
- Rose N. (1998), *Inventing Our Selves. Psychology, Power, and Personhood*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Rose N. (1999a), *Governing the Soul. The Shaping of the Private Self*, London: Free Association Books (wyd. 2).
- Rose N. (1999b), *Powers of Freedom: Reframing Political Thought*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Schelsky H. (1961), *Anpassung oder Widerstand? Soziologische Bedenken zur Schulreform*, Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Schmitt C. (2000), *Pojęcie polityczności*, przeł. M.A. Cichocki, w: tegoż, *Teologia polityczna i inne pisma*, Kraków: Znak, s. 191–250.
- Simons M., Masschelein J. (2008), *The Governmentalization of Learning and the Assemblage of a Learning Apparatus*, „Educational Theory”, 4: 391–415.
- Simons M., Olssen M., Peters M.A., eds., (2009), *Re-Reading Education Policies. A Handbook Studying the Policy Agenda of the 21st Century*, Rotterdam: Sense Publishers.
- Weber S., Maurer S., hrsg., (2006), *Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.



EWA MARYNOWICZ-HETKA

## Pedagogizacja życia społecznego w optyce społeczno-pedagogicznej

The aim of this paper is to analyse the phenomenon of educationalisation of social life from a socio-educational perspective, the point of reference for this being the approach and method of Michel Foucault, especially the genealogy method and the issue of problematisation. Foucault's research methods constitute inspiration for further analysis.

It is against this background that the tides of the phenomenon of educationalisation of social life are discussed. It is assumed that as a result of macro-structural processes (modernisation, globalisation and the democratisation of education) the development of this phenomenon displays discontinuity and disruption. However, there are certain reoccurring components that can be seen in this process.

*Keywords: educationalisation, social pedagogy, institutional movements, problematisation, discontinuity and disruption*

### Wprowadzenie

Tekst ten, jak inne w tym tomie, stanowi świadectwo próby wzajemnego porozumienia między badaczami formalnie identyfikującymi się z dwiema dyscyplinami: pedagogiką i socjologią. Wspólne seminaria badawcze, o których mowa w przedmowie do tego tomu, poświęcone zagadnieniom pedagogizacji życia społecznego, nie pozostały bez wpływu na wyrażone tu poglądy i formułowane hipotezy. Stanowiły one bardzo cenną przestrzeń wymiany, w której pomimo różnicy stanowisk i perspektyw, można było rozpoznać pewne cechy uwspólnionego doświadczenia (Dewey 1968). Możliwość spojrzenia „z oddalenia” na własną dyscyplinę i „pielęgnowane” poglądy oraz zderzenie z koncepcją Foucaulta, jak również dyskursem postfoucaultowskim, były niezwykle cennym doświadczeniem badawczym.

Przegląd literatury postfoucaultowskiej pozwala stwierdzić, że stosowane są przynajmniej dwa rozwiązania wykorzystania jego twórczości. Jedno, częstsze, jak się wydaje, ma miejsce wtedy, gdy koncepcje Foucaulta traktuje się – jak to sam zresztą określił w rozmowie z Rancière'em (Foucault 2001: 427) za pomocą popularnej w języku francuskim metafory – jako „pudełko z narzędziami” (*une boîte*

*aux outils*)<sup>1</sup>. Drugie wyraża się w bardziej globalnym spojrzeniu na niektóre treści podejmowane w twórczości Foucaulta i w ich odniesieniu do koncepcji reprezentowanej przez badacza. W tym tekście podjęta jest próba drugiego typu. Zastosowanie pierwszego z rozwiązań wymagałoby bardziej analitycznego podejścia do materiału ilustrującego nową falę pedagogizacji i wiązałoby się z koniecznością znacznie bardziej pogłębionych studiów. Dokonam więc raczej próby nie tyle „przyłożenia” wybranych koncepcji Foucaulta do stanowisk obecnych w naukach o wychowaniu, w tym pedagogiki społecznej, ile wykorzystania wybranych aspektów jego koncepcji do zobrazowania rozwoju zjawiska pedagogizacji życia społecznego w optyce społeczno-pedagogicznej. Tym samym może udać się, choćby częściowo, spełnienie postulatów Foucaulta, by teoria stała się praktyką. Przyjęcie takiej postawy wynika także z odczytania metody Foucaulta, której podstawy epistemologiczne stanowią argument na rzecz przekraczania obszarów analizy i dyscyplin, a może nawet zachętę do porównań czy zbliżeń.

Jest to zamiar wymagający. Twórczość Foucaulta, obszerna i wielowarstwowa, intrygująca swą rozległością i nowatorskim spojrzeniem, ma wielką siłę przyciągania i potrafi uwieść. Spotykamy się z jej niejednoznacznością recepcją (Bert 2012; Bocquet 2013; Philip 1998), z ocenami bardzo wyraźnymi, ze stanowiskami afirmującymi jego myśl bądź też ją odrzucającymi. Posłużenie się jego koncepcją (aparaturą językową i narzędziami) może być wzbogacające, ale równocześnie, zgodnie z zamiarem autora, może dekonstruować, a w najlepszym wypadku modyfikować dotychczasowe poglądy. Budowanie poprzez demystyfikację stanowi sedno jego koncepcji (Philip 1998:80–81).

Dodatkowym utrudnieniem jest wielość faz jego twórczości i zmienność stanowisk (Czyżewski 2013; Gray, Webb 2012: 69–71; McGuire 2005). Przyjęty w tym tekście punkt widzenia na zjawisko pedagogizacji życia społecznego zachęca do tego, by szczególną uwagę poświęcić analizie poglądów Foucaulta formułowanych w ostatnim okresie twórczości, który czasami określa się jako „estetyczny, etyczny, podmiotowy” (Gray Webb 2012: 71). Chodzi tu zwłaszcza o te stanowiska, które mogą mieć znaczenie dla przyjęcia takiego, a nie innego kształtu perspektywy epistemologicznej. Uwagę moją zwróciła metoda genealogii<sup>2</sup> i analiza problematyki<sup>3</sup>. Inspiracją była lek-

---

<sup>1</sup> Kiedy Foucault wypowiada się o pojmowaniu teorii jako „pudełka z narzędziami”, podkreśla, że wówczas „nie konstruuje się systemu, ale raczej narzędzie, a więc swoistą logikę stosunków władzy i napięcie między nimi”, zaś samo „badanie prowadzi się stopniowo, rozpoczynając od refleksji nad daną sytuacją” (Foucault 2001: 427).

<sup>2</sup> Niektórzy badacze mówią też o postępowaniu czy podejściu genealogicznym (m.in. Gros 2004).

<sup>3</sup> Ten fragment tekstu jest świadectwem „procesu osvajania” autorki z twórczością Foucaulta. Na specyfikę tego procesu zwraca uwagę Marek Czyżewski (w tym tomie). Tam również znaleźć można charakterystykę przywoływanych tutaj dwu kategorii epistemologicznych Foucaulta: metody genealogii i zagadnienia problematyki.

tura tekstu Marka Czyżewskiego (2012: 102–104), a także Marka Philipa (1998). Na podstawie przeglądu opracowań na temat twórczości Foucaulta można sformułować przypuszczenie, że pewnych inspiracji tej oryginalnej metody genealogii poszukiwać można (np. Philip 1998: 90–93; Miller 1995; Bert 2011) w podejściu metodologicznym do badań historycznych w szkole Annales<sup>4</sup>, a zwłaszcza w pracach Ferdynanda Braudela (1999), jak też Gastona Bachelarda (2002). Zdaniem Berta zaznajomienie się z metodą Braudela (1949), uwzględniającą odnajdywanie tych elementów/zdarzeń, które pozwalają egzemplifikować linie „długiego trwania” (*longue durée*), pozwoliło Foucaultowi „wyobrazić sobie możliwość innego pojmowania historii<sup>5</sup>, w którym przerwy, fragmentaryzacje i nieciągłości (*discontinuités*) dają możliwość rekonstruowania debat organizujących pole wiedzy” (Bert 2011: 19).

Inspiracji metodologicznych dla analizy zjawisk z perspektywy podejścia genealogii poszukiwać można również w podstawach filozofii nauki Bachelarda (2002). Przyznaje to sam Foucault (2001) w swoim ostatnim tekście, przygotowanym pod koniec kwietnia 1984 roku, *La vie: l'expérience et la science*, w którym poza odniesieniami do poglądów Bachelarda, szczególnie podkreśla znaczenie dzieła Georges'a Canguilhema. W warsztacie badawczym Foucaulta odnaleźć można ślady dwu bardzo ważnych tez, które również konstytuują filozofię nauki Gastona Bachelarda<sup>6</sup>. Pierwsza odnosi się do uznania, że rozwój zjawisk nie dokonuje się linearnie, lecz poprzez zerwania i nieciągłości. Druga podkreśla szczególny sposób spożytkowywania przeszłości nie w sensie chronologicznym i linearnym, ale jako tło dla tego, co najważniejsze dla zrozumienia teraźniejszości.<sup>7</sup>

Foucault w swych głównych dziełach niezbyt często odnosi się bezpośrednio do prac tych autorów. Częściej powraca do nich w krótkich wypo-

<sup>4</sup> Jest to uwaga dyskusyjna. Nie wszyscy interpretatorzy dzieła Foucaulta podzielają tę opinię w całej rozciągłości. Niektórzy (Resweber 2004), uznają że Foucault „pozostawał na marginesie nurtów Annales, choć wydaje się, że [w swych rozprawach – E. M.-H.] zbliżał się do nurtów trzeciego okresu Annales, odnoszących się do historii myśli” (s. 6).

<sup>5</sup> Podkreślić należy, że „innego” nie oznacza zgodnego ze stanowiskiem Braudela, raczej wprost przeciwnie.

<sup>6</sup> O znaczeniu myśli Bachelarda dla twórczości Foucaulta pisze też autor jego biografii James Miller (1995: 79–82). Podkreśla, że Bachelard miał duży wpływ „na młodego Foucaulta”, który wprawdzie „nigdy nie miał okazji słuchać wykładów Bachelarda, ale czytał go dużo jako student” (s. 80). Miller zauważa, że w *Entretien avec Michel Foucault menée par Ducio Trombadori* Foucault sam przyznał, że „znalazł u niego [czyli u Bachelarda] całą serię elementów, z których wyciągał korzyści i które ponownie podjął” (za: Miller 1995: 80).

<sup>7</sup> Dodać należy, że to wyraźnie selektywne poszukiwanie śladów „pochodzenia” stanowiska epistemologicznego Foucaulta i ograniczenie analizy do wybranych aspektów twórczości Braudela i Bachelarda wynika z tego, że ich poglądy stanowią ramę metodologiczną dla analizy progów i faz rozwoju pedagogiki społecznej w Polsce. Odnalezienie tych śladów w twórczości Foucaulta pogłębia tę analizę. Por. E. Marynowicz-Hetka 2006: 208–217.

wiedziach o podstawach swego podejścia metodologicznego (m.in. Foucault 2001). Można jednak przypuszczać, że te właśnie przesłanki metodologiczne i epistemologiczne mogły stanowić inspirację dla kształtu jego twórczości, na co także zwracają uwagę biografowie (m.in. Miller 1995). Zastosowane w wykładach Foucaulta postępowanie genealogiczne i analiza problematyzacji wymagają od czytelnika dobrego przygotowania i wyposażenia kulturowego. Jest ono niezbędne, aby zrozumieć związki łączące detaliczność zdarzeń z liniami długiego trwania.

Problematyzacja<sup>8</sup> jest przedmiotem badania, który wymaga dystansu, by odnaleźć jej przebieg, ujawnianie się. Procesualność problematyzacji generuje każdorazowo odmiennosc, nowosc – jak interpretuje to Bert. W tym sensie może być pojmowana jako swego rodzaju „ćwiczenie umysłu”, w którym nie chodzi o rozwiązanie problemów, ale o uświadomienie „w jaki sposób jakaś kwestia/zdarzenie stało się problemem i w jaki sposób ta »problematyzacja« zmienia daną rzecz/zdarzenie” (Bert 2001, s. 92). Genealogia pojmowana jest jako pewien typ podejścia, w którym w mniejszym stopniu ważne jest poznanie przyczyn(y), a bardziej badanie „pochodzenia” analizowanych zjawisk (Gray, Webb 202: 75). Szczególną cechą tak prowadzonej analizy jest nieciągłość (*la discontinuité*) [por. Potte-Bonneville 2010: 49–55]. W postępowaniu tym mieści się to, co określa się jako „historię polityczną prawdy” (Gros 2004: 18–19), pozwalającą na ukazanie w jaki sposób podmioty „wytwarzają siebie”.

Zasygnalizowanie elementów podejścia metodologicznego Foucaulta jest istotne dla dalszej, zasadniczej, części tekstu poświęconej próbie analizy „pochodzenia” zjawiska pedagogizacji życia społecznego w kontekście społecznym ostatnich czterdziestu lat. Pedagogika społeczna jako usytuowana w praktyce ma aspiracje bycia (sub)dyscypliną pedagogiczną i równocześnie pedagogią, orientującą podejmowanie aktywności (działania). Otwarcie na inność ułatwia jej rozwój i transgresję. Stąd zetknięcie z dziełem Foucaulta oraz z pracami postfoucaultowskimi może spełnić także funkcję przekraczania granic i rozwoju.

## Przedmiotem analizy są trzy główne wątki.

(1) Pedagogizacja życia społecznego, ujmowana w jej rozwoju, w całej swej złożoności i paradoksalności. W analizie rozwoju tego zjawiska proponuję wyodrębnić dwie kategorie: pedagogizację pierwszej fali, określanej jako „dyrektywna” i skoncentrowana, oraz pedagogizację drugiej fali, jakiej doświad-

---

<sup>8</sup> Por. też tekst Karola Franczaka i Magdaleny Nowickiej, w tym tomie.



czamy współcześnie wszechobecnie, określanej jako „niedyrektywna” i rozproszona. Celem analizy jest próba opisu tych procesów, dostrzegalnych przesunięć, realizatorów, przestrzeni, w której się dokonuje, mechanizmów, a nadto konsekwencji dla jakości pedagogii i dyskursu akademickiego.

(2) Miejsce jednostki, indywiduum, w tym procesie, analizowane dość selektywnie w odniesieniu do kategorii Foucaulta „wytwarzania podmiotu” i w kontekście stanowiska pedagogiki społecznej. Jest tu stawiane pytanie o to, co znajduje się „w tle” zjawiska pedagogizacji. W świetle lektury prac Foucaulta, zwłaszcza pierwszego i drugiego okresu twórczości, jest to zagadnienie trudne, ale jego podjęcie wydaje się niezbędne dla kompletności analizy zjawiska pedagogizacji życia społecznego podejmowanej w perspektywie społeczno-pedagogicznej.

(3) Konsekwencje rozszerzania się zakresu pedagogizacji. Ta analiza skoncentrowana jest na pytaniu o niebezpieczeństwo zawłaszczania sfer życia społecznego przez różne formy pedagogizacji i związane z nim efekty. Chodzi tu między innymi o przejawy deprofesjonalizacji praktyki/pedagogii oraz kondycję samej pedagogiki. Zjawisko pedagogizacji życia społecznego jest na tyle powszechne i tak dobitnie obejmuje coraz to nowe obszary, że namysł ten wydaje się być ważny. Pytając o znaczenie rozmiarów i zasięgu tego zjawiska dla życia społecznego i poszukując odpowiedzi, zrealizowany zostanie nie tylko cel poznawczy, ale równie ważny cel praktyczny. Odnosiłby się on do wskazania pozytywów i zagrożeń, a może i propozycji przeciwwagi dla postępującego procesu pedagogizacji życia społecznego.

Rozwinięcie tych trzech wątków przybliży główny cel tekstu, jakim jest analiza zjawiska pedagogizacji życia społecznego ze społeczno-pedagogicznego punktu widzenia. Przyjmuje się, że w wyniku procesów makrostrukturalnych (modernizacja, globalizacja, demokratyzacja oświaty), rozwój zjawiska pedagogizacji życia społecznego charakteryzuje nieciągłość i zerwanie. Można w nim dostrzec powtarzające się elementy, które składają się na linie długiego trwania tego procesu. Na tym tle omawiane będą fale i przepływy zjawiska pedagogizacji życia społecznego i jego problematyka.

## Pedagogizacja życia społecznego – fale i przepływy

Podstawą przeprowadzonej poniżej analizy jest przekonanie, że wprawdzie rozwój procesu pedagogizacji życia społecznego nie jest linearny, a charakteryzuje go nieciągłość i zerwanie, to jednak można w nim dostrzec pewne powtarzające się elementy, które składają się na linie długiego trwania tego procesu. W rozwoju tego zjawiska widoczna jest fazowość czy falowanie, w których co najmniej dwa elementy podlegają modyfikacjom. Są nimi:

zbiorowości, wobec których zorientowane jest (stosowane/obmyślane) oddziaływanie pedagogizacyjne oraz sposoby/praktyki ich realizacji. Przyjmując taki punkt wyjścia, można wyodrębnić dwa nurty procesu pedagogizacji życia społecznego, przenikające się w koncentrycznym/spiralnym modelu, od nurtu pedagogizacji „dyrektywnej”<sup>9</sup> i skoncentrowanej na jednej zbiorowości, do nurtu pedagogizacji „niedyrektywnej”, rozproszonej, obejmującej swym zasięgiem wiele obszarów życia społecznego. Trzonem tego modelu oraz jego fazowości jest to, że w analizie praktyk pedagogizacji życia społecznego obserwowanych na przestrzeni lat dostrzec można przepływ i falowanie.

Podkreślić należy, że droga do tak sformułowanego stanowiska wiodła od wstępnie zakreślonych dychotomicznych typów pedagogizacji: „starej” i „nowej”. Dostrzeżenie specyfiki tego zjawiska, wyrażającej się w przenikaniu elementów właściwych dla każdego z nurtów, wymagało zmodyfikowania wstępnej propozycji. W toku analizy zauważono, że podobnie jak w okresie intensywnie stosowanych praktyk pedagogizacji „dyrektywnej” i skoncentrowanej, widoczne były akcenty wyraźnie przynależne do nurtu pedagogizacji „niedyrektywnej” i rozproszonej, tak też obecnie, w okresie wszechobecności tej ostatniej formy praktyk pedagogizacji, wcale niemarginalne są praktyki właściwe pedagogizacji „dyrektywnej” i skoncentrowanej.

Pedagogizację „dyrektywną” charakteryzuje koncentracja oddziaływania na generację dorosłych, zwykle tych, którzy posiadają dzieci, w celu przygotowania do roli rodziców z zamierzeniem uprzedzenia albo wyeliminowania zaburzeń w rozwoju ich dzieci. Z tego powodu określa się ją jako „pedagogizację rodziców”. Najczęstszym terenem tak rozumianych praktyk pedagogizacji jest szkoła. Tak postrzegana pedagogizacja ingeruje w sferę prywatną (rodzice-dzieci), ale odbywa się w sferze publicznej, w placówce szkolnej, i jest realizowana przez wskazanego eksperta przygotowanego formalnie do wypowiedzania się na temat problemów wychowawczych. W okresie intensywnej aktywności tego nurtu pedagogizacji obowiązek zadbania o dostarczenie rodzicom uczniów wiedzy i umiejętności wychowawczych nakładano na szkołę. Zadania te bezpośrednio wykonywał nauczyciel bądź zaproszeni przez niego „eksperti od wychowania”.

Pedagogizacja „niedyrektywna” i rozproszona, wnikająca niepostrzeżenie do sfery prywatnej, do codzienności, w sposób zmasowany i wszechogarniający, przekracza granice audytorium rodziców uczniów i granice instytucji oświa-

---

<sup>9</sup> Termin „dyrektywność” użyty jest tu w znaczeniu nadawanym we francuskich lekturach analizy instytucjonalnej, a zwłaszcza pedagogiki instytucjonalnej, i oznacza postępowanie, którego cechą jest dawanie wytycznych, wskazówek, bezpośrednio ukierunkowujących aktywność i wymagających wykonania ich. W szeregu prac (Lapassade 1971; Lobrot 1972; Lourau 1971) tak określa się tradycyjny system oświatowy. Przeciwieństwem jest „niedyrektywność”, której techniki zostały najlepiej opracowane w koncepcji pedagogiki instytucjonalnej (Lobrot 1972). Por. E. Marynowicz-Hetka 2006: 268–298.

towej. Adresuje swój przekaz do różnych zbiorowości, wyselekcjonowanych wyraźnie, z punktu widzenia wieku, płci, ról społecznych. W odróżnieniu od pedagogizacji „dyrektywnej” i skoncentrowanej eksponuje w oddziaływaniu kontakt pośredni. Charakterystyka ta odnosi się zwłaszcza do pedagogizacji medialnej, przenikającej do różnych środowisk i osób. W odróżnieniu od nurtu pedagogizacji „dyrektywnej” oraz skoncentrowanej, w pewnym sensie uporządkowanej, zaplanowanej, kontrolowanej i oczekiwanej, ta ma strukturę hybrydalną i nieoczekiwaną. Przebiega w przestrzeni, przekraczając granice. Również w tym procesie istotni są eksperci, ale zakres ich kompetencji jest dużo szerszy niż problematyka wychowania. Ta ostatnia staje się jednym z wielu tematów dyskusji w specjalnie zaprojektowanych „pedagogizacyjnie” programach medialnych. W ten sposób dotychczasowy termin „pedagogizacja”, najczęściej wiążący się z terminem „pedagogizacja rodziców”, otrzymał nową, poszerzoną konotację i stracił swój utrwalony sens dyrektywnego oddziaływania na rodziców uczniów. Wiele tekstów zamieszczonych w tym tomie poświęconych jest analizie nurtu pedagogizacji „niedyrektywnej” i rozproszonej. Jednak te analizy wskazują dobitnie, że we współczesnej pedagogizacji z łatwością można dostrzec elementy „dyrektywności”. Różnica najczęściej odnosi się do formy. Przepływ jest widoczny w obu kierunkach.

Przyjmując uporządkowanie fenomenu pedagogizacji życia społecznego, proponowane w artykule Marka Czyżewskiego (w tym tomie), ograniczę się do jego charakterystyki poprzez wskazanie różnic i podobieństw obu nurtów pedagogizacji, a także, używając określenia Foucaulta, do zastanowienia się nad „genealogią” tego zjawiska, wskazując na zerwania i nieciągłości, ale także na kontynuacje. Ważne jest zastrzeżenie, że praca ta nie powstała w wyniku systematycznych studiów nad formami pedagogizacji życia społecznego, raczej stanowi rezultat fragmentarycznej analizy, z celowo dobranymi przykładami, które mają ilustrować i wskazywać na „pochodzenie” argumentacji wyrażonych poglądów. Należy ją traktować jako zarys dalszych studiów.

W zaproponowanej kategoryzacji pedagogizacji kluczowa wydaje się cecha „dyrektywności”. Nasycenie oddziaływania dyrektywnością pozwala na zakreślenie kontinuum pedagogizacji. Można je wyznaczyć w sposób spiralny, uwzględniając rozwój zjawiska. Jego kierunek wyznaczałaby oscylacja od podkreślania znaczenia kierowania postępowaniem jednostek wprost, bezpośrednio, często także w kontakcie *face to face*, do pozostawienia (pozornej) swobody i kierowania z dystansu, przy użyciu sposobów i środków pośredniego kontaktu. Odwołując się do interpretacji (Czyżewski 2013: 57) kategorii Foucaulta „*la manière dont on conduit la conduite des hommes*” (Foucault 2004a: 192)<sup>10</sup>,

<sup>10</sup> Por. wydanie polskie Foucault 2011: 194.

podkreślenia wymaga nie tylko to, że wyraża ją jedynie „kierowanie postępowaniem ludzi”, ale także sposób, w jaki się tego dokonuje. Ten punkt widzenia, akcentowanie sposobu i siły oddziaływania, jest obecny w refleksji pedagogicznej i w pedagogii. Różnice w interpretacji klasycznej dychotomii „swoboda – przymus” w wychowaniu wyznaczają kierunki i style oddziaływania wychowawczego.

Zastanawiając się nad uwarunkowaniami rozwoju zjawiska pedagogizacji życia społecznego i powstawania w tym procesie nowych jego odmian upowszechnienia najpierw w instytucjach oświatowych, a następnie rozszerzenia na dalsze obszary życia społecznego, nie można nie pamiętać, że proces ten był poprzedzony bardzo ważnymi wydarzeniami społecznymi – tak zwaną wiosną studencką, która rozpoczęła się w maju 1968 roku w Paryżu<sup>11</sup>. Główne hasła tego okresu odnosiły się do demokratyzacji oświaty. Jedno z najbardziej znanych głosiło: „Profesorowie, weźcie sobie wakacje od władzy”, i trafnie podkreślało to, co Foucault nazwałby „pochodzeniem” sporu. Problem władzy, asymetrii stosunków i relacji społecznych w placówkach systemu oświaty, zwłaszcza uniwersytetów, był bardzo znaczący dla tego ruchu. W tym też czasie znalazły odpowiednie środowisko, od dawna wykluwające się w ruchu antypsychiatrii, propozycje metodyczne (por. m.in. Lobrot 1972), które zaczęto określać wspólnym terminem „ruchów instytucjonalnych”<sup>12</sup>. Oprócz aplikacji przesłanek usytuowanych w procesach transformacji i dążenia do wyjaśnienia mechanizmów zmiany społecznej miały one także wpływ na poszerzenie obszarów oddziaływania pedagogicznego, na stopniowe kształtowanie się nurtu pedagogizacji „niedyrektywnej” i rozproszonej. W pierwszej kolejności dyskusji poddano potrzebę zmian w systemie oświatowym, w szkole, wyrażającą się w demokratyzacji stosunków społecznych w klasie szkolnej. W rezultacie tej dyskusji rozwinięto szczegółowy wariant tego nurtu ruchów instytucjonalnych, to jest pedagogikę instytucjo-

---

<sup>11</sup> Podkreślić należy, że odwołanie do tych wydarzeń i ich następstw w postaci „ruchów instytucjonalnych” spełnia tu funkcję ilustracji zjawiska społecznego określanego mianem pedagogizacji. Pośrednio ukazuje także kontekst społeczny, w jakim powstawał raport Faure’a (*Uczyć się, aby być*, 1975), analizowany poniżej.

<sup>12</sup> Terminem „ruchy instytucjonalne” określa się pewien typ niezgody na zastany porządek życia społecznego, refleksji krytycznej nad praktyką edukacyjną, która prowadzi do formułowania alternatywnych rozwiązań edukacyjnych, przekształcania systemu edukacyjnego i funkcjonowania placówek oświatowych. Ten całościowy wymiar jest szczególnie ważny w charakterystyce ruchów instytucjonalnych. Odróżnia koncepcję ruchów instytucjonalnych od innych propozycji wychowania niedyrektywnego, ale zorientowanych indywidualnie. W tak rozumianym podejściu instytucjonalnym szczególne znaczenie ma badanie tych aspektów procesu wychowawczego, które są niewidoczne (Lapassade 1971). Pojęcie ruchów instytucjonalnych jest pojemne i obejmuje zarówno analizę instytucjonalną, jak i pedagogikę instytucjonalną oraz socjoanalizę, najbardziej spośród nich metodycznie zorientowaną. Por. także E. Marynowicz-Hetka 2006:277–298.

nalną (Lobrot 1972)<sup>13</sup>. Kolejnym wymiarem ruchów instytucjonalnych była analiza instytucjonalna (Lapassade 1971; Lourau 1970; *Perspective de l'analyse institutionnelle*, 1988), która oprócz propozycji metodycznych stanowiła ramy teoretyczne zmiany i wskazywała jej cele.

Z punktu widzenia rozwoju zjawiska pedagogizacji istotne było to, że szczególnego znaczenia nabierały idee samorządności, samokierowania, samowychowania, które miały umożliwić wychowankom interioryzację norm „instytucji zewnętrznej” i tworzenie tym samym, w sensie symbolicznym, „nowej” instytucji. Wdrożenie zasad metodycznych (Hess 1975, 1989) pedagogiki instytucjonalnej zmieniło wnętrze szkoły, a zwłaszcza stosunki władzy w niej panujące i dotychczasową rolę nauczyciela, będącego dotychczas „strażnikiem”. Zaś analiza instytucjonalna i inne odmiany ruchów instytucjonalnych, jak na przykład pedagogika instytucjonalna, socjoanaliza, a także poglądy jej przedstawicieli, wykładowców Uniwersytetu Nanterre, nie tylko stanowiły inspirację przesłanek ideologicznych rozwoju i podtrzymywania ruchów studenckich, ukierunkowanych na demokratyzację systemu edukacji w Europie Zachodniej, ale także miały znaczenie dla modyfikacji stosunków władzy w placówkach należących do różnych obszarów życia społecznego. Można prawdopodobnie powiedzieć, że miały wpływ na kształtowanie się kultury życia społecznego we Francji<sup>14</sup>.

W czasie przełomu lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX wieku prawie jednocześnie powstają dwa raporty o stanie oświaty<sup>15</sup>. Jeden, o zasięgu światowym z dużym zakresem analiz europejskich, przygotowany, prawdopodobnie jako reakcja na obserwowane zmiany społeczne, pod auspicjami UNESCO, określany jest jako raport Edgara Faure'a (*Uczyć się, aby być*, 1975). Drugi, (*Raport o stanie oświaty w PRL*, 1973), o zasięgu krajowym, opracowany został przez duży zespół ekspertów pod przewodnictwem Jana Szczepańskiego. Zbieżność dat wydania obu raportów jest znacząca.

Z raportu Faure'a<sup>16</sup> wyłania się wyraźny niepokój środowiska akademickiego, dużego grona ekspertów oświatowych, związany nie tylko z procesa-

<sup>13</sup> Pedagogika instytucjonalna stanowi jedną z koncepcji przekształcania placówki szkolnej wpisującą się w nurt ruchów instytucjonalnych. Jej przedmiotem jest przestrzeń wychowawcza w klasie szkolnej, zjawiska i procesy, jakie w niej zachodzą (m.in. wymiany, tworzenia instytucji symbolicznej i społeczności/wspólnoty). W uzasadnieniach dla formułowania tej koncepcji najczęściej podkreślano konieczność zmiany autorytarnych stosunków społecznych w klasie szkolnej, wskazujących na istnienie trwałej opozycji między nauczycielami a uczniami (Laurent 1982; Lobrot 1972).

<sup>14</sup> Warto przypomnieć bogatą dyskusję w prasie francuskiej, w której podsumowywano 30. rocznicę wydarzeń majowych. Por. także wcześniejszą pracę: G. Mendel (1992).

<sup>15</sup> Do takiej analizy, niejako „ponad” i z oddalenia, uprawnia metoda genealogii i problematykacji Foucaulta.

<sup>16</sup> Analizie poddano zwłaszcza dokumentację (raporty cząstkowe), stanowiące odniesienia do formułowanych tez w raporcie. Por. *Oświata...*, 1979 [1975].

mi społecznymi zachodzącymi w społeczeństwach Europy Zachodniej. Z jednej strony były to procesy ogólnospołeczne: globalizacja, dostępność nowych środków komunikacji, tendencje deskolaryzacji oraz deinstytucjonalizacji kształcenia i wychowania, zagrożenie ich deprofesjonalizacji. Z drugiej zaś strony odwoływano się do niekorzystnych prognoz demograficznych (gwałtowny przyrost ludności na świecie, spadek urodzeń w Europie Zachodniej oraz wydłużanie życia ludzkiego). Wśród propozycji rozwoju edukacji akcentowano tendencje do intensyfikowania form kształcenia równoległego (inaczej określanego jako pozaszkolne) oraz kształcenia ustawicznego/edukacji ustawicznej, czyli współcześnie określanego terminem kształcenia przez całe życie, stanowiącego jeden z filarów ideologicznych nowej fali pedagogizacji „niedyrektywnej” i rozproszonej.

Porównując oba dokumenty można powiedzieć, że polski raport idzie zdecydowanie dalej w przenikaniu (nasycaniu) obszarów życia społecznego wymiarem edukacyjnym/pedagogicznym. Ta cecha odnosi się zarówno do zróżnicowanego wieku osób, które winny być objęte takim oddziaływaniem (od małych dzieci do osób starszych), jak też do różnych typów placówek objętych tym programem edukacyjnym (od specyficznie edukacyjnych, poprzez quasi-edukacyjne, do powołanych dla realizacji zupełnie innych celów niż edukacyjne, oświatowe, kształceniowe, jak np. wojsko, zakład pracy itp.).

W obu raportach nie używa się słowa „pedagogizacja”, ale jest ona wyraźnie obecna w wielu fragmentach. Przenika treść tekstów, zwłaszcza omawiających znaczenie mediów dla oddziaływania pedagogicznego. Podczas gdy w raporcie Faure’a wyczuwany jest niepokój związany z niekorzystnym wpływem niektórych środków przekazu na dzieci i młodzież, w raporcie polskim mediom przyznawane jest ważne miejsce w formule społeczeństwa wychowującego. *Raport o stanie oświaty w PRL* przygotowany był perspektywicznie, do 2000 roku. Stanowił istotny dokument dla reformowania systemu oświaty w tamtym okresie.

## Pedagogizacja rodziców czy pedagogizacja skierowana do różnych zbiorowości?

W Polsce lat sześćdziesiątych-siedemdziesiątych XX wieku pojęcie pedagogizacji odnosiło się przede wszystkim do pedagogicznego kształcenia rodziców (Okoń 1975: 212–213). Rozumiano je jako: „działalność oświatową, której celem jest zaznajamianie rodziców z problemami wychowania dzieci i młodzieży w rodzinie i szkole, zwłaszcza ze sposobami zapobiegania różnym trudnościom wychowawczym i przewycięzania ich, z problemami rozwoju biologicznego i psychicznego dzieci oraz zagadnieniami oświaty sani-

tarnej. Działalność ta prowadzona jest przez szkoły, Towarzystwo Przyjaciół Dzieci, Towarzystwo Krzewienia Kultury świeckiej, uniwersytetu dla rodziców, Towarzystwo Wiedzy Powszechnej” (Okoń 1975 212–213).

Zachowawcze rozumienie pedagogizacji wyrażone w *Słowniku pedagogicznym* pozostawało w opozycji do dwu zjawisk. Pierwszym było omawiane wyżej stanowisko wszechogarniającej edukacji, społeczeństwa wychowującego, stanowiące podstawę ideową *Raportu o stanie oświaty w PRL* (1973). Drugim – upowszechnienie postępującego poszerzenia obszarów i form pedagogizacji życia społecznego w wydanych w tym czasie, pierwszych autorских podręcznikach pedagogiki społecznej (Wroczyński 1966; Kamiński 1972). Podkreślanie owego poszerzania obszarów wpływu znajdowało podstawy i argumentację w koncepcji stosunku wychowawcy do środowiska społecznego, proponowanej w pedagogice lat trzydziestych XX wieku przez Zygmunta Mysłakowskiego (1933), a w pedagogice społecznej przez Helenę Radlińską (1935).

Analizując słownikowe rozumienie pedagogizacji rodziców, można dostrzec pewien sygnał zmiany. Wyraża się on w przeniesieniu pedagogizacji rodziców poza szkołę, wskazujący na wybrane organizacje społeczne. Przypadać trzeba, że ta nuta orientowania pedagogizacji rodziców wybrzmiewa również w najnowszej propozycji słownikowej (Winiarski 1999: 184–185). Jednak w konkretnych praktykach pedagogizacyjnych realizowanych w szkole wobec rodziców uczniów często powraca się do najbardziej dyrektywnych form oddziaływania poprzez formułowanie imperatywów postępowania.

Przez długi okres jedynie pedagogika społeczna (Kamiński 1972; Wroczyński 1968) nie zaprzestała szerokiego pojmowania edukacji (Radlińska 1935; Mysłakowski 1933) i nie ograniczała możliwości oddziaływania do wieku rozwojowego dziecka. Przełom nastąpił dopiero z chwilą opublikowania *Raportu o stanie oświaty w PRL* (1973), w którego założeniach czytamy, że „System szkolny nie jest dzisiaj jedynym środkiem, za pomocą którego społeczeństwo realizuje zadania wychowawcze” (s. 26–27).

W rezultacie przyjęcia takiego założenia w części piątej raportu „*Institucje pozaszkolne współdziałające z systemem szkolnictwa*” (s. 295–382) znajdujemy ponad dwadzieścia typów instytucji, czy obszarów aktywności, w których zdaniem autorów raportu realizowane są zadania wychowawcze. Rejestr obejmuje zarówno sferę prywatną, jak i sferę publiczną, sam spis treści wyraża niepokojącą totalność i wszechobecność zamysłu wychowawczego. Używając określenia Aleksandra Kamińskiego (1972), to najbardziej całościowy obraz „panpedagogizacji” społeczeństwa. Tym doskonalszy, że przygotowany przez szerokie grono ekspertów polityki oświatowej tamtego okresu, przełomu lat siedemdziesiątych XX wieku. Szczególną cechą zamysłu jest per-

spektywa instytucjonalna wpisująca się w zadania polityki oświatowej rozpisane na poszczególne lata w planach długoterminowych oraz w szczegółowych, krótkoterminowych rozwiązaniach. Przymuszczalnie niezależnie od zadań polityki oświatowej i formułowanych oczekiwań społecznych ważnym odniesieniem dla takiego „rozmachu” pedagogizacji były równoległe procesy profesjonalizacji w zawodach pedagogicznych (szerzej pomocowych), które w latach siedemdziesiątych XX wieku osiągały swe apogeum w krajach Europy Zachodniej<sup>17</sup> (por. np. Rauchenbach 1996; Sałustowicz 2003).

Oprócz scharakteryzowanych już aspektów zjawiska pedagogizacji życia społecznego obejmujących: nasycenie dyrektywnością, jej usytuowanie oraz stopień koncentracji/rozproszenia, można wskazać na następujące oscylacje:

- od pedagogizacji zaplanowanej „odgórnie” i wpisanej w celowe oddziaływania polityki oświatowej do pedagogizacji chaotycznie, hybrydalnie i niepostrzeżenie wdzierającej się również w prywatną sferę życia;

- od pedagogizacji realizującej cele „ogólnej polityki oświatowej i wychowawczej” (*Raport...*: 343) do wyrażającej się w formułowaniu wskazówek „obsługi” nowego człowieka;

- od pedagogizacji będącej nośnikiem władzy dyscyplinarnej nad uczniami ze strony tych, którzy posiadają wiedzę o oddziaływaniu na jednostki i grupy, do zorientowania na rządzenie przez wolność i rządomyślność wobec całej populacji (por. Czyżewski 2009: 87);

- od pedagogizacji realizowanej przez pedagogów, profesjonalnie przygotowanych, w placówkach oświatowych (np. pedagogizacja rodziców w szkołach), do podejmowanej przez licznie występujących przedstawicieli nowych zawodów, którzy są przygotowani do oddziaływania na innych (rządzenia przez wolność/kierowania postępowaniem ludzi). Zmienia to jej wyraz i kierunek: z troski o wychowanie „przyszłego pokolenia”, na troskę o siebie i idące wraz z nią „techniki siebie” (Foucault 1995, rozdz. *Kultura siebie*).

Ten niepełny zresztą rejestr dostrzeganych oscylacji zjawiska pedagogizacji życia społecznego zachęca do postawienia dalszych pytań, które mogą stanowić przyczynek do konstruowania narzędzia analizy skutków nowej fali pedagogizacji życia społecznego, zwłaszcza pedagogizacji medialnej. Rysujące się zagrożenia wyrażają się w: deprofesjonalizacji dyskursu pedagogicznego, wzmaganiu niejasności i niepewności poprzez fragmentaryczność, hasłowość i powierzchowność przekazu. Wszystko to składa się na obraz paradoksalności współczesnej pedagogizacji (Depaepe i in. 2008), która wprawdzie ufundowana jest na założeniu rządzenia przez wolność, kierowania z dystansu, nie wprost, ale w istocie,

---

<sup>17</sup> Por. także analizę nurtu pedagogizacji instytucjonalnej i jego rozwój w krajach europejskich, zwłaszcza w Niemczech, zawartą w tekście Marka Czyżewskiego, w tym tomie.



jakże często, „sprzyja wpadaniu w pułapkę wolności, czy też zdelegalizowania równości” (Ranciere 1987: 218). Do paradoksu „pułapki wolności” dodać należy obserwowane w analizie historycznej rozwoju zjawiska pedagogizacji przesunięcia natężenia rodzajów władzy (od dyscyplinarnej do rządomyślnej i odwrotnie), które raz wzmagają się, innym razem minimalizują<sup>18</sup>. Tym samym stanowią o zmiennym wymiarze współczesnej pedagogizacji życia społecznego.

Przykładem tego typu paradoksalności zjawiska pedagogizacji może być upowszechniane obecnie w niektórych szkołach podstawowych dwadzieścia „twardych” dyrektyw oddziaływania wychowawczego, które są zalecane przez nauczycieli rodzicom uczniów. Ich „miękką” formą monologu dziecka, skierowanego do rodzica, ma prawdopodobnie ułatwić przyswojenie zaleceń, bo odwołuje się do podstaw afektywnych postępowania i spożytkowania transakcyjnej zamiany ról (Berne 1987) do osiągnięcia powodzenia. To dziecko poucza, wskazuje rodzicowi, co dobre dla niego, jakie są jego oczekiwania, a może nawet roszczenia wobec postępowania rodziców. Paradoksalnie ta „nie-dyrektywna” pedagogizacja (łagodna w swej formie, bo wyrażona przez „własne” dziecko) staje się „dyrektywną inaczej”. Zalecenia formułuje nie dorosły, nie ekspert od wychowania, ale uczestnik i odbiorca praktyk edukacyjnych – dziecko. W sensie normatywnym są one niebywale zbliżone do zaleceń wychowania, które stosowano w pedagogizacji rodziców w pierwszej z analizowanych tu fal pedagogizacji: Odnoszą się one do: traktowania dziecka jako osobę; znaczenia stosowania zasady konsekwencji w postępowaniu, niezależnie od okoliczności; stwarzania przestrzeni dla doświadczania życia; oraz okazywania szacunku i kształtowania stosunków partnerskich. Jednak wymiar ich dyrektywności określa język imperatywów: „Nie obawiaj się postępować wobec mnie twardo i zdecydowanie. Ja to wolę, bo to daje mi poczucie bezpieczeństwa [...]. Nie ochraniaj mnie przed konsekwencjami. Potrzebne mi są również doświadczenia bolesne [...] Nie przejmuj się, gdy mówię: »Ja Cię nienawidzę«. To nie Ciebie nienawidzę, ale Twojej władzy, która mnie niszczy [...] Nie zmieniaj swych zasad postępowania ze względu na układy. To wywołuje u mnie zamęt i utratę wiary w Ciebie [...] Nigdy nawet nie sugeruj, że Ty jesteś doskonały i nieomylny. Przeżywam bowiem zbyt wielki wstrząs, gdy widzę, że jesteś taki” (wyciąg z ulotki rozdawanej rodzicom na zebraniu klasowym).

Tym samym znika tak ważna w oddziaływaniu wychowawczym subtelność wyrazu i możliwość kształtowania osoby, pozostaje tresura, najpierw rodziców, a potem dzieci, w której perspektywa analizy transakcyjnej została sprzężona z behawioryzmem. Te i inne przykłady odnoszące się do współcześnie realizowanej pedagogizacji zorientowanej na wyraźnie określonej zbioro-

<sup>18</sup> Dziękuję pani Izie Kamińskiej za komentarz do tego fragmentu.

wość (rodziców) burzą pierwszy, intuicyjny pogląd, że analizując rozwój zjawiska pedagogizacji życia społecznego, można w sposób precyzyjny wyodrębnić „nową” i „starą” pedagogizację. Wydaje się, że zjawisko to istnieje poprzez zerwania i nieciągłości, ale linie długiego trwania są wyraźne. Widocznej zmianie podlega forma „niby miękka”, a jednak wyrażająca zdecydowaną dyrektywność, w istocie wskazująca na stałą obecność władzy dyscyplinarnej.

## Co znajduje się „w tle” pedagogizacji?

Analiza zjawiska pedagogizacji życia społecznego w optyce społeczno-pedagogicznej nie może pominąć pytania o to, kto/co? znajduje się w jej tle. W pierwszej fali pedagogizacji lat ześcdziesiątych i siedemdziesiątych XX wieku niewątpliwie wyraźnie była ukierunkowana na jednostki czy grupy, jak na przykład rodziców. Miały także miejsce praktyki rozproszone („pan-pedagogizacja”), które używając terminologii Foucaulta, stają się stopniowo coraz bardziej rządomyślne, konsekwentnie obejmując „całą populację zamieszkującą terytorium” (Czyżewski 2009: 87), aby w drugiej fali, zwłaszcza pedagogizacji medialnej, osiągnąć swe apogeum.

W pierwszej fali pedagogizacji adresaci są wyraźnie określani, również cele są wyraźnie artykułowane osobowo. Hasła tamtego okresu: „Wszystkie dzieci są nasze” czy „Dzieci i młodzież przyszłością narodu”, stanowiły podstawę ideologiczną praktyk pedagogizacyjnych, wyraźnie wskazującą dorosłych jako adresatów, których powinnością jest dbałość o dzieci. Sprzyjały takiemu ukierunkowaniu oddziaływań rozwijane w tym okresie koncepcje z zakresu teorii i metodyki procesów wychowawczych (Wołoszyn 1998: 93-94). W praktykach pedagogizacyjnych tej fali wprost widoczny jest adresat – jednostka lub jakaś konkretna grupa społeczna. Natomiast w drugiej fali pedagogizacji (zdecydowanie bardziej rozproszonej) jednostka jest usytuowana raczej w tle tych oddziaływań. Wcześniejsza analiza potwierdza jednak przypuszczenie, że zjawisko pedagogizacji życia społecznego nie poddaje się dychotomicznym podziałom. Częściej znajduje się „pomiędzy”.

Tak czy inaczej, analizując zjawisko pedagogizacji, nie można pominąć dyskusji o jednostce/indywiduum/ podmiocie<sup>19</sup>. Uwzględniając analogię zja-

---

<sup>19</sup> Dodać należy, że argumentów dla uzasadnienia takiego poglądu dostarczyły mi nasze dyskusje seminaryjne nad „pedagogizacją życia społecznego”. Szczególnie owocna dla tego zagadnienia była dyskusja na seminarium 16 lutego 2012. Zgodziliśmy się wówczas, że „wytwarzanie podmiotów” (Foucault) – „subiektyfikacja” (Rose 1999) – stanowi kluczowy mechanizm życia społecznego. Wobec tego oddziaływanie pedagogiczne (pedagogia) mogłoby być pojmowane jako „pewna forma społecznej samorefleksji nad procesem, który odbywa się w różnych okolicznościach, w każdym społeczeństwie, a polega na wytwarzaniu podmiotów” (M. Czyżewski, głos w dyskusji). Por. także: (Mc Guire 2005).

wiska pedagogizacji do cech specyficznych procesu edukacji, warto podkreślić, że ów proces, jeśli takim ma być, nie może być neutralny<sup>20</sup>, także nie może być rozproszony, jest zorientowany indywidualnie, inaczej staje się polityką oświatową. Takie znamiona można dostrzec w przykładach pedagogizacji drugiej fali, kiedy to staje się ona raczej swoistą polityką pedagogiczną, skierowaną do całej populacji. Jednostka pozostaje w tle zjawiska pedagogizacji życia społecznego.

Analiza tego zjawiska w perspektywie mezo- i mikrostrukturalnej wymaga, aby i ten indywidualny wymiar pedagogizacji życia społecznego był zaznaczony, wskazuje bowiem na potencjalnego odbiorcę/uczestnika praktyk pedagogizacyjnych (edukacyjnych/wychowawczych). Dlatego też poświęćmy mu choćby kilka uwag, pamiętając jednak o tym, że Foucault nie utożsamia „podmiotu” z „człowiekiem”, a nawet wyraźnie te kategorie sobie przeciwstawia i programowo odrzuca pojęcie człowieka. To ostatnie pojęcie pojawia się u Foucaulta w różnych kontekstach. Na przykład w rozważaniach nad znaczeniem nauk o człowieku i ich roli w życiu społecznym (Foucault 2004b: 273–289)<sup>21</sup> czy też, jak to formułuje Gros (2004), w kontekście tych prac, w których „człowiek jest analizowany jest jako „animal de la vérité” (s. 13 i nast.). Analiza dzieła Foucaulta pozwala na odczucie, że człowiek i to, co warunkuje jego życie społeczne, są w sposób pośredni obecne w jego twórczości. Stąd też szczególnego znaczenia nabiera często cytowane zdanie, sformułowane na początku tekstu *Le sujet et le pouvoir* (Foucault 2001: 1042), że „to nie władza, ale podmiot konstytuuje przedmiot ogólny moich badań”. Dodajmy, Foucaulta zajmował nie tyle „podmiot”, co jego „wytwarzanie” (*assujettissement*). Analizie sposobów owego „wytwarzania podmiotu” poświęcił, jak wyjaśnia w tym eseju, ostatnie dwadzieścia lat swego życia (tekst ukazał się w roku 1982 w Chicago).

W tym świetle istotne jest stanowisko Foucaulta w kwestii związków między podmiotem i władzą. Szczególnie wyraźnie mówi o tym w *Du gouvernement des vivants* (Foucault 2012). W wykładzie z 12 marca 1980 roku (Foucault 2012: 219–246) między innymi analizuje, co oznacza „kierowanie” (*la direction*). Wskazuje na dwa wymiary: zewnętrzny i wewnętrzny. Kierowanie określa jako rodzaj techniki, która jakby realizuje cele subiektywizacji (*la subjectivation*) rozumianej jako kształtowanie określonego stosunku „od siebie do siebie” (*de soi à soi*). Na uwagę zasługuje zmiana używa-

<sup>20</sup> Ten ton jest bardzo wyraźnie wyczuwalny w analizowanym tu zbiorze dokumentów do raportu Faure’a (*Oświata i wychowanie...*, 1979).

<sup>21</sup> Chodzi tutaj o tekst zawarty w *Les Mots et les choses* (1966: 366–376), który autorzy antologii dzieł Foucaulta (2004b) zamieścili w części pod tytułem: „Antropologia i język”. Por. także w języku polskim Foucault (2005).

nego w tym tekście pojęcia z „on conduit” na „la direction”. Pierwszy z tych terminów („on conduit”) oznacza „prowadzenie” i jest bliższy etymologicznemu znaczeniu słowa „pedagog”, to jest „prowadzący dziecko (chłopca)”. „La direction” oznacza przede wszystkim „kierowanie”, które to słowo ma zdecydowanie mocniejszy wydźwięk. Kierując wskazuje się rozwiązania, a przynajmniej kierunki/ cele podejmowanej aktywności, podczas gdy „on conduit” może też być rozumiane jako „towarzystwo”, „bycie obok”. Kluczowe jest tu dostrzeżenie przynajmniej dwuwymiarowości tego, co stanowi sedno „kierowania – stosunku od siebie do siebie”, czyli subiektywizacji. Stosunek „od siebie do siebie” (*un rapport de soi à soi*) ma postać wielowymiarową, nie tylko obejmuje dążenia do „osiągnięcia bogactwa, zdrowia tego, który jest kierowany, ale także doskonałości, spokoju duszy, braku cierpienia, dojrzałości, piękna” (Foucault 2012: 227).

W tym wykładzie Foucault nie mówi wprost o podmiocie, jednak rozważa relacje międzyludzkie, a indywiduum znajduje się w tle analizy. Pojęcie „kierowania” (*la direction*) wyraża relacyjnie zakreślony obraz, na który składa się cała jego złożoność wskazująca na paradoksalność, bowiem „drugi i chęci drugiego są przede mną akceptowane, ponieważ umożliwiają mi opracowanie pewnego stosunku do mnie samego” (s. 227). Dotyczy to w równym stopniu tego, kto kieruje i tego, który jest kierowany, w czym wyraża się ogólny sens pojęcia „la direction”.

Dla praktyki pedagogicznej jest to bardzo ważna uwaga, w tym rozumieniu o tyle tylko możliwe jest kierowanie jednostkami, o ile one same tego chcą, w znaczeniu określenia swego stosunku do siebie (subiektywizacji) i o ile w tym procesie osiągają modyfikację stosunku do siebie samego. Kiedy więc stawiamy sobie podobne pytania, jak czyni to Foucault (2012: 224–225), pytając: „co to jest *la direction des individus* (kierowanie jednostkami), czym jest to kierowanie duszami (świadomością), to rządzenie<sup>22</sup> duszami, dlaczego pozwalamy się kierować innym, dlaczego chcemy być kierowani?” (s. 224–225) – odpowiedź nie zawsze jest prosta. W tym procesie bowiem są zawarte zawsze dwa cele : zewnętrzny – chcemy osiągnąć coś zewnętrznego (bogactwo, zdrowie, spokój) – i wewnętrzny, kiedy chcemy zmodyfikować swój stosunek do siebie samego. Foucault zwraca uwagę na to, że „trzeba więc poszerzyć wymiary określenia władzy” (Foucault 2001: 1042), ponieważ ona stanowi część naszego doświadczenia.

---

<sup>22</sup> W tym zdaniu Foucault używa terminu „la direction des âmes” (Foucault 2012: 224), ale w dalszych wyjaśnieniach pisze o „le gouvernement des âmes”. Utwierdza mnie to w przekonaniu, że użyty termin „la direction”, nie powinien być w żadnej mierze rozumiany jako „kierowanie zorientowane indywidualnie”, ale jako „rządzenie” lub „sztuka rządzenia”.

W wyniku procesów modernizacyjnych pedagogizacja życia społecznego staje się jedną z powszechnych form „wytwarzania nowego człowieka” (Czyżewski 2012: 103–104). Zjawisko to wpisuje się dobrze w te cechy systemu neoliberalnego, które wyraża „wycofywanie państwa” oraz wzrost znaczenia poglądów i praktyk rządomyślnych. Jacques Donzelot, odwołując się do prac Nikolasa Rose’a, podkreśla, że dotychczasowe rządzenie społeczeństwem w formie bezpośredniej staje się coraz bardziej rządzeniem na odległość. Jak sformułował to Foucault, jednostki stają się „przedsiębiorcami/wytwórcami siebie samych” (*entrepreneur de lui-même*)<sup>23</sup> (Donzelot 2005: 88)<sup>24</sup>. Stają się „ekspertami samych siebie” w kwestiach swego „ciała, psychiki, postępowania, w stosunku do członków rodziny” (s. 88). Te przemiany nie pozostają bez wpływu na przemiany oczekiwań społecznych wobec profesjonalnie przygotowanych przedstawicieli zawodów społecznych. Mają też istotne znaczenie dla pogłębiania się procesów zróżnicowania społecznego, wzrostu postaw lękowych oraz paradoksalnego narzucania sobie rozmaitych rygorów samodyscyplinujących.

Dla pedagoga społecznego poszukującego inspiracji w twórczości Foucaulta w pogłębianiu perspektywy społeczno-pedagogicznej interesujące może być spostrzeżenie Rose Goetz (2004) o możliwych związkach myśli Paula Ricoeura z koncepcjami Michela Foucaulta, które dla czytelnika tekstów obu filozofów z lat 1960–1970 wydają się niemożliwe. Jednak Rose Goetz dostrzega je w pracach Ricoeura, opublikowanych już po śmierci Foucaulta, zwłaszcza zaś w ostatniej rozprawie Paula Ricoeura (2004), w której tenże rozwija koncepcję człowieka zdolnego (*homme capable*). Zdaniem Rose Goetz ta kategoria mogłaby być analizowana porównawczo z poglądami Foucaulta, zwłaszcza z ostatniego okresu jego twórczości. Innym zagadnieniem, które mogłoby stanowić przedmiot wspólnej analizy, a w pedagogice społecznej ma swoje ważne miejsce, są kwestie etyczne, zwłaszcza zaś oddzielanie przez obu filozofów etyki od moralności.

## Zamiast zakończenia – niektóre konsekwencje rozwoju zjawiska

Podjęta próba analizy zjawiska pedagogizacji życia społecznego w perspektywie społeczno-pedagogicznej, wzbogacona o doświadczenie lektury dzieł Foucaulta i recepcji postfoucaultowskiej, okazała się być zadaniem skomplikowanym. Zakres problematyki i jej złożoność wymagały szczególnej

<sup>23</sup> Por. tekst Jerzego Stachowiaka, w tym tomie.

<sup>24</sup> Donzelot odsyła do francuskiego wydania Foucault 2004a: 235. Por. wydanie polskie Foucault 2011: 231.

uważności. Cel finalny tego artykułu jest wyraźnie usytuowany w praktyce, z pytaniem w tle o przydatność dzieła Foucaulta dla praktyki edukacyjnej, dla refleksji nad nią, dla pedagogii. Niewątpliwie dzieło to pomaga zrozumieć nie tylko mechanizmy życia społecznego, ale i samo zjawisko pedagogizacji, jego „pochodzenie”, przemiany w kontekście historycznym. Pokazując „pochodzenie” zjawisk, uwrażliwia na możliwe „problematyzowanie” tymczasem niewidocznych przejawów. Szczególnie istotne może być uwrażliwienie na paradoksalność zdarzeń.

Nie można lekceważyć poglądów (*Pädagogisierung...*, 2004; za: Depaepe i in. 2008: 16), o tym, że rozprzestrzenianie się pedagogizacji prowadzi nie tyle do emancypacji, ile podporządkowania i swoistego „oswojenia” (*domestication*) wyrażającego się w „neutralizacji myślenia”. Najpoważniejsza konsekwencja może odnosić się do zmiany wymiaru kształcenia ustawicznego, czyli idei, na której w ogóle została ufundowana pedagogizacja. Na skutek postępujących procesów marchandyzacji i uprzedmiotowienia, kształcenie ustawiczne traci swój pierwotny wymiar autoteliczny, zorientowania na poznanie, zgłębienie wiedzy (Demetrio 2006), jej smakowanie. Coraz powszechniej zaczyna stanowić narzędzie adaptacji do zmieniających się wymogów rynkowych i sprzyja myśleniu w kategoriach *homo oeconomicus*, kiedy minimalizacja nakładów i maksymalizacja zysków stają się głównymi argumentami podejmowania aktywności nastawionej na rywalizację, a nie, jak należałoby oczekiwać, na współpracę i współdziałanie.

Przyjęcie tej tezy nie tylko może podkreślać to, co nazywa się „erozją idei kształcenia przez całe życie”, którą doskonale pogłębia powszechność różnego rodzaju „szkoleń”, ale również spycha do niszy te stanowiska, które odwołują się do postulatów kształtowania człowieka w takim kierunku, aby był zdolny do podejmowania aktywności (*homme capable*), zorientowanej nie tylko na indywidualny sukces, ale na współpracę, tworzenie społeczności, uczestnictwo i realizację jej celów. Tak widziana pedagogizacja życia społecznego, pomimo pozornej wszechobecności, wprowadza ścisłą selekcję i klubowość. Zupełnie zaś marginalizuje *homo absusus*, człowieka w zagrożeniu<sup>25</sup>.

Analizowanie rozwoju fenomenu pedagogizacji życia społecznego podaje w wątpliwość odwoływanie się do perspektywy progresywnej. W rezultacie możemy mieć do czynienia z kolejnym rozejściem się naukowego dyskursu pedagogicznego i oczekiwań społecznych. To wydaje się przewidywaniem najbardziej groźnym, tym bardziej że pedagogika (w tym zwłaszcza pedagogika społeczna) zrodziła się jako refleksja nad praktykowaniem wychowania/ opieki/pomocy, praktykom tym służy i dzięki nim rozwija się, tworząc się na nowo.

---

<sup>25</sup> O granicach pedagogizacji w tekście Mariusza Granosika, w tym tomie.

Paradoksalność sytuacji jest wyraźnie obserwowana. Pragmatyczne stanowisko przygotowania jednostki do życia „ostrożnego” (według przepisów „tworzenia nowego człowieka”) rozpowszechnia się i pozostaje w sprzeczności z ideami życia „pełnego” oraz zorientowanego na uczestnictwo w zmianie i przekształcaniu środowiska życia.

Taki obraz wymaga także postawienia pytania, dokąd zmierza pedagogika jako dyscyplina akademicka, a szerzej, jakie ma być miejsce nauk o wychowaniu w takim obrazie życia społecznego. Zagrożeniem widocznym jest niebezpieczeństwo rozdźwięku między ideami a oczekiwaniami społecznymi. Zauważa ten proces Michael Winkler (2010), analizując kondycję pedagogiki społecznej, a w zasadzie pedagogii, której praktyki zawieszono są między „kontrolą a subiektywizmem”.

Zjawisko pedagogizacji życia społecznego rozprzestrzenia się, władza przenika wszystkie przestrzenie i wszelkie relacje, czyniąc je tym samym relacjami społecznymi. Dla pedagogii istotne jest pytanie o to, czy istnieje alternatywa dla kultury praktyki (Barbier 2011). Jedną z propozycji odnosi się do rozwijania aksjologicznego kryterium podejmowania aktywności i kształtowania relacji społecznych zorientowanych na symetryczność, minimalizację nasycenia władzą i lekkie odwrócenie wektora indywidualizacji oraz kierowanie postępowaniem innych, usytuowanych w społeczności. Ten wektor mógłby być ukierunkowany na możliwości tworzenia społeczności „z innymi, dla nich i poprzez nich”, czyli omawianego od początków społeczno-pedagogicznej praktyki fenomenu pracy społecznej<sup>26</sup>, która odróżniając się od pracy socjalnej i orientując swe działania na tworzenie społeczności, stara się minimalizować znaczenie władzy pastoralnej. Pomysł prawdopodobnie zinterioryzowany przez pedagogów społecznych, ale wymagałby silnej argumentacji na rzecz *differentia specifica* takiej koncepcji i jej wyraźnego odróżnienia od „sztuki rządzenia”. To najprawdopodobniej temat na inny artykuł.

## Bibliografia

Bachelard G. (2002), *Kształtowanie się umysłu naukowego. Przyczynek do psychoanalizy wiedzy obiektywnej*, przeł. D. Leszczyński, Gdańsk: słowo/obraz terytoria.

Barbier J.-M. (2011), *Vocabulaire d'analyse des activités*, Paris: PUF.

Berne E. (1987), *W co grają ludzie? Psychologia stosunków międzyludzkich*, przeł. P. Izdebski, Warszawa: PWN.

<sup>26</sup> Por. więcej na ten temat Marynowicz-Hetka 2012.

- Bert J.-F. (2011), *Introduction à Michel Foucault*, Paris: La Découverte.
- Bocquet K. (2013), „Agiter les barreaux d'acier de la cage”, *Walzer, lecture critique de Foucault*, w: Jolly É., Sabot Ph. (red.), *Michel Foucault. R lépreuve du pouvoir. Vie, sujet, résistance*, Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion: 105–128.
- Braudel F. (1999), *Historia i trwanie*, tłum. B. Geremek, Warszawa: Czytelnik
- Czyżewski M. (2009), *Między panoptyzmem i „rządomyślnością” – uwagi o kulturze naszych czasów*, „Kultura Współczesna” 2(60): 83–95.
- Czyżewski M. (2012), *Dyskursy tożsamościowe w nauce i w życiu społecznym: odmiany, własności, funkcje*, w: Dopierała R., Kaźmierska K. (red.), *Tożsamość, nowoczesność, stereotypy*, Kraków: Nomos: 101–120.
- Czyżewski M. (2013), *Teorie dyskursu i dyskursy teorii*, „Kultura i Społeczeństwo”, 2: 41–63.
- Demetrio D. (2006), *Edukacja dorosłych*, przeł. A. Górka, w: Śliwowski B. (red.), *Pedagogika*, t. 3. *Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, rozdz. 15.
- Depaepe M., Herman F., Surmont M., Van Gorp A., Simon F. (2008), *About Pedagogization: From the Perspective of the History of Education*, „*Educational Research: The Educationalization of Social Problems*”, 3, P. Smeyers, M. Depaepe (red.), 13–30.
- Dewey J. (1968)[1947] *Expérience et éducation*, przeł. M.A. Carroi, Paris: Librairie Armand Colin.
- Donzelot J. (2005), *Comment gouverner les sociétés libérales? L'effet Foucault dans le monde anglo-saxon. Discussion entre Jacques Donzelot et Colin Gordon*, „Esprit”, 319: 82–96.
- Foucault M. (1995), *Historia seksualności*, przeł. tłum. B. Banasiak, T. Komendant, K. Matuszewski, Warszawa: Czytelnik.
- Foucault M. (2001), *Dits et écrits*, t. 2, Paris: Gallimard.
- Foucault M. (2004a), *Naissance de la biopolitique. Cours au Collège de France, 1979–1980*, Paris: Gallimard.
- Foucault M. (2004b), *Philosophie. Anthologie*, Paris: Gallimard
- Foucault M. (2005), *Słowa i rzeczy: Archeologia nauk humanistycznych*, przeł. T. Komendant, Gdańsk: słowo/obraz terytoria.
- Foucault M. (2011), *Narodziny biopolityki, Wykłady w Collège de France (1978–1979)*, przeł. M. Herer, Warszawa: WN PWN.
- Foucault M. (2012), *Du gouvernement des vivants. Cours au Collège de France, 1979–1980*, Paris: Gallimard, Seuil.
- Goetz R. (2004), *Paul Ricoeur et Michel Foucault*, „Le Portique”, 13–14, <http://leportique.revues.org/index639.html> [dostęp 14.03.2012].



- Gray M., Webb S.A. (2012), *Praca socjalna. Teorie i metody*, Szmagalski J. (red. nauk.) przeł. B. Maliszewska, Warszawa: WN PWN.
- Gros F. (2004), *Michel Foucault, une philosophie de la vérité*, w: Michel Foucault, *Philosophie. Antologie*, Paris: Gallimard: 11–25.
- Hess R. (1975), *La socioanalyse*, Paris: Editions Universitaires.
- Hess R. (1989), *Le lycée au jour le jour. Ethnographie d'un établissement d'éducation*, Paris: Librairie de Méridiens.
- Kamiński A. (1972), *Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalno-oświatowa*, Warszawa: PWN.
- Lapassade G. (1971), *L'autogestion pédagogique*, Paris: Ed. Gauthier-Villars.
- Laurent D. (1982), *La pédagogie institutionnelle, origins, méthodes et pratiques*, Toulouse: Ed. Privat.
- Lobrot D. (1972), *La pédagogie institutionnelle. L'école vers autogestion*, Paris: Ed. Gauthier –Villars.
- Lourau R. (1970), *L'analyse institutionnelle*, Paris: Editions de minuit.
- Marynowicz-Hetka E. (2006) [2007, 2009], *Pedagogika społeczna. Wykład. Podręcznik akademicki*, t. 1, Warszawa: WN PWN.
- Marynowicz-Hetka E. (2012), *Społeczny wymiar działania w polu praktyki socjalnej: istota i sens*, „Zoon Politikon”, 3:109–128.
- Mc Guire J. E. (2005), *Hermeneutyka jaźni: Foucault o subiektywizacji i krytyce genealogicznej*, przeł. B. Tuchańska, „Nowa Krytyka. Czasopismo Filozoficzne”, 18: 51–68.
- Mendel G. (1992), *Société ce n'est pas une famille, de la psychoanalyse à la socioanalyse*, Paris: La Découverte.
- Miller J. (1993), *La passion Foucault*, Paris: PLON,
- Mysłakowski Z. (1933), *Pedagogika, jej metody, miejsce w systemie nauk*, w: S. Łempicki, W. Gottlieb, B. Suchodolski, J. Włodarski (red.), *Encyklopedia Wychowania*, t. 1, cz. 1, Warszawa: Wyd. Naszej Księgarni ZNP, s. 9–29.
- Okoń W. (1975), *Słownik pedagogiczny*, Warszawa: PWN.
- Oświata i wychowanie w toku przemian* (1979[1975]), A. Mońka-Staniakowa (adaptacja i red. nauk.), Warszawa: PWN.
- Pädagogisierung: Die Kunst, Menschen mittels lernen immer dümmer zu machen!* (2004) Ribolits E., Zuber J. (red.), Innsbruck: Studienverlag.
- Perspective de l'analyse institutionnelle* (1988), Hess R. Savoye A. (red.), Paris: PUF.
- Philip M. (1998), *Michel Foucault*, w: Skinner Q. (red.), *Powrót wielkiej teorii w naukach humanistycznych*, Lublin: Wyd. UMCS, s. 79–98.
- Potte-Bonneville M. (2010), *Foucault*, Paris: Ellipes.
- Radlińska H. (1935), *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego*, Warszawa: Nasza Księgarnia.

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

*Raport o stanie oświaty w PRL* (1973), Warszawa: PWN.

Rauschenbach T. (1996), *Awans w cieniu państwa opiekuńczego. O rozwoju zawodowej pracy socjalnej w Niemczech*, przeł. D. Urbaniak-Zajac, w: Marynowicz-Hetka E., Piekarski J., Urbaniak-Zajac D. (red.), *Pedagogika społeczna i praca socjalna. Przegląd stanowisk i komentarze*, Warszawa: Intertart: 75–93.

Resweber J.-P.(2004), *L'écriture de l'histoire*, „Le Portique”, 13–14, <http://leportique.revues.org./index637.html> (dostęp 6.03.2012).

Ricoeur P. (2004), *Drogi rozpoznania. Wykłady Instytutu Nauk o Człowieku w Wiedniu*, przeł. J. Margański, Kraków: Znak.

Rose N. (1999), *Power of Freedom, Reframing Political Thought*, Cambridge: Cambridge University Press.

Sałustowicz P. (2003), *Praca socjalna. Między dyscypliną a profesją*, Katowice: WN Śląsk

*Uczyć się, aby być* (1975), Faure E. i in., przeł. Z. Zakrzewska, Warszawa: PWN.

Winiarski M. (1999), *Pedagogizacja rodziców*, w: Lalak D., Pilch T. (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Warszawa: Wyd. Akad. „Żak”, s. 184–186.

Winkler M. (2010), *Kryzys pedagogiki społecznej – kontrola i subiektywizm*, w: Piekarski J., Pilch T., Theiss W., Urbaniak-Zajac D. (red.), *Edukacja społeczna wobec problemów współczesnego człowieka i społeczeństwa*, Łódź: Wyd. U.Ł., s. 13–24.

Wroczyński R. (1966), *Wprowadzenie do pedagogiki społecznej*, Warszawa: PWN.

Wołoszyn S. (1998), *Nauki o wychowaniu w Polsce XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*, Kielce: Dom Wyd. Strzelec.

MARIUSZ GRANOSIK

## Pogranicza pedagogizacji – refleksje o wielowymiarowości procesów instytucjonalizacji na przykładzie pracy socjalnej

The educationalisation of public discourse is having a significant impact on other forms of discourse, including professional discourse. Discursive institutionalism is an analytical perspective that enables the grasping of this tendency. In the light of this concept, educationalisation would constitute a kind of pre-configuration of the institutional processes occurring in social organisations.

Applying such a perspective to analysis of the institutionalisation of social work in a welfare centre reveals a division in professional discourse and as such the doubled organisation of the social work itself. The first discourse, external, mainly legitimises methods of work and interpretational models developed in the centre by steering the discourse in such a way for them to pass as consistent with the key directions of educationalisation. The second discourse, internal, is essentially the space for resolving specific problems that frequently demand the application of measures not yet legally binding, and as such incompatible with the main trends in educationalisation.

As a result, the process of educationalisation of public space in specific social organisations (establishments) forces a distinctive bilingualism: separation of the language of measures from the language of their description and justification.

*Key words: discursive institutionalism, educationalisation, social work, Foucault, professional discourse*

### Wstęp

W najogólniejszym sensie pedagogizacja to rozciąganie zakresu stosowania semantyk, wyobrażeń, modeli pedagogicznych oraz działań wychowawczych mających kształtować społecznie pożądaną podmiot (por. Czyżewski, w niniejszym tomie). Zjawisko to, już z definicji bardzo rozległe, wciąż obejmuje coraz to nowe obszary, łącząc się nie tylko z tradycyjnymi i nowymi polami wychowania, ale również kapitałem społecznym, przekształceniami lingwistycznymi, filozoficznie ujmowaną transcendencją czy wreszcie różnymi problemami społecznymi<sup>1</sup>. Właśnie ten ostatni obszar będzie przedmio-

<sup>1</sup> Tak szeroki zasięg wpływów pedagogizacyjnych zakreślają choćby autorzy specjalnego numeru „Educational Research” (2008).

tem mojego zainteresowania w tym artykule, jednak jako pretekst ukazania szerszej perspektywy postrzegania pedagogizacji w ogóle.

Dla wielu autorów, również tego tomu, pedagogizacja wiąże się z dorobkiem Michela Foucaulta i jego kontynuatorów. Ważną ideą niniejszego tekstu będzie zaproponowanie alternatywnego ujęcia tego zjawiska poprzez osadzenie go w kategoriach dyskursywnego neoinstytucjonalizmu<sup>2</sup>.

Następnie zanalizuję wyselekcjonowane aspekty tego podejścia, które w efekcie złożą się na instytucjonalną konceptualizację pedagogizacji. Celowo zatem definicja pedagogizacji w proponowanym tu ujęciu nie pojawi się na początku tekstu, lecz będzie stopniowo odsłaniana, znajdując swoje rozwinięcie dopiero na końcu pierwszej części artykułu. Ponieważ dyskursywny instytucjonalizm łączy zainteresowania różnymi poziomami organizacji społecznej, druga część tekstu będzie rodzajem empirycznej ilustracji pogranicza oddziaływań pedagogizacyjnych, ujawniającego się w profesjonalnych dyskusjach składających się na pracę socjalną<sup>3</sup>.

## Dyskursywny instytucjonalizm i pedagogizacja

Bardzo szeroki, interdyscyplinarny nurt teoretyczny, nazywany od drugiej połowy XX wieku neoinstytucjonalizmem, był zwykle dzielony na dwa podejścia: oparte na teoriach racjonalnego wyboru oraz historyczne (Thelen, Steinmo 1992). Jednak w nieco późniejszych opracowaniach uwzględniana jest również trzecia orientacja, zwana nie do końca słusznie konstruktywistyczną (Hall, Taylor 1996: 936–57). To właśnie w jej ramach pojawił się najbardziej interesujący z perspektywy podejmowanej tu problematyki instytucjonalizm dyskursywny.

## Instytucjonalizm dyskursywny

Kluczową a zarazem specyficzną cechą analizy instytucjonalnej w odmianie dyskursywnej jest ujmowanie instytucjonalizowania rzeczywistości społecznej jako procesu dyskursywnego. Zwolennicy tego podejścia postrzegają instytucję, podobnie jak inni instytucjonaliści, jako zespół reguł (praw i ograniczeń), jednak dynamicznie ujawniających się, przetwarzanych i co najważ-

---

<sup>2</sup> Wykorzystując bogactwo języka polskiego, termin *discursive* tłumaczę jako *dyskursowy* albo *dyskursywny*. Pierwsze określenie stosuję wtedy, kiedy chodzi o usytuowanie jakiegoś zjawiska w dyskursie, drugie – gdy samo to zjawisko ma dyskursywny charakter.

<sup>3</sup> Przyjęte tu założenia konwersacyjno-dyskursywnej natury rzeczywistości społecznej pozwalają traktować dyskusję profesjonalną jako właściwą pracę socjalną (por: Granosik 2013).

niejsze legitymizowanych w społecznych dyskursach (Torfing 2001: 283), co stanowi o oryginalności tej perspektywy<sup>4</sup>.

Postrzeżenie instytucji jako względnie niezależnych, a zatem i zróżnicowanych konstrukcji opartych głównie na interakcjach wewnętrznych (procesach ustanawiania reguł), nie dawało możliwości przekonującego opisanie zjawisk zachodzących w perspektywie makrospołecznej, takich jak ekologizacja, ekonomizacja, globalizacja czy pedagogizacja. Perspektywa dyskursywna, a w szczególności uwzględnienie wielopoziomowości dyskursu, dała szansę uzasadnienia „wielkich” konstrukcji instytucjonalnych<sup>5</sup> bez konieczności rezygnacji z mikrospołecznych mechanizmów interpretacyjnych. Zatem instytucje wytwarzane są i podtrzymywane w dyskursach rozgrywanych na różnych poziomach ogólności (od dyskursu klienckiego czy wewnątrzinstytucjonalnego, poprzez profesjonalny aż do publicznego), przy założeniu jednak wzajemnego „sieciovego” powiązania mikro-, mezo- i makrowymiaru.

## Legitymizacja

Usytuowanie istotnych aspektów procesów instytucjonalizowania przestrzeni społecznej w mezo- i makrokontekstach jest uzasadnione przede wszystkim społeczną legitymizacją dyskursów instytucjonalnych. Istotną ramą odniesienia dla tego, co dzieje się w mikroprzestrzeni, staje się zatem dyskurs profesjonalny i publiczny (Torfing 2001: 284), nawet jeżeli miałyby to być odniesienia oparte na kontestacji<sup>6</sup>.

Konsekwencją konieczności sytuowania aktywności instytucjonalnej w kontekście publicznym jest jej zależność „polityczna”, jeżeli polityczność rozumieć bardzo szeroko, jako osadzenie w dynamicznych ścieżkach politycznych („political path”). Podkreślić trzeba, że zależność ta ma postać

---

<sup>4</sup> W tekście rozróżnione zostają pojęcia instytucji, definiowanej jak w tym akapicie, oraz placówki jako fizycznej organizacji społecznej z jej różnymi zasobami (infrastrukturalnymi, materialnymi, ludzkimi, politycznymi itp.). Pojęcia placówki i organizacji społecznej traktowane są jako równoznaczne.

<sup>5</sup> Warto w tym miejscu zaznaczyć potencjalne podobieństwo, chociażby w zakresie skali, do konceptualizacji rozwijanych przez Michela Foucaulta, który sporą część swojego dorobku poświęcił procesom instytucjonalizowania „wielkich” zagadnień społecznych, takich jak psychiatria, system penitencjarny, medycyna, nauki humanistyczne. W terminologii instytucjonalizmu dyskursywnego takie konstelacje mogłyby być zaliczone do metadyskursów kotwiczących szersze sieci rządzenia (Sfrensen, Torfing 2005) lub metainstytucjonalizacji (Mohr, Neely 2009).

<sup>6</sup> Przykładem kontestacyjnej (krytycznej) legitymizacji może być instytucjonalizacja antypedagogiki (Szkudlarek, Śliwerski 1991). Proces ten nie tylko wymagał wytwarzania i wprowadzania do pedagogicznego dyskursu wielu uzasadnień teoretycznych, ale również, na skutek podkreślanej już w nazwie opozycyjności, poszukiwania legitymizacji w szeroko rozumianym dyskursie publicznym (nie tylko profesjonalnym). Podobnym przykładem jest historia radykalnego wariantu pracy socjalnej, który, jako kontrowersyjny, wciąż charakteryzuje się swoistą atrakcyjnością dyskursową.

„odnoszenia się do”, a nie determinowania, ma też wzajemny (dwukierunkowy), choć rzadko symetryczny charakter i opiera się na interpretacjach argumentacji pochodzącej z dyskursu publicznego (Torfing 1998: 137–138; Torfing 2001: 286–287). Instytucje nie tylko są przez dyskurs strukturyzowane, ale i same (współ)tworzą dyskursy<sup>7</sup>.

Konieczność legitymizowania nie dotyczy jedynie wielkich konstruktów instytucjonalnych, ale wszystkich poziomów rzeczywistości społecznej, nie wyłączając struktur najmniejszych, na przykład rodziny, bowiem rodzicielstwo w coraz większym stopniu spełniać musi wyznaczone standardy. Sama legitymizacja jest też na każdym poziomie powiązana z władzą, którą określa instytucja może mieć, zwiększając swoje wpływy, lub której może być pozbawiona (Torfing *at al.* 2012: 61).

