

**Marek Czyżewski, Ewa
Marynowicz-Hetka, Maria Mendel,
Astrid Męczkowska-Christiansen,
Helena Ostrowicka, Tomasz
Szkudlarek**

**Oswajanie Foucaulta w analizach
społeczno-pedagogicznych : zapis
dyskusji panelowej**

Przegląd Socjologii Jakościowej 12/1, 32-61

2016

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

Marek Czyżewski
Uniwersytet Łódzki

Ewa Marynowicz-Hetka
Uniwersytet Łódzki

Maria Mendel
Uniwersytet Gdański

Astrid Męczkowska-Christiansen
Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni

Helena Ostrowicka
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego

Tomasz Szkudlarek
Uniwersytet Gdański

Oswajanie Foucaulta w analizach społeczno-pedagogicznych – zapis dyskusji panelowej

Marek Czyżewski, prof. UŁ dr hab., kierownik Zakładu Badań Komunikacji Społecznej w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Łódzkiego. Do jego głównych zainteresowań należą: komunikowanie publiczne i masowe; opinia publiczna i demokracja; przemoc, wojna i pamięć zbiorowa; „język wrogości” oraz mowa nienawiści; społeczeństwo wiedzy oraz „rzadomyślność”; jakościowe badania społeczne (głównie analiza dyskursu i retoryki publicznej oraz socjologia interakcji); komunikacja międzykulturowa i międzynarodowa; teoria społeczna.

Adres kontaktowy:

Zakład Badań Komunikacji Społecznej
Instytut Socjologii, Uniwersytet Łódzki
ul. Rewolucji 1905 r. nr 41/43, 90-214 Łódź
e-mail: marek_czyzewski@uni.lodz.pl

Ewa Marynowicz-Hetka, prof. dr hab., kierownik Katedry Pedagogiki Społecznej na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego. Zainteresowania badawcze: narzędzia analizy pola działania/aktywności pedagoga społecznego; kształcenie do pola praktyki; pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka i jako orientacja działania.

Maria Mendel, prof. dr hab., kierownik Zakładu Pedagogiki Społecznej w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego. (Współ)autorka i (współ)redaktorka licznych publikacji, wśród nich analiz badawczych i studiów, najczęściej wokół relacji podmiot –miejsce, w których interesujący jest dla niej m.in. problem lokalnej tożsamości i demokratyzacji życia społecznego.

Marek Czyżewski (MCz): Proponujemy zacząć się próbami osvajania Foucaulta w naukach społeczno-pedagogicznych. Tytułem wstępu chciałbym zauważyć, że osvajanie Foucaulta w naukach społeczno-pedagogicznych wiąże się z dwoma fundamentalnymi problemami. Po pierwsze, z kwestią normatywności. Czy i jakie wskazówki normatywne z Foucaulta wynikają? Co w warstwie normatywnej oznacza kierowanie się w naukach społeczno-pedagogicznych inspiracjami Foucaultowskimi? Po drugie, choć sam Foucault nie prowadził żadnych metodycznych badań empirycznych, to powstało mnóstwo badań postfoucaultowskich, które należą do dziedzin z reguły określanych jako empiryczne. Przejście od Foucaulta do badań empirycznych nie jest jednak bezdyskusyjne, co widać wyraźnie na przykładzie analizy dyskursu. Paradoks polega na tym, że wpływy perspektywy Foucaultowskiej są w tej dziedzinie

szczególnie duże, mimo że Foucault nigdy nie analizował żadnego tekstu. Jakie instrumentarium badawcze jest zatem z perspektywą Foucaultowską zgodne, a jakie nie?

