

Helena Ostrowicka

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

O badaniach „pedagogizacji życia społecznego” kilka słów z poznawczej perspektywy pedagogiki ogólnej¹

Abstrakt

Niniejszy esej jest głosem w dyskusji o pojęciu i badaniach zjawiska pedagogizacji. Zasadnicza część rozważań odnosi się do analiz pedagogizacji życia społecznego prowadzonych w optyce (post)foucaultowskiej. Autorka podkreśla znaczenie tematycznego numeru czasopisma „Societas/Communitas” dla wprowadzenia tej perspektywy badawczej na grunt rodzimych nauk społecznych. Artykuł kończy propozycja definicji pedagogizacji życia społecznego, która uwzględniałaby szersze zastosowanie pojęć pokrewnych — pedagogizmu i pedagogii.

Słowa kluczowe: pedagogizacja, pedagogia, pedagogizm, Foucault.

A Few Remarks on „Pedagogization of Social Life” from the Cognitive Perspective of General Pedagogy

Abstract

This paper is meant as a contribution to the discussion on the concept and research of the phenomenon of pedagogization. The reflections refer mainly to the analyses of pedagogization of social life conducted within the (post)Foucauldian approach. The author highlights the significance of the thematic issue of “Societas/Communitas”

¹ Przyjmuje poznawczą perspektywę współczesnej pedagogiki ogólnej rozumianej jako „dyscyplina pedagogiki, zajmująca się jej podstawami teoretycznymi; pedagogika ogólna stawia pytania o status pedagogiki i jej uwarunkowania filozoficzne i metodologiczne oraz powiązania z praktyką edukacyjną; bada swoistość i kontekst historyczny zjawisk, zdarzeń i faktów wychowawczych, zacieśniając tym samym swoje związki z historią wychowania; jej zadaniem jest także wyjaśnienie rzeczywistości wychowania poprzez wydobywanie na jaw podstawowych kategorii pedagogicznych; współczesna pedagogika ogólna zmierza więc ku wiedzy fundamentalnej, a badając stosowane metody poznawania rzeczywistości wychowawczej zbliża się do statusu metapedagogiki, czyli wiedzy umożliwiającej opis i krytyczną analizę samych nauk pedagogicznych oraz ideologii, doktryn i systemów wychowawczych” (*Wielka Encyklopedia PWN* 2004: 418).

journal for introducing this research perspective into the field of Polish social studies. The final section offers a definition of pedagogization of social life which would take into account a more extensive application of the related concepts of pedagogism and pedagogy.

Keywords: pedagogization, pedagogy, pedagogism, Foucault.

Z nieukrywanym zadowoleniem przyjąłam ukazanie się *Pedagogizacji życia społecznego* — tematycznego numeru półrocznika „Societas/Communitas” wydawanego przez Instytut Stosowanych Nauk Społecznych UW. Numer specjalny (Czyżewski, Marynowicz-Hetka, Woroniecka 2013) zawiera pokłosie ponad dwuletniego seminarium badawczego łódzkich socjologów i pedagogów skoncentrowanego na badaniu pism „późnego” Michela Foucaulta, zwłaszcza na zagadnieniu pedagogizacji życia społecznego.

Termin „pedagogizacja” nie jest obecnie popularny w polskiej literaturze naukowej, a wspomniana publikacja stanowi pierwszą na gruncie polskim, znaną mi, próbę krytycznej analizy zjawiska pedagogizacji życia społecznego w optyce postfoucaultowskiej. Fakt ten, a także sposób definiowania tytułowego terminu i osadzenia go w kontekście myśli pedagogicznej są dobrą okazją do upomnienia się o szersze zastosowanie w badaniach nad pedagogizacją pojęć pokrewnych — pedagogizmu i pedagogii. Najpierw jednak kilka słów o samym zbiorze *Pedagogizacja życia społecznego*. Teksty poświęcone zagadnieniu pedagogizacji składają się na zasadniczą część numeru, wzbogaconą zapisem dyskusji redakcyjnej na temat *Edukacja ku obywatelskości* oraz trzema recenzjami. Z uwagi na przedmiot moich rozważań skoncentruję się na sekcji tematycznej „Artykuły i studia”.