Referowana tu perspektywa ukazuje instytucję jako stale rozwijający się dyskurs (Schmidt 2008: 303–306), może ona jednak podążać jedynie tym torem, który zapewni jej społeczną legitymację. Stąd wielkość instytucji zależy od intensywności dyskursów, które ją ustanawiają, jednak jej stabilność będzie w dużym stopniu pochodną powiązań z dyskursami pedagogizującymi, które ją uprawomocniają. Takie założenia przekładają się na specyfikę języka tej orientacji teoretycznej i zastępowanie w wielu miejscach pojęcia instytucji bardziej procesualnym terminem instytucjonalizacji.

W perspektywie tak postrzeganego instytucjonalizmu pedagogizacja okazuje się nie tylko zjawiskiem zachodzącym w dyskursie publicznym, ale wręcz narzędziem legitymizacji, poprzecznie przenikającym niemal wszystkie warstwy dyskursywnej organizacji społecznej od metainstytucjonalizacji, poprzez instytucje i agendy społeczne aż do jednostki. Takie usytuowanie znacząco wpływa na spójność wymienionych tu warstw dyskursów, zapewniając ich wzajemne dopasowanie. Wykorzystując tu ogólną perspektywę ujmowania organizacji społecznej przez Michela Foucaulta, można by użyć określenia „ansamblizacji”, a zatem wytwarzania zestawów heterogenicznych składników.

## Zasoby dyskursowe i rozciąganie schematów interpretacyjnych

Dynamiczny charakter koncepcji teoretycznej wymusza wskazanie mechanizmów godzenia ze sobą stabilnej organizacji podtrzymującej spójną instytucjonalną tożsamość z niezbędną elastycznością adaptacyjną, dającą szansę na skuteczne dostosowywanie się do zmieniających się uwarunkowań, szcze-

---

<sup>7</sup> Przytoczony wcześniej przykład antypedagogiki, która obecnie jest już jednym z „głosów” w dyskursie, wyraźnie pokazuje, że instytucjonalizacja kontestacyjna często ożywia dyskurs publiczny (kwestia „beztresowego wychowania”).

gólnie nieprzewidzianych „wydarzeń” dyskursowych. Wspomnianymi mechanizmami są: mobilizowanie zasobów dyskursowych oraz rozciąganie (*stretching*) schematów interpretacyjnych. (Torfing 2001: 288–290)

Każda instytucja posiada pewną rezerwę dyskursową, a więc potencjał podejmowania nowych dyskusji, o ile sytuacja będzie tego wymagać (dodatkowe sformalizowane spotkania, dyskusje w kuluarach itd.). W sytuacji kryzysu lub zagrożenia wypracowanej integralności instytucji takie zasoby są wyzwalane, dzięki czemu w krótkim czasie możliwe jest dostosowanie instytucji do zaistniałego problemu. Częstym efektem ubocznym w takich sytuacjach jest daleko idąca unifikacja stanowisk, tak by w obliczu trudności instytucja „mówiła jednym głosem”. Inną konsekwencją uruchomienia dyskursowej rezerwy może być wytworzenie nowych konceptualizacji działania (dyskursywna kreacja), jednak innowacyjność polega tu nie na wytwarzaniu nowych jego form, ale raczej na oryginalnym łączeniu starych w ramach wspólnie podzielanej prekonfiguracji (March, Olsen 1989; Scott 1994). Takie konstrukty mają początkowo jedynie „pusty”, koncepcyjny charakter, a dopiero potem przyporządkowywane są im bardziej określone działania.

Pedagogizowanie publicznego wymiaru życia społecznego wiązałoby się z prekonfigurowaniem rezerw dyskursowych, nowe struktury muszą bowiem mieścić się w ramach warunków brzegowych, na przykład szacunku dla wolności i indywidualności czy konieczności bycia gotowym na zmiany<sup>8</sup>.

Mechanizm rozciągania wzorów interpretacyjnych jest drugim sposobem dopasowywania się instytucji do zmiennych uwarunkowań, bez konieczności poważniejszych modyfikacji jej podstawowych struktur. Pojawiający się problem jest koncepcyjnie „oswajany” poprzez włączanie go w zakres kategorii stabilnie funkcjonującej w ramach dotychczasowej organizacji, inaczej mówiąc, „etykieta” zostaje, a rozciąga się interpretacja działań. Takie zjawisko zachodzi często w sytuacji zmian oddolnych, będących niekiedy efektem pedagogizacji samych pracowników<sup>9</sup>. Innym wariantem opisywanego tu zjawiska jest nadpisywanie nowych pojęć na stary porządek działań podejmowanych w stosunku do klientów. Innymi słowy instytucje przyjmują nowe etykiety dyskursowe (np. usamodzielnienie, podmiotowość, samorozwój) bez zmian na poziomie mikrodziałań, rozkładając je jak parasol nad dotychcza-

<sup>8</sup> Taka logika konstruowania ładu społecznego może być odniesiona do foucaultowskiej normalizacji, czyli taktyk nastawionych na przesuwanie najbardziej niekorzystnych konfiguracji w stronę akceptowalnych, a więc usytuowanych bardziej centralnie (Foucault 2010: 82).

<sup>9</sup> Przykład „rządomyślnego” przemodelowania praktyki w ramach standardowych działań pracownika socjalnego znajdzie Czytelnik w niniejszym tomie w tekście Anny Jarkiewicz. Opisany tam przypadek uwidacznia istotne ograniczenie rozciągania sposobów interpretowania działania, jakim jest medialny dyskurs interwencyjny.

sowymi praktykami, które już utraciły społeczną legitymację. W tym wariantcie pedagogizacja modelowałaby ogólny język opisu działań, nie wpływając jednak znacząco na nie same.

Tak opisany mechanizm może aktywować się nie tylko w sytuacjach kryzysowych, ale również, gdy pojawiają się niedostępne wcześniej szanse<sup>10</sup>. Istotną korzyścią z rozciągania wzorów interpretacji jest nie tylko możliwość przetrwania trudnego okresu, ale przetrwanie go przy zachowaniu dotychczasowej tożsamości. W tych ramach kluczowe hasła współczesnej pedagogizacji (podmiotowość, samokształcenie, przedsiębiorczość) docierają do instytucji na dwa sposoby: jako formalne etykiety, oficjalnie legitymizujące działalność instytucji, oraz przez uformowanych (w kategoriach foucaultowskich „ujarzmionych”) pracowników, którzy podlegają bezpośrednim oddziaływaniom pedagogizacyjnym również poza pracą.

Perspektywa dyskursywna to również nieco odmienne postrzeganie działania społecznego. W ramach podejść konstruktywistycznych określano je ono poprzez kolektywnie wypracowywane i wspólnie podzielane (czyli intersubiektywne) regulacje, które otwierały i zarazem ograniczały przestrzeń do podejmowania konkretnej aktywności. W orientacji dyskursywnej działania zostały w zasadzie zdefiniowane jako „zabieranie głosu”, a więc jako działanie konwersacyjne i do tego jeszcze zwykle interpretowane w formule kolektywnej (głos reprezentuje jakieś stanowisko). Działanie nie jest postrzegane jako aktywność jednostki, ale agendy społecznej lub indywidualnej<sup>11</sup>. Przy takiej konwersacyjnej konceptualizacji rozciąganie schematów interpretacyjnych właściwie już oznacza modyfikację działania, dokonaną na poziomie ogólnych kategoryzacji (etykiet) albo na poziomie pracy terenowej.

## Metarządzenie

Innym ważnym elementem dyskursywnego neoinstytucjonalizmu jest problematyka wielopoziomowego rządzenia, rozproszonego w sieciach po-

---

<sup>10</sup> Taką szansą są pojawiające się coraz częściej możliwości uczestniczenia w programach finansowanych ze środków unijnych. Zewnętrzna okoliczność (dosyć pokaźne zasoby) stanowiła dla wielu placówek solidną szansę na rozwój, pod warunkiem jednak, że wpiszą się w wyraźnie opisane w unijnym dyskursie kategorie działania (priorytety). Skorzystanie z takiej możliwości wymagało zatem rozciągnięcia dotychczasowych struktur (a dokładnie ich interpretacji), tak by podjęcie zleczanych zadań się w nich mieściło. Taki zabieg nie tylko dawał formalne prawo do uczestniczenia w „dyskursie konkursowym/przetargowym”, ale co ważniejsze, pozwalał uzasadniać wieloletnie doświadczenia w oczekiwany przez zleceńodawcę obszarze. Ten typ prekonfiguracji, nazwany „Europeizacją”, znajduje swoje rozwinięcie w innym moim tekście (Granosik 2013a).

<sup>11</sup> Kwestia definiowania podmiotu działającego (aktora) była przedmiotem istotnego sporu w ramach neoinstytucjonalizmu (por. Meyer 1996: 241–252), ograniczone ramy tekstu nie dają jednak możliwości rozwinięcia wszystkich szczegółowych aspektów podejmowanych zagadnień.



wiązanych systemem interakcji. Aby taki proces zachodził, konieczny jest spajający całość metapoziom „rządzenia rządzeniem” („governance of governance”), który przyjmuje formę zinstytucjonalizowanych dyskursów prekonfigurujących konkretne akty organizacyjne. Taki system powiązań w koniecznym stopniu stabilizuje i ukierunkowuje interaktywne meta-rządzenie (Torfing et al. 2012: 130)<sup>12</sup>. W efekcie może być ono zdefiniowane jako „refleksywna praktyka rządzenia wyższego poziomu, która obejmuje: (a) wytwarzanie i upowszechnianie dominujących norm i idei rządzenia oraz bycia rządzonym; (b) wybór sposobu rządzenia lub kombinacji różnych sposobów, uwzględniający wymiar polityczny, normatywny i bieżący kontekst; (c) strategiczną strukturyzację i zarządzanie poszczególnymi formami rządzenia w celu utrwalenia interakcji, zapobiegania dysfunkcji i udoskonalania poszczególnych celów politycznych” (s. 131). Te trzy wymiary (dyskursowy, normatywny i strategiczny) mogą wyznaczać pola analizy zjawiska pedagogizacji, tym bardziej że metarządzenie jest w istocie sposobem używania władzy (Torfing et al. 2012: 56–58).

## Pedagogizacja jako preinstytucjonalizacja dyskursowa

Pedagogizacja postrzegana z perspektywy foucaultowskiej, mimo że uwiadczenia się w dyskursie publicznym, to jednak ukierunkowana jest głównie na jednostkę, na podtrzymywanie reżimów ciała<sup>13</sup>, wytwarzanie podmiotowości, przedsiębiorczości<sup>14</sup> a nawet pastoralnej eksperckości<sup>15</sup>. W perspektywie dyskursywno-instytucjonalnej termin ten odnosi się głównie do formowania ogólnych ram działania organizacji społecznych. Pedagogizacja byłaby zatem definiowana jako proces preinstytucjonalizowania przestrzeni dyskursowej poprzez krystalizowanie dyskursu publicznego (postępujące ujed-

---

<sup>12</sup> Warto dodać, że definiując „metarządzenie” Jakob Torfing krytycznie odnosi się do dominujących koncepcji *governance*, widząc w nich nadmierną idealizację rzeczywistości oraz marginalizację problemu władzy (Torfing, Peters, Pierre, Sørensen 2012: 9 i nast., 49 i nast.). Sam odwołuje się do Michela Foucaulta zarówno w przypadku „rządzenia rządzeniem”, które nawiązuje do „kierowania kierowaniem” (*conduct of conduct*) (Foucault 1982: 208–226), jak i zinstytucjonalizowanych dyskursów (Foucault 1991: 87–104). Por. Torfing et al. 2012: 65–69, 129–130. Nawiązania te nie mają jednak systemowego charakteru, a raczej ukazują jedną z wielu inspiracji, które przeplatają się zarówno we wcześniejszej koncepcji *rządzenia sieciowego*, jak i nowszej – *rządzenia interaktywnego*. Sam Torfing wskazuje szereg źródeł swoich koncepcji, spośród których cztery pojawiają się najczęściej. Są to oprócz foucaultowskiej koncepcji rządymyślności (*governmentality theory*), teoria wzajemnych zależności (*interdependance theory*), teoria gotowości do rządzenia (*governability theory*) oraz teoria integracji (*integration theory*) [Torfing, Sørensen 2005: 205–211; Torfing et al. 2012: 126–134].

<sup>13</sup> Por. tekst Katarzyny Gajek, w tym tomie.

<sup>14</sup> Rozwija tę kategorię Jerzy Stachowiak, w tym tomie.

<sup>15</sup> Por. tekst Izabeli Kamińskiej, w tym tomie.

nolicanie i usztywnianie). Owa krystalizacja opiera się na bazowych strukturach, które zapożyczane są z obszarów pierwotnie wychowawczych, a więc odzwierciedlających określone modele wychowawcze, a potem replikują się na innych poziomach dyskursywnej organizacji społecznej. W rezultacie rozprzestrzenia się prosty lub nieco bardziej złożony, ale przezroczysty wzór, który skoncentrowany jest na kształtowaniu podmiotu, gotowego podporządkowywać się różnorodnym uprawomocnionym reżimom życia społecznego, ale również wytwarzać podobne struktury wokół siebie.

Podkreślić trzeba, że pedagogizacja w takim ujęciu jest zjawiskiem przede wszystkim strukturalnym (modeluje relacje interpersonalne, sposoby łączenia kluczowych etykiet, wiązania ich z modelami praktyki itd.). Choć wnosi ona do dyskursu pewne pojęcia (takie jak np. prawa człowieka, wolność, równouprawnienie, solidarność), to jednak ich zawartość treściowa nie jest tak istotna, bo może być różnie operacjonalizowana, zwykle też jest znacznie upraszczana, a do tego jest historycznie zmienna. Pedagogizacja, przenikając nie tylko dyskurs publiczny, ale i częściowo inne dyskursy, wytwarza swoiste układy sieciowe, to znaczy wiąże szersze, heterogeniczne zestawy, które zyskują społeczną legitymację. Jak pokażą dalsze analizy, zestawy te nie są doskonałe, a skuteczność penetracyjna pedagogizacji jest ograniczona, mimo to jednak zwykle udaje się uprawomocnić działania instytucjonalne w wystarczającym stopniu.

Jeżeli przyjąć, że pedagogizacja opiera się na dwóch podstawowych dyskursach pedagogiki: formatującym jednostkę przy pomocy taktyk dyscyplinarnych („dyrektywnym”) i poprzez upodmiotowienie („niedyrektywnym”) <sup>16</sup>, to również instytucje będą krystalizować jeden lub drugi prawomocny wzór bazowy.

Ponieważ ów proces ma charakter heterogeniczny (odbywa się na różnych gruntach), rezultaty (konkretne konceptualizacje, rozwiązania organizacyjne) na poziomie samej instytucji mogą być zróżnicowane <sup>17</sup>, bowiem często konieczne jest uruchomienie rezerw dyskursowych lub rozciągnięcie wzorców interpretacyjnych, tak by uprawomocnić bieżącą praktykę. Jak pokazują przywołane dalej badania, ostatecznie ważne jest, żeby obraz, abstrahowany na potrzeby publicznej debaty, zawierał rozpoznawalny zestaw pojęć w odpowiednim układzie, dopiero wtedy uzyska on społeczną legitymację. Warto dodać, że uprawomocnienie w jednym („dyrektywnym”) lub drugim („nie-

---

<sup>16</sup> Podział ten rozwijany jest jako pierwsza i druga fala pedagogizacji w zamieszczonym w tym tomie tekście Ewy Marynowicz-Hetki. Autorka wskazuje, że pomiędzy tak zdefiniowanymi falami dostrzec można liczne przepływy, nieco osłabiające ostrość podziału.

<sup>17</sup> Interesujący przykład takich pomieszanych (dylematycznych) aplikacji modeli bazowych pokazuje Anna Jarkiewicz w niniejszym tomie.

dyrektywnym”) modelu pedagogizacji nie jest kwestią dowolną, bowiem pewne obszary interwencji społecznej częściej i łatwiej wiążą się z pierwszym, na przykład pedofilia, przemoc domowa, uzależnienie od alkoholu, a inne z drugim, na przykład niepełnosprawność fizyczna, choroba psychiczna.

Postrzeganie pedagogizacji w perspektywie makro uwidacznia jej niezwykle silny związek z procesami instytucjonalizowania przestrzeni społecznej (publicznej), który można nazwać ogólnym prekonfigurowaniem tych procesów. Badawcza dociekliwość wymusza jednak pytanie, jak procesy pedagogizowania przestrzeni publicznej wpływają na praktyki mezo- i mikrospołeczne. Perspektywa instytucjonalna nie może przecież pominąć analizy samej instytucji, która usytuowana jest w centrum jej zainteresowania. Choćby robocza odpowiedź na to pytanie wymaga krótkiej charakterystyki dyskursów profesjonalnych, z uwagi na ich rozległość, jedynie w wybranym obszarze, w tym wypadku w pracy socjalnej.

## Dwa typy dyskursu profesjonalnego<sup>18</sup>

Chociaż pedagogizacja jest zjawiskiem zagnieżdżonym przede wszystkim w dyskursie publicznym, to jednak jej konstrukcyjne aspekty przebijają się do dyskursów mniejszego zasięgu, na przykład rozwijanych w różnych organizacjach społecznych. Wielość i różnorodność potencjalnych obszarów ujawniania się pedagogizacji<sup>19</sup> wymuszają ograniczenie dalszej refleksji do wybranego pola, którym jest dyskurs profesjonalny pracy socjalnej realizowanej w ośrodkach pomocy społecznej.

Wewnętrzne podziały przestrzeni różnych placówek były i wciąż są przedmiotem zainteresowania nauk społecznych. Podział na świat personelu i domowników, wyodrębnianie swoistych podziemnych praktyk czy gier interakcyjnych (por. Goffman 2011), a nawet rozdwojenia dyskursów (por. Gutierrez, Rymes, Larson 1995), właściwie stały się już kanonem analiz organizacji społecznych. Mimo jednak długiej tradycji i co za tym idzie zaawansowania wspomnianych koncepcji, niewiele jest empirycznych prac

---

<sup>18</sup> Używam przymiotnika „profesjonalny” jedynie dlatego, żeby podkreślić, iż dyskurs ten rozwijany jest przez profesjonalistów, czyli zwykle doświadczonych, etatowych pracowników określonych organizacji społecznych (miejskich i gminnych ośrodków pomocy społecznej). Same dyskursy, jak to zostanie dalej przedstawione, często nie mają profesjonalnego charakteru w bardziej rozbudowanym i teoretycznie ugruntowanym sensie tego słowa (por. Granosik 2006).

<sup>19</sup> Przywołana tu różnorodność przyjęta jest intuicyjnie i rzecz można, z perspektywy tradycyjnych koncepcji złożonego rozwiniętego społeczeństwa. Optyka pedagogizacyjna zdaje się być przyczynkiem do odmiennego postrzegania przekształceń modernizacyjnych jako procesów homogenizacji strukturalnej (por. Czyżewski, w druku: 12). Bardziej wnikliwa analiza pobieżnie przedstawionej tu tezy wymaga dalszych studiów empirycznych.

ujmujących funkcjonowanie placówek w perspektywie dyskursywnego instytucjonalizmu.

Empiryczny ogląd dyskursów profesjonalnych<sup>20</sup> ujawnia ich kluczowy, a przy okazji niezwykle znaczący dla tematu tekstu podział na dyskurs zewnętrzny i wewnętrzny. Podział ten odnosi się do przekonania uczestników o potencjalnych lub realnych odbiorcach dyskursu, i tak pierwszy z nich pojawia się zwykle, gdy jednym z odbiorców (w tym czytelników) jest uczestnik zewnętrzny, czyli nienależący do profesjonalnego świata, a drugi, gdy dyskusja ma charakter zamknięty (wewnętrzny). Warto zaznaczyć, że wspomniany podział nie ma jedynie analitycznego charakteru, lecz niejako operacjonalizuje konwersacyjne działania pracowników socjalnych, którzy niemal bezwiednie przełączają dyskusję na jeden lub drugi tryb. Nie jest to również prosta konsekwencja zmieniających się założeń przekładalności perspektyw, bowiem różnice nie opierają się jedynie na produkcji bardziej lub mniej szczegółowych objaśnień, ale przede wszystkim na zupełnie innym sposobie konstruowania konwersacji, odniesionej do odmiennych uzasadnień, wartości i perspektyw interpretacyjnych.

W perspektywie konwersacyjno-dyskursywnej dyskurs wewnętrzny stanowi jądro pracy socjalnej, bowiem aktywność ta polega przede wszystkim na wytwarzaniu takich sposobów działania wobec problemu klienta, które wpisują się w ramy dyskursu profesjonalnego. Mimo to wytwarzanie dyskursu zewnętrznego nie zawsze, a może nawet rzadko, jest tu niechcianym efektem ubocznym. Bardzo często taka podwójna organizacja jest jedynym skutecznym sposobem rozwiązania dylematu na przykład wysokich standardów humanistyczno-moralnych, wyznaczanych przez „niedyrektywny” model pedagogizacji i konieczności skutecznego radzenia sobie z zadaniami, które społeczeństwo „zleca” danej organizacji.

Stwarza to jednak trudną do teoretycznego ujęcia sytuację podwójnej instytucjonalizacji danego obszaru działania społecznego. Wspomniane dwie instytucjonalne struktury są nierzadko silnie ze sobą związane, a nawet wzajemnie dopasowane, choć często ideowo sprzeczne. W takich przypadkach wydaje się uzasadnione przyjęcie, że wytwarza się jedna instytucja o podwójnej strukturze, prekonfigurowanej przez dyskurs pedagogizacyjny oraz dys-

---

<sup>20</sup> Prezentowane dalej wnioski oparte są na moich badaniach realizowanych w latach 2010–2012 w ramach dwóch projektów. Pierwszy z nich był częścią szerszego tematu „Tworzenie i rozwijanie standardów usług pomocy i integracji społecznej”, a jego empiryczną bazą było sześć dwugodzinnych wywiadów grupowych z pracownikami socjalnymi (Dudkiewicz 2011). Drugi to mój autorski projekt „Profesjonalna dyskusja a praca socjalna/społeczna – analiza instytucjonalna z perspektywy konwersacyjnej” oparty na analizie zapisu kilkunastu godzin dyskusji profesjonalnych odbywających się w ośrodkach pomocy społecznej (Granosik 2013).

kursy profesjonalne. Taka instytucja ma zatem dwa oblicza, dwa typy ram konwersacyjnych, ale oba akceptowane i współtworzone przez uczestników, którzy zdają sobie sprawę, że ujawnienie tego, co ukryte, może bardziej zagrażać instytucjonalnej spójności<sup>21</sup> niż podtrzymywanie częściowo niejawnego ładu.

## Dyskurs wewnętrzny

Właściwie z definicji odizolowany od sfery publicznej dyskurs wewnętrzny jest strukturalnie mało podatny na oddziaływania procesów pedagogizacyjnych. Odcięcie od bezpośrednich wpływów dyskursu publicznego nie oznacza jednak całkowitej izolacji. Po pierwsze, modelują go medialne dyskursy interwencyjne, po drugie, ulega on wpływom pośrednim, wynikającym chociażby z faktu pedagogizowania profesjonalistów w innych kontekstach społecznych. Te pośrednie wpływy są jednak mniej istotne z co najmniej trzech powodów.

Po pierwsze, dyskurs wewnętrzny często jest konstruowany w opozycji do dyskursów publicznych, zatem włączanie w jego zakres tematykacji „publicznych” oznaczałoby pozbawienie go kluczowej właściwości, dla której jest wytwarzany. Jednym z najistotniejszych powodów rozwijania dyskursu wewnętrznego jest potrzeba, a niekiedy konieczność zarządzania odpowiednim wycinkiem rzeczywistości społecznej w sposób niedający się umieścić w dominujących (uprawomocnionych) dyskursach publicznych.

Po drugie, dyskurs wewnętrzny ma zwykle typowo techniczny charakter, to znaczy opiera się na dystrybucji i wypracowywaniu wyspecjalizowanej wiedzy operacyjnej (proceduralnej), która nie musi być i zwykle nie jest odnoszona do bardziej ogólnych systemów ideowych (ideologicznych). Dyskurs ten nie odnosi się również do samego podmiotu działania, ujmowanego w kategoriach psychologicznych, czyli jego pożądanym cech predyspozycji czy nastawień<sup>22</sup>.

Po trzecie, dyskursy wewnętrzne są bardzo silnie powiązane z rytualizowaną zgodnością wszystkich uczestników. Wspólne dzielenie większości

---

<sup>21</sup> Dyskurs publiczny w sporej części zorientowany jest na ujawnianie tych wewnętrznych praktyk (programy interwencyjne), co zwykle jest dobrym pretekstem do publicznego pedagogizowania krytykowanych działań (dyskursów), ale również interwencyjnego dyscyplinowania. Zagadnienia te rozwinięte są we wspomnianym już tekście Anny Jarkiewicz.

<sup>22</sup> Choć badania, na których opierają się niniejsze analizy, wyraźnie wskazywały taką właśnie formę dyskursu wewnętrznego, to jednak badania wcześniejsze, realizowane przeze mnie w latach 1997–2000 (Granosik 2006), wskazywały wariantywnie zróżnicowanie dyskursu wewnętrznego na biurokratyczny (administracyjny) oraz profesjonalny. Ten drugi wariant był gruntowany w profesjonalnych ideologiach, potrzebie samodoskonalenia (pracy nad sobą i własną rolą zawodową) i kolektywnej autonomii, ale jednocześnie krytycznie odnosił się do dyskursu publicznego.

opinii i poglądów właściwie wyklucza konstruowanie indywidualności, a kiedy takie manifestacje się pojawiają, są niemal od razu traktowane jako atak na „wspólnotę” i pacyfikowane. Dyskurs ten jest właściwie oparty na założeniu obiektywnego istnienia „sprawdzonych procedur”, które jedynie trzeba rozpoznać. Rytualizowana zgoda podtrzymuje też hierarchiczną strukturę uczestników dyskursu, która różnicuje się ze względu na formalną pozycję (ten kto jest wyżej w formalnej strukturze organizacji, ma bardziej sprawdzoną wiedzę o procedurach), doświadczenie (ten kto dłużej pracuje, wie więcej) specjalizację (ten kto jest wyspecjalizowany, lepiej zna wybrane zagadnienia)<sup>23</sup>. Nie ma więc tu miejsca na podmiotowość, kreatywność czy nawet przedsiębiorczość.

## Dyskurs zewnętrzny

Zupełnie inaczej przedstawia się kwestia dyskursów zewnętrznych, które właściwie wytwarzają się poprzez krystalizowanie struktur pedagogizacyjnych. Powiązane jest to ze specyficznym zadaniem tego dyskursu, który musi wykazać, że instytucja jest „upedagogizowana”, czyli zaspokaja oczekiwania kształtowane w dyskursie publicznym, w tym również oczekiwania dotyczące samego „podmiotu”. Konieczność ta wynika głównie z potrzeby legitymizowania procesów instytucjonalizowania pracy socjalnej, by możliwe było tworzenie na jej bazie placówki, czyli pozyskanie źródeł finansowych i pozafinansowych, które umożliwią gromadzenie niezbędnych zasobów.

Dyskurs zewnętrzny, w odróżnieniu od wewnętrznego, charakteryzuje się zatem silnymi powiązaniem z dyskursem publicznym oraz wszystkimi tendencjami, które w nim prawomocnie zachodzą.

Po pierwsze, jest on ugruntowany ideologicznie lub co najmniej ideowo. Zarówno argumenty czy wzory interpretacyjne, jak i szersze struktury są osadzone w prawomocnych (legitymizowanych) ramach. Przykładem takich ram w pracy socjalnej mogą być flagowe orientacje „niedyrektywnej” pedagogizacji, jak choćby podmiotowość, indywidualizacja, upełnomocnienie (*empowerment*), samodzielność (przedsiębiorczość), obywatelskość, refleksyjność itd., które są identyfikowane zarówno jako wskazania do pracy z klientem, jak i samodoskonalenia pracowników socjalnych. Często są to też wielkie idee, jak choćby sprawiedliwość społeczna, subsydiaryzm, prawa człowieka. Analiza dyskusji profesjonalnych wykazuje jednak, że zarówno w pierwszym, jak i drugim przypadku

---

<sup>23</sup> Wyjątkiem od tak zarysowanej rytualizacji jest sytuacja wewnętrznego sporu w placówce, nazywanego przeze mnie wieloinstytucjonalizacją (Granosik 2013: 262–270).

zwykle nie są to idee wygłaszane z przekonaniem jako efekt pogłębionej refleksji, ale raczej sytuacyjne argumenty, które często są zastępowane innymi.

Po drugie, dyskursy zewnętrzne są silnie nasycane „modnymi” pojęciami, a właściwie etykietami, które pełnią rolę swoistych identyfikatorów, wskazujących osadzenie w głównych nurtach modernizacyjnych. Taka identyfikacja jest szczególnie istotna w perspektywie pozyskiwania zasobów (finansowych, prawnych, politycznych itp.), koniecznych do podejmowania dalszych działań, ale również wyznacza swoistą ogólnospołeczną przekładalność perspektyw. Pamiętać trzeba, że część dyskursów zewnętrznych ma charakter całkowicie dokumentarny, a większość jest w jakiejś postaci rejestrowana, wpisując się one zatem w specyfikę rzeczywistości dokumentarnej (por. Atkinson, Coffey 1997).

Po trzecie, przedstawiana tu aktywność jest zorientowana na zewnętrzny odbiorcę, który z założenia nie jest kompetentnym użytkownikiem dyskursu profesjonalnego. W związku z tym dyskursy zewnętrzne są nasycane objaśnieniami, które mają zapewnić lepsze rozumienie, a właściwie akceptację odbiorcy. Nie chodzi tu o rozumienie realnie podejmowanej codziennej praktyki, ale intencjonalnego przekazu, który dla tego odbiorcy jest stale konstruowany. W tym sensie dyskurs ten jest w wielu obszarach wzbogacany rezerwowymi zasobami, a wzory interpretacyjne są rozciągane tak, by wykazać zgodność z upedagogizowanym przekazem publicznym.

Po czwarte, dyskursy zewnętrzne konstruowane są również na podstawie krytycznych odniesień do praktyk już nieprawomocnych, czyli na swistej polemice z historią lub wręcz samokrytyce. Będąc w pewnym nurcie zmiany społecznej, niejako z konieczności jest się przeciwko temu, co „stare” lub odmienne. Ten aspekt mógłby potencjalnie dynamizować dyskurs poprzez wyodrębnienie tego, co „nowoczesne”, oraz tego co „przestarzałe”, ale do takich polemik w ramach dyskursów profesjonalnych właściwie nie dochodzi, bowiem między innymi na skutek ujednoczenia prawomocnych wyobrażeń podmiotu (pedagogizacji) praktycznie nie pojawiają się głosy podtrzymujące „stary porządek”. Zatem w efekcie również w dyskursie zewnętrznym podtrzymywana jest zgoda w dwóch wymiarach: „za” (tym, co nowe) i „przeciw” (temu, co było), tym razem jednak bardziej strategicznie niż rytualnie.

Ważnym uzupełnieniem tej krótkiej charakterystyki profesjonalnego dyskursu zewnętrznego jest wskazanie jego udziału w dyskursie publicznym, jest on przecież konstruowany dla zewnętrznego odbiorcy. Co pewien czas profesjonalści zabierają głos w publicznych debatach albo pewne elementy zewnętrznych dyskursów profesjonalnych pośrednio docierają do mass mediów. Taki specyficzny wariant przedstawianego tu dyskursu charakteryzuje się

przynajmniej dwiema cechami: konkretną problematyką oraz zwykle brakiem rytualizowanej zgodności. Pierwsza cecha wynika z faktu masowości zewnętrznych odbiorcy, ale i specyfiki audycji radiowej czy telewizyjnej, która musi być na określony temat. W takich okolicznościach możliwe jest nie tylko podkreślanie zgodności działania ze społeczną legitymacją, ale również wskazywanie nowych pól aktywności, czyli kreowanie problemów społecznych (Groenemeyer 2010; Granosik 2010), które wpisują się, a nawet wynikają z pedagogizacji (np. edukacji obywatelskiej, por. Hodgson 2008: 129–134). Drugą właściwością jest konsekwencją orientowania istotnej części dyskursu publicznego na „rytualny chaos” (Czyżewski, Kowalski, Piotrowski 1997), który nie tylko utrudnia manifestowanie zgodności, ale wręcz wymusza rytualną niezgodę. Jednak w dyskursach, w których „rytualny chaos” jest często strukturalnie eliminowany (np. zapraszani są głównie uczestnicy o podobnych profilach: Radio Maryja, Tok FM), pojawia się rytuał jedynomyślności, dodatkowo często wzmocniany wychowawczym formatem rozmowy (mistrz–uczeń).

## Pedagogizacja: „niedyrektywny” parasol nad nieprawomocnymi taktykami

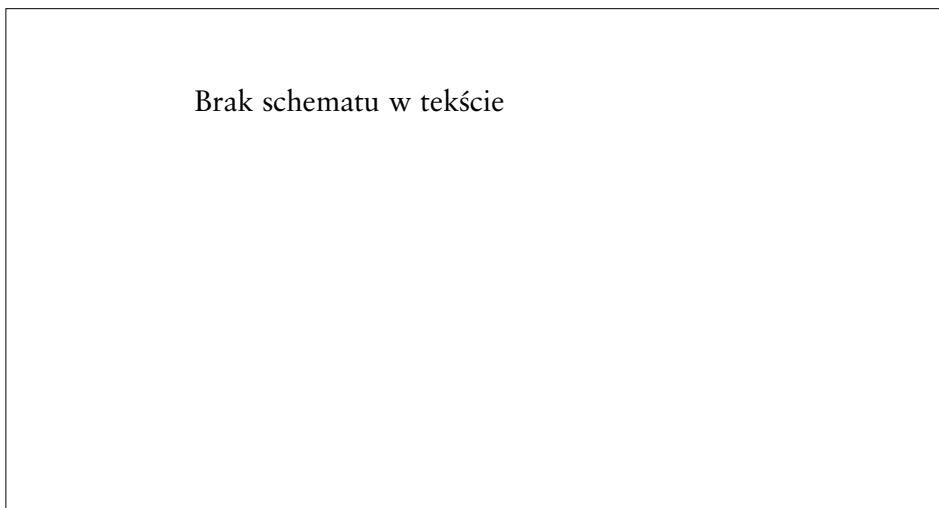
Zarysowany wcześniej podział na dyskurs wewnętrzny i zewnętrzny wydaje się kluczowy w kontekście procesów pedagogizacyjnych, ponieważ właśnie pomiędzy tymi dyskursami przebiega granica bezpośrednich wpływów dyskursu publicznego, a zatem i pedagogizacji. Aby jednak obraz sytuacji był bardziej kompletny, dodać jeszcze należy, poza wspomnianymi trzema typami dyskursu (publicznym, profesjonalnym zewnętrznym i wewnętrznym), pole działań pozadyskursowych, a zatem często indywidualną aktywność pracowników socjalnych, która nie jest zgodna ani z prawomocnymi wskazaniem zawartymi w dominującym dyskursie publicznym, ani procedurami wypracowywanymi w dyskursie wewnętrznym. Zwykle działania te mają nieprofesjonalny charakter i opierają się na radykalnej ekonomizacji wysiłków podejmowanych przez pracownika socjalnego. Choć prawdopodobnie nie jest to obszar rozległy, to jednak jest istotny o tyle, że kontrola nad nim poprzez dyskurs publiczny, a nawet profesjonalny, jest bardzo ograniczona.

Wszystkie przedstawione do tej pory obszary pracy socjalnej można zobrazować ogólnym schematem (zob. schemat 1).

Przedstawiona na schemacie linia oddzielająca dyskurs wewnętrzny i zewnętrzny stanowi istotną barierę dla procesów powiązanych z dyskursem publicznym (a więc pedagogizacji). Granica ta jest ustawicznie podtrzymywana, odtwarzana, a niekiedy i wytwarzana w dyskusjach profesjonalnych,



Schemat 1. Dyskursowa organizacja pracy socjalne tu włamać schemat



jest więc istotnym elementem procesu instytucjonalizowania pracy socjalnej. Ma ona chronić te obszary społeczne, które muszą być rządzone przy pomocy narzędzi władzy dyscyplinarnej, choć nie są to strategie „kompatybilne” z dominującym dyskursem publicznym. Innymi słowy, pewna część społeczeństwa z różnych przyczyn (socjalizacyjnych, ekonomicznych, zdrowotnych) jest odporna na pedagogizację i nigdy nie będzie „przedsiębiorcami samych siebie”, musi zatem być rządzona (kontrolowana) w inny niedyskursowy sposób, na przykład dyscyplinarnie.

Strukturalnie homogenizowany przez pedagogizację dyskurs publiczny właściwie delegitymizuje procesy instytucjonalizowania dyscyplinarnie zorientowanej pracy socjalnej w stosunku do osób „w trudnej sytuacji życiowej”, „chorych psychicznie”, „o specjalnych potrzebach” czy „niepełnosprawnych”. Skuteczne działanie w tych okolicznościach wymaga nie tylko opracowania taktyk interakcyjno-konwersacyjnego „dyscyplinowania” klientów (składnik dyskursywny), ale również zapewnienia formalnej organizacji (składnik niedyskursywny), która będzie posiadała społeczną legitymację do działania.

W obliczu tak zakreślonej sprzeczności zrozumiałe staje się wytworzenie dwóch dyskursów i oddzielającej je bariery, które z jednej strony zapewniają możliwość efektywnej pracy (kontroli społecznej) w obszarach odległych od dyskursowego centrum, z drugiej zaś chronią samego pracownika socjalnego przed ryzykiem „ubrzdzenia” jego działalności. Pierwszy z wymienionych aspektów oznacza budowanie swoistych przygranicznych przyczółków (ośrodków pomocy społecznej), w których wyspecjalizowani agenci (pracownicy socjalni) będą mogli poza publiczną kontrolą obserwować, a jak się uda to i resocjalizo-

wać zmarginalizowane obszary społeczne, instytucjonalizując je „dyrektywnie”. Drugi aspekt odnosi się do ryzyka przekształcenia pracy socjalnej w *dirty work*, a zatem aktywność o niskiej akceptacji społecznej, w wielu obszarach moralnie wątpliwą, niechcianą i nieatrakcyjną. Biorąc pod uwagę etos tego zawodu, wyrastający z gotowości pomagania, oraz ogrom służb społecznych we współczesnych społeczeństwach, mogłoby to znacznie utrudnić skuteczną instytucjonalizację pracy socjalnej. Stąd konieczny jest parasol, zasłaniający nieco ten obszar przed społecznym okiem, a równocześnie dający nieco cienia tym, którzy owe działania realizują. Nawet naciski interwencyjnych formatów medialnych pełnią tu o tyle pozytywną rolę, że umożliwiają przyjęcie interpretacji bycia pod presją, działania niejako wbrew własnym przekonaniom (por. Granosik 2012).

Zasłonięcie istotnego obszaru pracy socjalnej może być jednak niebezpieczne dla całego społeczeństwa. Stąd pojawia się coraz więcej programów interwencyjnych, ale również rozwijają się bardziej wysublimowane formy kontroli, takie jak zewnętrzna superwizja czy specjaliści od zmian organizacyjnych. Następuje też stopniowa zmiana paradygmatu prowadzenia badań pracy socjalnej w stronę podejść rozumiejących, a nawet partycypacyjnych. Takie strategie badawcze umożliwiają przebicie się przez barierę dyskursu wewnętrznego, a nawet pośrednie korygowanie działań „dyrektywnych” (badania aktywizujące).

## Wnioski

Kłopot z teoretycznym usytuowaniem zjawiska pedagogizacji wynika z genezy pierwszych jego konceptualizacji, które miały niemal polityczny charakter (Depaepe et al. 2008: 13–15). Bardziej pogłębiona teoretycznie refleksja nieco później związała to pojęcie między innymi z koncepcjami Michela Foucaulta i jego kontynuatorów. Jednak oprócz perspektywy foucaultowskiej pedagogizacja może być usytuowana w optyce neoinstytucjonalnej jako szczególny typ prekonfiguracji dyskursowej. Choć, jak to już odnotowano, nie są to konceptualizacje opozycyjne, to jednak zauważyć można między nimi pewne różnice. O ile bowiem pierwsze ujęcie podkreśla montowane w dyskursach, głównie publicznych, wyobrażenia podmiotów indywidualnych, czyli obywateli, rodziców, przedsiębiorców, o tyle perspektywa instytucjonalna ukazuje raczej te procesy, których efektem są przekształcenia w konkretnych organizacjach społecznych. Z tego względu analiza instytucjonalna będzie zainteresowana powiązaniem dyskursu instytucjonalnego i publicznego, a w pewnych obszarach nawet dyskursów (konwersacji) potocznych. Trudno też nie dostrzec różnic uwidaczniających się w koncepcji działania społecznego, głę-

boko zakorzenionej w całym neoinstytucjonalizmie, a właściwie obcej Foucaultowi, nawet na poziomie samej idei. Odmienny jest też stosunek instytucjonalistów do rządu, bowiem nie jest ono przedmiotem ich krytyki, ale raczej poszukiwania właściwych form sprawowania władzy.

Obie perspektywy są mało zainteresowane podsłuchiowaniem i podglądaniem realnych instytucji. Nawet dyskursywny instytucjonalizm, rozwijany głównie w ramach nauk politycznych, w konkretnych badaniach raczej ogranicza się do rekonstrukcji dyskursu publicznego. Może z tego powodu żadna z tych koncepcji nie wskazuje precyzyjnych rozwiązań. Orientacja foucaultowska skupia się na krytyce wszelkich form władzy, a instytucjonalizm na konstruowaniu na przykład interaktywnego modelu rządu, który jednak nie jest efektem badań społecznych, a raczej politycznym projektem.

Obserwacja rzeczywistości społecznej z perspektywy instytucji z pewnością umożliwi ukazanie bardziej złożonych procesów społecznych, których istotną przyczyną jest pedagogizacja. Samo zjawisko pedagogizacji byłoby jednak prawdopodobnie nieuchwytnie, gdyby nie badania dyskursu publicznego. Zatem jedynie badania obejmujące obie te sfery, a nawet jeszcze obszar rzeczywistości potocznej, zorientowane na poszukiwanie powiązań między nimi, mogą dostarczyć przydatnej wiedzy, która miałaby szansę stać się podstawą formułowania postulatów wobec dyskursów instytucjonalnych a może i publicznych.

Na podstawie przywołanych wcześniej badań rozwiązań można poszukiwać w obszarze profesjonalizacji dyskursu instytucjonalnego. Dyskurs taki charakteryzowałby się wtedy konieczną autonomią wobec sfery publicznej, ale jednocześnie posiadałby społeczną legitymację, bowiem nie byłby usytuowany w opozycji do procesów pedagogizacyjnych. Większa niezależność od sfery publicznej musiałaby się przełożyć na silniejsze osadzenie w kontekstach lokalnych, a więc i dopuszczenie wariantowości. Umożliwiłoby to jawne i uprawnione różnicowanie modeli działania wobec klientów, przy jednoczesnym osłabieniu kontrolno-interwencyjnej roli mediów (profesje wytwarzają autonomiczne dyskursy etyczne, które instytucjonalizują się zwykle w postaci formalnych i nieformalnych komisji). W takiej formie dyskurs profesjonalny miałby szansę stać się dyskursem pośredniczącym, jednak bez ryzyka niekorzystnego rozdzielenia instytucji, jak to często ma miejsce obecnie.

## Bibliografia

Atkinson P., Coffey A. (1997), *Analyzing Documentary Realities*, w: D. Silverman (ed.), *Qualitative Research. Theory, Method and Practice*, Thousand Oaks: Sage, s. 45–62.

Czyżewski M. (w druku), „Polityki publiczne w optyce postfoucaultowskiej – zarys perspektywy badawczej”, Warszawa: IBE.

Czyżewski M., Kowalski S., Piotrowski A. red., (1997), *Rytualny chaos. Studium dyskursu publicznego*, Warszawa: Aureus.

Depaepe, M., Herman F., Surmont M., Van Gorp A., Simon F. (2008), About Pedagogization: From the Perspective of the History of Education, „Educational Research”, 3, s. 13–30.

Dudkiewicz M. red., (2011), *Pracownicy socjalni: pomiędzy instytucją pomocy społecznej a środowiskiem lokalnym*, Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.

„Educational Research” (2008), 3, numer specjalny: *Educational Research: The Educationalization of Social Problems*, ed. by P. Smeyers, M. Depaepe.

Foucault M. (1982), The subject and power, w: H. L. Dreyfus, Rabinow P. (eds), *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*, Chicago: University of Chicago Press, s.208–226.

Foucault M. (1991), Governmentality, w: G. Burchell, C. Gordon, P. Miller (eds), *The Foucault Effect*, Chicago: University of Chicago Press, s. 87–104.

Foucault M. (2010), *Bezpieczeństwo, terytorium, populacja. Wykłady w College de France 1977/1978*, tłum. M. Herer, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Goffman E. (2011), *Instytucje totalne. O pacjentach szpitali psychiatrycznych i innych mieszkańcach instytucji totalnych*, tłum. O. Waśkiewicz, J. Łaszcz, Gdańsk: GWP.

Granosik M. (2006), *Profesjonalny wymiar pracy socjalnej*, Katowice: Wydawnictwo Naukowe Śląsk.

Granosik M. (2010), Public discourse – a new field of social work, w: Dan Sandu (ed.) *European Societies in Transition – Social Development and Social Work*, Berlin: LIT Verlag.

Granosik M. (2012), „Mówię, jak jest, robię, co mi każą” o interpretacyjnym rozdarciu współczesnego pracownika socjalnego, w: M. Rymśza (red.), *Pracownicy socjalni i praca socjalna w Polsce. Między służbą społeczną a urzędem*, Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.

Granosik M. (2013), *Praca socjalna – analiza instytucjonalna z perspektywy konwersacyjnej*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Granosik M. (2013a), Europeanization of social work: Some discursive side-effects in Poland, w: J. Csoba, F. Hamburger, G. Graßhoff (Hg.), *Soziale Arbeit im Schatten des „Schirms“. Abbau des Sozialstaats, der Widerstand sozialer Bewegungen und die Diskurse der Sozialarbeit*, Bad Schwalbach: Wochenschau Verlag.

Groenemeyer A. (2010), *Doing Social Problems – Doing Social Control. Mikroanalysen der Konstruktion sozialer Probleme in institutionellen Kontexten – Ein Forschungsprogramm*, w: A. Groenemeyer (ed.) *Doing Social Problems. Mikroanalysen der Konstruktion sozialer Probleme und sozialer Kontrolle in institutionellen Kontexten*, Wiesbaden: VS Verlag, s. 13–56.

Gutierrez K., Rymes B., Larson J. (1995), *Script, Counterscript, and Underlife in the Classroom*, „*Harvard Educational Review*”, 65 (3), s. 445–471.

Hall P. A., Taylor R. C. R. (1996), *Political Science and the Three New Institutionalisms*, „*Political Studies*”, 44 (5), s. 936–957.

Hodgson N. (2008), *The Educationalisation of Social Problems and the Educationalisation of Educational Research: The Example of Citizenship Education*, „*Educational Research*”, 3, s. 125–140.

March J. G., Olsen J. P. (1989), *Rediscovering Institutions*, New York: Free Press.

Meyer J. (1996), *Otherhood: The Promulgation and Transmission of Ideas in the Modern Organizational Environment*, w: B. Czarniawska, G. Sevón (eds), *Translating Organizational Change*, Berlin: Walter de Gruyter, s. 241–252.

Mohr J.W., Neely B. (2009), *Modeling Foucault: Dualities of power in institutional fields*, w: R.E. Meyer, K. Sahlin, M.J. Ventresca, P. Walgenbach (eds), *Institutions and Ideology*, „*Research in the Sociology of Organizations*”, 27, s. 203–256.

Schmidt V. A. (2008), *Discursive institutionalism: The explanatory power of discourse*, „*Annual Review of Political Science*”, 11, s. 303–326.

Scott W. R. (1994), *Institutions and Organizations: Toward a Theoretical Synthesis*, w: W. R. Scott, J. W. Meyer (eds) *Institutional Environments and Organizations: Structural Complexity and Individualism*, Thousand Oaks: Sage, s. 55–80.

Sřrensen E., Torfing J. (2005) *Network Governance and Post-Liberal Democracy*, „*Administrative Theory & Praxis*”, 27 (2), s. 197–237

Szkudlarek T., Śliwerski B. (1991), *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków: Impuls.

Thelen K., Steinmo S. (1992), *Historical Institutionalism in Comparative Politics*, w: K. Thelen, S. Steinmo, F. Longstreth (eds), *Structuring Politics. Historical Institutionalism in Comparative Analysis*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 1–32.

Torfing J. (1998), *Politics, Regulation and the Modern Welfare State*, Basingstoke: Macmillan.

Torfing J. (2001), *Path-Dependent Danish Welfare Reforms: The Contribution of the New Institutionalisms to Understanding Evolutionary Change*,

„Scandinavian Political Studies, Nordic Political Science Association”, 24 (4), s. 277–309.

Torring, J., Peters B.G., Pierre J., Sřrensen E. (2012), *Interactive Governance: Advancing the Paradigm*, Oxford: Oxford University Press.

Torring, J., Sřrensen E. (2005), Network Governance and Post-Liberal Democracy, „Administrative Theory and Praxis”, 27 (2), s. 197–237.

KAROL FRAN CZAK, MAGDALENA NOWICKA

## Narracje emancypacyjne w mediach – od afirmacji do krytyki

The purpose of this paper is to provide a critique of the proliferation of media-based narratives, which, by promising a subject's empowerment, obscure the subtle relations of domination. Present-day emancipatory narratives are collages of vernacular knowledge and fragmentary scientific knowledge, pasted together with borrowings from educational discourse. Liberation of the individual is reduced to the effect of broadly-understood education and the act of self-development that can be carried out using defined procedures. Emancipatory narratives are becoming one of the dimensions of educationalisation discourses related to the expansion of educational semantics in numerous spheres of social and private life. From the perspective of Michel Foucault and his successors, these media-based narratives not only fail to deliver the promises of liberating the individual from the social relationships of power, but also serve to control human existence.

A question worth posing here is what conditions would be conducive for there also to be room in the media for critique of the discourses they affirm. The concepts of critique and problematisation inspired by Foucault, as forms of resistance to the dominating discourses, will be illustrated with analysis of a programme broadcast on TOK FM radio, the participants of which strive to conduct a critique of emancipatory narratives.

*Keywords: educationalisation, narratives of emancipation, critique, problematisation, Foucault*

Współczesne media coraz częściej roszczą sobie prawo do roli przewodnika „moralno-duchowego” jednostki, proponując jej określony pakiet życiowych celów i środków do ich realizacji. Rdzeniem, wokół którego ogniskują się poszczególne aspiracje (związane z hasłami kariery zawodowej, szczęścia osobistego, kontroli nad własnym życiem itp.), jest idea indywidualnej emancypacji rozumianej bardzo ogólnie jako wyzwolenie jednostki z otaczających ją barier oraz obudzenie jej zdolności do samostanowienia i samoekspresji.

W medialnych wizjach można odnaleźć odpryski Kantowskiej koncepcji, która emancypację indywidualium wiąże z „dojrzałością”, umiejętnością samodzielnego, krytycznego oglądu świata. Jednakże te ślady zostają najczęściej sprowadzone do fasadowego elementu w montażach szcątkowej wiedzy pochodzącej z nieprzystających do siebie źródeł: psychologii, psychoanalizy, psychoterapii, ekonomii, nauk społecznych itd. Dlatego zamiast o spójnej

idei emancypacji obecnej w mediach należy mówić o heterogenicznych *narracjach emancypacyjnych*. Trudno uznać je za część wielkiej „opowieści wolnościowej”, której upadek diagnozował w *Kondycji ponowoczesnej* Jean-François Lyotard (1997). Kryzys „wielkich narracji” oznaczał tam kres dotychczasowych legitymizacji ludzkiej wiedzy, wśród których szczególnie ważna była idea emancypacji podmiotu indywidualnego lub zbiorowego. Kształcenie „ludu” miało wprowadzić go na ścieżkę postępu i urzeczywistnić triumf wolności – wiedzę tworzone, by dostarczyć podmiotowi narzędzi jego „wyzwolenia”. Upadek narracji emancypacyjnej to – według Lyotarda – kryzys jej wiarygodności. Wiedzy nie daje się już uzasadnić dążeniem do prawdy i sprawiedliwości, lecz wymierną i obliczalną skutecznością.

Niezależnie od tego, czy zgadzamy się z diagnozą Lyotarda, wydaje się, że filozof nie wziął pod uwagę możliwości wykorzystania języków emancypacji do celów pragmatycznych i optymalizacyjnych. Obecnie można bowiem mówić nie o powrocie spójnej „opowieści”, lecz rozplenianiu się heterogenicznych narracji, które obiecując uwłasnowolnienie (*empowerment*) podmiotu, skrywają jednocześnie subtelne relacje panowania.

Tym, co spaja współczesne narracje emancypacyjne, jest przenikający je modernizacyjny *Zeitgeist*, wspierany przez eksponowane w mediach zapożyczenia i wpływy z dyskursu pedagogicznego. Wyzwolenie jednostki jawi się niczym rezultat szeroko rozumianej edukacji, jako akt samodoskonalenia się, którego można się nauczyć i który można przeprowadzić za pomocą określonych praktyk i technik – a wysiłek jednostki zostanie nagrodzony uznaniem ze strony otoczenia. W konsekwencji idea emancypacji jest redukowana do zdroworozsądkowej doksy, opakowanej w retorykę sukcesu i modne pojęcia zaczerpnięte z dyskursu naukowego. Zdrowy rozsądek i wiedza naukowa mają więc legitymizować się nawzajem, a przez to wywoływać wrażenie, że emancypacja stanowi jedyny słuszny i, co więcej, osiągalny dla człowieka cel.

Zadaniem niniejszego artykułu jest wyłuskanie paradoksów narracji emancypacyjnych obecnych w wybranych przekazach medialnych. Narracje emancypacyjne traktowane tu będą jako jeden z wymiarów dyskursów pedagogizacyjnych, związanych z ekspansją rozmaitych semantyk pedagogicznych w wielu dziedzinach życia, między innymi gospodarce, terapii, czasie wolnym, życiu rodzinnym i seksualnym (por. Höhne 2003: 229–230, Czyżewski, w tym tomie). W tych obszarach obietnice emancypacji są najczęściej ufundowane na iluzjach wolności i samostanowienia, wpisanych we współczesne nowe formy rządzenia ludźmi. Co za tym idzie, boom na narracje emancypacyjne odsyła do subtelnych mechanizmów ostrożnościowych w warunkach nowoczesnego państwa. Narracje te nie spełniają obietnicy uwolnienia jednostki



od społecznych relacji władzy, służą raczej kontroli ludzkich poczynań, ponieważ ideę wolności zawężają do wyboru z określonej puli rozwiązań.

Artykuł podejmuje także problem, czy w mediach, które zasadniczo afirmują oferowane narracje emancypacyjne w sposób bezdyskusyjny, możliwa jest głęboka krytyka tychże narracji. Nakreślone za Michelem Foucaultem koncepcje problematyzacji i krytyki zostaną odniesione do wybranej audycji radiowej, której uczestnicy – przynajmniej w warstwie deklaratywnej – podejmują próbę skonfrontowania się z popularnymi narracjami. Wreszcie, wyróżnione zostaną podstawowe czynniki warunkujące podjęcie w mediach takiej problematyzacji i krytyki.

## Narracje emancypacyjne – zarys problematyki

Emancypacja jest stałym motywem refleksji społecznej i humanistycznej. Idee wyzwolenia spod ucisku, uzyskania autonomii, odpowiedzialności, samoregulacji pojawiają się już w klasycznych tekstach kultury europejskiej, formując jedno z osiowych zainteresowań dla tych wszystkich, którzy później będą zajmowali się władzą, sprawiedliwością, nierównościami czy rewolucją. Z uwagi na rozległy obszar analiz można mówić o tym tylko w ogromnym skrócie.

Motyw „wyzwolenia” pojawia się już w Platońskiej opowieści o jaskini, w której ludzie zniewoleni są ograniczeniami własnych zmysłów. Ograniczenia te utrudniają prawdziwe poznanie, emancypację „zakutych w kajdany” i drogę do *prawdy*. W średniowieczu emancypacja zostaje ściśle powiązana z problematyką religijną i kategorią zbawienia. Podmiot religijny ma pragnąć wyzwolenia poprzez wiarę. Człowiekowi obiecuje się nagrodę życia wiecznego w „państwie nie z tego świata”, gdzie ma być uwolniony od zła życia doczesnego. Z czasem jednak emancypacja zostaje utożsamiona z procesem oświecenia. Szczególne znaczenie nadał temu pojęciu Immanuel Kant. Oświecenie to wydzwignięcie się ze stanu niedojrzałości, czyli „nieumiejętności w posługiwaniu się własnym rozumem, bez przewodnictwa innych” (Kant 2005: 44). Co ważne, w tym procesie niezbędna wydaje się rola międzyludzkiej komunikacji, która umożliwia porozumiewanie się między ludźmi przekraczającymi własne egoizmy i granice sfery prywatnej. Oświeceniowy charakter emancypacji u Kanta Jürgen Habermas wiązał z rozwojem sfery publicznej, w obrębie której samodzielnie myśle to czyni z rozumu użytek publiczny (Habermas 2008: 219).

Kantowska koncepcja procesu oświecenia zdaje się podkreślać znaczenie ważnej dla zagadnień emancypacji kategorii społecznej inkluzji. Wydobyć się ze stanu niedojrzałości jest szczególnie istotnym zadaniem nie tylko dla

ludzi uczonych czy zamożnych, ale dla każdego, kto potrafi i chce uczynić publiczny użytek ze swojego rozumu. Owa „aspiracja do dojrzałości” uwiłkana jest jednak w dylemat, który zostanie podniesiony daleko później – emancypacja dotyczy przecież ludzi „niedojrzałych”, którzy potrzebują „oświecenia” dokonującego się w kontakcie z pośrednikiem czy mentorem.

Urzeczywistniająca się sfera publiczna powiązana z Kantowskim znaczeniem oświecenia ma „wchłaniać” kolejne audytoria – w tym szeroką publiczność. Jak wiadomo, w rzeczywistości bardzo długo była to „publiczność posiadająca”, która mogła wykazać się jakąkolwiek własnością. Dyskusja nad uprzywilejowaniem znacznych części społeczeństwa przerodziła się z czasem w próbę zmiany położenia całych grup. Problem emancypacji upośledzonych mas dobitnie nakreślił Karol Marks w *Przyczynku do krytyki heglowskiej filozofii prawa* z 1844 roku i w późniejszych pracach. Marksowska eschatologia stała się rozsądnikiem idei, które do dzisiaj kształtują wyobrażenia o relacji między partykularnymi dążeniami grupowymi a uniwersalnymi interesami całych społeczeństw.

Temat emancypacji wiązano nie tylko z rozwojem sfery publicznej, ale także z kategorią nowoczesności. W idealizowanych założeniach wskazywano, że tożsamość nowoczesna pociągać ma za sobą kształtowanie określonych kompetencji podmiotu – umiejętności, które pozwolą człowiekowi „stać się sobą”, „wyzwolić”, „osiągnąć szczęście”. Emancypacyjne obietnice modernizacji – w tym upodmiotowienie człowieka – zostały z czasem zakwestionowane. Najmocniej podważyła je *Dialektyka oświecenia* Maksa Horkheimera i Theodora W. Adorna (1994 [1947]), ukazując, że postępująca racjonalizacja („odczarowanie świata”) i rozbicie mitów za pomocą wiedzy niosą ze sobą najczęściej przemoc i instrumentalizację rozumu. Dyskurs „wyzwolenia” obecny w projekcie nowoczesności skrywa opresję, bowiem oświecenie, które miało być procesem znoszenia panowania, samo staje się jego medium.

Równoległe z recepcją nowoczesności kształtowały się inne impulsy emancypacyjne: idea społecznego wyzwolenia kobiet, żądanie prawa do powszechnej edukacji, refleksja postkolonialna, aktywność mniejszości etnicznych, rasowych, z czasem także seksualnych, czy działalność ruchów ekologicznych. Wiele z nich podkreśla konieczność tworzenia nowych, „wyzwolonych” tożsamości i podejmowania emancypujących działań. Warto zaznaczyć, że polityka tożsamości ma zazwyczaj też ciemną stronę, nieuświadomianą najczęściej przez jej gorliwych propagatorów. Działania „upodmiotawiające” mogą bowiem generować nowe ograniczenia, choćby tam, gdzie w ramach rozwoju partykularyzmów lub w imię walki o wielokulturowość następuje reprodukcja społecznych stereotypów.

W wielu analizach kluczowe wydaje się połączenie kategorii emancypacji z ideą akademizacji refleksji naukowej (szczególnie tej z obszaru nauk o wychowaniu). Ten trend był początkowo widziany jako rezultat wzrastającego znaczenia władzy specjalistów, która rozwijała się w procesach unaukowieńia pedagogiki i psychologii. Rosnące znaczenie nowych dyscyplin – zarówno w sensie merytorycznym, jak i biurokratycznym – pozwalało coraz częściej zajmować się problemami, które bazowo nie należały do pola badań pedagogów czy psychologów (Depaepe, Smeyers 2008: 382).

Kwestię rozwoju dyscyplin, które hasło „emancypacji” wzięły na sztandary, akcentuje też Nikolas Rose (1998). W swoich pracach odwołuje się do kategorii „wiedzy specjalistycznej” (*expertise*), łączącej różne obszary refleksji w kompleksowe *know-how*. Dotyczy to nie tylko ścisłego dorobku akademickiego, ale także różnorodnych psychologicznych lub pedagogicznych praktyk w obrębie między innymi kursów, podręczników, autoterapii, sposobów oceny siebie. Co więcej, specjalistyczna wiedza akademicka przenika do innych wymiarów społecznej aktywności, kolonizuje nowe profesje, dostarczając im słownika pojęć, sposobów myślenia i oceniania oraz konkretnych technik. W ten sposób poszerza się przestrzeń terapeutycznych i wychowawczych interwencji, a do życia „powoływane” są nowe „patologie”. Według Rose’a rozpowszechnienie się psychologicznego i pedagogicznego „sposobu myślenia” nie przyczynia się do emancypacji podmiotów, ale oferuje i po części gwarantuje wytwarzanie obliczalnych jednostek, realizujących przewidywalne działania skupione na podnoszeniu własnych kwalifikacji, zwiększaniu produktywności i poszerzaniu pola osobistej odpowiedzialności.

Dobitnym przykładem tak rozumianej akademizacji jest między innymi wykształcenie się pedagogiki krytycznej, antypedagogiki i pedagogiki emancypacyjnej – subdyscyplin, dla których ważnym zapleczem teoretycznym pozostają niektóre ustalenia teorii krytycznej, przede wszystkim przekonanie o możliwości uwolnienia potencjałów emancypacyjnych jednostek lub grup znajdujących się w trudnym położeniu społecznym. Powyższe nurty podkreślają możliwość niwelowania poprzez edukację nierówności społecznych, poszerzania podmiotowej aktywności, podejmowania krytycznych wyborów, zwiększania pola odpowiedzialności; oraz akcentują rolę – fetyszyzowanego także poza pedagogiką – podmiotowego sprawstwa. Przykład pedagogiki emancypacyjnej dowodzi zamiaru propagowania edukacji, w której treści kształcenia mają zagwarantować jednostce rozwój oraz umożliwić jej cywilizacyjny awans. Emancypację wiąże się wprost ze zmianą tożsamości, podobnie jak w praktykach psychologicznych, chodzi o przekształcenie jednostkowych autodefinicji – porzucenie starych i przyjęcie nowych (Czerepaniak-Walczak 2006: 159–161).

Badaczom inspirującym się dorobkiem Michela Foucaulta chodzi o demistyfikację tak przedstawianych zamiarów emancypacyjnych. W optyce sceptyków skrywają one trudne do uchwycenia procesy wytwarzania pożądaných społecznie tożsamości. Paradoksalnie, zaangażowane projekty intelektualne wpisują się w awangardę przemian cywilizacyjnych. Deklarując dystans wobec usidlających relacji władzy, krytyczna myśl pedagogiczna legitymizuje bardziej wyrafinowaną formę panowania, opisywaną przez Foucaulta jako „prowadzenie ludzi w ich prowadzeniu się”, którą Nicolas Rose wiązał z praktykami „rządzenia przez wolność”. Te subtelne formy kierowania postępowaniem ludzi ujawniają się w pełni w warunkach nowoczesnych form władzy – tak zwanej rządomyślności (zob. np. Foucault 2010) – polegających w dużym stopniu na kontrolowaniu życia jednostek przy jednoczesnym zapewnieniu im poczucia sprawczości. Problematyczne w tym kontekście wydają się powtarzane jak mantra hasła „odpowiedzialności”, „zmiany”, „innowacji”, „podmiotowego sprawstwa”. Potraktować je raczej można jako zasób współczesnej nowomowy, budującej obowiązkowy słownik współczesnego człowieka.

W optyce postfoucaultowskiej intelektualne projekty deklarujące zainteresowanie uwłasnowolnieniem i emancypacją zamiast postulowanej subwersji stają się współcześnie nośnikami subiektywizacji<sup>1</sup>: uczestniczą w procesach wytwarzania pożądaných form podmiotowości poprzez anonimowe relacje władzy i zewnętrzne wobec jednostki dyskursy. Emancypacyjna koncepcja edukacji daleka jest zatem od realnego „wyzwolenia” jednostek i grup. Można ją rozumieć raczej jako część polityki ostrożnościowej – głównie adaptację ludzi do zachodzących zmian. W krytycznej refleksji akademickiej łatwiej dostrzec przejawy zawołanej kurateli i infantyilizacji niż szansę na autonomię, wyzwolenie i niezależność.

Współcześnie aktywność „emancypacyjna” wychodzi poza mury uniwersytetów i instytucji państwowych. Coraz częściej obejmuje inicjatywy obywatelskie w instytucjach niepublicznych, organizacjach pozarządowych czy tak zwanym trzecim sektorze. Poprzez tego typu praktyki pragnie się pomagać grupom lub jednostkom wykluczonym, środowiskom zagrożonym ubóstwem, osobom bezrobotnym, niepełnosprawnym, „trudnej młodzieży” czy ofiarom przemocy. Zakładana aktywność emancypacyjna obejmuje szerokie spektrum działań: od uczenia samodzielności, mobilizowania środowisk lokalnych i grup sąsiedzkich, zachęty do społecznej partycypacji, poprzez kre-

---

<sup>1</sup> „Subiektywizacja” jest propozycją spolszczenia terminu *subjectification*, którym Rose zdecydował się tłumaczyć w swoich książkach Foucaultowskie *assujettissement* (wcześniej na język polski przekładane jako ujarzmienie).

owanie wzorów „aktywnego obywatelstwa” i wzmacnianie pozytywnego obrazu siebie u grup wykluczonych. „Eksperckie” zaplecze dostarcza uczestnikom tych przedsięwzięć podstawowych zasobów symbolicznych oraz użytecznych kategorii rozumienia siebie. Aktywiści i działacze obywatelscy ograniczają „wykluczonym Innym” spektrum możliwych reakcji, narzucają porządki znaczeń opisujących doświadczenia i działania oraz podsuwają schematy interpretacyjne, aktywnie współtworzące autodefinicje samych uczestników. Nie towarzyszą „w drodze do autonomii”, ale formułują zasady „dobrego prowadzenia się”.

Stojąca za współczesną podażą narracji emancypacyjnych pedagogizacja spleta się więc silnie z kulturą terapeutyczną, warunkującą społeczny popyt na hasła „autonomii” i „wyzwolenia”. Relacja między pedagogizacją a kulturą terapeutyczną ma symbiotyczny charakter. Kulturowy model narcystycznego pacjenta poddawanego miękkim procedurom samonaprawy warunkuje dziś ekspansję semantyk pedagogicznych, która z kolei podtrzymuje kult terapii, czyniąc z jej dyskursów własny rezerwuuar symboliczny.

## Charakterystyka narracji emancypacyjnych w mediach

Zasługującym na osobne omówienie typem „dyskursów wyzwalaających” stały się dzisiaj emancypacyjne narracje medialne. Można wyróżnić ich dwa najważniejsze warianty – co istotne, oba skierowane do szczególnego podtypu przedstawicieli klasy średniej. Chodzi o projektowany przez nadawców „target” – potencjalnych odbiorców współczesnych hybryd naukowych, na przykład psychologii biznesu czy przekazów o charakterze terapeutycznym.

Pierwszy wariant to praktyki i komunikaty reprodukcujące fetysz indywidualizmu i kult samodoskonalenia, a realizowane w kontakcie z ekspertem, specjalistą lub terapeutą. W tym obszarze mieszczą się przede wszystkim popkulturowe widowiska medialne, które na potrzeby niniejszej analizy nazywamy *psychorozrywką*, na przykład programy wychowawcze, metamorfozowe oraz różne formaty „naprawcze”. Ich uczestnicy poprzez sterowaną poprawę swojego wyglądu, korektę indywidualnych niedostatków albo nawet czystości własnego mieszkania mają niejako stać się ludźmi „wyzwolonymi” z kompleksów i wad.

Program wychowawczy związany z koniecznością podjęcia wysiłku zmiany jest podawany w formule lekkiej, mniej lub bardziej zwulgaryzowanej rozrywki. W refleksji medioznawczej od dawna zwraca się uwagę na konwergencję funkcji informacyjnej i edukacyjnej mediów oraz rozrywkowej w formułach inforozrywki (*infotainment*) i edurozrywki (*edutainment*). John Hartley (1999) wyróżnia także demokatorozrywkę (*democratainment*), czyli

obszar komunikacji medialnej, gdzie forsuje się model aktywnej jednostki, świadomej demokratycznych praw i obowiązków, która z podawanych jej wskazówek złoży obywatelskość typu zrób-to-sam (*do-it-yourself citizenship*), aby dowartościować własne uczestnictwo we wspólnocie i odciążyć państwo, zobowiązane wszak do dbania o nieradzących sobie obywateli. Z kolei narracje emancypacyjne są dystrybuowane zazwyczaj w formule psychorozrywki. Łączy ona formalne i treściowe elementy widowiska rozrywkowego z programem wychowawczym, zogniskowanym na hasłach uwolnienia własnego Ja.

Drugi wariant to działania i narracje odpowiadające na potrzebę materialnego oraz duchowo-świadomościowego zaopiekowania się jednostkami i grupami wykluczonymi lub społecznie „upośledzonymi”. Odbiorców próbuje się uwrażliwić na problematykę „wysłuchania”, „wyzwolenia” i „upodmiotowienia” Innych, zainteresować tak zwanymi trudnymi problemami społecznymi, na przykład bezrobociem, losem samotnych matek, działalnością instytucji pomocowych itd. Działania takie wiążą się często z chęcią pomocy grupom lub jednostkom, których głos i perspektywa jest nieobecna w dyskursie medialnym, w tym osobom niepełnosprawnym, rodzinom wieloprogowym, „trudnej” młodzieży, ofiarom przemocy, więźniom, pacjentom szpitali psychiatrycznych czy wychowankom domów dziecka.

Ważne uzasadnienie w obu typach narracji emancypacyjnych znajdują różne formy „oddawania się” ekspertom czy wysłuchania zaproszonego do studia specjalisty. W tym kontekście interesująca wydaje się analiza obecności w mediach nowych form władzy pastoralnej, w której rządzenie jednostkami w ciągły i notoryczny sposób łączy się z oddaniem, opieką i poświęceniem (Foucault 2000b). Skuteczność „prowadzenia człowieka w jego prowadzeniu się” gwarantuje nie opresja i przemoc, ale posłuszeństwo względem troskliwego przewodnika.

Także w Polsce dyskurs medialny chłonący zachodnie wzory zdaje się „terapeutyzować” i zarazem „głaskać” swojego modelowego odbiorcę. Po pierwsze, w programach metamorfozowych i korekcyjnych zakodowany jest przekaz, że każda jednostka nosi w sobie jakiś problem psychiczny czy psychofizyczny, który należy poddać terapii. Po drugie, modelowego adresata przekonuje się, że każdy może zostać „naprawiony” i osiągnąć wolność od wad czy kompleksów, jeżeli podda się medialnym schematom programowania stylu życia.

Piętno, jakie odciskają omawiane w niniejszym podrozdziale procesy na dominujących współcześnie narracjach emancypacyjnych, ma dwojaki i w pewnej mierze dialektyczny charakter. Z jednej strony idea emancypacji jest symbolicznie pauperyzowana i redukowana do konieczności wyrugowania wad

charakteru, kompleksów oraz nabycia określonych umiejętności, które lokują pojęcie podmiotowości w wąskiej sferze społecznej *praxis*. Ta swoista „troska o siebie” niewiele ma wspólnego z pracą nad własną jaźnią, etycznym rozwojem duszy i skierowaniem intelektualnej uwagi na samego siebie – ogranicza się do równania do określonego, pragmatycznego wzorca normatywnego (Foucault 2012). Z drugiej – intymna czy wręcz ekshibicjonistyczna autowiwsekcja indywidualnych barier w obszarze postulowanej samoekspresji urasta do rangi wywrotowego i hurraoptymistycznego doświadczenia, coraz częściej – dzięki uzasadnieniom czerpanym z dyskursów psychoterapeutycznych – traktowanego jako cel sam w sobie: „[t]o, co jeszcze u Freuda było naznaczone traumatycznością, we współczesnych narracyjnych »dekonstrukcjach« wpisane zostaje w rejestr kontrkulturowości, transgresji, subwersji, performatywności i wyzwoleniczej demokratyzacji wnętrza” (Jacyno 2012: 79). Efektem jest podwójna iluzja, na której budowane są obietnice emancypacji: każdy *może* i każdy *musi* się emancypować.

## Bezkrytycyzm wobec medialnych narracji emancypacyjnych

Podstawowym problemem, który towarzyszy medialnym narracjom emancypacyjnym, wydaje się powszechna akceptacja słuszności i wręcz dziejowej konieczności dążenia do emancypacji. Co więcej, w dyskursie publicznym niezwykle rzadko podawana jest w wątpliwość rola mediów w tym procesie. W jawny lub ukryty, ale nieomalże zawsze bezdyskusyjny sposób przyznaje się mediom służebną funkcję w emancypacyjnym wymiarze pedagogizacji<sup>2</sup>. Nie tyle chodzi tu zresztą o klasyczną rolę medium, czyli pośrednika między ekspertem (wyzwolicielem) a odbiorcą (wyzwalanym), lecz coraz częściej o rolę instancji, która legitymizuje dyskurs terapeutyczny i pod płaszczykiem dążeń do uwłasnowolnienia narzuca jednostkom imperatyw aspirowania do „jeszcze doskonalszej doskonałości”. O ile kultura masowa, idąc tropem Horkheimera i Adorna, niosła ze sobą przekaz: *Jesteś przeciętny i to jest OK, nie musisz się zmieniać*, o tyle współczesna medialna pedagogizacja zdaje się mówić: *Nie jesteś OK, ale możesz zmienić się na lepsze i media ci w tym pomogą*. W ukrytym programie pedagogicznym wspomnianych produkcji medialnych, nieudacznikiem jest ten, kto się nie doskonalą i odrzuca pomocną dłoń ekspertów.

<sup>2</sup> Co prawda, w mediach głównego nurtu pojawiają się głosy negujące wartość przekazu płynącego z talent show i programów metamorfozowych, jednak podważana jest przede wszystkim forma i poziom intelektualny prezentowanych w nich treści, a nie sama idea sterowanej wyzwoleniczej zmiany, której media mogą sprzyjać (por. m.in. Rigamonti, Janiszewski 2012 – ten i podobne rankingi „ogłupiających” audycji wygrywa w Polsce *Perfekcyjna Pani Domu* zbudowana na jawnej iluzji, że zmiana życia uczestniczek jest możliwa poprzez zapanowanie nad porządkiem we własnym domu).

Mechanizmem, który zdaje się napędzać w mediach syndrom bezkrytycznej afirmacji opowieści emancypacyjnych, staje się cyrkulacja zasobów wiedzy naukowej, zaczerpniętej z różnych dziedzin refleksji nad jednostką i podlegającej nieustannym procesom popularyzacji, a w dużej mierze wulgaryzacji. W mediach wiedza ta, często wyrwana ze źródłowych kontekstów teoretycznych, jest montowana w przystępny i jednowartościowy przekaz. Dzięki strategicznym montażom wytwarzane i zarazem legitymizowane są określone modele osobowe, pożądane zestawy kompetencji i wartości.

Nie oznacza to jednak, że wyłącznie media odpowiadają za produkcję obietnic emancypacji, które mają być realizowane w sferze społecznej *praxis*. Idea emancypacji należy bowiem do głównego nurtu teorii socjologicznej, upodmiotowienie jest generalnie traktowane jako proces potrzebny i konieczny, a aktywny i uwłasnowolniony podmiot znajduje się w centrum zainteresowań teorii społecznej. Co znamienne, ów nowy typ podmiotowości ma się realizować nie poza społeczeństwem, lecz w jego zrekonstruowanych ramach. W świetle tych założeń (uwarunkowanych w dużej mierze nowymi formami rządzenia społeczeństwem) nauka nieuchronnie splata się z utylitarnie i instrumentalnie rozumianą praktyką społeczną. Zniekształceniu ulega funkcjonalno-utylitarna Parsonsowsko-Mertonowska koncepcja miejsca intelektualisty i eksperta w systemie społecznym (Parsons 2009: 274–275; Merton 2002: 267–270). Ich zadaniem, zwłaszcza akademików, miało być wytwarzanie prawomocnej wiedzy umożliwiającej „rozwiązywanie problemów” społeczeństwa. Z dzisiejszej perspektywy można chyba mówić – zwłaszcza w mediach – o triumfie karykatury tej wizji. O ile Parsons i Merton widzieli doniosłą rolę intelektualisty w obszarze niwelacji zasadniczych społecznych napięć i wytwarzania treści kulturowych, o tyle współczesni eksperci i „niby-intelektualisci”, „przedstawiani jako »intelektualisci« w dawnym znaczeniu tego słowa” (Czyżewski 2012: 80–83) produkują wiedzę jednorazowego użytku, stronicza i wpisująca się w dominujący klimat idei.

W konsekwencji tych przemian na przecięciu dyskursu nauki i praktyki od dawna powstają *złe hybrydy*, czyli „destrukcyjne zestawy elementów należących do różnych rzeczywistości społecznych”, a „więź elementów wywodzących się z różnych rzeczywistości społecznych (nauka – praktyka) i składających się na/w hybrydowe pary umacnia się poprzez wsparcie ze strony wyobrażeń o rzekomej oczywistości owej więzi – społecznie wytworzonych przekonaniach uchodzących za zdroworozsądkowe” (Czyżewski 2012: 89). Właśnie w sferze uzasadniania należy szukać szczególnej roli mediów.

Rzecz jasna nie można odmówić mediom prawa do produkowania określonej wiedzy i do jej społecznej dystrybucji. Należy jednak zwrócić uwagę na samouzasadniającą i samoafirmującą się charakter medialnych narracji



emancypacyjnych oraz zgłosić postulat krytycznego spojrzenia na wytwarzaną w nich wizję wyzwolonego człowieka. Być może mogłoby ono pomóc zrównoważyć powszechny w mediach bezkrytycyzm wobec własnej działalności i wobec pedagogizacji jako takiej. Poniższa propozycja zdystansowanej perspektywy odsyła do pojęcia problematyzacji i krytyki w sensie Michela Foucaulta.

Postulując analizę „procesów problematyzacji”, Foucault próbował odpowiedzieć na pytanie „jak i dlaczego określone rzeczy (zachowania, zjawiska, procesy) stają się *problemem*” (Foucault 2001: 171). W *Historii seksualności* Foucault (1995) wiąże analizę problematyzacji z głównym przedmiotem swoich badań, jego „przygoda z historią prawdy” jest możliwa nie dzięki analizie zachowań, idei czy ideologii, lecz dzięki poznawaniu tego, jak myśl odpowiada na określoną sytuację w społeczeństwie (np. dlaczego niektóre formy zachowania zostają scharakteryzowane w danym czasie jako „szaleństwo”).