Z kwestią normatywności łączyłbym ponadto dwie sprawy, jedną względnie prostą, a drugą złożoną i niejednoznaczną. Względnie prosta, choć niepozbawiona aspektów kontrowersyjnych, jest relacja między teorią krytyczną i późniejszymi przemianami w naukach o zarządzaniu, opisana przekonująco przez Luca Boltanskiego i Ève Chiapello w książce *Nowy duch kapitalizmu* (wydanie francuskie 1999 r.). Otóż wywodzące się z teorii krytycznej lat 60. XX wieku zarzuty, wskazujące na centralizację i biurokratyzację zarządzania gospodarką, anonimowość relacji społecznych w miejscu pracy oraz na syndrom braku inicjatywy ze strony pracowników, zostały wchłonięte i przetworzone przez późniejszą

Astrid Męczkowska-Christiansen, dr hab., dyrektor Instytutu Pedagogiki Akademii Marynarki Wojennej w Gdyni. Jej zainteresowania naukowe są realizowane głównie w obszarze filozofii wychowania i pedagogiki ogólnej. Jej prace mają interdyscyplinarny charakter, łączący problematykę pedagogiczną z analizą szerszych zjawisk kulturowo-społecznych, podejmowaną w obszarze filozofii oraz studiów kulturowych. Jest autorką kilkadziesiątu prac naukowych, w tym trzech książek. Do roku 2008 była związana z Instytutem Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego.

Helena Ostrowicka, doktor, adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Ogólnej i Porównawczej oraz zastępca Dyrektora Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego. Zainteresowania: pedagogika ogólna, metodologia badań, anali-

za dyskursu, a w szczególności polityczne wymiary edukacji i recepcja prac Michela Foucaulta w badaniach pedagogicznych. Autorka dwóch monografii oraz artykułów opublikowanych na łamach m.in. „European Educational Research Journal”, „Kultury i Edukacji” i „Kwartalnika Pedagogicznego”.

Tomasz Szkudlarek, prof. dr hab., kierownik Zakładu Filozofii Wychowania i Studiów Kulturowych w Instytucie Pedagogiki na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego. Prowadzi badania nad relacjami edukacji, kultury i polityki w perspektywie teorii dyskursu, obecnie głównie w ujęciu E. Laclaua. Ostatnie publikacje to m.in. *Education and the Political: New Theoretical Articulations* (red. i współautor), Rotterdam 2013; *Dyskursywna konstrukcja podmiotu. Przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury* (współautor), Gdańsk 2012.

teorię zarządzania, która nastawiła się na sieci, projekty, małe grupy, *team work*, innowacyjność, kreatywność i tym podobne. W ten sposób nowoczesna teoria zarządzania w dużej mierze pozbawiła teorię krytyczną jej krytycznego ostrza, a nawet sprawiła, że paradoksalną cechą tejże stał się po części bezkrytyczny krytycyzm (czyli krytycyzm pozbawiony krytycznego namysłu nas własnymi ograniczeniami).

Natomiast mniej oczywista jest relacja między Foucaultem i ewentualnymi zastosowaniami jego idei (zwłaszcza tych późnych) w społecznej praktyce. Chciałbym tutaj wspomnieć o trosce o siebie, która z jednej strony jest przecież bardzo ważnym wątkiem późnych pism i wypowiedzi Foucaulta, z drugiej zaś, w rozpowszechnionej dzisiaj zinstrumentalizowanej i strywializowanej postaci coachingu, mentoringu czy sięgających selektywnie i schematycznie po stoicyzm poradników „jak żyć” lub innych sposobów kształtowania tak zwanych kompetencji miękkich, przeistacza się w swoisty przemysł (a nawet terror) troski o siebie. Jest tutaj, wydaje mi się, duży znak zapytania. Jak się ma indywidualistyczna i uchylająca się od presji społecznych i kulturowych wzorów troska o siebie do masowej, wspieranej przez współczesne kręgi gospodarcze oraz media promocji „rozwoju osobistego” i „ludzkiego kapitału”? Kolejny znak zapytania odnosi się, jak sądzę, do obywatelskich aspektów troski o siebie. Profesor Matuszewski wspominał w czasie sympozjum o zachęcie do bycia obywatelem. Z kolei doktor Franczak mówił (a kilka innych osób wspominało) o instrumentalizacji Foucaultowskiej idei prowadzenia (np. wtedy, gdy chodzi o prowadzenie zapośredniczone przez ruchy spo-