Zebrane teksty są gratką dla badaczy postfoucaultowskich — oprócz dwóch obszernych, systematyzujących artykułów o charakterze przeglądowo-teoretycznym, wprowadzających w historyczność pojęcia pedagogizacji (teksty Marka Czyżewskiego i Ewy Marynowicz-Hetki) mamy przykłady ciekawych analiz zjawiska pedagogizacji w różnych odsłonach. Przyjęte definicje tytułowego terminu najczęściej nawiązują do propozycji niemieckiego badacza Thomasa Höhnego (2003), zgodnie z którą pedagogizacja oznacza zjawisko „przenoszenia wyobrażeń i kategorii pedagogicznych do dziedzin życia bezpośrednio niezwiązanych z aktywnością wychowawczą, takich jak gospodarka, polityka, społeczeństwo obywatelskie, kultura czy życie prywatne” (Czyżewski 2013b: 51) i w efekcie — definiowania problemów z nimi związanych w kategoriach problemów wychowawczych². Pedagogizacja w tym znaczeniu oznacza daleko idący proces podtrzymania lub tworzenia

² Podkreślenia wymaga tutaj fakt, że w omawianym zbiorze mamy również propozycję ujęcia pedagogizacji jako zjawiska dotyczącego nie tyle semantyki, ile procesów strukturalnych (Granosik 2013), a linie recepcji definicji zaproponowanej przez Thomasa Höhnego (2003) różnią się między sobą.

w społeczeństwie określonego typu relacji władzy (tamże). Charakterystyka tych relacji jest inna w różnych odmianach pedagogizacji. Nawiązując do historii pojęcia, Marek Czyżewski (2013b) wyodrębnia pedagogizację instytucjonalną i neoliberalną. Autor odwołuje się do prac niemieckich socjologów, Janpetera Koba (1959, 1963) i Helmuta Schelsky'ego (1961), którzy na przełomie lat 50. i 60. XX wieku posłużyli się terminem pedagogizacja do opisu i krytyki reform edukacyjnych i procesów instytucjonalizacji wychowania w Niemczech. Zakres i treść instytucjonalnej odmiany pedagogizacji odsyła do pierwszych zastosowań tej kategorii w celu krytyki dominacji instytucjonalnych form wychowania nad wychowaniem w kontekstach pozainstytucjonalnych (w rodzinie, w kręgach sąsiedzkich, rówieśniczych). Z kolei z badaniami nad neoliberalną³ odmianą pedagogizacji wiąże Czyżewski (2013b) prace skupione wokół Foucaultowskiej koncepcji *gouvernementalité* (tłumaczonej jako „rządomyślność” lub „urządzenie”) (por. Foucault 2000, 2011). Na tym gruncie w literaturze pedagogicznej, głównie anglo- i niemieckojęzycznej, zagadnienie pedagogizacji powraca w nowym, postfoucaultowskim sensie. Autor akcentuje tutaj szczególne znaczenie prac Thomasa Höhnego (2003), Maartena Simonsa i Jana Masscheleina (2008) oraz tematycznych numerów czasopism „Educational Research” (Smeyers, Depaepe 2008) i „Educational Theory” (2008).

Wyodrębnione przez Marka Czyżewskiego (2013b) odmiany pedagogizacji nie są rozłączne, nie odnoszą się również do kolejnych faz rozwojowych tego zjawiska. Kluczem dla zrozumienia neoliberalnej wersji pedagogizacji jest, jak podkreśla Czyżewski, zasada przedsiębiorczości rozumiana jako gotowość

do podejmowania inicjatywy we wszelkich dziedzinach życia. (...) Ani społeczeństwo obywatelskie, ani żadna z dziedzin życia nie może tu być traktowana jako ostoja rzeczywistości nieskażonej relacjami władzy (tamże: 60-61).

Dyskurs pedagogizacyjny, w obu wersjach (instytucjonalnej i neoliberalnej), jest możliwy do zrekonstruowania zarówno we współczesnym systemie oświaty, jak i w instytucjach i kontekstach niezwiązanych bezpośrednio z tradycyjnymi instytucjami edukacyjnymi, na przykład w mass mediach. W tym miejscu warto podkreślić, że postfoucaultowskie analizy pedagogizacji medialnej nie wpisują się w rozległy i mający już długą tradycję nurt badań nad edukacyjnym wpływem mediów i nad edukacją medialną. Ta pojęciowa precyzja jest niezbędna w sytuacji, gdy w najnowszej literaturze przedmiotu funkcjonuje również termin „pedagogizacja medialna rodziny”, której cele utożsamiane są z celami edukacji medialnej, a media rozpatrywane jako jeden z „obszarów” (zob. Musioł 2013) realizacji tak rozumianej pedagogizacji.