W proponowanym przez Foucaulta podejściu ważne są analizy zarówno form problematyzacji (np. praktyk medycznych lub karnych, „zabiegów wokół siebie”, wytwarzanych tekstów i obrazów), jak i ich formacji wywiedzionych z praktyk społecznych i ich modyfikacji (np. modelu dyscyplinarnego czy określonych reguł „epistemicznych”) (Foucault 1995: 151–152).

Zatem nie historia idei, a historia myśli – analiza procedur, poprzez które określone zachowania, praktyki czy instytucje stają się wyzwaniem dla ludzi przyzwyczajonych do postępowania w określony sposób. Foucaulta interesowało, jak bezkrytycznie akceptowane wzorce działania i doświadczenia zostają zakwestionowane, powodują refleksję i przedefiniowanie dotychczasowego nastawienia i związanych z nim codziennych rutyn (Foucault 2001: 74).

Inspirując się pojęciem *problematyzacji*, proponujemy wyróżnić jego szczególny podtyp – problematyzacje w węższym rozumieniu, intencjonalnie wskazujące sprawy lub zjawiska, które winny być potraktowane jako problematyczne i zasługujące na takie, a nie inne rozwiązanie. Ten szczególny podzbiór wiązałby się z namysłem nad wyłanianiem się grup i rodzajów zagadnień, pojęć oraz idei, które ludzka refleksja (rozumiana szeroko, nie tylko jako wiedza naukowa czy dyscyplina akademicka) ujmowała w kategoriach dylematu, kwestii wartej wyjaśnienia lub rozwiązania. W węższym rozumieniu problematyzacji nie chodziłoby wyłącznie o „zamach” na dotychczas prawomocne znaczenia, działania czy praktyki, ale o sytuację, w której badacz, ekspert czy komentator prezentuje „zorganizowany sceptycyzm” wobec utrwalonych wyobrażeń o świecie. Dlatego tak rozumiana problematyzacja mogłaby, być może, wiązać się z krytyką dominujących sposobów

tłumaczenia rzeczywistości (w przeciwieństwie do bezkrytycznego powielania wyobrażeń legitymizujących status quo).

Należy zauważyć, że w późnych pracach Foucaulta *krytyka* polega na sprzeciwie nie tyle wobec jakiegokolwiek władzy, ile wobec jej aktualnej, dominującej formy oraz wiedzy, która jest nośnikiem panowania, a więc władzy-wiedzy<sup>3</sup>. Krytyka stawia do pewnego stopnia relatywne pytanie: jak nie być rządzonym w *taki* sposób, w *takiej* mierze, *takim* kosztem, w imię *takich* reguł, przez *takich* ludzi (Foucault 1990: 36–39, 72–73). Wstępnym warunkiem postawy krytycznej staje się odrzucenie bezrefleksyjnej aklamacji tego, co władza przedstawia jako prawdę, chyba że jednostka sama wskaże właściwe sobie racje, by zaakceptować to, co jest jej podawane jako prawda.

Krytyka wchodzi w grę z władzą-wiedzą: „Krytyka pełniłaby w istocie funkcję od-ujarzmienia (*le désassujettissement*), w grze, którą można by nazwać, jednym słowem, polityką prawdy” (Foucault: 39). Należy więc podkreślić, że mimo iż Foucault dostrzega w pewnych aspektach krytyki praktykę autonomizującą krytyka wobec relacji władzy, nie lokuje jej poza obszarem władzy-wiedzy. Chodziłoby tu raczej o swoistą grę w polu relacji władzy, a więc kwestionowanie prawd zastanych i wejście w konsekwentną polemikę z różnymi instancjami forsującymi własne oblicze prawdy. Zatem krytyka *par excellence* byłaby czymś więcej niż tylko podważeniem jednego dyskursu za pomocą drugiego – postawą permanentnego manifestowania niezgody na pewne treści i praktyki, wykraczaniem poza nie oraz stawianiem pytań o możliwość przesunięcia granic arbitralnej władzy nad jednostkami (por. Foucault 2000a: 289).

Jeżeli w mediach widzieć nośnik władzy-wiedzy, to postawa krytyczna byłaby opcją pozwalającą podawać w wątpliwość istotę medialnych narracji emancypacyjnych<sup>4</sup>. U dziennikarzy, publicystów i ekspertów polegałaby na zachowaniu marginesu niezależnego spojrzenia na dominującą *prawdę* o celach i środkach wiązanych z hasłem emancypacji oraz na refleksji nad współczesnymi dylematami władzy i wolności. Warto przypomnieć, że Foucault, wprowadzając kategorię intelektualisty szczegółowego (w opozycji

---

<sup>3</sup> „Nie ma relacji władzy bez skorelowanego z nimi pola wiedzy, ani też wiedzy, która nie zakłada i nie tworzy relacji władzy” (Foucault 1998: 29).

<sup>4</sup> Co znamienne, rudymetów krytyki Foucault szuka w dyskusjach o książkach (analizowana niżej audycja radiowa także dotyczy książki): „Debaty, dyskusje, nawet żywa wymiana poglądów między różnymi ideami nie ma już dla siebie miejsca. [...] W latach pięćdziesiątych krytyka w pełni działała. Przeczytanie książki, porozmawianie o książce było ćwiczeniem, z którego człowiek czerpał profit dla siebie, bo dzięki temu siebie samego przekształcał. Wysiłek dobrego mówienia o książce, której się nie lubi, lub próba mówienia z wystarczającym dystansem o książce, którą się lubi za bardzo, ten wysiłek sprawiał, że między pisaniem a pisaniem, książką a książką, dziełem a artykułem coś się działo” (Foucault 1985, za: Komendant 1994: 205).

do intelektualisty uniwersalnego – nośnika i strażnika uniwersalnych wartości), ma wszak na myśli nie tylko eksperta w wąskiej dziedzinie praktyki społecznej, ale przede wszystkim autora zajmującego specyficzną pozycję wobec *reżimu prawdy* panującego w społeczeństwie, do którego się zwraca. Intelektualista tego typu konfrontuje się z prawdą, rozumianą jako zbiór reguł panowania odnoszących się do oddzielenia tego, co społecznie uchodzi za prawdziwe, od tego, co uchodzi za fałszywe (Foucault, Fontana, Pasquino 1980: 132).

### Czy w mediach krytyka narracji emancypacyjnych jest możliwa?

Współczesne media są jedną z głównych przestrzeni formułowania problematyki związanych z emancypacją i szeroko rozumianą kulturą terapeutyczną: od wspomnianych wyżej programów „psychorozrywkowych” do dystansujących się od kultu terapii metarozważań z udziałem ekspertów. Mimo że obserwujemy dziś rozplenienie się problematyki w mediach, zazwyczaj nie łączą się one z mocnym sensem pojęcia krytyki, które rozważa Foucault. Podstawową trudność rodzi tu wyrażanie krytyki jako całościowej postawy krytyka wobec rzeczywistości. W dyskursie medialnym i w analizach tegoż jest ona nieuchwytna. Mimo tych ograniczeń w badaniach materiałów empirycznych, wnioski z nich płynące są cenne poznawczo, ponieważ pozwalają na wstępną diagnozę potencjału krytyki w przestrzeni publicznej oraz dają podstawy do określenia warunków jej sprzyjających. Aby inspirowane Foucaultem kategorie można było odnieść do materiałów medialnych, muszą zostać zoperacjonalizowane, a ich znaczenie w jakiejś mierze uszczuplone i dostosowane do poziomów rzeczywistości społecznej wyłaniających się z dyskursu medialnego.

Dlatego *krytyka* w przestrzeni medialnej i publicznej będzie tu rozumiana jako zwerbalizowane, merytorycznie uargumentowane i konsekwentne wyrażanie sprzeciwu wobec dominujących i uznawanych za prawomocne przeświadczeń i sądów oraz demaskowanie relacji władzy (w sensie Foucaultowskim), w które uwikłane są krytykowane przeświadczenia i sądy.

Ilustracją problematyki w mediach oraz rozważań nad możliwościami zaistnienia w niej krytyki jest przeglądowa i problemowa analiza wybranej audycji radiowej: *Popołudnie Radia TOK FM* z 17 stycznia 2013 roku. Zamiar prezentacji tego akurat programu wyrasta z przekonania, że na tle innych obecnych w tej stacji formatów pedagogicznych wybrana rozmowa jawi się jako wyraźny kontrpunkt. Ramówka informacyjnego radia TOK FM obfituje bowiem w przekazy bezkrytycznie pouczające i formatujące

współczesnych pracodawców i pracowników (*Strefa szefa*, wcześniej: *Psychologia biznesu*), popularyzujące wiedzę psychologiczną i terapeutyczną (*Jazda po emocjach*, *Sztuka życia*) oraz rozmaite praktyki i sposoby „zajmowania się sobą” (*Weekend Ewy Podolskiej*, *Tylko dla dojrzałych*), a także w audycje „uwrażliwiające” na problemy społeczne, sytuację osób wykluczonych czy zagrożenia cywilizacyjne (*Wywiad pogłębiony*, wcześniej: *Rozmowy o pomaganiu*).

W każdym z tych obszarów (dziedzina przedsiębiorczości, sfera obywatelska, życie prywatne) dziennikarze i medialni eksperci dostarczają odbiorcom zrozumiałych opisów rzeczywistości oraz produkują światopoglądowo użyteczne narracje edukacyjne, wychowawcze i „opiekuńcze”. Wiedza wytwarzana w polu nauki lub w ramach refleksji eksperckiej staje się ofertą modelującą sposoby motywowania pracowników, wychowywania dzieci czy funkcjonowania instytucji wychowawczo-opiekuńczych. Audycje pedagogizacyjne dostarczają tym samym narzędzi i zasobów interpretacyjnych mających pomóc w uzyskaniu poczucia refleksyjnej kontroli nad własnym postępowaniem. Montowany z nich przekaz proponuje najczęściej pewien katalog zasad „dobrego prowadzenia się” obywatela, pracownika i rodzica, w którym nacisk położony zostaje nie na dyscyplinę, rygoryzm czy dyrektywność, ale na zapewnienie odbiorcy, że dysponuje względnie dużym marginesem swobody w wytyczonym przez eksperta lub specjalistę spektrum postępowania. W odniesieniu do specyficznych wyzwań współczesnych czasów (np. konieczności połączenia obowiązków zawodowych i rodzinnych, stresu, poczucia niepewności) formułuje się szeroki repertuar ogólnych propozycji, spośród których jednostki pragnące odpowiedzieć na wezwanie eksperta mają dokonać wyboru.

Tak rozumianej pedagogizacji medialnej towarzyszy swoisty „terror trocki o siebie” – rozprzestrzenianie się samodyscypliny i pluralizacja technik narcystycznego rządzenia sobą. Wsłuchiwanie się w porady medialnych ekspertów uzupełnia inne formy współczesnych „technik siebie”, na przykład studiowanie stron internetowych, komunikację na forach i portalach społecznościowych (nowy rodzaj wzajemnej „samopomocy”) oraz poddawanie się nieustannej ocenie podług kryteriów dostarczanych przez profesjonalistów różnych dyscyplin, „otaczających” jednostki także poza mediami.

Temat wskazanej wyżej audycji *Popołudnie Radia TOK FM* pozwalał przypuszczać, że zostanie w niej podjęta próba zakwestionowania słuszności i oczywistości promowanych w kulturze terapeutycznej narracji emancypacyjnych, a być może także pedagogizacji w mediach. Gościem Grzegorza Chlasty<sup>5</sup> był Tomasz Stawiszyński, autor książki *Potyczki z Freudem. Mity*,

---

<sup>5</sup> Audycja z udziałem Grzegorza Chlasty była emitowana w radiu TOK FM do kwietnia 2013 roku. Obecnie dziennikarz jest pracownikiem Polskiego Radia RDC.

*pułapki i pokusy psychoterapii* (Stawiszyński 2013), a punktem wyjścia rozmowy – mielizny i paradoksy współczesnego kultu psychoterapii, w tym demistyfikacja składanych przez nią jednostce obietnic. Mimo że w wypowiedziach Stawiszyńskiego hasło „emancypacji” literalnie nie pada, odnosi się on do takiego zestawu wiedzy, technik, przeświadczeń i retoryk, który mieści się w zarysowanym wyżej polu narracji emancypacyjnych.

Jak można wnioskować z autorskiej deklaracji na okładce, książka powstała „na przekór psychologom”. Celem nie ma być jednak krytyka „freudyzmu” czy psychoanalizy, ale raczej polemika z tradycją terapeutyczną i psychoterapeutyczną rozpowszechnioną we współczesnej kulturze. W tym podstawowym punkcie zamierzenia autora wydają się zbiegać z tymi, które w swoich pracach realizował między innymi Rose. Stawiszyńskiemu chodzi o rekonstrukcję ekspansji idei psychologicznych w nowoczesnym życiu Zachodu oraz badanie sposobów myślenia o relacjach między psychologią i społeczeństwem. Zasadniczym zamiarem jest krytyczna analiza koncepcji teoretycznych, w powszechnym odbiorze uchodzących za obiegowe prawdy, których prawomocność trudno podważyć.

Rozpoczynając rozmowę w studio, Stawiszyński – podobnie jak w książce – deklaruje podejrzliwość wobec powszechnych mitów zaczerpniętych z psychoanalizy, których ilustracją może być na przykład założenie, że okres dzieciństwa determinuje nasze późniejsze życie:

Ja w tej książce próbuję pokazać, że to jest jeden z mitów, jedna z takich nieprawd właśnie uznawanych bardzo powszechnie za prawdę niekwestionowaną, no i próbuję pokazać zupełnie inną perspektywę myślenia o dzieciństwie, niż ta bardzo silnie zakorzeniona właśnie we współczesnej terapii czy we współczesnej kulturze. Przede wszystkim dlatego, i to jest taki jeden z rdzeni tej argumentacji, którą ja się posługuję, że w gruncie rzeczy to myślenie o dzieciństwie jako o źródle, jako o jakimś właśnie takim punkcie, który kształtuje naszą osobowość, jest bardzo autorytarnym, represyjnym myśleniem, które po pierwsze, no właśnie wstawia nas w taki deterministyczny schemat. Mówi nam: jesteś pewnym efektem okoliczności, które się kiedyś dawno temu zdarzyły, a tych okoliczności już się nie da zmienić.

Pokazanie oddziaływania przekonań o deterministycznym wpływie dzieciństwa służy jako argument dowodzący infantylicyzacji współczesnej kultury. Przekonanie o roli dzieciństwa traktuje Stawiszyński jako *strukturę ideową*, z której należy się *wyzwolić*. W tym i innych stwierdzeniach powołuje się na amerykańskiego psychologa Jamesa Hillmana, który zarówno w rozmowie, jak i w omawianej książce, jest przedstawiany jako główne źródło prezentowanych tez. Kwestionując fałszywe obietnice psychologii, autor *Potyczek z Freudem* sam wikła się w język narracji emancypacyjnych, z tą

różnicą, że w jego optyce ma to być przede wszystkim „emancypacja poznawcza” (*wyzwolenie ze struktury ideowej*). Należy więc zweryfikować nieprawomocne zasoby interpretacyjne, wskazać deficyty i mielizny problematycznych dyskursów oraz zrewidować akceptowane dotąd bezkrytycznie opisy.

Prezentowana przez autora perspektywa domaga się korekty pojęć i idei, poprzez które współczesny człowiek rozumie siebie i otaczającą go rzeczywistość. Stawiszyński zdaje się podważać roszczenia płynące z kategorii, wyobrażeń i procedur terapeutycznych, które w powszechnej opinii stały się samo-przez-się-zrozumiałe:

To jest próba takiego zrobienia kilku kroków wstecz, przyjrzenia się pojęciom i ideom, przy pomocy których przywykliśmy rozumieć siebie i rozumieć rzeczywistość, więc jest to właściwie książka filozoficzna.

Cały ten przekaz ma być nie tylko próbą zachwiania wiarą w możliwość bezkrytycznego zastosowania psychologii do „obsługi” współczesnego człowieka, ale także podkopaniem wyobrażenia o jej emancypującym potencjale. Konsekwentnie powołując się na Hillmana, Stawiszyński przedstawia psychologię i psychoterapię jako narzędzia polityczne, dostosowujące ludzi do zastanej rzeczywistości:

Ja próbuję zadać sobie pytanie o to, do jakiego typu kultury i do jakiego typu świata, psychoterapia nas na powrót adaptuje i czy aby to jest dobrze, że ona nas do tego, do takiego świata adaptuje i co wynika z tego imperatywu adaptacji nas do tej rzeczywistości.

W tej optyce kultura terapeutyczna pozbawiona jest „wyzwalającego” potencjału. W jej ramach dokonuje się adaptowanie ludzi do życia we współczesnym społeczeństwie. W rezultacie tego procesu następuje oswojenie świata i neutralizacja myślenia, a nie emancypacja. Zawłaszczającą praktykę terapeutyczną można więc rozumieć w kategoriach społecznej harmonizacji: przygotowania jednostki do zachodzących zmian, zapobiegania kryzysom i unikania ryzyka:

Ta psychoterapia, która szuka tych źródeł w nas w gruncie rzeczy jest narzędziem politycznym służącym konserwowaniu status quo społecznego, politycznego.

Stawiszyński przedstawia tezę – znaną z literatury przedmiotu, choć rzadko obecną w rzeczywistości medialnej – że kultura terapeutyczna raczej konserwuje i oswaja porządek społeczny, niż pozwala się od niego zdystansować. W takiej kulturze człowiek staje się obiektem, celem i zasobem określonych strategii, taktyk i procedur regulujących, poprzez które jednostkowa autonomia jest ciągle ograniczana. Stawiszyński podkreśla, że psychoterapia od dawna bierze udział w przetworzeniu kulturowych determinant na osobiste problemy, dodajmy, choćby w sytuacji zawodowego czy osobistego niepo-

wodzenia. W tym procesie „niezależność”, „odpowiedzialność” i „samoregulacja” połączone zostają z wartościami liberalnymi, obecnymi w języku terapeutycznej ekspertyzy. Za jej sprawą znaczna część problemów ponadjednostkowych formułowana jest w terminologii psychologicznej. Towarzyszy temu zobowiązanie do zmiany i różnego rodzaju „procedury naprawcze”. Współczesny człowiek nabywa więc przekonania o wyjątkowości własnego doświadczenia biograficznego, które łączy się z nieustannym zobowiązaniem do autokorekty. Większość popularnych dziś terapii przekonuje ludzi do „pracy nad sobą”, głównie po to, aby uzyskać autonomię, kontrolę nad własną biografią i zdolność kierowania przeznaczeniem.

Dokonywana przez autora problematyzacja uwzględnia także perspektywę historyczną. Stawiszyński skrótowo eksploruje rozwój psychoterapii, istotnego punktu zwrotnego szukając w przełomie XIX i XX wieku. Rozwijająca się już wtedy kultura terapeutyczna zamiast dostarczać deklarowanych narzędzi emancypacji, stabilizuje życie konserwatywnych, zachodnich społeczeństw. Co więcej, rozwój kultury terapeutycznej nieuchronnie towarzyszy rozwojowi kultury przedsiębiorczości. Stawiszyński punktuje przemycanie w terapeutycznych ekspertyzach i wiedzy profesjonalnej wartości kapitalistycznych, które – jak mówi za Hillmanem – są *przeciw duszy, przeciw psyche*.

Główny zysk poznawczy z formułowanego wywodu polegać ma na zmianie perspektywy. Jednostka zamiast odpowiadać na zewnętrzny przymus i radzić sobie z poczuciem winy, powinna skoncentrować się na krytyce otoczenia kulturowego. Stawiszyński przekonuje, że opresyjna psychoterapia narzuciła współczesnemu człowiekowi obowiązki ponad jego siły. Przede wszystkim, w niespotykanym dotąd stopniu kazała wziąć jednostce odpowiedzialność za siebie i swój los. Natomiast proponowana przez gościa TOK FM zmiana perspektywy ma uwolnić jednostkę od frustracji związanej z niską samooceną.

Ja tylko proponuję pewną zmianę perspektywy. Myślę, że ta zmiana perspektywy już sama w sobie może być czymś może nie tyle leczącym, bo tutaj ten cały model medyczny też jest krytykowany, ale w jakimś sensie uwalniającym od takiego poczucia, no, odpowiedzialności, które, czy poczucia winy, które w nas próbuje wzbudzić ten współczesny świat, nas definiując jako niewydolnych, niesprawnych, nieudaczných w najszerszym sensie tego słowa.

Wydawałoby się więc, że Stawiszyński realizuje w swoich wypowiedziach elementy krytyki, jednakże podszywające jego stanowisko strategie argumentacyjno-retoryczne paradoksalnie także skrywają funkcje pedagogizacyjne i terapeutyczne w stosunku do modelowych odbiorców audycji. Subwersywny potencjał wywodu ginie w próbach harmonizowania i racjonalizowania nie-

korzystnego położenia społecznego dzisiejszych „przegranych” (np. ofiar kryzysu gospodarczego). Jedną „strukturę ideową” ma zastąpić inna. Lekarstwem na skompromitowaną kozetkę terapeuty ma być psychologia Jamesa Hillmana. Do głosu mentora Stawiszyński bowiem regularnie powraca.

Na tle niemal wzorcowych formatów pedagogizacyjnych omawiana audycja jawi się jako pedagogizacja „oświecona”. W całej audycji krytyka jest wyłącznie sygnalizowana, ale nie realizowana. Próba krytyki narracji emancypacyjnych powiela cechy charakterystyczne dla swojego bardziej wyraziściego odpowiednika: popularny format medialny, wymiar psychorozrywki, kult eksperta i jego intelektualnego zaplecza, podrzędną rolę prowadzącego, któremu trudno wyjść poza bazowe obowiązki moderatora. Grzegorz Chłasta swoje komentarze ogranicza do banalnych i powierzchownych stwierdzeń (*bardzo ciekawy punkt widzenia; po wiadomościach wracamy na tę kozetkę*), rezygnując tym samym z roli równorzędnego partnera rozmowy. Swoje zadania konsekwentnie lokuje w figurze zaciekawionego i trochę naiwnego laika, który chce „być pouczony” przez zaproszonego specjalistę. Dwudziestominutową rozmowę puentuje zaś konwencjonalnym stwierdzeniem o *skali tego kryzysu nie tylko w wymiarze ekonomicznym, życiowym, ale w takim sensie kulturowym*. Dodaje zdawkowo i zapewne pod presją antenowego czasu: *A to już temat na zupełnie inną rozmowę*.

Co więcej, w całej audycji następuje zjawisko „eksterioryzacji krytyki”, polegające na tym, że niedostatki i iluzje związane z narracjami emancypacyjnymi są projektowane na zewnątrz dyskursu, w którym toczy się rozmowa w studio – a więc dyskursu medialnego. Rozmówcy mapują problemy i piętnują tendencje głównie w ramach profesjonalnych dyskursów psychoterapeutycznych, nie dostrzegając analogicznych deficytów w obszarze dyskursu medialnego, który „zasysa” elementy wiedzy psychoterapeutycznej. Pod ostrze krytyki nie dostaje się żaden przekaz z bogatej puli pedagogizacyjnych formatów TOK FM.

Przyczyny fiaska głębokiej krytyki upatrywać można również w podstawowych ograniczeniach współczesnych działań popularnonaukowych – przede wszystkim w ujmowaniu ich w przystępne formaty medialne. Popołudniowe pasmo Grzegorza Chłasty było typowym magazynem z radiowym „mydłem i powidłem”. Towarzyskie pogawędki sąsiadowały tam z ambitnymi próbami popularyzacji modnych w środowisku naukowym tematów. Zaproszeni goście musieli sprostać sprzecznym oczekiwaniom – z jednej strony wpisać się w figurę eksperta, z drugiej – zgodzić się na konieczne w mediach kompromisy, choćby oczekiwanie potocznej zrozumiałości.

Wreszcie, należy zadać pytanie, dlaczego taka audycja znalazła się w ramówce stacji, „żyjącej” w dużej mierze z przekazów pedagogizacyjnych?



Wydaje się, że nie jest to przejaw namysłu nad własną działalnością i prezentacja alternatywnych interpretacji, lecz przede wszystkim syndrom głębokiej elastyczności współczesnych nadawców medialnych, ścigających się o „gorące” nowinki intelektualne. Być może jest to wyłącznie „wypadek przy pracy” – niepoprzedzony refleksją skutek uboczny zabiegów promocyjnych wydawcy książki *Potyczki z Freudem*. Przyjmując taką cyniczną interpretację, całe zdarzenie to efekt symbiotycznych relacji dwóch przedsięwzięć biznesowych.

## Warunki krytyki w mediach

Powyższa przeglądowa analiza wybranej audycji pozwala unaocznic szereg paradoksów, w które uwikłane są podejmowane w mediach próby krytyki narracji emancypacyjnych. Ponieważ audycja radiowa jako taka może być postrzegana jako efekt siatki relacji władzy (związanych z uwarunkowaniami instytucjonalnymi, ekonomicznymi i politycznymi produkcji medialnej), krytyka w jej ramach uprawiana zostaje strywalizowana i zredukowana do mało znaczącej ciekawostki. Jej zasięg jest ograniczony do tego, co niemedialne („eksterioryzacja krytyki”), a wysuwane uwagi nie wpływają w żaden sposób na profil innych przekazów pedagogizacyjnych w danym medium. Niemniej należy pokreślić, że wola krytyki mgławicowo, lecz jednak pojawia się wśród autorów dyskursu medialnego. Dlatego warto zastanowić się nad tym, jakie warunki sprzyjałyby temu, aby elementy krytyki w mediach mogły być wprowadzane w sposób pełniejszy. Poniższe uwagi mają postać ogólnych, kontrfaktycznych postulatów – ponieważ krytyka (w sensie inspirowanym Foucaultem) przestałaby być krytyką, gdyby prowadzić ją wedle konkretnego, zastanego scenariusza.

Po pierwsze, krytyczna lektura narracji emancypacyjnych mogłaby dystansować się wobec odczytań literalnych i postrzegania autorów tych przekazów jako suwerennych podmiotów. Warto pamiętać, że dzieło nie jest syntetyczną ekspresją stylu i przekonań autora, lecz wynikiem szeregu decyzji – tak leksykalnych, retorycznych, jak i światopoglądowych. Dlatego na przykład we Freudzie i innych sztandarowych autorach treści uznawanych w kulturze terapeutyczno-emancypacyjnej za niekwestionowane „prawdy”, trzeba by widzieć raczej *fundatorów dyskursywności*, a więc funkcję dyskursową, która determinuje „możliwość i regułę tworzenia innych tekstów”: analogicznych, ale i różnicujących dyskurs fundatora (Foucault 1999: 213–215). Należy więc szukać takiego podszycia krytykowanych tekstów, które zniekształca ich dosłowny sens, a odniesione do makrokontekstu politycznego i kulturowego ujawnia ukryty program wychowawczy: „adaptowania” jednostek do określonych praktyk uzasadniania świata.

Po drugie, krytyka narracji emancypacyjnych nie tylko demaskowałaby iluzję obietnic, które płyną z „prawd” dominujących, ale refleksją objęłaby także to, co proponuje w zamian – czy jednej formuły władzy-wiedzy nie zastępuje drugą, oferującą jakościowo inne obietnice, ale w swej istocie równie iluzoryczne i pozornie harmonizujące społeczeństwo dzięki, być może, bardziej subtelnym mechanizmom rozproszonej władzy. Rolą krytyki byłoby raczej uczulanie na pułapki dyskursów pedagogizacyjnych, na ich symbiozę z mediami i na retorykę narracji emancypacyjnych, hojnie szafujących hasłami „wolności”, „samostanowienia” czy „podmiotowości” niż ustanawianie nowych „prawd”.

Krytyk nie tyle całościowo odrzucałby te pojęcia (wtedy podważałby bowiem też sens uprawiania krytyki), ile wskazywałby na bariery i na możliwe enklawy jednostkowego oporu, o który w postulatcie emancypacji też chodzi. Warto tu odnieść się do pojęcia zaproponowanego w jednym z nurtów postfoucaultowskich analiz władzy – do *sprawczości usytuowanej* (*situated agency*). Jest to koncepcja mniej radykalna niż ta wyłaniająca się z późnych prac Foucaulta. Włącza do obszaru rozważań nad władzą i wytwarzaniem podmiotów perspektywę historyczną, w świetle której brak indywidualnej autonomii nie oznacza braku sprawczości. Cyrkulujące dyskursy i rozproszona władza nie czynią bowiem z jednostek maszyn pozbawionych własnych przekonań i motywów do podejmowania praktyk, które przynajmniej w mikroskali przekształcają otoczenie. Są więc sprawcze w tym sensie, że wpływają na aktualnie otaczającą jednostkę rzeczywistość społeczną i w jakiejś mierze mogą ją zmieniać. Sprawczość zostaje więc usytuowana w określonym kontekście historycznym, wyznaczającym jednostkom horyzont oporu (Bevir 2010: 431–433). Przyjmując taką perspektywę, należy podkreślić, że sprawczość usytuowana, która mogłaby wynikać z krytyki dominujących narracji medialnych, miałaby dwojaki charakter. Krytyk stawiałby opór określonym formom władzy-wiedzy, a tym samym mógłby dostarczyć odbiorcom tej krytyki szerszego repertuaru wątpliwości wobec „prawd” zastanych.

Po trzecie, z postawą krytyka wiąże się nie tylko bycie „wbrew” konkretnym treściom, ale także stawianie własnych warunków uczestnictwa w sporze o prawomocność pewnych przeświadczeń i sądów. Oznaczałoby to niezgodę na takie formuły debatowania, które uważa się za szkodliwe oraz na reżim medialnych formatów (w tym psychorozrywki i prezentowania treści analitycznych w opakowaniu przyjemnego dla oka i ucha widowiska) nawet za cenę utraty układów towarzysko-lojalnościowych z nadawcą medialnym, szerokiej dystrybucji własnego przekazu i mimo braku poklasku dla takiej krytyki. Nie musi to jednak przekładać się na brak zaangażowania w debatę

o aktualnej rzeczywistości społecznej i trwanie na pozycjach teoriopoznawczych. Wydaje się, że krytyk działający w ramach głównego nurtu komunikowania mógłby dążyć do stanowisk możliwie zdystansowanych wobec innych głosów w sporze, nieustannie monitorować swoje bycie „na zewnątrz” cudzych formuł perswazji – być nie tyle wyobcowanym, co lokującym się w sferze „pomiędzy” konkurencyjnymi dogmatami (por. Walzer 1997, 2002).

Co więcej, w naszej optyce (odchodzącej nieco od stanowiska Foucaulta) wartościowa krytyka zawierałaby element zapośredniczania przeciwstawnych perspektyw i polegałaby na mówieniu „do siebie nawzajem”, a nie „obok siebie” (pojęcie Karla Mannheima), a więc w tym przypadku na nielekceważeniu i nieinfantylizowaniu tych stanowisk, które uważa się za irracjonalne czy zmanipulowanie przez media.

Jeżeli próba krytyki ma wywołać jakikolwiek rezonans u odbiorców przekazu medialnego, to istotnym czynnikiem wydaje się przygotowanie dziennikarza czy moderatora do kompetentnej i wymagającej intelektualnie rozmowy z krytykiem – czyli do dyskusji w jakiejś mierze symetrycznej (w analizowanej rozmowie rola redaktora sprowadzała się do biernego słuchania i upraszczającego podsumowywania monologowych wypowiedzi zaproszonego gościa), raczej spolaryzowanej niż nastawionej na wzajemne mitygowanie się i puste formuły honoratywne.

Wreszcie, co najważniejsze i chyba najtrudniejsze, media muszą być otwarte na krytykę własnej działalności, samoreferencyjne w sensie problematyzowania władzy-wiedzy wpływającej z produkowanych przekazów. W prezentowanej audycji dochodziło bowiem do „eksterioryzacji krytyki” poza obszar, w którym była ona podejmowana, i zarazem poza ważny teren dystrybucji dyskursów psychoterapeutycznych i narracji emancypacyjnych – czyli poza dyskurs samych mediów. W efekcie, z takich przekazów wyłania się redukcyjna konstatacja, że to kultura jest zła, psychoterapia ludzi, eksperci manipulują jednostkami, a media mają „czyste konto”.

## Zakończenie

Narracje emancypacyjne, zwłaszcza te prezentowane w mediach, skrywają relacje władzy, stojące za hasłem dążenia do samostanowienia, podmiotowości i wolności. Celem niniejszego wywodu jest nie tyle totalne dezawuowanie tych kategorii ani ich bezwarunkowe odrzucenie, lecz wskazanie na pułapki ich bezkrytycznej afirmacji i legitymizacji procesów społecznych, które je podszycują. Demistyfikująca rekonstrukcja kariery i przeobrażeń idei emancypacji służyłaby wyczuleniu na iluzoryczność łączonych z nią obietnic. Być może nie tyle samo poszukiwanie dróg wyzwolenia powinno być przed-

miotem krytyki, co przede wszystkim bezdyskusyjna aklamacja tego, że ów „projekt” jest jedyną słuszną wizją współczesnej pełnowartościowej jednostki, zaś media mają udział w czynieniu ludzi „sprawczymi podmiotami” własnych, wolnych działań. O ile bowiem warto się zastanawiać, czy media są konieczne, by dyskursy pedagogizacyjne i emancypacyjne w ogóle mogły się wyłaniać, o tyle zasadna wydaje się teza, że to media odpowiadają za tempo ich namnażania.

W optyce późnych idei Foucaulta sensowny staje się zatem postulat, aby publiczny komentator rzeczywistości pozostawał radykalnie zdystansowany (także wobec własnych objaśnień i diagnoz), wciąż powątpiewał w trafność zdobywających powszechne uznanie opisów oraz sposobów realizacji społecznie zdefiniowanych misji. Nieustanna krytyka wymaga przekroczenia zawodowych zobowiązań i odrzucenia nakazów lojalności wobec własnych środowisk (np. naukowych lub profesjonalnych). Dopiero dzięki temu byłby możliwy powrót do aktywności publicznej rozumianej jako poszukiwanie, a nie praktykowanie działalności usługowej na rzecz mediów, komercyjnych zleceniodawców czy czynienie zadość inklinacjom politycznym. Wtedy być może eksperci i profesjonaliści zapelniający media w minimalnym stopniu uzyskają względną autonomię, rezygnując z roli obojętnej kooperanta polityki publicznych.

## Bibliografia

Bevir M. (2010), Rethinking Governmentality: Towards Genealogies of Governance, „European Journal of Social Theory”, 13: 423–441.

Czerepaniak-Walczak M. (2006), *Pedagogika emancypacyjna*, Gdańsk: GWP.

Czyżewski M. (2012), Wiedza specjalistyczna i praktyka społeczna – przemiany i pułapki, w: A. Jabłoński A., Szymczyk J., Zemło M. (red.), *Kontrowersje dyskursywne. Między wiedzą specjalistyczną a praktyką społeczną*, Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 70–93.

Depaepe M., Smeyers P. (2008), Educationalization as an Ongoing Modernization Process, „Educational Theory”, 4: 379–389.

Foucault M. (1990), Qu’est-ce que la critique?, „Bulletin de la Société Française de Philosophie”, 2: 35–63.

Foucault M. (1995), *Historia seksualności*, tłum. B. Banasiak, T. Komendant, K. Matuszewski, Warszawa: Czytelnik.

Foucault M. (1998), *Nadzorować i karać*, tłum. T. Komendant, Warszawa: Aletheia.

- Foucault M. (1999), Kim jest autor?, w: *Szaleństwo i literatura*, tłum. M.P. Markowski, Warszawa: Aletheia, s. 199–219.
- Foucault M. (2000a), Czym jest Oświecenie?, w: *Filozofia, historia, polityka*, tłum. D. Leszczyński, L. Rasiński, Warszawa: PWN, s. 276–293.
- Foucault M. (2000b) *Seksualność i władza*, w: *Filozofia, historia, polityka*, tłum. D. Leszczyński, L. Rasiński, Warszawa: PWN, s. 201–218.
- Foucault M. (2001), *Fearless Speech*, Los Angeles: Semiotext(e).
- Foucault M. (2010), *Bezpieczeństwo, terytorium, populacja. Wykłady w Collège de France 1977–1978*, tłum. M. Herer, Warszawa: PWN.
- Foucault M. (2012), *Hermeneutyka podmiotu. Wykłady w Collège de France 1981–1982*, tłum. M. Herer, Warszawa: PWN.
- Foucault M., Fontana A., Pasquino P. (1980), *Truth and Power*, w: *Power/Knowledge. Selected Interviews and Other Writings 1972–1977*, New York: Pantheon Books, s. 109–133.
- Habermas J. (2008), *Strukturalne przeobrażenia sfery publicznej*, tłum. W. Lipnik, M. Łukasiewicz, Warszawa: PWN.
- Horkheimer M., Adorno T.W. (1994), *Dialektyka Oświecenia*, tłum. M. Łukasiewicz, Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Höhne T. (2003), *Pädagogik der Wissensgesellschaft*, Bielefeld: Transcript.
- Jacyno M. (2012), Od feminizacji do hybrydyzacji podmiotu, „Kultura Współczesna”, 3: 69– 82.
- Kant I. (2005), *Odpowiedź na pytanie: czym jest oświecenie*, tłum. T. Kupś, w: *Rozprawy z filozofii historii*, Kęty: Antyk.
- Komendant T. (1994), *Władze dyskursu. Michel Foucault w poszukiwaniu siebie*, Warszawa: Spacja.
- Liotard J.-F. (1997), *Kondycja ponowoczesna*, tłum. M. Kowalska, J. Migasiński, Warszawa: Alatheia.
- Merton R. (2002), *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, tłum. E. Morawska, J. Werterstein-Żuławski, Warszawa: PWN.
- Ostaszewska A. (2009), *Michael Jackson jako bohater mityczny. Perspektywa antropologiczna*, Warszawa: WAIiP.
- Parsons T. (2009), *System społeczny*, tłum. M. Kaczmarczyk, Kraków: NOMOS.
- Rigamonti M., Janiszewski B., I bądź tu mądry, „Wprost”, 41: 12–17.
- Rose N. (1998), *Inventing Our Selves*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Rose N. (2011), *Polityka życia samego*, tłum. A. Kowalczyk, M. Szlinder, „Praktyka teoretyczna”, 2–3: 187–204.
- Stawiszyński T. (2013), *Potyczki z Freudem. Mity, pułapki i pokusy psychoterapii*, Warszawa: Carta Blanca.

Walzer M. (2002), *Interpretacja i krytyka społeczna*, tłum. M. Rakusa-Szuszczeński, M. Szuster, Warszawa: Aletheia.

Walzer M. (1997), *Zweifel und Einmischung. Gesellschaftskritik im 20. Jahrhundert*, Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

JERZY STACHOWIAK

## Pedagogizacja medialna i wzór „przedsiębiorcy samego siebie”<sup>1</sup>

This paper presents the relation between the media educationalization and the realm of knowledge on which the so-called human resources management is to be based. The characteristics of „the art of management” are considered as manifestations of a broader phenomena – the governmentality in the sense of Michel Foucault. The concept of the entrepreneur of himself, which was developed in *The Birth of Biopolitics*, constitutes a point of departure for further empirical investigation. The paper is based on the study of a broadcast of „Strefa szefa” (TOK FM radio) and it accounts for the analysis of the knowledge transfer in terms of media educationalization related to the reproduction of the image of the entrepreneur of himself. There are the main themes of media educationalization in contemporary entrepreneurship highlighted. The study also indicates relations between four formal types of communicated knowledge. According to the thesis advanced in this paper it is already since the beginning XX<sup>th</sup> century that prospects of the knowledge-based economy constitutes an intrinsic element of entrepreneurial discourse. Apart from its specific features, the current entrepreneurial public discourse consists of a wide range of aspects making him quite similar to those known from the era of scientific management.

*Key words: educationalization, knowledge, management, public discourse, entrepreneur of himself*

Posługiwanie się sformułowaniem „gospodarka oparta na wiedzy” jest współcześnie jednym z podstawowych sposobów opisywania ekonomicznie i technologicznie zaawansowanych społeczeństw. W ten sposób na pierwszy plan wysuwa się wymierne efekty postępu, na przykład w dziedzinie wyspecjalizowanej produkcji, globalnego przepływu informacji i rozwoju instytucji badawczych. W drugiej kolejności sygnalizowane są przeobrażenia siły roboczej w stronę tak zwanych pracowników wiedzy. Postuluje się, aby „kompetencje i potencjał osobisty” oraz „umiejętności technologiczne” jednostek, które mają być nośnikami i efektem tych zmian, odzwierciedlały cechy nowoczesnych instytucji, w tym przedsiębiorstw. Oba obszary wymagają jed-

---

<sup>1</sup> Artykuł powstał w ramach projektu badawczego Narodowego Centrum Nauki *Język współczesnego kapitalizmu. Analiza dyskursu menedżerskiego i jego roli w idei gospodarki opartej na wiedzy*. (2011/01/N/HS6/02530).

nak synchronizacji – dopasowania do siebie sfery organizacyjnej oraz procesu formowania i angażowania odpowiednich podmiotów.

Jednym ze sposobów dostrajania tych sfer jest dyfuzja i popularyzacja cyfrowych urządzeń technologicznych wykorzystywanych (na ten sam sposób i w tym samym celu) w kontekście życia prywatnego i zawodowego. W ten sposób powstawać ma między innymi kultura prosumencka (termin Alvina Tofflera), prowadząca do zaniku odrębnych ról producenta i konsumenta dóbr i usług. Inną drogą, mniej oczywistą i przebiegającą mniej spektakularnie, jest profesjonalizacja, specjalizacja i upowszechnianie się tak zwanego zarządzania ludźmi. Nie jest to jednak domena wyłącznie nakazowej i zewnętrznej wobec indywiduum kontroli, ale także zbiór wyprofilowanych metod aktywnego poznawania siebie i samokierowania.

Podporządkowanie danej dziedziny zracjonalizowanemu zarządzaniu niejednokrotnie kojarzone jest z ideałem ładu, przewidywalnością, racjonalnością i brakiem dowolności w organizacji indywidualnego i kolektywnego działania. Pod tymi względami „zarządzanie” jest wspólnym mianownikiem systemów często traktowanych jako opozycyjne lub przynajmniej niewspółmierne – tak zwanego fordyzmu i tak zwanego postfordyzmu, z których pierwszy ma być oparty na niskiej innowacyjności, hierarchicznych strukturach organizacyjnych i ograniczającym indywidualizm nadzorze biurokratycznym, drugi zaś – na dynamizmie działania, relacjach sieciowych i autonomii kreatywnych pracowników. Fordyzm i postfordyzm łączą nie tylko faworyzowanie określonego, choć jednak w każdym przypadku innego, systemu lub stylu „zarządzania”, ale także postulat oparcia gospodarki na wiedzy.

Współcześnie hasło „gospodarka oparta na wiedzy” oferowane jest niekiedy jako odpowiedź na „wyzwania” (kiedyś – „problemy”) bieżącej gospodarki, w tym kłopoty demograficzne, niestabilność rynku pracy, wymogi modernizacyjne czy konieczność nadszarpnięcia za postępem naukowo-technicznym. Taką samą ofertę składali luminarze nurtu naukowego zarządzania początku XX wieku. Technologia, wiedza ekspercka (przede wszystkim naukowa), szkolenie i doskonalenie siły roboczej oraz przekonanie o wchodzeniu w nową erę wiedzy były związane z ideą „zarządzania” przynajmniej od początków dwudziestowiecznego kapitalizmu. Świadczą o tym prace takich klasyków naukowego zarządzania jak Frederic Taylor, Harrington Emerson, Frank B. Gilbreth czy w Polsce Karol Adamiecki. Zarówno „zarządzanie”, jak i „gospodarka oparta na wiedzy” nie stanowią wyłącznie elementu zmiany społecznej – wchodzą również w zakres społecznej niezmienności. Niniejszy tekst omawia wybrane aspekty dzisiejszego wariantu idei „zarządzania” oraz rodzaje wiedzy, na których oparta jest część współczesnej gospodarki.



Do powtarzających się motywów życia gospodarczego zaliczyć można także postulaty wobec tego, co Harrington Emerson nazwał w *Educational Demands of Modern Progress* (1913) koniecznością *produkcji nowego człowieka*. Warto zauważyć, że także na początku XX wieku *nowy człowiek* miał powstać dzięki wykorzystaniu środków edukacyjnych, szkoleń, treningów i udoskonalień indywidualnych sposobów kooperacji. Jednym z podstawowych zadań szkoły *nowej ery* miało być stymulowanie „własnej inicjatywy” uczniów – cechy pojawiającej się u Emersona jako odpowiednik dzisiejszej „kreatywności” i „autonomii”. Kwestia ta znajduje się w centrum współczesnej odmiany pedagogizacji, rozumianej w prezentowanej pracy jako pojawianie się w dyskursie publicznym zbioru – usankcjonowanych specjalistyczną wiedzą o człowieku i wyrażanych w kategoriach uczenia się – wypowiedzi upowszechniających sposoby formowania gotowości do poznawania siebie, indywidualnej pracy nad sobą oraz harmonizowania działań grupowych. Takie ujęcie oznacza, iż tworzenie formy czasownikowej od rzeczownika „pedagogizacja” byłoby nietrafne. Pedagogizacja nie jest bowiem rodzajem działania wykonywanego przez jedną osobę lub grupę wobec innej, lecz procesem, którego konkretne jednostki mówiące – bez względu na ich społeczną przynależność – są nośnikami<sup>2</sup>.

Pedagogizacja nie należy ani wyłącznie do sfery edukowania (w tym zinstytucjonalizowanego), ani tylko do wąsko pojętej gospodarki. Z jednej strony jednostki mają uczyć się celowego wykorzystywania swojego czasu, emocji czy motywacji, a w niektórych kontekstach także oddziaływania na postępowanie innych (rodziny, współpracowników, partnerów życiowych). Z drugiej strony wymaga się także „kapitalizowania uczenia się” (*capitalization of learning*, Simons, Masschelein 2008: 396) – traktowania uczenia się jako inwestycji, mającej przynieść natychmiastowe lub odroczone profity ekonomiczne. Komplementarne i wzajemnie na siebie wpływające, pedagogizacja i ekonomizacja wyłaniają się w komunikowaniu publicznym dotyczącym szeroko rozumianej przedsiębiorczości, między innymi pod szyldami „zarządzania sobą”, „zarządzania zasobami” czy „zarządzania wiedzą”.

## Rządzenie i „zarządzanie”

Z punktu widzenia niektórych reprezentantów postfoucaultowskich studiów nad rządomyślnością (*governmentality studies*) oddziaływanie obu pro-

<sup>2</sup> Por. szersze uwagi o pojęciu pedagogizacji w tekstach autorstwa Marka Czyżewskiego i Ewy Marynowicz-Hetki zamieszczonych w tym tomie.

cesów (pedagogizacji i ekonomizacji) należałoby traktować jako współczesne przejawy dominacji pewnego typu sztuki rządzenia, nazywanej rządomyślnością (*la gouvernementalité*) [Foucault 2010 i 2011; por. Czyżewski 2009]. Przez rządzenie Foucault rozumie zbiór sposobów i środków wpływania, kształtowania i kierowania postępowaniem swoim i innych. Odmiany sztuki rządzenia podlegają historycznym przekształceniom na wszystkich szczeblach społecznej organizacji, od organów instytucjonalnych (wojsko, policja, ośrodki tradycyjnie rozumianej władzy politycznej) po mikropraktyki wyrażające obyczajowość i mentalność jednostek. Rządomyślność działa obok mechanizmów kierowania dyrektywnego, wydawania nieodwołalnych rozkazów czy zmuszania podwładnych do postępowania zgodnie z regulaminami ograniczającymi inicjatywę. Neoliberalny wariant sztuki rządzenia jest nastawiony raczej na „rządzenie przez wolność” – kierowanie postępowaniem podmiotów przekonanych o swojej autonomii, niezależności i samostanowieniu (Rose 1998, 1999). Lokując związek pedagogizacji i ekonomizacji na tym tle, można wyróżnić dwa dodatkowe zjawiska.

Po pierwsze, chodzi o uwypuklenie we współczesnym dyskursie publicznym wzoru podmiotu potrzebnego społeczeństwu. Foucault twierdzi, iż wraz z nastaniem ery neoliberalizmu jako określonej filozofii politycznej pojawiła się nowa formuła władzy, której jedną z zasadniczych cech jest wprowadzenie wzoru „przedsiębiorcy samego siebie”. Foucault (2012) posługuje się tym terminem podczas wykładu z 14 marca 1979 roku poświęconego odmianom neoliberalizmu. Przedsiębiorca samego siebie ma być zwięźceniem i jednocześnie cechą charakterystyczną teorii kapitału ludzkiego, która pojawiła się w neoliberalizmie typu amerykańskiego.

Foucault opisuje kapitał ludzki jako zbiór wewnętrznych własności jednostki – cech wrodzonych (np. przekazanych genetyczne) i nabytych (np. uformowanych pod wpływem oddziaływania rodziców na dzieci, szkoły na uczniów, szkoleń na pracowników). Program neoliberalizmu przekonuje, iż korzystanie przez jednostkę ze swojego kapitału (ludzkiego) oznacza dla niej ponoszenie kosztów i podejmowanie osobistych inwestycji. Jeśli elementem kapitału ludzkiego jest gotowość (indywidualna, osobista, „wewnętrzna”) do mobilności przestrzennej, to samo migrowanie wymusza koszty psychologiczne, na przykład związane z trudami okresu przejściowego, jak i ekonomiczne, wynikające z okresowych strat w dochodach przypadających na czas migracji. Przedsiębiorca samego siebie ma dokonywać samodzielnych inwestycji edukacyjnych w swój kapitał ludzki, ma być skłonny do pomnażania go i żywić nadzieję na przyszłe profity z „zarządzania sobą”. Foucault twierdzi, że kultura gospodarcza krajów rozwiniętych, będących pod wpływem neoliberalizmu, zmierza w stronę intensyfikacji kolektywnych i indywidual-

nych sposobów oddziaływania na kapitał ludzki. Sednem tego dążenia jest postulowanie konieczności wytwarzania „przedsiębiorcy samego siebie” – jednostki będącej swym własnym kapitałem, swym własnym producentem i źródłem dochodów (Foucault 2012: 231).

Drugim ważnym zjawiskiem wynikającym z relacji między pedagogizacją a ekonomizacją jest postulowanie idealnego sposobu kierowania kolektywnie zorganizowanym działaniem wzorowych podmiotów. Współcześnie aspektem aktywności przedsiębiorcy samego siebie jest przyjmowanie nastawienia „menedżerskiego” wobec indywidualnego i kolektywnego działania. Chodzi tu o postępowanie silnie zracjonalizowane, dające się kontrolować, planować i kalkulować, a przy tym zharmonizowane ze społeczeństwem zorganizowanym na wzór przedsiębiorstwa, w którym wszystkie ambicje, cele i możliwości działania jednostek reinterpretowane są w kategoriach ekonomicznych.

Przedsiębiorca samego siebie odtwarza specyficzną sztukę zarządzania (*art of management*, sformułowanie Gantta, 1913:41), przejmując na siebie znaczną część zadań niegdyś kierowników, administratorów i inżynierów zarządzania (*management engineers*), ale także uczy się orientowania na działania, dające się wyrazić ekonomicznie rozumianą efektywnością. Kapitał ludzki w rozumieniu dzisiejszego dyskursu publicznego związanego z „zarządzaniem zasobami” jest więc nośnikiem, a nie odpowiednikiem tego, co kapitałem ludzkim nazywał Foucault. Foucault charakteryzuje wymiar psychologiczny kapitału ludzkiego w znaczeniu nadawanym temu terminowi w języku zarządczym głównego nurtu. Gdy dziś mówi się o kapitale ludzkim, zwraca się zwykle uwagę na tak zwane zasoby ludzkie, czyli swoicie pojętą siłę roboczą. Chodzi tu więc o przedmiot gospodarowania, zbiór jednostek, którym się rozporządza i który jest zachęcany do wykazywania harmonizującej samokontroli.

Błędem byłoby sądzić, iż wolność podmiotów jest wyłącznie mirażem skrywającym bezpośredni ucisk, „pionizowanie” i korygowanie niepożądanych zachowań. Zakres owej wolności „jednostki-przedsiębiorstwa” jest jednak wyznaczony przez wzorzec przydatności dla „społeczeństwa-przedsiębiorstwa”. Aktywność neoliberalnego *homo oeconomicus* definiuje go jako jednostkę podlegającą władzy nieustannego kontrolowania i naprawiania siebie, inwestowania w swój „kapitał ludzki”, adaptowania się do zmian i uczenia się nowych umiejętności przydatnych w rzeczywistości uregulowanej według zasad rynkowych. Foucault przekonuje, że nie chodzi tu wyłącznie o rzeczywistość gospodarczą, ponieważ w amerykańskiej myśli neoliberalizmu model przedsiębiorcy samego siebie przyjmowany jest jako adekwatny do wszystkich sfer ludzkiej aktywności.

## Cele analizy

Poniżej przedstawiona została charakterystyka niektórych wątków współczesnego dyskursu publicznego, związanych z pedagogizacją medialną zorientowaną na wzorzec człowieka odpowiadającego ideałom dzisiejszej przedsiębiorczości. Ilustracyjny materiał empiryczny stanowi audycja *Rozwój duchowy menedżerów*, wyemitowana 23 lipca 2012 roku w radiu TOK FM w ramach cyklu „Strefa szefa”<sup>3</sup>. Wybór audycji podyktowany był jej typowością w odniesieniu do głównych aspektów medialnej pedagogizacji dotyczącej przedsiębiorczości, a zarazem wyrazistością jej komunikacyjnych cech, między innymi pojawiającej się metaforyki czy reakcji uczestników na krytykę zgłaszaną przez słuchaczy. Ważną rolę odgrywa także znaczenie TOK FM jako rozgłośni wpływowej w obszarze mediów liberalno-lewicowych. Na antenie tego radia emitowane są liczne programy o charakterze pedagogicznym, których „Strefa szefa” jest przykładem. W audycjach tych podejmowane są próby kształtowania sposobu wypowiadania się o postawach i mentalności nowoczesnego człowieka w sferze przedsiębiorczości, w życiu rodzinnym, partnerskim i politycznym<sup>4</sup>.

W analizowanym programie wzięły udział Monika Olejniczak (MO), tytułowana dyrektorem personalnym w firmie Johnson & Johnson, Monika Dębicka (MD) opisywana jako międzynarodowy dyrektor programowy w International Association for Human Values oraz Marzena Mazur (MM) – prowadząca audycję, prezentowana jako doktor psychologii, praktyk biznesu, negocjatorka, coach i doradczyni. Niewiele można powiedzieć o słuchaczach audycji, można natomiast określić odbiorców zamierzonych. Są to obecni i przyszli prezesi i menedżerowie firm oraz osoby zainteresowane kierowaniem ludźmi. Poznajemy ich przede wszystkim z krótkich wypowiedzi cytowanych przez prowadzącą na antenie.

Za pośrednictwem promowanych opinii, instruktaży i wiedzy eksperckiej, „Strefa szefa” prezentuje jednostki jako elementy szerszej kategorii „zasobów” gospodarowania – „kapitału ludzkiego”. Analiza audycji pozwoli na zaprezentowanie przykładów ilustrujących pewien typ wypowiedzi, lokujący czynniki przesądzające o sukcesie biznesowym „wewnątrz” podmiotu, a nie w czynnikach wobec niego „zewnętrznych”. Chodzi tu między innymi o wymogi „bycia samodzielnym”, „brania odpowiedzialności”, „kierowania samym sobą”, stanowiące elementy rządomyślności, koncentrującej się na procesach i sposobach rządzenia przez wolność.

---

<sup>3</sup> Audycja dostępna na: <http://www.strefa-szefa.pl/2011/07/rozwoj-duchowy-szefa>, [dostęp: 12.05.2013].

<sup>4</sup> Na temat związków TOK FM z pedagogizacją por. tekst Marka Czyżewskiego w tym tomie.

Analiza tego właśnie wydania „Strefy szefa” pozwoli na zilustrowanie cech przedsiębiorcy samego siebie, relacji między nim a dzisiejszą sztuką rządzenia oraz mobilizowanych w ramach medialnej pedagogizacji rodzajów wiedzy i dyskursu, niezbędnych do prawomocnego poruszania się w zarysowanej problematyce. Ten dobór materiału nie ma gwarantować odzwierciedlenia praktyk codzienności organizacyjnej, nie stawia sobie także za cel opisu żadnego konkretnego miejsca pracy. Każde z nich jest o wiele bardziej złożone, niż wskazuje na to treść audycji – świadczą o tym choćby pojawiające się na antenie głosy słuchaczy. Jedną z potencjalnych korzyści płynących z analizy podobnego materiału może być dostrzeżenie (paradoksalnie) silnie wystandaryzowanego charakteru medialnej pedagogizacji, schematycznej reprodukcji wzorów komunikacji zarządczej i podporządkowania różnorodności zjawisk kolektywnego działania względnie konsekwentnym i powtarzalnym sposobom uczenia innych jak stać się prawomocnym członkiem nowoczesnego i racjonalnie zorganizowanego społeczeństwa. Celem tego artykułu nie jest wskazanie, że rzeczywistość organizacyjna jest faktycznie taka, jak wynika to z treści rozmowy radiowej, ani że w swojej złożoności nie przystaje ona do obrazu kierowania prezentowanego w obrębie medialnej pedagogizacji. Chodzi raczej o to, że odtwarzany w dyskusji wzór komunikowania jest w kontekście owej rzeczywistości dużo mniej złożony, jest wyprofilowany i ekstrahuje z niej pewne aspekty, pomija inne, a czasem tworzy nowe.

Ze względów teoretycznych samo gospodarowanie powinno być więc traktowane szerzej, niż wskazywałby profil analizowanej audycji, a „lider” lub „menedżer” stanowią jedynie rozważany w programie przykład podmiotu gospodarowania. Gospodarowanie w przedsiębiorczości oraz poza nią jest dziś komunikacyjne uwspólniane powszechnością odwołań do konotacji zarządczych, a nie jak dawniej – rozległością pola semantycznego słowa „gospodarz”. Okoliczność ta stawia kwestię kierowania postępowaniem swoim i innych na tle problematyki neoliberalizmu, jednak z dala od jego ściśle ekonomicznego ujęcia oraz w dystansie do sporów dotyczących praw pracowniczych, wolnego rynku, prywatyzacji, zabezpieczeń socjalnych czy wykluczenia społecznego. Przyjęte tu rozumienie pedagogizacji wykracza poza podział na zwolenników i przeciwników neoliberalizmu.

## Pojęciowy model analizy

Poniższa analiza ma na celu głównie problematyzację samego dyskursu, bez aspiracji do przesądzenia o procesach w sferze relacji pozadyskursowych. Niemniej jednym z ważnych aspektów analizowanej audycji radiowej (ale i dużej części dyskursu medialnego) jest założenie o możliwości trafnego zdania

sprawy z procesów i zjawisk pozadyskursowych w toku komunikowania medialnego. W przypadku badanej tu audycji *Rozwój duchowy menedżerów* chodzi między innymi o charakterystykę pracy „menedżera”, pożądane cechy przywódcy w biznesie czy wyznaczniki osobowości „lidera”. Stąd celem oferowanej analizy jest prezentacja aspektów publicznego transferu i reprodukcji wiedzy oraz ich analityczne uchwycenie. Tego typu badanie publicznego obiegu wiedzy eksperckiej może pozwolić na wyodrębnienie dwóch aspektów medialnej pedagogizacji: rozprzestrzeniania się formatów medialnej pedagogizacji oraz sposobów utrwalania i legitymizacji związanych z nią wzorów komunikowania publicznego w wypowiedziach uczestników rozmowy.

W tym wydaniu „Strefy szefa” zarysowują się dwie pary pól tematycznych wyróżnione według kryteriów obiektu (predyspozycje oraz współdziałanie) oraz typu postępowania (poznawanie i optymalizowanie). Określenia te nie pojawiają się w toku audycji – zostały wytworzone w toku analizy zapisu jednej audycji i wymagałyby dalszego testowania na materiale z innych rozmów „Strefy szefa” lub na innych przykładach badanego dyskursu.

#### Ilustracja 1. Obszary tematyczne

Obiekt:	predyspozycje – współdziałanie
Postępowanie:	poznawanie – optymalizowanie

Źródło: Opracowanie własne.

Obiekt i postępowanie stanowią równorzędne pod względem istotności pary obszarów tematycznych. W toku audycji krzyżują się one w taki sposób, iż zarówno predyspozycje, jak i współdziałanie widziane są jako podlegające poznawaniu oraz optymalizowaniu.

Określenie „predyspozycje” ma za punkt odniesienia Pierre’a Bourdieu (1981) analityczny podział na dyspozycje i pozycje. Chodzi jednak o to, iż w wypowiedziach uczestników dyskusji wyrażana jest możliwość wpływania na działanie profesjonalne w sposób, który miałby owe dyspozycje w ogóle pomijać i jednocześnie pozostawać bez koniecznego związku z pozycjami. Predyspozycje są przedmiotem wypowiedzi, który ma odnosić się do aspektów samego podmiotu jako niezależnego indywiduum. Predyspozycje dotyczą poddanego na wolicjonalne modyfikacje „wnętrza” podmiotu, a nie historii zinternalizowanej (dyspozycje) lub historii zobiektywizowanej – „zewnątrza” podmiotu (pozycje). Predyspozycje mają po części poprzedzać to, co Bourdieu nazywa dyspozycjami, mają być czynnikiem formującym sposób widzenia siebie i innych, a tym samym modyfikującym nagromadzone w zinterna-

lizowanej historii sposoby postrzegania siebie i innych. Częściowo mają także kształtować pozycje (jako instytucjonalnie określone miejsca aktywności zawodowej), w których jednostka ma działać. Predyspozycje są bliższe kapitałowi ludzkiemu w znaczeniu przypisywanemu temu terminowi w wykładzie, w którym Foucault (2012) podejmuje tematykę przedsiębiorcy samego siebie.

Predyspozycje prezentowane są jako zestaw czynników ulokowanych „wewnątrz” podmiotu, związanych z jego osobowością, tożsamością i systemem wartości. Zmiany zachodzące w sferze predyspozycji nie muszą bezpośrednio wpływać na przebieg i charakter kolektywnego działania, ale są koniecznym warunkiem wytworzenia pożądanych relacji z innymi. Te wewnętrzne czynniki, subiektywnie dostępne cechy osobiste, wpływają na gotowość podmiotu do działania w określony sposób, same nie są eksterioryzowane, ale są impulsem do działania dostrzegalnego na „zewnątrz” i wpływającego na innych.

Drugi obszar związany jest ze współdziałaniem jednostki z innymi. Współdziałanie jest intersubiektywną sferę wzajemnego wpływu jednostek zorganizowanych wokół osiągania mniej lub bardziej uświadomionych celów. Podstawą współdziałania jest to, co nazywane jest „umiejętnościami osobistymi” lub „umiejętnościami społecznymi” – „komunikacja”, „wywieranie wpływu”, „otwartość”, „szczerze budowanie relacji”. Doskonalenie ich i celowe poruszanie się wśród nich ma kształtować współdziałanie i prowadzić do sukcesu tak organizacji, jak i samych jednostek. Nie istnieje wyraźna granica między osobistymi, a społecznymi aspektami współdziałania. Oba są od siebie zależne i wzajemnie się przenikają.

Podział na predyspozycje i współdziałanie nakłada się na dodatkową parę kategorii: poznawanie oraz optymalizowanie. Poznawanie związane jest ze zdobywaniem wiedzy o sobie i innych, dowiadywaniem się „kim” i „jakim się jest” oraz budowaniem świadomości czynników wpływających i kształtujących postępowanie. Optymalizowanie dotyczy nadawania własnemu postępowaniu adekwatnego do zamierzeń kierunku oraz profilowania współdziałania. Przedmiotem rozporządzania są „zasoby”, czyli dostępne i poddające się świadomemu kierunkowaniu (w pewnym stopniu także przekształcaniu) środki, do których należą zarówno jednostki (wszyscy współpracownicy), jak i własne oraz cudze predyspozycje. Optymalizowanie związane jest ze świadomym i celowym przekształcaniem predyspozycji własnych i cudzych. Podmioty określane w audycji jako „lider”, „menedżer” czy „autorytet” także mieszczą się w zbiorze „zasobów”. Nie tylko ich współpracownicy mają być obiektem oddziaływania, ale także sami „zarządzający”. Podobnie jak w przypadku pierwszej pary obszarów tematycznych poznawczy i optymalizujący sposób postępowania można odseparować od siebie głównie analitycznie.

## Treść pedagogizacji medialnej i przedsiębiorczość

Zgodnie ze stanowiskami prezentowanymi podczas rozmowy, należy samodzielnie ustanowić siebie obiektem aktywności poznawczej. Chodzi więc o poznanie sfery predyspozycji, w tym o *głębsze wejście w siebie*, o *spotkanie z samym sobą* oraz *rozumienie siebie i innych*<sup>5</sup>. Podmiot powinien poznać swoje słabe strony, czynniki działające na niekorzyść życia duchowego (w tym religijnego) – między innymi *napięcia, ograniczenia, brak świadomości*. W sytuacjach utraty emocjonalnej równowagi, utraty wynikającej z działania innych osób, należy przede wszystkim szukać źródeł irytacji w sobie, zadać sobie pytanie *co jest ze mną, że mnie ta osoba irytuje*.

Ważnym sposobem poznawania siebie jest introspekcja, ale także otwartość na krytykę, gotowość na pewien dyskomfort związany z poznawaniem siebie w rozmowie z innymi. Zgodnie z wypowiedzią MD *przyjęcie feedbacku jest ogromnie pomocnym narzędziem w poznawaniu samego siebie*. Oprócz przyjęcia predyspozycji jako obiektu poznania (a właściwie samopoznania) lider powinien być także obiektem optymalizowania. Należy „kształtować”, „doskonalić”, a następnie „świadomie decydować” o swoich predyspozycjach w celu osiągnięcia „wewnętrznej spójności” i „transparentności”. „Lider” powinien nabyć umiejętność pokonywania swoich lęków, mierzenia się z nimi, uświadamiania ich sobie i ewentualnego ich zracjonalizowania. Formą zwieńczenia takiej pracy nad sobą, a zarazem praktycznym rezultatem optymalizowania własnych predyspozycji, jest stan, w którym podmiot *mówi to, co myśli, i robi to, co mówi* (MD). „Lider” powinien zarówno poznawać siebie, jak i optymalizować swoje przeżycia poprzez rozwój osobowości. W trybie sugestii dotyczących wzorcowej pracy nad sobą MO twierdzi, że można uczynić swój umysł i swoje myśli „przedmiotem zarządzania” oraz że przydatne jest porządkowanie tego, co się dzieje w głowie, uzyskiwanie władzy nad tym, czym jednostka chce zająć się w umyśle.

Poznanie siebie oraz zsynchronizowane z nim ukierunkowywanie własnego postępowania jest wstępnym etapem do pożądanego współdziałania. Ma ono także istotne znaczenie dla poznawania cudzych predyspozycji i związanych z nimi możliwościami wpływu na współdziałanie: *Jeżeli nie znamy samych [siebie – przyp. J.S], nie potrafimy zarządzać samym sobą, nie znamy własnego umysłu, własnych emocji, nie mamy z nimi kontaktu, jak możemy zarządzać innymi* (MD).

W rozmowie pojawiają się wypowiedzi świadczące, iż poznanie siebie jest tylko częścią spraw, na które należy oddziaływać, zmierzając do osią-

<sup>5</sup> Kursywą zaznaczone zostały cytaty z omawianej audycji.



gnięcia „sukcesu”. Przedmiotem świadomego zainteresowania i poznawczej aktywności należy uczynić również reguły i determinanty działania kolektywnego. W początkowym etapie rozmowy MO wypowiada się na temat roli „lidera” jako pośrednika między celami organizacji, w której pracuje, a postępowaniem jednostek, z którymi współdziała. O ile poznanie siebie jest przede wszystkim traktowane jako proces niedającej się kontrolować aktywności introspekcyjnej, o tyle współdziałanie prezentowane jest jako sfera określona przez względnie trwałe reguły oraz możliwa do naukowego usystematyzowania.

MO nawiązuje do teorii psychologicznej mającej wyjaśniać naturę grupowych relacji w środowisku zawodowym. W trybie naukowego uogólnienia formy kooperacji tłumaczone są wpływem predyspozycji na współdziałanie. Zależność między współdziałaniem a optymalizowaniem wyjaśniana jest dwojako. Po pierwsze uczeniem innych przez świadczenie własnym przykładem o pożądanym sposobie postępowania. Tutaj ponownie przesłanką nadrzędną jest poznanie siebie. Świadomość możliwości i stopnia wpływu na własne predyspozycje oraz zmierzanie do utożsamienia się z realizowanym celem ma być sposobem na rozpoznanie predyspozycji innych i ustanowienie ich obiektem oddziaływania. MD twierdzi, że właśnie efekty oddziaływania na predyspozycje innych nadają charakter pracy „prawdziwego lidera”. Drugim ważnym zjawiskiem jest niedyrektywne kierunkowanie zachowań innych jednostek, sprawianie, aby mimo braku presji i otwartego przymusu jednostki, których współdziałanie się optymalizuje, postępowały w sposób adekwatny do celów. Chodzi tu o umiejętności *motywowania, komunikację, umiejętność zarządzania zespołem, wyznaczania celów czy wpływania na innych*.

## Formalne typy komunikowanej wiedzy

Celem powyższej jakościowej analizy treści było omówienie substancjalnych aspektów przekazu. Wymaga ono jednak uzupełnienia analizą aspektu formalnego przekazywanej wiedzy, do czego posłuży poniższa analiza dyskusji. Oba ujęcia są komplementarne i umożliwiają prezentację bardziej wyczerpującej charakterystyki omawianej audycji i wzoru komunikacyjnego, na którym ona bazuje. Warto wskazać na dodatkowe elementy poruszania się przez rozmówczynie po czterech wyodrębnionych na podstawie audycji *Rozwój duchowy menedżerów* obszarach tematycznych medialnej pedagogizacji. Związane są one z transferem i reprodukcją określonego typu wiedzy.

Z jednej strony słuchacze mają poznać obyczaje przełożonych oraz tajniki ich pracy. Z drugiej zaś w programie dostarcza się kryteriów opisu i oceny

własnej sytuacji przez odbiorców, instrukcji w zakresie prawidłowego odnośnienia się do współpracowników i do samego siebie, odtwarza się pożądany wzorzec osobowościowy „lidera” i wymienia czynniki prawidłowego harmonizowania kooperacji. Goście programu występują w roli tak zwanych praktyków, których autorytet epistemiczny, znanstwo i prawomocność wypowiedzi wiążą się ze zdolnością odniesienia wiedzy (faktów, wyników badań, doświadczenia zawodowego, opisów relacji pracowniczych) do realizacji owej wiedzy w działaniu („zarządzania”, „motywowania”, „komunikacji” i innych).

Z punktu widzenia problemu transferu wiedzy pojawiają się tu dwie znaczące kwestie. Po pierwsze, w przeważającej części audycji wiedza jest raczej rozpowszechniana, a więc jej przekaz nie ma ani ściśle wytyczonego odbiorcy, ani bezpośredniego formatywnego wpływu na słuchaczy. Wiedza jest po prostu udostępniana, staje się „do wzięcia na własny użytek”, a zatem nie jest przekazywana na wzór typowego edukowania uczniów. Analiza audycji uwydatnia formy ukierunkowania dyskursu odtwarzanego w programie, to znaczy zestawy kwalifikowanych wypowiedzi, „prawd”, na temat organizacji pracy i eksperckich sposobów argumentowania. Wśród przytaczanych przez ekspertów opisów optymalizowania współdziałania i rozporządzania predyspozycjami, w pewnym zakresie można obserwować to, co wspomniany wyżej postfoucaultowski autor Nikolas Rose (1998: 29, 156) określa mianem *the conduct of conduct*<sup>6</sup>. W ramach transferu wiedzy „prowadzenie ludzi w ich prowadzeniu się” zachodzi jednak w takim stopniu, w jakim sama wiedza jest rozpowszechniana (a nie przekazywana). Po drugie, ze względu na ten charakter transferu wiedzy oraz biorąc pod uwagę ukierunkowanie dyskursu, w prezentowanej analizie na pierwszym planie znajdują się „wypowiedzi” oraz „wypowiadanie”, a nie „wypowiadanie się”. Rozmówczynie odwzorowują formułę i zakres racjonalnych wypowiedzi, określając tym samym tryb, w jakim samo wypowiadanie jest ukierunkowane i podporządkowane odtwarzaniu danego dyskursu. Wypowiedzi rozmówczyń są istotne nie z tego powodu, że mają wyrażać ich osobisty punkt widzenia, indywidualne zapatrywania lub inklinacje wobec takiego czy innego „praktycznego” zastosowania określonej koncepcji, ale dlatego, że egzemplifikują one szersze zjawisko komunikacyjne.

Na podstawie wypowiedzi pojawiających się w programie i w pewnym uogólnieniu, wiedzę można formalnie rozumieć jako zgodność między opi-

---

<sup>6</sup> Nikolas Rose idzie tu za angielskim tłumaczeniem *Narodzin biopolityki* Foucaulta. W wydaniu polskim (Foucault 2011: 194) odpowiednie określenie brzmi „prowadzenie ludzi w ich prowadzeniu się”. Można też mówić o pośrednim „kierowaniu postępowaniem ludzi” (por. Czyżewski 2013: 57).

sem reguł zachodzenia pewnych zjawisk (np. przebiegu kolektywnej pracy lub sposobów budzenia zaufania u innych) a samą ich realizacją. Prawomocność wiedzy jest zagwarantowana, o ile z jednej strony można ją praktykować (działać zgodnie z nią, wcielać w życie, obserwować posługiwanie się nią), a z drugiej strony można działanie zwrotnie uporządkować opisowo i przekonująco udostępnić. Jest to przesłanka ewentualnego uznania zasadności wypowiedzi MO i MD oraz wymóg powodzenia medialnej pedagogizacji. W analizowanej rozmowie zaznaczają się dwa podtypy owej „wiedzy jako zgodności”. Pierwszy można nazwać eksperckim. O zgodności wiedzy ekspertów z rzeczywistością „zarządzania” mają przekonywać przytaczane przez nich badania naukowe, wyniki eksperymentów, nabyte doświadczenie zawodowe, obeznanie w trendach biznesowych czy znajomość środowiska pracy korporacyjnej. Drugi podtyp – nieeksperski – wprowadzany jest w komentarzach słuchaczy kwestionujących prawomocność wiedzy eksperckiej oraz w nielicznych momentach wcielania się przez prowadzącą w rolę osoby sceptycznie nastawionej do poglądów gości.

Od wiedzy jako zgodności należy odróżnić tak zwaną wiedzę milczącą (*tacit knowledge*). Dotyczy ona aktywności, których systematyzujący opis byłoby niezwykle trudno opracować albo nie oferowałby on wskazówek przydatnych wykonawcom tych działań. Ten typ wiedzy można odnieść do klasycznego już przykładu jazdy na rowerze (Polanyi 1958: 51) – zwykle demonstracją wiedzy o niej jest sama jazda, a nie opis reguł utrzymywania równowagi.

Można także wskazać na inny formalny typ wiedzy, to jest wiedzę związaną z relatywnie konsekwentnym wypowiedaniem (się) w określony sposób. W przeciwieństwie do pierwszego typu, w tym wariantcie o posiadaniu wiedzy na dany temat świadczy (się) sposobem wypowiedania, a nie demonstracją zgodności opisu ze zjawiskiem, którego dotyczy. Pod tym względem stanowi on odwrotność wiedzy milczącej, ponieważ niezdolność do wypowiedania (się) w dany sposób uniemożliwia zaświadczenie o posiadaniu danej wiedzy. Realizacja treści wypowiedzi w sferze pozadyskursowej (wprowadzenie jej do sfery praktyki, działanie zgodnie z nią, prezentowanie zgodności wiedzy z rzeczywistością) jest tu albo drugorzędna, albo odbiorcy nie mogą jej samodzielnie obserwować. Posiadanie przez kogoś wiedzy możliwe byłoby do określenia tylko drogą jej rekonstrukcji z wypowiedzi, a nie z jej wykorzystania w działaniu pozajęzykowym. Zdolność do posługiwania się wiedzą wypowiedzeniową stanowi warunek konieczny uczestnictwa w procesach społecznej dystrybucji wiedzy (Schütz 1984). Odbiorca porusza się w obszarze „tego, co powiedziane”, a wiedzę rekonstruuje w sposób zawsze nie w pełni kontrolowany przez mówiącego. Sięgając do analizowanej audycji, przedmiotem, a przy

tym treścią wiedzy wypowiedzeniowej byłby model wzorowego „lidera” oraz jego relacji z innymi.

W rozmowie uczestnicy odwołują się do swojej wiedzy wypowiedzeniowej na zasadach „wiedzy jako zgodności”. Wprowadzają do dyskusji elementy mające przekonywać o istnieniu „prawdziwej” relacji między przedmiotem mówienia a samą wypowiedzią. Mimo różnic w indywidualnym doświadczeniu z przedmiotem wypowiedzi każdej ze stron, wypowiedzi mają dotyczyć „tego samego” zjawiska, na przykład „faktycznych” potrzeb „menedżera”, oczekiwań wobec niego w środowisku pracy itp.

Ten ostatni typ wiedzy ma szczególne znaczenie w sytuacjach komunikowania medialnego i jest silnie związany z ich kontekstem. Jednymi z głównych elementów tego rodzaju wiedzy są sposoby nadawania racjonalnego uprawomocnienia własnym wypowiedziom w sytuacji zajmowania pozycji pośredniej między światem wiedzy specjalistycznej (np. psychologicznej), do której nie ma się bezpośredniego dostępu, a nieekspertami (np. słuchaczami). W ramach audycji radiowej strony mają do dyspozycji wyłącznie swoje wypowiedzi i nie mają możliwości „na bieżąco” odnosić ich do danego przedmiotu mówienia. Głosy podważające prawomocność takich wypowiedzi znajdują się w tych samych warunkach medialnego zapośredniczenia, przez co obie strony zaświadcza o prawomocności wiedzy wypowiedziami bez możliwości ich konfrontacji z „realnym” zjawiskiem, którego dotyczą. Przypisywanie sobie mówienia „prawdy” bez możliwości publicznej konfrontacji stanowiska z „rzeczywistością”, o której się mówi, stanowi zasadniczy kontekst odwoływania się do wiedzy wypowiedzeniowej. Stąd ważne stają się sposoby „urealnienia” danego stanowiska. Sposoby te są koniecznym warunkiem prawomocnej pedagogizacji.

Ważnym punktem odniesienia jest tu sfera nauki. Chodzi tu o nawiązania do „teorii psychologicznych”, „eksperymentów” kadrowych prowadzonych w firmach, rozumianej naukowo kategorii „prawdopodobieństwa”, różnorodności „nurtów” w ramach dziedzin specjalizujących się w doskonaleniu metod kierowniczych, dostarczanie „dowodów naukowych”, badań statystycznych. Odwołania do nauki stanowią nie tylko element racjonalnego uprawomocnienia „emisji” wiedzy, a przy tym medialnej pedagogizacji, ale także nadają potocznie zrozumiałego sensu aktywności ekspertów w dziedzinie „zarządzania”. Określają one także wiarygodną podstawę wiedzy wypowiedzeniowej, której przedmiot (np. predyspozycyjne czynniki mające prowadzić do sukcesu przedsiębiorstwa) jest niedostępny w trakcie audycji.