łeczne), a także o intelektualizacjach odnoszących się do obywatelskiej aktywizacji. Stąd właśnie wynika pytanie, czy i na ile Foucault może być wskazówką normatywną, czy raczej, jak sugerowała profesor Kowalska, już w pracach samego Foucaulta jest pewien kłopot w tym względzie. Być może warto zakwestionować podział na bezwzględnie słuszną normatywnie perspektywę Foucaulta i wątpliwą optykę tych, którzy stosując tę perspektywę, wpadają niejako w „jamochłon” neoliberalizmu. Być może punktowy anarchizm Foucaulta jest w gruncie rzeczy z perspektywy dominujących relacji władzy czymś w rodzaju nieszkodliwego brzęczenia muchy i na dobrą sprawę dogodnym wentylem bezpieczeństwa. W zamian do rozważenia byłaby normatywna wskazówka wynikająca z perspektywy historycystycznej, z socjologii wiedzy Karla Mannheim’a i idei „następnego kroku”, czyli ustawicznego przesuwania punktu krytycznego na podstawie przeglądu tego, co do tej pory się dokonało i zostało już przedyskutowane.

W odniesieniu do spraw empirycznych, czyli drugiego z sygnalizowanych na wstępie obszarów problemowych, a zatem odnośnie pytania, na ile Foucault może być wskazówką dla przedstawicieli dyscyplin, których zadaniem jest nie tylko teoretyzowanie, ale także przeprowadzanie badań empirycznych, mówić można nie tylko o kwestii technik badawczych. Szersze pytanie, skądinąd łączące aspekty empiryczne i normatywne, brzmi: czy i na ile perspektywa postfoucaultowska w równym stopniu kwestionuje optykę nauk społecznych i humanistycznych, czy też istnieją pod tym względem różnice między poszczególnymi dyscyplinami naukowymi? Inaczej mówiąc, czy są takie dyscypliny,

w których przyjęcie inspiracji Foucaultowskich jest łatwiejsze, i takie, w których przyjęcie tych inspiracji mogłoby zachwiać tożsamością dyscypliny? Jakie są tutaj bariery, zwłaszcza w odniesieniu do problematyki wytwarzania podmiotu, o czym przecież w naukach społecznych i pedagogicznych tyle jest mowy.

Mam nadzieję, że te uwagi staną się impulsem do zabrania głosu w dyskusji.

Ewa Marynowicz-Hetka (EMH): Na wstępie trzeba powiedzieć, że jeśli zabiera głos pedagog, to można się spodziewać, że jest to osoba reprezentująca dyscyplinę praktyczną. Ta zaś zajmuje się projektowaniem transformacji rzeczywistości. W związku z tym szybko ujawnia się niebywale ważna kategoria normatywności, jak również zachęta do podkreślania wymiaru aksjologicznego działania społeczno-pedagogicznego. W dyskusjach, które prowadziliśmy przez kilka lat w zespole pod kierunkiem profesora Czyżewskiego i moim, próbowaliśmy spojrzeć w sposób interdyscyplinarny na pole aktywności określane jako „pedagogizacja życia społecznego”. Zgodziliśmy się co do tego, że szczególną cechą podejścia interdyscyplinarnego jest próba budowania przestrzeni „pomiędzy”, powstałej z pewnego oddalenia i nabrania dystansu, kiedy to badacz wycofuje się trochę ze swojej dyscypliny, dzięki czemu tworzy się przestrzeń neutralna. Specyfikę interdyscyplinarności można określić, konfrontując ją z podejściem pluridyscyplinarnym, które charakteryzuje to, że każdy przychodzi ze swoją skrzynką z narzędziami i bardzo trudno wygospodarować wspólną przestrzeń, intersubiektywnie podzielaną.

Uzyskanie tej przestrzeni było bardzo trudne. Stąd temat i tytuł tego panelu, w którym termin „oswajanie” użyty jest intencjonalnie. W toku prac faktycznie mieliśmy wrażenie wzajemnego oswajania innych perspektyw, innych sposobów widzenia, poszukiwania trzeciej drogi i pewnego mediowania. Ważne było także tytułowe oswajanie się z pewnym odniesieniem. Była nim twórczość Foucaulta, jego kategorie, jego koncepcje i jego współczesne odczytanie. Pytanie, które cały czas sobie stawialiśmy, i ono dzisiaj też jest aktualne, brzmi następująco: jaka jest przydatność koncepcji Foucaulta do analiz społeczno-pedagogicznych?