Wydaje się, że odmiany pedagogizacji wyodrębnione przez Marka Czyżewskiego (2013b) są pochodną zmiany w myśleniu o kształceniu i wychowaniu, nazywanej zmianą paradygmatyczną (Malewski 2000). Przemiany te można opisać jako przejście

³ Chodzi tu o neoliberalizm rozumiany w sposób Foucaultowski (zob. Foucault 2011).

od nauczania do uczenia się. W tym przejściu kategoria uczenia się wydobyta zostaje jako centralny termin dla praktyki edukacyjnej, także tej realizowanej w instytucjach szkolnych. W tym duchu pojęcie pedagogizacji rozpatrywali wspomniani pedagodzy, Maarten Simons i Jan Masschelein (2008), wskazując, jak pojęcie uczenia się zostało odłączone od wychowania i nauczania oraz odniesione do rodzaju kapitału.

Zagadnienie pedagogizacji z perspektywy „społeczno-pedagogicznej” jest przedmiotem zainteresowania Ewy Marynowicz-Hetki (2013), która za pomocą obrazowej, morskiej metaforyki opisuje „fale” i „przepływy” procesu pedagogizacji życia społecznego. W rozwoju tego zjawiska Marynowicz-Hetka dostrzega co najmniej dwa zmienne elementy: „zbiorowości, wobec których zorientowane jest (stosowane/obmyślane) oddziaływanie pedagogizacyjne oraz sposoby/praktyki ich realizacji” (tamże: 80). Czynniki te są definicyjne dla wyodrębnionych dwóch nurtów pedagogizacji: dyrektywnej i niedyrektywnej. Z pedagogizacją dyrektywną mamy do czynienia na przykład w związku z tzw. pedagogizacją rodziców, zaś z pedagogizacją niedyrektywną — w programach medialnych. Jednak, jak trafnie zauważa autorka, we współczesnej pedagogizacji medialnej dostrzec można również wiele cech dyrektywności. W tym kontekście pojawia się pytanie o możliwości wyjścia poza domniemaną opozycję. Przypomniana przez Ewę Marynowicz-Hetkę „klasyczna dychotomia”, swoboda — przymus w wychowaniu, skłoniła mnie do ponownego sięgnięcia do klasyki myśli pedagogicznej. Bogdan Nawroczyński (1987) w tekście pt. *Przymuszać czy wyzwalać?* rozpatruje złożoność tej „popularnej antytezy”, ukazując różne sensy oraz rodzaje przymusu i swobody w wybranych doktrynach pedagogicznych (pedagogiach). W konkluzji pedagog stwierdza: „1) w każdym wychowaniu istnieją momenty swobody i przymusu; 2) istnieją najrozmaitsze, często wręcz wykluczające się nawzajem rodzaje swobody i przymusu w wychowaniu” (tamże: 279). W tekście Marynowicz-Hetki (2013), podobnie jak u Nawroczyńskiego, widoczne jest wyjście poza popularną polaryzację zjawiska. W tym przypadku nurty pedagogizacji życia społecznego opisywane są jako praktyka społeczna mieszcząca się na kontinuum. Interesująca byłaby rekonstrukcja różnych odmian „swobody” i „przymusu” obecnych zarówno w procesach pedagogizacji dyrektywnej, jak i niedyrektywnej. Do takiego myślenia o relacjach władzy, zarówno w procesie wychowania, jak i w pedagogizacji, zachęcają również prace Foucaulta.

Do ustaleń definicyjnych i propozycji analitycznych przedstawionych w tekstach wprowadzających (Marka Czyżewskiego i Ewy Marynowicz-Hetki) odnoszą się — w mniej lub bardziej wyraźny i bezpośredni sposób — autorzy przybliżeń empirycznych badanego zjawiska. Ze względu na dobór materiałów empirycznych wyodrębnić tutaj możemy dwie grupy tekstów: artykuły przedstawiające opis i analizę wybranych przekazów medialnych (audycji Radia TOK FM oraz programu TVN Style) oraz teksty, które bazują na innych, zróżnicowanych przekazach, nie tylko

medialnych, np. artystycznych i szkoleniowych. W pierwszej grupie mieszczą się artykuły łączące zagadnienie pedagogizacji medialnej z „narracjami emancypacyjnymi” (Franczak, Nowicka 2013), z dyskursem przedsiębiorczości (Stachowiak 2013) oraz z dyskursem feministycznym (Gajek 2013); w drugiej zaś zjawisko pedagogizacji identyfikowane jest w rezultacie analizy instytucji i wypowiedzi pracowników społecznych (Granosik 2013⁴, Jarkiewicz 2013), analizy „sztuki obywatelskiej” (Szmalenberg 2013), a także w wyniku połączenia analizy materiałów medialnych i szkoleniowych w badaniu dyskursu eksperckiego (Kamińska 2013). Zasygnalizowane tematyczne zróżnicowanie omawianego numeru „Societas/Communitas” ujawnia rozległość problematyki oraz niezwykłą plastyczność i pojemność pojęcia pedagogizacji. Warto w tym miejscu również wspomnieć o narzędziu zastosowanym do badania przekazów medialnych. Autorzy, wykorzystując elementy etnometodologicznej analizy konwersacyjnej, zaproponowali przydatny model analityczny obejmujący „kategorie ogólne” oraz „schemat analizy”. W dziedzinie kategorii ogólnych wyróżniono (Czyżewski 2013b):