Z racjonalnym i naukowym uprawomocnieniem związane jest to, co można by roboczo nazwać metaforą obiektywizującą. Chodzi tu o traktowanie sposobów postępowania wobec predyspozycji i wobec współdziałań jako „technik” lub „narzędzi” (por. wyżej: Ilustracja 1. Obszary tematyczne). Określenia

te należą do głównych i szeroko rozpowszechnionych metafor obiektywizujących. Ich powszechność, wręcz pospolitość odwraca od nich uwagę samych ich użytkowników, a także badaczy. Właściwością metafor obiektywizujących jest nadawanie temu, co intersubiektywne, rysu niezależnie istniejących przedmiotów. Dzięki tej metaforyce niematerialne odniesienia wypowiedzi można odbierać jako uchwytnie i podlegające pełnej kontroli obiekty. „Narzędzia” oznaczają przedmioty poddające się manipulacji manualnej, okrojone z kształtujących ich zastosowanie nieprzewidywalnych czynników kontekstu użycia. Tak pojęta metaforyka obiektywizująca jest rozpowszechniona także w różnych kontekstach komunikacji pozamedialnej, pozagospodarczej i nieprofesjonalnej. Audycja dostarcza przykładów stosowania wskazanych terminów:

„Techniki” pracy nad sobą miałyby być neutralne wobec celu swojego zastosowania oraz osób je wykorzystujących. Podobnie jak „narzędzia”, „techniki” sugerują podległość względem sposobu ich użycia oraz przewidywalnego i w pewnym sensie „nieodwołalnego” wykonywania przypisanych sobie zadań. Można przypuszczać, że metaforyka obiektywizująca wynika z dążenia do dostarczenia neutralnych i niezależnych od czynników indywidualnych środków optymalizacji predyspozycji i współdziałania w warunkach poszerzania się sfery tak zwanej pracy niematerialnej (Hardt, Negri 2005; Lazzarato 1997). Do pewnego stopnia w podobnym – „obiektywizującym” – trybie stosowany jest termin „zarządzanie”, wyznaczający w bardzo ogólnym sensie zbiór czynności i procesów mających kontrolować działania organizacyjne w osiąganiu przyjętych celów. Co do sposobu realizacji „zarządzanie” jest pod wpływem czynników predyspozycyjnych, a więc indywidualnego stylu pracy. Zgodnie jednak z definicją MD *zarządzanie to jest branie odpowiedzialności, i tak naprawdę zarządzamy wszystkim, za co bierzemy odpowiedzialność*. W tej szerokiej formule pedagogizacyjne edukowanie do „zarządzania” stało się w wielu obszarach niekwestionowaną i jakoby naturalną podstawą współdziałania i rozumienia siebie. Także pod jej wpływem postulowani są przedsiębiorcy samych siebie (Foucault 2010) jako wzorcowi „menedżerowie” pracujący nad predyspozycjami, poznaniem, współdziałaniem i optymalizacją.

Osobnym aspektem racjonalnego uprawomocnienia i potocznej zrozumiałości wiedzy wypowiedzeniowej są ekonomiczne powody oddziaływania na predyspozycje i współdziałanie. Goście argumentują, że oddziaływanie na predyspozycje i współdziałanie zwiększa wyniki finansowe, poprawia wydajność pracy (MD: *Jak wiele się robi w tej chwili, żeby tą kulturę korporacji zmienić, dlatego że mówiąc prosto, pracownik szczęśliwy to jest pracownik, który naprawdę jest wydajny*), jest racjonalne, ponieważ tak uzyskana poprawa efektywności nic nie kosztuje (MM: *Niesamowite! Czyli wystarczy poprawić kulturę!*), a rozwój osobisty jest formą inwestowania w siebie. To

właśnie między innymi ekonomicznie rozumiana efektywność stawia predyspozycje jako obiekt oddziaływania i optymalizacji (MM: *Medytacja w pani przypadku się bardzo prosto przekłada na efektywność w ciągu dnia*). Dyrektywność wypowiedzianych zdań zaznacza się na poziomie utylitarnym (opłacalność ekonomiczna) i częściowo moralnym (optymalizowanie rozpoznanych predyspozycji). Cechy jednostek związane są ze sferą aksjonormatywną – w niej ma następować podporządkowanie indywidualnych predyspozycji wymogom wspólnego *zarządzania wszystkim* (MD).

## Neutralizacja krytyki

Podczas audycji wystąpiły pewne próby podważenia prawomocności wypowiedzi zaproszonych gości oraz pedagogizacyjnych podstaw rozpowszechniania treści. Jest sprawą niejednoznaczną, na ile konfrontacje te mają wpływ na osłabienie autorytetu MO i MD u słuchacza. Tak czy inaczej głos słuchaczy wyraża sceptycyzm wobec niektórych wypowiedzi gości programu. W kontekście pedagogizacji medialnej związanej z transferem wiedzy szczególne znaczenie ma sygnalizowanie przez słuchaczy potencjalnego dostępu do zjawisk, które omawiają rozmówczynie, co z kolei stanowi podstawę do przypisywania sobie możliwości krytykowania strony przeciwnej. Pojawiające się w trakcie audycji głosy polemiczne do pewnego stopnia pozwalają na wytyczenie granic prawomocności dyskursu reprodukowanego przez MO, MD i MM.

W trakcie audycji pojawiają się wypowiedzi słuchaczy zgłaszających roszczenia do mówienia prawdy o rzeczywistości przedsiębiorczej. MM wychwytuje te wypowiedzi z internetowej dyskusji prowadzonej równolegle z audycją radiową i wprowadza je do rozmowy z MO i MD. Słuchacze sygnalizują, iż „prawdziwy” opis współdziałania w środowisku pracy ukazuje rzeczywistość inną, niż wynikałoby to z wypowiedzi gości „Strefy szefa”. Słuchacz: *Menedżer musi profesjonalnie zarządzać firmą, ludźmi, realizować budżet i tak dalej. Kreowanie cech menedżera w przestrzeni uduchowienia nie ma nic wspólnego z oczekiwaniami rad nadzorczych, walki konkurencyjnej, nieustannego rozwoju firm, aby przetrwać na przykład kryzys; kluczowa jest rola menedżera w osiągnięciu celów biznesowych firmy, no bo rozumiem z tego jest właśnie rozliczany przede wszystkim*.

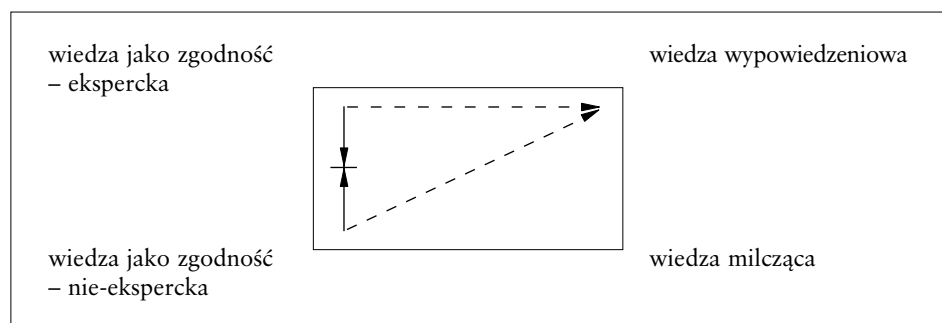
W niektórych sytuacjach nawet sama prowadząca sugeruje, że w rzeczywistości (poza dyskursem) mogłoby być inaczej, niż twierdzą goście audycji. MM mówi, że akcjonariusze firmy mogliby być niezadowoleni, gdyby „menedżer” rozwijał się duchowo, a nie opierał systemu zarządzania na racjonalnych przesłankach i twardych dowodach. Często właśnie w tych momentach MM sama interakcyjnie ratuje sytuację, przywołuje wątpliwości słuchaczy

jakby wyłącznie po to, aby je zneutralizować. Prowadząca chroni gości przed konfrontacją z głosem polemicznym, rozmówczyni w studiu zgodnie traktują rzekomy błąd słuchacza jako kłopot z wypowiedzią (dokładniej z terminologią), a nie z wiedzą specjalistek. MM ponownie czyta wypowiedź słuchacza: *Menedżerowi potrzebne jest doświadczenie i intuicja, wiedza, charyzma, dobre relacje z podwładnymi, a nie szamańskie gesty i slogany o czakrach rodem z wróżki. Ale rozumiem, że według pań właśnie te rzeczy, czyli intuicja, wiedza, charyzma, dobre relacje z podwładnymi biorą się z rozwoju duchowego.* MD: *Tak, to są aspekty duchowe, zdecydowanie! Znaczący myślę, że tutaj jest niezrozumienie na poziomie słów.* MM: *Może to jest kwestia terminologii?* MD: *Terminologii, tak.*

MM w imieniu MO i MD odpiera też głosy słuchaczy podających w wątpliwość korporacyjne doświadczenie gości programu. Korporacja jest w wypowiedziach rozmówczyń identyfikowana z organizacją racjonalną, w której spotyka się racjonalne osoby, choćby nawet prowadziły *miękkie warsztat z miękkich wartości*. Powoływanie się na racjonalność osób i instytucji ma świadczyć o sensowności i słuszności oddziaływania na, wydawałoby się, „nieracjonalną” sferę predyspozycji. Warto dodać, że obrona gości przed otwartą konfrontacją ze słuchaczami ma także znaczenie dla ciągłości i harmonijnego przebiegu samej audycji. Pod tym względem „Strefa szefa” nie odbiega od wielu innych programów medialnych, w których moderator/ka najpierw prosi odbiorców o zabranie głosu, by następnie ograniczać krytykę podważającą autorytet ekspertów. Typowość „Strefy szefa” w tej kwestii znamionuje ogólniejsze zjawiska w ramach komunikowania medialnego.

Na poniższym diagramie zawarta została wstępna charakterystyka relacji między formalnymi typami komunikowanej wiedzy w sytuacji zderzenia dyskursu eksperckiego (uczestnicy audycji) z krytycznymi głosami podważającymi prawomocność owego dyskursu (słuchacze).

Ilustracja 2. Relacje między formalnymi typami komunikowanej wiedzy



Źródło: Opracowanie własne.

Do konfrontacji wypowiedzi formułowanych w ramach eksperckiego i nieeksperskiego typu wiedzy jako zgodności właściwie nie dochodzi. Neutralizacja krytyki na poziomie formalnym (np. zdefiniowanie nieeksperskiej krytyki jako efektu nieporozumienia związanego z wiedzą ekspercką) ogranicza możliwości intersubiektywnego porozumienia stron co do treści wiedzy rozpowszechnianej w ramach medialnej pedagogizacji oraz jej ewentualnego przedmiotu odniesienia. Słuchacze wyrażają sceptycyzm wobec charakteru oddziaływania pedagogizacji medialnej, posługując się najważniejszym sposobem forsowania własnej wiedzy wypowiedzeniowej. Przekonują, iż w konfrontacji wypowiedzi gości programu z „rzeczywistością”, postulowanie dbania o duchowy rozwój „menedżera” nie ma sensu. Ma za tym przemawiać własne doświadczenie słuchaczy i znajomość „prawdziwych” wymogów stawianych pracownikom korporacji. Rozmówczynie z kolei uzgadniają między sobą diagnozę sytuacji i utwierdzają się w przekonaniu, iż przyczyny nieporozumień leżą w nieadekwatności wypowiedzi słuchaczy, a nie w braku związku między wypowiedziami ekspertek z „rzeczywistością” biznesową. Uczestniczki rozmowy bronią granic swojego autorytetu, zapewniając wypowiedziom eksperckim przewagę w obrębie medialnej pedagogizacji. Nie oznacza to jednak, że słuchacze audycji stanowią jednorodną i w pełni podporządkowaną ekspertom grupę. Już sama ich kontestacyjna aktywność w sferze publicznej, choć nie tylko ona, sprawia, że pytanie o zależność między tak zwanymi grupami dominującymi i zdominowanymi jest nierozstrzygalne na gruncie samej prezentowanej tu analizy.

## Zakończenie

Na zakończenie warto wspomnieć o dwóch sprawach. Po pierwsze, powyższa analiza zmierzała do ukazania pedagogizacji medialnej jako zjawiska, na bazie którego promowane jest przekształcanie jednostek zgodnie z bieżącą wizją zracjonalizowanego gospodarowania. Tak jak dawniej, i dziś główną rolę w tym względzie pełnią wypowiedzi o charakterze zarządczym. We współczesnej wizji gospodarki opartej na wiedzy idealny „kapitał ludzki” mieści się we wzorze przedsiębiorcy samego siebie. Analiza audycji „Strefa szefa” pokazuje, że ten wzór upowszechniany jest w toku rozmów wokół predyspozycji, współdziałania, poznawania i optymalizowania. Biorąc pod uwagę zjawisko pedagogizacji, gospodarka oparta na wiedzy daje się obserwować „w działaniu” na poziomie mikrokomunikacyjnym, a nie jak w wielu dotychczasowych badaniach o charakterze krytycznym jako aspekt kulturowej ekonomii politycznej, synonim neoliberalizmu promowanego między innymi przez głównych brytyjskich polityków końca XX i początku XXI wieku



– mimo wielu dzielących ich różnic (np. zarówno przez Margaret Thatcher, jak i Tony’ego Blaira), czy zinstytucjonalizowany twór oficjalnych dokumentów Unii Europejskiej (por. Fairclough, Jessop, Wodak 2008; Brine 2006; Kennedy 2010; Fenwick, Hall 2006). W perspektywie przyjętej w niniejszym tekście, gospodarka oparta na wiedzy ma ponad stuletnią historię stopniowego kształtowania „kapitału ludzkiego” – początkowo dzięki organizowaniu jego otoczenia, a później przez ingerencję we wnętrze jednostki (m.in. predyspozycje). Z tego punktu widzenia dziś obserwujemy zaawansowane stadium tego procesu, o czym świadczy sposób upowszechniania wśród laików wzoru przedsiębiorcy samego siebie.

Po drugie, na tle tych głębokich przemian można by omówić status wiedzy milczącej w analizowanej dyskusji. Jej przedmiot nie jest bowiem w audycji ujmowany jako bezpośrednio związany z tematem rozmowy, choć część szczegółowych wątków poruszanych przez rozmówczynie wchodziłaby w jej zakres.

Dążenie do nadania gospodarowaniu racjonalnego i przewidywalnego charakteru związane było przynajmniej od początku XX wieku z próbami zrozumienia specyfiki wiedzy milczącej jednostek zaangażowanych w pracę podlegającą celowemu kierowaniu. Próby te wpływały zarówno na sposoby „zarządzania”, pozostające pod wpływem procesu ekonomizacji, jak i formy uczenia (i oduczania) podmiotów podług reguł pedagogizacji (także pozamedialnej). Wydobywanie wiedzy milczącej na jaw, a więc tendencja do systematyzowania i kontrolowania wiedzy stojącej za umiejętnościami, wypracowanymi przez lata zdolnościami lub podstawami tworzenia intersubiektywnie trwałych więzi w grupach pracowników, stanowiło jeden z celów zarówno nurtu nazywanego naukowym zarządzaniem, jak i kierunków zarządzania tak nienazywanych, choć równie wiele zawdzięczających poszukiwaniom o charakterze naukowym. Formułowane w różny sposób i w różnym czasie postulaty oparcia gospodarki na wiedzy nie zadowolają się dowolnym typem wiedzy, ponieważ nie każdy współgra z kierunkami ekonomizacji i sposobami pedagogizacji właściwymi danym czasom. Osiągnięcie celu w postaci organizacji harmonijnej i efektywnej (cel ten sformułowany został już przez Gantta w 1913 r.) kojarzone jest do dziś z rozpoznaniem wiedzy milczącej drogą naukowego wglądu i dysponowaniem nią.

Ograniczony zakres, w jakim wiedza milcząca pojawia się w ramach medialnej pedagogizacji związany mógłby być właśnie z wymogiem racjonalnego zdania sprawy z procesów współdziałania oraz formułowaniem odpowiedzi dotyczących sposobów ich poznawania. Pod tym względem pedagogizacja wymaga dyskursywnego (w pewnym sensie niemilczącego) charakteru. Pojawia się jednak pytanie, czy promowanie wzorca przedsiębiorcy samego

siebie nie stanowi komplementarnego wobec naukowo-racjonalnego sposobu na opanowywanie tych wzorów działania, typów wiedzy i form uczenia się, które podobnym systematyzacjom póki co nie podlegają? Czy postulaty „uwłasnowolnienia”, „aktywności” i „samorozwoju” nie oznaczają przeniesienia na przedsiębiorców samych siebie odpowiedzialności i ryzyka za poruszanie się w ramach „milczących” aspektów poznawania i oddziaływania na predyspozycje i współdziałanie? Jeśli tak, to należy spodziewać się, iż na gruncie pedagogizacji medialnej rządomyślna sztuka rządzenia będzie nadal podtrzymywana, rozwijana i wzmacniana pod postacią sztuki „zarządzania”.

## Bibliografia

Boltanski L., Chiapello E. (1999), *Le Nouvel Esprit du Capitalism*, Paris: Gallimard.

Bourdieu P. (1981), *Men and Machines*, w: Knorr-Cetina K. Cicourel A. (eds), *Advances in Social Theory and Methodology*, Boston: Routledge & Kegan Paul.

Brine J. (2006), *Lifelong Learning and the Knowledge Economy: Those That Know and Those That Do Not: The Discourse of the European Union*, „British Educational Research Journal”, 32(5): 649–665.

Czyżewski M. (2009), *Między panoptyzmem i »rządomyślnością« – uwagi o kulturze naszych czasów*, „Kultura Współczesna”, 2: 83–95.

Czyżewski M. (2013) *Teorie dyskursu i dyskursy teorii*, „Kultura i Społeczeństwo”, 2: 41–63.

Emerson H. (1913), *Educational Demands of Modern Progress*, w: *A Symposium on Scientific Management and Efficiency in College Administration*, New York: Ithaca, s. 4–11.

Fairclough N., Jessop B., Wodak R. (eds), *Education and the Knowledge Based Economy in Europe*, Rotterdam: Sense Publications.

Fenwick T., Hall R. (2006), *Skills in the Knowledge Economy: Changing Meanings in Changing Conditions*, „Journal of Industrial Relations”, 48(5): 571-574.

Foucault M. (2010), *Bezpieczeństwo, terytorium, populacja. Wykłady w College de France 1977–1978*, przeł. M. Herer, Warszawa: PWN.

Foucault M. (2011), *Narodziny biopolityki. Wykłady z College de France 1978/1979*, przeł. M. Herer, Warszawa: PWN.

Gantt H. (1913), *The Engineer as a Manager*, w: *A Symposium on Scientific Management and Efficiency in College Administration*, Nowy Jork: Ithaca, s. 37–45.

Hardt M., Negri A. (2005), *Imperium*, przeł. S. Ślusarski i A. Kołbaniuk, Warszawa: W.A.B.

Hirschman A. (1997), *Namiętności i interesy. Poszukiwanie w przeszłości intelektualnych źródeł kapitalizmu*, przeł. I. Topińska, M. Kochanowicz, Kraków: Znak.

Kennedy P. (2010), *The Knowledge Economy and Labour Power in Late Capitalism*, „Critical Sociology”, 36(6): 821-837

Lazzarato M. (1997), *Pour une redéfinition du concept de »Biopolitique«*, „Futur Antérieur”, 39/40 ; <http://multitudes.samizdat.net/Pour-une-redefinition-du-concept> [dostęp: 30.03.2013].

Lemke T. (2001), *The Birth of Bio-Politics – Michel Foucault’s Lecture at the Collège de France on Neo-Liberal Governmentality*, „Economy & Society”, 30: 190–207.

Lemke, T. (2002), *Foucault, Governmentality, and Critique*, „Rethinking Marxism”, 14: 49–64.

Peters M. *Introduction*, w: Peters M., Besley A.C., Olssen M., Maurer S., Weber S. (eds), *Governmentality Studies in Education*, Rotterdam: Sense Publishers, s. xxvii–xlvi.

Polanyi M. (1958), *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy*, London: Routledge & Kegan Paul.

Rose N. (1998), *Inventing Our Selves*, Cambridge: Cambridge University Press.

Rose N. (1999), *Powers of Freedom*, Cambridge: Cambridge University Press.

Rose N. (2011), *Polityka życia samego*, „Praktyka teoretyczna”, Poznań: Międzywydziałowa „Pracownia Pytań Granicznych” UAM, s. 187–209.

Simons M., Masschelein J. (2008), *The Governmentalization of Learning and the Assamblage of a Learning Apparatus*, „Educational Theory”, 58: 391–415.

Schütz A. (1985), *Światły obywatel. Esej o społecznym zróżnicowaniu wiedzy*, „Literatura na świecie”, 2, s. 269–284.

Weber M. (2010), *Etyka protestancka i duch kapitalizmu*, przeł. J. Miziński, Warszawa: Aletheia.



KATARZYNA GAJEK

## Ujarmianie kobiet. Feminizm i media

The topic of this article is the issue of subjectification of women considered from the perspective of the works of Michel Foucault. It analyses the ideological programs of selected feministic currents (the feminism of equality and the concept of gradual social reforms, as present in the first and second waves of Western feminism), as well as what is communicated by lifestyle television channels, of similar content. Paradoxically, both emancipatory feministic discourses and the channel of thematic guidance addressed to women provide examples of the practices of „normation” and normalisation. The truth produced in these discourses is legitimised by the authority of the humanities and social sciences or by experts, and it provides symbolic resources, ascribes meaning, and generates content of the beliefs of individuals, thereby influencing their decisions. This manner of exercising power continuously produces disciplined and responsible women who direct their own actions. At the same time, the ideas of freedom, autonomy and empowerment obscure the mechanisms of their subjectification.  
*Keywords: power/knowledge, discourse, subjectification*

### Wprowadzenie

Twórczość Michela Foucaulta dostarcza licznych narzędzi badania rzeczywistości. Jego koncepcja ujarmiania podmiotów za pomocą dyskursywnych postaci władzy-wiedzy posłuży za punkt odniesienia proponowanej tu analizy<sup>1</sup>. W niniejszym artykule refleksji poddane zostaną dwa rodzaje dyskursów: feministyczny oraz medialny. Pierwszy z nich obejmuje zarówno rozważania teoretyczne, podejmowane z uwzględnieniem perspektywy kobiecej, jak i działania ruchu społeczno-politycznego. Drugi rodzaj dyskursu omawiany jest na przykładzie kanału tematycznego typu lifestyle, tworzonego przez kobiety dla kobiet<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Niniejszy artykuł jest efektem refleksji, której fundament stanowiło interdyscyplinarne seminarium poświęcone zagadnieniu pedagogizacji życia społecznego, zorganizowane przez Katedrę Pedagogiki Społecznej oraz Zakład Badań Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego. Prezentowana refleksja stanowi przykład mikroanalizy pedagogicznego dyskursu medialnego, zestawionego z pedagogizacją dyskursów politycznych i naukowych, natomiast samo zjawisko pedagogizacji zostało omówione w tekstach Marka Czyżewskiego i Ewy Marynowicz-Hetki (w tym tomie).

<sup>2</sup> Propozycję roboczego modelu analizy audycji pedagogicznych omawia Marek Czyżewski (w tym tomie), ponadto zastosowana została również technika jakościowej analizy treści dyskursu medialnego (por. Wimmer, Dominick 2008: 209–247).

Wiedza zawarta w dyskursach w rzeczywistości społecznej legitymizuje określone twierdzenia i działania, a tym samym wspiera władzę ujmowaną jako technologia polityczna. Władza-wiedza przenika wszystkie wymiary życia człowieka, a jej oddziaływanie na jednostki sprzężone jest z równoczesnym ich ujarzmianiem. Może przybrać formę dyscyplinarnej kontroli, która odwołuje się do precyzyjnie zakreślonych norm, internalizowanych z czasem, bądź też, przez praktyki pozornego upodmiotowienia, zapewnia iluzoryczne poczucie sprawstwa w kierowaniu sobą oraz innymi.

Analiza treści wyżej wymienionych dyskursów umożliwia odszukanie wzajemnych zależności między nimi<sup>3</sup> oraz określenie społeczno-kulturowych warunków ich powstania, tym samym pośrednio wskazuje na społeczne i kulturowe wymiary funkcjonowania ludzi w danym czasie historycznym. Pozwala również na odkrywanie powszechnie akceptowanych prawd, znaczących treści, istotnych zagadnień oraz rekomendowanych wzorów zachowania czy ram modelu płci tworzonych przez grupy uprzywilejowane do wypowiedzania się. Ich uczestnictwo w dyskursie, związane z możliwością nadawania znaczeń czy (re)definiowania rzeczywistości, może reprodukować społecznie utrwalone struktury i wzory myślenia bądź z nimi walczyć. Paradoksalnie dyskursy emancypacyjne, wytwarzane jako strategia oporu wobec dyskursów dominujących, stają się kolejnym narzędziem ujarzmiającej władzy-wiedzy.

## Władza-wiedza w dyskursie i proces ujarzmiania

Znaczenie pojęcia „rządzenie”, odnoszącego się do różnych odmian władzy-wiedzy<sup>4</sup>, wskazuje na zależności między formami władzy a procesami wytwarzania podmiotów<sup>5</sup>. Kategoria władzy-wiedzy analizowana obszernie w pracach Michela Foucaulta jest ujmowana przez niego w kontekście historycznym, społecznym oraz gospodarczym. Może dotyczyć polityki państwa

---

<sup>3</sup> Prezentowana analiza dyskursów kobiecych otwiera możliwość prowadzenia podobnych rozważań na podstawie dyskursów męskich (przedmiotem badania może być np. program TVN Turbo). Porównanie wyników analiz może wskazać podobieństwa i różnice pomiędzy kanałami tematycznymi, jak również uniwersalne czy specyficzne cechy zjawisk oraz procesów charakterystycznych dla płci.

<sup>4</sup> Foucault uważa, że władza i wiedza są wzajemnie powiązane, ponieważ „nie ma relacji władzy bez skorelowanego z nimi pola wiedzy, ani też wiedzy, która nie zakłada i nie tworzy relacji władzy” (Foucault 1998: 34).

<sup>5</sup> Foucault używa słowa „podmiot” w dwóch znaczeniach: po pierwsze to ktoś poddany komuś innemu za sprawą odpowiednich metod kontroli, po drugie zaś ktoś przywiązany do własnej tożsamości przez sumienie bądź samowiedzę. Obydwa znaczenia sugerują zdaniem Foucaulta podporządkowanie (Foucault 1982: 212).

czy kontroli populacji, ale także rządzenia rodziną, gospodarstwem domowym oraz kierowania samym sobą<sup>6</sup>.

Foucault (m.in. 1982, 1998) analizuje różne typy władzy (dyscyplinarna, suwerenna, pastoralna), które za pomocą określonych środków, w racjonalny, metodyczny sposób urzeczywistniają właściwe sobie cele. Techniki rządzenia ustalają określone stosunki władzy, od asymetrycznego panowania, które dąży do podporządkowania, do rządomyślności (Foucault 2010), w której kieruje się jednostkami w ich aktywnym rządzeniu sobą, za pomocą wiedzy oraz technik siebie, dając przy tym poczucie wolności i sprawczości. Władza-wiedza, określona jako technologia polityczna, jest wszechobecna w przestrzeni życia, codziennych sytuacjach, normach kształtujących relacje społeczne, dyskursach. Posiada produktywny charakter: nieustannie wytwarza podmioty, jednocześnie je ujarzmiając (Foucault 1998: 30 i nast.). Władza-wiedza jest zewnętrzna wobec podmiotu, umożliwia jego zaistnienie, ale też jest odtwarzana, ujawnia się w jego działaniach, stanowiąc wyraz podporządkowania i akceptacji. Z drugiej strony „Ja” człowieka konstryuuje się na skrzyżowaniu relacji władzy-wiedzy oraz strategii oporu wobec niej.

Foucault uważa, że produktywny charakter władzy-wiedzy związany jest między innymi z jej postacią dyskursywną<sup>7</sup>, natomiast wytwarzanie dyskursu w społeczeństwie podlega określonym procedurom, których zadaniem jest kontrola, selekcja, organizacja i redystrybucja tworzonych znaczeń (Foucault 2002: 7–26). Istotne staje się wówczas, kto jest uprzywilejowany lub ma wyłączne prawo do wypowiedzania się, w jakich sytuacjach i co można powiedzieć. W ten sposób wyłaniane są grupy uprzywilejowane/dominujące w wyrażaniu opinii oraz zabieganiu o swoje korzyści, a także podporządkowane mniejszości kulturowe/grupy zdominowane, których wypowiedzi są zwykle odrzucane. Otwartość dyskursów, ich dostępność wiąże się z uprawnieniami do zabrania głosu lub ze sprostaniem określonym wymaganiom (Foucault 2002: 27). Dlatego też obok ekspertów (naukowców, profesjonalistów) prawo do wypowiedzania się mogą uzyskać osoby świadczące własnym doświadczeniem, relacjonujące swoje życie osobiste. Zostają one dopuszczone do głosu, ponieważ uprawomocniają, uwiarygodniają wiedzę, ale przy tym muszą sprostać oczekiwaniom oraz spełnić określone kryteria dotyczące na przy-

<sup>6</sup> W opisie kategorii władzy-wiedzy pojawia się pojęcie „kierowania”, które z jednej strony oznacza prowadzenie innych przy użyciu mechanizmów przymusu, a z drugiej kontrolę nad możliwymi rezultatami kierowania sobą (Foucault 1982: 220–221). Władza-wiedza związana z kierowaniem sobą a także rządzeniem innymi może zatem narzucać tożsamość, kształtować jednostki i wyznaczać im pola możliwych działań.

<sup>7</sup> Dyskurs związany z systemem władzy-wiedzy sam w sobie jest przedmiotem pożądania i orężem walki (Foucault 2002: 8).

kład sposobu wypowiedzania się, umożliwiające akceptację upublicznionych treści wypowiedzi, zachowania czy wykonywanych gestów. Ich możliwości kształtowania dyskursu są zatem ograniczane.

Treść naszych przekonań jest określona przez dyskurs wspierany siecią instytucji, a także odwołujący się do rozumu, wiedzy i autorytetu ekspertów. Nauka legitymizuje prawo do wypowiedzania się, ponieważ wiedza przez nią tworzona opiera się na racjonalności, dostarcza wzoru precyzyjnego, logicznego, neutralnego oraz obiektywnego poznania poprzez stosowanie metodologicznych procedur. Język nauki przekazuje wyniki badania faktów, komunikowane w postaci pojęć, wpisane w horyzont teoretyczny, paradygmat, podzielany przez osoby tworzące naukę. Rozpoznawanie i definiowanie zjawisk, ustalanie relacji między nimi daje możliwość przewidywania przebiegu zdarzeń na podstawie odkrytych prawidłowości, a następnie wydawania rekomendacji dla praktyki. Zatem język nie służy tylko komunikacji, ale za jego pomocą wytwarzana jest wiedza i związany z nią „reżim prawdy”, które stanowią narzędzia władzy. Każde społeczeństwo posiada własny reżim prawdy, co oznacza, że pewne dyskursy są powszechnie akceptowane i funkcjonują jako oczywiste. Na reżim prawdy składają się zatem mechanizmy i instancje, które umożliwiają odróżnianie twierdzeń uznawanych za prawdziwe od tych uznawanych za fałszywe; środki, za pomocą których prawda i fałsz są sankcjonowane; techniki, a także procedury, którym przyznana jest wartość nabywania prawdy, oraz status osób wyznaczonych do mówienia tego, co uważamy za prawdę (Foucault 1980: 131). Zasoby symboliczne zawarte w dyskursach stanowią skuteczną formę sprawowania kontroli nad jednostkami, a za ich pośrednictwem nad populacją. Wytwarzana wiedza i znaczenia są internalizowane przez jednostki, pomagają im w zrozumieniu siebie, trosce o własne dobro oraz w kierowaniu swoim postępowaniem, zdyscyplinowaniu i samokontroli. Zadanie wytworzenia określonego rodzaju podmiotów wpisuje się w dyskursy pedagogizacyjne, które wykorzystując semantyki pedagogiczne, rozprzestrzeniają się w różne dziedziny życia, które źródłowo nie są związane z aktywnością wychowawczą (por. Czyżewski, w tym tomie).

## Kobiety w dyskursie feministycznym

Dyskursy kształtują nasze postrzeganie i rozumienie rzeczywistości, przekazują określone idee, a tym samym oddziałują na nasz stosunek do otaczającego świata. Niektóre z nich posiadają dominującą pozycję w kulturze, co pozwala im wpływać na politykę i życie społeczne, a dzięki temu kontrolują różne poziomy życia ludzi. Dyskursy są uwikłane w społecznie utrwalone struktury, nadając określonym grupom pozycję wyłącznie uprawnionych do



wypowiadania się (ze względu na płeć, rasę, klasę, pozycję społeczną, seksualność itp.) i tworzenia prawdy. Tym samym podtrzymują ich społeczno-kulturową oraz polityczną dominację.

Uwarunkowania kulturowe oraz presja społeczna wpisują w tożsamości kobiet i mężczyzn uznane za pożądane dla nich cechy, atrybuty, postawy czy role społeczne, przy czym ich wyznaczanie najczęściej opiera się na konfrontacji oraz podkreślaniu różnicy płci. Uznawana za naturalną w naszym kręgu kulturowym supremacja mężczyzn była (i jest) wspierana przez dyskursy religijne, a następnie przez dyskurs rozwijających się nauk. Historia, literatura, prawo, mówiąc najogólniej nauka, były tworzone przede wszystkim przez mężczyzn, w związku z tym prawdy obecne w dominującym dyskursie dostarczały konkretnych zasobów symbolicznych oraz upowszechniały określony język wraz z właściwymi mu kategoriami (np. „kobiecość”) opisu rzeczywistości. Brak realnej, alternatywnej interpretacji świata, jej stałość i pewność, stwarzały wrażenie naturalności porządku społecznego, a także kształtowały zgodne z nią poglądy.

Wieloletnie wykluczenie kobiet z udziału w dyskursie publicznym spowodowało, że pozbawione były one prawa decydowania o tym, co jest ważne w kontekście społeczno-politycznym, a kwestie kobiece nie były dyskutowane i powszechnie podejmowane. Z tego powodu kobiety pozbawione były świadomości podobieństwa swych doświadczeń oraz ujmowały swoje problemy jako sprawę osobistą, całkowicie indywidualną. Rozwój oraz możliwość upublicznienia wiedzy<sup>8</sup> o społeczno-kulturowej reprodukcji podporządkowania płciowego doprowadziły do zrzeszania się grup kobiet oraz zbiorowo podejmowanych działań, zmierzających do wprowadzenia zmian w strukturach społecznych. Kwestie kobiece zaczęto analizować jako problemy całej populacji kobiet lub wyodrębnionych grup obejmujące nierówność tylko w zakresie płci albo znacznie szerzej – jako efekt zmian o charakterze politycznym, społecznym i gospodarczym (m.in. prace Judith Sargent Murray 1790 czy Mary Wollstonecraft 1792).

Dyskurs feministyczny był głosem mniejszości postulującej reinterpretację rzeczywistości, która uwzględniałaby punkt widzenia Innych (Beauvoir 2003), czyli kobiet. Siłą rzeczy w swojej retoryce początkowo nawiązywał on do dominującego (męskiego) dyskursu i postulował zmiany, odnosząc się do rozsądku czy dobra społecznego. Feministki, uzyskując prawo głosu, mogły wypowiadać się w imieniu wszystkich kobiet. Ta pozorna inkluzja, podykto-

<sup>8</sup> Sposobem na wyrażanie opinii były kampanie, petycje, demonstracje czy samodzielnie wydawane publikacje. Organizowane konferencje stały się przestrzenią rozwijania świadomości feministycznej, wymiany doświadczeń i propozycji kolektywnych działań reformujących strukturę społeczne.

wana jednością, w efekcie związana była z wprowadzeniem w dyskurs procedur kontroli oraz wykluczania wszelkich odmienności właściwych dla praktyk dyscyplinarnego normowania<sup>9</sup> (Foucault 2010: 73 i nast.).

Myśl feministyczna posiada długą i bogatą tradycję, a przez to jest niezwykle zróżnicowana. Pluralizm nurtów (Putnam Tong 2002) wskazuje różnice ujawniające się w warstwie światopoglądów, stosowanych pojęć oraz ich definicji, podejmowanych kwestii, a także propozycji zmiany ładu społecznego. W obrębie nurtów dyskursu feministycznego można jednak odnaleźć trzy elementy wspólne: uznanie, że nierówna pozycja kobiet i mężczyzn w społeczeństwie jest wynikiem społecznych, a nie naturalnych (wrodzonych) czynników, przekonanie, że kobiece doświadczenie i perspektywa są tak samo ważne jak męskie, a także postulat konieczności podjęcia działań, które zmierzają do zniesienia nierówności (Anderson 1988, za: Mizieleńska 2004: 64).

Dyskurs feministyczny, odnoszący się w swych korzeniach do tradycji filozoficznej liberalizmu, kształtuje wizję jednostki opartą na jego postulatach, w związku z tym nadrzędnymi wartościami dla aktywistek ruchów feministycznych stały się: wolność w jej indywidualistycznym wymiarze, wartości demokratyczne, prawa obywatelskie, zapewniające między innymi udział w życiu publicznym (prawa wyborcze, dostęp do edukacji, pracy), prawa własności i ochrona obywateli. Celem tych działaczek było dążenie do uzyskania wolności, aby nie podlegać ograniczeniom ze strony innych, afirmacja własnej indywidualności oraz nieskrępowane korzystanie z przysługujących praw. Wolność gwarantowała również decyzyjność oraz autonomię dokonywanych wyborów, co umożliwiało realizację subiektywnych preferencji. Zdolność do podejmowania niezależnych decyzji wymagała kierowania się racjonalnością, która podpowiadała wybór najlepszych i najbardziej efektywnych rozwiązań.

Analizując feminizm zachodni w perspektywie historycznej, jego początek datuje się na przełom XIX i XX wieku oraz najczęściej wyodrębnia się trzy jego „fale”<sup>10</sup>. Feministki pierwszej fali (Renzetti, Curran 2005: 21–29) zainteresowane były wieloma wymiarami nierówności płci, postulowały zrównanie kobiet i mężczyzn w zakresie praw wyborczych, dostępu do kształcenia czy wykonywania zawodów. Angażowały się w kwestie polityczne, reformy społeczne oraz ruchy na rzecz abolicjonizmu, wypowiadały się na tematy

---

<sup>9</sup> Przyglądając się historycznym przeobrażeniom myśli feministycznej, można zauważyć ewolucję w zakresie odniesienia do norm społecznych: od dyscyplinarnego normowania najbardziej widocznego w pierwszej i drugiej fali feminizmu, do normalizacji najczęściej występującej w nurtach trzeciej fali.

<sup>10</sup> Ze względu na dostępność licznych opracowań (m.in. Krzyżanowska 2012; Bradley 2007; Renzetti, Curran 2005; Mizieleńska 2004) charakteryzujących fale feminizmu zachodniego w tekście odniosę się tylko do zasadniczych kwestii.

odsyłające do przepisów prawa (rozwód, prawo własności). Z czasem zaczęły ujawniać się różnice pomiędzy kobietami w podejściu do kwestii elitaryzmu i rasizmu, co prowadziło do podziałów i rozłamów (również instytucjonalnych). Nasilała się krytyka feminizmu jako ruchu białych, heteroseksualnych kobiet z klasy średniej. Uzyskanie przez kobiety praw wyborczych osłabiło ruch feministyczny i spowodowało wycofywanie się wielu dotychczasowych członkiń z jego działań. Uznały one bowiem, że równość społeczna kobiet i mężczyzn stała się rzeczywistością wraz z formalnym równouprawnieniem.

Druga fala feminizmu (Renzetti, Curran 2005: 29–33; Mizieleńska 2004: 63–119) rozpoczęła się w latach sześćdziesiątych XX wieku. Podstawowym założeniem tego ruchu stał się pogląd, że odmiennosc sytuacji kobiet i mężczyzn, przyjmowane role, ich pozycja w strukturze społecznej oraz łączące się z nią możliwości rozwoju są produktem społeczno-kulturowym<sup>11</sup>. Powstawały liczne nurty feministyczne, w obrębie których zaczynały się wyraźnie zaznaczać różnice skłaniające do krytycznej analizy podstaw jedności kobiet. Opresja płciowa jest tylko jednym z kontekstów życia kobiet i współwystępuje z innymi obszary nierówności, jak klasa, rasa, przynależność etniczna czy orientacja seksualna. Jednorodna koncepcja oparta na kategorii płci odrzucała pozostałe elementy tożsamości kobiet i unieważniała inne wymiary ich doświadczeń.

Trwająca obecnie trzecia fala feminizmu (Renzetti, Curran 2005: 33–43) w swych podstawach naukowych nawiązuje między innymi do teorii: krytycznej, *queer*, postmodernistycznej, postkolonialnej czy ekologicznej. Jest odpowiedzią na esencjalizm (związany m.in. z definiowaniem zjawisk, nadawaniem etykiet) obecny we wcześniejszych nurtach i niepowodzenia stosowanych przez nie strategii równouprawnienia. Podkreśla różnorodność doświadczeń oraz problemów kobiet, podejmuje marginalizowane uprzednio kwestie, istotne dla grup wykluczanych z udziału w dyskursie. Uwzględnia wielowymiarowość a także współzależność wymiarów opresji związanych z płcią, rasą, pochodzeniem etnicznym, klasowym czy orientacją seksualną, natomiast

<sup>11</sup> Twierdzenie Simone de Beauvoir, że „nie rodzimy się kobietami – stajemy się nimi” (2003: 299), zapoczątkowało rozróżnienie, kluczowe dla drugiej fali feminizmu, płci biologicznej (*sex*), odnoszącej się do struktur biologicznych, i społeczno-kulturowej (*gender*). Kategoria *gender* przewyżcza biologiczny determinizm (we współczesnych teoriach *gender* płeć biologiczna także jest ujmowana jako konstrukt społeczny, por. Butler 2008), wskazując na zmienną w czasie, społeczną konstrukcję wzorców zachowań uznanych za właściwe dla ciał określonej płci. Pojęcie to odnosi się do prywatnej sfery życia (rodzina i gospodarstwo domowe), ale też do jego publicznych wymiarów, jak: edukacja, ekonomia oraz polityka. *Gender* jest zatem konstytutywnym elementem relacji społecznych opartych na postrzeganych różnicach między płciami, jest też sposobem na oznaczanie relacji władzy (Scott 1986: 1067), na przykład poprzez dostęp do praw, wykształcenia czy wykonywania zawodu.

kobiecość i męskość traktuje jak scenariusze, które w zależności od sytuacji odgrywają ludzie, „cytując” zestawy norm, zachowań i gestów<sup>12</sup>.

Kategoria kobiet i kobiecości w myśli feministycznej ujmowana jest w nawiązaniu do przyjętych, uznanych za naturalne etykiet wytwarzanych przez męskie dyskursy lub też całkowicie się od nich odcinając (feminizm równości vs feminizm różnicy – por. Ślęczka 1999). W pierwszym sposobie myślenia kobiecość wyprowadzana jest z pojęcia męskości jako punktu odniesienia. Podkreślany jest brak ontologicznej różnicy między płciami, co miałoby zapewniać możliwość osiągnięcia przez kobiety wysoko waloryzowanych w społeczeństwie cech męskich, sukcesu w sferze publicznej, z chwilą zniesienia nałożonych na nie ograniczeń społeczno-kulturowych. W drugim natomiast kobiecość rozumiana jest jako sposób istnienia, który nie potrzebuje zewnętrznych odniesień. Na bazie binarnego podziału płci kobiety i mężczyźni są sobie przeciwstawiani (Beauvoir 2003: 29 i nast.; Mizielińska 2004: 17 i nast.), akcentuje się różnice między innymi, w wymiarze biologicznym oraz psychologicznym między nimi, podkreśla odmiennność ich doświadczeń oraz cech im właściwych, co może stanowić podstawę roszczenia uznania równości płci lub treść teorii o dominacji jednej z nich.

Feministki określają się również w wymiarach podobieństwa lub różnicy w stosunku do własnej płci. Programy ideologiczne nurtów feministycznych pierwszej i drugiej fali, będące podłożem ich krytyki, a także wewnętrznych podziałów, silnie akcentują jedność wszystkich kobiet. Używanie zaimka „my” podkreśla monolityczność grupy oraz wyraża troskę o zachowanie spójności, wskazując przy tym na wspólne potrzeby i korzyści. W tej sytuacji poglądy oraz interesy wszystkich kobiet miały reprezentować białe, heteroseksualne feministki należące do klasy średniej lub wyższej, a podejmowane przez nie kwestie opierały się na założeniu o wspólnocie doświadczeń grupy. Aktywność ruchu kobiecego zweryfikowała jednak założenie, że płeć jest podstawowym kontekstem życia kobiet, wskazywano wyjątki, które uwypuklały i wzmacniały podziały.

Niejednorodność myśli feministycznej ujawnia się także w obszarze oddziaływania na strukturę społeczną oraz sposób wprowadzania postulowanych zmian. Judith Lorber (1998 za: Renzetti, Curran 2005: 33–37) zaproponowała klasyfikację perspektyw teorii feministycznej w stosunku do istniejących kulturowych konstrukcji kobiecości i męskości, wyróżniając feminizm reformistyczny, oporu oraz rebeliancki. Można zatem wyodrębnić

---

<sup>12</sup> Judith Butler kwestionuje zarówno rozróżnienie płci biologicznej i kulturowej, jak też binarny podział płci. Wprowadzając termin „performatywności płci” wskazuje, że różnica jest konstruowana przez powtarzanie norm płci w codziennym życiu. Nie jest to pojedynczy akt, ale rytuał osiągający efekt dzięki naturalizacji w postaci ciała będącego trwaniem w czasie (Butler 2008: 19).

konceptje oparte na stopniowych reformach systemu prawnego, edukacyjnego, zapewniających wszystkim korzystanie z praw obywatelskich, możliwość rozwoju intelektualnego, a także dostęp do wykonywania zawodów. Opór wobec męskiej dominacji związany jest z kolei z tendencjami separatystycznymi polegającymi na tworzeniu przez kobiety odrębnych organizacji i wspólnot, podejście to jednak nie wprowadza żadnych rozwiązań w celu przekształcenia istniejącego w społeczeństwie porządku. Radykalne nurty myśli feministycznej akcentują natomiast potrzebę rewolucyjnych zmian społecznych wywiedzioną z krytyki nurtów nastawionych na stopniowe reformy. Przejęły one pojęcie „Innego” od Simone de Beauvoir (2003) i dowodzą, że kobieta jest „inna”, co upoważnia ją do negocjowania wartości, norm oraz obowiązujących praktyk kultury patriarchalnej, narzucanych przez dominującą grupę.

Emancypacja kobiet, oparta na uniwersalnych ideach wolności, równości i sprawiedliwości oraz na wprowadzaniu stopniowych zmian w strukturach społecznych, zdobyła dużą popularność wśród feministek, a także była możliwa do zaakceptowania przez zwolenników tradycyjnego porządku. Wiązała się ze zwiększeniem udziału kobiet w życiu publicznym, dostępem do edukacji oraz aktywności zawodowej, nie uwzględniała natomiast istniejących między nimi różnic<sup>13</sup>, a przez to konfliktu interesów. Podnoszenie świadomości społecznej oraz samoświadomości miało przyczynić się do wyzwolenia kobiet spod narzuconych norm społeczno-kulturowych, odzyskania prawa do samostanowienia i samodzielnej kierowania sobą. Chciały one uwolnić się od różnych form panowania, ucisku, opresji, dominacji, przemocy, ale też od niezadowolenia z siebie. Oswobodzenie z ograniczeń miało zapewnić rozwój potencjalnych możliwości, swobodę wyrażania siebie i własnych potrzeb. Postulaty wolności, autonomii i indywidualności, wpisane w dyskurs feministyczny, uzyskiwały wsparcie ze strony wiedzy z zakresu nauk humanistycznych oraz społecznych. Wiedza naukowa i ekspercka stała się narzędziem w kierowaniu postępowaniem ludzi, a także ich relacjami z innymi. Kwestia rozwoju jednostek, charakterystyczna dla procesu wychowania, przenikała do różnych obszarów życia społecznego, a dyskursy pedagogizacyjne promowały ideę jednostek niepowtarzalnych, kreatywnych, uświadomionych i odpowiedzialnych za siebie w każdej sferze życia (rodzinnej, seksualnej, zawodowej, obywatelskiej itp.).

<sup>13</sup> Spójność ruchu kobiecego wymagała wyznaczenia ram optymalnego modelu płci, a tym samym arbitralnego określenia tego, co jest normą (por. dyscyplinarne normowanie – Foucault 2010: 73 i nast.).

## Kobiety w dyskursie medialnym. Przykład kanału tematycznego typu lifestyle

Media kobiece w Polsce, tworzone przez kobiety i adresowane do kobiet, skupiają się na kwestiach istotnych dla tej płci w kontekście problemów społeczeństwa kapitalistycznego. Poddany analizie kanał tematyczny TVN Style<sup>14</sup> oferuje treści skierowane do współczesnych, aktywnych oraz nowoczesnych kobiet, które łączą liczne obowiązki zawodowe i rodzinne. Ma charakter poradnikowy, a oferta programowa obejmuje tematykę dotyczącą stylów życia, zdrowia, urody, mody, rodzicielstwa czy gotowania<sup>15</sup>. Zgodnie z tą autodefinicją TVN Style ma stanowić inspirację do tego, jak być kobietą „na czasie” oraz podejmuje kwestie związane z zainteresowaniami i doświadczeniami tej grupy odbiorców. Wykonywanie pracy zawodowej oraz wymóg właściwego gospodarowania czasem stanowią tło dla porad dotyczących przede wszystkim sfery prywatnej.

Podstawą prezentowanej poniżej refleksji jest mikroanaliza pedagogicznego dyskursu medialnego, oparta na jakościowej analizie treści. Obszarem tematycznym stał się kanał telewizyjny typu lifestyle, poddany badaniu przez sześć miesięcy (listopad 2012–kwiecień 2013). Rozpoznanie dotyczy treści wszystkich emitowanych w tym czasie programów kanału tematycznego TVN Style. Jednostką analizy jest temat, a kategorie treści ustalono w kodowaniu emergentnym (*a posteriori*) [por. Wimmer, Dominick 2008: 209–247].

Analiza treści programów pozwala na wyodrębnienie kilku kategorii tematycznych:

- Ciało – ciało przeciętnej kobiety w zestawieniu z prezentowanym kanonem kobiecości i piękna jest najczęściej nieestetyczne, „nieposłuszne”, wymaga zdyscyplinowania za pomocą diet czy ćwiczeń fizycznych. Celem tych zabiegów jest podniesienie własnej atrakcyjności, będącej również orężem w rywalizacji o mężczyzn. Programy zajmujące się kwestią ciała uczą jak o nie dbać, czego należy unikać (propagują zdrowy styl życia<sup>16</sup>), przybliżają operacje plastyczne, które stają się powszechnie dostępne, oraz podnoszą poczucie wartości poprzez akcje ratunkowe dla wyglądu i sposobu odżywia-

---

<sup>14</sup> Kanał TVN Style utrzymuje miano najpopularniejszego w Polsce kanału telewizyjnego typu lifestyle o stałym, znacznym wzroście udziałów w widowni (według danych Nielsen Audience Measurement, na podstawie analiz danych telemetrycznych, przygotowanych przez zespół analityków rynku zatrudnionych Atmedia), <http://media2.pl/badania/94724-Lifestyle-TV-TTV-przed-Polsat-Cafe-duzy-wzrost-Domoplus-TVN-Style-liderem.html> (dostęp: 08.04.2013).

<sup>15</sup> Oferta programowa TVN Style <http://reklama.tvn.pl/kanal/oferta-programowa-tvnstyle/> (dostęp: 08.04.2013).

<sup>16</sup> Programy: „Trochę zdrowia”, „Zdrowie na obcasach” (dostęp: 08.04.2013).

nia<sup>17</sup>. Równocześnie wielokrotnie powtarzają się, stojące w sprzeczności z powyższymi informacjami, komunikaty rekomendujące samoakceptację oraz zadowolenie z własnej fizyczności.

- Związek partnerski – nowoczesna kobieta potrzebuje „nowego typu” mężczyzny. W analizowanych programach niezwykle dużo miejsca, jeżeli nie wprost, to pośrednio, zajmuje kwestia poszukiwania lub odzyskiwania utraconej (heteroseksualnej) miłości. Wyczula się kobiety na potrzeby mężczyzn, daje wskazówki jak ich uwieść i zatrzymać przy sobie, a w czasie wspólnego życia jak dbać o partnera oraz dzielić z nim obowiązki.

- Rodzicielstwo – podkreślone jest prawo do podjęcia decyzji o macierzyństwie (np. zapłodnienie in vitro) oraz prawo do opieki nad dzieckiem<sup>18</sup>. Psycholodzy, lekarze a także terapeuci udzielają porad na temat wychowania dzieci, rozwiązywania sytuacji trudnych i poprawiania błędów rodziców. Uczą budowania sieci wsparcia składającej się z osób wspomagających proces wychowawczy, a także uzyskiwania satysfakcji z rodzicielstwa<sup>19</sup>.

- Dom – jest związany z obrazem kobiety. Programy podpowiadają jak właściwie prowadzić dom, dbać o niego (musi być czysty, dobrze urządzone), jak dzielić obowiązki między domowników<sup>20</sup>. Pojawia się też bardzo dużo programów na temat przygotowywania posiłków według zasady „szybko, tanio i smacznie”<sup>21</sup>.

- Konsumpcja – prezentacja określonych atrybutów nowoczesnej, aktywnej kobiety, rzeczy typu „must have”<sup>22</sup> podnoszących prestiż społeczny oraz produktów spożywczych i przemysłowych potrzebnych w gospodarstwie domowym<sup>23</sup>. Ponieważ programy skierowane są do masowego odbiorcy, w kwestiach wymagających nakładów finansowych (metamorfozy wyglądu, gotowanie) często podkreśla się niewielkie koszty, a tym samym dostępność oferty.

- Czas wolny/rozrywka – kobietom proponowane są aktywne sposoby spędzania czasu wolnego związane z ich domem lub własnym ciałem<sup>24</sup>, ale też liczne programy, które mają zatrzymać je przed telewizorem, oferując między innymi emocje, plotki z życia innych osób, przegląd i ocenę świata

<sup>17</sup> Programy: „Piękno boli”, „Ekstremalny kurs piękna”, „Klinika urody”, „Piękna i bestia”, „Kasia Bosacka cudnie chudnie”, „Trinny i Susannah ubierają...”, „Chorobliwa otyłość”, „Czary mary Goka”, „Schudnij z Jillian”, „Agentka do zadań specjalnych” (dostęp: 08.04.2013).

<sup>18</sup> Programy: „Bez oporów”, „Prawo do dziecka” (dostęp: 08.04.2013).

<sup>19</sup> Programy: „Świat według dziecka”, „Idealna niania”, „Dzieci uzależnione od papierosów”, „O seksie z mamą i tatą” (dostęp: 08.04.2013).

<sup>20</sup> Program „Perfekcyjna Pani Domu” (dostęp: 08.04.2013).

<sup>21</sup> Programy: „Kurs gotowania z Gordonem Ramsayem”, „Pascal: po prostu gotuj”, „Rewolucja na talerzu”, „5 składników” (dostęp: 08.04.2013).

<sup>22</sup> Program „Pani Gadzet” (dostęp: 08.04.2013).

<sup>23</sup> Program „Wiem, co jem, i wiem, co kupuję” (dostęp: 08.04.2013).

<sup>24</sup> Programy „Akademia ogrodnika”, „Maja w ogrodzie” lub ćwiczenia fizyczne (dostęp: 08.04.2013).

show-biznesu, polityki oraz mediów<sup>25</sup>. Kobietom oferowana jest przy tym możliwość zdobywania nowych informacji czy uczenia się na doświadczeniu innych osób.

Podjęmowane w omawianym kanale telewizyjnym zagadnienia oraz prezentowana argumentacja nawiązują przede wszystkim do idei feminizmu zachodniego pierwszej oraz drugiej fali (w programach na zagranicznych licencjach marginalnie pojawiają się odniesienia do feminizmu trzeciej fali), a korzystając z innych kategoryzacji – do feminizmu równości czy też stopniowych reform społecznych. Dobór treści wskazuje, że głównym adresatem są aktywne zawodowo (założenie to ujawnia się w ofercie programowej jedynie w postaci ograniczonego czasu na wykonywanie domowych obowiązków), heteroseksualne kobiety, żyjące w związku i wychowujące dzieci.

Można powiedzieć, że dotychczasowe formy opresji kobiet, przede wszystkim płciowej, ale też ze względu na rasę, klasę czy orientację seksualną, akcentowane w różnych nurtach feminizmu, zostały zastąpione inną formą zniewolenia, związaną z narzuconym wizerunkiem własnego ciała czy też sukcesu na wszystkich polach aktywności zarówno w sferze prywatnej, jak i publicznej. Współcześnie kobiety chcą się realizować zarówno w związkach partnerskich oraz w macierzyństwie, jak też poprzez karierę zawodową, tym samym odczuwają przymus bycia dobrą, jeśli nie najlepszą, matką, partnerką i pracownicą jednocześnie<sup>26</sup>.

Simone de Beauvoir (2003: 29–57) czy Adrienne Rich (2000), rozważając atrybuty obu płci, stwierdzają, że kobiety przez swoją fizjologię i funkcję rodzenia poświęcają znaczną część swojego czasu na zadania związane z utrzymaniem gatunku, co jest dla nich w konsekwencji ograniczające, a także sytuuje je w pozycji podporządkowania i zależności. Wykluczenie kobiet z uczestnictwa w dyskursie publicznym oraz procesie nadawania znaczeń ogranicza ich udział w życiu politycznym, w procesie tworzenia czy rozwoju wiedzy. Macierzyństwo jest nadal instytucją zamiast osobistym, wzbogacającym doświadczeniem, i wiąże kobiety z pojęciem reprodukcji (m.in. biologicznej, społeczno-kulturowej) oraz ze sferą prywatną (prace domowe, wychowywa-

---

<sup>25</sup> Programy: „Rodzice mnie nie chcą”, „Niezwykłe strony życia”, „44 niezapomniane obciachy”, „Ocaleni od śmierci”, „Dramatyczne adopcje”, „Szpital Zachodni”, „Życie w przepychu”, „Miłość wagi ciężkiej”, „Naręczona dla grubasa”, „Przyjaciółki z Miami”, „Klub niegrzecznych dziewczynek”, „W roli głównej”, „Taka miłość się nie zdarza”, „Tori Spelling i śluby marzeń”, „Co za tydzień”, „Magiel towarzyski”, „Wtedy i dziś”, „Cherry i niezwykle świat kobiet”, „Policjantki z Cincinnati”, „Misja Martyna”, „Kobieta na zakręcie”, „Urodzeni w obcym ciele”, „Ten jeden dzień”, „7 kobiet”, „Sekrety kobiet”; „Akta zbrodni”, „Nikczemne zbrodnie”, „Wojciech Cejrowski. Boso”, „Zawody”, „Milion w minutę” (dostęp: 08.04.2013).

<sup>26</sup> Podobne wnioski można sformułować w efekcie analizy wzorów kobiecości upowszechnianych w przekazie luksusowych magazynów dla kobiet (por. Zaworska-Nikoniuk 2008: 279–378).



nie dzieci). Nie oznacza to jednak, że kobiety wykonują jedynie prace w domu, wręcz przeciwnie, są jednocześnie obecne w sferze zawodowej, a mimo wszystko nadal są postrzegane przez pryzmat własnego ciała, które jest zarządzane przez społeczeństwo i ujarzmiane w odniesieniu do celów gatunku. Polityka prorodzinna, zapomoga z tytułu urodzenia dziecka (tzw. becikowe) lub sterylizacja określonych grup kobiet<sup>27</sup> nasuwają skojarzenia z władzą, która zarządza reprodukcją, płodnością oraz funkcjonowaniem populacji, nazwaną przez Foucaulta (2011) biopolityką. Kobiety mają ograniczoną władzę nad swoim ciałem, prokreacją i seksualnością, a kwestie takie jak dostęp do środków antykoncepcyjnych czy aborcja są przedmiotem decyzji politycznych bądź też debat publicznych. Dążenie do osobistego rozwoju, zdobycia wykształcenia, niezależności, możliwości decydowania o sobie, często stojące w sprzeczności z macierzyństwem, mogą być ujmowane jako przejawy egoizmu (Rich 2000: 19). Praca zawodowa jest istotnym elementem życia, który może przynosić kobietom satysfakcję oraz zwiększać ich poczucie własnej wartości, jednak wykonywana z dużym zaangażowaniem zwykle odraza decyzję o macierzyństwie. Pewna część kobiet wyzwala się z tradycyjnych ról, wybierając życie singielki lub niezależnie od istniejącej sieci wsparcia, rezygnuje z macierzyństwa, uczestnicząc w sferze publicznej i rozwijając karierę zawodową.

W treści przekazu medialnego można dostrzec sprzeczność popularyzowanych obrazów heteroseksualnego związku<sup>28</sup>. Z jednej strony łatwo zauważyć model oparty na tradycyjnym podziale ról i obowiązków, z drugiej natomiast pojawiają się postulaty dążeń egalitarnych na gruncie rodzinnym (w tym zakresie prowadzone są też kampanie społeczne, m.in. „Dziel obowiązki. Mnóż korzyści”). Budowanie związków partnerskich oraz zmiany w podziale obowiązków domowych mają sprzyjać łączeniu aktywności zawodowej z wychowywaniem dzieci, co umożliwi zarówno kobietom, jak też mężczyznom, spełnienie na gruncie rodzinnym oraz zawodowym.

Presja społeczna stawia przed współczesnymi kobietami zadanie łączenia licznych obowiązków z wysiłkami dbania o swoją kobiecość. Według Simone de Beauvoir (2003) kategoria kobiecości jest sztucznym ideałem narzuconym społecznie, który odnosi się do męskich wyobrażeń tego, jak kobieta ma wyglądać i jakie cechy powinna posiadać. Pomimo że ów ideał nie został precyzyjnie określony, w dodatku jest zmienny w czasie (symbolem kobieco-

<sup>27</sup> Adrienne Rich (2000: 23–24) wskazuje przykłady różnic w zakresie decyzji politycznych dotyczących praw reprodukcyjnych kobiet ze względu na ich przynależność rasową i klasową.

<sup>28</sup> W jednym tylko programie, na przykład „Cherry i niezwykły świat kobiet” prezentowane są odmienne, sprzeczne ze sobą postawy kobiet wobec omawianej kwestii, na przykład heteroseksualnego związku.

ści była zarówno Marilyn Monroe, jak też Twiggy Lawson), a odczucia estetyczne są sprawą subiektywną, wszystkie kobiety poddawane są nieustannym porównaniom z heterogenicznymi modelami piękna. Oceniana jest aparycja, postawa, gesty czy sposób poruszania się, a wygląd lub afirmacja cech określanych jako typowo męskie<sup>29</sup> definiuje kobietę jako mało kobiecą. Należy przy tym zaznaczyć, że kobiety są nie tylko depozytariuszkami modeli kobiecości, ale też biorą czynny udział w ich reprodukcji.

Niezwykle istotną kwestią stał się zatem wygląd zewnętrzny odnoszony do współczesnych, zróżnicowanych kanonów piękna, norm, które na kolorowych okładkach czasopism czy w programach telewizyjnych narzucane są przez media. Ciało kobiet może być poddawane systematycznym modyfikacjom, reżimom diet, ćwiczeń fizycznych czy zabiegom chirurgii plastycznej, aby utrzymać młodość, szczupłość, co niekiedy wyklucza się ze zdrowiem. Bezkrytyczna próba sprostania medialnym, wyretuszowanym ideałom piękna może okazać się destrukcyjna dla jednostki. W dobie kultu cielesności oraz lipofobii celem praktyk dyscyplinarnych jest dążenie do wytworzenia ciała o odpowiednich proporcjach, mierzonego w centymetrach i kilogramach, które będzie młodzieńcze, smukłe, umięśnione oraz pozbawione nadmiaru tkanki tłuszczowej. Dominujący przekaz kulturowy (m.in. medialny) łączy atrakcyjność fizyczną ze zdrowiem, szczęściem, sukcesami, a także określonymi cechami osobowości. Z tej racji stała się ona ważnym elementem samooceny. Ciało stanowi też powierzchnię do ozdabiania (strój, makijaż, fryzura, biżuteria), a kobieta konsumentka, używając towarów określonych marek, wpisuje w swoją cielesność znaczenia, jakie one ze sobą niosą. Uzewnętrznia własną tożsamość, wyjaśniając innym jaka jest.

W kwestii zarządzania ciałem z pomocą kobietom przychodzi nauka. Chirurgia plastyczna, kosmetyki, lekarstwa, preparaty wzmacniające organizm lub regulujące przemianę materii, tabletki antykoncepcyjne służą ujarzmianiu ciała lub jego modyfikacjom. Piękno współcześnie jest dostępne dla wszystkich i tylko od konkretnych jednostek zależy, czy są zmotywowane oraz wytrwałe w jego ucieleśnianiu. W związku z tym kobiety nieustannie wybierają pomiędzy różnymi technikami dyscyplinowania siebie, ale nie rezygnują z nich, przekonane, że ich sukces, akceptacja oraz prestiż w znacz-

---

<sup>29</sup> Różnice biologiczne i psychologiczne między kobietami a mężczyznami często stanowią treść teorii naukowych o dominacji jednej z płci (najczęściej męskiej). Warunki fizjologiczne, istotne z perspektywy dymorfizmu płciowego (np. delikatna budowa ciała, mniejsza siła mięśni, zwiększone proporcje tkanki tłuszczowej, mniejsza czaszka), nabierają znaczenia w definiowaniu „naturalnych” kobiecych cech, jak: pasywność, słabość, zależność, łagodność, uczuciowość, intuicyjność, mniejsza inteligencja itp., które są tworzone w opozycji do męskich: aktywność, siła, skuteczność, samodzielność, brutalność, rozsądek, racjonalizm (por. Buczkowski 2005: 111 i nast.).

nym stopniu zależy od wyglądu. W skrajnych wypadkach, na przykład w zaburzeniu odżywiania w postaci anoreksji, kontrolowanie organizmu jest utożsamiane ze sprawowaniem władzy nad własnym życiem. Samokontrola i monitoring swojego ciała są efektem, podobnie jak w panoptikonie Benthamy (Foucault 1998), przeświadczenia o nieustającej widzialności, ciągłym nadzorze, regularnym byciu obserwowanym, a także ocenianym przez innych, przez co prowadzą do normowania w procesie samoujarmiania. Kobieta samodzielnie dokonuje pomiarów, sprawdza swoją wagę i odnosi ją do podawanych przez specjalistów wskaźników. Następnie osądza się oraz dyscyplinuje, aby ucieleśnić wybrany przez siebie wzorzec kobiecości, a dzięki temu podnieść swoją samoocenę oraz osiągnąć szczęście.

Zgłębiając treść programów typu lifestyle, można zauważyć, że media prawem przynależnym dyskursom określają przedmiot swoich zainteresowań oraz to, jak i co mówi się o kobietach. Dokonując selekcji informacji, środki masowego przekazu posiadają władzę definiowania tego, co jest ważne, i biorą udział w nadawaniu znaczeń. Tworzą one, a następnie upubliczniają wzory (myślenia, zachowania, relacji społecznych, ale też kobiety i jej rodziny), które mają wywołać chęć naśladowania lub stanowią rodzaj przestrogi. Dostarczają wiedzy, informacji, kształtują postawy, zainteresowania lub organizują rozrywkę.

Analizowany przekaz medialny zakreśla ramy wizerunku współczesnej kobiety<sup>30</sup>, która zarządza sobą oraz innymi osobami, korzysta ze swoich zasobów, inwestuje w siebie w ramach idei permanentnej edukacji, przekonana o własnej suwerenności. Stara się zaplanować zarówno życie prywatne, jak też karierę zawodową (kwestia pracy zawodowej poruszana jest w programach telewizyjnych w sposób pośredni, jako tło dla obowiązków względem rodziny). Wolność, niezależność i samodzielność związane są z odpowiedzialnością za kierowanie sobą oraz całkowite wykorzystanie własnego potencjału rozwojowego. Postulowana jest przy tym elastyczność, gotowość do wprowadzania ciągłych zmian w sobie, służąca adaptacji do zmiennych warunków. Rozwój wymaga skupienia się na sobie oraz własnej indywidualności, zatem zanika potrzeba zrzeszania się kobiet na rzecz wspólnych potrzeb i interesów. Każda z nich otrzymuje zbiór ogólnych rad, których jest wykonawcą,

<sup>30</sup> Dobór treści analizowanych programów telewizyjnych (analogiczny do zagadnień podejmowanych przez pierwszą i drugą falę feminizmu) ogranicza przekaz do reprodukcji społecznie zakorzenionych prawd oraz dopuszczalnych norm postępowania w sposób właściwy dyscyplinarnemu normowaniu. Z drugiej jednak strony współwystępuje, a także przenika się z nim rządomyślna normalizacja, ujawniana przede wszystkim w sposobie przekazu. Heterogeniczne obrazy kobiet czy aprobata wyrażana dla różnorodności związane są z zakreśleniem pewnego obszaru obiektywizującej normy będącej wytworem władzy-wiedzy, która jest możliwa do osiągnięcia (w mniejszym lub większym stopniu) poprzez pracę nad sobą, samoregulację i korektę.

jednocześnie będąc obarczoną winą za własną porażkę. Ważny jest zatem właściwy wybór spośród wielości proponowanych rozwiązań, umiejętność ich zestawienie oraz zastosowanie.

Nowe wysublimowane formy „rządzenia poprzez wolność” (Rose 1999) w duchu neoliberalizmu legitymizowane przez dyskursy naukowe i terapeutyzujące<sup>31</sup> są zatem także wyraźnie obecne w kobiecym dyskursie medialnym. W poradnikowy charakter kanału telewizyjnego wpisana jest obecność licznych ekspertów dopuszczonych do wytwarzania dyskursu, którzy uprawomocniają każdy z rodzajów podawanej wiedzy. Zajmują się oni różnymi (jeżeli nie wszystkimi) dziedzinami życia i w przystępnej formie objaśniają określone zjawiska, udzielają prostych, krótkich rad, komentują postępowanie innych osób. Wzmacniają przy tym proces uczenia się przez doświadczenie innych, zachęcają do podejmowania właściwych sposobów postępowania lub unikania zagrożeń. Wiedza, którą można wykorzystać we własnym życiu, podawana jest wprost lub ma miejsce odwołanie do wolnej woli odbiorcy, jednak używana argumentacja nie pozostawia dużego marginesu swobody, wskazując na racjonalność czy korzyści wynikające z postępowania według rekomendowanego wzoru. Celem ekspertów jest uczenie lub rozwijanie kompetencji i umiejętności niezbędnych ludziom przede wszystkim w życiu osobistym, ale także w sferze publicznej. Ich wiedza jest uniwersalna, a pozbawiona kontekstu pasuje do wielu sytuacji, zatem usprawnia życie w różnych jego aspektach. Wykorzystanie tej wiedzy we właściwy sposób ma podnieść efektywność działania w wybranych obszarach, świadcząc o osobistym sukcesie człowieka. Ponieważ to jednostki odgrywają aktywną rolę w zarządzaniu sobą, analogicznie brak określonych umiejętności czy też niechęć do ich zdobycia związane są z nieuchronną prywatną porażką. Omawiane programy charakteryzuje także pozorna spójność i logika przekazu (pojawia się w nich wiele niekiedy sprzecznych informacji na ten sam temat), przedstawione są różnorodne wzorcowe sytuacje, gotowe do naśladowania, będące przykładem pomyślności lub niepowodzenia. Zadaniem kobiet jest dokonanie odpowiedzialnego wyboru spośród różnorodności proponowanych rozwiązań, samodzielna ich kompilacja oraz dopasowanie do własnej, niepowtarzalnej sytuacji.

Taki sposób oddziaływania, charakterystyczny dla rządomyślności, podkreśla powiązanie technik władzy i technik „siebie” (Foucault 2000: 249). Wskazuje również na wszechobecność władzy-wiedzy w naszym życiu, które zarazem łączy się z licencjonowaną dozą swobody. Techniki władzy determi-

---

<sup>31</sup> Dyskursy terapeutyzujące objaśniają życie psychiczne człowieka i są związane z naukami „psy” – psychologią, psychologią społeczną, psychoterapią (por. Rose 1998).

nują zachowanie jednostek i podporządkowują je określonym celom, natomiast techniki „siebie” pozwalają im przekształcać się, aby osiągnąć szczęście, mądrość czy stan doskonałości. Subtelność tych technik rządzenia jednostkami powoduje, że władza w sposób niezauważony wkracza w życie każdego człowieka, wprowadzając mechanizmy wewnętrznej kontroli – „wraz z masą uprawnień jednostka obarczana jest setką warunków” (Błesznowski 2009: 122). Trafnie też przybliży koncepcję Foucaulta metafora władzy w aerozolu (Magala 1989: 170–173), wskazując na jej rozproszenie, możliwość przenikania bytu społecznego, stosunków międzyludzkich i życia jednostek, aby je w sposób niezauważony kształtować.

## Zakończenie

Systemy władzy-wiedzy, obecne w dominującym, początkowo niedostępnym dla kobiet dyskursie (stanowiły bowiem one grupę zdominowaną, której wypowiedzi były ignorowane), służyły podtrzymaniu utrwalonego porządku społecznego, uprawomocniając pozycję nierówności pomiędzy przedstawicielami obu płci. Religia, kultura, tradycje, a później wiedza naukowa tworzona przez mężczyzn sankcjonowały męską dominację oraz podporządkowanie kobiet, reprodukowały określony reżim prawdy, dostarczały zasobów symbolicznych umożliwiających rozumienie rzeczywistości i tworzenie autodefinicji.

W tym kontekście pojawienie się licznych nurtów dyskursu feministycznego można rozpatrywać jako wykształcenie się strategii oporu wobec wszechobecnej, ujarzmiającej władzy-wiedzy wpisanej w dominujący, męski dyskurs. Jednak reinterpretacja rzeczywistości w duchu feminizmu, tworzenie nowych zasobów symbolicznych, wiedzy oraz prawdy uwzględniających kobiecą perspektywę, są również sprzężone z mechanizmem wytwarzania i ujarzmiania podmiotów. Ponadto konsekwencją budowania spójności oraz jedności ruchu kobiecego było odrzucenie wszelkiej odmienności wykraczającej poza ramy wyznaczonej normy. W odpowiedzi na te praktyki dyscyplinarnego normowania zaczęły tworzyć się nurty rozszerzające zakres tego, co dopuszczalne, rezygnujące z jednoznacznych rozstrzygnięć i definicji, uwzględniające wielowymiarowość życia.

Wizerunek kobiet kreowany w poddanym analizie kanale telewizyjnym jest efektem urzeczywistnionych już postulatów feminizmu równości oraz reformistycznego, obecnych w pierwszej i drugiej fali. Te łagodnie feminizujące nurty, możliwe do zaakceptowania przez dominujący dyskurs, osiągnęły największe sukcesy w realizacji własnych założeń, ponieważ nie zmierzały do bezpośredniej konfrontacji z męskim punktem widzenia, nie prowadziły

otwartej krytyki patriarchy, a także zrezygnowały z radykalnych poglądów i rewolucyjnych rozwiązań. Upowszechnianie rekomendowanych w ten sposób wzorów myślenia czy zachowania służy internalizacji wartości oraz norm leżących u ich podstaw. W zakresie treści mamy zatem do czynienia z działaniami właściwymi dla praktyk dyscyplinarnego normowania, natomiast sposób przekazu odwołuje się do strategii pozornego upodmiotowienia, wówczas idee wolności, niezależności i sprawczości przysłaniają mechanizmy ujarzmania jednostek.

## Bibliografia

Anderson M.L. (1988), *Thinking About Women. Sociological Perspectives on Sex and Gender*, New York: Routledge.

Beauvoir de S. (2003), *Druga płeć*, przeł. G. Mycielska, M. Leśniewska, Warszawa: Jacek Santorski & Co.

Błesznowski B. (2009), *Batalia o człowieka. Genealogia władzy M. Foucaulta jako próba wyzwolenia podmiotu*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

Bradley H. (2008), *Płeć*, przeł. E. Chomicka, Warszawa: Wydawnictwo Sic!

Buczkowski A. (2005), *Spoleczne tworzenie ciała. Płeć kulturowa i płeć biologiczna*, Kraków: TAIWPN Universitas.

Butler J. (2008), *Uwikłani w płeć*, przeł. K. Krasuska, Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.

Foucault M. (1980), *Truth and Power*, w: Gordon C. (ed.), *Power/Knowledge. Selected Interview and other Writings 1972–1977 Michael Foucault*, New York: Pantheon Books, s. 109–133.

Foucault M. (1982), *The Subject and Power*, w: Dreyfus H.L., Rabinow P., *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*, Chicago: The University of Chicago Press, s. 208–226.

Foucault M. (1998), *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, przeł. T. Komendant, Warszawa: Fundacja Aletheia.

Foucault M. (2000), *Techniki siebie, w: Filozofia – historia – polityka. Wybór pism*, przeł. D. Leszczyński, L. Rasiński, Warszawa-Wrocław: WN PWN, s. 247–275.

Foucault M. (2002), *Porządek dyskursu. Wykład inauguracyjny wygłoszony w College de France 2 grudnia 1970*, przeł. M. Kozłowski, Gdańsk: słowo/obraz terytoria.

Foucault M. (2010), *Bezpieczeństwo, terytorium, populacja. Wykłady w College de France 1977–1978*, przeł. M. Herer, Warszawa: WN PWN.

Foucault M. (2011), *Narodziny biopolityki. Wykłady w College de France 1978–1979*, przeł. M. Herer, Warszawa: WN PWN. <http://digital.library.upenn.edu/women/murray/equality/equality.html>.

Krzyżanowska N. (2012), *Kobiety w (polskiej) sferze publicznej*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Lorber J. (1998), *Gender Inequality: Feminist Theories and Politics*, Los Angeles: Roxbury.

Magala S. (1989), *Foucault, czyli władza we krwi i w aerozolu*, „Miesięcznik Literacki”, 10–11, s. 170–173.

Mizielińska J. (2004), *(De)konstrukcje kobiecości. Podmiot feminizmu a problem wykluczenia*, Gdańsk: słowo/obraz terytoria.

Murray J. S. (1790), *On the Equality of the Sexes*, Massachusetts: Massachusetts Magazine, April/May (wydanie internetowe).

Putnam Tong R. (2002), *Mysł feministyczna. Wprowadzenie*, przeł. Miłosz J., Umińska B., Warszawa: WN PWN.

Renzetti C.M., Curran D.J. (2005), *Kobiety, mężczyźni i społeczeństwo*, przeł. A. Gromkowska-Melosik, Warszawa: WN PWN.

Rich A. (2000), *Zrodzone z kobiety. Macierzyństwo jako doświadczenie i instytucja*, przeł. J. Mizielińska, Warszawa: Wydawnictwo Sic!

Rose N. (1998), *Inventing Our Selves. Psychology, power, and personhood*, Cambridge: Cambridge University Press.

Rose N. (1999), *Powers of Freedom. Reframing Political Thought*, Cambridge: Cambridge University Press.

Scott J.W. (1986), *Gender: A Useful Category of Historical Analysis*, „The American Historical Review”, 91(5): 1053–1075.

Ślęczka K. (1999), *Feminizm. Ideologie i koncepcje społeczne współczesnego feminizmu*, Katowice: Książnica.

Wimmer R.D., Dominick J.R. (2008), *Mass media. Metody badań*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Wollstonecraft M. (1792), *A Vindication of the Rights of Woman: With Strictures on Political and Moral Subjects*, Boston: Peter Edes (wydanie internetowe: 1999, New York: Bartleby.com, <http://www.bartleby.com/144/>).

Zaworska-Nikoniuk D. (2008), *Wzory kobiecości i męskości w polskiej prasie dla kobiet XXI wieku*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.