Jednym z punktów wyjścia było przyjęte przypuszczenie, że rozszerzający się zakres pedagogizacji wszystkiego we wszystkich przestrzeniach życia powoduje, być może, także pewne zagrożenie dyscyplinarne. Odbywa się to na przykład poprzez wprowadzanie języka pedagogicznego do sfery życia społecznego i nadawanie używanym pojęciom innych znaczeń. Zresztą sam termin „pedagogizacja” już w latach 70. XX wieku był wyraźnie akcentowany w dyskusjach i w praktyce pedagogicznej. Wobec czego również musieliśmy przezwyciężyć zakresy konotacyjne terminu „pedagogizacja”, wynikające z naszych doświadczeń i ukierunkowujące nasze myślenie. Z drugiej strony rozwijają się w samej pedagogice nurty i stanowiska, takie jak pedagogika krytyczna, pedagogika, niedyrektywna, emancypacyjna czy jeszcze inne, jak na przykład pedagogika miejsca. Stawiamy więc drugie pytanie: jak mieści się w tym dzieło Foucaulta? Jakie są związki tych nurtów z myślą Foucaulta? Czy w ogóle współwystępuje ona z tymi nurtami pedagogicznymi, w których pewne kategorie Foucaultowskie

są również bardzo obecne, na przykład kategoria wolności czy kategoria władzy. Jeśli tak, to powstaje kolejne pytanie, jak ta myśl jest obecna i jakie są możliwości odkrycia owych związków. Myśleliśmy także o tym, w jaki sposób koncepcje Foucaulta (np. problematyzacji, genealogii) mogą wzbogacić (lub utrudnić) pojmowanie złożoności neoliberalnego kontekstu, w którym obecnie zachodzą procesy transmisji kulturowej i kooperacji, tak ważne dla społeczno-pedagogicznej perspektywy.

Stawiając więc pytanie o to, co na temat Foucaulta i przydatności jego koncepcji do analiz społeczno-pedagogicznych ma do powiedzenia pedagogika jako dyscyplina, ale przede wszystkim jako praktyka/pedagogia, tym samym pytamy o to, jak rozważać/analizować te ważne problemy z perspektywy społeczno-pedagogicznej. Zakres pytań jest tak rozległy, że nie sądzę, abyśmy w ciągu jednej dyskusji w zupełności na którekolwiek z tych pytań zdołali odpowiedzieć, ale być może dyskusja ta stanie się początkiem nowego spojrzenia i nowych pytań. Kategorie, które oscylują wokół jednostki, podmiotu, wytwarzania podmiotu, stanowią w gruncie rzeczy *clou* oddziaływania pedagogicznego, transmisji kulturowej i transmisji wartości. Jakie na tym tle mogą być inne rozwiązania i związki z innymi koncepcjami?

Prosiłabym uczestników dzisiejszego panelu, by scharakteryzowali zakres swoich zainteresowań badawczych, a następnie ustosunkowali się do wcześniej zaproponowanych zagadnień przedstawionych przez profesora Marka Czyżewskiego i przeze mnie. W drugiej turze oddamy głos uczestnikom sympozjum i będziemy prosili o zwrotne komentarze, pytania, uwagi, krytykę.

Helena Ostrowicka (HO): Nawiązując do tematu sympozjum, zacznę od wyznania, że nie wyobrażam sobie współczesnej pedagogiki, która zapomniałaby Foucaulta. Czuję się mocno związana z rozumieniem pedagogiki jako obszaru wiedzy, który przedmiotem swoich refleksji czyni całość kształt praktyki edukacyjnej, zarówno minionej, jak i aktualnej. Nie tyle zatem projektuje tę praktykę, ile czyni przedmiotem swoich badań. W związku z tym badania Foucaulta nad subiektywizacją, technikami siebie, dyscypliną czy urządzaniem można postrzegać jako badania praktyk edukacyjnych. Na poziomie najbardziej ogólnym te Foucaultowskie pojęcia pozwalają nam ująć złożone relacje władzy wpisane w przebieg i efekty szeroko rozumianej edukacji, w tym także w uwarunkowania dyskursu edukacyjnego. Myślę też, że bardzo ważne dla współczesnej pedagogiki jest uznanie dyskursu edukacyjnego za przedmiot badań tej dyscypliny naukowej.