- cyrkulację (krążenie dyskursów, które prowadzi do powstawania zestawów) i zestawy (konstelacje dyskursowych elementów obecnych w jednym tekście i pochodzących z różnych źródeł);
- artykulację (wiązanie heterogenicznych składników zestawu w montaż) oraz montaż (sposoby powiązania elementów zestawu).

Natomiast w ramach „schematu analizy” audycji sformułowano serię parametrów pozwalających na dokładniejszy opis przekazów i odróżnienie ich wariantów, a mianowicie:

- relacje interpersonalne w studio (np. rola moderatora);
- format komunikacyjny (np. odmiany retoryki, typy zaleceń);
- relacja nadawca – odbiorca;
- obraz świata (diagnoza rzeczywistości społecznej);
- wytwarzanie intersubiektywności.

Model ten, dzięki swej ogólności, może z powodzeniem być wykorzystywany do badania innych przekazów komunikacyjnych, np. powstałych poza sferą dyskursu publicznego.

Marek Czyżewski (2013b) w ostatnich akapitach swojego tekstu zachęca do przekraczania w badaniach nad pedagogizacją i „społeczną pedagogią” Foucaultowskiej perspektywy „rządomyślności” („urządzenia”). Wielość odmian pedagogii i jej

⁴ Chociaż tekst Mariusza Granosika zamieszczony w omawianym zbiorze ma charakter teoretyczny, to wnioski w nim sformułowane zostały oparte o wcześniejsze badania empiryczne tego autora.

wszechobecność uzasadniają bowiem sięganie do zróżnicowanych narzędzi analitycznych i metodologicznych. W tym kierunku idą moje refleksje w końcowej części niniejszego eseju.

Materialny efekt pracy seminarium złożonego z przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych przeczytałam z dużym zainteresowaniem, wiedziona również pytaniami, czy i na ile udało się autorom, w ramach tego przedsięwzięcia, wyjść poza perspektywę, kategorie myślenia czy „punkty widzenia” jednej (własnej) dyscypliny. We wprowadzeniu do części tematycznej redaktorzy tomu wspominają o trudnościach związanych z poszukiwaniem wspólnej optyki i przestrzeni badawczej. Zamierzeniem autorów była realizacja badań interdyscyplinarnych przeciwstawianych „pluridyscyplinarności”. Tak widziana interdyscyplinarność wymaga, ich zdaniem, umiejętności zdystansowanego spojrzenia na własne „pole”. Lektura tekstów stanowiących efekt pracy seminarium pozwala na stwierdzenie, że jego cel został w pełni zrealizowany. Idee i metodologia Foucaulta zachęcają także do pójścia o krok dalej — do transdyscyplinarności w myśleniu o zjawisku pedagogizacji życia społecznego. Różnicę między inter- a transdyscyplinarnością rozumiem tutaj za Bożeną Witosz (2011) w sposób następujący:

Interdyscyplinarność oznacza (...) dialog między równymi dyscyplinami wiedzy przy zachowaniu ich mocnej „autonomii”. Innymi słowy, *każdy sobie rzepekę skrobie*, a przestrzeń „inter” jest miejscem ekspozycji i porównania wyrobów różnych wytwórców. W chwili zamknięcia ekspozycji każdy swoją *rzepekę* zabiera ze sobą. Natomiast transdyscyplinarność zakłada, że każda z dziedzin zgadza się na utratę jakiegos ułamka samodzielności i włączenie we własne ramy teoretyczne części ustaleń powstałych w innym kontekście badawczym (...) (tamże: 26).

Tworzenie tak rozumianej przestrzeni „inter-” jest widoczne na przykład w wypowiedzi Jerzego Stachowiaka (2013), w której autor, przyjmując określoną definicję terminu pedagogizacja, stwierdza, że „tworzenie formy czasownikowej od rzeczownika pedagogizacja byłoby nietrafne. Pedagogizacja nie jest bowiem rodzajem działania wykonywanego przez jedną osobę lub grupę wobec innej (...)” (tamże: 143). W tym miejscu autor odsyła czytelnika do uwag o pojęciu pedagogizacji zapisanych w tekstach Marka Czyżewskiego i Ewy Marynowicz-Hetki. Sugerowane przez Jerzego Stachowiaka porównanie pokazuje, że autor dystansuje się od wspomnianej wyżej optyki pedagogiki społecznej, w której uwzględniane są, w opisie rozwoju zjawiska pedagogizacji, „zbiorowości, wobec których zorientowane jest (stosowane/obmyślane) oddziaływanie pedagogizacyjne” (Marynowicz-Hetka 2013: 80).