## Media i dylematyczność działania w obszarze pracy socjalnej z osobami „zaburzonymi psychicznie”

The manuscript addresses the issue of the dilemma concerning acting in the field of social work with people who are “mentally disturbed”. The dilemma is related to the existence of two types of communications in the media discourse (hereinafter referred to as: humanizing discourse and the discourse of intervention), whose messages are mutually exclusive. Therefore, social workers are not able to adapt to both of them simultaneously. As a result, there occur dilemmas and tensions in social work, which can be observed while the activities are being designed.

The types of discourses (humanizing, intervention) were extracted based on the analysis of empirical material collected in the course of research conducted in a social welfare center. The aim of the study was the reconstruction of the reality in which social workers operate and the primary consideration was to recreate their perspective. Therefore, the analysis focused on only those communications that were important for social workers in the field of social work with “mentally disturbed” people.

In the study, I applied the grounded theory research (Glaser, Strauss 2009). Due to the nature of the chosen method, it was essential for me that the daily routine of the social workers become also my daily routine. In my research, I used the following material sourcing techniques: participative observation, document analysis and interviews (conversations) with social workers.

*Keywords: media, dilemma, humanizing discourse, intervention discourse/discourse of intervention, social work with „mentally disturbed” people*

### Wprowadzenie

Przedmiotem mojej analizy są dyskursy medialne, których komunikaty mają znaczenie dla konstruowania działań w obszarze pracy socjalnej z osobami kategoryzowanymi jako zaburzone psychicznie. Dyskursy te kształtują w pracownikach socjalnych wyobrażenia na temat wzorów postępowania w tym obszarze. Obserwowana przez tę grupę zawodową niejednorodność dyskursów staje się przyczyną powstawania napięć w pracy socjalnej.

W niniejszym artykule perspektywa pracowników socjalnych jest najważniejsza. Oznacza to, że prezentowana analiza jest próbą odtworzenia istniejącego w obszarze praktycznym poglądu na temat roli i znaczenia dyskursów

medialnych, które podejmują wątki związane z pracą z osobami zaburzonymi psychicznie. Konsekwencją przyjęcia optyki pracowników jest skoncentrowanie się tylko na tych przekazach, które zostały przez nich „uważnione”<sup>1</sup>.

Według pracowników pomocy społecznej dyskursy medialne rozpowszechniają sprzeczne komunikaty. Z jednej strony dyskurs promuje w społeczeństwie takie idee jak wolność, samostanowienie, równość, które mają dotyczyć wszystkich ludzi, z drugiej zaś zawiera zupełnie odmienną retorykę interwencji, nadzoru i ciągłej kontroli. Dwutorowość przekazów odczuwana jest przez pracowników socjalnych jako problem, z powodu którego powstają różne napięcia i dylematy działania w pracy socjalnej. W artykule będę się starała przybliżyć uwarunkowaną przez dyskursy medialne problematyczność działania w obszarze pracy z osobami „zaburzonymi psychicznie”. Pewne rodzaje komunikatów zaliczam do przykładów zjawiska nazywanego, za Höhnm (2003), pedagogizacją, inne stanowią egzemplifikację istnienia jej granic. W dalszej części tekstu wyjaśnię, czym jest pedagogizacja i dlaczego jej istnienie w tym obszarze nie jest oczywiste.

## Pedagogizacja medialna

Przestrzeń medialna oferuje wiele programów i audycji, za pośrednictwem których można uzyskać informacje na temat każdej niemal sfery aktywności współczesnego człowieka. Obecnie zakres tematyki pojawiającej się w mediach znacznie wykracza poza szeroko rozumianą sferę publiczną, obejmując również zagadnienia charakterystyczne dla sfery prywatnej. Przykładem mogą być programy i audycje, w których eksperci i profesjonaliści prezentują „prawidłowy” obraz bądź „właściwe” formy działań nie tylko w codziennym życiu publicznym, ale również prywatnym, radząc (edukując jak należy postępować, na przykład w sytuacji doświadczania kryzysu małżeńskiego, jak prawidłowo się odżywiać czy rozpoznawać u siebie objawy depresji i im przeciwdziałać.

---

<sup>1</sup> Empiryczną podstawą stanowią badania przeprowadzone w ośrodku pomocy społecznej. Celem ich było poznanie pracy socjalnej z osobami zaburzonymi psychicznie. Do zbierania i analizy materiału wykorzystano metodę teorii ugruntowanej (Glaser, Strauss 2009). Używając pojęcia „uważnianie”, odnoszę się do zestawu pojęć Alfreda Schütza dotyczących struktur spraw ważnych i nieważnych (za: Czyżewski 2009). „Do obszaru komunikowania w ogólności należy »ustalenie relewancji«, czyli ustawiczne kształtowanie hierarchii spraw traktowanych jako ważne i nieważne. Alfred Schütz wyróżnia relewancję tematyczną (*thematische Relevanz* – „coś”, a nie „coś innego”, skupia naszą uwagę), interpretacyjną (*Auslegungsrelevanz* – to „coś” interpretujemy tak, a nie inaczej) oraz motywacyjną (*Motivationsrelevanz* – wobec tego „czegoś” podejmujemy takie, a nie inne działania). W zwyczajnych sytuacjach życia codziennego te trzy relewancje są od siebie wzajemnie zależne, żadna nie dominuje nad inną” (Czyżewski 2009: 9).

Zjawisko to można określić mianem pedagogizacji życia społecznego<sup>2</sup>. Wiąże się ono z przekazywaniem w różnorodnej formie swojego rodzaju recept, a niekiedy nawet dyrektyw, jak ukierunkowywać samowychowanie, jak planować swój dalszy rozwój itp. Mówiąc w skrócie, w tym ujęciu „pedagogizacja oznacza przenoszenie wyobrażeń i kategorii pedagogicznych do dziedzin życia bezpośrednio niezwiązanych z aktywnością wychowawczą, takich jak gospodarka, polityka, społeczeństwo obywatelskie, kultura czy życie prywatne” (Czyżewski, w tym tomie).

W kontekście interesującego mnie obszaru pojęcie pedagogizacji jest problematyczne, a jego proste zastosowanie wydaje się trudne. Pierwszym kłopotem jest zawężenie przez badaczy zjawiska pedagogizacji do tych dziedzin życia, które bezpośrednio nie są związane z aktywnością wychowawczą. Natomiast interesująca mnie sfera działalności praktycznej w potocznym myśleniu jest często kojarzona z wychowaniem. Kolejny kłopot związany jest z pytaniem, czy w pracy socjalnej z osobami „zaburzonymi psychicznie” mamy w ogóle do czynienia z pedagogizacją, którą odnosi się zwykle do praktyk nazywanych za Foucaultem rządomyślnymi, a więc powiązanych z rządzeniem jednostkami przez wolność (Rose 1998, 1999), czy też raczej z kontrolą i nadzorem, które Foucault opisuje jako charakterystyczne elementy władzy dyscyplinarnej.

Zgodnie z przyjętą definicją pedagogizacji zjawiska tego należy poszukiwać poza obszarem związanym z działalnością wychowawczą. W związku z tym mogą się pojawić wątpliwości, czy można mówić o nim w kontekście pracy socjalnej, która przez wielu łączona jest z wychowaniem. Wątpliwości te, biorąc pod uwagę perspektywę definiowania „pracy socjalnej” i „wychowania” przez samych pracowników socjalnych, powinny zostać jednak ograniczone, a nawet całkowicie wyeliminowane z pola dalszych rozważań. Analiza materiału empirycznego ujawniła bowiem, że osoby uprawiające zawód pracownika socjalnego oddzielają „pracę socjalną” od oddziaływań wychowawczych. Praca socjalna według opinii pracowników socjalnych jest działalnością, której celem jest pomoc, a nie wychowanie. Wskazuje na to analiza materiału em-

---

<sup>2</sup> W niniejszym tomie przyjmuje się rozumienie pedagogizacji za Höhmem 2003, które omawia w swoim artykule Marek Czyżewski. Marynowicz-Hetka (w tym tomie), odnosząc się do społeczno-pedagogicznego punktu widzenia, porównuje ten sposób rozumienia pedagogizacji do drugiej jej fali, którą nazwała „niedyrektywną”. Pedagogizacja „niedyrektywna” jest „rozproszona, wnikająca niepostrzeżenie do sfery prywatnej, do codzienności, w sposób zmasowany i wszechogarniający, przekracza granice audytorium rodziców uczniów i granice instytucji oświatowej. Adresuje swój przekaz do różnych zbiorowości, wyselekcjonowanych wyraźnie z punktu widzenia wieku, płci, ról społecznych. W odróżnieniu od pedagogizacji „dyrektywnej” pedagogizacja „niedyrektywna” opiera się na kontakcie pośrednim – na przykład medialnym. Pedagogizacja drugiej fali ma strukturę „hybrydalną i nieoczekiwaną” (ibidem) w związku z tym należy odróżnić ją od procesu wychowania.

pirycznego, która umożliwiła odtworzenie perspektywy pracowników socjalnych na zagadnienie rozumienia „pracy socjalnej i miejsce wychowania w tym działaniu. Okazało się, że sposób pojmowania „wychowania” przez pracowników socjalnych, najbardziej zbliżony jest do ogólnego jego określenia zaproponowanego przez Okonia. Przyjmuje on, że wychowanie jest „świadomie organizowaną działalnością społeczną, opartą na stosunku wychowawczym między wychowankiem a wychowawcą, której celem jest wywołanie zamierzonych zmian w osobowości wychowanka” (Okoń 1997: 319). Podobnie tę kategorię rozumieją badani. Ten sposób pojmowania pojęcia „wychowania” wskazuje na dwie poważne konsekwencje praktyczne. Po pierwsze, wychowanie postrzegane jest jako jednostronne oddziaływanie wychowawcy na wychowanka. Po drugie, w procesie wychowania mamy do czynienia z relacją nie zrównoważoną, opartą na układzie mistrz–uczeń. Wychowanie łączy się więc z oddziaływaniem intencjonalnym i programowo jest realizowane w placówkach do tego powołanych. Tak rozumianego oddziaływania wychowawczego nie spotykamy w instytucji pomocy społecznej<sup>3</sup>.

Sposób postrzegania wychowania przez pracowników socjalnych znacznie ogranicza możliwość wiązania go z pracą socjalną. Istotną różnicą jest brak odczuwania przez tę grupę zawodową stosunku łączącego pracownika socjalnego z klientem w kategoriach relacji wychowawca–wychowanek. Z pomocy społecznej korzystają osoby dorosłe, które zdolne są do podejmowania decyzji we własnym imieniu. W związku z tym wymagają one pomocy w rozwiązaniu trudnej sytuacji życiowej, w której się znalazły, a nie wychowania.

Przyjęcie powyższej argumentacji pracowników socjalnych i odniesienie jej do definicji wychowania proponowanej przez Okonia (1997), które to znaczenie tego pojęcia podzielają badani pracownicy socjalni, pozwala zaproponować oddzielenie praktyki pracy socjalnej od pola semantycznego pojęcia „wychowanie” i równoczesne włączenie pracy socjalnej w zakres rozważań dotyczących zjawiska pedagogizacji.

Wspominana, w drugiej kolejności, trudność związana jest z kwestią powiązania dyskursów medialnych, korespondujących z podejmowanym w tekście obszarem praktyki, ze zjawiskiem pedagogizacji. Główna wątpliwość

---

<sup>3</sup> Rozróżnienie wychowania i pomocy może wydawać się sztuczne i nie w każdym miejscu uprawnione. Pragnę podkreślić, że stanowisko o odrębności związku „pracy socjalnej” od „wychowania” jest wynikiem analizy materiału empirycznego i odzwierciedla opinię badanych pracowników socjalnych. Wśród pedagogów, w tym zwłaszcza społecznych, stanowisko to może się wydawać kontrowersyjne, ponieważ „w myśl założeń pedagogiki społecznej wychowawca internacjonalizacja obejmuje działania niepostrzegane dotychczas jako wychowawcze, zatem również zawód pracownika socjalnego” (Mikołajewicz 1999 :13). Celem tego tekstu nie jest konfrontacja powyższych stanowisk. Autorka, przyjmując założenia metody teorii ugruntowanej (Glaser, Strauss 2009), stara się przedstawić perspektywę osób badanych, a nie naukową dyskusję wokół tego zagadnienia.

dotyczy rodzajów przekazów, które obecne są w mediach, a które korespondują z problematyką pracy z osobami zaburzonymi psychicznie. Czy są to komunikaty podkreślające wolność tych osób i zdolność do samostanowienia o sobie, czy promowane są w nich hasła, których zadaniem jest mobilizacja pracy socjalnej do kontroli, czy nadzoru takich jednostek. W zależności od dominującego dyskursu pojawia się pytanie, czy w tym przypadku mamy do czynienia z pedagogizacją, czy jej granicami. Kluczowe dla tego tekstu zagadnienie dyskursów i ich oddziaływania na pracę socjalną zostanie podjęte w dalszej części tekstu. Najpierw bowiem należy przybliżyć kategorię „klient zaburzony psychicznie”.

## Kategoria „klient zaburzony psychicznie”

Eksplorując teren badań, odkryłam pewną odmienność w sposobie rozumienia pojęcia „zaburzenie psychiczne” oraz „kategorii klienta zaburzonego psychicznie”. Pojęcia te często nie mieściły się w medycznym sposobie ich definiowania. Sytuacja ta zmusiła mnie do poszukiwania innych odniesień, możliwie jak najbardziej zbliżonych rzeczywistości. Pomocną ramą teoretyczną okazała się tu koncepcja kategoryzowania klientów zaproponowana przez Mariusza Granosika (2006).

W artykule przyjmuję społeczno-kulturową perspektywę postrzegania zaburzeń psychicznych. Przyjęcie tej optyki związane było z celem badania, jakim była rekonstrukcja punktu widzenia pracowników socjalnych. Pojmowanie terminu „zaburzenie psychiczne” w ośrodku pomocy społecznej różni się od tego, jak jest ono rozumiane na przykład w szpitalu psychiatrycznym czy instytucjach paramedycznych, które choć nie są placówkami stricte medycznymi, to jednak ich praca adresowana jest do osób chorych<sup>4</sup>. We wspomnianych placówkach dominuje przede wszystkim podejście medyczne, a zaburzenia psychiczne postrzegane są w tej optyce jako patologia. Rodzi to obowiązek leczenia<sup>5</sup> i konieczność „ustalenia rozpoznania, które wskazywałoby objawy i zespół ich przynależności klasyfikacyjnej, fazy czy raczej określonego punktu rozwoju sprawy chorobowej” (Jaroszyński 1989: 12). Osobą uprawnioną do rozpoznania zaburzenia czy choroby psychicznej jest tylko psychiatra, którego wskazania nie zawsze dotyczą tylko procesu leczenia. Zdarza

<sup>4</sup> Pracę w szpitalu psychiatrycznym oraz w instytucjach „paramedycznych” miałam okazję obserwować w trakcie wolontariatu oraz kilkumiesięcznej pracy jako pracownik socjalny w tego typu placówce. Ponadto w roku 2012 wraz z Mariuszem Granosikiem oraz grupą studentów uczestniczących w programie Erasmus Intensive w Norymberdze realizowałam projekt, którego celem było rozpoznanie obszaru współpracy pomiędzy wolontariuszami a instytucjami działającymi w obszarze zdrowia psychicznego.

<sup>5</sup> Zdarza się, że wbrew woli samego zainteresowanego.

się bowiem, że lekarze psychiatrzy dają wskazówki do pracy z pacjentem pozostałym członkom personelu, na przykład pracownikowi socjalnemu, terapeutycie itp., które dalej działają zgodnie z jego wytycznymi. Sytuacja taka świadczy o dominującej pozycji nauk medycznych oraz lekarzy w tym obszarze.

Kwestia ta wygląda inaczej, gdy spojrzymy na zaburzenie psychiczne przez pryzmat koncepcji społeczno-kulturowych. Zakres semantyczny tego pojęcia jest tutaj znacznie szerszy, bowiem, mówiąc w uproszczony sposób, za zaburzenie uznaje się to, co w danej kulturze zostało nim nazwane, a chorym/zaburzoną jest osoba za taką uznawana. W obrębie tego podejścia wymieniane są między innymi następujące koncepcje i teorie: interpersonalna teoria psychiatrii Harry'ego S. Sullivana (1947), teoria komunikacyjna grupy Palo Alto (m.in. Bateson (1972) i Watzlawick (1967)), antypsychiatria (Laing 1995, Torrey 1981), jak również bardziej współczesne teorie choroby, uwzględniające w źródle jej powstawania kulturę (Barret, Jenkins, eds, 2005). Na oddzielne wspomnienie zasługuje Foucault (1987), który przez wielu (np. przez cytowanego wcześniej Jaroszyńskiego), uznawany jest za przedstawiciela antypsychiatrii. Sam Foucault zaprzeczał jednak jakoby był jednym z przedstawicieli tego ruchu. Trudno jednak nie zgodzić się z poglądem, że jego myśli stanowiły ważne źródło inspiracji antypsychiatrii. W krótkim tekście niemożliwa jest bardziej dokładna charakterystyka tych kierunków. Warto jednak zaznaczyć, że mimo wielu różnic tym, co je łączy, jest podkreślenie znaczenia środowiska społeczno-kulturowego w definiowaniu, powstawaniu, leczeniu i rehabilitacji zaburzeń psychicznych.

Stosując termin „zaburzenie psychiczne”, nie odnoszę go do diagnozy psychiatrycznej, ale do sposobu pojmowania i definiowania zaburzenia przez środowisko pracowników socjalnych. W trakcie swojej obecności w terenie zaobserwowałam, że pracownicy socjalni, nazywając kogoś „klientem zaburzonym psychicznie” nie zawsze mają na myśli osobę posiadającą medyczną diagnozę (często nazywani w ten sposób klienci w ogóle jej nie mieli). Najbardziej znaczące przy przypisywaniu komuś tożsamości osoby chorej/zaburzonej, są natomiast doświadczenia interakcyjne pracowników z konkretną osobą.

Pracownicy socjalni dzielą swoich klientów na przynajmniej kilka kategorii, które różnicowane są zazwyczaj w zależności od postrzeganego przez pracowników socjalnych problemu (np. alkoholicy, bezdomni, zaburzeni psychicznie). Konstruowanie planu pomocy z każdą ze wspomnianych grup problemowych wygląda nieco inaczej. Tworzenie go przez pracowników socjalnych opiera się na informacjach, które udaje im się uzyskać na temat klientów. Pozyskiwanie informacji i ich ocena są nieustającym procesem, który stanowi jeden z najważniejszych elementów pracy socjalnej (Granosik 2006).

Proces ten prowadzi do przypisania klienta do określonej grupy, nazywanej dalej, za Granosikiem, „kategorią”. Badania tego autora wykazały, że w ośrodkach pomocy społecznej istnieją dwa poziomy kategoryzacji. Pierwszy z nich ma charakter uzewnętrzniany (kategoryzacja I rzędu) oraz drugi wewnętrzny (kategoryzacja II rzędu).

Kategoryzacje uzewnętrzniane funkcjonują zarówno wśród pracowników, jak i w relacji pomiędzy pracownikiem a klientem. Dotyczą zwykle cech pozytywnych bądź charakterystycznych, ale nie ewidentnie stygmatyzujących (Granosik 2006: 63). Kategorie te to na przykład „rodzina wielodzietna”, „ubóstwo”, „bezrobocie”. Ich nazewnictwo wynika bezpośrednio z Ustawy o pomocy społecznej (DzU z 2 lipca 2008 Nr 115 poz. 728), w której dokładnie określone są problemy, które uprawniają do korzystania z pomocy społecznej.

Wewnętrzne kategoryzacje klientów są wytworem środowiska pracowników socjalnych i tylko im są znane. Często więc osoba, której udzielana jest pomoc, nie zdaje sobie z nich sprawy. Kategorie te często mają charakter pejoratywny (Granosik 2006: 63). Nadanie kategorii II rzędu odbywa się poprzez doświadczenia interakcyjne z klientem na podstawie na przykład charakterystycznej cechy lub zespołu cech danego klienta. Jako egzemplifikację można wykorzystać przypadek nazywania przez jednego z pracowników socjalnych klientów posądzanych o zaburzenia psychiczne „świrusami”. Biorąc pod uwagę interakcyjny charakter kategorii II rzędu, należy dodać, że w przeciwieństwie do kategoryzacji I rzędu, która jest stosunkowo stabilna, kategorie wewnętrzne mogą ulec modyfikacjom, przekształceniom, utrwaleńniom, które uzależnione są od kolejnych doświadczeń. Istotną konsekwencją jest również fakt, że kategoria II rzędu, choć nie istnieje w oficjalnej dokumentacji, odgrywa niekiedy ważniejszą rolę w doborze metod pracy z klientem. Mam tu na myśli sytuacje, w których pracownik socjalny nie może zapisać w karcie klienta, że dana osoba jest zaburzona psychicznie, ponieważ nie ma diagnozy lekarskiej, ale pomimo tego, konstruując plan pomocy, uważa za bardzo istotne, aby taką osobę w ten sposób traktować<sup>6</sup>.

Oczywiście nie tylko sama interakcja z klientem stanowi podstawę do orientowania działania z nim. Innymi ważnymi elementami są indywidualne przekonania, uwarunkowania instytucjonalne czy wreszcie przekazy medialne, którym chciałabym przyjrzeć się dokładniej.

<sup>6</sup> Pragnę wspomnieć na marginesie, że zdarzają się również sytuacje, w których pracownik socjalny nie zgadza się z opinią lekarską wykluczającą zaburzenie psychiczne klienta. Wtedy to, pomimo braku epikryzy, pracownik, opierając się na własnym doświadczeniu, często nie przestaje podtrzymywać swoich racji i konsekwentnie pracuje z tą osobą jak z zaburzoną psychicznie.

## Media i praca socjalna z osobami „zaburzonymi psychicznie”

Zmedializowana rzeczywistość, w której żyjemy, oddziałuje na pracę i aktywność człowieka, nawet taką, która wydaje się być bardzo odległa od medialnego kontekstu – jak praca socjalna. W trakcie badań w ośrodku pomocy społecznej przekonałam się, że pracownicy ośrodka pomocy społecznej na skutek oddziaływania mediów potrafią niekiedy całkowicie przeorientować swoje działanie. Zmiana ta jest wynikiem ich interpretacji przekazów medialnych odnoszących się do obszaru pracy socjalnej i wzorów (właściwego) profesjonalnego działania. Rekonstruując pogląd pracowników socjalnych, zauważyłam, że przypisują oni znaczenie, po pierwsze, tym przekazom, które koncentrują się na chęci pomocy, wysłuchania, zrozumienia człowieka, po drugie zaś takim, które ogniskują się wokół skandali, afer itp.

Wyraźną zależność pomiędzy pracą socjalną i komunikatami medialnymi można dostrzec w momencie podkreślania przez pracowników socjalnych konieczności określonego działania, którego podjęcie uzależnione jest od mediów, a nie od ich wiedzy lub doświadczenia. W opinii pracowników, przedostanie się do publicznej informacji jakiegoś wycinka praktyki socjalnej może zaszkodzić zarówno im samym, jak i wizerunkowi pomocy społecznej. Medialny obraz służb społecznych zarysowywany jest najczęściej negatywnie i koncentruje się wokół afer i skandali. W związku z tym chęć uniknięcia negatywnego rozgłosu medialnego staje się wystarczającym argumentem przystąpienia do interwencji.

Rekonstruując perspektywę pracowników socjalnych, możemy wyróżnić w dyskursie medialnym dwa najważniejsze warianty przekazów (dyskursów) oddziałujących na ludzi, wykonujących ten zawód.

Pierwszy wariant przekazów to praktyki i komunikaty reprodukujące idee humanistyczne odnoszące się do podmiotowości człowieka, poszanowania jego godności i tolerancji wobec odmienności. Za pośrednictwem tych przekazów próbuje się uwrażliwić odbiorców na problematykę osób doświadczających na co dzień trudnych, często nierozwiązywalnych, problemów społecznych, jak sieroctwo, bezrobocie, ubóstwo czy choroba lub zaburzenie psychiczne. Częstym celem tej praktyki jest zaistnienie nieobecnej w dyskursie medialnym perspektywy osób dotkniętych wykluczeniem czy marginalizacją społeczną, na przykład pacjentów szpitali psychiatrycznych. W tym obszarze będą się mieścić programy realizowane w kontakcie z ekspertem, specjalistą czy terapeutą<sup>7</sup>, jak na przykład audycja w radio TOK FM „Roz-

---

<sup>7</sup> Ciekawe wydaje się, że perspektywa osób wykluczonych przedstawiana jest przez specjalistę, a nie „eksperta”, rozumianego jako osoba posiadająca konkretny problem. Można powiedzieć, że paradoksalnie, chcąc uwrażliwić społeczeństwo na problemy takich ludzi, eskalujemy ich wykluczenie poprzez nie-dopuszczenie ich reprezentantów do zabrania głosu w dyskursie medialnym.



mowy o pomaganiu”, której uczestnicy rozpowszechniają idee pracy z podopiecznymi/klientami opartej na symetrii i podmiotowości. Celem jej jest usamodzielnienie/uwłasnowolnienie osoby, której udzielana jest pomoc. Warto w tym miejscu dodać, że z tą ideą zbieżne są niektóre dyskursy pedagogiczne lub społeczno-pedagogiczne (np. te, które akcentują postulat empowermentu)<sup>8</sup>.

W opinii pracowników socjalnych ten sposób postępowania jest teoretycznie słuszny. Równocześnie jednak uznaje się, że bezpośrednio przeniesienie go w obszar praktyki socjalnej jest trudne, a nawet niemożliwe (*teoria, teoria a praktyka, praktyką*<sup>9</sup>). Pierwszy wariant dalej będę nazywać dyskursem humanizującym. Pewną trudność sprawia dostarczenie konkretnego przykładu programu lub audycji, które w szczególny sposób poruszyły pracowników socjalnych i do których odwołują się po kilku miesiącach bądź nawet latach od jej pojawienia się w mediach. Jak miałam okazję zaobserwować w trakcie badań, pracownicy jako osoby zaangażowane w kwestie społeczne śledzą na przykład zmiany w ustawodawstwie, które przekładają się bezpośrednio na ich pracę, interesują się również przekazami medialnymi korespondującymi z ich praktyką. Częściej jednak niż do konkretnej audycji odwołują się do wybranych nazwisk, na przykład polityków, psychologów czy terapeutów, których można uznać za reprezentantów elit symbolicznych w medialnym dyskursie.

Zaistnienie w przestrzeni praktycznej komunikatów humanizujących ma charakter doraźny. Jako przykład ilustrujący te słowa odwołam się do jednej z sytuacji, zaobserwowanej w trakcie badań:

Jeden z PS [*pracowników pomocy społecznej*] właśnie zaczynał swój dyżur. Wszedł do pokoju, przywitał się z pozostałymi PS. W jego zachowaniu zauważalne było pewne podekscytowanie, którego przyczyna została ujawniona w następnym jego zdaniu.

PS 1: *słyszeliście wczoraj tę audycję?* [tu podaje nazwę, której nie zdążyłam zanotować. Chodzi jednak o audycję, której scenariusz podobny był do „Rozmów o pomaganiu” w Radiu TOK FM. Zaproszony gość (ekspert) wypowiadał się na temat konieczności zmian w sposobie pracy z klientem pomocy spo-

---

<sup>8</sup> Zbieżność dotyczy proponowanego zarówno w dyskursie pedagogicznym, jak i humanizującym, sposobu traktowania osób dotkniętych problemem, na przykład długotrwale bezrobotnych, bezdomnych itp., który nakazuje respektowanie wolności i uszanowanie decyzji drugiego człowieka, nawet w sytuacji, gdy z punktu widzenia pedagoga wydają się niewłaściwe. Celem empowermentu jest dążenie do pełnej samodzielności człowieka, która osiągnana jest nie poprzez korygowanie zachowań niewłaściwych, ale wzmacnianie, zachęcanie do zaangażowania i rozwijania realnego wpływu na własną sytuację życiową (np. Marynowicz-Hetka 2006).

<sup>9</sup> Teksty kursywą są cytatami pochodzącymi z moich notatek prowadzonych w trakcie badań. Cytat może nieznacznie różnić się od oryginału, ponieważ notatki nie były sporządzane w czasie rozmów z pracownikami. Skrót „PS” oznacza pracownika socjalnego.

łecznej opartej na współpracy, towarzyszeniu i poszanowaniu jego prywatności].

PS 2: *Tak, słyszałam i co o tym myślisz? Pięknie mówił, co? Fajnie, gdyby tak można było pracować.*

PS 1: *Ta, niech ten mądryś przyjdzie tu, do nas, chociaż na miesiąc popracować, ciekawe jak długo będzie tak mówił.*

Dyskusja wokół tego zagadnienia trwała kilka minut, po czym naturalnie wygasła. Nie zauważyłam, żeby w kolejnych dniach do niej powracano.

Najbardziej poruszającą i bulwersującą kwestią w tego rodzaju przekazach jest dla pracowników ich nierealność, to znaczy brak możliwości zastosowania promowanych w nich idei w pracy z większością klientów pomocy społecznej. Generalnie pracownicy zgadzają się z tymi treściami. W ten sposób chcieliby pracować i czują, że tak należy. Wiedzą jednak, że jest to często niemożliwe. W efekcie powstaje w nich poczucie frustracji i napięcia<sup>10</sup>.

Drugi wariant przekazów reprezentowany jest przez przekazy medialne o charakterze interwencyjnym, które są reaktywne wobec wydarzeń tragicznych i bulwersujących. Komunikaty te mają zazwyczaj wywołać ozdrowieńczy wstrząs i zmotywować społeczeństwo do myślenia o zmianach w strukturach instytucji, jak na przykład ośrodek pomocy społecznej, szpital, policja, których obraz i ocena w kontekście przedstawianych wydarzeń są zazwyczaj negatywne. Takie programy telewizyjne jak „Uwaga” czy „Sprawa dla Reportera”, dzięki obrazowej prezentacji świadectw zaniedbań i błędów popełnionych przez pracownika socjalnego osiągają cel, jakim jest demaskowanie nieprawidłowości w funkcjonowaniu instytucji i pokazanie społeczeństwu „jak być powinno”. Wariant ten będę nazywać dyskursem interwencyjnym.

W przeciwieństwie do dyskursu humanizującego dostarczenie przykładu dyskursu interwencyjnego jest bardzo łatwe. Ilustracją może być na przykład fala doniesień medialnych na temat głośnej sprawy z 2003 roku, określanej przez pracowników socjalnych jako problem „dzieci w beczkach”<sup>11</sup>.

Przypadek ten jest szeroko znany i ciągle wspominany przez pracowników pomocy społecznej z powodu stygmatyzacji tego z nich, który zajmował się rejonem, w którym doszło do dramatycznych zdarzeń. Wspomniany pra-

---

<sup>10</sup> Wartą wspomnienia jest zauważona w trakcie cyklu spotkań pedagogów społecznych z Katedry Pedagogiki Społecznej oraz socjologów z Zakładu Badań Komunikacji Społecznej UŁ kwestia paradoksów dyskursu humanizującego. Podczas analizy jednej z audycji, „Rozmowy oPomaganiu” w Radiu TOK FM, zwróciliśmy uwagę na dwoistość obecnego tam dyskursu, która charakteryzuje się, z jednej strony promowaniem idei humanistycznych, odwołujących się do podmiotowego traktowania ludzi i poszanowania ich wolności, z drugiej zaś nawoływaniem do napiętnowania i eliminacji praktyk, które są rozbieżne z jego głównymi ideami. Analiza pozwoliła odkryć drugie dno dyskursów humanizujących.

<sup>11</sup> Mam tu na myśli sprawę zamordowania przez rodziców czworga dzieci i przetrzymywania ich ciał w beczkach.

ownik został oskarżony przez media o poważne zaniedbanie, które stało się przyczyną tragedii. Powiązanie go z tym wydarzeniem opierało się na informacji, że rodzina ta korzystała z pomocy społecznej, a w związku z tym osoba zajmująca się tym środowiskiem powinna zorientować się, że działo się w nim coś niepokojącego i zapobiec kolejnym zdarzeniom. Prawdą jest, że w ośrodku znajdowała się karta tych osób jako klientów, jednak z uwagi na fakt okazjonalnego korzystania przez nich z pomocy słabo znani byli pracownikom i byli uznawani za tak zwane środowisko nieaktywne<sup>12</sup>. Informacje te nie znalazły odzwierciedlenia w mediach, natomiast podawano do publicznej wiadomości, że osoby zatrudnione w pomocy społecznej są niekompetentne i dopuszczają się rażących zaniedbań. Oto wypowiedź jednego z pracowników socjalnych, opisującego sposób przedstawiania tej sytuacji w mediach:

*PS: wyglądało to, tak jakbyśmy nic więcej nie robili, jak tylko popijali kawkę z za biurka. A powinniśmy działać. Najlepiej zabrać im te dzieci jak tylko weszliśmy do ich domu”<sup>13</sup>.*

Wydarzenie to do dzisiaj oddziałuje na tę grupę zawodową, a hasło „dzieci w beczkach” w języku pracowników socjalnych pojawia się w różnorodnych kontekstach. Może być użyte na przykład jako przestroga („lepiej zrób coś, aby nie mieć kolejnych »dzieci w beczkach«”), ale pojawia się również w sytuacjach quasi-żartobliwych, kiedy jeden z pracowników mówi do drugiego, niezupełnie poważnie, żeby przypadkiem „nie odkrył »dzieci w beczkach«”<sup>14</sup>.

Konsekwencją tego oraz innych, opartych na podobnej, interwencyjnej, konstrukcji komunikatów medialnych jest wykształcenie wśród pracowników socjalnych poglądu o wrogości mediów wobec ich profesji. Doświadczenia jednego z nich, potraktowanego przez media jako „biernego sprawcę tragedii”, stały się przestrogą przed mediami i ich działaniami wobec „pomyłek” i „niedopatrzeń” pracowników socjalnych<sup>15</sup>. Sprawa ta znalazła swoje odbicie w konstruowaniu działań ze środowiskami podejrzanymi o możliwość dopuszczenia do równie „skandalotwórczych” sytuacji. Należy jednak podkreślić, że nie dotyczy to wszystkich klientów, można nawet powie-

<sup>12</sup> Niekontynuujące współpracy z pomocą społeczną. Karty klientów przechowywane są w kartotece pracownika socjalnego, nawet kiedy taka osoba nie korzysta już od lat z pomocy społecznej.

<sup>13</sup> Osoba, która relacjonowała mi tę sytuację, nie brała udziału we wspomnianych wydarzeniach. Forma „my” odnosi się tu do „my – pracownicy socjalni”.

<sup>14</sup> Należy podkreślić, że termin „dzieci w beczkach” został całkowicie odpersonalizowany, kiedy więc pracownicy socjalni używają tego sformułowania, nie odnoszą się do tragedii konkretnych osób. „Dzieci w beczkach” funkcjonują jedynie w wymiarze dyskursowym i obrazują nierówność sił pracowników socjalnych wobec mediów.

<sup>15</sup> Słowa „pomyłek” i „niedopatrzeń” zostały ujęte w cudzysłów, co oznacza, że sytuacja ta wygląda odmiennie w perspektywie pracowników socjalnych i tylko media tak ją nazywają.

dzieć, że jedynie wąskiej ich grupy. Dobór problemów, przy zetknięciu z którymi należy zachować szczególną ostrożność ze względu na ryzyko ich „umediálnienia”, dokonywany jest samodzielnie przez pracownika socjalnego. Przykłady klientów „zaburzonych psychicznie” są jako takie wskazywane. Poniżej będę tę kwestię rozwijała, odnosząc się do konkretnej sytuacji. Tymczasem, podsumowując ten fragment, podkreślić trzeba, iż rekonstruując perspektywę pracownika socjalnego, można dostrzec dwa warianty przekazów medialnych (dyskurs humanizujący i interwencyjny), które jednocześnie oddziałując na niego, wywołują napięcia i paradoksy pracy socjalnej. Oddziaływanie tych dyskursów można zaobserwować w trakcie konstruowania planu pomocy. Dyskurs humanizujący uznać można za zbieżny z pedagogizacją i praktykami rządomyślnymi, ponieważ łączy się między innymi z promowaniem podmiotowości. Z kolei drugi wariant głosi potrzebę nadzorowania klientów, kontrolowania i wymuszania na nich prawidłowych sposobów zachowania.

Przedstawiony poniżej przykład pokaże trudności, które są efektem współistnienia obydwu typów dyskursu w przestrzeni praktycznej.

## Opis przypadku

Sytuacja, która ukazuje związki między przekazami medialnymi i orientowaniem działania pracownika socjalnego, dotyczy dwóch kobiet (matki, ok. 52 lat, i córki, ok. 30 lat). Brat zmarłego męża jednej z nich (matki) zgłosił je do pomocy społecznej. Kobiety nie wniosowały o pomoc (i być może, gdyby nie brat, nigdy pracownik socjalny by się o nich nie dowiedział), zostały zatem klientkami pomocy społecznej niejako przymusowo.

Pracownik socjalny rozmawiał ze mną na temat tej sytuacji wielokrotnie, starając się ze szczegółami opisać wygląd klientek, ich zachowanie oraz mieszkanie<sup>16</sup>:

*PS: czegoś takiego to ja jeszcze nigdy nie widziałam. Paznokcie tej córki, normalnie tak długie, aż się zaczęły zakręcać jak u Hindusów. W domu ciemno, nie dosyć, że to mieszkanie takie na poddaszu, z małymi oknami, to jeszcze wszystkie pozastłaniane jakimś pudłami, brudno. Panie ubrane w jakieś*

---

<sup>16</sup> Pracownicy socjalni, mówiąc o w jakimś stopniu wyjątkowych klientach (np. osobach zaburzonych psychicznie) są bardzo dokładni w opisie. Tego typu szczegółowość interpretuję jako chęć podkreślenia „nienormalności”, niecodzienności sytuacji. Problemy klientów pomocy społecznej i proponowane rozwiązania zazwyczaj nie różnią się od siebie. To, co składa się na unikalność danego przypadku, jest zawarte w doświadczeniach pracownika socjalnego z klientem, które wyrażane są poprzez szczegółową charakterystykę zachowań, wyglądu, sposobu mówienia klienta itp. Uwypuklanie „dziwności” ma również za zadanie przekonanie słuchacza (np. innego pracownika socjalnego albo jak miało to miejsce w powyższym przypadku, badacza) o prawdziwości interpretacji i tym samym jej ugruntowanie, co z kolei wiąże się z podejmowanymi przez pracownika socjalnego działaniami.

*brudne szlafroki. Ale jak się o coś pytałam, to odpowiadały tak przytomnie. Ale z nimi musi coś być, bo przecież kto normalny tak żyje.*

W procesie gromadzenia informacji pracownik socjalny dowiedział się, że kobiety nie wychodzą w ogóle z mieszkania i że taka sytuacja trwa już od co najmniej pięciu lat. Kobiety nie posiadały żadnych aktualnych dokumentów, jak dowód osobisty, paszport itp., nie wykazywały również żadnych źródeł dochodu.

*PS: ...one nawet dowodu osobistego nie miały, normalnie nic. Byłam w poradni a tam żadnej karty nic! Tych kobiet po prostu NIE MA!*

Wszystkie informacje na temat klientek utwierdzały pracownika socjalnego w interpretacji, że ma do czynienia z problemem zaburzenia psychicznego. Uruchomiło to rutynowe myślenie na temat sposobu postępowania w sytuacji zetknięcia z takim przypadkiem, takiego jak: konsultacja psychiatryczna i późniejsza hospitalizacja. Pewnym problemem w uruchomieniu tych procedur było przekonanie pracownika socjalnego, że to same klientki powinny podjąć decyzję o leczeniu, a nie zostać do niego zmuszone. Sądowy przymus leczenia pracownik uznawał za rozwiązanie, które nie przyniesie pozytywnych efektów, natomiast może wyrządzić sporo krzywdy ludziom, którzy po raz pierwszy od pięciu lat zaczęli ufać człowiekowi z zewnątrz (pracownikowi socjalnemu). W efekcie rozmowa na temat leczenia była odkładana w czasie, co wiązało się z nadzieją, że kolejne spotkania z klientkami spowodują uświadomienie posiadanego przez nie problemu i podjęcie samodzielnej decyzji o hospitalizacji.

W ten sposób pracownik socjalny dawał sobie możliwość lepszego poznania całej sytuacji i obu kobiet. Odłożenie standardowych procedur, mimo odczuwanego przez pracownika ryzyka medialnego nagłośnienia tego kontrowersyjnego przypadku, można wytłumaczyć wielością czynności, które należało wykonać w związku z prowadzeniem tego środowiska, jak na przykład pozyskanie niezbędnych dokumentów (jak dowód osobisty), uzyskanie uprawnień do pobierania świadczeń (renty rodzinnej) po zmarłym mężu, uzyskanie ubezpieczenia zdrowotnego oraz zatrudnienie opiekunki z agencji usług opiekuńczych, której zadaniem miałyby być sprzątanie, gotowanie, robienie zakupów itp.

W efekcie pozyskanego czasu pracownik socjalny miał okazję zaobserwować funkcjonowanie klientek w środowisku. Doprowadziło go to do wniosku, że sposób życia klientek, być może dla niego kompletnie niezrozumiały, okazuje się akceptowalnym, gdy porzuci się własną definicję „normalnego i satysfakcjonującego życia”. Kiedy więc wszystkie wymienione uprzednio czynności zostały wykonane, pracownik socjalny kolejny raz stanął przed dylematem, czy ma rozpocząć rozmowy na temat leczenia i ewentualnych

działań, jeżeli klientki na nie się nie zgodzą. Jednak wówczas decyzja o leczeniu nie była już tak oczywista, jak na początku pracy w tym środowisku. Tym, co nie pozwalało pracownikowi socjalnemu trwale porzucić myślenie o hospitalizacji klientek, była groźba wybuchu medialnego skandalu, gdyby pozostawionym bez opieki lekarza psychiatry klientkom stało się coś złego, na przykład umarłyby z głodu<sup>17</sup>. Pracownik socjalny zdawał sobie sprawę, mając w pamięci wcześniejsze sytuacje (np. „dzieci w beczkach”), że żadne media nie próbowałyby wtedy zrozumieć i poznać jego motywacji stojących za podjętymi działaniami, tylko skupiłyby się na tragedii oraz poszukiwaniu odpowiedzialne za nią osoby.

Warto podkreślić, że kategoryzacja klientek jako zaburzonych psychicznie ma niezwykle znaczenie dla przyjęcia potencjalnych dalszych interpretacji zdarzeń. Uznanie kogoś za „zaburzonego psychicznie” niemal automatycznie dyskredytuje taką osobę jako niezdolną do podejmowania decyzji i prowadzenia samodzielnej egzystencji. W związku z tym pracownik socjalny nie sądził, że ktokolwiek przyjmie za słuszne jego tłumaczenie odnoszące się do prawa samostanowienia i wolności. W dyskursie interwencyjnym prawa te odmawiane są osobom zaburzonym psychicznie. Negowanie ich związane jest z powszechnym w społeczeństwie poglądem o nieobliczalności takich osób i ryzyku doprowadzenia do tragedii w sytuacji braku nadzoru.

W pracy socjalnej z osobami zaburzonymi psychicznie możemy napotkać wiele podobnych sytuacji, które związane są z zarysowanym dylematem. Pracownicy socjalni, na których oddziałują humanizujące przekazy medialne, chcą traktować klienta w sposób podmiotowy, uznając jego wolność do decydowania o własnym życiu i dokonywania wyborów, które nie zawsze muszą być zrozumiałe. Jednak świadomość potencjalnego wzbudzenia zainteresowania mediów ich metodami pracy i posądzenia o zaniedbanie, często obligują praktyków do bardziej dyscyplinarnych działań, takich jak podejmowanie decyzji za klienta, przymuszanie go do określonych, społecznie pożądaných rozwiązań czy sposobów zachowania itp.

## Spółeczne roszczenia normalności – normalizacja czy normowanie

Do analizy przedstawionej powyżej sytuacji można wykorzystać pojęcia „normalizacji” i „normowania” zaproponowane przez Foucaulta. Normowanie według tego autora polega na „uprzednim ustanowieniu pewnego modelu, optymalnego modelu, nakierowanego na osiągnięcie określonego

---

<sup>17</sup> Argument podany przez pracownika socjalnego.

rezultatu. Chodzi o to, by ludzi, ich gesty i działania dopasować do owego modelu, za normalne uznając to, co zdolne do takiego dopasowania do normy, za nienormalne zaś – to, co nie spełnia tego warunku” (Foucault 2010: 75). Podejmowane w tym duchu działania, które mają za zadanie podkreślić „pierwotny i podstawowy charakter normy” (s. 75), będą zbieżne z postulatami i praktykami władzy dyscyplinarnej, a więc kontrolą, nadzorem, dyscyplinowaniem i eliminowaniem zachowań i zjawisk uznawanych za niepożądane czy wymykające się normie.

Z odmienną sytuacją mamy do czynienia w przypadku normalizacji, gdzie „wychodzi się od ustalenia, co jest normalne, a co nie, by następnie śledzić różne krzywe normalności, przy czym normalizacja polega na wygrywaniu jednych rozkładów przeciw innym, tak by te najbardziej niepożądane sprowadzić do poziomu tych, które są do przyjęcia. Wychodzi się więc od tego, co normalne i uprzywilejowuje pewne jego rozkłady, uznane – by tak rzec – za bardziej normalne, a w każdym razie: bardziej pożądane od innych. To właśnie te rozkłady funkcjonują jako norma. Norma bierze się z pewnej gry w obrębie zróżnicowanych poziomów normalności” (s. 82). W przypadku normalizacji więc norma jest czymś, co wynika dopiero z analizy tego, co normalne. Normalizacja i związane z nią praktyki przypisać należy władzy rządomyślniej, w której zwykle umiejscawia się zjawisko pedagogizacji. Nie dąży się tu bowiem do całkowitego wyeliminowania czy skorygowania działań, które uznane zostają za niepasujące do normy, ale dopuszcza się warianty normalności, szacując jednocześnie związane z ich przyjęciem ryzyko.

Opisywany w poprzednim fragmencie przypadek pokazuje, że działania o charakterze normalizującym przypisać można pracownikowi socjalnemu, który ustalił najpierw to, co jest normalne dla jego klientek, a dopiero później określił normy dla tego środowiska. Dopiero na podstawie tych norm podjął określone działania, planując na końcu całkowite wycofanie się z tego środowiska z powodu braku uzasadnień do dalszej pracy socjalnej z rodziną, która zaczęła radzić sobie na satysfakcjonującym ją poziomie. Tym, co stanęło pracownikowi socjalnemu na przeszkodzie w realizacji powyższego scenariusza, była przyjęta przez niego interpretacja społecznych, a właściwie medialnych oczekiwań i ich możliwa reakcja wobec potencjalnego zagrożenia. Ryzyko medialnego nagłośnienia przypadku związane było, jak wspominałam wcześniej, z zakwalifikowaniem klientek do kategorii zaburzonych psychicznie, a więc osób, którym przypisywana jest przez społeczeństwo niezdolność do podejmowania racjonalnych, w pełni wartościowych decyzji: pracownik socjalny nie miał wątpliwości, że pozostawienie klientek w domu, z którego nie wychodzą już od pięciu lat, nie zostanie uznane za „normalną” decyzję. Roszczenia mediów i społeczeństwa wobec działań pracownika so-

cialnego z osobami zaburzonymi psychicznie można uznać za przykład normowania, bowiem ich celem miałyby być podporządkowanie i dopasowanie klientów do modelu zachowania, uznanego za zgodny z obowiązującą normą.

Na szczególną uwagę zasługują strategicznie taktyki normowania (profesjonalnie) stosowane przez pracownika socjalnego. Celem tych taktyk było uniemożliwienie innym osobom (nieznającym klientek) szybkiej demaskacji tych problemów klientek, których odkrycie niewątpliwie łączyłoby się ze społecznym roszczeniem do normowania, w foucaultowskim tego słowa znaczeniu. Jako przykład można podać działania eliminujące najbardziej widoczne elementy ujawniające nienormalność sytuacji, na przykład obcięcie „nienormalnie” długich paznokci, posprzątanie w domu i zdjęcie worków na śmieci zasłaniających okna. Do tego typu działań można byłoby również zaliczyć zachęcanie klientek do wyjścia z domu, choć to ostatnie działanie – na skutek wielu trudności, których pokonanie okazało się niemożliwe – zostało zamienione na wprowadzenie do środowiska stałej pomocy opiekuńczej.

Dzięki różnym zabiegom stosowanym przez pracownika udało się roztoczyć nad klientkami swoisty parasol ochronny, który ma umożliwić im życie w sposób uznawany przez nie za normalny i satysfakcjonujący. Utworzenie tej bariery skazało jednocześnie pracownika na działanie w ciągłym poczuciu zagrożenia „umediálnieniem” tej sprawy.

## Wnioski

Prezentowany przypadek ilustruje przenikanie i współwystępowanie nowoczesnych form sprawowania władzy, tak zwanej rządomyślności oraz władzy dyscyplinarnej. Związane z nimi dwa odmienne warianty przekazów medialnych (humanizujący i interwencyjny) stanowią o jednej z trudności w pracy socjalnej. Świadomość tej dwoistości uniemożliwia bowiem pracownikowi socjalnemu dopasowanie działań, które odpowiadałyby jednocześnie postulatowi jednego i drugiego dyskursu. Zmusza go to do działań quasi-konspiracyjnych i balansujących w jego opinii na granicy prawa. Pedagogizacja medialna w swym wariantcie humanizującym, wpisująca się w „rządzenie przez wolność”, w zetknięciu z dalekim od powszechnie uznawanego poczuciem normalności, jak miało to miejsce w opisywanym przypadku, traci moc aplikacyjną. Humanistyczne idee kwestionowane są choćby przez społeczne roszczenia normalności i w rezultacie wypierane są przez mniej subtelne praktyki, charakterystyczne dla władzy dyscyplinarnej, które promowane są przez dyskursy interwencyjne. W opinii pracowników socjalnych społeczeństwo i media w obliczu spotkania z osobą zaburzoną psychicznie nie chcą dać takim



osobom przyzwolenia na „życie po swojemu”. Domaga się natomiast jego naprawy, czyli dopasowania do powszechnie istniejącego modelu „normalnego życia” przy użyciu nawet bardzo drastycznych metod, jak na przykład czasowa lub trwała izolacja poprzez umieszczenie w szpitalu lub domu pomocy społecznej.

Charakteryzując sytuację pracownika socjalnego znajdującego się pomiędzy dwoma wykluczającymi się dyskursami, można odwołać się do koncepcji „podwójnego wiązania” (double-bind) zaproponowanej przez grupę badaczy z Palo Alto (m.in. Bateson 1972). „Podwójne wiązanie” oznacza doświadczanie przez jednostkę sprzecznych komunikatów pochodzących od tej samej, znaczącej dla jednostki osoby. Rejestrowanie przez odbiorcę sprzecznych komunikatów powoduje niemożność dostosowania się do obu sygnałów jednocześnie. Przykładem podawanym przez Watzlawicka jest matka upominająca swojego dorosłego syna, by w końcu znalazł sobie pracę. Ton głosu matki oraz wyraz jej twarzy sugerują jednak odbiorcy, że nadawca komunikatu nie wierzy, aby to kiedykolwiek nastąpiło. Jeżeli taka sytuacja powtarza się często w układzie interpersonalnym, który jest dla odbiorcy ważny i z którego odbiorca nie może się uwolnić (np. układ dziecko-rodzic), może to – zdaniem niektórych autorów (Watzlawick i in. 1967) – prowadzić do trwałych zaburzeń.

W innym kontekście teoretycznym powiedzieć można, że podwójny przekaz medialny (humanizujący i interwencyjny) wytwarza profesjonalny dylemat, paradoks pracy socjalnej<sup>18</sup>, który zmusza pracownika socjalnego do ciągłego balansowania pomiędzy sprzecznymi oczekiwaniami co do jego działania. Z jednej strony do stosowania technik dyscyplinarnych (których domaga się dyskurs interwencyjny), z drugiej – technik rządomyślnych (które reprezentowane są przez humanizujący wariant przekazów medialnych i współczesne dyskursy pedagogiczne).

Praca socjalna z osobami zaburzonymi psychicznie odsłania tabuizowany obszar, który jest świadectwem istnienia granic pedagogizacji. Pokazuje, że rządzenie przez wolność i retoryka empowermentu jest w rzeczywistości apelem tylko do wybranych jednostek, a „miękka” pedagogizacja, kierowana do każdego, jest fikcją. Pomimo tego pracownicy socjalni dostrzegają w mediach obecność dwóch dyskursów, z których żaden nie jest w ich opinii dyskursem prawomocnym. Istniejąca pomiędzy nimi niespójność i zarazem

<sup>18</sup> O paradoksach działania profesjonalnego w pracy socjalnej pisał F. Schütze (1992, 1994). Wyróżnił wśród nich m.in.: dysproporcje władzy i wiedzy; różnice zaangażowania; konieczność prognozowania rozwoju lub skutków wydarzeń mimo braku dostatecznych podstaw oraz podejmowania znaczących działań na podstawie tych właśnie prognoz; umiejscowienie działań profesjonalnych w świecie organizacji i instytucji.

wzajemne wykluczanie, powodują powstawanie napięć, paradoksów i spiętrzeń w pracy socjalnej, które można zaobserwować w trakcie konstruowania działań. Na zakończenie należałoby dodać, że opisywana tu sytuacja może stać się również argumentem na rzecz krytyki dyskursów emancypacyjnych.

## Bibliografia

Barret R.J., Jenkins J.H. eds. (2005), Schizofrenia, kultura i subiektywność – na krawędzi doświadczenia, przeł. J. Bobrzyński, K. Gdowska, Kraków: Libron.

Bateson, G. (1972), *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*, Chicago: University of Chicago Press.

Czyżewski M. (2009), Polski spór o książkę Strach Jana Tomasa Grossa w perspektywie „pośredniczącej” analizy dyskursu, „Studia Socjologiczne”, 3: 5–26.

Höhne T. (2003), *Pädagogik der Wissensgesellschaft, Bielefeld: transcript.*

Foucault M. (1987), Historia szaleństwa w dobie klasycyzmu, przeł. H. Kęszycka, Warszawa: PIW.

Foucault M. (2010), Bezpieczeństwo, terytorium, populacja, przeł. M. Herer, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Glaser G.B., Strauss A.L. (2009), Odkrywanie teorii ugruntowanej, przeł. M. Gorzko, Kraków: Nomos.

Granosik M. (2006), Profesjonalny wymiar pracy socjalnej, Katowice: Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”.

Jaroszyński J. *Niektóre współczesne kierunki psychiatrii*, [w:] S. Dąbrowski, J. Jaroszyński, S. Pużyński (red.), *Psychiatria*, Warszawa: PZWL.

Laing R.D. (1995), *Podzielone Ja*, przeł. M. Karpiński, Poznań: Rebis.

Marynowicz-Hetka E. (2006), *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki, t. I*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Mikołajewicz W. (1999), *Praca socjalna jako działanie wychowawcze*, Katowice: Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”

Okoń W. (1997), *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: Żak.

Rose N. (1998), *Inventing Our Selves. Psychology, Power, and Personhood*, Cambridge: Cambridge University Press.

Rose N. (1999), *Powers of Freedom: Reframing Political Thought*, Cambridge: Cambridge University Press.

Sullivan H. S. (1947), *Conceptions of Modern Psychiatry*, Washington D.C.: William A. White Psychiatric Foundation.

Schütze F. (1992), *Sozialarbeit als „bescheidene” Profession*, w: B. Dewe, W. Ferchhof, F. Olaf-Radtke (Hg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*, Opladen, Leske+Budrich, s. 132–170.

Schütze F. (1994), *Strukturen des professionellen Handelns, biographische Betroffenheit und Supervision*, „Supervision”, 26: 10–39.

Torrey E. (1981), *Czarownicy i psychiatrzy*, przeł. H. Bartoszewicz, Warszawa: PIW.

Watzlawick P., Beavin B.J., Jackson D.D. (1967), *Pragmatics of Human Communication*, New York: W.W. Norton & Co.



IZABELA KAMIŃSKA

## Dyskurs ekspercki w obszarze pomocy społecznej na tle pedagogizacji medialnej

The article concerns a variant of expert discourse in the form of training courses organized for family assistants in welfare institutions. In Foucauldian optics, expert discourse is seen as a tool of 'subjectification' of specialists dealing with assistance. The aim of the analysis is to answer the question: what is the expected direction of creating a defined type of entity appointed as an expert in assistance? In the later section of the article, the specific character of expert discourse in a welfare institution is discussed against the background of educationalisation in the media.

*Keywords: expert discourse, subjectification, power/knowledge, economisation, educationalisation*

### Wstęp

Współczesne społeczeństwo wykorzystuje wiedzę jako narzędzie zarządzania wzrostem gospodarczym państwa i przypisuje jej wartość rynkową. Jest to zatem „społeczeństwo oparte na wiedzy” (*knowledge-based society*) [m.in. Drucker 1999], w którym dyskursy eksperckie zaczynają odgrywać coraz ważniejszą rolę.

Biorąc pod uwagę powyższe przemiany o charakterze makrospołecznym, warto uważniej przyjrzeć się wycinkowi dyskursu eksperckiego, rozwijanego obecnie w instytucjach pomocy społecznej, w których realizowana jest praca socjalna<sup>1</sup>. Śledząc ów dyskurs, kształtowany między innymi przez inicjatywy

---

<sup>1</sup> Dyskurs ekspercki definiowany jest w niniejszym artykule w wąskim znaczeniu, jako dyskurs wkraczający z zewnątrz do przestrzeni instytucjonalnej, ale zajmujący w niej znaczące miejsce ze względu na to, że stanowi zasoby dyskursowe dla jego odbiorców-praktyków realizujących pracę socjalną. Podstawą ustaleń jest analiza próbek dyskursu eksperckiego zawartego w skryptach pochodzących ze szkoleń dla asystentów rodzin.

Korpus analizowanych danych stanowiły materiały szkoleń: „Praca Asystenta Rodziny” (przygotowany przez firmę realizującą szkolenia i analizy gospodarcze, szkolenie zorganizowane przez Regionalne Centrum Polityki Społecznej, „Procedury i procesy pracy z rodziną na rzecz jej reintegracji” (przygotowane przez instytucję psychoterapeutyczną i szkoleniową, „Mediacje rodzinne” (przygotowane przez firmę consultingową w ramach projektu „Wsparcie i podnoszenie kwalifikacji zawodowych kadr pomocy i integracji społecznej”, Program Operacyjny Kapitał Ludzki), „Kryzys w rodzinie. Rozpoznawanie i diagnozowanie problemów rodziny oraz dobieranie poziomu dyrektywności i odpowiednich form pomocy w zależności od diagnozy” (przygotowane przez firmę szkoleniową). Na gruncie polskim dyskurs ekspercki

unijne niosące na sztandarach hasło rozwoju kapitału ludzkiego, dostrzec można, że w dużej mierze składa się on z odwołań do kryteriów ekonomicznych. Taki stan rzeczy można wytłumaczyć ekonomizacją rozumianą jako przepływ semantyki i retoryki z obszarów ekonomicznych do pozaekonomicznych (por. Höhne 2012: 797). Podobne procesy zachodzą w dyskursie edukacyjnym (por. Szkudlarek 2001: 167).

Warto zaznaczyć, że równoległe z procesem ekonomizacji w obrębie dyskursu eksperckiego, na przykład w ośrodku pomocy społecznej, ma miejsce inne zjawisko, które można zaobserwować także poza tym obszarem. Chodzi o pedagogizację, w tym pedagogizację medialną, która rozprzestrzenia semantyki pedagogiczne, również te charakterystyczne dla pracy socjalnej, poza dyskurs pedagogiczny, do obszarów nie-pedagogicznych, czyli dziedzin życia bezpośrednio niezwiązanych z aktywnością wychowawczą, takich jak gospodarka, polityka, społeczeństwo obywatelskie, kultura czy życie prywatne (por. Höhne 2003: 229–230).

Na tle zachodzących zmian związanych z „cyrkulacją”<sup>2</sup> dyskursów pedagogicznych i ekonomicznych interesujące wydają się przemiany dyskursowe w obszarze instytucjonalnej pracy socjalnej, w obrębie której, zdaniem Foucaulta, funkcjonują „świeccy pasterze”, kontynuatorzy chrześcijańskiej władzy pastoralnej (Irving 2012: 73). Do ich grona zaliczyć można pracowników socjalnych, asystentów rodziny, koordynatorów pieczy zastępczej, specjalistów do spraw przemocy, *street-workerów*, konsultantów itp.

Pierwsza część artykułu stanowi próbę odpowiedzi na pytanie, jakiego typu „zestaw”<sup>3</sup> zasila dyskurs ekspercki obecny w instytucji pomocy społecznej. Chodzi jednak nie tylko o określenie specyficznej konstelacji składników dyskursowych, ale również zobaczenie ich w kontekście instytucjonalnym/społecznym, by rozważyć kwestię oddziaływania uformowanego narzędzia „władzy-wiedzy”<sup>4</sup> służącego do „ujarzmienia”<sup>5</sup> podmiotu.

---

realizowany przez firmy szkoleniowe odzwierciedla oczekiwania Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej oraz Ministerstwa Rozwoju Regionalnego, z Departamentem Zarządzania Europejskim Funduszem Społecznym na czele. Materiały eksperckie kierowane były do asystentów rodziny, przedstawicieli profesji społecznej, którzy realizują pracę socjalną jako formę wsparcia skierowaną do rodzin.

<sup>2</sup> „Cyrkulacja” oznacza krążenie dyskursów, które prowadzi do powstawania heterogenicznych zestawów dyskursowych (zob. Czyżewski, w tym tomie).

<sup>3</sup> „Zestaw” to heterogeniczna konstelacja składników dyskursowych ze sobą współobecnych, pochodzących z różnych źródeł, różnych tradycji naukowo-intelektualnych, różnych obszarów (zob. Czyżewski, w tym tomie).

<sup>4</sup> Pojęcie „władzy-wiedzy” zostanie omówione w paragrafie zatytułowanym „Przejawy oporu wobec dyskursu eksperckiego”.

<sup>5</sup> „Ujarzmienie” to spolszczona wersja francuskiego pojęcia *assujettissement*, które może być również rozumiane jako podporządkowanie lub podbój. Angielskim odpowiednikiem *assujettissement* jest termin *subjectification*, który wprowadził do literatury anglojęzycznej Nikolas Rose (np. 1998). Polska wersja tego pojęcia to „subiektyfikacja”. Pojęcie „ujarzmienia” rozumiane jest w artykule jako „proces wytwarzania podmiotu”, formowania podmiotowości, który ma miejsce w ramach wszechobecnych stosunków władzy i stawiania im oporu (Foucault 1982: 212).

Druga część artykułu kreśli obraz dyskursu eksperckiego w instytucji pomocy społecznej na tle dyskursu medialnego<sup>6</sup>, w którym dostrzegalne są przejawy pedagogizacji życia społecznego. Chodzi tu o nieco inne zagadnienie – jakie są różnice i podobieństwa w sposobie wykorzystania dyskursu (jako narzędzia „władzy-wiedzy”, służącego do ujarznienia podmiotu) w obszarze instytucji pomocy społecznej i w przestrzeni medialnej. Poszukując odpowiedzi na to pytanie, przyjmuję stanowisko krytyczne wobec neoliberalnych przemian dyskursowych, co nie pozostaje bez wpływu na charakter formułowanych wniosków.

Warto dodać, iż w tym artykule wypowiada się pedagog społeczny. Dlatego na zakończenie rozważań pojawia się epilog sygnalizujący możliwe wyzwania związane z wykorzystaniem perspektywy Michela Foucaulta do namysłu nad pedagogiką społeczną rozumianą jako (sub)dyscyplina akademicka, ale również jako orientacja działania społecznego.

Niniejszy tekst jest rezultatem wnikliwego przestudiowania materiałów szkoleniowych, zgromadzonego doświadczenia oraz szeregu obserwacji uczestniczących, które poczyniłam podczas pracy w ośrodku pomocy społecznej jako asystent rodziny. Dodatkową inspiracją było uczestnictwo w seminarium poświęconym analizie zjawiska pedagogizacji życia społecznego, w tym zwłaszcza pedagogizacji medialnej<sup>7</sup>. Artykuł jest wynikiem namysłu nad przemianami dyskursowymi zachodzącymi w obszarze instytucji pomocy społecznej. Stanowi także zaproszenie do dyskusji.

## Charakterystyka dyskursu eksperckiego

Istotną zmianą w obszarze instytucji pomocy społecznej było wprowadzenie do organizacji i administracji publicznej technik „nowego zarządzania publicznego” (Penna, O’Brien 2012: 160). Wraz z nowym zarządzaniem pojawiły się: biurokratyczna standaryzacja, korporacyjny język, zarządzanie budżetem, wyznaczające logikę kierowania instytucjami pomocowymi (ibidem). Tego rodzaju neoliberalne przemiany doprowadziły do ekonomizacji dyskursu eksperckiego w obrębie pracy socjalnej, który zdominowały kategorie efektywności kształcenia i skuteczności zarządzania (por. Szkudlarek 2001: 167). Aby bliżej przyjrzeć się temu zjawisku, zidentyfikowano zestaw dyskursowy zasilający dyskurs ekspercki. Wyróżniono następujące części składowe zestawu: dyskurs quasi-naukowy, dyskurs eko-

---

<sup>6</sup> Chodzi o próbki dyskursu medialnego z audycji Radia TOK FM analizowanych na wspólnym seminarium Katedry Pedagogiki Społecznej oraz Zakładu Badań Komunikacji Społecznej UŁ.

<sup>7</sup> Zob. przypis 6.

nomiczny oraz „język tresury”. W dalszej części artykułu kolejno omówię wymienione elementy.

Skrypty szkoleniowe spełniają funkcję instruktażową, co powoduje, że stylizyka materiałów ma bardziej uproszczony, schematyczny charakter. Dostrzegalny jest w pewnym stopniu zwulgaryzowany sposób serwowania wiedzy z obszaru dyskursu naukowego. Przytaczane teorie, koncepcje naukowe przedstawiane są w sposób ogólnikowy, niekiedy z pominięciem autora tekstu, a bardzo często z pominięciem odniesienia do źródła, z którego pochodzi przedstawiona interpretacja. Pozwala to uprawiać quasi-naukowy dyskurs ekspercki, w którym niekiedy umieszcza się schematyczne instruktaże „obsługi człowieka”. Ilustruje to poniższy fragment:

[fragment szkolenia]: Pożądane cechy męskie zapobiegające rozwojowi osobowości sprawców przemocy wobec kobiet i dzieci. Wytrwałość: wykonując swoje role społeczne nie «zbacza z kursu». Stanowczość: jako partner i ojciec konsekwentnie realizuje swoje cele życiowe. Wiarygodność: jako partner i ojciec jest obecny zawsze wtedy, kiedy jest potrzebny. Nigdy nie odmawia pomocy. Rodzina zawsze może na niego liczyć i mieć do niego zaufanie. Integralność: dotrzymuje obietnic i wypełnia swoje zadania nawet wobec trudności. Świadomy siebie: ma świadomość wpływu, jaki wywiera na swoją rodzinę, świadomie zaangażowany w losy rodziny, zdolny do podejmowania ryzyka. Chętnie uczący się w życiu: niepowodzenia traktuje jako lekcje życiowe.

By nadać szkoleniu status naukowości, używa się zwrotu-wytrycha „badania naukowe wskazują/potwierdzają”, za którym nie idzie sposób prezentacji wyników badań, pozwalający na identyfikację źródła. Tego rodzaju zabiegi retoryczne, związane z upraszczaniem czy wręcz wulgaryzowaniem wiedzy naukowej, poprzez usuwanie odniesień do źródeł, informacji o autorach, skrótowym, niekiedy wyjętym z kontekstu, przytaczaniem wiedzy, można traktować jako sposób legitymizacji dyskursu eksperckiego. Wybrany fragment obrazuje powyżej wymienione zabiegi retoryczne.

[fragment szkolenia]: Badania naukowe dotyczące wychowywania dzieci wskazują, [...] że częste stosowanie dialogu stymuluje rozwój osobowości dziecka, co znajduje swój wyraz w moralnym zachowaniu dziecka nawet wtedy, gdy inni nie wywierają presji, by takie zachowanie przejawiać oraz w odczuwaniu winy przez dziecko, gdy zachowało się ono niemoralnie. Stosowanie przez rodziców środków opartych na władzy, powoduje przejawianie przez dzieci zachowań moralnych, motywowanych wyłącznie chęcią uniknięcia kary.

Wulgaryzacja dyskursu naukowego jest tym bardziej istotna, że teksty naukowe w pewnym sensie przekraczają własne formuły, „zostały wypowiedziane, są wypowiedzane i pozostają wciąż do wypowiedzenia” (Foucault 2002:



17). To powoduje, że poprzez procedury kontroli polegające na „uszczuplaniu” (Czyżewski 2011: 29–30) dyskursu naukowego może on być nadal wykorzystywany do legitymizacji quasi-naukowej wiedzy eksperckiej bez konieczności podporządkowywania się jego regułom.

Dyskurs ekspercki, jak już sygnalizowano, zasilany jest dyskursem ekonomicznym, co wyraźnie widać już na poziomie analizy doboru treści skryptów, w których wiedza pedagogiczno-psychologiczna przeplata się z treściami typowymi dla przedsiębiorczości. Momentami, czytając skrypt, powstaje wątpliwość, czy pochodzi on ze szkolenia aktywnego menedżera, czy asystenta rodziny. Semantyka ekonomiczna, a wraz z nią terminologia: „efektywność”, „elastyczność”, „sukces”, „zysk”, „wydajność”, „zarządzanie czasem”, „zarządzanie zasobami ludzkimi”, „cross-financing” itd., bez pardonu „rozpycha się łokciami” w przestrzeni dyskursywnej instytucji pomocy społecznej. Przykładem obecnym w skryptach i ilustrującym tę tendencję może być budowanie argumentacji dotyczącej efektywnego zarządzania czasem – należy rozważyć, na co poświęcane jest 20 procent czasu, który pozwala uzyskać 80 procent rezultatów i wyeliminować to, co zbędne, co nie przyczynia się do 80 procent zysków<sup>8</sup>. W skryptach wymieniana jest również popularna w coachingu zasada zarządzania czasem, wykorzystywana przez Dwighta Davida Eisenhowera, prezydenta Stanów Zjednoczonych i generała. Stosowanie tej zasady pozwala na ułożenie działań we „właściwej kolejności”, tak by działać strategicznie poprzez eliminację prac nieważnych z punktu widzenia przyjętej taktyki działania. Tego rodzaju fragmenty szkoleń profilują specjalistów od pomagania na wzór menedżera i stratega zarazem, podejmującego decyzje zgodnie z tabelą zysków i strat określanych przez ekonomiczne kalkulacje. Można przypuszczać, że oczekiwania wobec ekspertów od pomagania w obszarze pomocy społecznej dotyczą udowodnienia ekonomicznej użyteczności poprzez wydajny sposób pracy, określany przez pryzmat racjonalności ekonomicznej pojmowanej jako priorytetowa. Poniższy fragment reprezentuje treści skryptów szkoleniowych, w których przekazywane są zestawienia kosztów. Podobna retoryka zajmuje znaczną część niektórych skryptów.

[fragment szkolenia]: Kalkulowany uśredniony koszt wsparcia w zakresie aktywnej integracji na osobę wynosi w ramach:

- Indywidualnego Programu Usamodzielnienia, do 5000zł/os.

<sup>8</sup> Tego rodzaju argumentacja legitymizowana jest poprzez przywołanie postaci klasyka socjologii, Vilfredo Pareto. W dziedzinach związanych z marketingiem, zarządzaniem, biznesem, spopularyzowana została tzw. „zasada Pareto” (por. <http://www.findict.pl/akademia/zarzadzanie/zasada-pareto-w-biznesie>), sformułowana podczas badań nad rozkładem bogactwa w społeczeństwie. Pareto odkrył, że ok. 80% gruntu we Włoszech jest w posiadaniu zaledwie 20% obywateli. Zauważono, że podobne zależności występują również w innych obszarach.

- Integracji społeczno-zawodowej, do 4000 zł/os.
- Osób niepełnosprawnych, przy znacznym stopniu niepełnosprawności, do 5000zł/os.
- Programu Aktywności Lokalnej, do 3000 zł/os.

UWAGA: w przypadku stwierdzenia, iż wydatki w ramach kontraktu socjalnego i pochodnych programów są zbyt niskie w ujęciu uśrednionym (wartości podane powyżej) beneficjent ops/pcpr [ośrodek pomocy społecznej/powiatowe centrum pomocy rodzinie – I.K.] ma możliwość przyjęcia wyższej kalkulacji kosztów, jednak jest zobligowany do wykazania kosztów jednostkowych w szczegółowym budżecie projektu<sup>9</sup>.

Jednym słowem, w dyskursowym świecie instytucji pomocy społecznej umacnia swoją pozycję dyskurs ekonomizacyjny, który rozprzestrzenia się i pełni, blokując dostęp dyskursowi pedagogicznemu. Dyskurs ekonomizacyjny rozumiany jest tu jako heterogeniczny zestaw składający się z dyskursu społeczno-humanistycznego czy też, wężej, pedagogicznego oraz ekonomicznego. Natomiast dyskurs pedagogiczny definiowany jest jako ukierunkowany na ideę „zarządzania humanistycznego” (Witkowski 2010: 84), u podłoża którego leży podkreślanie symbolicznej wartości relacji społecznych.

Kolejny, wyraźnie zaakcentowany element widoczny w dyskursie eksperckim obecnym w instytucjach pomocy społecznej, nazwano „językiem tresury”. W tej kwestii zostanie zaprezentowana analiza materiałów szkoleniowych przeprowadzona w oparciu o koncepcję władzy dyscyplinarnej Michela Foucaulta.

„Język tresury” rozumiany jest jako narzędzie „kontroli aktywności” (Foucault 2009: 144–151) pod postacią precyzyjnie sformułowanych, schematycznych instrukcji dotyczących sposobu organizowania procesu pomagania, co widać w poniższym fragmencie:

[fragment szkolenia]: Cele w planie działania muszą być poukładane w ciągu logicznym, tj. w pierwszej kolejności obejmować powinny problemy:

- mieszkaniowe,
- materialne – uzyskanie zasiłku celowego (asystent jest odseparowany od procesu przyznawania zasiłku),
- zdrowotne – nawiązywanie kontaktu z poradniami specjalistycznymi,
- prawne – asystent pomaga w wyrobieniu niezbędnych dokumentów, pisaniu pism urzędowych, uzyskaniu ubezpieczenia zdrowotnego,

---

<sup>9</sup> Fragment dotyczy kosztów rozpisanych w ramach zadania „Rozwój i upowszechnianie aktywnej integracji” przeznaczonego dla ośrodków pomocy społecznej w ramach „Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki”.

– psychologiczne członków rodziny, tj.: emocjonalne, rodzinne, występujące w grupach rówieśniczych.

W dalszej kolejności obejmować powinny: aktywność społeczną, łagodzenie konfliktów sąsiedzkich i rodzinnych, kontynuowanie nauki, w tym wybór odpowiedniej szkoły lub kursów, motywowanie do podnoszenia kwalifikacji zawodowych.

Tego rodzaju sformułowania, podobne w swej retoryce do regulaminów czy też instrukcji, na przykład bezpieczeństwa przeciwpożarowego, bezpieczeństwa i higieny pracy, szczegółowo informują jak przeprowadzić „postępowanie pomocowe”. Instrukcje tego rodzaju niewiele różnią się od przytaczanych przez Michela Foucaulta jako egzemplifikacja dyscyplinarnej kontroli aktywności. Jeden z przykładów dotyczy regulaminu dużych XVII-wiecznych manufaktur, w którym czytamy: „Wszystkie osoby podejmujące rano zajęcia, zanim przystąpią do nich, muszą umyć ręce, ofiarować Bogu swoją pracę, uczynić znak krzyża i zacząć pracować” (s. 145).

Obecność „języka tresury” podczas szkoleń dla asystentów rodziny można wiązać z organizacyjną kulturą ośrodka pomocy społecznej, która wykorzystuje logikę sprawowania nadzoru, polegającą na zmniejszaniu „autonomii” pracy socjalnej poprzez obowiązek dokumentowania każdej wizyty w rodzinie, uzgadnianie szczegółowych aspektów działań pomocowych, nieuregulowanych za pomocą dokumentów prawnych (ustaw, rozporządzeń). Ilustracją niech będzie fragment wywiadu narracyjnego, przeprowadzonego z asystentem rodziny.

Powiem tak, czasami jest taki miesiąc, ja miałem, ostatni miesiąc – czerwiec, wyglądał w ten sposób, że naprawdę miałem bardzo mało czasu i y na to, żeby wypełniać dokumentację związaną z wizytami. Tam są ee formularze dotyczące tego, że trzeba opisać każdą wizytę. Teraz jeszcze nam doszły formularze, w których musimy wpisać ee, ee, konkretne jakby działania, czyli podpisać kontrakt, rozliczać się, hy, z tym kontraktem, wiesz, z naszymi podopiecznymi, z klientami. I szczerze powiedziawszy, usiadłem wczoraj pierwszy raz, żeby zakończyć ten miesiąc i mi się nie udało. Zrobiłem 70 procent tego, co miałem zrobić. Ee, a w związku tylko i wyłącznie z tym, że potrzebowałem konsultacji pani kierownik, która do nas przyszła na punkt I i dogadywaliśmy się, w jaki sposób formalnie mógłbym zakończyć współpracę z trzema rodzinami, z którymi nie da się po prostu dalej pracować. Jedna dziewczyna jest po prostu taka, która, jej nigdy nie ma w domu i nie ma z nią kontaktu, nie odbiera telefonów, nie mogę się z nią umówić. To jest jedna, to jest główna przyczyna, która powoduje, że nie mogę z nią współpracować.

Być może powodem, dla którego w tego rodzaju instytucjach „język tresury” jest komunikowany wprost, bez poszukiwania bardziej zawołanych

formuł, jest kontekst społeczno-polityczny. W Polsce nadal obecny jest wariant polityki społecznej, która przybiera postać „reżimu postkomunistycznego”<sup>10</sup>. Polska jako kraj bloku postkomunistycznego pozbyła się centralnie sterowanej przez państwo gospodarki na rzecz wolnego rynku, jednak nie zrezygnowała z autokratycznego sposobu zarządzania instytucjami, kierowanymi przez sektor polityki społecznej, jakimi są instytucje pomocy społecznej.

## Przejawy oporu wobec dyskursu eksperckiego

Warto przypomnieć dotychczasowe ustalenia dotyczące zestawu dyskursu eksperckiego w instytucjach pomocy społecznej. Otóż na dyskurs ten składa się dyskurs quasi-naukowy zbudowany głównie z elementów wiedzy pedagogiczno-psychologiczno-ekonomicznej. Wiedza naukowa podawana jest w zwulgaryzowanej formie, gdyż pełni rolę legitymizującą dyskurs ekspercki, w którym dominuje retoryka podyktowana zarządzaniem ekonomicznym oraz semantyka charakterystyczna dla dziedzin marketingowych. Całość przeplata „język tresury” przypominający w swojej strukturze dyskursywne formy kontroli aktywności, które prezentował Michel Foucault w swoich rozważaniach na temat władzy dyscyplinarnej (2009).

W perspektywie Foucaulta dyskursy eksperckie należy pojmować jako narzędzie ujarzemia jednostek. Jako ilustrację można między innymi przytoczyć analizowane przez Foucaulta przekształcenia dyskursu dotyczącego seksualności. Rola dyskursu eksperckiego polegałaby zatem na regulowaniu indywidualnych tożsamości i praktyk oraz na eliminowaniu czy opanowywaniu występujących anomalii poprzez dopasowanie jednostek do naukowo wyznaczonych kryteriów „normy” i „patologii”<sup>11</sup> (Tomanek 2012: 111–114).