Przedmiotem moich refleksji w ostatnich latach uczyniłam recepcję prac Foucaulta w badaniach pedagogicznych w Polsce. Interesowało mnie to, w jaki sposób Foucaultowskie idee „pracują” w rozwiązywaniu problemów badawczych ważnych dla pedagogów. Chodziło mi o dotarcie do tych badań, w których koncepcje i pojęcia Foucaulta są traktowane nie tylko jako „skrzynka z narzędziami”, ale także jako kategorie nasycane nowymi znaczeniami. W tym sensie, posługując się metaforą, którą zaproponował Foucault, chodzi o takie zastosowanie, gdzie „śrubokręt” i „dłuto” nabierają nowych funkcji. Ten ruch myśli w badaniach pedagogicznych opisałam jako poruszanie się pomiędzy dychotomiami: heterotopią a utopią, autonomią a he-

teronomią oraz między wyzwoleniem a represją. Kategoria heterotopii jest rozwijana między innymi w ramach krytycznej pedagogiki miejsca w badaniach Marii Mendel. Natomiast z szerszym odbiorem, w przypadku badań pedagogicznych w Polsce, spotkały się prace Foucaulta zawierające krytykę tak zwanego autonomicznego podmiotu. Można powiedzieć, że ten nurt twórczości Foucaulta w badaniach pedagogicznych spełnia co najmniej dwie funkcje. Po pierwsze, Foucaultowska „krytyka podmiotu” jest impulsem do identyfikacji i opisu autonomii i podmiotowości jednostek oraz zbiorowości, na przykład w badaniach Zuzanny Zbróg nad nauczycielską autonomią; po drugie, idee Foucaulta inspirowały do opuszczenia myślenia w opozycji autonomia – heteronomia, na przykład w badaniach Astrid Męczkowskiej-Christiansen.

Trzecia linia recepcji dotyczy Foucaultowskiej koncepcji władzy. Tutaj widać wyraźnie na gruncie pedagogicznym zainteresowanie przede wszystkim władzą dyscyplinarną, normatywną, rzadziej zaś władzą normalizującą (pastoralną, władzą rządzenia).

Astrid Męczkowska-Christiansen (AMC): Spróbuję się odnieść do kwestii podstawowych. W projekcie naszego panelu pojawił się ważny wątek dotyczący tego, które z elementów twórczości Foucaulta warto, a których raczej nie warto włączać do pedagogiki. Muszę przyznać, że nie bardzo rozumiem ideę „angażowania” myśli Foucaulta w kategoriach „aplikacyjnych”. Po pierwsze, ze względu na niejednoznaczność jego twórczości. Mam wrażenie, że Foucault w swojej odmowie konsekwencji stara się unikać wszelkiej stałości. Może właśnie na tym polega jego anarchizujący urok, który jedno-

ześnie nie pozwala dokonywać prostego przekładu filozofii Foucaulta na narzędzia metodologiczne czy – raczej – metodyczne. Jeżeli bowiem rozumiemy metodologię jako dostarczanie kategorii, które stanowią nasz horyzont rozumienia i interpretacji dla objaśniania zjawisk, w tym pedagogicznych, to oczywiście tkwi w myśli Foucaulta wielka wartość. Natomiast jeśli chcielibyśmy wyprowadzać z myśli Foucaulta instrumentalnie pojmowaną „metodykę”, to wydaje mi się, że byłoby to pewne nieporozumienie czy wręcz nadużycie. Tak jak powiedziała Helena Ostrowicka, nawet stosowanie dłuta i śrubokręta wymaga od nas własnej inwencji i przełożenia na własne struktury działania.