Ocenę, czy udało się w efekcie socjologiczno-pedagogicznego seminarium wypracować relacje transdyscyplinarne, pozostawiam jego uczestnikom. Być może z powodu moich własnych „uczuleń”, po lekturze *Pedagogizacji...* odczułam pewien niedosyt związany z wykorzystaniem przez autorów dorobku polskiej pedagogiki, również tego nurtu mieszczącego się w refleksji postfoucaultowskiej.

Dlatego chciałabym poruszyć wybrane wątki dotyczące refleksji na temat współczesnej pedagogiki i definicji pedagogizacji zaproponowanej przez Thomasa Höhneho (2003).

Nie bez racji Marek Czyżewski (2013b), osadzając kategorię pedagogizacji w kontekście myśli Foucaultowskiej i zagadnienia społecznej pedagogii, podkreśla „problem” nauk społecznych (zwłaszcza pedagogiki i socjologii) z „oswajaniem” Foucaulta. Trudno jest mi jednak zgodzić się ze stwierdzeniem wyrażonym dużo mocniej w innym tekście tego autora:

(...) postfoucaultowska idea pedagogizacji kwestionuje podstawy perspektywy pedagogicznej jako dyscypliny naukowej i jako profesji, niezależnie od tego, czy mamy na uwadze tradycyjne nurty pedagogiki, zakładające raczej jednokierunkowość oddziaływania wychowawczego, czy też nurty interakcjonistyczno-dialogowe, postulujące możliwe symetryczne relacje między wychowankiem i wychowawcą. Jeśli można mówić o rdzeniu pedagogicznej mentalności, to zasada się ona na wyobrażeniu misji kształtowania człowieka. Ukierunkowanie badań postfoucaultowskich jest dokładnie odwrotne: chcą się one krytycznie przyglądać sposobom społecznego wytwarzania podmiotów, także tym, które analizowane są lub postulowane przez różne nurty pedagogiki (Czyżewski 2013a: 83).

Dyskusyjność wyżej przedstawionej definicji sytuacji znajduje swe uzasadnienie w heterogenicznej i wieloparadygmatycznej tożsamości współczesnej pedagogiki, a polemika jest możliwa m.in. poprzez zastosowanie kategorii pojęciowych pedagogii i pedagogizmu. Pedagogika jako dyscyplina naukowa, ukształtowana początkowo w orientacji pozytywistycznej (Hejnicka-Bezwińska 2003), dzisiaj owocnie rozwija również „nurty interakcjonistyczno-dialogowe” oraz wiele innych, na przykład podejścia: hermeneutyczny, emancypacyjny, krytyczny, w tym analityczno-krytyczny, bezpośrednio nawiązujący do dorobku Foucaulta (Śliwerski 1998). Świadczy o tym recepcja idei Foucaultowskich w badaniach pedagogicznych (o recepcji zob. np. Chutorzański 2013; Ostrowicka 2010), a także związki pedagogiki z myślą poststrukturalną, o których piszą m.in. Zbyszko Melosik (1995), Astrid Męczkowska (2002) i Tomasz Szkudlarek (1997). W sytuacji wielości nurtów i kierunków pedagogicznych „problem z Foucaultem”, jeśli istnieje, dotyczy niektórych dyskursów pedagogicznych, nie zaś pedagogiki jako dyscypliny naukowej. Wydaje się, że pedagogika polska już dawno uporała się z problemem ortodoksji (choć w porównaniu z pedagogiką zachodnią ortodoksja ta była sztucznie przedłużana w warunkach monocentrycznego ładu socjalistycznego). Problem „rozumu pedagogicznego” został już opisany i poddany krytyce przy wykorzystaniu pojęć pedagogizmu oraz psychologizmu i socjologizmu pedagogicznego (zob. np. Chmaj 1938; Kwieciński 1978; Wołoszyn 1998; Hejnicka-Bezwińska 1995).