Foucault postrzegał wiedzę jako nierozłącznie związaną z władzą. Używał pojęcia „władza-wiedza”, rozumianego jako „historycznie ukształtowane sploty anonimowych relacji władzy i dominujących postaci wiedzy” (Czy-

---

<sup>10</sup> Formułując nową klasyfikację sposobów podejścia państwa do polityki społecznej, Esping-Andersen zaproponował zastąpienie używanego dotychczas pojęcia „modele” pojęciem „reżimy”. Uznał, że państwo może traktować politykę społeczną w różnoraki sposób, realizując reżim liberalny, reżim konserwatywno-korporacyjny, reżim śródziemnomorski, reżim socjaldemokratyczny lub reżim postkomunistyczny. Por.: [http://biurose.sejm.gov.pl/teksty\\_pdf\\_06/i-1249.pdf](http://biurose.sejm.gov.pl/teksty_pdf_06/i-1249.pdf) (dostęp: 01.04.2013).

<sup>11</sup> Należy jednak pamiętać, że dopasowywanie do kryteriów „normy” i „patologii” może odbywać się na dwa sposoby. Można bowiem ustalić określoną normę i starać się dopasować do niej ludzkie działania. Wtedy mamy do czynienia z „normowaniem”, czyli postępowaniem, w którym za normalne uznaje się to, co można dopasować do wykreowanej normy, a za nienormalne, to, co nie poddaje się takiemu dopasowaniu. (Foucault 2010: 75). Natomiast w przypadku „normalizacji”, postępowanie przebiega inaczej. Punktem wyjścia nie jest określenie normy, lecz analiza „krzywych normalności”, która umożliwia „grę w obrębie zróżnicowanych poziomów normalności” (Ibidem, s. 82). Chodzi o to, by stopniowo korygować rozkłady zmiennych, tak by stały się do przyjęcia (Ibidem).

zewski 2012: 83). Wiedzę, w tym wypadku kształtowaną w instytucjonalnym dyskursie eksperckim w obszarze pomocy społecznej, można potraktować jako narzędzie ujarznienia. Warto zastanowić się nad zestawem tegoż dyskursu w odniesieniu do szerszego kontekstu: instytucjonalnego i społecznego, by poszukiwać zależności między tym, co dyskursywne, a tym, co niedyskursywne, lecz widzialne. Podążając za postulowanym przez Foucaulta sposobem analizy relacji władzy, należy rozpatrzyć także formy oporu i próby zdysocjowania tych relacji. Taka optyka pozwala lepiej zrozumieć relacje władzy, ich pozycję, sposób działania, metody (Foucault 1982: 211).

Ocena jakości pracy socjalnej w instytucjach pomocy społecznej jest bezpośrednio podporządkowana celom ekonomicznym, co redukuje jej złożoność. Takie tendencje rodzą sprzeczności w środowiskach teoretyków pracy socjalnej. Oto fragment *Deklaracji wiedeńskiej w sprawie ekonomizacji i profesjonalizmu w pracy socjalnej (Wiener Erklärung zur Ökonomisierung und Fachlichkeit in der Sozialen Arbeit)*, w której czytamy, że „Nacisk na opłacalność i konkurencyjność zdaje się implikować, że wzrosty wydajności pracy socjalnej są nieuniknione. W każdym przypadku praca socjalna ma udowodnić swą użyteczność w kategoriach ekonomicznych, co przy narzuconej supremacji ekonomii prowadzi do podporządkowania profesjonalnych standardów celom biznesowym i utraty profesjonalnego samookreślenia pracy socjalnej.[...] Złożoność pracy socjalnej nie może być dostatecznie rozumiana poprzez postrzeganie jej jako jednoznacznej relacji między środkami i celami” (2007: 1).

Sprzeciw, którego wyrazem jest przytoczona Deklaracja, dotyczy niezgody na polityczno-ekonomiczną strategię przekształcania instytucjonalnego obszaru pracy socjalnej w przedsiębiorstwa podporządkowane twardej ekonomii, co powoduje redukcję problematyki pracy socjalnej do „jednoznacznej relacji między środkami i celami” (ibidem). W środowiskach akademickich zajmujących się pracą socjalną bywa odczuwalna dezawuacja symbolicznego kapitału dyskursu pedagogicznego, który na siłę łączony jest z racjonalnością ekonomiczną. Tymczasem w sytuacji szkolenia praktyków realizujących pracę socjalną (asystentów rodziny) retoryka zarządzania kapitałem ludzkim nie wywołuje specjalnej irytacji. Silny sprzeciw powstaje dopiero w momencie pojawienia się „języka tresury”<sup>12</sup>. Dzieje się tak być może dlatego, że na tle kontroli instytucjonalnej dyskurs ekonomizacyjny nie wydaje się nadmiernie opresyjny, a wręcz może stanowić kapitał symboliczny w postaci dyskursywnych zasobów przydatnych do użycia w dyskursie ze-

<sup>12</sup>Warto dodać, że nie wszystkie analizowane szkolenia zawierały „język tresury”, jednak tam, gdzie się pojawiał, każdorazowo miał także miejsce sprzeciw.

wnętrznym<sup>13</sup>. Z drugiej strony niektórzy praktycy-eksperci od pomagania uzasadniają swoją niezgodę wobec „języka tresury” tym, że czują się wtłaczani w rolę pracowników produkcji, gdzie ściśle określa się tempo, przebieg pracy i sposób jej wykonania. Pojawia się pytanie, czy ta niezgoda wynika z poczucia sprzeciwu wobec marszandyzacji relacji społecznych<sup>14</sup> czy też jest efektem zawężania „autonomicznej” przestrzeni działania. Odpowiedź wymagałaby systematycznych badań. W każdym razie skonstatowany w toku analizy opór wydaje się ciekawy również z tego względu, iż może być potraktowany jako konstytutywna część procesu ujarzmienia. Z tego punktu widzenia asystenci, sprzeciwiając się ograniczaniu im swobody działania, wskazują jednocześnie na wizję tego, na czym polega ich działanie, jak winno przebiegać, czym powinno się charakteryzować. Dokonują zatem internalizacji specyficznej wizji siebie w roli ekspertów od pomagania.

Dotychczas starałam się sygnalizować swoje spostrzeżenia dotyczące dyskursu eksperckiego rozumianego jako uformowane narzędzie „władzy wiedzy”. W dalszej części tekstu chciałabym scharakteryzować ów dyskurs na tle dyskursu medialnego, gdzie obserwowalne jest zjawisko pedagogizacji życia społecznego. Czynię to, by porównać ze sobą wykorzystanie dyskursu jako narzędzia „władzy-wiedzy” w przestrzeniach pomocy społecznej i medialnej.

## Ekonomizacja dyskursu eksperckiego na tle pedagogizacji medialnej

Przemiany dyskursywne, spięte kłamrą pedagogizacji, charakteryzuje retoryka specyficzna dla dziedzin pedagogicznych, psychologicznych czy szerzej, za Nikolasem Rosem, „nauk *psy*”, którym towarzyszy orientowanie się na samodoskonalenie, „autonomię” i rozwój<sup>15</sup>. Przestrzeń medialna obfituje w programy telewizyjne czy też audycje radiowe, które na różne sposoby transmitują przekaz „jak być” kreatywnym pracownikiem, perfekcyjną gospodynią domową, jak lepiej się odżywiać, radzić sobie ze stresem, poszukiwać kreatywnych rozwiązań – jednym słowem, jak być twórczym i samodo-

---

<sup>13</sup> Podział na dyskurs wewnętrzny i zewnętrzny w obszarze instytucjonalnym przyjęty został za Granosikiem. Rozróżnienie wewnętrznego i zewnętrznego poziomu dyskursu wyznacza przekonanie uczestników o potencjalnych lub realnych odbiorcach dyskursu. Zatem dyskurs zewnętrzny to ten, w którym jednym z odbiorców (w tym czytelników) jest ktoś nienależący do profesjonalnego świata, natomiast dyskurs wewnętrzny występuje, gdy dyskusja ma charakter zamknięty-wewnętrzny (Granosik, w tym tomie).

<sup>14</sup> Marszandyzacja relacji społecznych polega na przekształcaniu tych relacji na wzór wymiany „coś za coś”, w której brakuje miejsca na *la gratuité* (nieodpłatną/bezinteresowność) [Marynowicz-Hetka 2010: 9–10].

<sup>15</sup> Rose (1998: 42) za nauki *psy* uznaje psychologię, psychiatrię i inne dyscypliny z przedrostkiem „psy” stanowiące reżimy wiedzy, poprzez które jednostki rozpoznają się jako określone byty.

skonalącym się podmiotem we wszystkich sferach życia. Nikolas Rose zwraca uwagę, że tego rodzaju przekaz oddziałuje na „osoby przewidywalne” (*calculable individuals*) [1998: 88–89], których zachowanie da się przewidzieć i którymi można zarządzać (s. 88). Są to jednostki obdarzone określonym poziomem inteligencji, zdolności, motywacji – kreatywne podmioty posiadające potrzebę samorozwoju (s. 65).

Dyskursy pedagogizacyjne umożliwiają szczególny sposób kierowania „jednostkami przewidywalnymi”, który polega na pozostawianiu im „autonomicznej” przestrzeni. Taki sposób kierowania pozwala decydować o tym, co i jak robić, sprawia, byśmy chcieli robić to, co robimy, lubili to, co robimy, odnajdywali w tym sens, wreszcie, byśmy dążyli do mistrzostwa w tym, co robimy (por. Pink 2011: 116–137). Podobnie jak w przypadku ekonomizacji rozlewanie się określonego typu semantyki, a wraz z nią retoryki charakterystycznej dla nauk *psy*, na obszary pozapedagogiczne wiąże się z określonym typem racjonalności. Ten typ dobrze egzemplifikuje koncepcja „motywacji 3.0”, którą Daniel H. Pink opisał w książce *Drive* (2011).

Pink opisuje „piętra” motywacji, począwszy od poziomu 1.0. Jest to motywacja oparta na instynkcie przetrwania biologicznego, której towarzyszy potrzeba zaspokojenia potrzeb pierwszorzędowych, umieszczonych przez Abrahama Masłowa u podstawy piramidy potrzeb. Kolejne piętro to motywacja 2.0, stanowiąca kwintesencję behawioralnych teorii uczenia się, które udowadniają, że ludzkim zachowaniem kieruje zasada zwiększania przyjemności i unikania kary. Praktycznym wykorzystaniem tej wiedzy jest system zarządzania kierujący się zasadą „kija i marchewki”. Poziom ten, jak udowadnia Pink, nie jest wystarczający w pracy wymagającej „myślenia”, które wykracza poza proste, rutynowe, powtarzalne czynności. Ostatnie piętro to motywacja 3.0, czyli motywacja wewnętrzna, oparta na ciekawości poznawczej, chęci rozwoju i zaangażowane w działanie. Skuteczne wzmacnianie tego poziomu motywacji wymaga odejścia od sposobów zarządzania opartych na behawioralnych strategiach oddziaływania. Chodzi o to, by robić coś dla samej tej aktywności, dla celu, do którego ona prowadzi, a nie dla ewentualnej nagrody czy z uwagi na groźącą karę. Należy zatem wzmacniać tendencje do samoukierunkowywania i zaangażowania w wykonywanie zadań. Na przykład firma Google pozwala zatrudnionym w niej inżynierom przeznaczać 20 procent czasu ich pracy na projekty, które ich interesują, lecz nie są bezpośrednio związane z działalnością Google. Celem jest właśnie podtrzymanie motywacji 3.0.

W realizacji takiego kierunku wytwarzania „twórczych” jednostek pomaga dyskurs pedagogizacyjny, który zaszczerpiea idee związane z samodokonaniem, maksymalnym wykorzystaniem swoich możliwości, kreatyw-

nością, potrzebą autonomii. Ów dyskurs stanowi swoiste „know-how” (por. Rose 1998: 86), heterogeniczny zestaw dyskursowy, w którym poprzez użycie wiedzy z zakresu pedagogiki czy psychologii uwypukla się kreatywność, innowacyjność i samorozwój. Tymczasem ekonomizacyjny dyskurs ekspercki, obecny w instytucji pomocy społecznej i omówiony w poprzedniej części artykułu, zwraca uwagę przede wszystkim na efektywność i wydajność za pomocą wykorzystywania odpowiednich, określonych metod i technik zarządzania ludźmi, czasem, środkami. To wyraźna różnica pomiędzy analizowanymi próbkami dyskursu ekonomizacyjnego i pedagogizacyjnego.

Zaszczepianie idei samorealizacji, w którym bierze udział dyskurs pedagogizacyjny, dokonuje się między innymi poprzez stosowanie różnego rodzaju stylów komunikacyjnych, na przykład stylu quasi-naukowego<sup>16</sup>, który przypomina naukową pogadankę, czy stylu „śniadaniowego”<sup>17</sup> polegającego na przekomarzaniu się w sympatycznej, niemal rodzinnej atmosferze. Dla przykładu na poziomie deklaratywnym liczne audycje w Radiu TOK FM nie mają charakteru dyrektywnego. Natomiast przesłanie, jakie towarzyszy przekazywaniu tych treści, posiada mniej lub bardziej dyrektywny charakter.

Oto fragment jednej z audycji<sup>18</sup>.

LM: [...] potrzeba autonomii to jest coś takiego, co wiąże się nie tylko z niezależnością. Znowu to jest specyficzne rozumienie pojęcia „autonomia”. Raczej jesteśmy skłonni, chodząc na skróty umysłowe, uważać, że „autonomia”, to głównie niezależność. Otóż w tym rozumieniu motywacyjnym poprzez autonomię. Raczej to jest taka umiejętność bycia, która po pierwsze daje nam wybór, to znaczy, że patrzymy na świat alternatywnie, a nie często tylko na zasadzie jednej alternatywy: w lewo lub w prawo, czarne albo białe, tylko kilku alternatyw. Czasami się mówi, że zamiast alternatyw, mówi się o podejściu scenariuszowym, to szkoła harwardzka w tej chwili bardzo to akcentuje, że, że

KD: mhy

LM: właśnie nie możemy pozostawać w dwóch, tylko co najmniej trzech wariantach, wtedy dopiero mamy autonomię, wynikającą z tego, że wybieramy któreś z tych wyjść i co więcej, znowu to pojęcie „autonomii”, jest,

---

<sup>16</sup> Styl komunikacyjny obecny w ramach (nieistniejącej już) audycji „Psychologia biznesu” w Radiu TOK FM.

<sup>17</sup> Autorką tego pojęcia jest Magdalena Nowicka, której artykuł znajduje się również w tym tomie. Tego rodzaju styl komunikacji widoczny był w ramach audycji Grażyny Dobroń, „Rozmowy o pomaganiu” w Radiu TOK FM.

<sup>18</sup> Wykorzystano fragment jednej z audycji z Radia TOK FM z cyklu „Psychologia biznesu”, zatytułowanej „Efekt Tomka Sawyera”, w której jako ekspert wypowiada się Leszek Melibruda (LM), natomiast w roli prowadzącego występuje Kamil Dąbrowa (KD), (dostęp: 01.05.2013). Zapis: Karol Franczak.



zawiera w sobie tą dojrzałą umiejętność zaakceptowania współzależności. No to jest pewien paradoks. Myśmy już niejednokrotnie mówili o tej zasadzie i o dominującej w

KD: tak

LM: to jest zasada, która odkrywa również różnego typu wybory, wynikające z współzależności na różnych zasadach, to nie musi być tylko jedna zasada, no bo muszę, bo jestem uzależniony od na przykład szefa, czy od żony, czy od męża tylko

KD: to jest zasada, która odkrywa również różnego typu wybory, wynikające z współzależności, na przykład w pracy. No tu się okazało, że rzeczywiście, w tych firmach, w których jest respektowana tak rozumiana autonomia i nawet wzmacniania. Takie firmy cechuje wyższe zadowolenie pracowników i większa skuteczność działania [...].

Powyższy fragment wprost egzemplifikuje „paradoks bezalternatywnej autonomii”<sup>19</sup>, który przewija się przez większość audycji w Radiu TOK FM w sposób mniej lub bardziej wysublimowany. Chodzi tu o projektowanie pożądanego sposobu „bycia”, który jest jedyną ścieżką prowadzącą do odniesienia sukcesu. Często bowiem taki właśnie obraz binarnej rzeczywistości, podzielonej na tych, którzy odnoszą sukces bądź ponoszą porażkę, obecny jest w audycjach Radia TOK FM. Dostrzega się w nich bardziej lub mniej jawny przekaz pedagogizacyjny. Najczęściej jest taki: każdy posiada „autonomiczny” wybór, ale jeśli nie jest on zgodny z pożądanym modelem „bycia”, nie gwarantuje sukcesu. W wybranym fragmencie właśnie na tej zasadzie opisywane jest pojęcie „autonomii”, którą prezentuje się *de facto* jako rodzaj zależności opartej na konformizmie.

Pedagogizacyjny dyskurs medialny, obserwowany na przykładzie audycji w Radiu TOK FM, ujawnia „rządomyślny”<sup>20</sup> kierunek ujarzmienia, w którym nie występuje „język tresury”, jak miało to miejsce w omawianym instytucjonalnym dyskursie eksperckim, natomiast na pierwszy plan wysuwa się przesłanie preferowanego sposobu „bycia” samodoskonalącego się podmiotu. Warto zaznaczyć jednak, że nie mamy tu do czynienia z całkowitym wyparciem dyscypliny przez rządomyślność. Można powiedzieć, że te ro-

<sup>19</sup> Pojęcie sformułowane podczas seminariów dotyczących pedagogizacji medialnej przez Marka Czyżewskiego i jego zespół.

<sup>20</sup> Rządomyślność to zdaniem Foucaulta „zespół tworzony przez instytucje, procedury, analizy i refleksje, kalkulacje i taktyki, pozwalające sprawować tę bardzo specyficzną, choć złożoną, formę władzy, której zasadniczym przedmiotem jest populacja, najważniejszą postacią wiedzy ekonomia polityczna, zasadniczym zaś narzędziem – urządzenia bezpieczeństwa” (2000: 183).

dzaje władzy są wobec siebie komplementarne: im więcej rządomyślności, tym mniej dyscypliny i odwrotnie (por. Czyżewski 2009: 87)<sup>21</sup>.

„Montaż”<sup>22</sup> dyskursu medialnego pozwala na stworzenie kamuflażu pod postacią treści eksponujących indywidualizm, które maskują zawołowane formy perswazji. Można zatem przypuszczać, że „paradoks bezalternatywnej autonomii” nie jest dostrzegalny przez wielu odbiorców tego dyskursu, co sprawia, że przyjmuje się go bez odpowiedniej dawki krytycyzmu. Zważywszy na powyższe konstatacje, warto rozważyć następującą kwestię: czy istnieje zależność pomiędzy poziomem krytycyzmu odbiorców dyskursu pedagogizacyjnego i występowaniem oporu wobec niego. Chodzi o namysł nad tym, na ile obniżony poziom krytycyzmu ze strony odbiorców wiąże się z większą tendencją do akceptacji treści pedagogizacyjnych. Nie mam gotowej odpowiedzi, chcę jedynie zasygnalizować, że aby móc rozstrzygać o skuteczności narzędzia *ujarzmienia*, jakim jest dyskurs pedagogizacyjny, należałoby poszukiwać odpowiedzi na tak postawiony problem.

Tymczasem warto rozważyć inne zagadnienie: czy porównywane ze sobą heterogeniczne dyskursy obecne w obszarze mediów (np. Radio TOK FM) i instytucji pomocowych mają ze sobą coś wspólnego. W sformułowaniu odpowiedzi pomoże wprowadzenie w zjawiska społeczne związane z pedagogizacją.

Zacznijmy od fragmentu materiału medialnego – krótkiej części wykładu Charlesa Leadbeatera „The Era of Open Innovation”, udostępnionego na YouTube.

Byłem kiedyś w Szanghaju, w biurowcu, który stał tam, gdzie jeszcze pięć lat temu było pole ryżowe. To jeden z dwóch i pół tysiąca wieżowców zbudowanych w Szanghaju w ostatniej dekadzie. Jadłem obiad z facetem, który się nazywa Timothy Chen. Wycofał się z Internetu, zachował pieniądze i wszedł w gry komputerowe. Teraz prowadzi firmę o nazwie Shanda. To największy producent gier komputerowych w Chinach. W całym kraju firma ma dziewięć tysięcy serwerów i dwieście pięćdziesiąt milionów użytkowników. W każdej chwili cztery miliony osób grają w jedną z jego gier. Ilu pracowników zatrudnia do obsługi takiej populacji? Dwieście osób. Jak dwustu pracowników może obsłużyć dwieście pięćdziesiąt milionów ludzi? *Ich się właściwie nie obsługuje* [podkreślenie moje – I.K.]. Zapewnia im się platformę, kilka zasad i narzędzi, a później aranżuje konwersację, organizuje działania, ale większość zawartości tworzą właściwie sami użytkownicy. I to tworzy klej spajający społeczność użytkowników z firmą. I to naprawdę mocny klej.

<sup>21</sup> W taki sposób można również spojrzeć na dyskurs ekspercki w instytucji pomocy społecznej, gdzie niekiedy silniej zarysowuje się władza dyscyplinarna (gdy na przykład pojawia się „język tresury”), a zmniejsza władza rządomyślna. Obydwa typy władzy się jednak wzajemnie przenikają.

<sup>22</sup> „Montaż” oznacza sposoby powiązania składników zestawu (zob. Czyżewski, w tym tomie).

Najlepiej widać to w jednej z jego gier, gdzie wymyślamy sobie postać, którą rozwijamy w trakcie gry. Jeśli nie zadziała karta kredytowa albo jest jakiś inny problem, traci się swoją postać. I są dwie opcje. Albo tworzymy nową postać, tracąc historię poprzedniej postaci, co kosztuje około stu dolarów, albo lecimy do Szanghaju i stajemy w kolejce przed biurem Shandy, co kosztuje około Sześciuset-siedmiuset dolarów. Tak można odzyskać postać z historią gry. Co rano pod drzwiami biura stoi sześćset osób, chcących odzyskać postacie. Więc chodzi o firmy zbudowane na społecznościach, które dają społecznościom narzędzia, zasoby i platformę, którą można dzielić (Leadbeater 2005).

Przytoczony fragment wykładu wskazuje na specyfikę społeczeństwa sieci, którą opisał Manuel Castells. Składniki sieci są równocześnie autonomiczne i zależne, mogą być również elementami innych sieci (Castells 2007: 179). Tworzenie dynamicznych sieci jest kolejnym krokiem na drodze budowania globalnego konsumpcjonizmu. Sieci te, kierując się potrzebą samorealizacji i ulepszania siebie, będą kreowały nowe konsumenckie potrzeby, samodzielnie je wytwarzając, poprzez korzystanie z przestrzeni swobody działania. Przykłady tego rodzaju sieci konsumenckich można odnaleźć w obszarze YouTube, gdzie coraz więcej osób wykorzystuje wirtualną przestrzeń do bycia w dyskursie medialnym jako reporter, komentator, showman itp. Gromadzą oni swoich odbiorców, którym udostępniają szeroki wachlarz możliwości uczestnictwa we współtworzeniu vlogów<sup>23</sup>: od spotkań online, przez komentowanie i zgłaszanie pomysłów, po współtworzenie i aktywne uczestnictwo w procesie twórczym. Jak „grzyby po deszczu” wyrastają nowe propozycje internetowych vlogów, które stanowią coraz poważniejszą alternatywę dla programów telewizyjnych. Najpopularniejszy polski vloger, *Niekryty Krytyk*, posiada 650 tysięcy subskrypcji i miliony odsłon.

Pedagogizacyjny dyskurs wpisuje się w mechanizmy władzy rządomyślnej, która spleciona z celami ekonomicznymi wytwarza idealnych konsumentów, poddających się „rządzeniu przez wolność”<sup>24</sup>. Dyskurs ten szermuje hasłami emancypacji, innowacyjności, twórczego podejścia do rozwiązywanych problemów, by wspomóc wytwarzanie podmiotu przystosowanego do społeczeństwa „gospodarki wiedzy”<sup>25</sup>. Pedagogizacja, podobnie jak ekono-

<sup>23</sup> Programy internetowe o szerokiej tematyce odpowiadającej potrzebom internautów. Istnieją vlogi skoncentrowane na testowaniu gier internetowych, publicystyczno-reportażowe, popularnonaukowe, rozrywkowe itp.

<sup>24</sup> Rządomyślne mechanizmy władzy oddziałują pośrednio – kierują tym, jak inni kierują samymi sobą. Nikolas Rose (1999) określił ten sposób działania władzy terminem „rządzenie przez wolność”.

<sup>25</sup> „Gospodarka wiedzy” wykorzystuje wiedzę jako główną siłę napędową wzrostu gospodarczego. W takiej gospodarce wiedza jest efektywnie przyswajana, tworzona, przekazywana i wykorzystywana do przyspieszenia rozwoju gospodarczego (Burawski 2008: 49).

mizacja, podporządkowane są wytwarzaniu społeczeństwa konsumenckiego, co uwspólnia celowość wytwarzania tych heterogenicznych dyskursów. Można przypuszczać, że tym, co tożsame dla obserwowanych przemian dyskursowych, które uwidaczniają się przez powstawanie ekonomizacyjnych i pedagogizacyjnych dyskursów, jest wytwarzanie *homo oeconomicus*.

Perspektywa Foucaultowska zachęca pedagoga społecznego do refleksji dotyczącej uwikłania pracy socjalnej i edukacji w szerszy kontekst mechanizmów władzy, przez pryzmat których można uwypuklić zależności na poziomie makro-, mezo- i mikrospołecznym składające się na proces bycia rządzonym. Pojawiają się jednak pytania o możliwości spożytkowania perspektywy Michela Foucaulta do namysłu nad pedagogiką społeczną rozumianą jako (sub)dyscyplina akademicka, ale również orientacja działania społecznego. Udzielenie rzetelnej odpowiedzi wymagałoby przygotowania odrębnego tekstu. W ostatniej części artykułu jedynie zostały zasygnalizowane możliwe kierunki dalszych rozważań wobec tak postawionego pytania.

## Epilog – perspektywa Foucaultowska jako wyzwanie dla pedagoga społecznego

Na zakończenie warto rozważyć, jakie wyzwania stoją przed pedagogiem społecznym, który postanawia zmierzyć się z perspektywą Michela Foucaulta<sup>26</sup>. Chodzi tu w pierwszej kolejności o postulat „pracy jako doświadczenia” (*work as experience*) [Foucault 1991]. Foucault określał siebie bardziej jako tego, który doświadcza, niż teoretyzuje (s. 27). Ponieważ zależało mu na tym, by zmieniać siebie podczas pisania, wykorzeniać się z poprzednich schematów myślenia, nie chciał odzwierciedlać historycznych prawd (s. 25–36). Chęć doświadczenia, czynienia teorii praktyką, tak jak widział to Foucault, wymaga odpowiedniej dozy intelektualnej gotowości, „odwagi porzucenia dotychczasowej perspektywy i zaangażowania w niekomfortową praktykę” – przy czym praktykę należy tu rozumieć jako teoretyzowanie (Simons, Masschelein, Quaghebeur 2005: 829). Tego rodzaju podejście jest dostępne być może tylko niewielu w sposób, w jaki czynił to sam Foucault. Jednak załączek tej idei może być istotną inspiracją do zdobycia się na wysiłek innego spojrzenia na własną dyscyplinę akademicką. Tak też starałam się uczynić podczas pisania niniejszego artykułu, w którym posługiwałam się niektóry-

---

<sup>26</sup> Mając świadomość wielości faz twórczości Foucaulta i zmienności stanowisk, używam sformułowania „perspektywa Michela Foucaulta”, by zasygnalizować pewne znaczące rysy jego myślenia, takie jak optyka pozwalająca na badanie dziejów wytwarzania podmiotowości, a także idea ciągłego konstruowania narzędzi analizy poprzez dekonstruowanie ich poprzednich wersji (por. Marynowicz-Hetka, w tym tomie).

mi pojęciami Foucaulta jak „pudełkiem z narzędziami”. Cenne w takim doświadczeniu jest stworzenie przestrzeni do transgresji dotychczasowego sposobu myślenia. Nie należy jednak zapominać również o zagrożeniach (por. Marynowicz-Hetka, w tym tomie). Wydaje się, że dla pedagoga społecznego, traktującego pedagogikę społeczną jako orientację działania, intelektualna gotowość odrzucenia utrwalonych schematów myślenia może być ryzykowną, aczkolwiek doniosłą drogą konstruowania siebie jako profesjonalnego podmiotu, zdolnego do uruchamiania różnych typów refleksyjności: kształtowania postawy refleksyjnej, refleksji retrospektywnej (nad i dla działania), asymilacji doświadczeń i wiedzy (Marynowicz-Hetka 2011: 139–140).

Spojrzenie na rzeczywistość społeczną z hiperkrytycznej Foucaultowskiej perspektywy, pozwala z kolei zobaczyć historię formowania się podmiotowości nas samych. Umożliwia spojrzenie na własną dyscyplinę akademicką jako na narzędzie „władzy-wiedzy”. Taka optyka wydaje się być ciekawą inspiracją do namysłu nad zmieniającym się akademickim dyskursem pedagogiki społecznej jako uwikłanym w relacje władzy. Może być też zachętą do stosowania dyskursu nieafirmatywnego, a raczej krytycznie zdystansowanego, ukazującego ograniczenia i niebezpieczeństwa wynikające ze współczesnych form władzy. Byłoby to zgodne z dążeniami Michela Foucaulta do bycia w miarę niezależnym poprzez zaburzanie równowagi pomiędzy relacjami władzy i wiedzy (Kapusta 2002: 170). Realizacja wolności w tym wypadku polega na uwolnieniu się nie od władzy, ale od pewnych jej form: „wolność produkuje władzę, ale już inną” (s. 179). Jest to istotna konstatacja, z której wynika, że nie sposób oczekiwać od pedagogów społecznych jako przedstawicieli nauki praktycznej, że opracują plan wyzwolenia się spod oddziaływania władzy i jej mniej lub bardziej rządomyślnych przejawów. Tym, co pedagodzy społeczni mogą jednak robić, są próby uruchomienia krytyki mechanizmów władzy w celu udostępniania przestrzeni „przemysłanej nieuległości” (por. Czyżewski, w tym tomie). Można również wykorzystać optykę Foucaulta wbrew jej przeznaczeniu, by wyostrzyć, wyczulić swoją uwagę na jakość pedagogiczno-społecznego dyskursu akademickiego, co pozwala dostrzec, na ile ma on jeszcze charakter symboliczny, inspirujący do krytycznego i refleksyjnego myślenia o przestrzeni działania społecznego.

## Bibliografia

Bakic J., Diebäcker M., E. Hammer E. (2007), *Deklaracja Wiedeńska w Sprawie Ekonomizacji i Profesjonalizmu w Pracy Socjalnej*, przeł. J. Szmagalski, [online]:<http://zalaczniki.ops.pl/vienna-declaration-economisation>

and-professional-standards-in-social-work-polish-trnsl.pdf (dostęp 01.04.2013).

Burawski D. (2008), *Budowa gospodarki opartej na wiedzy w nowych krajach Unii Europejskiej*, „Studenckie Prace Prawnicze, Administratywistyczne i Ekonomiczne” 5: 47–54.

Castells M. (2007 [1996]), *Spółeczeństwo sieci*, przeł. M. Marody, K. Pawluś, J. Stawiński, S. Szymański, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Czyżewski M. (2009), *Między panoptyzmem i rządomyślnością – uwagi o kulturze naszych czasów*, „Kultura Współczesna. Teoria-Interpretacja-Praktyka”, 2: 83–95.

Czyżewski M. (2011), *Polskie przekłady literatury humanistycznej i «społeczeństwo wiedzy»*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, 2: 25–45,

[http://www.qualitativesociologyreview.org/PL/Volume16/PSJ\\_7\\_2\\_Czyzewski.pdf](http://www.qualitativesociologyreview.org/PL/Volume16/PSJ_7_2_Czyzewski.pdf), (dostęp 01.04. 2013).

Czyżewski M. (2012), *Wiedza specjalistyczna i praktyka społeczna – przemiany i pułapki*, w: Jabłoński A., Szymczyk J., Zemło M. (red.), *Kontrowersje dyskursywne. Między wiedzą specjalistyczną, a praktyką społeczną*, Lublin: Wyd. KUL.

Drucker P.F. (1999 [1993]), *Spółeczeństwo pokapitalistyczne*, przeł. G. Kranas, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Foucault M. (1982), *The Subject and Power*, w: Dreyfus H.L., Rabinow P., *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*, Chicago: University Chicago Press.

Foucault M. (1991), *Remarks on Marx. Conversation with Duccio Trombadori*, New York: Columbia University.

Foucault M. (2000), *Filozofia, historia, polityka. Wybór pism*, przeł. D. Leszczyński. L. Rasiński, Warszawa–Wrocław: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Foucault M. (2002), *Porządek dyskursu*, przeł. M. Kozłowski, Gdańsk: słowo/obraz terytoria.

Foucault M. (2009), *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, przeł. T. Komendant, Warszawa: Aletheia.

Foucault M. (2010), *Bezpieczeństwo, terytorium, populacja. Wykłady w Collège de France 1977-1978*, przeł. M. Herer, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Höhne T. (2003), *Pädagogik der Wissensgesellschaft*, Bielefeld: Transcript.

Höhne T. (2012), *Ökonomisierung von Bildung*, w: Bauer U., Bittlingmayer U.H., Scherr A., (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Bildung und Gesellschaft*, Wiesbaden: Springer VS.

Irving A. (2012), *Michel Foucault*, w: Gray M., Webb S.A., *Praca socjalna. Teorie i Metody. Podręcznik akademicki*, przeł. B. Maliszewska, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Kapusta A. (2002), *Filozofia ekstremalna. Wokół myśli krytycznej Michela Foucaulta*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Karpowicz E., *Modele polityki społecznej. Kierunki zmian polityki społecznej w Polsce*, Informacja BSiE nr 1249, (IP-111S), [http://biuro-sejm.gov.pl/teksty\\_pdf\\_06/i-1249.pdf](http://biuro-sejm.gov.pl/teksty_pdf_06/i-1249.pdf) (dostęp 01. 04.2013).

Leadbeater Ch. (2005), *The Era of Open Innovation*, w: *TED Ideas Worth Spreading*, [online]: [http://www.ted.com/talks/lang/en/charles\\_leadbeater\\_on\\_innovation.html#922000](http://www.ted.com/talks/lang/en/charles_leadbeater_on_innovation.html#922000), (dostęp 01.04.2013).

Marynowicz-Hetka (2010), *Filozoficzny wymiar pracy socjalnej/społecznej (na marginesie lektury książki Lecha Witkowskiego)*, w: Witkowski L., *Praca socjalna i profesjonalizm pedagogiczny. O zarządzaniu humanistycznym: między filozofią edukacji i pedagogiką społeczną*, Łódź: Wydawnictwo WSEZiNS.

Marynowicz-Hetka E. (2011), *Kultura praktyki w pracy socjalno-wychowawczej z rodziną – uwagi na marginesie lektury*, w: Żukiewicz A. (red.), *Rodzicielstwo zastępcze w perspektywie teoretycznej i praktycznej*, Toruń: Wyd. Edukacyjne „Akapit”.

Penna S., O'Brien M. (2012), *Neoliberalizm*, w: Gray M., Webb S.A., *Praca Socjalna. Teorie i Metody. Podręcznik akademicki*, przeł. B. Maliszewska, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Pink D.H. (2011[2009]), *Drive. Kompletnie nowe spojrzenie na motywację*, przeł. A. Wojtaszczyk, Warszawa: Studio EMKA.

Rose N. (1998), *Inventing Our Selves. Psychology, Power, and Personhood*, Cambridge: Cambridge University Press.

Rose N. (1999b), *Powers of Freedom: Reframing Political Thought*, Cambridge: Cambridge University Press.

Simons M., Masschelein J., Quaghebeur K. (2005), *The Ethos of Critical Research and the Idea of a Coming Research Community*, „Educational Philosophy and Theory”, 6: 817–832.

Szkudlarek T. (2001), *Ekonomizacja i etyka: przemieszczenia dyskursu edukacyjnego*, „Teraźniejszość– Człowiek– Edukacja. Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej”, numer specjalny: 165-191.

Tomanek P. (2012), *Ujarmianie czyli legitymizacja? Normalizacyjne aspekty dyskursów eksperckich*, „Studia Socjologiczne”, 1: 111–129.

Witkowski L. (2010), *Praca socjalna i profesjonalizm pedagogiczny. O zarządzaniu humanistycznym: między filozofią edukacji i pedagogiką społeczną*, Łódź: Wydawnictwo WSEZiNS.

*Izabela Kamińska*

---

*Zasada Pareto w biznesie*, w: *FinDict– Biznes i Finanse*, <http://www.findic.pl/akademia/zarzadzanie/zasada-pareto-w-biznesie> (dostęp 01.04.2013).



DANIEL SZMALENBERG

## „Bariera pomagania” Sztuka współczesna jako narzędzie pedagogizacji działań obywatelskich

The article analyses contemporary practices and artistic discourses referring to the concept of citizenship. The specific way of understanding this concept is shown here as one associated with the mechanisms of Foucault's governmentality, characteristic of the neo-liberal model of governance. This relationship can be seen on three levels. First, the discourses of so-called „civic art” can be inscribed in the pervasive tendency to educationalise more and more areas of everyday life. Second, the most important determinant of social relations in the discourses analysed here is the category of broadly-defined individual or group interests. Third, the model of citizenship used by the artists mentioned in the paper refers to characteristics such as activity, responsibility and subjectivity. This model also promotes participation in local policies and inclusion of the excluded. In addition, these practices are often presented by the model's proponents as an opposition to neoliberal policies. The validity of this opposition is called into question based on the reference to Foucault's reconstruction of the concept of *homo economicus* as the fundamental category of neoliberalism.

*Keywords: neoliberalism, citizenship, participation, educationalisation, governmentality*

Aleksandra Kubiak zaprasza wrocławskich Romów, by w lokalnym muzeum etnograficznym zbudowali dom składany ze znajdujących odpadów – taki, w jakim mieszka wiele z przenoszących się z miejsca na miejsce romskich rodzin. Grzegorz Drozd odwiedza podwarszawskie osiedle, na które przesiedlani są lokatorzy mieszkań komunalnych w centrum miasta, jeśli nie płacą czynszu. Po konsultacjach z mieszkańcami, choć bez ich wyraźnej zgody, maluje na szczytach bloków murale nawiązujące do modernistycznych motywów znanych z dzieł Kazimierza Malewicza i Pieta Mondriana.

Te i wiele innych zdarzeń to część coraz popularniejszego w ostatnich latach nurtu polskiej sztuki współczesnej. Publicystka Dorota Jarecka mówi o „sztuce więzi”, artysta Roman Dziadkiewicz o „sztuce obywatelskiej”. Dostrzec można tu odwołanie do obecnej od lat 60. XX wieku tak zwanej *community art*. Kierunek ten, zapoczątkowany w Wielkiej Brytanii, obecny był również w Polsce, czego przykładem są wieloletnie działania toruńskiej

Grupy 11 we wsi Lucim. Mimo że nawiązania te są czytelne, to – jak pisze Anna Ptak (2008: 49) – idei *community arts* nie definiuje „przywiązanie do określonych mediów czy jednakowy sposób pracy [artystów – D.S.]”. Twórców „łączy przede wszystkim przekonanie, że praca z innymi ludźmi zaczyna się od umiejętności słuchania”. Opis taki można uznać za raczej ogólnikowy i pozostawiający możliwości rozmaitych interpretacji. Nie jest to przeszkodą dla artystów, jednak utrudnia użycie tego zwrotu jako definicji. Dlatego dalej będę posługiwał się wyrażeniem „sztuka obywatelska” w odniesieniu do działań wpisujących się w schemat zarysowany poniżej i jednocześnie opisywanych przez autorów lub komentatorów w ramach dyskursów obywatelskich (o których dalej). Taki opis wydaje mi się dystynktywny w odniesieniu do innych nurtów sztuki współczesnej, a równocześnie uwzględnia pewną zmienność omawianych praktyk. Mówiąc choćby o kontakcie artysty ze społecznością, nie mam na myśli wyłącznie pełnego porozumienia i harmonijnej współpracy między nimi, a raczej kontinuum między taką współpracą a zaledwie wzajemnym rozpoznaniem się.

Cechą wspólną omawianych tu działań artystycznych jest swoisty schemat ich realizacji. Na początku artysta nawiązuje kontakt z daną wspólnotą, grupą, społecznością – najczęściej niezwiązaną bezpośrednio ze światem sztuki. Następnym krokiem jest zdefiniowanie problemu i określenie działań lub celu, który ma zostać osiągnięty – na którym koncentruje się uwaga artysty i w zamierzeniu uwaga wspólnoty. Kolejnym etapem są konkretne działania uczestników projektu.

Celem niniejszego tekstu jest ukazanie związków tak rozumianej „sztuki obywatelskiej” z dyskursami neoliberalnymi: pedagogicznymi, konsensusalnymi i obywatelskim (określenia te zostaną wyjaśnione dalej). Projekty artystyczne o podobnym profilu bywają opisywane w literaturze i prasie poświęconej sztuce, jednak powyższe wątki niezbyt często pojawiają się w takich publikacjach.

## Sztuka i społeczeństwo Między władzą a buntem

Najczęściej spotykane, choćby u Grzegorza Dziamskiego (1996: 113), sposoby rozumienia społecznego zaangażowania sztuki neoawangardowej odsyłają do narracji kontrkulturowych i emancypacyjnych. Korzenie takich interpretacji sięgają epoki romantyzmu, kiedy to nastąpiła kulminacja przemian dotyczących miejsca sztuki w kulturze Zachodu. Aż do wieku XVIII to, co dziś nazywamy sztuką, postrzegane było raczej jako dziedzina rzemiosła, nie posiadało specyficznych dla siebie konwencji wytwarzania i postrzega-

nia. Artysta funkcjonował jako rzemieślnik, który mógł osiągnąć większą lub mniejszą maestrię w swym fachu, lecz jego zdolności miały charakter raczej techniczny niż duchowy. Społeczne oddziaływanie sztuki wynikało przede wszystkim z jej powiązań z władzą polityczną, ekonomiczną, religijną i siłą rzeczy służyło interesom tej władzy.

Okolo XVIII wieku sztuka i inne praktyki artystyczne zaczęły funkcjonować jako „osobna”, rządząca się własnymi prawami działalność. Jacques Rancière (2004) wskazuje, że słowa „literatura” w jego dzisiejszym znaczeniu użyto po raz pierwszy w roku 1800. Wcześniej, przynajmniej w kulturze frankofońskiej, mówiono raczej o *belles lettres*. Zmiany te wiązały się z usamodzielnieniem się sztuki, choć autonomia wzrastała równocześnie na różnych polach. Według Rancière’a (2004: 17) w porównaniu z *belles lettres* literatura postrzegana była w ramach nowego „systemu widzialności”. Znaczenie jako takie „przeszło być relacją między jedną wolą a inną, a stało się związkiem między jednym znakiem a innym”. Niejako oderwało się od nadawcy i odbiorcy, zyskując nowy status.

Odwołanie do myśli Rancière’a nie jest tu przypadkowe. Ważnym wątkiem w jego dorobku jest związek przemian „systemów widzialności” sztuki – a więc jej miejsca w kulturze – i szeroko pojętych przeobrażeń w sferze politycznej. Wspomniane uprzednio zmiany łączyły się bowiem z nowymi treściami dzieł artystycznych i literackich oraz przeobrażeniami rynku sztuki.

Wiek XVIII był okresem wzrostu potęgi mieszczaństwa. Oznaczało to, że dwór królewski w wielu zachodnich państwach nie był już wszechmocnym cenzorem. Na początku stulecia w Anglii graficzne karykatury przestały portretować zabawne, choć poczciwe sceny i stały się zjadliwą, bezlitosną, również dla króla, satyrą (Hollingsworth 1992: 392). Z biegiem czasu ta nowa forma rozprzestrzeniała się w innych monarchiach europejskich. Nowe mechanizmy rynku sztuki również związane były ze wzrostem znaczenia mieszczaństwa. Wyłaniająca się właśnie klasa zasobna w kapitał oznaczała nową klientelę. To już nie dwór ani nie Kościół był najważniejszym odbiorcą, lecz liczna i anonimowa grupa mieszczan, wokół której formowała się literacka sfera publiczna (Habermas 2008; Hauser 1974). Artysta nie był więc uzależniony od żadnego ze swoich klientów, ponieważ miał wielu innych. Zmiana ta oznaczała również, że afirmowano inne wartości niż w sztuce dworskiej. Kultura mieszczańska odnosiła się raczej do wewnętrznego życia jednostki niż do tematów biblijnych lub heroiczych.

Szczytowym okresem zarysowanych powyżej przemian był początek XIX wieku. Dominujący wówczas romantyczny model kultury zakładał dużą autonomię i wysoką wartość niedawno wyodrębnionej sfery sztuki. Artysta z rzemieślnika przedzierzgnął się nieomal w kapłana, wieszczą zdolnego uwo-

dzić i porywać odbiorców swym talentem. Z jednej strony sztuka mogła stać się wartością autoteliczną, „sztuką dla sztuki”. Z drugiej strony nie oznaczało to, że przestała służyć celom zewnętrznym, ale że sfery władzy nie determinowały już poczynąń artystów, a przynajmniej że model sztuki dworskiej lub kościelnej utracił pozycję hegemoniczną. W pewnym stopniu sztuka zyskała funkcję przeciwną. Zaczęła być postrzegana jako czynnik zmiany istniejącego porządku. Zamiast służyć legitymizacji władzy, mogła istotnie wpływać na kierunek zmian społecznych – nie tylko politycznych, ale i obyczajowych, moralnych. Artyści przestali być wyłącznie narzędziami w rękach dysponentów władzy, ale sami zaczęli pełnić funkcje polityczne. Przykładami takiej postawy są życiorysy twórców, którzy stali się symbolami polskiego romantyzmu – Juliusza Słowackiego i Adama Mickiewicza. Polityka nie była dla nich dodatkiem lub narzędziem sztuki, sztuka zaś nie była narzędziem uprawiania polityki. Sfery te nawzajem, by tak rzec, uwznioślały się, zyskiwały dzięki sobie nową jakość, i było to połączenie jakościowo nowe.

Zmiany te nie oznaczały, że jeden sposób postrzegania sztuki (bunt) stopniowo zastępuje inny (służbę władzy), lecz że sposoby te z czasem nakładają się na siebie i współwystępują, tworząc nową jakość. Przykład sztuki konstruktywistycznej, której przedstawicielami byli choćby Aleksander Rodczenko i Włodzimierz Tatlin, pokazuje, że sztuka zrodzona z buntu i walki politycznej łatwo może się przerodzić w narzędzie totalitarnego (w tym przypadku sowieckiego) reżimu. Dwudziestowieczne totalitaryzmy stały się zaś skrajnym przykładem tego, z jak wielkim zaangażowaniem artyści bywali gotowi popierać i współtworzyć zbrodnicze idee.

O ile więc granica między buntem, a służbą władzy, z biegiem czasu rozmywała się, o tyle nadal były to dwa bieguny, między którymi zawierała się większa część twórczości społecznie zaangażowanej. Neoawangardowa zmiana paradygmatu estetycznego około połowy XX wieku, którą Grzegorz Dziamski (2009: 6) nazywa przełomem konceptualnym, sprawiła, że powyższe rozróżnienie przestało wystarczać do opisu sztuki współczesnej. Jak pisze Iza Kowalczyk (2013), po okresie „zdystansowanej” sztuki modernistycznej lat 60. i 70. XX wieku nastąpił zwrot w stronę zaangażowania społecznego artystów. Przejawiał się on między innymi w popularności sztuki krytycznej, choć jak się zdaje, trwa nadal pomimo mniejszego zainteresowania tym nurtem.

Nieadekwatność rozróżnienia buntu i służby władzy polega w tym przypadku nie na unieważnieniu tych kategorii, lecz na tym, że sztuka funkcjonuje na przecięciu różnych, niekiedy przeciwstawnych dyskursów i praktyk, na różnych płaszczyznach wytwarza siły o odmiennych kierunkach. Pierwsze projekty z nurtu *community arts* realizowano w latach 70. XX wieku w brytyjskich miastach regionu West Midlands za środki finansowe pochodzące z pań-

stwowych instytucji (*Council of Arts*), podważając równocześnie uprawnione już wtedy przez państwo dyskursy neoliberalne (Ptak 2008). Stwierdzenie, że tak praktykowany opór jest nieszczerzy, pozorny, nieskuteczny, byłoby nadmiernym i nieuprawnionym uproszczeniem. Jest to opór jakościowo inny od buntu romantycznego, podobnie jak posłuszeństwo władzy, na przykład poprzez powielanie dyskursów, którymi się ona posługuje, jest już innym posłuszeństwem.

## Społeczny status dzieła sztuki

Naszkicowane powyżej przemiany autonomiczności pola sztuki nie były jedynymi, jakie zachodziły w interesującym nas obszarze. Do pewnego stopnia można nałożyć na nie ramę teoretyczną odnoszącą się do sposobu funkcjonowania dzieła w świecie społecznym. Koncepcją nieco dziś przykurzoną, ale być może dzięki temu umożliwiającą odniesienia do tradycyjnej – przedneoawangardowej – estetyki jest jeden z nurtów obecnych w dorobku Antoniny Kłoskowskiej, czyli jej refleksje na temat kultury w węższym rozumieniu zawarte w *Socjologii kultury* (2007: 106–130).

W koncepcji tej wytwory kultury mogą spełniać funkcję autoteliczną, czyli nastawioną na sam fakt obcowania z nimi. Chodzi przede wszystkim o estetyczne motywy i doznania w obszarze sztuki, ale także o autotelicznie wytwarzaną lub odbieraną wiedzę czy o zabawę stanowiącą cel dla samej siebie. Autorka zwraca też uwagę na czasowy wymiar tej funkcji. Jej wartość polega na satysfakcji z przeżywania chwili.

Ponadto wytwory kultury mogą pełnić według Kłoskowskiej funkcję instrumentalną. Religia, nauka lub sztuka są lub bywają wykorzystywane do celów wykraczających poza nie same, poza kontakt z nimi. Mogą propagować określone postawy, tworzyć nowe technologie, służyć ekspresji czyichś emocji.

Autorka zaznacza, że funkcje autoteliczna i instrumentalna nie wykluczają się wzajemnie. Przywołuje przykład zaczerpnięty z *Fausta* Goethego, w którym bohater woła „trwaj chwilo, jesteś piękna” dopiero wtedy, gdy zdaje mu się, że jego starania przyniosą pożytek całej ludzkości. Aspekty czasowy („trwaj chwilo”) i estetyczny („jesteś piękna”) przydają działaniom Fausta w jego własnym spojrzeniu wymiaru autotelicznego. Jednak dochodzi do tego wtedy, gdy życie bohatera spełnia się w wymiarze instrumentalnym (dobro ludzkości).

Jakkolwiek wymiary te mogą być widoczne w tym samym utworze lub działaniu, to w tradycyjnym zachodnim paradygmacie sztuki łatwo je analitycznie wyodrębnić. Odnosi się to do dzieł tak różnych, jak choćby *Pan Tadeusz* Adama Mickiewicza i feministyczna w swej wymowie *Sztuka konsump-*

cyjna Natalii LL z lat 70. XX wieku. W obu przypadkach można wskazać specyficzne wartości estetyczne i wyraźnie oddzielić je od funkcji politycznych odnoszących się do rzeczywistości poza samymi działaniami i poza sferami sztuki.

„Sztuka obywatelska” może stanowić krok w stronę zatarcia różnic między tymi wymiarami kultury, przy czym nie chodzi tylko o trudność w wytyczeniu granic między nimi, lecz także o nową jakość praktyk artystycznych. Przyczynków do takiego stwierdzenia jest kilka. Po pierwsze funkcja instrumentalna (na przykład mobilizacja mieszkańców do odnowienia zaniedbanego podwórka) jest w tym wypadku tożsama z materialną formą, a więc wymiarem estetycznym. Zjawisko to jest przejawem względnie nowej, charakterystycznej dla twórczości neoawangardowej tendencji w sztuce, polegającej na zaniku artefaktu. Przywołany wcześniej Dziamski (2009: 8) pisze, że zjawisko to polega na „wyjściu poza materialno-przedmiotowy paradygmat sztuki. [Dzieło] może pozostać ideą prezentowaną za pomocą dowolnych środków” i przestaje mieć łatwo uchwytny wymiar materialny, w odniesieniu do którego można by mówić o tradycyjnie rozumianych wartościach estetycznych. „Sztuka obywatelska”, jak się zdaje, należy do najdalej idących przejawów tej tendencji, ponieważ niemal zupełnie pozbawiona jest tego, co Bogusław Jasiński (2009: 51) nazywa ramą – materialną i symboliczną granicą między fikcją a rzeczywistością – a co za tym idzie, pozbawiona jest również elementu kreacji, czyli jasnej dla każdego uczestnika fikcyjności sytuacji.

Drugą przesłanką stwierdzenia, że „sztuka obywatelska” rozmywa granice funkcji kultury symbolicznej może być nie zawsze oczywisty artystyczny kontekst projektów. Nie tylko postronny obserwator, ale i mieszkańcy odnawiający podwórko nie muszą mieć świadomości, że osoby ich do tego namawiające występują w roli artystów. Również sami artyści i aktywiści społeczni nie są zgodni co do tego, na ile powinno się oddzielać od siebie nawzajem ich role<sup>1</sup>.

## Obywatelskość, pedagogizacja, konsens

Nakreśliwszy, z konieczności skrótowo, obraz przemian miejsca sztuki w kulturze zachodniej, przyjrzę się uważniej samej sztuce obywatelskiej jako jednemu z przejawów zaangażowania społecznego artystów. Jak wspomnia-

---

<sup>1</sup> Wypowiedzi uczestników panelu dyskusyjnego „Bunt miast, bunt sztuki. Aktywizm, samoorganizacja, partycypacja wspólnota”, jaki odbył się w Muzeum Sztuki w Łodzi 26 lutego 2013 roku. Uczestnicy to między innymi Marcin Polak z Grupy Pewnych Osób, Katarzyna Słoboda z Muzeum Sztuki – kieruje projektem „Ekologie miejskie” realizowanym przez Muzeum.

łem wyżej, projekty takie często odbywają się według schematu, w którym artysta podnosi jakiś problem. Temat ten staje się następnie przedmiotem rozmaitych działań członków wspólnoty i samego artysty.

Same problemy i działania odznaczają się pewną powtarzalnością. Relacje, jakie artysta stara się wytworzyć wewnątrz społeczności, i takie, które miałyby ona nawiązać z otoczeniem społecznym, to przede wszystkim symboliczne i materialne włączenie grupy w obręb społeczeństwa (inkluzyja), nakłonienie społeczności do podjęcia aktywności mającej zmienić sytuację wykluczenia, przyjęcie postawy obywatelskiej związanej z poczuciem odpowiedzialności za otoczenie i sprawczości w kierowaniu życiem jednostek, wspólnoty. Większość podobnych projektów (w tym wymienione na wstępie) odnosi się w jakiś sposób do kilku wątków tematycznych, takich jak wykluczenie ekonomiczne, społeczne, degradacja przestrzeni publicznej, problemy imigrantów. Powyższe cechy sprawiają, że tak rozumianą sztukę obywatelską można postrzegać jako przejaw kilku tendencji obecnych we współczesnej kulturze.

Po pierwsze, może ona być odbierana jako kolejna forma edukacji obywatelskiej. Po drugie, jak się zdaje, sztuka okazuje się jednym ze sposobów tak zwanej pedagogizacji kolejnych sfer życia. Po trzecie, promuje ona definiowanie postulatów i roszczeń jako interesów, opinii lub preferencji. Taka interpretacja czyniłaby „sztukę obywatelską” jednym z narzędzi foucaultowskiej rządomyślności i wpisywałaby ją w szereg dyskursów neoliberalnych, co spróbuję uzasadnić dalej.

## Edukacja obywatelska

Aktywność i partycypacja, do których odwołuje się „sztuka obywatelska”, nie są pojęciami specyficznymi wyłącznie dla niej. Podobne dyskursy są ważnym zasobem interpretacyjnym obecnych w zachodniej kulturze tendencji. Jeszcze przed trwającym właśnie kryzysem finansowym „deficyt demokratycznej legitymacji” i będące odpowiedzią nań programy edukacyjne były przedmiotem refleksji (Simons, Masschelein 2008). Zanim na hiszpańskie ulice wylegli Oburzeni, a Grecy zaczęli podpalać policyjne samochody, świadectwem tego deficytu miały być sympatie europejskich wyborców dla skrajnie nacjonalistycznych ugrupowań politycznych. Hasła głoszone przez te ugrupowania opisywane były jako sprzeczne z poszanowaniem dla praw człowieka, rasistowskie lub ksenofobiczne. W połączeniu z niską frekwencją wyborczą miały świadczyć o zaniku postaw obywatelskich rozumianych jako aktywne uczestnictwo w życiu publicznym przy zachowaniu szacunku dla praw wszystkich tego życia uczestników i interesariuszy. Pisząc o „miejskich

partyzantach”, czyli łódzkiej Grupie Pewnych Osób, Piotr Bielski przywołuje tezę Zygmunta Baumana o „czasach wielkiego odangażowania” (Bielski 2010), czyli zaniku więzi polegających na poważnych i trwałych zobowiązaniach. Odnosi się ono zarówno do polityk państw (na przykład outsourcing usług związanych z opieką społeczną), jak i życia codziennego, w którym związki między ludźmi trwają tak długo, jak przynoszą zadowolenie. Jednym z przejawów „odangażowania” miałyby być również brak solidarności społecznej i brak zainteresowania mieszkańców miast swoim otoczeniem i polityką władz.

Odpowiedzią na ów deficyt stały się rozmaite zachodnioeuropejskie (i nie tylko) programy edukacji obywatelskiej finansowane zarówno przez rządy państw, organizacje międzynarodowe, jak Unia Europejska i ONZ, czy organizacje pozarządowe (w Polsce choćby Fundacja imienia Stefana Batorego). Taka edukacja wprowadzana jest poprzez system szkolny, kampanie społeczne w mediach lub projekty kierowane do konkretnych społeczności. Wartości propagowane w owych programach to aktywność obywatelska, czynny udział (partycypacja) w życiu publicznym, na przykład poprzez uczestnictwo w wyborach, rola wspólnot lokalnych, respektowanie praw mniejszości i rozmaitych społecznych grup interesów, a co za tym idzie inkluzja grup pod różnymi względami wykluczonych (np. ubogich lub starszych). W rolę edukatorów obywatelskich wcielają się też działacze organizacji pozarządowych, a pograniczem tej sfery jest wiele „partycypacyjnych” projektów artystycznych.

Wychowanie obywatelskie nie jest nowym „wynalazkiem”. Nowoczesne państwa narodowe od swego powstania uzależnione były od gotowości obywateli do oddania życia w obronie ojczyzny. Wiązało się to z koniecznością wytworzenia w jednostkach choćby elementarnej identyfikacji z narodem i państwem jako tworem politycznym.

Współczesne obywatelstwo polegające na aktywności i partycypacji nie służy już przede wszystkim kształtowaniu dosłownie rozumianego posłuszeństwa i bezwarunkowego oddania ojczyźnie. Działania obywatelskie mogą nawet sprzeciwiać się działaniom władz (niekiedy są tym cenniejsze), jeśli te ostatnie godzą w określone interesy społeczne. Na tym założeniu opiera się idea coraz popularniejszych w polskich miastach konsultacji społecznych. Konsens osiągnięty na drodze konfliktu z władzą sprawia, że podjęte w ten sposób decyzje zyskują tym większą legitymację demokratyczną, a więc są jeszcze trudniejsze do symbolicznego podważenia niż wcześniejsze podejmowane w sposób bardziej autorytatywny.

Wspomniany we wstępie Grzegorz Drozd mówi o swoim działaniu na osiedlu Dudziarska jako sprzeciwie wobec prowadzonej przez władze War-



szawy polityki wykluczania i „gettoizacji” grup ubogich lokatorów: „Ja chciałem coś zrobić z ludźmi, ustawić ich przed blokiem, zjednoczyć tak, żeby zamifestowali swoją pozycję, żeby w tych ludziach obudzić świadomość społeczną (...) Władze, które są odpowiedzialne za istnienie osiedla, budują front przeciw moim działaniom” (Hudzik 2010: 127). Artystyczni aktywiści Grupy Pewnych Osób nocą przesuwały słup ogłoszeniowy utrudniający przechodniom przejście chodnikiem. Jak sami mówią, „bierzemy sprawy w swoje ręce, bo nie możemy doczekać się reakcji służb powołanych do tych celów”. Działalność GPO jest o tyle symptomatyczna, że nie polega na współpracy z jakąś wyodrębnioną społecznością. Jej członkowie sami uważają się za przedstawicieli lokalnej społeczności. Dodają, że „chcą poprawić przestrzeń. W końcu należy do nas” (Stańczyk 2012).

## Pedagogizacja

Tendencja polegająca na odgórnym nakłanianiu do wykazywania się postawą obywatelską splata się często z inną tendencją współczesnych polityk społecznych i kultury zachodnich społeczeństw, a mianowicie tendencją do pedagogizacji kolejnych sfer życia. Pojęcie pedagogizacji rozumiem tu jako skłonność do postrzegania rozmaitych sfer życia przez pryzmat schematów pedagogicznych wcześniej w tych sferach nieobecnych. Chodzi o sytuację, w której jednostka powinna uczyć się kierować swoim życiem w odpowiedni sposób, nie zaś bezrefleksyjnie pozostawiać bieg spraw własnemu losowi. Ważne jest tu więc świadome, odpowiedzialne i sprawcze kierowanie swoim życiem. Jednak taka podmiotowość może być wyłącznie wynikiem wysiłku nauki i wdrażania odpowiednich schematów. Coraz częściej okazuje się, że powinniśmy uczyć się nie tylko tego, jak być dobrym obywatelem, dobrym kochankiem, ale również jak być szczęśliwym.

Pedagogizacja to także, widoczna choćby na rynku pracy, rosnąca presja nieustannego dokształcania się również po ukończeniu edukacji szkolnej. Zjawisko to określane bywa jako *lifelong learning*, przy czym nie chodzi tylko o naukę odbywającą się w rozmaitych instytucjach, ale też szeroko pojęte samodoskonalenie się, zdobywanie nowych umiejętności. Oficjalne i medialne dyskursy pełne są pouczeń o tym, że na współczesnym rynku pracy zdobyte za młodu umiejętności i wiedza nie wystarczą do wykonywania danego zawodu przez całe życie. Kolejne osoby szukające pracy dowiadują się zewsząd, że aby ją zdobyć, muszą odbyć jeszcze jeden kurs. Przy tym może to być kurs dający umiejętności techniczne, ale i taki, który uczy szukania pracy w ogóle, lub kurs uczący, jak należy się uczyć. W dyskursach pedagogizacyjnych problem braku pracy (i wiele innych kwestii) przestaje być problemem struk-

tury gospodarki, wadliwej polityki społecznej, a staje się przede wszystkim zagadnieniem edukacyjnym.

Model *lifelong learning*, podobnie jak edukacja obywatelska, bywa hasłem rozmaitych programów społecznych wdrażanych przez organizacje międzynarodowe, rządowe lub pozarządowe. Jest więc istotnym składnikiem współczesnych polityk społecznych i dyskursów z nimi związanych.

W działaniach spod znaku „sztuki obywatelskiej” dostrzec można skłonność do pedagogizacji zarówno problemów społecznych, jak i samych relacji artystów z przedstawicielami społeczności. Ci pierwsi występują w dwojakiej roli. Po pierwsze są tymi, którzy potrafią dostrzec problem, zidentyfikować dane zjawisko jako problem, co nie zawsze jest dla pozostałych uczestników zdarzenia oczywiste. Cytowany już Grzegorz Drozd, opowiadając o swoich kontaktach z mieszkańcami osiedla, dodaje: „wielu ludzi nie ma świadomości, gdzie się znajdują, kiedy im opowiadałem o historii, czuli się oburzeni”. Po drugie są tymi, którzy proponują określone działania mające w jakiś sposób zmienić negatywnie wartościowaną sytuację (wykluczenia, bierności obywatelskiej). W omawianym tu przypadku artysta zaproponował namalowanie murali na szczytowych ścianach bloków mieszkalnych.

Jan Masschelein i Maarten Simons (2010), współcześni interpretatorzy zjawiska pedagogizacji, podkreślają jej aspekt polegający na przenoszeniu do różnych sfer życia relacji nauczyciela i ucznia. Można tu dostrzec analogie z relacją artysta – osoba „wykluczona”, ponieważ artysta zawsze występuje jako osoba, która coś rozumie (np. potrzebę „rewitalizacji” podwórka) i musi wytłumaczyć to osobie, która nie rozumie (dotąd uznawała, że nie warto się w taką aktywność angażować). Jak piszą autorzy, „wyjaśniając coś, nauczyciel zakłada, że uczniowie są zdolni go zrozumieć. Jednak ta zakładana równość intelektu natychmiast przekształca się w relację nierówności, ponieważ nauczyciel zakłada, że bez jego wyjaśnień uczniowie nie są w stanie niczego zrozumieć”.

Jak podkreśla Goele Cornelissen (2010), nierówność ta obecna jest również w tak zwanym progresywnym modelu nauczania. Jego założenia to między innymi uwzględnianie indywidualnych predyspozycji każdego ucznia, jego kapitału kulturowego, nakłanianie do samodzielnego zdobywania wiedzy i dochodzenia do właściwych rozwiązań. Model ten jest zdecydowanie bliższy relacji, jaką starają się nawiązać artyści z uczestnikami projektów. W sytuacji typowej dla „sztuki obywatelskiej” nierówność „nauczyciela” i „ucznia” także nie jest zniesiona. Nawet jeśli artysta pozostawia osobom współpracującym dużą swobodę, to on decyduje o definicji sytuacji a często sugeruje rozwiązanie. Jak mówi pracująca z Romami Aleksandra Kubiak, „w tym projekcie byłam artystką, operatorką, kuratorką, ale też dbałam o jedzenie, zbierałam

grupę w całość, prowadziłam negocjacje. Od początku wiedziałam, że nie rozwiązę tej sytuacji, choć mogę przyczynić się do sprowadzenia jej w eksperckie, etnograficzne rejony (...) Spowodowałam, że znaleźliśmy się w przestrzeni, w której rozmawia się o kulturze” (Kozłowski 2012). To artysta musi najpierw zdefiniować, a więc właściwie zrozumieć sytuację jako wymagającą lub przynajmniej usprawiedliwiającą jego – osoby rozumiejącej lub wręcz eksperta – interwencję.

## Partycypacja i interes

Przywołani już Simons i Masschelein zwracają uwagę także na inny, oprócz wspomnianej wcześniej nierówności, aspekt pedagogizacji, a mianowicie na „pedagogiczną subiektywizację”. Pojęcie to odnosi się właśnie do odgórnie wdrażanych polityk partycypacji i inkluzji. Jak piszą autorzy, „instrumenty partycypacji mają funkcję pedagogiczną: egzekwowanie praw do partycypacji w z góry określonych ramach wymaga od »uczniów« nie tylko asertywności, dojrzałości, kreatywności, ale też gotowości do formułowania swoich argumentów w określonym porządku” (Simons i Masschelein 2010:XXX).

Ów porządek, wymuszany przez instrumenty partycypacji, Simons i Masschelein określają jako konsensualny. Nie chodzi tu jednak o konsens polegający na iluzji bezkonfliktowego społeczeństwa lub na aktywnym neutralizowaniu konfliktów. Jest to raczej określony, neoliberalny, sposób formułowania postulatów, argumentów; sposób formatowania relacji między jednostkami, grupami, instytucjami. Konflikty są konstytutywną częścią porządku konsensu, ale rozgrywają się w z góry określonych ramach, które tak opisują autorzy. „Definiowanie siebie i świata społecznego w kategoriach »stawek« (preferencji, interesów i opinii) zakłada określony rodzaj samo-wiedzy, różny na przykład od prawnych lub ideologicznych sposobów rozumienia siebie.(...) [Praktyki partycypacji i inkluzji – D.S.] skłaniają ludzi do przedziergnięcia się w podmioty demokratyczne, czyli takie, które chcą, by ich stawki, interesy zostały wzięte pod uwagę, które postrzegają inkluzję i konsens jako warunek własnego dobrobytu” (Simons, Masschelein 2010). Jak spróbuje wykazać dalej, ten konkretny sposób upodmiotowienia jest praktyczną implementacją technologii władzy nazywanej przez Foucaulta rządomyślnością. Taki model rządzenia zakłada, że interesy i opinie jako element procedur kalkulacji, modyfikacji, translacji i procesów decyzyjnych są podatne na praktyki służące neoliberalnej formie kontroli.

Wspomniana już akcja przestawienia słupa przez Grupę Pewnych Osób wskazuje więc na istotny interes mieszkańców, czyli bezpieczeństwo pieszych lekceważone przez władze kosztem interesów kierowców. Pomija za to wy-

miar prawny działania, który bywa istotny w przypadku innych działań Grupy, jak malowanie pasów dla pieszych w miejscu tych wytartych już i niewidocznych. Podobnie inicjatywa tejże Grupy polegająca sadzeniu rabatki na zaniedbanych trawnikach miejskich akcentuje estetykę przestrzeni publicznej jako interes mieszkańców i ponownie pomija aspekt prawny problemu. Z kolei coraz liczniejsze ruchy obrony lokatorów, jak inicjatywa skupiająca artystów i aktywistów w obronie mieszkańców kamienicy przy ulicy Stolarskiej w Poznaniu, podnoszą interes lokatorów jako równoprawny wobec interesów właścicieli lub administracji, posługując się choćby hasłem „lokatorzy to nie towar”.

Warto dodać, że pojęcie „subiektywizacji” Simons i Masschelein zapożyczają raczej od Foucaulta niż Ranciere’a, Jest to o tyle istotne, że porównanie koncepcji obu filozofów jest tematem przywołanego artykułu. U Ranciere’a (1995: 35) pojęcie „subiektywizacji” odnosi się raczej do zbiorowości i pozbawione jest „ostrza” krytycznego. To proces rzeczywistego upodmiotowienia i uzyskiwania tożsamości. U Foucaulta *ujarzmienie* (czyli to, co Simons i Masschelein określają słowem *subjectification* będącym angielskim tłumaczeniem *assujettissement*) to zjawisko ambiwalentne, ponieważ jest narzędziem i skutkiem relacji władzy.

## Granice inkluzji

Dalej Simons i Masschelein (2010: 592) przytaczają opinię Ranciere’a, który stwierdza, że „w naszych czasach wszyscy mamy zostać »włączeni« [*included*] w totalność definiowaną w kategoriach konsensu, jako konglomerat grup, z których każda winna mieć własną tożsamość. Granica/linia podziału stała się niewidzialna”. Na problem granicy dyskursów i praktyk partycypacyjnych wskazuje Kerlijn Quaghebeur (2006), opisując międzynarodowy projekt szkolenia liderów lokalnych społeczności w krajach Afryki i Azji. Oprócz aspektów omawianych przez Simonsa i Masscheleina (czyli wymuszanego definiowania problemów w kategoriach konsensualnych), autorka wskazuje też na swoiste bariery wejścia, czyli choćby znajomość angielskiego potencjalnych kandydatów do odbycia kursu, lub samą techniczną możliwość dowiedzenia się o kursie (dostęp do internetu) co może prowadzić do zakwestionowania uniwersalizujących tendencji dyskursów partycypacji sugerujących, że wszyscy mogą i powinni zostać „włączeni”.

Realizująca inny projekt współpracy ze społecznościami romskimi kuratorka Agata Siwiak zauważa, że „»przełamanie nieufności jest bardzo trudne« (...) W tym wypadku jednak się udało. Może dlatego, że organizatorki podjęły współpracę z Romami mniej konserwatywnymi, a bardziej stabil-

nymi finansowo i skłonny do dialogu. Gdyby spróbowały zrobić to samo z inną romską grupą, w innym miejscu, mogłaby je spotkać niemiła niespodzianka” (Krasny 2012). Ten krótki katalog ograniczeń może być również zestawem kryteriów, według których jednostka może zostać wykluczona z porządku konsensu. Wskazywanie granic jest jednak raczej sprzeczne z obywatelskimi postulatami włączania wszystkich do wspólnoty interesów i stawek.

Dobrym przykładem owej niewidzialności granic, o której pisze Ranciere, są dyskursy związane ze sztuką współczesną. W innych sferach opanowanych przez dyskursy pedagogizacji i empowermentu (polityka społeczna, edukacja) napięcia związane z praktykami partycypacyjnymi nie są problematyzowane, jeśli w ogóle wspomniane. W swego rodzaju kompendium praktyk i dyskursów „obywatelskich”, czyli w zbiorze *Partycypacja*, Przemysław Sadura pisze o „rozumie ewaluacyjnym” (Sadura 2012: 186). Instytucje i grupy realizujące projekty partycypacyjne mają skłonność do opisywania swoich działań w raportach końcowych (pisanych na potrzeby „grantodawców”) jako sukcesu, ponieważ sądzą, że fundatorzy grantu tego właśnie oczekują – opowieści o tym, że wszystko się udało, uczestnicy stali się aktywnymi obywatelami, wykluczeni zostali włączeni we wspólnotę. Dlatego w oficjalnych dyskursach tworzonych przez najbardziej zainteresowanych partycypacja jest niekwestionowanym dogmatem. Taki idylliczny obraz może łatwo budzić podejrzenia co do swojej autentyczności, rzeczywistej inkluzji i współuczestniczenia.

Autorzy tekstów wspomnianego zbioru zatytułowanego *Partycypacja*, mimo nieco krytycznego podejścia do oficjalnych dyskursów, również nie podważają dogmatu współuczestnictwa. Krytyce mogą podlegać jedynie partycypacja źle zorganizowana i błędy, które celowo lub nie niweczą pożądany skutek, czyli inkluzję. Wątpliwej wartości okazuje się też partycypacja wdrażana z niewłaściwych pobudek, jak ta w fabrykach Toyoty. Jak uważa Jarosław Urbański (2010: 342) pracownicy mieli ograniczony, jednak realny i dobrze zdefiniowany, a więc niepozorowany wpływ na funkcjonowanie fabryk. Skazą takiego włączenia pracowników do procesu zarządzania był fakt, że służyło ono wyłącznie podniesieniu ekonomicznej efektywności przedsiębiorstwa. Sam paradygmat partycypacji jest natomiast w swej istocie niewzruszony, nieskażony wątpliwościami.

Mimo braku owych wątpliwości, dyskursy związane ze sztuką nie filtrują informacji tak ściśle, jak oficjalne dokumenty. Mogą więc być źródłem informacji o sytuacjach kryzysowych, podważających idee partycypacji. Zdarzają się sytuacje, w których potencjalni uczestnicy odmawiają udziału w praktykach partycypacyjnych i aktywnie sprzeciwiają się realizacji takich projek-

tów<sup>2</sup>. Sztuka współczesna staje się jednym z niewielu, jeśli nie jedynym obszarem, na którym możliwe są porażki pedagogizacyjno-obywatelskiego *modus operandi*. Zdawać by się więc mogło, że jest to też obszar, na którym możliwe jest ukazanie wewnętrznych napięć i granic porządku konsensu. Jednak zazwyczaj dzieje się inaczej. Zdarzenia, które mogłyby być okazją do takiej krytyki, stają się pretekstem do umocnienia porządku, ponieważ ich interpretacje co prawda podważają oficjalną idyllę „rozumu ewaluacyjnego”, ale nadal zamknięte są w ramach uniwersalizującego dyskursu konsensualnego.

Dorota Jarecka w jednym z artykułów opisuje działanie Elżbiety Jabłońskiej, która zaprosiła robotników z łódzkiego Unionteksu na specjalnie dla nich zorganizowany bankiet. Robotnicy jednak niechętnie odnieśli się do pomysłu artystki i bez entuzjazmu wchodzili do sali bankietowej. Jarecka, interpretując zachowanie robotników, pisze, że „nie bardzo mogą uwierzyć, że ktoś chciał dla nich coś zrobić za darmo. I tu jest pewnie bariera pomagania. Artysta może wyciągnąć rękę do ludzi, postarać się o nawiązanie kontaktu, natomiast nie jest pewne, czy jakkolwiek zmiana w społecznej strukturze nastąpi” (Jarecka 2005: 14). Z kolei Joanna Erbel, pisząc o wspomnianym już projekcie Kontener\_art, opisuje mieszkańców kontenerów protestujących przeciwko obecności artystów. W jej interpretacji konflikt ten miał przede wszystkim podłoże ekonomiczne, ponieważ alkohol w barze postawionym przez aktywistów był za drogi dla mieszkańców kontenerów (Erbel, Żakowska 2012). Zarówno Erbel, jak i Jarecka, opisując sytuację, w których doszło do niezrozumienia lub oporu, pozostają w ramach porządku konsensualnego. Próbuje rozpoznać interesy sprzeczne z interesami artystów, nieuwzględnione przez nich, lub przypisują uczestnikom taką interpretację („ktoś chciał zrobić dla nich coś za darmo”). Z perspektywy rzeczników partycypacji należy więc uwzględnić interesy „lokalnych” interesariuszy, czyli samych wykluczonych, którzy mają zostać włączeni – jeszcze lepiej zastosować się do wymogów porządku konsensu – i to rozwiąże problem.

Również Markus Miessen, autor książki *Nightmare of Participation* (2010), dostrzega, że partycypacja „odgórna”, wywoływana z zewnątrz, jest „nieproduktywna” i bezskuteczna, ponieważ może rodzić opór. Postuluje więc, by starać się raczej „uświadamiać” potencjalnych wykluczonych, niż przy-

---

<sup>2</sup>Przypadek projektu Kontener\_art koordynowanego przez Joannę Rajkowską. Władze Poznania w 2012 roku utworzyły osiedle kontenerów mieszkalnych, do których zostali przesiedleni „uciążliwi” lokatorzy mieszkań komunalnych, na przykład zalegający z opłatami czynszowymi. Na terenie osiedla realizowano projekt artystyczny, który miał zwrócić uwagę na sytuację lokatorów i postawę władz miasta. W czasie jego trwania lokatorzy złożyli w poznańskim magistracie wniosek o odebranie artystom pozwolenia na realizację projektu na terenie osiedla kontenerów.

muszać ich do podjęcia działań, do których nie są przekonani (Jeziorek 2013: 86). Również tym razem odpowiedź na porażki partycypacji brzmi: więcej tego samego, niedostatki dyskursów partycypacji oznaczają, że należy lepiej zastosować więcej narzędzi partycypacji.

Z kolei w manifestie think tanku Niepartycypacja (którego członkinią jest Erbel) znaleźć można typowe postulaty partycypacji („chcemy zapewnienia warunków możliwości uczestnictwa, chcemy wypracowania nowych form konsultacji społecznych”). Podsumowaniem manifestu jest *passus*: „Nieuczestnictwo nie wynika wyłącznie z bierności, ale pozostaje w związku z kapitałem kulturowym i społecznym oraz ilością wolnego czasu, jakim się dysponuje. Nieuczestnictwo też jest uczestnictwem” (Think tank Niepartycypacja 2012: 97). Wziąwszy poprawkę na retoryczną przesadę właściwą formie manifestu, można chyba jednak założyć, że cytat ten mówi coś istotnego. Mówi mianowicie, że nieuczestnictwo również jest formą manifestacji określonych interesów lub pomijania tych interesów (wykluczenia), a więc wpisuje się w porządek konsensu. De facto nie da się „naprawdę” wyjść poza ów porządek, ponieważ on nie ma zewnątrz, nie przewiduje takiej możliwości. Nieuczestnictwo też jest uczestnictwem. Nieuczestnictwo jest niemożliwe.