Z poznawczej perspektywy pedagogiki ogólnej, pedagogika współczesna jest dyscypliną naukową zajmującą się „badaniem szeroko rozumianych procesów edukacyjnych oraz uwarunkowań dyskursów edukacyjnych” (*Pedagogika. Leksykon*

2000: 144), czyli „zadaniem jej jest wytwarzanie wiedzy o całokształcie praktyki edukacyjnej — minioniej i aktualnej” (Hejnicka-Bezwińska 2008: 495). Z tej perspektywy trudno jest mi zaakceptować tezę, iż idee postfoucaultowskie (w tym koncepcja pedagogizacji) „kwestionują podstawy perspektywy pedagogicznej jako dyscypliny naukowej” (Czyżewski 2013a: 83). Przeciwnie — idee Foucaulta postrzegam jako pedagogiczne właśnie. Badania Foucaultowskie poświęcone m.in. egzaminom, dyscyplinie, „technikom siebie” czy wreszcie „technikom urządzania” są analizami praktyk edukacyjnych. Problemy relacji władza – wiedza – podmiot, wyznaczające główne osie łączące prace filozofa, są centralnymi kategoriami myślenia pedagogicznego⁵. Celem postfoucaultowskich analiz, wrażliwych na wszelkie przejawy relacji wiedzy – władzy, nie jest tutaj projektowanie „społecznego wytwarzania podmiotów”, lecz opis i krytyka praktyk edukacyjnych i różnych odmian pedagogii⁶.

Pojęcie pedagogii w znaczeniu pierwotnym odsyła do sztuki skutecznego wywierania wpływu na dzieci i młodzież. Współcześnie pedagogia jest utożsamiana z paradygmatem edukacyjnym, czyli z pewnym modelowym rozwiązaniem jakiegoś „problemu” edukacyjnego, i może przyjąć postać doktryny pedagogicznej, ideologii edukacyjnej lub ukrytego programu wychowania. W najszerszym ujęciu, w pojęciu pedagogii kryje się po prostu ta praktyka edukacyjna, która ma charakter względnie spójny i trwały (por. *Pedagogika. Leksykon* 2000; Kwieciński 2004). Pedagogie we wszystkich swoich odmianach i znaczeniach są przedmiotem badań współczesnej pedagogiki (Hejnicka-Bezwińska 2008).

Zjawisko pedagogizmu, które „u swych podstaw kładzie tezę, że wychowanie zmienia świat, że ostateczny kształt świata, stosunków społecznych, sytuacji w rodzinie, życia osobniczego zależy od tego, jak wychowany jest człowiek” (Kwieciński 1978: 54) postrzegam jako „mocny” program pedagogizacji, czyli dyskursu sformułowanego w języku imperatywu wychowywania oraz kształcenia innych i siebie (samowychowania i uczenia się). W podobnym duchu, w zbiorze pod redakcją Paula Smeyersa i Marca Depaepe (2008), przedstawione zostały analizy historyczne, w których ukazano fenomen „pedagogizacji problemów społecznych”, w czasach, gdy edukacja postrzegana była jako panaceum na wszystkie bolączki społeczeństw. Tak rozumiany pedagogizm i jego różne wersje⁷ wydają się być przewyżczone we współczesnej nauce, mają się natomiast bardzo dobrze w procesie medialnej pedagogizacji życia społecznego. Proces ten niezwykle trafnie uchwycili autorzy badań przedstawionych w zbiorze *Pedagogizacja życia społecznego*.

⁵ Piszą o tym, m.in. (podaję w kolejności alfabetycznej): Maksymilian Chutorński (2013), Dorota Klus-Stańska (2007), Zbyszko Melosik (1994), Astrid Męczkowska (2002), Tomasz Szukdlarek (1997), Lech Witkowski (1993) (brak w bibliografii).

⁶ Niezwykle kuszące jest podjęcie zadania głębszej analizy prac Foucaulta jako głosu upominającego się o „pedagogiczny sens edukacji”. Na rozwinięcie tej hipotezy nie znajduję jednak miejsca w niniejszym eseju.

⁷ Np. folk-pedagogizm, panpedagogizm (Kwieciński 2011) lub w nieco innym znaczeniu stosowane rozróżnienie pedagogizmu psychologicznego i pedagogizmu socjologicznego (Chmaj 1938).

Jak pokazują empiryczne egzemplifikacje zebrane w tematycznym numerze „Societas/Communitas”, zmienne w czasie i przestrzeni są medialne „wzory podmiotu potrzebnego społeczeństwu” i „idealne sposoby kierowania” (Stachowiak 2013). W pierwszym przypadku chodzi o odpowiedź na pytanie: jacy/kim powinniśmy być (raz będzie to np. „przedsiębiorca samego siebie”, innym razem „aktywny obywatel”), w drugim z kolei — w jaki sposób zrealizować wyżej wskazany wzór (np. poprzez zarządzanie, menadżeryzm, emancypację itd.) (por. Franczak, Nowicka 2013; Stachowiak 2013; Szmalenberg 2013). Do tego zbioru zmiennych elementów procesu pedagogizacji dołączyć możemy zróżnicowane diagnozy stanu rzeczy, czyli odpowiedź na pytania: jak jest i dlaczego właśnie tak? Wszystkie trzy wymienione czynniki są konstytutywne dla współczesnych paradygmatów edukacyjnych (pedagogii).

Na zakończenie powrócę jeszcze do definicji pedagogizacji zaproponowanej przez Thomasa Höhnego (2003), do której odwołują się autorzy tekstów zebranych w „Societas/Communitas”. Definicja ta może rodzić następujące wątpliwości: jakie (które) wyobrażenia i kategorie nazywamy pedagogicznymi? Jakie (które) dziedziny życia społecznego kwalifikujemy jako niezwiązane bezpośrednio z aktywnością wychowawczą? Kłopot z wieloznacznością elementów *definiensu* ujawniony został w tekście Anny Jarkiewicz (2013), w którym autorka zastanawia się, czy można mówić o procesie pedagogizacji w obszarze pracy socjalnej. Być może krokiem w kierunku uściślenia tej definicji byłoby wykorzystanie terminów pedagogii, pedagogizmu i systemu oświaty. Tak rozumiana pedagogizacja życia społecznego oznaczałaby proces, który spełnia co najmniej dwa warunki. Po pierwsze wyraża (w sposób mniej lub bardziej bezpośredni) roszczenia jakiegś odmiany pedagogizmu; po drugie — obejmuje „cyrkulację” i „artykulację” (konstruowanie, utrwalanie, wzmacnianie, znoszenie itp.) różnych odmian pedagogii w domenach bezpośrednio niezwiązanych z systemem oświaty. Dzięki temu w badaniach nad pedagogizacją dodatkowo poszerzamy obszar heurystycznych impulsów i możliwości czerpania z dorobku współczesnej pedagogiki, np. w zakresie definiowania, rekonstrukcji i typologizacji współczesnych pedagogii i pedagogizmów.

Jestem przekonana, że ważne dla pedagogów (i nie tylko) jest przywrócenie do dyskursu pedagogicznego pojęcia pedagogizacji i uwypuklenie nowych, neo-liberalnych jej wariantów. Teksty zgromadzone w tomie „Societas/Communitas” dostarczają inspirujących analiz różnych kontekstów pedagogizacji. Ważne i przydatne dla polskiego czytelnika są przybliżenia literatury anglo- i niemieckojęzycznej oraz ukazanie, w jaki sposób kategoria pedagogizacji „pracuje” w praktyce badawczej. Jest to pojęcie niezwykle trafnie opisujące współczesne relacje władzy, zarówno w swej odmianie instytucjonalnej, jak i neoliberalnej. Z tego powodu zjawisko pedagogizacji życia społecznego jawi się jako szczególnie aktualny dzisiaj obiekt postfoucaultowskich pedagogicznych eksploracji.

Bibliografia

Chmaj L. (1938) *Kierunki i prądy w pedagogice współczesnej*, Warszawa-Wilno, Wydawnictwo „Nasza Księgarnia”.

Chutorzański M. (2013) *Pojęcie i konteksty wychowania w pracach Michela Foucaulta*, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSW.

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

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

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

„Educational Theory” (2008) nr 4 (48).

Foucault M. (2000) *Filozofia, historia, polityka. Wybór pism*, Warszawa — Wrocław, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Foucault M. (2011) *Narodziny biopolityki*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Franczak K., Nowicka M. (2013) *Narracje emancypacyjne w mediach — od afirmacji do krytyki*, „Societas/Communitas” nr 2, s.117-140.

Gajek K. (2013) *Ujarmianie kobiet. Feminizm i media*, „Societas/Communitas” nr 2, s. 163-181.

Granosik M. (2013) *Pogranicza pedagogizacji — refleksje o wielowymiarowości procesów instytucjonalizacji na przykładzie pracy socjalnej*, „Societas/Communitas” nr 2, s. 97-116.

Hejnicka-Bezwińska T. (1995) (red.) *Racjonalność pedagogiki*, Bydgoszcz, Wydawnictwo WSP.

Hejnicka-Bezwińska T. (2003) *Pedagogika pozytywistyczna*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Z. Kwieciński, B. Śliwowski (red.), Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 196-219.