## Między sprzeciwem a symbiozą Obywatelstwo i neoliberalizm jako antynomia

Dyskursy związane ze „sztuką obywatelską” oprócz pożądanych wartości i postaw (aktywność, partycypacja) zawierają też negatywny punkt odniesienia. Punktem tym są dyskursy neoliberalne stawiane często w opozycji do postaw obywatelskich. Zakres znaczeniowy takiego ujęcia neoliberalizmu jest stosunkowo wąski, ponieważ odnosi się wyłącznie do sfery wymiany pieniężnej. Oznacza to, że światopogląd neoliberalny miałby akcentować znaczenie wolnego rynku jako najważniejszego czynnika zarówno determinującego wielkość dochodów, ich redystrybucję, jak i wskazującego na symboliczną „wartość” jednostek i ich działań. Wartość rynkowa, siła ekonomiczna miałby więc rozstrzygać choćby o tym, czy ubodzy mieszkańcy powinni mieć prawo do mieszkań komunalnych w centrach miast, czy też powinno się przeznaczać je na bardziej „produktywne” cele; na ile prawomocne jest stygmatyzowanie bezdomnych lub ubogich mieszkańców centrów miast jako „żerujących” na tych, którzy uczciwie i ciężko pracują oraz zarabiają pieniądze.

Często przywoływaną tu antynomią jest własność prywatna i publiczna. Pierwsza z nich faworyzowana jest przez zwolenników neoliberalizmu, co powiększa i tak już istniejącą przewagę zamożnych nad ubogimi. Zwiększa-

nie roli własności publicznej pozwala z kolei zniwelować nierówności wynikające z przewag ekonomicznych i społecznych i ta jej właściwość akcentowana jest w dyskursach obywatelskich.

Przykładem takiego spojrzenia jest tekst o charakterze manifestu zamieszczony na internetowej stronie czasopisma artystycznego „Obieg”. Autorami są filozofka Ewa Majewska, artysta Rafał Jakubowicz i krytyczka sztuki Iza Kowalczyk, a więc osoby mniej lub bardziej związane ze światem sztuki (Ewa Majewska była pomysłodawczynią przystrojenia w pielęgniarzski czepek warszawskiej palmy Joanny Rajkowskiej w czasie protestów pielęgniarek pod kancelarią Prezesa Rady Ministrów w 2006 roku). W manifeste znajdziemy więc tezy o „pęknięciu między neoliberalną ideologią sukcesu oraz neoliberalną praktyką skazywania coraz większych grup społecznych na skrajną biedę (...) jako dwóch stronach tego samego zjawiska. (...) Społeczna znieczulica wobec sytuacji lokatorów komunalnych kamienic, przez lata wykluczająca solidarność z nimi, jest wytworem logiki neoliberalnej gospodarki. Tylko od naszej pracy miało rzekomo zależeć to, jak będzie nam się powodzić” (Majewska, Jakubowicz, Kowalczyk 2012).

Powyższe cytaty dobrze oddają sposób definiowania neoliberalizmu we współczesnych dyskursach obywatelskich. W takim ujęciu neoliberalizm i obywatelskie zaangażowanie są nie tylko całkowicie różne, lecz także wręcz przeciwstawne. Funkcjonują one jako wrogi wobec siebie i wykluczające się nawzajem. Tak więc neoliberal w oczach społecznego aktywisty jest pazyrym i bezwzględny egoistą dążącym do zysku po trupach słabszych. Aktywiści z kolei, solidaryzując się z wykluczonymi, chętnie cytują slogany, jak ten firmujący Program Przeciwdziałania Procederowi Żebractwa prowadzony przez władze Poznania: „Żebractwo to wybór, nie konieczność”.

## Obywatelstwo i neoliberalizm – wspólne korzenie

Mimo antagonizmu wyłaniającego się z zaangażowanych społecznie tekstów i akcji, można dostrzec swoiste pokrewieństwo dyskursów obywatelskich i neoliberalnych. O związku tym mówił Michel Foucault (2012) w swoich późniejszych wykładach poświęconych zagadnieniom rządomyślności (*gouvernementalité*). W myśl jego koncepcji ideologia neoliberalna rozwija ideę podmiotu rozumianego jako narzędzie i efekt procedur władzy stosowanych w kulturze Zachodu od klasycyzmu. Jednostka nie tylko ma być świadoma siebie, ale ma też czuć się odpowiedzialnym sprawcą swych działań, dokonującym samodzielnych wyborów. Jest to niezbędne do prawidłowego funkcjonowania przestrzeni i mechanizmów wolnego rynku, w którym fundamentalną rolę odgrywa konkurencja przedsiębiorców i wolność wyboru konsumentów.



Wolny rynek, według filozofa, stał się czymś więcej niż formą organizacji życia gospodarczego, systemem zależnym od struktur administracyjnych. Na przykładzie powojennych Niemiec Foucault wskazywał, że to wolny rynek stał się instancją legitymizującą istnienie państwa, co było odwróceniem modelu działającego od stuleci w państwach zachodnich. Idea podmiotu dokonującego wolnych wyborów stała się fundamentem nowego sposobu rządzenia – nie poprzez władzę suwerenną ani dyscyplinarną, lecz poprzez władzę projektującą przestrzeń społeczną w pośredni sposób. Cele rządzących osiągane są na drodze dostosowywania i regulowania sfer społecznych – na przykład prawodawstwa – do potrzeb i skłonności jednostki wolnej, odpowiedzialnie podejmującej decyzje. Ów nowy model relacji władzy Foucault nazwał rządomyślnością. Dla prawidłowego (z punktu widzenia rządzących) funkcjonowania systemu niezbędny był obywatel działający jako samodzielny i odpowiedzialny podmiot.

Dwa ze swoich wykładów filozof poświęcił koncepcji *homo oeconomicus*, jako współczesnego ideału obywatela. Ekonomiczność tak rozumiana w dużym stopniu pokrywa się z pojęciem interesu nakreślonym przez Simonsa i Masscheleina opisujących narzędzia partycypacji. Foucault twierdzi bowiem, że „tym, co jednoczy ludzi na gruncie społeczeństwa obywatelskiego, jest mechanika analogiczna do mechaniki rządzącej sferą interesów, choć nie idzie tu o interesy w ścisłym sensie tego słowa, interesy ekonomiczne (...). Nie jest to maksymalny zysk z wymiany, lecz cały szereg interesów, które można by określić mianem »obojętnych«. (...) *Homo oeconomicus* i społeczeństwo obywatelskie należą więc do jednego zbioru, zbioru technologii urządzania typu liberalnego [*gouvernementalité libérale*]” (2012: 300).

Foucault przedstawia genezę stanu, który diagnozują przywołani już Simons i Masschelein. Przyczyniając się do przeniesienia roszczeń z obszarów prawa lub moralności – na przykład nielegalnie sadząc rabatki lub blokując eksmisję zalegających z czynszem lokatorów – na płaszczyznę interesów, artyści działają na rzecz powiększenia obszaru prawomocności dyskursów neoliberalnych. Niejako stwarzają lokatorów i podziwiających rabatki przechodniów jako nowe podmioty – podmioty interesu.

Dlatego uważam za uzasadnioną tezę, że formułowanie roszczeń i postulatów jako stawek, interesów, opinii i preferencji, co ma miejsce we współczesnych dyskursach obywatelskich, nie może być uważane za całkowicie sprzeczne z ideologią neoliberalną, a wręcz z niej wyrasta. Inkluzja wykluczonych polegałaby więc nie tyle na zakwestionowaniu paradygmatu neoliberalnego, ile na wpisaniu się w jego szerszy wymiar sprowadzający przestrzeń społeczną nie tylko do gry kapitału ekonomicznego, lecz także do gry interesów i interesariuszy (*stakeholders*).

Abstrahując od ocen prawomocności dyskursów neoliberalnych, można dostrzec ambiwalencję sytuacji, w której bierne dotąd osoby stają się odpowiedzialnymi za swoje otoczenie obywatelami. Taka aktywność, przedstawiana często jako wyraz oporu wobec władzy zarówno ekonomicznej, jak i politycznej lub administracyjnej, jest w gruncie rzeczy zgodna z postulatami firmowanymi przez instytucje władzy, a często jest skutkiem programów finansowanych przez te instytucje. Sprawia to, że nowo zdobyta i oczekiwana sprawczość i odpowiedzialność już w chwili narodzin skażona jest nie tyle zewnętrzną wobec samego podmiotu proweniencją, ile niezbywalnym związkiem z władzą niejako wytwarzającą ów podmiot dla własnych potrzeb.

## Zakończenie

Niniejszy tekst nie jest próbą dyskredytacji, lecz krytycznym spojrzeniem na współczesne praktyki i dyskursy obywatelskie w takiej formie, w jakiej dziś najczęściej występują. W polu sztuki współczesnej dyskursy te najczęściej nie są problematyzowane, lecz reprodukowane i wytwarzane. Reakcje na projekt Grzegorza Drozda często odwoływały się do formułowanych od lat wobec innych artystów tez o „użyciu” lokatorów do własnych celów. Takie uprzedmiotowienie postrzegane było w sposób dosłowny i potępiane (Kowalska 2010) lub interpretowane jako działanie subwersywne, w drastyczny sposób zwracające uwagę na problemy mieszkańców (Rypson 2010).

Zilustrowanie niektórych fragmentów niniejszego wywodu działaniami Grzegorza Drozda na osiedlu przy ulicy Dudziarskiej może budzić wątpliwości. W końcu, jak przyznaje artysta, po rozmowach z mieszkańcami on sam zdecydował o namalowaniu murali bez uzyskania zgody lokatorów (Hudzik 2010). Takie działanie można określić raczej jako prowadzone ponad głowami, niemal „kolonizatorskie” wobec członków społeczności. Klóci się to z przywoływanymi wcześniej hasłami usamodzielnienia i aktywizacji, którymi opisuje się „sztukę obywatelską”.

Sądzę jednak, że na podstawie postawionych wcześniej tez – o pokrewieństwie dyskursów neoliberalnych i obywatelskich oraz ich związkach z szeroko pojętą władzą – można postawić pytanie, czy rzeczywiście działania Drozda radykalnie różnią się od projektów skupiających się na porozumieniu i współpracy z lokalną wspólnotą. Być może obie sytuacje są przykładem relacji pedagogicznej, w której artysta pełni rolę tego, który rozumie, wobec członków wspólnoty, którzy nie rozumieją, tego że są ofiarami lub tego, jak można ten stan zmienić. Różnica tkwiłaby w takim wypadku w charakterze relacji między artystą a społecznością. Grzegorz Drozd pełniłby tu rolę staromodnego nauczyciela korzystającego z autorytetu i władzy, by narzucić uczniom

rozwiązania, które uważa za właściwe. Aleksandra Kubiak, która pracowała z Romami, dążyła do nawiązania z nimi porozumienia. Podążając za analogią – wcielałaby więc w życie progresywny model nauczania, w którym nauczyciel powinien wykorzystać indywidualny potencjał ucznia i umożliwić mu osobistą ekspresję. Artystka zachowała dla siebie, jak stwierdza w przytoczonym już cytacie, rolę koordynatora i eksperta. Chcąc ukazać podobieństwo obu modeli nauczania, można powtórzyć za Goele Cornelissen (2010), że progresywny model nie usuwa fundamentalnej nierówności i nauczyciela i ucznia oraz nie znosi relacji władzy między nimi.

Zarzuty uprzedmiotowienia pojawiają się nie od dziś w odniesieniu do działań artystów zaangażowanych społecznie, by wspomnieć choćby szereg prac Artura Żmijewskiego. Nie twierdzę, że są one bezzasadne, ale podobnie jak najczęstsze odpowiedzi na takie zarzuty są znane od lat i zdają się zawierać mało potencjału poznawczego. Być może to nie „uprzedmiotowienie”, a rzekome upodmiotowienie – urzeczywistnione lub spodziewane – należałoby poddać krytycznej refleksji.

Tam bowiem – w polu neoliberalnej „podmiotowości” – przecinają się dyskursy emancypacji, technologii władzy, sfery publicznej, obywatelskości i znaczących przemian w innych obszarach współczesnej kultury. Trudno oczekiwać, by splot ten był badany w popularnych dyskursach medialnych (Franczak, Nowicka w tym tomie). To w ramach praktyk współczesnych sztuk wizualnych artyści często analizują zarówno znaczenie własnych działań, jak i kanałów, którymi władza niepostrzeżenie wkrada się do życia codziennego. Ledwie kilka lat temu nazwisko Foucaulta i jego pojęcie wiedzy-władzy odmieniano przez wszystkie przypadki w publikacjach poświęconych „sztuce krytycznej” (por.: Kowalczyk 2002; Zydorowicz 2005).

Powyższe okoliczności pozwalają sądzić, że dyskursy sztuki współczesnej są w pewien sposób predestynowane do eksplorowania meandrów współczesnej kultury – również na poziomie własnego uwikłania w mechanizmy władzy. Tak się jednak, jak pokazałem na powyższych przykładach, zazwyczaj nie dzieje.

Być może należałoby zastanowić się nad potencjalnymi konsekwencjami takiej tendencji. W praktyce „sztukę obywatelską” można by uznać za kolejny sposób legitymizowania działań będących przejawem rządomyślności. Rezygnując z parasola ochronnego oficjalnych aktów prawnych, artyści korzystają ze specyficznej instytucji społecznej, jaką jest sztuka. Jej wyjątkowy status pozwala im występować w roli, w jakiej nie mógłby występować urzędnik i ingerować w życie wspólnoty w sposób wykraczający poza kompetencje administracyjne i z pominięciem uciążliwych procedur.

Z kolei przywołany już Ranciere (1995) mówi wręcz o „depolityzującym” potencjale podobnych praktyk obywatelskich. Uważa on, że wytwa-

rzanie określonego obrazu społeczeństwa – takiego, a nie innego podziału na wykluczonych i „należących” – przyczynia się do swoistego rozparcelowania i zagospodarowania pokładów potencjalnego buntu przed jego wybuchem.

Otwartym polem do dyskusji jest również kwestia, w jaki Ranciere’owski „system widzialności” wpisuje się tak pojmowana „sztuka obywatelska”. Zważywszy, że przestała ona istnieć jako osobny artefakt, nie poddaje się już tradycyjnym klasyfikacjom ze względu na swoje funkcje. Jak starałem się wykazać za Ranciere’em w części pierwszej, forma dzieła sztuki i wartości, jakie ono niesie, zawierają pewien ładunek polityczności determinowany przez relacje z innymi sferami kultury. „Sztuka obywatelska” jest zaś pod tym względem, jak również starałem się wykazać, sporą innowacją. Sytuacje dysonansów i napięć w dyskursach obywatelskich pokazują, że potencjał polityczny tych praktyk jest niemały. W pewnej mierze pozostaje on jednak nierozpoznany i nieprzepracowany.

## Bibliografia

Bielski P. (2010), *Grupa Pewnych Osób, czyli swobodna sieć twórczych buntowników*, „Czas Kultury” 4: 50 – 57.

Corneliessen G. (2010), *Public Role of Teaching: To Keep the Door Closed*, „Educational Philosophy and Theory” 5-6: 523 – 539.

Dziamski G. (1996), *Postmodernizm wobec kryzysu estetyki współczesnej*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Dziamski G. (2009), *Początki nowego paradygmatu sztuki* w: Jasiński B. (red.), *Wokół sporów o definicję dzieła sztuki*, Gorzów Wielkopolski: Galeria Sztuki Najnowszej.

Erbel J., Żakowska M. (2012), *Sztuka w przestrzeni publicznej*, w: *Partycypacja. Przewodnik Krytyki Politycznej*, Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej, s. 254 – 274.

Foucault M. (2012), *Narodziny biopolityki*, przeł. M. Herer, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Franczak K., Nowicka M. (2013), w tym tomie.

Habermas J. (2008), *Strukturalne przeobrażenia sfery publicznej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Hauser A. (1974), *Społeczna historia sztuki i literatury*, tom 1., przeł. J. Ruszczykówna, Warszawa: PIW.

Hollingsworth M. (1992), *Sztuka w dziejach człowieka*, przeł. S. Rościcki, Wrocław: Ossolineum.

- Hudzik A. (2010), *Debiliada. Wytwór ideologii*, „Notes na 6 tygodni” 65: 126 – 135.
- Jarecka D. (2005), *Przyjaciel człowieka*, „Gazeta Wyborcza” 19: 14.
- Jasiński B. (2009), *Przedmiocie – skryj się! Kilka uwag filozoficznych o destrukcji dzieła sztuki* w: Jasiński B. (red.), *Wokół sporów o definicję dzieła sztuki*, Gorzów Wielkopolski: Galeria Sztuki Najnowszej, s. 23 – 59.
- Jeziorek P. (2013), *Nieproszony outsider*, „Notes na 6 tygodni” 82: 86 – 95.
- Kłoskowska A. (2007), *Socjologia kultury*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kowalczyk I. (2002), *Ciało i władza. Polska sztuka krytyczna lat 90.*, Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Kowalczyk I. (2013), *Polska sztuka krytyczna – próba podsumowania* w: katalog wystawy *British British Polish Polish: sztuka krańców Europy – długie lata 90. i dziś*, Warszawa: CSW Zamek Ujazdowski.
- Kowska A. (2010), *Sztuka na żywym organizmie*, „Gazeta Wyborcza Warszawa” 245 : 7
- Kozłowski W. (2012), *Oni są bardzo specyficzni, albo my jesteśmy specyficzni*, strona internetowa czasopisma „Obieg”, <http://www.obieg.pl/obiegtv/27101>, dostęp 10.05.2013.
- Krasny M. (2012), *Nikt już przecież do nas nie strzela*, strona internetowa czasopisma „Obieg”, <http://www.obieg.pl/recenzje/26906>, dostęp 10.05.2013.
- Majewska E., Jakubowicz R., Kowalczyk I. (2012), *Głosa o bezdomności*, strona internetowa czasopisma „Obieg”, <http://www.obieg.pl/obiegtv/27067>, dostęp 10.05.2013.
- Miessen M. (2010), *The Nightmare of Participation*, Berlin: Sternberg Press.
- Ptak A. (2008), *Community arts. Wprowadzenie do idei* w: Kurz I. (red.), *Lokalnie: animacja kultury / Community arts*, Warszawa: Instytut Kultury Polskiej Uniwersytetu Warszawskiego, s. 36.
- Quaghebeur K. (2006), *Participation for Free. Exploring (Limits of) Participatory Government*, „Educational Philosophy and Theory” 4: 497 – 511.
- Rancière J. (1995), *Disagreement: Politics and Philosophy*, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Rancière J. (2004), *Politics of Literature*, „SubStance” 1: 10 – 18.
- Rypson P. (2010), *Kwadrat na Dudziarskiej*, strona internetowa czasopisma „Obieg”, <http://www.obieg.pl/fokus/19555>, dostęp 10.05.2013.
- Sadura P. (2012), *Mielizny partycypacji*, w: *Partycypacja. Przewodnik Krytyki Politycznej*, Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej, s. 186 – 199.

Simons M., Masschelein J. (2008), *The Governmentalization of Learning*, „Educational Theory” 4: 391 – 415.

Simons M., Masschelein J. (2010) *Political and Pedagogic Subjectivation: Foucault with Rancičre*, „Educational Philosophy and Theory” 5-6: 588 – 605.

Stańczyk M. (2012), *Miejska partyzantka. Przesunęli słup, bo zawadzał*, „Gazeta Wyborcza Łódź” 11.03.2012.

Think tank Niepartycypacja (2012), *Manifest nieuczestnictwa w: Partycypacja. Przewodnik Krytyki Politycznej*, Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej, s. 97 – 99.

Urbański J. (2012), *Partycypacja pracownicza*, w: *Partycypacja. Przewodnik Krytyki Politycznej*, Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej, s. 342 – 359.

Zydorowicz J. (2005), *Artystyczny wirus. Polska sztuka krytyczna wobec przemian kultury po 1989 roku*, Warszawa: Instytut im. Adama Mickiewicza.

Thirty years ago Eegil Aarvik in his Presentation Speech on October 10, 1983 when the Nobel Peace Prize was awarded to Lech Wałęsa, the leader of then banned first independent and self-governing SOLIDARNOŚĆ trade union in the Communist country said: „Solidarity has come to represent the determination to resolve conflicts and obliterate disagreement through peaceful negotiation, where all involved meet with mutual respect for one another’s integrity”. To commemorate this event the Institute of Applied Social Sciences, University of Warsaw acting under the patronage of Professor Barbara Kudrycka, Polish Minister of Higher Education and Science called young scholars all over the world to participate in an international competition for an Innovative Essay on: *How the historical experience of the Polish „Solidarność” movement could be used for peaceful change in the world today.*

In this volume we presented, three of the seven awarded competition essays.





# Z warsztatów badawczych

HENDRIK HANS

## How The Historical Experience of The Polish 'Solidarność' Movement Could Be Used For Peaceful Change In The World Today?

### Prelude

In Plato's Utopia (described in *The Republic*), Plato is convinced that the best king has to be a philosopher (Plato, 380 B.C.). Such a prerequisite ensures the strength of the leader's beliefs and integrity even in dire circumstances. But Plato is more than aware that such a philosopher king will be unlikely to prevail in real society. This is due to the philosopher's preference to stay away completely from politics, or to spend a greater amount of time contemplating their own thoughts (Evans, 2012). However, Lech Wałęsa showed that, through his days of leading non-violent strikes and *Solidarność*, it is not a necessity to be a philosopher in order to have strong beliefs and integrity. His devotion to Catholicism, and not fanaticism as he so often stressed, certainly firmly supported his belief in non-violence (Wikipedia, 2013a). This was further enhanced through the visits of Pope John Paul II, who continuously supported his idea of non-violence and freedom (Wikipedia, 2013b). Such an idea of non-violent opposition in the face of military repression is truly admirable, and is one of the main reasons for how the son of a peasant farmer could become the leader of a country. Few could rival such an achievement, and the more so using negotiation as its means. His honesty and sense of justice were a breath of freshness in the arena of politics. A comparative example of rise to power could be made with Napoleon Bonaparte, who became the first Emperor of the new French monarchy through his cunning and astute mind-set. Napoleon, though, had the advantage through his third class nobility. But perhaps they do share a certain similarity; Wałęsa had the same amount of passion and ambition as Napoleon Bonaparte, who once declared: "Ambition is never content, even on the summit of greatness" (Dwyer, 2009). But stark contrasts exist in their man-

ner of expressing these ambitions, with one choosing words as his weapons and the other a sword. Perhaps the perfect representation of Wałęsa's choice of weapon comes from the East, from a brilliant military general and strategist, Sun Tzu. In his book 'The Art of War', Sun Tzu declares: "The supreme art of war is to subdue the enemy without fighting" (Tzu, ~500 B.C.). Wałęsa certainly achieved this in his days with Solidarność. But given that everything has a price, Wałęsa too paid for his freedom and the freedom of his countrymen with a less successful private life and career, much of which is revealed in the recent biography by his wife, Danuta Wałęsa (D. Wałęsa, 2011). Government arrests frequently separated him from his family, while his constant involvement in Solidarność resulted in an ever-crowded home, where intimacy within his family was often sacrificed. His activities with trade unions also resulted in his retrenchment on multiple occasions, placing his family in a rather tight economic situation. However, I believe that no one is to be blamed because they simply made their choices. Lech Wałęsa knew very well how his struggle for freedom would affect his family.

## Lech Wałęsa & Solidarność

As (Lech) Wałęsa stood in the chaos of the 'Bloody Thursday' strike of 1970, listening to shots fired and witnessing falling bodies, he realised that this was not the type of scene he would like to witness, nor was it the type of strike he wanted (Craig, 1987). He did not want to clear the corpses, he did not want to watch the burials at night, nor did he want to stand and watch the weeping relatives of the victims. He knew that he was responsible for the victims of the 'Bloody Thursday' strike. After the strike, he admitted his mistake, saying: "I didn't have the slightest notion of how to manage a strike, I was out of my depth" (Vicente, 2012). He admitted this, and learned from his mistakes. With such a traumatising experience, and in addition reminded of the tragedy of the strike led by Nikita Khrushchev in 1956, he vowed to himself that he would only organise non-violent strikes in the future, in order to avoid such sacrifices. His ban on alcoholic beverages and insistence on order during marches echoed his beliefs and sentiment for non-violent strikes. Admirably, even in the face of repeated military repressions and casualties, Wałęsa was capable of controlling and ensuring calm, both within himself and in Solidarność. Such action proves Wałęsa's intense conviction of ensuring non-violence to avoid larger casualties, and proves the strength of his integrity. But such non-violent strikes would mean nothing against a totalitarian regime if not for other significant factors supporting Solidarność. The root of Solidarność began in the form of a trade union

established in the Lenin Shipyard. This trade union organised orderly strikes in protest against the government's action of unjustified price increase for goods, the stagnation of wages and other policies that threatened the well-being of the Polish workers. After the formal establishment of *Solidarność* in 1980, its membership quickly rose to about 10 million, half of the entire working population of Poland, in about a year (Wikipedia, 2013c). The enormity of *Solidarność* proved a stumbling block for the ruling communist regime in its attempts at suppressing its voice and power. Further difficulty in suppression derived from *Solidarność*'s insistence on reforming, not overthrowing, the government and its bureaucracy (Kozłowski, 2011). *Solidarność* perceived socialism as a good system if it listened to the voice of the people. As such, the communist regime was incapable of destroying *Solidarność* without providing the people of Poland with a clear justification, as it would have been contradicting its own ideology. Yet, despite its gigantic size, *Solidarność* was capable of ensuring equality of benefits among the workforce across Poland. If a minority of the workforce experienced repression, the entire organisation could go on strike in defence of this minority. Such action is an example of justice and democracy that organisations and countries must strive to achieve today. This action is also the main point of division between most trade unions and *Solidarność*. Upon the first agreement at the Lenin Shipyard, Wałęsa refused to stop his pursuit of justice and equality (Richman, 2000). He insisted on the benefits they received from the agreement being extended to embrace workers across Poland, and as such he went to the pain of traveling across the country to ensure that justice was served to each and every worker. Any rebuttal of the smaller factions by the government could have resulted in strikes erupting across the country. In spite of that, Wałęsa and *Solidarność* realised that strikes should be used sparingly (Craig, 1987). An ill-considered strike would have simply given the government reason to repress or ground *Solidarność*. The overuse of strikes would have resulted in pressuring the Soviet government so far that it may have led to *Solidarność* being wiped out.

Another crucial element of *Solidarność*'s survival lay in its genuine care for the workers' humanitarian causes. *Solidarność* fought for the workforce's freedom to strike, the freedom to associate, an increase in wages for workers in the midst of price hikes and many other workers' benefits. This fighting for genuine causes significantly increased the unity amongst its members, the size of its international support, and the number of its members despite the loss of benefits associated with *Solidarność* membership. The importance of international support cannot be understated, as observed in the re-legalisation of *Solidarność* in 1988. In 1986, Mikhail Gorbachev had declared

his intention to not interfere in the governance of any country other than his own. This left the Polish government of the day in a one-on-one negotiation battle with *Solidarność*. Later, it was the bans and loan rejections from the international community that weakened the foothold of Poland's government (Senser, 1989). This weakening of the authorities resulted in the first semi-free elections for 40 years in the entire Eastern Bloc. The international funding support also ensured the continuity of *Solidarność* and their activities even during the period when martial law was declared, when *Solidarność* was banned and had to operate underground (Wikipedia, 2013c). As Wałęsa pointed out, the visit by the British Prime Minister, Margaret Thatcher, provided a leap of faith for members of *Solidarność* and increased its international reputation (Heights, n.d.). After this visit, members of *Solidarność* felt noticed and appreciated by the world around them. *Solidarność* was also versatile in utilising the media, such as newspapers and radio broadcasts, as their means of communications within and beyond the Iron Curtain. However, Wałęsa's efforts in traveling around the country to promote free trade unions and *Solidarność* must not be undervalued. He identified with the workers through his words and attire, even when giving his speeches. One of Wałęsa's greatest assets was his ability to give speeches impromptu on all formal and informal occasions. He was known well for speaking only the right amount of words and gesturing at the right moments to raise the audience's spirits (Vicente, 2012). His sloppy dressing was once criticised while he was on stage, but he cleverly and humbly rebutted that he is a worker and he will dress like one (Craig, 1987). His humility was certainly well known among his colleagues at the Lenin shipyard. He garnered strong support in the shipyard, to such an extent that he convinced them to join multiple strikes from the 1970s to the 1980s.

Besides its genuine care for workers' humanitarian cause, *Solidarność* had members who stuck firmly to their beliefs and resolution during the days when martial law was imposed in Poland. Even when their leaders and a significant number of their members were arrested, the organisation continued to function, albeit underground. Perhaps the printing of magazines and papers slowed down, but they continued to be published (Wikipedia, 2013c). International support didn't dwindle either, and in fact it grew as Western countries sympathised with their underground status. This could be seen in the support given by Pope John Paul II and the visit by the British Prime Minister of the day, Margaret Thatcher, who described the visit as the high point of her entire term in office (Heights, n.d.). Upon his release, Wałęsa found himself faced with choosing a lucrative government offer or days of struggle to secure freedom with *Solidarność*. For most people, such an offer

would have seemed too good to decline (Senser, 1989). But Wałęsa's sense of justice was too strong for him to be tempted, and he resolved to achieve equality and free trade unions, turning down the privileges offered to him by the government. And so he went back to *Solidarność*, once again fighting for their freedom and leading the simple life of an electrician at the Gdansk Shipyard.

So how does all of the above relate to the problems of today? As we start our day and enjoy our morning cup of coffee while flipping through the newspapers, we come to realise the appalling reality of problems. Suddenly, through the newspapers, herds of problems appear before our eyes, such as poverty, hunger, suicide bombings, inter-religious disputes, civil wars and financial frauds; and the list goes on and on. These problems appear to be unending, and at times even worsening. All the resulting damage and death demands that we ask ourselves: "Are We Really The Most Intelligent Beings On Earth?" Regardless of the answer, there is much to learn from *Solidarność* for all organisations involved in the above disputes, wars and problems. Because disputes, wars, hunger and fraud often coexist within an entity. The concept of nonviolence would have saved the majority of the people involved, significantly reducing the amount of damage and heartache for the victims and their relatives. However, a different way of thinking to that of *Solidarność* has, for various reasons, frequently dominated today's demonstrators. Throughout their active days of striking, the number of *Solidarność* victims was almost always kept to below 10 across the country for any strike (Wikipedia, 2013c). This number could have easily escalated 100 times or more, had the strikes turned violent. For the sake of comparison, the current United Nations' estimate of the overall death toll of the Syrian civil war, which has been ongoing for approximately 2.5 years, is at 120,000 people (Muir, 2013). Such is the enormity in the difference between violent and non-violent efforts in changing the governmental system of a country. Hence, as aforementioned, *Solidarność*'s methods are the ideal role models for proposing governmental change, regardless of the time frame.

Examples where non-violent efforts could have been made instead of violent ones in enacting government change are the ongoing Syrian civil war between its government and the opposition, the revolution in Egypt, and Libya. Perhaps coordinated strikes would have been preferable as a way of getting the people's messages to the government instead of putting a bullet through Gaddafi's head. On top of the loss of life, the economic costs of war are exorbitant. Its costs can even affect the economic superpower, the United States of America (USA). The effects are so bad that even now the USA is still recovering from the costs of the Iraq war, 12 years later. All of this

money could have been used to support the lives of those in need. It could have been used to support research for renewable energy, for better agricultural seeds, for greater good. If these wars had been avoided, then instead of rebuilding destroyed houses the funds could have been used to improve them. Yet in contrast these costs were incurred in destroying houses, cities and infrastructure, which has to be rebuilt in the aftermath. Bearing in mind such a comparison, it is clear to see what a major debt Poland would be in had *Solidarność* or some other opposition organisation attempted to overthrow the government through violent means. However, non-violent efforts at reforming a government require very stringent criteria. Such non-violent efforts are only possible if there are leaders with strong resolutions and belief in them, such as Wałęsa. Such leaders are even harder to find in the world today, where speed is regarded more and more as one of the most important elements in every aspect of life. As such, the mind-set of the people, including the leaders, is oriented towards a speedy resolution. Too much emphasis is therefore placed on resolving conflicts through the fastest means, despite the prospect of a large number of victims. Patience is in short supply as well, as crowds rally uncontrollably against the government, overwhelmed by their emotions and further rallied by the people around them, just as in the case of the Lenin Shipyard strike in the 1970s (Craig, 1987). The ability to control one's emotions is no longer seen as a necessity and privilege as practised by many in the past, including Greek philosophers and the famous Austrian-born psychologist, Victor Frankl. Just as Wałęsa's father suffered in a Nazi concentration camp, so did Victor Frankl (Frankl, 2006). What hope could a man stripped of his every single right and privileges have? That is what Victor Frankl found in the Nazi concentration camp. Regardless of their circumstances, he found that humans always have the right to choose their response to events. They are not merely slaves to their emotions, they are and should be the master of their emotions. These emotional skills are, perhaps, one of the elements lacking in strikes today. So perhaps instead of brute force and excellent grades or academic records, the world today should look up to people's leadership skills. Without powerful leaders who believe in peaceful means, the crowd will simply run amok and ravage cities and their infrastructure, as we have witnessed so often in many of the latest demonstrations. Without leaders who are emotionally intelligent, organisations will not know when they should stand their ground and when they have to cut their losses. A fine example of how *Solidarność*'s leaders were emotionally intelligent is when the government insisted that the state labour organisation kept the assets and properties confiscated from *Solidarność* following the declaration of martial law. The leaders of *Solidarność*, aware of the

volatile position, agreed to the terms while requesting the government's assistance in finding replacement assets. However, they stood their ground when the government-appointed judge insisted on altering Solidarność's constitution, a constitution that ensured the rights for an independent trade union. Many leaders of our generation share a similar emotional intelligence, but they do not fear bloodshed because they associate 'fear' with negative emotion. The population has become so abundant that a single life or small groups of life no longer hold the same meaning it used to. As such, violent means seem a viable method of conveying political messages. But, in reality, fear may not necessarily be a negative emotion. Once, Solidarność leaders told Wałęsa that he would never be a good politician because he feared bloodshed (Vicente, 2012). And Wałęsa did not deny that. In fact, he built himself upon that, as we observed from his insistence over non-violent strikes. A more radical approach is also taken nowadays because the aim of the opposition is to revolutionise, and not reform, the government. As such, the current government will regard such an approach as a major threat to its existence. Consequently, destruction of the opposition will be the ultimate fate the government has for the opposition. If the opposition takes the stance of reforming the government, this will be more agreeable and less threatening to the current government. Any rash attempt at destroying such an organisation would be suicide for the current government, as it would be overturning its own ideology. From Solidarność's perspective, Socialism is not bad as long as the voices of the people are taken into account. Similar thoughts could be applied to Indonesia, my home country. In 1998 there was a shift of governmental system from dictatorship to democracy. The change came about through violent means, despite the fact that it was brought about by University students and workers. Looting, rape, the erratic burning of properties, oppression of minorities and other crimes were prevalent during this period. Instead of liberating the people from dictatorship, such revolution suppressed and horrified society. Nobody wandered the streets, businesses were registering losses day after day, and those who benefitted were the demonstrators who looted, raped and murdered the very citizens they claimed to be fighting for. Such violence and horror would not have prevailed had those strikes been organised in a non-violent manner, and had genuine care for society existed among participants in the strike. These strikes, supposedly held to improve the country's system, stained the history of Indonesia forever. Perhaps they also lacked the virtuous and powerful leaders that Solidarność had. Such a stark contrast underlies the difference between the violent revolutionary hunger of the Indonesian strikes and the non-violent reforming nature of the Solidarność strikes. Politically, the demonstrators in

Indonesia were represented by over 40 organisations during the next general elections, indicating a certain amount of confusion in regard to how Indonesia should move ahead. Again, this is in stark contrast to *Solidarność* in Poland. Upon its establishment, *Solidarność* avoided involvement in politics as stated in Gdansk Agreement (Senser, 1989). However, following negotiations in 1989, *Solidarność* was pressured to become involved with a political role. Given their genuine care for the workers and people of Poland, it is no wonder that they won almost all the seats allowed in the Sejm. This shows how the reform brought about by *Solidarność* had a genuine purpose, unity and a clear idea of how Poland should move ahead. The result of Poland's transformation may not have been instantaneous. However, as Poland stands today, the seeds that *Solidarność* planted have definitely helped Poland become a better place for the people and the workers. In contrast, since the Indonesian revolution in 1998, the crime level in Indonesia has spiralled upward due to a relaxation in weapon acquisition and lack of law enforcement. Although the economy may have benefited in general, the income disparity between the rich and the poor may not have necessarily decreased. In fact, it may have increased due to the amount of corruption in the country, despite ongoing efforts by the government to eliminate corruption. Overall, the world is averse to the idea of dictatorship, yet sometimes we have to accept that there is no one solution for all. Until such times as the people are educated sufficiently well to make wise decisions, some countries may be better under certain governmental systems other than democracy. It is important to remember that the governmental system has to be dynamic. It should evolve along with progress in society, at least in the educational and economic aspects. However, also important is that note be taken of the government never neglecting the voice of the people. As such, care should be taken to ensure freedom of expression for the people, and willing ears on the part of the government.

Another feature of *Solidarność* that could and should be adopted today is their acceptance of diversity among its members, and using this diversity as the creative power of the Union. Acceptance of diversity will allow for a peaceful world where people will accept differences in beliefs and views as part of nature. Hence, instead of using diversity as a reason to act against one other, people will be more graceful and use diversity as part of creativity and idea enhancement. From this perspective, the ongoing dispute of the Holy City of Jerusalem could have been resolved in a more peaceful manner. Instead of military intervention and suicide bombings, a more cultured approach of organised demonstrations could have been undertaken. Perhaps a well-defined regional and budgetary division could have been developed to avoid



further conflict. It is saddening to realise that the Holy City has become the division, instead of unifier, between countries where violence occasionally happens because of it. Ultimately, the inhabitants of Jerusalem are the victims who have suffered physically and psychologically because of their geographical home. Acceptance of diversity can also reduce and eliminate racial issues currently embroiling all over the globe. Such action would allow people to appreciate the variety of cultures existing on Earth, instead of attempting to converge all cultures into a single mould. However, it is imperative to note that politeness must be taught and extended regardless of race and origin, as it should be the behavioural language of the universe.

But the greatest trait to be learnt from *Solidarność* is their unity in fighting for common causes despite the adverse effects associated with it. Today, our world is virtually divided for many reasons, ranging from hereditary (such as race) to man-made reasons (such as social status). Such division only occurs due to the prevailing perception of each respective society. These differences (that resulted in the division) could have been valued as variety and diversity, which could have represented the uniqueness of our community. Yet the greater tendency is to view them as differences in a negative manner, while creating a border between those who are and those who are not. Unity would have assisted in preventing civil wars, and racial or nationwide disputes. As the Dalai Lama once said, "We are, after all, humans", and therefore unity should not be a major struggle given our common ground (Lama & Cutler, 1998). To a greater extent, even in the face of the looming energy crisis, humanity fails to view itself as a unity and continues to field campaigns on differences, with people fighting for their own respective causes and not for common causes. Perhaps, with greater certainty of species survival (compared to the younger days of humanity), with better living and medicinal knowledge, humanity has started to prioritise other causes that may not necessarily be more important than their survival, freedom or happiness. Without unity, it would have been impossible for *Solidarność* to ensure equality of benefits among all the workers, and more so ensuring its existence. Likewise, without unity, it will be impossible for the world to ensure equality of rights among the people of the world, and most likely the Earth will face global threats. Again, In order to ensure equality, it is necessary to have powerful leaders who believe in justice for all, as Wałęsa showed with *Solidarność*. Without such a leader, the people who are not involved or who have benefited from certain policies may not necessarily stand up or voice their opinion to fight for the rights of those involved or yet to benefit from the same policies. However, one of the main challenges in creating unity today is identifying a common cause to strive for. The basic human instincts

for survival and freedom served well as common causes to strive towards in the earlier days. But given the current situation, in which humanity is in the midst of abundance rather than scarcity, our survival instincts as a group have dwindled rather significantly. However, since fuel depletion, warring states and other problems are starting to cast shadows over the future of humanity, it will be necessary for us to unite and struggle for a better future. When those days come, the inspiration and model of *Solidarność* will certainly provide strong grounds for non-violent approaches toward a solution. Even as this essay is being written, more and more parties are constantly being convinced to follow non-violent approaches. The author of this essay hopes that the nuclear program of missiles across the globe will be abandoned in the future. And that efficient nuclear power will serve humanity for a greater good, as a source of power and not a source of destruction. In the current negotiations over the nuclear program in North Korea, the correct non-violent path has been taken. The insistence on solving the problem through negotiation has certainly avoided much bloodshed and, possibly, irreversible damage to the Earth. In spite of certain provocative behaviour by North Korea, the rest of the world (especially its neighbour, The Republic of South Korea) has responded with calm but cautious nerves to ensure no rash decisions entail. Care has to be taken to not overpressure North Korea with bans, as famine and poverty have significantly stressed the society and government. However, if negotiations are successful, a nuclear confrontation will have been avoided. Furthermore, one can only hope that such efforts could extend to the complete dismantling of nuclear power as a means of conquering across the globe. The last yet crucial point in Wałęsa's and *Solidarność*'s struggle to freedom will certainly shine a light on how everyone in the world can achieve things they once dreamt of.

Daunting his struggle might have been, but hope never faded in Wałęsa's mind as he constantly strived to achieve freedom for his people and workers, even in the face of a totalitarian regime and military repressions (L. Wałęsa, 1988). A constant ray of hope stared from his eyes, even as his hands were cuffed, his body was imprisoned, and his thoughts were stifled. And so we should not give up hope in realising how one day in the future mother Earth will live in peace. How Jerusalem will no longer be a centre of dispute, but the true Holy City it is meant to be. How the long struggle for equality will reach its goal and people will be able to appreciate the value and uniqueness of a diverse world. How men can look at each other as a unity with an unbreakable common purpose. And how life can be as enriching and as beautiful as it will finally be.

## References

- Craig, M. (1987). *Lech Wałęsa And His Poland*. London: Continuum International Publication Group.
- Dwyer, P. (2009). *Napoleon : A Path To Power*. New Haven: Yale University Press.
- Evans, J. (2012). *Philosophy For Life*. London: Ebury Publishing.
- Frankl, V. (2006). *A Man's Search For Meaning* (June 2006.). Boston: Beacon Press.
- Heights, C. (n.d.). Interview With Lech Walesa.
- Kozłowski, T. (2011). *The Birth of Solidarity : Dynamics of A Social Movement*. Warsaw.
- Lama, T. D., & Cutler, H. . (1998). *The Art of Happiness* (10th Anniv.). London: Hodder and Stoughton.
- Muir, J. (2013). Syria Death Toll At Least 93,000 -Says UN. *BBC News*.
9. Plato. (n.d.). *The Republic*.
- Richman, M. (2000). Activist Lech Walesa – Dedication To Change Without Violence Helped Free Poland. *Investors.com*.
- Senser, R. A. (1989). How Poland's Solidarity Won Freedom of Association. *Monthly Labor Review*.
- Tzu, S. (n.d.). *The Art of War*.
13. Vicente, L. (2012). *Lech Wałęsa: The Solitary Man Who Inspired*.
14. Wałęsa, D. (2011). *Dreams And Secrets*. Krakow: Wydawnictwo Literackie.
15. Wałęsa, L. (1988). *A Way of Hope*. New York City: Henry Holt & Co.
16. Wikipedia. (2013a). Lech Wałęsa. In *Wikipedia*.
17. Wikipedia. (2013b). Solidarity (Polish Trade Union). In *Wikipedia*.
18. Wikipedia. (2013c). History of Solidarity. In *Wikipedia*.

SVETOSLAV D. NAOUMOV  
SOLIDARITY RESTARTED

It is 2013 now. I am standing in front of the Sigismund's Column in Warsaw on a beautiful autumn day. I see a group of young people drinking beer and having a good time. Yes, they're having fun, freedom is all around them. They can use it for good, they can misuse it, and they can even waste it. Whatever they decide, this very same freedom will continue to surround them and the generations beyond.

Freedom... I suddenly start remembering the crowds in 1988 in Warsaw and Krakow, chanting: "Freedom! Wolność! Solidarność! Solidarity! There is no freedom without Solidarity! There cannot be any freedom without solidarity!" I still see the Solidarity flag alongside the Polish flag. "Yes, it would not be the same Poland without Solidarity," I say to myself. A sudden nostalgia overwhelms me. The dissident movements in Eastern Europe, in Poland, in my Bulgaria... All the hopes and dreams. All the great love toward peace, freedom, democracy and solidarity.

I return to the reality of 2013. The young generation is rather lacking in hope. Apathy is in everyone and everything. It is hard to persuade a young person that contemporary values are something magnificent, or at least a little bit attractive. It is hard to explain to those in their 20s how the world to the east of the Iron Curtain looked back in 1988. But I am still trying to explain. Whatever it might take me, I will not tire of explaining, discussing, and making comparisons. For it is the comparison that sometimes might make somebody think twice over the details of our common reality.

Today they speak of *togetherness*. And I like what they say. For togetherness is nothing but a nice synonym for solidarity. Nowadays we need solidarity again. *Occupy* movements all over the world are not trying to destroy democracy, but to reshape it through the means of the old Solidarity independent labour union. Polish workers in the 1980s were attempting to peacefully change the system, to get rid of the totalitarian element and to build a fair society for all. A society based on freedoms, liberties, on the rule of law, free enterprise, and respect for human rights. At present we lack a lot of this. Banks, corporations, mafia, media, stock exchanges, politics, religion, secret societies, etc., are all in the hands of 1-2% of the planet's total population. It does not take a genius to predict that such a situation could inevitably lead to a mass peaceful change of mind. Hence, such a change of mind would produce a solidarity type of thinking. And a solidarity type of thinking in

turn becomes this part of society which makes rallies and demonstrations, which discusses, debates, questions, and THINKS... Changes occur due to questioning the reality. Thinking makes somebody exist in full, never conforming oneself to authority, never compromising with freedom, never letting the establishment dominate the human mind, never allowing institutions to dictate over pure reason. Some would argue here that this is utopia. Well, I am not a Utopian myself. I stick to the common sense quite often. And, going by commonsense thinking, I am convinced that every stage of social development produces its own Solidarity movement. Otherwise, there would be no progress at all.

In this way of thinking, and when talking about questioning reality and arguing that a Solidarity type of movement is something much needed nowadays, there are a few questions worth asking: What exactly is mass madness, and to what extent has it overtaken our reality? Why is the young generation disappointed with today's world leaders, with the banks, corporations, the media and politics, etc.? What is the source of evil here?

One possible answer is called Raptus. Raptus is a social phenomenon which itself is a mass madness. It possesses the minds of some of the current leaders and this inevitably leads to disappointment among us, the ordinary people on this planet.

First, the clash with the planet's elite, with the representatives of the highest social groups, brought me to the threshold of helplessness. I expected to receive sources of truth and light, I longed to enter that most select and most high society of the god-like ones. I will not hide from you that my human ambition was to take advantage of you in order to build a trampoline to a better, established, wonderful and easy life. I intended to get in touch with at least one world leader, possibly with more, in order to make a lightning career.

And I was about to succeed. But there was some strange little spring inside me, the curse of the scientist, which prevented me from nodding my head obediently while hearing the madness of the world. Passivity, stereotype and conformism would have had to become my cornerstone. That was the only way I could have achieved that longed-for entry into the global processes managed by expert and powerful hands. It had to be my credo for forging an iron shield against the wear and tear of life. But in vain!

Alas! I am three hundred thousand times sorry that I am a thinking human being. So, that little spring continually resisted the reality that I confronted, and it wouldn't let me succumb to the ubiquitous, malignant paradigm containing an unprecedented urge towards an escape from common sense.

I can hear you asking me: “Why, Svet, haven’t you read Fromm<sup>1</sup>?”

“But of course I have, in most detail,” I would have replied, becoming aware that I had read him mechanically. Obviously, I had been just a book-worm sort of scientist then, while now I have experienced a number of theories all at one time in living reality. Well, dear friends, I wonder why I had not orientated myself at the time to some other science not dealing with the issues of man, for instance botany?”

Second, the world leaders – those guys’ confidence in their own only possible rightness!

Is it really as easy as this, like them, to believe in oneself as in a world institution of last instance?

At first I thought there was some element of playacting about them, some sort of social theatre, or a higher pose if you want. I watched their behaviour profoundly, the formulation of their thoughts. I even analysed the intimate motivation of their actions. The platform I stepped on turned out to be wrong, and I changed it quickly. For it turned out that I faced a new phenomenon. It was phenomenal. I agree that in most of the observable layers of human history known to us there have existed rudiments, elements, even whole chains of behaviour similar to Raptus. I do not think it is of recent origin, or that you and I are the first ones who have paid attention to it. However, indisputably, in the course of the investigation, and mostly in the process of the analysis, the rare opportunity showed up for me to outline the entire structure, the formula and even the logarithm of insane behaviour. Moreover, I do not mean individual deviations or disorder of the subject. The strangest thing is that a definite type of *stratum-related insanity*, possible only within the framework of a system of human beings sharing a specific order of views, developed clearly, as upon a negative.

And as a result of the above conclusion, the question to inevitably emerge was: What is the extent of the impact of the fast-flowing Raptus stream on the general social midstream? Or, in other words, what is the proportion of mixing, respectively: the disproportion? Is there a reciprocity, a reverse motion of the social reflex (something like an antidote); how does the toxic diffusion take place; and what is the point of critical mass or critical mixture beyond which social processes can become irreversible?

---

<sup>1</sup> Erich Seligmann Fromm (March 23, 1900 – March 18, 1980) was an internationally renowned social psychologist, psychoanalyst, humanistic philosopher and democratic socialist. He was associated with what became known as the Frankfurt School of critical theory. Author of the famous scientific work ‘Escape from Freedom’, first published in 1941. He became a US citizen in 1940.

When I set myself the task of finding the answers to the above questions, I had to create a one-off system of my own to monitor all indicators and their variables in the course of the analysis. Thus, having set the initial parameters and by monitoring their mutation I was able to follow the entire function of the social cycle. I acquired a scientific means, a precise instrument with whose help I would answer those questions without bypassing any factor which had an impact on the process.

And here is what turned out:

The vector of Raptus is a food chain of ideas, idols, rules, religions, dogmas, and doctrines; scientific, political and religious platforms. Its enormous increase during the last decade has been marked by an accompanying phenomenon: a decrease in the forces of resistance of society as a whole. The disintegration of experienced or traditional values, the existence of X number of interpretations of each assertion, the continuous process of dynamic social oscillation around the closed (not to say vicious) circle of thesis-counterpoint, where whichever exposition can have to its credit neither glory nor the categorical nor even the vague recognition of global society, fed (or perhaps bred artificially?) with sufficient contradicting initial points of support, such disintegration puts society itself in a position of being unable to resist Raptus efficiently. The social drive, or to put it straightforwardly, the urge itself drives society into the trap of its own voluntary degradation. It turns out to be so, since each contaminated admixture in the cycle of society leads to a geometric progression of deviation. We cannot expect, when the social streams, rivers and lakes are contaminated, to have rain of pure values falling from the sky above our humble planet. Nor can we hope for a pure world ocean of conscience. According to the analysis of the investigation, the limit of society's resistance has recently been surpassed. This means that currently we have sufficient grounds in logic to establish that there is a possibility of Raptus turning into a social dominant. Raptus has long since surpassed its childhood years, both its teens and its youth, and at the moment it is in the last phase of its virus-like growth and development: that of mature dysfunction, when under whatever anti-system, born from or seized entirely by the R (Raptus) factor, it begins to cause qualitative social deviation of a negative type, while at the same time there is a powerful transmission of the proportional influence. This suggests that each small, but elite group, taken ill or rather seized by Raptus, is able to contaminate, rule, destroy, disintegrate or manipulate, etc. millions of masses of people. It was not by chance that doctors at the old hospitals used to take drastic measures against Raptus, their only purpose being to protect the rest of their patients from mass madness. Given our new world situation, in which the ego-mind

is ever stronger, it is necessary to act extremely decisively on your side, since it is no more a matter of an ordinary collective madness, but a doctrinarian usurped vocation to manage the world. The groups I have investigated seriously believe that they will be determining the destinies of humans and the entire course of human history. And the point is that the insane mechanism of their approach is mixed with a glow of magnetism, social charm and an insistent continuous brain-washing to an extent allowing the leaders (by whom we all swear either affectedly, or sincerely, or by an iconographic obligation) something incredible: to make it possible to suck out the healthy juice from the brains of billions of human beings, and to inject the powerful and fast-acting poison of Raptus. In this way the priests of the new global wigwam that was conceived by them will avail of a sufficiently strong infusion for some ominous world tea.

And, third, very briefly: the information.

I have discovered that this is precisely the necessary instrument and nutritious medium for Raptus. The platform (a short-lived female acquaintance of mine insisted on calling it a 'matrix') of an elemental, bombarding knowledgeability has established itself in the place of the saint ignorance. Society is flooded with trillions of tons of information. Even though deliberately torn apart on the surface, multi-directional, contradictory and chaotic, it manages to play its main role: multiple consciousness disorder. A disarranged mind easily falls prey to Raptus. All one needs is a powerful megaphone, a broadcaster of information covering more and more points of the world. And since, as of today, technology makes this possible, it becomes more and more possible for elite communities, mouthpieces and front-line promoters of Raptus, to directly influence the individual apperception. The time is near, dear friends, when you and I will wonder at an ultramodern inventiveness and an information inrush. I do not see on the near horizon anything but gigantic broadcasters, like megalights turning east, west, north and south, working at the frequency necessary to the people I have met. Irradiating everything around them, day after day, they create an appropriate basis for the transformation of their own madness into a world norm.

Thus the last possible paradox will be achieved: the fight for truth will be proclaimed a utopia, while the maintenance of a dark utopia in the people's consciousness will be proclaimed a truth.

Is there anything nobler than being a corporate boss these days? There isn't anything more prestigious. And nobler than this are most of the human occupations. CBEMM stands for Corporations, Banks, Exchanges, Mafia,



Media. Your life. Our life. Everything that exists in the wide world. CBEMM tells you: "Our world is yours, right?" I know what you think. Spoiled magnates and billionaires. Yes, that's what they are. And they thank you. They thank all the people – this beneficial mankind whose true name is Market. Our market religion does not allow a word to be said against free initiative. What's important to me at the moment is to find out what you are dealing with once you have already achieved the power of money. We all know how it has been made, and we are not interested in hearing about gold apples in combination with inheritances from aunts. Our mutual hatred is the best instrument to come to know the truth which will otherwise run away banished by financial superiority. We are at a crossroads. When you are at the Top, you are actually on the cutting edge. Not that we have anything more left to dream of.... But we are responsible before the course of days. If the financial gurus are honourable, say that they are honourable. If they are ghouls, don't spare it in your scientific reports and research. If they are crazy, explain to the world that they are such. Because whatever they are, they are a product and offspring of an old and tired out God. A gold one? Yes, with diamond fingernails and sparkling eyes of pure emerald, a ruby tongue and emerald teeth. Sitting from time immemorial on a platinum throne, flourishing his whip knitted out of fear, and holding the sceptre of success. Lame ducks fall at his feet and pray for mercy. And then he slays them. A wise choice of nature called natural selection. Do you think human society should merely follow natural instincts? The law of the jungle? CBEMM leaders have been put in this situation since their birth. They have inherited it. They have achieved success in this, not in some other situation. They cannot bear responsibility for its origin. Rich and guilty – yes, they are such, but not the creators of guilt. "The laws of Nature are not responsible for their own origin." Yes, John Stuart Mill was right. Bear in mind that all the cards have already been played. So what does that mean? It means that all variants of civilisation have been tried, all models. Therefore, there is no salvation and getting rid of CBEMM now or in the future. Without them, without the market, competition and compulsion, society becomes corrupt. Look what happened to Socialism. Human nature was simply not prepared for it. And will it ever be prepared? No, it won't, or at least, not in the near future. That's why they are the gurus of the only economic order possible. This sounds to me like two things: an evil parable or a goodnight story. But I am going to say something else too: that I am not a slave. And this is arguable, too. We are all salaried slaves, as Jack London put it. The human mind? They have chained that too! Don't we really know that social misery gives rise to spiritual misery as well? And scared of such a destiny, we succumb to

their whip ourselves. I cannot deny it. This is the simple truth of it. Do I by any chance use the methods of memetics<sup>2</sup>? Not quite. But I definitely keep an eye on keywords, concepts and ratiocinations. It is called examination of thought. Well, their thought is flat, but efficient: “More money!” There’s nothing higher than the exchange game. To announce tomorrow’s exchange session volatile<sup>3</sup> is easy when we have this trumpeted around to all newspapers, radios, televisions, the Internet, etc. Then they would inject some of their black cash tomorrow and purchase anything and everything, mostly in the power industry. Even The President of the Federal Reserve will not be allowed to control the situation. There is always some enthusiast, who pleads for spirituality in journalism. Some even take the liberty of talking about morality. But the media legionnaires control everything in this business. First they will defame ‘the enemy’ with an article, then, if it’s worth it, through radio and TV broadcasts. ‘The enemy’ will relapse into depression. That’s why the great and powerful Federation CBEMM has seen to it that special attention be devoted to the science of psychology. A minimum of two floors in every library. That is why most publications and broadcasts are full of shrinks, analysts and psycho-stabilisers. Those are specific gurus of modern civilisation. They keep writing series of books in which they give prescriptions and formulae for happiness: how to succeed in life, how to cope with this, to fight that... These books are published by the ton, and this way the gurus suffocate the so-called ‘true art.’ They put the stress on psychology. Through it they tyrannise the intellectuals. What’s nice about these psycho-stabilisers is that they are read both by the elite and the masses. In addition, concerning the masses, gurus cannot do without tons of sport, sporting bets, mass sport broadcasts, and total sport domination in mass culture. And what about the movies? CBEMM’s production houses spew them out by the thousands. They love dim-witted characters and blurred, rather downright nutty stories. They prize the colour pale green. This brings about a multiple breakdown of personality. They stupefy the masses successfully. They subconsciously depress them secondarily. You get back home having worked all day long in the corporations, turn on the TV, and look! There are the same gurus again! And in between the movies they like to release meaningless television

---

<sup>2</sup> **Memetics** is a term coined by Douglas Hofstadter in the 1980s, relating to the notion of *meme*, introduced by Richard Dawkins, as genetics relates to that of *gene*. A **meme** (pronounced [mi:m]), is a postulated unit of cultural ideas, symbols or practices, which can be transmitted from one mind to another through speech, gestures, rituals or other imitable phenomena. Supporters of the concept regard memes as cultural analogues to genes, in that they self-replicate and respond to selective pressures. Memetics purports to be an approach to evolutionary models of cultural information transfer.

<sup>3</sup> Unstable exchange session.

games: win a million; watch the neighbour's wife bathing in the bathroom; then watch her bikinis float away to a deserted island where they survive in a beastly battle with a multitude of other bikinis. Just marvellous. They try their best not to leave any niche for the so-called serious books or movies. No way.

Global Politics' force is in gravity. Light moves along the line of least resistance, therefore they can predict the way of water and light. For centuries now, little by little, their job has become a special kind of craft, a kind of a cream of what has been made by human hands. You might ask: "Why?" Because humankind needs an organisation, a system. And behold: politicians come, they draw up the matrix of the system, and they predetermine the sines and the cosines, the tangents and the cotangents in the complex trigonometric equation of ideology. And what is it? Ideology is the blood of nations. But also of classes, of political parties, etc. It is hard to make your way into politics because all the cards were played on the table a long time ago. And is there no room left for a new political card? There isn't in principle. Given the present situation of humankind, nothing outside the existing cards is allowed by contemporary politics and won't be allowed because it would be extremely dangerous and destructive. They allow a set of possibilities. They extend, so to say, as far as the temperate geographic zone of the political spectrum. Our planet must be moderate. And the politicians believe they have come from a divine order of natural hierarchy. They often exploit the Divine Command Theory, The Euthyphro dilemma. But It is not just Plato. It involves also Kabbalah, Zohar, Saint Thomas Aquinas, Maimonides, Descartes, Abu al-Hudhayl, Ibrahim an-Nazzam, Leibniz, Duns Scotus, William of Ockham, Martin Luther, John Calvin and so many others. Moreover, most major religions deal with this theory, including Christianity, Judaism and Islam. Having made clear to the world that they are holding all the political cards, and having disclosed to humankind that no new cards are allowed for the moment, you would guess that they are the called-upon, the authorised, and the ones responsible for the creation of a unified, planetary, political platform. They are already bored with keeping up the farce of ostensible difference. It is a semicircle: from moderate left, through the centre to moderate right. Actually, all platforms, matrices, parties, movements and leaders, call them as you like, are the product of the same guys, but they are play-acting willy-nilly this trite farce in order to maintain meekness in the masses, to induce in them the feeling of democracy, and to wheedle them in the long run for a little while more, until they finally manage technologically to perform their modern dictatorship. Now

there is a critical mass, and they need the farce. When there are as many as they need left, they will give them faith, freedom and hope for that new stage: the unified Absolute Doctrine. It provides man with super strength for a new life. It emancipates man. It provides prevalence of man over his own low-spirit and suffering. It saves and reproaches the weak ones (if by any chance any of the weak ones have escaped the reduction), it elevates the new man into a new, conscientious, and sagacious politician, who will firmly serve his renewed planet. Everyone will feel involved with the deed because no one can escape from his own virtually divine origin. And a unified origin will mean unified and united humankind. How do you react to ideology? Politicians perceive and they strongly believe that the human brain cannot function properly without an ideology. Ideology is like software for the brain. And it so happens that the Global Politicians are exceptionally chosen to hold the source code to that software. Why? Let us start with the Creation. Creation led to the Macro-Cosmos (that is, the Universe, stars, etc.) and subsequently to the Micro-Cosmos – our Earth. Now, Earth is governed by politicians. So, the politics and the politicians are an essential part of the chain of events, called the Great Biography of the Universe. Therefore, politics are a logical and inevitable result of the Creation. Furthermore, the Global Political Leaders take the highest place in the Intellectual Hierarchy on Earth. They have reached the status of Self-Realisation. They insanely believe they are a direct product of God's intelligence. They are given the burden of the toughest responsibility and the task of the toughest work in the field of the Intellectual Hierarchies. They are fluent in Mystics and Metaphysics. They have come to fruition. They uphold the highest possible ethical and moral standards. They believe that in the mechanism of the Divine Command they are given the key role of Messengers of God's virtue. They have eventuated. They are self-aware, self-confident, and have the highest possible self-esteem. They have achieved the level of Self-Centredness and Self-Creation. They are also very Self-Sufficient. They possess the most refined Self-Knowledge. Finally, they could freely state that the word 'Politician' is equal to the word 'Self'. Now. Their Monolith of Truth is called Ideology. That is why Ideology is their Absolute. It is their Philosopher's Stone. They are monitoring and investigating the world's ideologies all the time. And their source code is the Absolute. But access to the Absolute is prohibited to the general public.

That's right, it's prohibited to everyone, except for the Global Political Leaders. The Absolute will help them establish the new order on Earth. The Absolute will give them knowledge, experience, technologies, energies, everything. They will create paradise again. When they succeed in recreating

humankind, Global Politics will grow into a Union of the Absolute Commonwealth. Ancient alchemists were trying to invent the Absolute Substance. It was supposed to dissolve all other substances in the world. But they ran into a contradiction: if the Absolute Substance dissolves everything else around it, then what would be the container for it? For the container itself would be dissolved. If the Absolute Substance is invented, there will be no power on Earth to hold it still. Similarly, global politicians are creating Chaos in Politics. They cause Chaos in certain places on our planet in order to rule entire countries, nations, or regions. They perceive Chaos as their almighty political tool. But in the end they have realised that once initiated, Chaos cannot be controlled by anyone. This is their present contradiction. That is why they have the same problems the ancient alchemists had. Their Chaos became the uncontrollable Absolute Substance destroying everything in its path. They thought they could be the rulers of Chaos until they finally realised they had only created a monster which escaped their hands forever.

And finally, our Global Politicians have managed to carry out one of their most important strategic tasks so far. Namely, they put an end to the traditional understanding of politics. Now no one is talking about 'statesmen', 'public figures', 'ruling authorities', etc. No one requires politicians to be responsible, to take fatherly care of their nations, or similar antiquated nonsense as found in cock-and-bull stories. They have established successful new terms: 'make politics', 'deal in politics', 'the business of politics'. Doesn't that tear them away from the essence of the processes? In the ancient world a politician was indeed a responsible ruler, a statesman and a committed leader. A tyrant or not, a good or a bad man, a politician nevertheless identified himself with the public process. And he was not even called a politician, because that was an inadequate, incomplete and careless qualification. And he failed! Modern politicians do not need this. They have managed to replace the contents at a semantic, lexical, and practical level. Now, when they say "I make politics", it sounds extremely close to "I conduct business" or "I shoe horses", or "I sell pretzels". Or, one is a hairdresser, another one a restaurateur, a third one a fitter, a fourth one a banker, and a fifth one a politician. We have turned the vocation of the public figure into a term and that term into a profession. Isn't that a debasement of the statesman's role? To a certain extent, yes. But on the other hand, such a profanation of politics releases the statesman from responsibility. He is not a public leader, but simply works as a politician. And how does he rule? Well, through craft methods necessary and characteristic of every profession and guild. And what are the methods of the politician craftsman? Everyday small tactic moves, creating interpersonal diversions, rolling about in some warm bed with media icons, maintaining agents, blackmailing, replacing values, purchasing temporary friendships, sacrificing true friendships.

Let me state again at the end, that the last possible paradox will thus be achieved: the fight for truth will be proclaimed a utopia, while the maintenance of a dark utopia in the people's consciousness will be proclaimed a truth.

Unless there is Solidarity Restarted.

Sofia – New York  
September, 2013

LI TING TAN

The historical experience of the Polish Solidarność movement is one that is impossible to summarise in a few words. However, one could attempt to describe it as the emergence of a Polish trade union, the first non-communist party controlled trade union in a Warsaw Pact Country. This followed a series of policies perpetuating social inequality and injustice imposed by the government, while the actual trigger was the rise in food prices coupled with stagnant wages. The Solidarność trade union was a broad, anti-bureaucratic social movement, which embraced solidarity as its philosophy and strategy and employed the method of civil resistance to advance its cause and fight for workers' rights. It was also the trade union which successfully overthrew communism in Poland when the Round Table Talks between the government and Solidarity-led opposition resulted in semi-free elections in 1989. Subsequently, a prominent leader of the movement, Lech Wałęsa, was elected president of Poland in 1990. However, what the Solidarność movement managed to achieve was not without many struggles and obstacles. Mainly, the Stalinist dictatorial government of the time was very opposed to the Solidarność movement and the threat it posed to its power, and as such implemented numerous measures in a bid to crack down on the union. Such measures included the period of martial law which was imposed in the early 1980s and the period of political repression when many prominent leaders in the movement, including Lech Wałęsa, were apprehended and jailed. Post 1989, Solidarność became more of a traditional trade union, exerting little influence on the political scene of Poland. Despite Lech Wałęsa being elected president of Poland in 1990, the movement itself did not manage to gain the 5% required to enter Parliament in 1993. In addition, although the movement reformed itself and subsequently won the 1997 elections under the name of Electoral Action Solidarity (AWS), forming a government with the liberal Freedom Union (UW), the electoral alliance was unable to overcome the fragmentation of the party, which suffered from internal conflicts

while in government. These were accompanied by frequent clashes with the president, Aleksander Kwaśniewski, and the departure of the Freedom Union from the government. Its failure to continue representing the interests of the country's citizens became apparent when it suffered a huge defeat in the 2001 elections.

Examining the philosophical meaning of the historical experience of the Solidarność movement, the reason for the union's existence was simple: it was necessary.

And how do we arrive at such a conclusion?

Looking at history retrospectively, a trade union would not have garnered ten million members, accounting for one third of the total working age population of Poland, had it not been necessary.

And why was it so necessary?

Because it is only right that every human being should be able to be human.

But what does it mean to be human?

Being human, as the United States Declaration of Independence puts it much better than I ever could, means that we are endowed by our Creator with certain unalienable rights, among which are Life, Liberty and the pursuit of Happiness. But this does not summarise it all. Being human encompasses much more than that. Humanity is only relevant in the context of other humans and it is inborn in every human being that, in the fight for the rights to life, liberty and pursuit of happiness, we do not compromise others' rights to the same. And that is a fine line to draw. In the world today, along with globalisation, everything is interconnected. One man's fight for liberty ultimately closes the door to another man's freedom.

This therefore serves as a compelling explanation of why the principles which the Solidarność movement was based upon are now more relevant than ever. Solidarity means to achieve unity in the intellect of society and the world, and to fight for what one holds to be true and just, while holding deep respect for others' opinions and rights and honouring the dignity of others, even if this means that 'others' in this context represents the opposition. And while fighting for a cause with the welfare of literally everyone (including those against the cause) in mind, the choice of strategy and weapon to fight with becomes self-evident. This is clearly illustrated in the Solidarność movement, when the choice of method to use was civil resistance and the fight was for the right to negotiate. The willingness to negotiate sent across a clear message: a willingness to compromise and show respect for others.

In addition it takes courage to stand in the open, unarmed, against people who are in the dark holding powerful weapons or, in this case, holding

power as a weapon. But the leader of Solidarność did what was tremendously courageous, despite the many struggles and obstacles, allowing the historical experience of the Solidarność movement to serve as an inspiration.

However, the Solidarność movement failed to avert its decline. One can postulate various reasons for this. One likely reason is that after the collapse of communism, what Solidarność had set out to do had been achieved, and its significance as a political force subsequently dwindled. Secondly, it is also possible that there were many conflicts within the trade union, and unity in thought and intellect no longer existed.

Having summarised the history and principles of the Solidarność movement, this essay will now look towards how we can use these ideas for peaceful change in the world today, while providing a balanced perspective, including on the limitations of the Solidarność movement.

For a start, we need to examine the context of peaceful change. In my opinion, peaceful change could mean the following: change that is equivalent of peace, or change that is brought about by peaceful means, or both. To put in simply, it means having change which is both peaceful in terms of the means and the end.

Focusing on the ends first, peace is defined as a state of harmony characterised by the absence of violence and conflictive behaviour, and in which there is freedom from the fear of violence. To define it politically, it refers to the absence of hostility and existence of healthy interpersonal or international relationships, prosperity in matters of social and economic welfare, the establishment of equality, and a working political order that serves the true interests of all.

Looking from the perspective of the above definition of peace, it is evident how we can apply the principles of Solidarity to achieve it. In an ideal world, solidarity takes into account everyone's opinions and rights, and aims to fulfil the interests of all. If such an aim can indeed be achieved to a significant extent, the majority of the world would be content, while hostility and violence – which by its very nature refers to disagreements and conflicts between groups or individuals – would naturally disappear, and social and economic welfare prevail. Moreover, solidarity means that the fight is never about the fight to win. Rather, it is the fight for the right to be heard, to negotiate, and the fight to alter social circumstances such that almost the whole of society at large would probably benefit. This was apparent when the leaders of the Solidarność movement signed a 90-day truce of no strikes in spring 1981. This action signified the acceptance of the 'leading role' of the communist party by the Solidarność movement, and demonstrated that its aim was not to overthrow the government but to achieve social rights



that were only legitimate. This is a concept that is essential to grasp, because when the fight is not about winning, conflicts of interests between the revolutionaries and the opposing forces are now largely diminished while the outcome of the revolution may be broad in scope, including various concessions, granting the possibility of cooperation between the opposing sides rather than just the extreme consequence of one side having to win and successfully annihilate the opposing side. Henceforth, it is then possible to reach an outcome which will not be as violent in nature, allowing for peaceful change.

Therefore, this changes the nature of the question. Under such circumstances, it is not whether we can apply the principles of solidarity to achieve peace, but rather how to apply the principles of solidarity so as to achieve peace. In order to serve the interests of all, we must first know and understand the interests of others. If there is one thing evolution has taught us, it is that humans are genetically engineered to be selfish. 'Survival of the fittest' and 'to each his own' tell us that we all aim to maximise our own benefits. We tend to see things from our own point of view, have our own moral beliefs and principles in regard to what's right and wrong that have been engendered in us since we were young. And such perspectives, principles and beliefs form the looking glass through which we see the world and judge other people. And to ask creatures who have been thus coded to think for themselves to start seeing others' viewpoints is indeed an uphill task, yet a task so crucial for the application of the principles of solidarity to help achieve peaceful change in the world today. We live in a world so fearful of conflict and offending others that we forget that diversity is the single greatest thing that has ever helped humans move forward and improve as a race in history. We censor media, speech, and believe that people should only be allowed to speak their minds using proper and correct channels, for fear of repercussions that are disastrous and too much to handle.

And maybe this is respect for others, veiling your own views for fear that someone will be hurt by what you say or how you feel, but maybe it is hypocrisy disguised as a form of respect. You refuse to state your opinions and allow others to rebut you in return because, deep down, you are so profoundly convinced that the other party will not be able to handle your views, and that this will lead to the inevitable consequence of hurt. There is not even any room allowed for the possibility that you might accept the opposing views after you have actually heard and considered them for yourself. Similarly, refusing to let someone speak their minds, for fear of these people impinging on the rights of others, is in itself impinging on the rights of these people.

In my opinion, to be able to apply the principles of solidarity, we need to allow people to speak their minds, to encourage free media and freedom of speech. One could argue that individual opinions should not be entertained or broadcast in the media so as to avoid the unwanted imposing of opinions on naïve citizens. Instead, facts should be stated as they are. However, one fails to mention that facts in the media are never purely just facts. No matter how objectively reported they are deemed to be, the dissemination of facts is still being executed by humans, and that in itself involves some form of distortion that could be wrapped with subtlety yet be profoundly dangerous. Besides, although there is indeed the possibility of oppression, disrespect and citizens being fed opinions by groups with vested interests, the only befitting credible censorship of a free media is itself. In a free media, the most extreme of views will find opponents from the other extreme, and those without a view will be forced to have one. Everyone will form opinions on issues that are relevant and personal to them, and these opinions will not just be like those that someone wants them to have, but opinions bombarded by various other possible arguments and that which actually survived. Through this battle of opinions and positions we get to hear what others have to say and allow everyone an equal chance to fight for themselves. With this whole melting pot of perspectives, citizens can only move forward to being more educated, generating more and better opinions and stances. If this really can occur, then thinking in terms of the interests of others, which is the most fundamental principle solidarity was built on, will exist, leading to a change equivalent to that of peace.

Secondly, we can look now into how the change can be achieved via peaceful means. Using the *Solidarność* movement as an example, civil resistance was the choice of strategy and weapon used back then. Civil resistance, also known as nonviolent resistance, is used to describe political action that uses non-violent methods by civil groups to challenge a particular power, force, policy or regime. Such methods have included demonstrations, vigils, petitions, strikes, go-slows, boycotts, sit-ins, occupations, and the creation of parallel institutions of government. In the case of the *Solidarność* movement, one can deduce that the civil resistance was chosen for both practical and ethical reasons. Practically, by using civil resistance, the number of casualties and losses from the revolution could be reduced remarkably. Applying solidarity, one needs to consider for both oneself and the opposition, and it is clear that not only would violent measures have been harmful to *Solidarność*, but the opposition (Polish Government) at that time would not have been able to handle mass chaos and disorder in its economy, as Poland was recovering from the War and Polish foreign debt was at more than \$20 billion around 1 July 1980.

It is important to note that the past is not that different from today. From the atomic bombings of Hiroshima and Nagasaki during World War II to the 9/11 attacks on the World Trade Centre, it is clear that violence can result in catastrophic consequences which the world may take years to recover from. Other than the immediate loss of lives during the incidents, the blow to the country's and the global economy and the health problems created may take a tremendous amount of human effort and time to get over and return things to the way they were, so much more than what was hoped to achieve from the act of violence. In addition, looking at the world today, with increasing research being done on nuclear technology and countries building up their defence and weapons, we are now more blessed and cursed than ever with the potential and power to inflict damage, losses and pain to what humanity has painstakingly built and recovered from over the years.

Therefore, the reasons behind Solidarność's decision to use civil resistance have not become obsolete. Instead, using the basis of ethics and practicality, they have emerged more pertinent than ever.

Nonetheless, to say that civil resistance is the best and foolproof measure under all circumstances is to provide a tunnel view which is extremely narrow.

Firstly, using the bombing of Nagasaki and Hiroshima during World War II as an example, if a drastic and immediate measure, i.e. using the nuclear bombs, had not been employed, Japan might have remained in power, with its leaders then continuing to use and justify cruelty to fellow human beings. On the other hand, had civil resistance been used back then, it would have taken a much longer time for World War II to end and the course of humanity would most likely have taken a turn for the worse. This is not to conclude that violence can be justified or preferred under certain circumstances. In my opinion, violence always leads to consequences that do not sufficiently justify its use, and what one should derive from the above argument is the conclusion that civil resistance may not be the best measure in certain circumstances.

However, the scenario in the past is different from now. Our world today is becoming an increasingly connected place, with globalisation and the internet, including social media such as Facebook, Twitter and YouTube, and it is now easier than ever to spread messages across the world and raise awareness to a cause, encouraging transnational cooperation that is becoming progressively easier to coordinate. For instance, the news about the Occupy Wall Street movement spread across the world even to Egyptian activists who sent a letter to the movement expressing their support. In addition, the anti-WTO protests in Seattle in 1999 also prove that the internet does play a role in shaping social movements' tactics and campaigns. By means of

the open network that is the internet, various groups of activists from different organisations could band together and coordinate their actions against the WTO summit, both offline as evident in the street demonstrations, and online in cyberspace. Clearly, the internet has provided a new and innovative tool for society to advance their social cause. To elaborate, other than the classical street demonstrations and modes of action present in the definition of civil resistance above, it is now possible for virtual forms of protest such as online petitions, email bombings and the hacking of websites of organisations. This increases the variety of tactics that social organisations can now adopt, enhancing the effectiveness of the process. Thus we can conclude that henceforth the process of civil resistance can now be made much more robust in a much shorter amount of time than in the past, as it is getting much simpler to raise awareness to a cause, and to employ a myriad of techniques to advance it, thus streamlining the process and increasing its effectiveness.

Nonetheless, it would be unwise to conclude that the internet has only paved the pathway for minimising social inequality. On the contrary, it may actually have accentuated that inequality, via the phenomenon known as the 'digital divide'. As the world has evolved digitally, there have inevitably been people left behind. Such disadvantaged groups may lack the physical tools such as computers or internet access, or they may be restricted by their own lack of knowledge regarding the new technology. As such groups are likely to be socially weaker groups in society, usage of the internet may further accentuate social inequality. In addition, not all social organisations have employed this technology to the same extent. It is possible that a cause may accumulate a higher level of international support simply because the opposing cause has not managed to get their cause and plight widely publicised. Lastly, it is also possible that a social cause that employs the internet may be diminished because the internet provides a tool so convenient and easy that many, even those without a genuine cause, can make use of it, discrediting groups that have real causes they firmly believe in. Moreover, ties created via the internet are undoubtedly weaker than those created in actual person, and this may diminish the principles of solidarity, which relies heavily on the union of human minds.

Consequently, in order to make use of civil resistance effectively, one needs to move forward with the times and encourage evolution of the internet. Addressing the issues of 'digital divide' and other problems as indicated in the previous paragraph, one needs to look into the fundamental problems of society and the world at large, including the issues of income inequality within and between countries, the prevalence and quality of education, tar-

getting how one can distinguish between social causes which should be brought to attention and others which serve as pointless and threatening distractions, focusing on how the internet can be employed so as not to compromise the principles of solidarity.

Secondly, civil resistance, albeit less destructive than violence, is not entirely without consequences. The 2009 Thailand political unrest which lasted from 26 March 2009 to 14 April 2009, and involved approximately 100,000 people in a series of demonstrations and protests against the then Abhisit government, saw over 120 people injured, with at least 2 fatalities, and property damages of approximately 10 million Baht (around 300,000 USD), with damage to the tourism industry estimated at as much as 200 billion Baht by the Federation of Thai Tourism Industry, and approximately 257,000 jobs lost. Thus civil resistance still has its undesirable consequences, ones that may not be justifiable by its initial cause, and as such it is not foolproof.