Hejnicka-Bezwińska T. (2008) *Pedagogika ogólna*, Wrocław, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

- Höhne T. (2003) *Pädagogik der Wissensgesellschaft*, transcript, Bielefeld: transcript.
- Jarkiewicz A. (2013) *Media i dylematyczność działania w obszarze pracy socjalnej z osobami „zaburzonymi psychicznie”*, „Societas/Communitas” nr 2, s. 183-201.
- Kamińska I. (2013) *Dyskurs ekspercki w obszarze pomocy społecznej na tle pedagogizacji medialnej*, „Societas/Communitas” nr 2, s. 203-222.
- Klus-Stańska D. (2007) *Między wiedzą a władzą. Dziecięce uczenie się w dyskursach pedagogicznych*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 1-2.
- Kob J. (1959) *Die Rollenproblematik des Lehrerberufes*, w: *Soziologie der Schule*, P. Heintz (red.), Köln – Opladen, Westdeutscher Verlag, s. 91-107.
- Kob J. (1963) *Erziehung in Elternhaus und Schule. Eine soziologische Studie*, Stuttgart, Ferdinand Enke.
- Kwieciński Z. (1878) *Paradymaty reform oświatowych. Szkic problematyki*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Socjologia Wychowania” t. 2, s. 53-62.
- Kwieciński Z. (1996) *Edukacja do globalnego przetrwania*, w: *Tradycja i wyzwanie. Księga Pamiątkowa na 75-lecie założenia Studium Pedagogicznego UJ 1921-1996*, K. Pačławska (red.), Kraków, s. 89-99.
- Kwieciński Z. (2004) *Problem pedagogii nurtów głównych i pobocznych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” nr 3, s. 15-27.
- Kwieciński Z. (2011) *Pedagogizm — wariacje wokół rozumienia kategorii*, „Przegląd Pedagogiczny” nr 1, s. 90-94.
- Malewski M. (2000) *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Marynowicz-Hetka E. (2013) *Pedagogizacja życia społecznego w optyce społeczno-pedagogicznej*, „Societas/Communitas” nr 2, s. 75-96.
- Melosik Z. (1994) *Poststrukturalizm i społeczeństwo (refleksje nad teorią M. Foucaulta)* w: *Edukacja wobec zmiany społecznej*, J. Brzeziński, L. Witkowski (red.), Poznań – Toruń, Wydawnictwo EDYTOR, s. 200-226.
- Męczkowska A. (2002) *Strukturalizm, poststrukturalizm a problem pola dyscyplinowego pedagogiki*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” nr 4, s. 7-26.

Musioł M. (2013) *Pedagogizacja medialna rodziny*, Katowice, Wydawnictwo UŚ.

Nawroczyński B. (1987) *Przymuszać czy wyzwalać?*, w: B. Nawroczyński, *Dzieła zebrane*, wybór i przedmowa A. Mońka-Stanikowa, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 269-286.

Ostrowicka H. (2010) *Horyzont oczekiwań — z recepcji myśli Michela Foucaulta w badaniach pedagogicznych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” nr 3, s. 7-24.

Pedagogika. Leksykon (2000) B. Milerski, B. Śliwerski (red.), Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Simons M., Masschelein J. (2008) *The governmentalization of learning and the assemblage of a learning apparatus*, „Educational Theory” nr 4, s. 391-415.

Smeyers P., Depaepe M. (2008) (red.) *Educational Research: The Educationalisation of Social Problems*, „Educational Research” nr 3, Springer Netherlands.

Schelsky H. (1961) *Anpassung oder Widerstand? Soziologische Bedanken zur Schulreform*, Heidelberg, Quelle & Meyer.

Stachowiak J. (2013) *Pedagogizacja medialna i wzór „przedsiębiorcy samego siebie”*, „Societas/Communitas” nr 2, s. 141-161.

Szkudlarek T. (1997) *Poststrukturalizm a metodologia pedagogiki*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Socjologia Wychowania” t. 13, s. 167-199.

Szmalenberg D. (2013) *„Bariera pomagania”. Sztuka współczesna jako narzędzie pedagogizacji działań obywatelskich*, „Societas/Communitas” nr 2, s. 223-244.

Śliwerski B. (1998) *Pedagogika analityczno-krytyczna Michela Foucaulta*, „Społeczeństwo Otwarte” nr 1, s. 37-43.

Wielka Encyklopedia PWN (2004) Tom 20, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Witkowski L. (1993) *W kręgu pedagogiki radykalnej*, w: *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), Toruń, Wydawnictwo EDYTOR, s. 200-239.

Witosz B. (2011) *Interakcyjny model relacji gatunku i dyskursu w przestrzeni komunikacyjnej*, w: *Gatunki mowy i ich ewaluacja. Tom 4: Gatunek a komunikacja społeczna*, D. Ostaszewska, J. Przyklęk (red.), Katowice, Wydawnictwo UŚ, s. 23-33.

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