Moreover, it is important to consider the consequences of civil resistance. Civil resistance is a method that employs the power of the majority, where leaders are present but are largely hidden and protected behind the veil of citizens who support their cause. Often, history has demonstrated that a revolution's success merely means a switch of dictators. Time and again, people who 'win' the revolution fail to fulfil their promises and achieve what they swore to do for the citizens during the time of revolution, and people then realise that the nature of the situation has remained stagnant, and changes for the better are absent. The oppressed are still being oppressed, while the oppressors merely take on new names. There is the possibility that civil resistance may be thought of negatively as a convenient measure with little responsibility for people who claim to fight for a cause beneficial to society, and is taken advantage of by such manipulators. However, despite civil resistance entailing fewer responsibilities for the leaders involved, this is not a disadvantage solely applicable to civil resistance, but in fact a disadvantage present in all revolutions. So the fundamental question to be asked here is: how can we ever be sure that what a revolutionary leader is telling us is true?

This is a lesson we can take from the historical experience of the *Solidarność* movement. It takes tremendous courage to stand out in the open, unarmed, against people in the dark holding powerful weapons, or in this case with power as a weapon. But Lech Wałęsa displayed that courage, and along with it such strong faith in his cause that many were inspired to stand forth and alongside him to fight for their own rights. When one shows that courage to stand up for something, even when the odds are stacked against him,

others can be almost certain that he is deeply convinced in his beliefs, providing substantial reasons for others to place their faith in him, entrust him with their lives. But one man's conviction and courage is not enough. History has clearly taught us in the example of Adolf Hitler that one man of conviction can turn out to be the most dangerous of men. Adolf Hitler was so convinced in his own beliefs that he managed to convince many beneath him to support him and even commit atrocities, including the notorious genocide of Jews that he claimed was only right. Nothing is more valuable in civil resistance than well-informed citizens, people who do not join a crowd due to pressure or any other reason except that they are deeply convinced by and feel so strongly for the cause that it becomes personal and relevant to their lives. And the only way to have well-informed citizens is via education. Education here refers not to that which aims to load unsuspecting citizens with knowledge and information and impose viewpoints shared by the government or which are considered appropriate or safe or which will benefit society. True education is to endow the mind with the ability to think for itself, to provide it with the capacity to weigh the benefits and drawbacks of varying opinions and to finally realise that there is no such thing as the 'best' viewpoint. Every viewpoint is limited in its own manner, and no one should ever belittle other viewpoints or human beings for how they think. However, education should grant the maturity and confidence needed to disagree with opposing viewpoints from others, and enable humans to use the gift of language to express their thoughts appropriately for constructive debate and discussion. Truly educated individuals, accompanied by a leader with strong conviction and bravery, will then constitute the well-informed citizens who make civil resistance a potent method for advancing a social cause.

In addition, one can draw much from the obstacles, struggles and eventual decline of the *Solidarność* movement. In spite of the failures experienced by the movement as described in the first paragraph of the essay, the *Solidarność* movement never really failed, in the truest meaning of the word. Its purpose was always about the fight to be heard and not to win, and the fact that the government had to go to such drastic measures in order to limit the spread of the union's power only goes to show that the union achieved what it set out to do. Other than that, examining the reasons for its decline suggests that a true revolution built on the principles of solidarity should not cease to exist after it has achieved its primary aim, simply because solidarity is about fighting for the rights of the majority and the nature of the rights can keep on changing but the rights of the majority will never cease. In other words, a cause worth fighting for can change and alter, but the nature of the fight should persevere. Hence, the reason why the *Solidarność* movement

was unable to remain relevant was most likely mainly a result of internal rifts within the movement and a breakdown in the unity of the union, causing the principle of solidarity to become impossible to apply. This serves as a valuable lesson and highlights the importance in many revolutions of communication and the unity of intellect and thought within the group.

Other than the above arguments, there is more that the Solidarność movement can do today. It serves as a success story, and we all are inspired by success stories. The fact that a revolution succeeded on the basis of solidarity and civil resistance and managed to bring the cause forward, despite going through multiple struggles, means that others can envisage the possibility of success of another such revolution as a reality and inspire them to follow in the footsteps and attempt to recreate this legacy. In fact, there have been movements similar to that of Solidarność in the world today. One such example is the Occupy Wall Street movement which, albeit not stated implicitly, must have drawn strength and inspiration from the Solidarność movement, judging from the similarities between the two.

To conclude, the historical experience of the Solidarność movement can be used for peaceful change in the world today to a significant extent. Its principle of solidarity continues to be relevant and has the potential to lead humanity onto the right path of social equality if applied properly, true to its definition. In addition, its choice of civil resistance as the method, despite its many drawbacks, has many evident benefits over other methods, particularly over violence, and can be improved on with time and the evolution of technology to better suit the world today. Thirdly, we can also draw inspiration from the personal attributes of the leaders of the Solidarność movement, and thereby identify the criteria for a successful revolution such as that of Solidarność. Fourthly, we can examine the reasons behind Solidarność's obstacles, struggles and decline, and learn what to avoid and not repeat today. Lastly, the presence of the Solidarność movement serves as inspiration for future similar revolutions. By integrating the various ways in which the Solidarność movement can be used for peaceful change in the world today, there is one key conclusion that must eventually be reached: anyone who is looking to win, especially in a fight to benefit himself, will surely lose.

## References

Fisher, H. (2005, September 4). *Solidarnosc – Re-Creating a Legacy – Ęććć Ęćććććććććććććć – create and do*. Retrieved from <http://poieinkaiprattein.org/politics/solidarnosc—re-creating-a-legacy/>

Kennedy, M. D. (2011, December 5). *Global Solidarity and the Occupy Movement | Possible Futures*. Retrieved from <http://www.possible-futures.org/2011/12/05/global-solidarity-occupy-movement/>

Frañngsmyr, T., Abrams, I., & Nobelstiftelsen (1997). *Peace 1981-1990*. Singapore: World Scientific.

Leszek Kolakowski, winner of the 2003 Kluge Prize (*The John W. Kluge Center at the Library of Congress*). (n.d.). Retrieved from <http://www.loc.gov/loc/kluge/prize/kolakowski.html>

Wehr, P. E., Burgess, H., & Burgess, G. M. (1994). *Justice without violence*. Boulder: Lynne Rienner.

*Socialism Today – The Rise and fall of Solidarnosc*. (2002, March). Retrieved from <http://www.socialismtoday.org/63/solidarnosc.html>

Tice, A. (2005, August 23). *Poland: Solidarnosc's rise and fall | socialistworld.net*. Retrieved from <http://www.socialistworld.net/doc/1889>

Laer, J. V., & Aelst, P. V. (2011, January 19). *Internet and Social Movement Action Repertoires: Opportunities and Limitations | Jeroen Van Laer – Academia.edu*. Retrieved from [http://www.academia.edu/262038/Internet\\_and\\_Social\\_Movement\\_Action\\_Repertoires\\_Opportunities\\_and\\_Limitations](http://www.academia.edu/262038/Internet_and_Social_Movement_Action_Repertoires_Opportunities_and_Limitations)

Chenoweth, E., & Stephan, M. J. (2011). *Why civil resistance works: The strategic logic of nonviolent conflict*. New York: Columbia University Press.



# Recenzje i polemiki

JERZY STACHOWIAK

## ANT i reszta świata

Ewa Bińczyk, *Technonauka w społeczeństwie ryzyka. Filozofia wobec niepożądanych następstw praktycznego sukcesu nauki*, UMK, Toruń 2012, 450 stron

*Technonauka w społeczeństwie ryzyka* to książka poruszająca problematykę społecznych, politycznych i etycznych konsekwencji działalności naukowej i innowacji technologicznych. Podkreśla niebagatelną rolę czynników pozaludzkich (przedmiotów, artefaktów, wynalazków) w życiu społecznym (w tradycyjnym sensie tego słowa) i zajmuje miejsce w uformowanym między innymi pod wpływem Brunona Latoura nurcie zalecającym przejście od badania społeczeństw do analizy zbiorowości. Wychodząc od filozoficznych, kognitywistycznych i społecznych badań nad poznaniem, *Technonauka...* znacznie dowartościowuje takie podejście, rzadko niestety obecne w polskiej literaturze.

Praca w jasny sposób zdaje sprawę ze stawianych sobie celów i już na początku zapowiada sposoby ich planowanej realizacji. Zgodnie z przedstawionymi we *Wstępie* zamierzeniami badawczymi celem pracy jest budowa syntetycznego stanowiska teoretycznego oraz transdyscyplinarnego i precyzyjnego słownika, umożliwiającego dialog między dziedzinami badań nad nauką oraz rekonstrukcję i dyskusję nad ich założeniami. Wymienione zostają stereotypowe tezy, które *Technonauka...* obiecuje obalić lub sproblematyzować. Punktem wyjścia jest omówienie bogatej tradycji społecznych badań nad nauką, uwzględniające kontekst powstania tak zwanego mocnego programu socjologii wiedzy, nurt publicznego rozumienia nauki, koncepcję rozproszonego poznania, analizy kontrowersji naukowych i tak zwanego zwrotu ku rzeczom. Pomocne w recepcji tej złożonej problematyki są punktowe podsumowania stanowisk i tematów omawianych w kolejnych częściach.

W części pierwszej (*Postkonstruktywizm w badaniach nad nauką*) przedstawione zostały podstawowe cechy ogólnej optyki badawczej, mającej uwzględniać rolę czynników pozaludzkich i unikać słabości spojrzeń typowo socjologicznych. Wymienione zostają zalety postkonstruktywizmu i metodo-

logiczne zakorzenie tej orientacji. Ta część pracy przybliży kwestię tak zwanego niedookreślenia praktyki laboratoryjnej oraz eksponuje wersję filozoficznego realizmu, który współgra z zamierzeniami rozprawy.

W drugiej części (*Modelowanie technonauki*) pojawia się omówienie praktyk laboratoryjnych widzianych przez pryzmat studiów nad nauką. Do ważnych wątków podejmowanych w tej części należy zjawisko „delegowania” kompetencji poznawczych do otoczenia (przedmiotów, modeli, urzędzeń). Wyrażony zostaje także pogląd, skądinąd znany z literatury przedmiotu od lat, iż formułowane współcześnie opisy codziennych praktyk laboratoryjnych pozwalają na odrzucenie wielu przeszłych ujęć nauki, które ograniczały się do analizy finalnych efektów postępowania badawczego – gotowych teorii naukowych.

Trzecia część (*Czynniki pozaludzkie. W stronę globalnego synchronizowania*) kładzie nacisk na związki między procesami globalizacyjnymi a rozprzestrzenianiem się określonych „czynników pozaludzkich”. W ten sposób *Technonauka...* chce zilustrować efekty wytwarzania innowacji technologicznych sprzężonego z rozpowszechnianiem się artefaktów modyfikujących życie „czynników ludzkich”. Chodzi zarówno o osiągnięcia naukowo-techniczne w postaci zaawansowanych technologicznie urzędzeń, wystandaryzowanych narzędzi pomiarowych, jak i o kanały ich dystrybucji – instytuty badawcze, korporacje czy wojsko. Omówiona zostaje także teoretyczno-metodologiczna odpowiedź na te przeobrażenia, określana mianem posthumanizmu lub krytyki antropocentryzmu.

W świetle organizującej ten nurt idei artefakty (rzeczy, obiekty, urzędzenia, technologiczne sieci powiązań) stabilizują społeczeństwa, eksternalizują i utrwalają relacje między „czynnikami ludzkimi” oraz prowadzą do standaryzacji i koordynacji działań zbiorowych. Jednocześnie zaś wytwarzane są nowe obszary ryzyka warunkowane przez niedające się satysfakcjonująco oszacować następstwa używania tych innowacji.

Wieloaspektowemu omówieniu kwestii ryzyka poświęcona jest czwarta część pracy (*Technonauka i ryzyko systemowe*). Zagęszczenie i złożoność globalnych powiązań między państwami, korporacjami czy instytucjami naukowo-badawczymi ma być funkcją proliferacji materialnych efektów prac naukowych, które w zamierzeniu miały czynić świat bardziej uporządkowanym i przewidywalnym. Sukcesy w dziedzinie tworzenia innowacji prowadzą jednak do niezamierzonych konsekwencji w perspektywie ich nasilonego wykorzystywania, na przykład intensyfikacja produkcji żywności prowadzi do pojawiania się nowych chorób, a wirtualizacja życia towarzyskiego (np. gra *Second Life*) w nieprzewidziany sposób modyfikuje zdolności szacowania niebezpieczeństw w kontaktach z innymi, rodząc tym samym złożone dylematy etyczne.

Część piąta (*W trosce o przyszłość zbiorowości*) poświęcona jest w znacznej mierze omówieniu politycznych i etycznych możliwości odpowiedzi na problemy społeczeństwa ryzyka. Koncepcje Ulricha Becka oraz, jak w całej pracy, Brunona Latoura stanowią tu teoretyczne drogowskazy. Uzupełnia je omówienie wybranych normatywnych rozwiązań instytucjonalnych, mechanizmów monitorowania innowacji oraz zasad etycznych.

Ostatnia część (*Zakończenie*) stanowi podsumowanie pracy oraz ogólną refleksję na temat tego, co udało się, a czego nie można było w niej osiągnąć. Znajduje się w niej podkreślenie filozoficznego charakteru podejmowanej tematyki oraz rekapitulacja rozwijanych w kolejnych częściach wątków.

Z punktu widzenia całości w *Technonaucę...* można zrekonstruować dwa względnie autonomiczne obszary tematyczne. Są one dość rozbudowane i odnoszą się do wystarczająco bogatego zaplecza dostępnych już prac, by stanowić całości relatywnie samodzielne, jednak w *Technonaucę...* są one jednoznacznie spajane. Głównymi sposobami na tworzenie pomostów między usytuowanymi lokalnie badaniami (sięgającymi nieklasycznej socjologii wiedzy, filozofii języka, antropologii nauki, kognitywistyki – część pierwsza i druga) a studiami nad przemianami o zasięgu światowym (globalizacja, społeczeństwo ryzyka, modernizacja – część trzecia, czwarta i piąta) jest podkreślanie homologii między aspektami prac Latoura i Becka oraz akcentowanie wspólnego – laboratoryjnego – źródła innowacji technologicznych i nieprzewidywalności zagrożeń. *Technonauka...* zmierza więc w kierunku podsuniętym jej przez Latoura<sup>1</sup>.

Pojawia się jednak pytanie: czy mamy faktycznie do czynienia z ogłaszanym we *Wstępie* „syntetycznym stanowiskiem teoretycznym”. W przeważającej mierze owa synteza jest budowana bez komentarza odnoszącego się do ewentualnej spójności szerszych podejść badawczych, z których wywodzą się tezy wybrane do kompilacji. *Technonauka...* oferuje zakrojone na szeroką skalę przeglądowne poszukiwania wspólnego mianownika prac czołowych badaczy z całego świata, ale jednocześnie nie unika konsekwencji syndromu łączenia wszystkiego ze wszystkim. Jest sprawą osobną, iż w przypadku *Technonauki...* chodzi w gruncie rzeczy o zadanie ekwilibrystyczne: jednocześnie deskryptywne, normatywne, często bazujące na stanowiskach niewspółmiernych, a czasem ze sobą polemizujących. Poniekąd innej drogi nie ma – *Technonauka...* ma pasować w równej mierze do perspektyw osadzonych w niej

<sup>1</sup> Związki ANT (*actor-network theory*) z koncepcją społeczeństwa ryzyka odnotowuje sam Latour w *Polityce natury* (2009 [1999]: 45). Na ten temat w *Technonaucę...* (s. 316) widnieje odnośnik do *The Promises of Constructivism* (Latour 2003: 36), gdzie miałyby być wskazana odpowiedniość między kategorią sieci i koncepcją ryzyka. Jednak w podanym miejscu zestawienie to nie pojawia się.

nokrotnie uprzywilejowywanym przez badaczy nauki podejściu etnograficznym (Latour, Woolgar 1979; Latour 2001:26; Knorr-Cetina 1981: vii–viii), jak i do globalnego spojrzenia na procesy transformacji cywilizacyjnej. *Technonauka...* bierze na siebie wszystkie zamierzone i niezmiarzone następstwa tworzenia syntezy syntez.

Szczególnie we *Wstępie* i *Części I*, usystematyzowane zostały składowe słownika charakterystycznego dla orientacji teoretyczno-metodologicznej, w której *Technonauka...* ma się uplasować. Pojawiają się definicje i omówienia sposobu użycia ważnych dla pracy terminów, takich jak: „nauka”, „technika”, „technonauka”, „artefakt”, „innowacja”, „zbiorowość”, „czynniki pozaludzkie”, „postkonstrukttywizm”, „niedookreśloność praktyki laboratoryjnej” i wiele innych. W ten sposób *Technonauka...* prezentuje się jako rozbudowany przewodnik po obszarze aparatury pojęciowej postkonstrukttywizmu i ANT, a przy okazji – warto to także podkreślić – po ważnym sektorze koncepcyjnego zaplecza jednego z najważniejszych polskich środowisk akademickich zajmujących się szeroko pojętymi badaniami nad nauką i wiedzą (por. Zybortowicz 1995; Abriszewski 2008; Sojak 2004; Afeltowicz 2011)<sup>2</sup>.

Co ciekawe, poza tym podstawowym instrumentarium teoretycznie sprecyzowanych odniesień znalazł się, skądinąd o osiowym znaczeniu, termin „polityka”. W pracy jest on stosowany dwojako: albo w użyciu węższym, nawiązującym do tradycyjnego rozumienia polityki jako sfery sprawowania instytucjonalnej władzy publicznej przez wybrane ośrodki administracyjne, albo, jak u Latoura, a jednocześnie zgodnie z wieloma głównymi stanowiskami współczesnej humanistyki, czyli w wariacie tak pojemnym, że trudno znaleźć zjawiska, które nie byłyby „polityczne”. Zdarza się, że prowadzi to do osobliwych sformułowań mających jakoby zawierać w sobie stosunek wynikania<sup>3</sup>. Tekst każe się także samodzielnie uporać z wyjaśnieniami kilku innych podstawowych terminów<sup>4</sup>. Problem nie leży w oczywistej wielości sposobów ich używania, ale w przywoływanych objaśnieniach, które niesłusznie traktowane są jako niewymagające już dalszego komentarza. Jest to

---

<sup>2</sup> Z tą ostatnią pracą *Technonauka...* dzieli tendencję do komasowania nazwisk, publikacji i nurtów badawczych do postaci złożonej kompilacji, w której ginie wyrazistość autorskiego stanowiska.

<sup>3</sup> Oto przykład trudnego do uchwycenia wynikowego związku między zdaniem: „Nie można już dłużej zaniedbywać roli badaczy, inżynierów, przedsiębiorców i technologów, którzy nie tylko nieustannie tworzą nowe sieci powiązań, ale także aktywnie uczestniczą w podtrzymywaniu ich istnienia już po wytworzeniu. Laboratoria to *zatem* obszary, w których rozgrywa się polityka [wyróżnienie – J.S.]” (s. 316).

<sup>4</sup> Choćby: technologie „to raczej rozległe transformacje kulturowe, materialne, społeczne oraz polityczne” (s. 319), a sieć to „plątanina niespodziewanych zależności między heterogenicznymi elementami” (s. 316). Jest kwestią osobną, że nie wiadomo, jak się ma wykorzystywane rozumienie tego terminu do „sieci” opisywanych przez wielu innych autorów, na przykład Manuela Castellsa (2011).

o tyle kłopotliwe, iż w pracach, z których się podobne terminy wywodzą, często spełniają one rolę wspierania kompromisu między precyzacją własnej perspektywy (i tym samym ograniczaniem pola jej obowiązywania) a uodpornieniem jej na próby falsyfikacji. *Technonauka...* jest zmuszona do czynienia podobnych ustępstw i czyni to sprawdzonymi sposobami.

W świetle objętości pracy, wielowątkowości wywodu oraz niezwykle bogatego zaplecza bibliograficznego, *Technonauka...* niewątpliwie wyróżnia się rozległym zasobem teoretycznych i filozoficznych niuansów klasycznych i współczesnych wariantów socjologii wiedzy, filozofii nauki i epistemologii. Część z nich jest już na dobre osadzona w perspektywie, w której mieści się Autorka i powtarza się za Jej wcześniejszymi publikacjami<sup>5</sup>.

W planie ogólnym *Technonauka...* wiedzie czytelnika przez gąszcz zagadnień związanych z rolą, następstwami i badaniami nad rozwojem nauko-technologicznym. Uwzględnione zostają wątki społeczne, ekonomiczne, polityczne, technologiczne, etyczne, epistemologiczne i wiele innych. Zaznacza się preferencja w stosunku do teorii aktora-sieci oraz koncepcji Brunona Latoura. Jej niemal stałą obecność w tle wywodu dostrzec można nie tylko dzięki otwarciu wyrażonym inklinacjom do tego ujęcia, ale także zwracając uwagę na selekcję, traktowanych jako poznawczo istotne, stanowisk teoretycznych i formułę ich abstrakcyjnego rozpatrywania.

Praca opiera się bowiem w znacznej mierze na ciągłym, niemal nieustannym, przytaczaniu, referowaniu oraz odsyłaniu do koncepcji innych badaczy. W efekcie oddzielenie własnego stanowiska autorki i tez przywoływanych autorów staje się często niemożliwe. Ten ogólny i towarzyszący całej pracy rys znamionuje gama zacierających ową granicę środków stylistycznych, z których wyróżniają się dwa. Pierwszy – wielokrotnie powtarzające się w każdym podrozdziale sformułowania takie jak: „musimy chyba zgodzić się z A...”, „jak słusznie zauważa B...” oraz „w opinii C...”, „jedna z głównych tez D brzmi...”. Drugi – formułowanie wypowiedzi sugerującej własną opinię lub autorski sprzeciw wobec funkcjonującego w literaturze stanowiska, po którym następuje odnośnik bibliograficzny do cudzej pracy<sup>6</sup>. Charakterystyczna formuła prowadzenia wywodu sprawia wrażenie dążenia do

<sup>5</sup> Zarówno w tej, jak i poprzedniej książce (2007) pojawia się omówienie tezy Duhema-Quine’a oraz wybranych elementów podstawowej terminologii ANT, powraca także (choć w innym otoczeniu tematycznym) omówienie relacjonizmu. Wiele z tez zawartych w *Technonauce...*, szczególnie z części I i V, opublikowanych zostało niemal równolegle w *Monitorowanie technonauki? Uwagi z pozycji (post)konstruktivistycznych* (Bińczyk 2012a). Por. też: Bińczyk 2002; 2010.

<sup>6</sup> Por. dla przykładu następujące sformułowanie: „Wybrane tezy wymienionych tu autorów będą pojawiać się niżej. Jednak to właśnie ujęcie Latoura można uznać za najbardziej oryginalne teoretyczne osiągnięcie w obszarze studiów nad nauką i technologią (por. Sismondo 2010: 92)” (s. 11). Przytoczony cytat nie pozostawia czytelnika bez wątpliwości, czyje stanowisko autorka wyraża.

wykonania postawionych pracy niezwykle ambitnych zadań drogą wskazywania na teksty innych autorów, którzy już wcześniej wykonali decydujące kroki w tym kierunku.

Nagromadzenie takich sformułowań i zabiegów stylistycznych jest zrozumiałe i użyteczne, biorąc pod uwagę opracowanie spójnego stanowiska. Można jednak pytać, czy tak istotne podporządkowanie własnego wywodu innym perspektywom nie prowadzi do – by nawiązać do podtytułu pracy – niepożądanych następstw praktycznego korzystania z dobrodziejstw intertekstualności. Paradoksalnie podobne zjawiska opisywał także Latour na przykładzie odwoływania się przez badaczy do wybranych tekstów jako tak zwanych sprzymierzeńców, których siła, gwarantowana odpowiednią ilością przypisów, cytatów, odwołań i pozycji bibliograficznych, ma świadczyć o powadze i niekwestionowalnej pozycji własnego tekstu oraz umożliwić jego ochronę przed atakami adwersarzy (Latour 1989: 87–151)<sup>7</sup>. *Techmonauka...* dzieli z teorią aktora-sieci zainteresowania poznawcze, ale nie przyjmuje jej strategicznego nastawienia na ciągle odróżnianie własnego stanowiska teoretycznego od już reprezentowanych.

Należy się zgodzić z oceną, iż Latour jest jednym z najbardziej oryginalnych, aktywnych i radykalnych reprezentantów badań społecznych nad nauką oraz stronników perspektywy posthumanistycznej. Cechy te budzą jednak u jego czytelników i innych autorów opinie zróżnicowane, a nieraz nawet biegunowo przeciwstawne. Zdania na temat śmiałych tez tej pod wieloma względami kontrowersyjnej postaci rozkładają się równomiernie na kontinuum: od bezkrytycznej przychylności po radykalną dyskredytację. Natomiast *Techmonauka...* wiedzie czytelnika przez fascynujący i rzadko w polskiej literaturze podejmowany obszar studiów nad nauką, technologią i ryzykiem torami wyznaczonymi w znacznej mierze przez stanowisko ANT, choć ono samo nie zostaje ulokowane w spektrum sporów, które wywołuje. Nie chodzi tylko o to, że często obszernie cytowane propozycje Latoura (np. s. 325) nie są w ogóle komentowane<sup>8</sup>, ale także o to, że jego radykalizm nieraz sam stanowił i nadal tworzy przedmiot kontrowersji w nauce (skądinąd temat bliski samemu Latourowi i związany z wyżej wskazanym strategicznym nastawieniem na odróżnianie się).

Tym bardziej w tak bogatej, ambitnej 450-stronicowej pracy nie powinno zabraknąć omówienia zróżnicowanych reakcji, jakie w gronie samych badaczy budziła ugruntowana w ANT problematyka publicznej istotności

---

<sup>7</sup> *Techmonauka...* zawiera 34 strony bibliografii i około 50-60 przypisów w każdej części książki.

<sup>8</sup> W pracy bardzo rzadko pojawiają się elementy dyskusji z Latourem (lub Beckiem), cennym wyjątkiem jest s. 330.

nauki, charakterystyka nauk przyrodniczych czy redefiniowanie niektórych tradycyjnych zagadnień epistemologii. Pojawiły się przecież głosy, na przykład reprezentantów nauk przyrodniczych, zresztą niepozostawione bez riposty ze strony Latoura, którzy, zgadzając się z jego niektórymi tezami, zarzucali mu brak stosownej znajomości koncepcji naukowych będących przedmiotem jego omówień oraz czynili obiektem ataków jego manierę pisanego (Sokal, Bricmont 1998:124)<sup>9</sup>. Na marginesie: możliwe, że to ów styl jest odpowiedzialny za ryzykowne przypisywanie Latourowi tezy, iż „powinniśmy być rozsądnie antynowocześni” (s. 323). Uwzględnienie kontekstu tego zdania (Latour 2011: 20) pozwala dostrzec, że nie pojawia się ono jako autorska zasada normatywna, ale jako retorycznie sprofilowane zdanie wykrzyknikowe<sup>10</sup>.

Szczególnie w drugiej połowie książki postacią narzucającą ton, choć nie stale eksponowaną, jest Ulrich Beck. Omówiona zostaje tematyka tak zwanej subpolityki i związane z nią problemy demokratycznego uprawomocnienia decyzji politycznych, podejmowanych w instytucjach poza jawnym zasięgiem procedur publicznego legitymizowania – korporacji, koncernów farmaceutycznych, gigantów przemysłowych czy instytucji naukowo-badawczych. Ta nieznaną wcześniej sytuacją łączącą globalne rozprzestrzenianie się innowacji technologicznych (w tym ich nieprzewidywalnych konsekwencji) oraz osłabienie tradycyjnych mechanizmów sprawowania władzy politycznej ma wymuszać „podwyższenie kontroli przyszłości” – przyjęcie nowych formuł oddolnego kierowania rozwojem cywilizacyjnym i nowe uprawomocnienia etyczne.

*Technonauka...* wylicza możliwe recepty na globalne zagrożenia (Część V). Wśród nich znalazły się procedury między innymi technology assessment (wytworzenie opinii publicznej na temat technologii i jej skutków zamiast odrzucania postępu technologicznego), prowadzenie otwartych dyskusji o problemach powstawania i dystrybucji innowacji według modelu demokracji partycypacyjnej (w miejsce deliberacji), globalne zaangażowanie polityczne łączące humanistów, socjologów, etyków, ekonomistów a także laików (w zamian za paternalistyczne narzucanie stanowisk eksperckich), postkonstruktivistyczne i relacjonistyczne spojrzenie na technonaukę (zamiast antropo-

<sup>9</sup> Tak zwana sprawa Sokala, mająca w zamierzeniu ilustrować niekompetencję wielu badaczy społecznych (w tym i Latoura) w zakresie analizowanych przez siebie nauk ścisłych, nazywana jest w *Polityce natury* „burzą w szklance wody”.

<sup>10</sup> W wersji francuskiej pojawia się ono jako zdanie sformułowane w trybie rozkazującym: „soyons résolument antimodernes” – bądźmy rozsądnie antynowocześni (Latour 1997: 19). Chodzi o pewną reakcję wobec modernizacji nastawioną grupę („część z nas”) znajdującą się w zróżnicowanym zbiorze „ludzi Zachodu”.

centryzmu i utopii scjentystycznych), czy działanie według globalnej etyki prewencyjnej, uwzględniającej tak zwaną zasadę ostrożności (zamiast reagowania na powstałe zagrożenia technologiczne). W *Technonauce...* pojawia się także opinia, iż globalizacja sama już wyłoniła nowe formy wrażliwości etycznej, na przykład trend fair trade czy ogólnoświatowe telewizje, dzięki którym „coraz częściej traktujemy odległe sprawy jako własne, utożsamiamy się z problemami ludzi, których nigdy nie spotkamy” (s. 372).

Zwraca tu uwagę nikły dystans wobec tych propozycji oraz pochodny wobec niego niski poziom wyważenia diagnoz. Istnieją przecież krytyczne punkty widzenia na część zaoferowanych ujęć. Tylko jeden z nich, choć wcale nie obligatoryjny, to znana autorce perspektywa foucaultowska (por. Bińczyk 2000, 2001). W pracy pojawiają się Michel Foucault – wymieniony w *Części IV* i w *Zakończeniu* – oraz Thomas Lemke (s. 363), ale wyłącznie jako ogniwa w nieprzerwanym łańcuchu autorów mających wspierać tezy promowane w *Technonauce...* Jednakże w odczytaniu uwzględniającym specyfikę badań postfoucaultowskich etyczno-polityczny wariant odpowiedzi na globalne zagrożenia stanowi formę zdecentralizowanego opanowywania populacji i kierowania działaniami zbiorowości (także w znaczeniu latourowskim, por. Lemke 2004). W odniesieniu do medialnego kształtowania wrażliwości etycznej rzekomych globalnych obywateli kontrargumentów dostarczają niektóre studia z zakresu analizy dyskursu (Chouliaraki 2008; Boltanski 1993)<sup>11</sup>.

*Techononauka...* to bez wątpienia znaczący w polskiej literaturze głos w sprawie rzekomej „niewinności” nauki i postępu technicznego. Jest to także książka zachęcająca do redefinicji roli humanistów i badaczy społecznych w sferach zdominowanych przez faworyzowanie rozwoju technologicznego. Warto rozważyć oba te wątki równoległe, nie tracąc jednak z oczu zalet i deficytów stanowisk, które do tej poszerzonej refleksji skłaniają.

## Bibliografia

Abriszewski K. (2008), *Poznanie, zbiorowość, polityka. Analiza teorii aktora-sieci Bruno Latoura*, Kraków: Universitas.

Beck U. (2002), *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa: Scholar.

---

<sup>11</sup> Warto dodać, że prace Boltanskiego (np. *L'amour et la Justice comme compétences*, 1990) były nieraz przez Latoura przywoływane i czasem, jak w przypadku *De la justification* (Boltanski, Thévenot 1991), nazywane „wielkimi” (Latour 2011: 67–69, 1989: 103).



- Bińczyk E. (2000), „Nieobecność podmiotu jako zasada teorii dyskursów Michela Foucault”, praca magisterska, UMK, Toruń. .
- Bińczyk E. (2001), Praktyki medyczne w ujęciach nieklasycznych: Michel Foucault i Actor-Network Theory, „Medycyna Nowożytna. Studia nad kulturą medyczną” 8: 53–73.
- Bińczyk E. (2002), W stronę programów nieklasycznych. Ewolucja socjologii wiedzy, „Zagadnienia Naukoznawstwa” 3: 399–414.
- Bińczyk E. (2010), Szkoła Edynburska – odczytanie po czterdziestu latach. Przesądzenia filozoficzne a metodologia badań nad nauką. „Studia Philosophica Wratislaviensia” 5/1: 27–47.
- Bińczyk E. (2012a), Monitorowanie technonauki? Uwagi z pozycji (post)konstruktywistycznych, „Principia” LVI: 83–100.
- Boltanski L. (1990), *L'Amour et la Justice comme compétences. Trois essais de sociologie de l'action*, Paris : Métailié.
- Boltanski L. (1993), *La souffrance à distance. Morale humanitaire, médias et politique*, Paris: Métailié.
- Boltanski L., Thévenot L. (1991), *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris: Gallimard.
- Castells M. (2011), *Społeczeństwo sieci*, Warszawa: WN PWN.
- Chouliaraki L. (2008), W stronę analityki mediacji, w: Duszak A. Fairclough N. (red.), *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*, Kraków: Universitas, s. 305–342.
- Latour B. (1989), *La science en action. Introduction à la sociologie des sciences*, Paris : La Découverte.
- Latour B. (1997), *Nous n'avons jamais été modernes. Essai d'anthropologie symétrique*, Paris: La Découverte.
- Latour B. (1999), *Politiques de la Nature: comment faire entrer les sciences en démocratie*, Paris: Decouverte.
- Latour B. (2003), The Promises of Constructivism, w: Ihde D., Selinger E. (eds), *Chasing Technoscience: Matrix for Materiality*, Bloomington: Indiana University Press.
- Latour B. (2009), *Polityka natury*, Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Latour B. (2011), *Nigdy nie byliśmy nowocześni. Studium z antropologii symetrycznej*, Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Lemke T. (2004), Disposition and determinism – genetic diagnostics in risk society, „The Sociological Review” 4: 437–618.
- Sojak R. (2004), *Paradoks antropologiczny. Socjologia wiedzy jako perspektywa ogólnej teorii społeczeństwa*, Wrocław: Fundacja na Rzecz Nauki Polskiej.

Sokal A., Bricmont J., (1998), *Modne bzdury. O nadużywaniu pojęć z zakresu nauk ścisłych przez postmodernistycznych intelektualistów*, Warszawa Prószyński i S-ka.

Zybertowicz A. (1995), *Przemoc i poznanie: studium z nie-klasycznej socjologii wiedzy*, Toruń: Wydawnictwo UMK.

# Recenzje i polemiki

DANIEL SZMALENBERG

## Wasza klasa

Maciej Gdula, Przemysław Sadura (red.), *Style życia i porządek klasowy w Polsce*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2012, 353 stron

### 1

Recepcja pism Pierre'a Bourdieu nie jest w polskiej literaturze nowością. Już w *Socjologii kultury* Antoniny Kłoskowskiej (1981) znalazło się krótkie omówienie koncepcji tego socjologa. Dorobkowi Bourdieu poświęcano kolejne artykuły, tłumaczono jego książki. W literaturze tej widoczne są dwa główne wątki: metody naukowej oraz wyników prowadzonych przez Bourdieu badań, zwłaszcza wyrażanych przez niego opinii na temat relacji i struktur społecznych.

Pierwszy wątek najczęściej wiąże się z analizą takich bourdieuskich pojęć jak choćby pole, czyli warunkowo autonomiczna przestrzeń społeczna ze specyficznymi warunkami gry i stawkami. W literaturze tego typu pojawiają się również odniesienia do wyników analiz Bourdieu i do jego sądów o charakterze określonych relacji społecznych. Nacisk kładzie się jednak na problem narzędzi badawczych, a uzyskane dzięki nim wyniki są przywołane raczej ogólnikowo lub jako ilustracja (por. Rychłowska 1994). Drugi wątek obejmuje ustalenia autora dotyczące określonego charakteru pól i relacji w ramach społeczeństwa francuskiego II połowy XX wieku. Jest tu więc mowa na przykład o sposobach dystynkcji klasowej ze względu na wyznawane wartości, uprawiane sporty, preferowane cechy przyjaciół.

Wiele, jeśli nie większość prac łączy oba wątki, obejmując zarówno metodę, narzędzia badawcze, jak i wyniki. Taki charakter mają: najrozleglejsza w polskiej literaturze analiza myśli Bourdieu (Jacyno 1997), praca dotycząca problemu uczestnictwa w kulturze w społeczeństwie polskim (Matuchniak-Krasuska 2010) i rozprawa zwracająca uwagę na krytyczny aspekt dorobku tego socjologa (Sztandar-Sztanderska 2010).

Jakkolwiek prace poruszające wspomniane wyżej wątki różnią się przedmiotem opisu, to łączy je studialny charakter. Publikacje te stanowią przede

wszystkim rekonstrukcje, interpretacje (niekiedy krytyczne) lub dyskusje z do-robkiem Bourdieu. Nurtem stosunkowo nowym jest natomiast aplikacja i weryfikacja jego teorii społecznych w realizowanych samodzielnie badaniach terenowych.

## 2

*Style życia i porządek klasowy w Polsce* pod redakcją Macieja Gduli i Przemysława Sadurskiego zaliczyć można do nowego – aplikacyjnego – nurtu refleksji nad myślą Bourdieu. Teksty zawarte w tym zbiorze są owocem serii badań z lat 2008–2011 prowadzonych najczęściej przez redaktorów tomu oraz ich studentów, a także poświęconego tym badaniom seminarium w Instytucie Socjologii UW. Lista badań nie odzwierciedla sposobu redakcji tomu, ponieważ kolejne rozdziały nie są omówieniem poszczególnych badań, ale ukazuje swoisty profil dostępnych badaczom źródeł. We wstępie oprócz metodologicznych kulis powstania tomu zamieszczono listę tychże badań. Obejmuje ona takie pozycje jak: „Wpływ pochodzenia i przynależności klasowej mieszkańców Warszawy na stosunek do transportu rowerowego”, „Ludzie i ich zwierzęta. Wpływ przynależności klasowej na stosunek do zwierząt”, „Klasa i biografia. Doświadczenia biograficzne osób mobilnych społecznie”, „Obywatelstwo w perspektywie społecznej” oraz badania dotyczące wpływu sztuki współczesnej na sposób postrzegania przestrzeni miejskiej.

Dalej zbiór dzieli się na dwie części. Pierwszą otwiera rozdział pióra redaktorów tomu. W ich intencji miał on stanowić wskazówkę dla pozostałych autorów. Tekst ten daje syntetyczny opis teorii społecznej Bourdieu, a wspomniane badania stanowią źródło przykładów ilustrujących poszczególne tezy. Pokazuje też, jak redaktorzy oceniają dotychczasowy odbiór prac socjologa w Polsce, a ocena ta ma stanowić kontrapunkt dla ich podejścia. Kolejne, bardziej szczegółowe analizy zamieszczone w pierwszej części poświęcone są różnym zagadnieniom społeczno-kulturowym. Joanna Erbel opisuje zmienność odbioru sztuki w przestrzeni publicznej w zależności od przynależności klasowej badanych. Jan Strzelecki pisze o rynku pracy z perspektywy podziału na fordowskie i postfordowskie modele stosunków pracowniczych. Marta Kołodziejska i Mikołaj Hnatiuk analizują pojęcie *homo sovieticus* i jego związek z dyskursami klasowymi, te zaś odnoszą do postaw respondentów. Jan Kastory i Kamil Lipiński przedstawiają sposób postrzegania rozmaitych sfer społecznych przez przedstawicieli elit biznesu. Przemysław Sadura problematyzuje temat klasy średniej i opisuje jej cechy. Karol Templewicz analizuje stosunek do zwierząt domowych jako element habitusu. Krzysztof Świrek kreśli obraz tego, jak relacje społeczne postrzegane są przez przedstawicieli różnych klas.

Nie dla wszystkich autorów Bourdieu bywa najważniejszym punktem odniesienia. Jan Strzelecki (s. 87) posługuje się przede wszystkim kategoriami fordyzmu i postfordyzmu jako modelami regulowania stosunków pracy, powołując się przy tym na koncepcje Reinharda Bendiksa. Bourdieu jest w tym ujęciu swego rodzaju filtrem, który pozwala opisać jeden z aspektów przestrzeni definiowanej według innych ram teoretycznych (fordyzm a postfordyzm). Stosunek autorów do dorobku Bourdieu mieści się więc na kontinuum między głównym punktem odniesienia, inspiracją i optyką analizy, a dodatkowym pryzmatem teoretycznym.

Druga część tomu zawiera studia przypadków osób mobilnych społecznie. Otwierający ją rozdział Marii Ferenc kreśli szeroki obraz tego problemu wyłaniający się ze wspomnianych badań. Trzy następne teksty: Agaty Tomaszuk, Tomasza Rawskiego i Doroty Olko, opisują kolejno życiorysy osób społecznie awansujących: księdza, żołnierza LWP i menedżera. Ostatni rozdział Maciej Gdula poświęcił przypadkowi deklasacji osoby z rodziny inteligentnej.

Jak zdradza tytuł zbioru, teksty w nim zawarte koncentrują się wokół zróżnicowania stylów życia, strategii życiowych i postaw w zależności od przynależności klasowej. Tematowi temu Bourdieu poświęcił swe *opus magnum*, czyli pracę *Dystynkcja*. Zdaniem redaktorów tomu większość dotychczasowych interpretacji jego myśli przyczyniało się raczej do rozmycia niż zrozumienia tej koncepcji. Dlatego zaznaczają, że ich punktem wyjścia było „dość ortodoksyjne zastosowanie jego teorii, aby dopiero z czasem i w konfrontacji z zebranych materiałem dokonać jej reinterpretacji” (s. 7). Przykłady takiej reinterpretacji bez trudu znaleźć można w tomie. Tomasz Rawski analizuje przypadek wysokiego rangą wojskowego, który drogę swego awansu z klasy niższej średniej opisuje raczej jako szczęśliwe dla niego zbiegi okoliczności niż zasłużony efekt własnej ciężkiej pracy. Taka narracja kłóci się z wizerunkiem *self-made mana*, jaki mogłaby chcieć stworzyć osoba od niedawna zajmująca stosunkowo wysoką pozycję społeczną.

Jak zdradzają we wstępie redaktorzy, *Style życia...* są swego rodzaju odpowiedzią na wiele wątpliwości, z jakimi spotykały się koncepcje Bourdieu nie tylko w Polsce. Samo pojęcie klasy bywa podważane jako nieprzystające do współczesnych zachodnich „postklasowych” społeczeństw. Klasy społeczne, rozumiane w typowo marksowski sposób, według stosunku do środków produkcji, ale i według stratyfikacji ekonomicznej, przestały być czynnikiem wyjaśniającym w sposób istotny i znaczący zróżnicowanie społeczne. Miały utracić swą pozycję na rzecz choćby stylów życia, związanych raczej z przystosowaniem się do późnonowoczesnej rzeczywistości społecznej. Podobne opinie idą w parze z popularnością autorów akcentujących bardziej rolę i znaczenie

nie jednostki szukającej indywidualnych strategii życiowych, takich jak Ulrich Beck czy Anthony Giddens.

Inną często podnoszoną kwestią jest ograniczony do społeczeństwa francuskiego lat 70. XX wieku zasięg teorii oddziaływania, a co za tym idzie, niemożliwość jej ekstrapolacji<sup>1</sup>. W odniesieniu do Polski zwraca się uwagę na różną historię obu kultur. O ile we Francji struktura klasowa może być w dużym stopniu postrzegana jako spadek po społeczeństwie stanowym, niejako przechowanym i nadal mogącym odciskać swe piętno na tamtejszej strukturze społecznej, o tyle nie można „automatycznie” przenosić też jego dotyczących na społeczeństwo polskie.

Autorzy tomu kwestionują zasadność takich opinii. Zwracają uwagę na specyficzność pojęcia klasy u Bourdieu. Nie rozumiał on tego terminu w sposób tradycyjnie marksowski – jako podziału na wyzyskiwanych i wyzyskiwaczy – ani jako prostej stratyfikacji, czyli swego rodzaju drabiny ze szczeblami od najniższych do najwyższych. Klasy są tu raczej rzeczywistościami społecznymi lub – jak w rozdziale pierwszym piszą Gdula i Sadura – „rywalizującymi uniwersalnościami”, w których i między którymi toczą się gry z użyciem kapitału ekonomicznego, kulturowego i społecznego. Takie postrzeganie klas pozwala wyodrębnić je nie tylko dzięki obiektywnym czynnikom (jak powyższe mniej lub bardziej mierzalne rodzaje kapitału), ale też dzięki różnej wartości, jaką nadają ich przedstawiciele różnym zasobom. Nadaje to podziałom klasowym wymiar relacyjny, a nie prostej różnicy w ilości posiadanego kapitału.

Relacyjność tę widać w przywołanych w *Stylach życia...* wypowiedziach dotyczących stosunku do pracy. Jan Strzelecki stwierdza, że dla respondentów z klas niższych praca jest przede wszystkim (bo nie wyłącznie) sposobem zarobienia pieniędzy i utrzymania się przy życiu. Klasy wyższe odznaczają się tym, że praca jest dla osób do nich należących przedłużeniem życia prywatnego – robią to, co lubią. Respondenci z klasy wyższej pracowaliby, nawet gdyby nie musieli, ponieważ praca nie jest dla nich działalnością przyziemną (związaną z koniecznością zdobycia pieniędzy) ani związaną z potrzebą podniesienia lub utrzymania swojego statusu społecznego. Taka postawa jest więc manifestacją wolności od jakiegokolwiek przymusu, a nawet interesu, a wolność ta jest w teorii Bourdieu cechą dystynktywną klas wyższych. Tak więc ten sam zasób – praca – posiadany przez respondentów jest przez nich zupełnie inaczej wartościowany.

---

<sup>1</sup> Przykładem takiej opinii była wypowiedź profesor Barbary Fatygi podczas panelu dyskusyjnego w Muzeum Sztuki Nowoczesnej w 2011 roku. Zapis wideo spotkania na stronie [vimeo.com/22703177](https://www.vimeo.com/22703177), dostęp 13.04.2013.

Z wypowiedzi osób badanych przywołanych przez Gdulę i Sadurskiego w pierwszym rozdziale wyłania się nie tylko zarys ich postaw, ale i obraz obiektywnych (lub przez respondentów za takie uważanych) warunków, w jakich żyją. Przedstawiciele klas niższych opisują rynek pracy jako bardzo ograniczony, zmuszający do podejmowania ogromnych wysiłków w celu znalezienia pracy i do podjęcia jakiegokolwiek zajęcia, które mogłoby stać się źródłem zarobków. Przedstawiciele klas wyższych często opisują pracę jako coś, co „samo ich znajduje”. Poszukiwanie jej nie łączy się z żadnym wysiłkiem ani przymusem, ponieważ w ogóle nie muszą szukać. Ów brak przymusu ponownie odsyła do kategorii wolności od konieczności, która u Bourdieu jest cechą dystynktywną klas wyższych i strukturyzuje zarówno osobowość badanych, ich upodobania i subiektywne opinie, jak i sposób postrzegania przez nich świata zewnętrznego, niezależnego od nich.

Z powyższego opisu wyłania się zakorzeniony w życiu i w żywym języku respondentów splot postaw i zasobów interpretacyjnych z obiektywnymi warunkami niezależnymi od jednostek. Bourdieu uważał, że właśnie ta kluczowa właściwość jego teorii sprowadza nań krytykę o tyle nieuzasadnioną, o ile często nie była ona niczym więcej niż próbą obrony tożsamości podważanych przez tę teorię. Socjolog sądził bowiem, że odkrywa społeczne uwarunkowania tego, co chcielibyśmy uważać za swoją osobowość, charakter lub gust i co miałyby świadczyć o naszej wyjątkowości, uzasadniać naszą pozycję społeczną.

### 3

Walorem *Stylów życia...* jest wyraźne wskazanie, że polski kontekst nie unieważnia też Bourdieu. Z powodzeniem mogą stać się one narzędziem analizy rodzimych danych jakościowych. Oczywiście kształt rozmaitych pól społecznych w Polsce początku XXI w. jest inny niż we Francji lat 70. XX w. Jednak specyficzna bourdiejska optyka analityczna może się okazać cennym narzędziem poznania, a tom Gduli i Sadurskiego dobrze to ilustruje. Zresztą analizy biografii osób awansujących społecznie, jak i osoby zdeklasowanej ukazują, że masowy awans społeczny w czasach PRL nie zanegował wcześniej istniejących struktur społecznych. Agata Tomaszuk, Tomasz Rawski i Dorota Olko ukazują w swoich tekstach sposoby zmagania się badanych ze swego rodzaju klasowymi sentymentami, „klasowymi ranami”. Zmagania te widoczne są w wypowiedziach wysokiego rangą wojskowego, księdza i menedżera wysokiego szczebla, wszystkich pochodzących z klasy średniej lub niższej<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Pojęcie klasowych ran (*injuries of class*) autorzy zapożyczyli od Y. L. Wong.

Redaktorzy tomu deklarują we wstępie, że poprzez tę publikację chcieli rzucić nowe światło na koncepcje Bourdieu i podważyć pewność siebie części jego krytyków. Jak starałem się wykazać, zamiar ten można uznać w dużej części za zrealizowany. Warto jednak zwrócić uwagę na kwestię, która jak się zdaje, umknęła uwadze Gduli i Sadurskiego. Jak we wspomnianej już pracy wskazuje Karolina Sztandar-Sztanderska (2010: 16), jednym z fundamentów myśli Bourdieu była „zasada refleksyjności”. Każdy badacz społeczny powinien problematyzować swoje miejsce w badanej zbiorowości, na przykład zachować krytycyzm wobec takich własnych sądów, które mogą wynikać z przynależności klasowej.

Tymczasem w zbiorze Gduli i Sadurskiego znajdziemy analizy niemal wszystkich klas oprócz zdominowanej frakcji klasy dominującej, czyli również pracowników naukowych. Wypowiedzi respondentów z tej grupy pojawiają się w niektórych tekstach. Frakcja ta nie doczekała się jednak osobnego, poświęconego jej rozdziału. Brak ów można by złożyć na karb swoistego profilu prowadzonych badań. Przeciwno takiemu wyjaśnieniu przemawia fakt, że autorzy zbioru sami prowadzili większość opisanych wcześniej badań, a więc mogli spróbować uchwycić specyfikę zbiorowości, do której siebie zaliczyli. Poza tym skłonność do wyłączenia się z opisywanych struktur widać w niuansach, które mogą zdawać się trywialne, lecz da się je zinterpretować zgodnie z teorią Bourdieu.

Krzysztof Świrek pisze, że klasa ludowa jest „najciekawsza dla socjologa” (s. 209). W tekstach i zdaniach dotyczących innych klas podobne sformułowania nie padają. Inne klasy są „po prostu” przedmiotem refleksji, ani lepszym, ani gorszym, jednym z wielu. Klasy ludowe okazują się jednak obiektem, nad którym przedstawiciele elit, naukowcy społeczni uznali za stosowne pochylić się i zbadać go, uznając za „ciekawą”. W rozdziale pierwszym Maciej Gdula i Przemysław Sadura zauważają, że „konserwatywna tolerancja jest dla niej [klasy ludowej – D.S.] największym hamulcem przy uruchamianiu uniwersalnego potencjału, jaki tkwi zarówno w familiaryzmie, jak i praktycyzmie tej klasy” (s. 64). Nie jest to wyraz potępienia ze strony autorów, lecz życzliwa wskazówka sformułowana wobec zbiorowości, którą należy poinstruować. Co znaczące, podobne rady dotyczące „uruchamiania potencjału” nie pojawiają się w tym samym tekście w podrozdziałach dotyczących klasy wyższej i średniej. Mimo że w kilku rozdziałach zamieszczonych w tomie różni autorzy, na przykład Marta Kołodziejska i Mikołaj Hnatiuk, a także sam przywołany tu Krzysztof Świrek, narzekają na pozbawienie klasy ludowej głosu i przemawianie elit w jej imieniu (s. 134, 209), to w tym samym zbiorze można dostrzec skłonność do egzotyzacji lub paternalizmu względem klasy ludowej. Protekcyjny dyskurs elit stających w obronie uciskanego ludu jest więc równocześnie krytykowany i powielany.



Zasygnalizowana wcześniej nieobecność młodej wielkomięskiej inteligencji jako przedmiotu analiz kontrastuje z przywołanymi już trzema szczegółowo opisanymi życiorysami osób awansujących z klasy ludowej na wysokie pozycje w strukturach wojskowych, kościelnych czy korporacyjnych. Kontrast jest tym wyraźniejszy, że wszystkie trzy analizy w dużej mierze powtarzają te same tezy o wyrzutach sumienia i poczuciu wyobcowania osób awansujących. Nie jest więc tak, że niekompletność obrazu struktur klasowych wynika z ograniczonej objętości pracy.

Okazją do przyjrzenia się stylom życia młodej inteligencji był choćby tekst Joanny Erbel o obecności sztuki współczesnej w przestrzeniach miejskich. Autorka pisze o „słabym sojuszu” klas wyższej i ludowej przeciwko estetyce klasy średniej. Nie dowiadujemy się jednak, o jaką klasę wyższą chodzi – czy o polityków i właścicieli dużych firm, czy właśnie o studentów sztuki lub nauk społecznych dyskutujących o „przestrzeni publicznej”. Tymczasem, jak się zdaje, to właśnie sztuka w przestrzeniach miejskich może być postrzegana jako istotny element stylów życia wielkomięskiej inteligencji.

Czytelnik *Stylów życia...* może też odczuwać niedosyt ze względu na radykalizm, z jakim sam Bourdieu wkraczał na opisywane przez siebie „tereny”. Polski zbiór odnosi się do tematów bezpiecznych, *de facto* niezagrażających niczyjemu (zwłaszcza autorów) dobremu samopoczuciu. Cóż bardziej niewinnego niż opisany w pierwszym rozdziale przez Gdulę i Sadurskiego profesor mówiący, że jeździ do pracy na rowerze, bo lubi czuć wiatr we włosach, zestawiony z robotnikiem jeżdżącym do pracy na rowerze, ponieważ nie stać go na bilet autobusowy?

Wywrotowość koncepcji Bourdieu polegała między innymi na tym, że za klasowo determinowane uważał również normy moralne. W *Dystynkcji* stwierdza, że „oczekując osobistego i zawodowego zbawienia od narzucenia nowych doktryn zbawienia etycznego, nowe drobnomieszczaństwo [w tym tak zwani nowi intelektualniści – *D.S.*] jest predestynowane do odgrywania awangardowej roli w walkach o to, co tyczy się (...) życia domowego oraz konsumpcji, stosunków między płciami i między pokoleniami, reprodukcji rodziny i jej wartości. Przeciwstawia się ono (...) represywnej moralności degradowanego drobnomieszczaństwa, którego religijny bądź polityczny konserwatyzm często wybucha w moralnym oburzeniu” (Bourdieu 2006: 449). Również estetyka, w tym skłonność do preferowania sztuki tradycyjnej lub nowoczesnej, była u Bourdieu związana z przynależnością i aspiracjami klasowymi. Obie te sfery (moralność i estetyka) często stają się dziś areną walk społecznych o prestiż i prawomocność, a dla wielkomięskiej inteligencji bywają wręcz emblematami tożsamościowymi. W walkach tych dyskursy nauk społecznych i sztuki często wykorzystywane są po którejś ze stron (nie

tylko po jednej z nich). W *Stylach życia...* etyka i etos to tematy marginalne. Dotyczący ich podrozdział w tekście Krzysztofa Świrka (s. 219) odnosi się tylko do etyki pracy, natomiast kwestie egzystencjalne czy obyczajowe nie są w zbiorze podnoszone.

Znaczący brak autorefleksji widoczny w *Stylach życia...* w świetle teorii i metody Bourdieu jest nie tyle wadą „techniczną”, ile poważnym, etycznym nieomal uchybieniem wobec fundamentów tej teorii. Dlatego, choć publikacja Gduli i Sadurskiego jest inicjatywą na polskim gruncie nowatorską, ważną i potrzebną, nie wykorzystuje w pełni potencjału dorobku Bourdieu, a obietnica rzucenia nowego światła na jego teorię zostaje spełniona połowicznie.

## Bibliografia

Bourdieu P. (2006), *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądenia*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Jacyno M. (1997), *Iluzje codzienności: o teorii socjologicznej Pierre'a Bourdieu*, Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.

Kłoskowska A. (1981), *Socjologia kultury*, Warszawa: PWN.

Matuchniak-Krasuska A. (2010). *Zarys socjologii sztuki Pierre'a Bourdieu*, Warszawa: Oficyna Naukowa.

Rychłowska I. (1994): Pole artystyczne: wybrane elementy dyskursu teorii Pierre'a Bourdieu a dyskurs sztuki polskiej, „Kultura i Społeczeństwo” 38: 145–161.

Sztandar-Sztanderska K. (2010), *Teoria praktyki i praktyka teorii: wstęp do socjologii Pierre'a Bourdieu*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

## *Nasi Autorzy*

MAREK CZYŻEWSKI – dr. hab. prof. nadzw. UŁ, kierownik Zakładu Badań Komunikacji Społecznej w Instytucie Socjologii UŁ, główne zainteresowania: analiza dyskursu publicznego i retoryki publicznej, jakościowe badania społeczne, teoria społeczna, opinia publiczna i demokracja, język wrogości i mowa nienawiści, społeczeństwo wiedzy i „rządomyślność”

KAROL FRAN CZAK – doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Zakładzie Badań Komunikacji Społecznej, Instytut Socjologii UŁ, socjolog i kulturoznawca, zajmuje się problematyką władzy i komunikacji, sfery publicznej oraz analizą działalności współczesnych elit symbolicznych. Autor książki *Kalający własne gniazdo. Artyści i obrachunek z przeszłością* (Universitas 2013). Publikował w czasopismach naukowych, m.in. „Przeglądzie Socjologicznym” i „Kulturze i Społeczeństwie” oraz w prasie społeczno-kulturalnej, m.in. w „Odrze” i „Tygodniku Powszechnym”.

KATARZYNA GAJEK – doktor nauk humanistycznych, Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Pedagogiki Społecznej, zainteresowania: praca socjalna jako pole działania pedagoga społecznego (zjawisko wykluczenia społecznego, przemocy domowej, handlu ludźmi), teorie feministyczne, Gender Studies, Women’s Studies, edukacja równościowa, metodologia badań społecznych.

MARIUSZ GRANOSIK – doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego (od 2001 roku). Zainteresowania: sposoby organizowania (instytucjonalizowania) pracy socjalnej, interpretatywne metody badań społecznych (teoria ugruntowana, analiza konwersacyjna, analiza dyskursu, wywiad narracyjny), pedagogiczna diagnostyka interpretatywna.

HENDRIK HANS – doktorant w Massachusetts Institute of Technology oraz School of Mechanical and Aerospace Engineering Nanyang Technological University.

ANNA JARKIEWICZ – asystentka w Katedrze Pedagogiki Społecznej na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego. Zainteresowa-

nia badawcze: problematyka zaburzeń psychicznym w polu pracy socjalnej. Przygotowywana rozprawa doktorska dotyczy pracy socjalnej z osobami kategoryzowanymi jako zaburzone psychicznie.

IZABELA KAMIŃSKA – magister pedagogiki społecznej, asystent w Katedrze Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego. Zainteresowania badawcze: proces konstruowania tożsamości profesjonalnej w polu asystentury rodzinnej; paradoksy/dylematy działania profesjonalnego w pracy socjalnej z rodzinami wieloproblemowymi; społeczny wymiar choroby psychicznej.

MARCIN KOTRAS – Adiunkt w Katedrze Socjologii Polityki i Moralności Instytut Socjologii UŁ. Sekretarz redakcji „Folia Sociologica”, redaktor prowadzący „Władzy Sądzenia”. Zainteresowania: problematyka związana z socjologią polityki, zwłaszcza zaś koncepcje władzy we współczesnym społeczeństwie, komunikacja polityczna, przywództwo polityczne.

MARCIN KRÓL – prof. dr hab., filozof, historyk idei i publicysta, Kierownik Katedry Historii Idei i Antropologii Kulturowej w ISNS UW. W 1978 założył i pełnił rolę redaktora naczelnego opozycyjnego, liberalnego pisma „Res Publica” (obecnie „Res Publica Nowa”); współpracownik „Tygodnika Powszechnego”, „Dziennika” oraz od niedawna „Wprost”. Autor licznych publikacji książkowych, dotyczących zwłaszcza historii idei politycznych: ostatnio opublikował *Czego nas uczy Leszek Kołakowski?* (2010).

JOANNA MADALIŃSKA-MICHALAK – dr hab. prof. UŁ, kierownik Zakładu Dydaktyki i Kształcenia Nauczycieli na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego. Zainteresowania naukowe: pedagogika szkoły, pedeutologia i pedagogika porównawczej. Prowadzone badania dotyczą w głównej mierze problematyki zawodu nauczycielskiego i szkoły, a zwłaszcza takich zagadnień, jak: edukacja nauczycieli (kształcenie, doskonalenie i doksztalcanie zawodowe nauczycieli), rozwój zawodowy nauczyciela i jego uwarunkowania, profesjonalizm w zawodzie nauczyciela i profesjonalizacja zawodu nauczycielskiego, etyka w zawodzie nauczyciela i przywództwo edukacyjne.

EWA MARYNOWICZ-HETKA – prof. dr hab., Katedra Pedagogiki Społecznej, Wydział Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Łódzki. Zainteresowania naukowe: narzędzia analizy pola działania pedagoga społecznego;

kształcenie do pola praktyki; pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka i jako orientacja działania.

SVETOSLAV D. NAOUMOV – .....

.....

.....

MIROŚLAWA NOWAK-DZIEMIANOWICZ – dr hab. prof. DSW, Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu, Dziekan Wydziału Nauk Pedagogicznych DWS w Wrocławiu. Zainteresowania naukowe: pedagogika rodziny, pedagogika szkoły oraz pedagogika ogólnej. Naukowo zajmuje ją przede wszystkim problematyka współczesnej rodziny, relacje społeczne, edukacyjne konteksty budowania tożsamości człowieka współczesnego, metodologiczna orientacja interpretatywna w badaniach społecznych.

MAGDALENA NOWICKA – doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Zakładzie Badań Komunikacji Społecznej, Instytut Socjologii UŁ. Zajmuje się problemami komunikacji społecznej, dyskursem publicznym i medialnym wokół pamięci zbiorowej, rolą intelektualistów w przestrzeni publicznej oraz metodologią analizy dyskursu. W 2013 r. obroniła rozprawę doktorską pt. „Głos z zewnątrz – gry figurą obcego w sporach o pamięć zbiorową”. Publikowała m.in. w „Kulturze i Społeczeństwie”, „Przeglądzie Socjologicznym”, „Tekstach Drugich” oraz pismach popularno-naukowych i publicystycznych. Redaktorka kwartalnika artystyczno-kulturalnego „Arterie”.

JERZY STACHOWIAK – asystent w Zakładzie Badań Komunikacji Społecznej Instytutu Socjologii UŁ. Zainteresowania badawcze związane są z komunikowaniem publicznym, problematyką społecznej dystrybucji wiedzy, kulturowymi przeobrażeniami kapitalizmu oraz wpływem wiedzy naukowej na życie społeczne.

TOMASZ SZKUDLAREK – prof. dr hab. Uniwersytet Gdański — Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki, Kierownik Zakładu Filozofii Wychowania i Studiów Kulturowych oraz Studiów Doktoranckich w zakresie Pedagogiki i Nauk o Polityce. Zainteresowania: polityczne i kulturowe wymiary edukacji, analiza dyskursu, współczesna filozofia polityki i filozofia kultury.

DANIEL SZMALENBERG – mgr, absolwent Wydziału Dziennikarstwa i Nauk Politycznych Uniwersytetu Warszawskiego, doktorant w Zakładzie Badań Komunikacji Społecznej, Instytut Socjologii Uniwersytetu Łódzkiego. Zainteresowania: kultura wizualna oraz dyskursy z nią związane.

LI TING TAN – studentka NUS National University of Singapore.

GRAŻYNA WORONIECKA – dr hab. prof. Uniwersytetu Warszawskiego, przewodnicząca Sekcji Etosu i Tradycji Naukowej Komitetu Naukoznawstwa PAN. Zainteresowania naukowe: metodologie jakościowe, antropologia kulturowa, interakcjonizm symboliczny, socjologia nauki, socjologia polityki.

# Informacje dla Autorów

## Warunki przyjęcia tekstu

Redakcja „Societas/Communitas” przyjmuje artykuły naukowe z dziedziny nauk społecznych; zarówno teoretyczne, jak i metodologiczne oraz poświęcone omówieniom wyników badań empirycznych (ilościowych i jakościowych).

Artykuły nie powinny przekraczać 25 stron znormalizowanego wydruku komputerowego (1800 znaków na stronie, czyli ok. 30 wierszy, 60 znaków w wierszu), a doniesienia z badań i komunikaty nie powinny przekraczać 15 stron. Teksty należy poprzedzić abstraktami (maks. 150 słów) oraz listą pojęć kluczowych (od 3 do 5) w języku polskim i angielskim. Recenzje i polemiki mogą mieć do 10 stron. Niezbędne są krótkie informacje o autorze.

Wszystkie teksty prosimy dostarczać w formie elektronicznej na adres redakcji [societas@isns.uw.edu.pl](mailto:societas@isns.uw.edu.pl)

## Recenzje i przyjęcie do druku

Poszczególne numery pisma mają charakter monotematyczny. Do druku kwalifikowane są prace oryginalne, wcześniej niepublikowane, także wykraczające poza temat danego numeru, a przedstawiające doniesienia z warsztatów badawczych. Redakcja uznaje zgłoszenie tekstu, który został jednocześnie zgłoszony do druku w innym miejscu, za nieetyczne. Redakcja zastrzega sobie prawo zwrotu prac, które są niezgodne z profilem pisma, jak również decyzji o kolejności i terminie ewentualnego druku tekstów zgłoszonych a niezamówionych, o czym osoby zainteresowane będą informowane na bieżąco. Wszystkie artykuły naukowe są recenzowane przez dwóch, a w uzasadnionych wypadkach przez trzech niezależnych recenzentów z zachowaniem anonimowości. Ostateczną decyzję o publikacji oraz zalecenia co do ewentualnych poprawek przekazuje Autorowi redaktor prowadzący dany numer, po akceptacji zespołu redakcyjnego.

Autor otrzymuje egzemplarz autorski.

Raz w roku na stronie internetowej pisma jest publikowana lista recenzentów.

Zjawiska *ghostwriting*<sup>1</sup> i *guest authorship*<sup>2</sup> są przejawem nierzetelności naukowej, a wszelkie wykryte przypadki będą demaskowane, włącznie z powiadomieniem odpowiednich podmiotów (instytucje zatrudniające autorów, towarzystwa naukowe, stowarzyszenia edytorów naukowych itp.). Dlatego też do każdego tekstu należy dołączyć oświadczenie, że Autor jest jedynym autorem tekstu lub ujawnić wkład osób trzecich (z podaniem ich afiliacji oraz kontrybucji, tj. informacji, kto jest autorem koncepcji, założeń, metod, protokołu itp. wykorzystywanych przy przygotowaniu publikacji).

## Format tekstu

– Artykuły zamówione i niezamówione przez Redakcję powinny być nadesłane w wersji anonimowej z osobną stroną, na której znajduje się imię i nazwisko Autora/Autorki i krótka notka wskazująca stopień (tytuł) naukowy, miejsce pracy i zainteresowania naukowe.

– Po tytule artykułu powinien być zamieszczony abstrakt (150 słów w języku polskim i angielskim) oraz maksymalnie 5 słów kluczowych (w języku polskim i angielskim).

– Tytuł i podtytuł oraz śródtytuły powinny być pisane zwykłą czcionką (odpowiednio 16, 14 i 12); prosimy nie **boldować**, nie podkreślać, nie używać innych znaków utrudniających formatowanie.

– Tekst powinien być napisany czcionką w rozmiarze 12, Times New Roman, z podwójnym odstępem, akapity zaznaczone tabulatorem.

– Tabele, diagramy, rysunki muszą mieć kolejne numery, tytuły i podane źródła. Tabele powinny być sformatowane jak najprościej; rozmiar czcionki 11 lub 10.

– Adresy bibliograficzne w tekście według wzoru: (Kowalski 1999: 12).

– Na końcu powinna być umieszczona literatura cytowana według wzoru:

• Szczepański J. (1972), *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa: PWN. Jeśli trzeba podać rok pierwszego wyd., wtedy Szczepański J. (1972[1963]).

• Świda-Ziemia H. (2006), Indywidualizm młodych a więź społeczna, „Societas/Communitas” 1: 27–144.

• Winch P. (1992), Rozumienie społeczeństwa pierwotnego, przeł. T. Szawiel, w: Mokrzycki E. (red.), *Racjonalność i styl myślenia*, Warszawa: IFiS PAN, s. 242–295.

---

<sup>1</sup> Z *ghostwriting* mamy do czynienia wówczas, gdy ktoś wniósł istotny wkład w powstanie publikacji, ale nie ujawniono jego udziału jako jednego z autorów lub nie wskazano jego roli w podziękowaniach zamieszczonych w publikacji (<http://www.nauka.gov.pl/>).

<sup>2</sup> Z *guest authorship* (*honorary authorship*) mamy do czynienia wówczas, gdy udział autora jest znikomy lub w ogóle nie miał miejsca, a pomimo to jest autorem/współautorem publikacji (<http://www.nauka.gov.pl/>).



– Dla zapewnienia podwójnej anonimowości procesu recenzyjnego odeśłania do publikacji własnych Autora/Autorki w egzemplarzu recenzowanym powinny być oznaczone jako (Autor/ka: 12), a pozycje Autora/Autorki usunięte z bibliografii.

– Przypisy w tekście powinny być zamieszczone na dole strony.

Teksty nie spełniające powyższych warunków nie będą akceptowane i poddawane recenzji. Powyższe zasady dotyczą również numerów wydawanych w języku angielskim.



# Zapowiedzi kolejnego numeru

DR AGATA DZIUBAN, IS UJ  
DR PAWEŁ TOMANEK, ISNS UW

## „Societas/Communitas” – numer tematyczny: Cultural Reflexivity in Poland and Beyond

Zapraszamy do nadsyłania tekstów do anglojęzycznego numeru tematycznego „Societas/Communitas” (9 punktów na liście czasopism MNiSW) poświęconego zjawisku refleksyjności kulturowej – jego formom, czynnikom i konsekwencjom we współczesnej kulturze polskiej i globalnej.

Pojęcie refleksyjności kulturowej obejmuje dla nas wszystkie sytuacje, w których jednostki lub aktorzy grupowi świadomie wykorzystują zasoby wiedzy, tekstów i obrazów dostępnych w obiegu kulturowym, aby za ich pośrednictwem kształtować własną praktykę i tożsamość. Tak rozumiane pojęcie refleksyjności nawiązuje przede wszystkim do koncepcji Anthony’ego Giddensa (refleksyjność instytucjonalna) i Scotta Lasha (refleksyjność estetyczna, refleksyjność hermeneutyczna). Koncepcje te podsuwają również kilka pytań, które proponujemy uwzględnić w artykułach:

1) Z jakich źródeł aktorzy najczęściej czerpią wiedzę lub formy estetyczne? Czy w danej dziedzinie dominują źródła „instytucjonalne” (media, eksperci), czy „samorodne” („laicy” tworzący i upubliczniający swoje wytwory na własną rękę)? Jak wyglądają relacje między tymi źródłami?

2) W jaki sposób aktorzy wykorzystują uzyskaną wiedzę lub przyswojone formy estetyczne? Czy poddają je modyfikacjom, dostosowują do własnych potrzeb i kontekstu użycia?

3) Jaki wpływ wywierają refleksyjne praktyki na jednostkową tożsamość? Czy wzmacniają one jej spójność i ciągłość biograficzną, czy raczej sprzyjają jej fragmentaryzacji i epizodyczności?

4) Czy zjawisko refleksyjności sprzyja ujednoczeniu praktyk kulturowych w danej dziedzinie (przez poszerzanie wspólnego zasobu kognitywnych lub estetycznych punktów odniesienia), czy raczej ich heterogenizacji (wielość wzorów)?

Dokładny wybór dziedziny empirycznej zostawiamy pomysłowości Autorów i Autorów, a zarazem przedstawiamy krótką listę proponowanych obszarów tematycznych:

- kultura terapeutyczna, poradnictwo psychologiczne i grupy samopomocowe;
  - medykalizacja życia codziennego, kanały uzyskiwania wiedzy medycznej, poszukiwanie i przyswajanie wiedzy z zakresu medycyny alternatywnej;
  - refleksyjność religijna – wpływ nowych źródeł i mediów rozpowszechniania wiedzy religijnej na indywidualne wierzenia i praktyki;
  - estetyczne formy kształtowania własnego ciała, wizerunku i otoczenia;
  - dzieła estetyczne (filmy, literatura, piosenki i in.) jako punkty odniesienia dla jednostkowych i grupowych narracji tożsamościowych;
  - „egzotyzacja” życia codziennego – wzbogacanie go o formy praktyki zaczerpnięte z innych kręgów kulturowych;
  - nowe media jako źródło materiału dla narracji tożsamościowych i forum ich ekspresji.

Abstrakty tekstów (w języku polskim lub angielskim) prosimy nadsyłać do **31 marca 2014 r.**, natomiast gotowe teksty (w języku angielskim) do **31 maja 2014 r.**

Informacje dotyczące formy tekstu znajdziecie Państwo tutaj:

<http://societas-communitas.isns.uw.edu.pl/sc/sc-INFORMACJE-DLA-AUTOROW-ANG.pdf>

Agata Dziuban, [agata.dziuban@uj.edu.pl](mailto:agata.dziuban@uj.edu.pl)

Paweł Tomanek, [pawel.tomanek@uw.edu.pl](mailto:pawel.tomanek@uw.edu.pl)

# SOCIETAS/ COMMUNITAS



Koncepcja i pomysł stworzenia czasopisma *Societas /Communitas*, w którym znajdują się obok siebie wypowiedzi „należące” czy też, zgodnie z naukowym obyczajem, zaliczane do różnych dyscyplin, a zarazem połączone jakimś wspólnym pytaniem, powstał w środowisku pracowników Instytutu Stosowanych Nauk Społecznych UW. Jest to środowisko szczególne, właśnie ze względu na wielokierunkowość i różnorodność prowadzonych badań i oferowanych studentom propozycji edukacyjnych. Różnorodność ta ma jeszcze jeden znaczący wymiar. Prócz badań i analiz teoretycznych powstaje tu wiele projektów o charakterze praktycznym, stanowiących podstawę ekspertyz oraz konkretnych rozwiązań problemów społecznych. Uważamy, iż owa wielokierunkowość myślenia i działania skupiona w ramach jednego Instytutu jest wartością, gdyż stwarza realną możliwość, wręcz zmusza do stałej konfrontacji różnych perspektyw poznawczych, kategorii opisu i kierunków interpretacji świata społecznego oraz sytuacji ludzi w tym coraz bardziej skomplikowanym i nieprzejrzystym świecie.

## Dotychczas ukazały się:

- Nr 1 *Problemy więzi społecznej*
- Nr 2 *O mediach*
- Nr 3 *Socjologia wiedzy*
- Nr 4/5 *Ruchy Społeczne*
- Nr 6 *Kobiety, mężczyźni, płęć*
- Nr 7 *Sociology of Law*
- Nr 8 *Polityki pamięci*
- Nr 9 *W kierunku społeczeństwa sieciowego*
- Nr 10 *Język propagandy a kreacje rzeczywistości*
- Nr 11 *Antropologia polityczna*
- Nr 12 *Sociology of Law II*
- Nr 13 *Kobiety, migracja i praca*
- Nr 14 *Socjologia emocji*
- Nr 15 *Sociology of Law III: History and Development*



## Sprzedaż i prenumerata:

[http://societas-communitas.isns.uw.edu.pl/sprzedaz\\_i\\_prenumerata.html](http://societas-communitas.isns.uw.edu.pl/sprzedaz_i_prenumerata.html)

Zamówienia można przysyłać mailem [societas@isns.uw.edu.pl](mailto:societas@isns.uw.edu.pl)

## ZALEŻNOŚĆ CZY WSPÓŁPRACA? DIALEKTYKA PRAKTYK URZĘDOWYCH

Praca zbiorowa pod redakcją  
Jolanty Arcimowicz i Jacka Kurczewskiego



Uniwersytet Warszawski  
Instytut Stosowanych Nauk Społecznych

Problematyka podjętych przez autorów badań ma zasadnicze znaczenie dla analizy zmian, jakie dokonały się w Polsce na poziomie władz samorządowych po 1989 roku, zwłaszcza po włączeniu Polski w struktury UE. Unijna akcesja rozszerzyła zakres działań samorządów, zwiększyła ich możliwości inwestycyjne, wzmocniła potrzebę artykulacji i reprezentacji lokalnych interesów na szczeblu europejskim.

Wymusiła jednocześnie na władzach samorządowych i podległych im urzędnikach zmiany w dotychczasowych strategiach działania, wyznaczyło nowe wzory działań politycznych środowisk lokalnych wychodzących zdecydowanie poza dotychczasowe kręgi wyższych władz państwowych na szczebel ponadnarodowy. Rozpoznanie tych zjawisk i tendencji strukturalnych, zwłaszcza w kontekście uczestnictwa w UE, jest niezbędne dla diagnozy oraz prognoz dotyczących funkcjonowania polskiej demokracji.

\* \* \*

Książkę w cenie 45,00 zł można nabyć w Bibliotece Instytutu Stosowanych Nauk Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego, ul. Nowy Świat 69 lub pod adresem: [www.isns.uw.edu.pl](http://www.isns.uw.edu.pl) w zakładce Wydawnictwa. Zamówienia można przysyłać mailem [societas@isns.uw.edu.pl](mailto:societas@isns.uw.edu.pl)



W książce otrzymujemy bardzo aktualny i nadzwyczaj interesujący zbiór rozpraw przybliżających świat zjawisk, które – jak ujmują to etnometodologowie – choć na co dzień przez nas „widziane, to jednak nie dostrzegane”. Autorzy wykazali się sporą intuicją badawczą i rozeznanem w literaturze tematu, by z otaczającej nas rzeczywistości społecznej i kulturowej takie zjawiska wyłuskać, szczególnie je opisać i poddać interpretacji socjologicznej i antropologicznej.

Zebrane w publikacji monografie i eseje układają się w dość spójny obraz przemian naszej współczesnej obyczajowości – podporządkowanej i kształtowanej przez media, powierzchownej i coraz bardziej odrywającej się od tradycji, zorientowanej na wartości ludyczne, a niekiedy wręcz infantylnej. Dość dobrze oddają one obyczajowy klimat późnej nowoczesności, z jej zorientowaniem na hedonizm, konsumpcję, powierzchowność.

Jest to książka nie tylko dla socjologów i antropologów, ale dla szerszego grona Czytelników zainteresowanych problematyką przemian współczesnej obyczajowości i kultury.

*dr hab. Wojciech Pawlik, prof. UW*

\* \* \*

Książkę w cenie 25,00 zł można nabyć w Bibliotece Instytutu Stosowanych Nauk Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego, ul. Nowy Świat 69 lub pod adresem [http://www.isns.uw.edu.pl/wydawnictwa\\_isns.php](http://www.isns.uw.edu.pl/wydawnictwa_isns.php)  
Zamówienia można przesyłać mailem [societas@isns.uw.edu.pl](mailto:societas@isns.uw.edu.pl)