Szczególnie znaczącym dla pedagogiki tropem są kwestie produkowania władzy i wiedzy dyscyplinującej. Jest to oczywiście problem podjęty w pedagogice dość dawno temu, zwłaszcza w odniesieniu do analizy relacji pomiędzy tożsamością, wiedzą a władzą. Drugą bardzo istotną kwestią wydaje się rozpoznanie relacji pomiędzy autonomią podmiotu, władzą, wiedzą i oporem, który jest, w moim rozumieniu, pewną formą wyrażania autonomii – skończoną, być może jedyłą. Ma to szczególne znaczenie dla pedagogiki, w której (przed recepcją prac Foucaulta) przyjęło się budować dyskurs władzy-wolności na kategoriach dychotomizujących, to znaczy, autonomii przeciwstawiano zniewolenie lub dominację; nie rozumiano władzy w kategoriach relatywnych, to jest w połączeniu z wolnością podmiotu i z oporem. Foucaultowska myśl o tym, że nie występuje żadna forma władzy w postaci czystej, skończonej bywa trudna do pojęcia w świetle „klasycznych” teorii pedagogicznych, fundujących dyskurs pedagogiki począwszy od XIX wieku.

Foucault pozwala nam także na odejście od „romantycznej” koncepcji wolności obecnej w pedagogiach samorealizacyjnych, gdzie samorealizacja jest kojarzona z drogą do osiągnięcia pełnej autonomii; czyli odejście od koncepcji wolności związanej z „romantyczną ideologią wychowania”, na przykład w pedagogice humanistycznej. Łączy się ona z demonizowaniem wszelkich form władzy, jej jednoznaczną identyfikacją z przemocą, dominacją, totalnym zniewoleniem. Owa demonizacja władzy, jak myślę, to pewien kulturowy rys, wpisany w pedagogikę jako dyscyplinę naukową.

Kolejna, chyba najbardziej aktualna kwestia dotycząca rozumienia wolności u Foucaulta i jego znaczenia dla pedagogiki odnosi się do interpretacji wolności podmiotu w kategoriach narzędzia sprawowania władzy. Foucault dowodzi, że władza nie jest autonomiczna; że stanowi strukturę działań wpływających na działania wolnych podmiotów, sama zaś wolność jest w tym kontekście „instrumentem” sprawowania władzy. Ta koncepcja wydaje mi się szczególnie znacząca dla rozpoznania dzisiejszych pedagogii, w tym praktyk pedagogicznych, odnoszonych przez łódzkich badaczy do kwestii pedagogizacji życia społecznego. Tu w pełni ujawnia się rozumienie wolności w kategoriach narzędzia rządzenia jednostkami, Foucaultowskiego „urządzenia”. Takie rozumienie wolności, łączące się z kategorią urządzania, pozwala na rozpoznanie oddziaływania tych pedagogii, które odwołują się do przyjemności, ludyczności i obejmują samorealizacyjne wyzwania „praktykowania wolności”. Pozwala ono także na analizy oddziaływania eksperckich i terapeutycznych dyskursów pedagogicznych, w znaczeniu praktyk, za pomocą których zarządza

się podmiotami. Ta idea jest niezwykle ważna dla analizowania zarówno zinstytucjonalizowanych, jak i niezinstytucjonalizowanych form oddziaływań pedagogicznych.

Maria Mendel (MM): Zacznę od tego, że jestem pedagogką społeczną i jako taka zawsze jestem zainteresowana „tym trzecim”. Trzecim miejscem, trzecią przestrzenią, trzecią drogą, trzecim wyjściem. Foucault jest tutaj dobrym, interesującym kluczem dla mnie, jak i dla całej dyscypliny, bo właśnie jego myślenie jest niezwykle inspirujące do takich poszukiwań. Foucault przełamuje dwubiegunowe struktury i to, co potem widzimy w pracach Gillesa Deleuze’a i Felixa Guattariego, czyli łamanie dychotomii, także tej podstawowej dychotomii: kultura–natura, tak naprawdę zaczyna się u Foucaulta. W wypowiedziach uczestników naszej konferencji słyhać było echa takiego myślenia Foucaulta i jego, jak to można by ogólnie nazwać, logiki trialektycznej. Idąc dalej w tę stronę, dla mnie jako społecznej pedagogiki interesujące są Foucaultowskie inspiracje badawcze. Jak pokazują badania, na przykład nad bezdomnością – binarne struktury co najwyżej pozwalają w sposób statyczny opisać napakowaną problemami, społeczną rzeczywistość. A w niej przecież potrzebne są zmiany. Perspektywa zmiany, nowe, społeczne rozwiązania, nowe możliwości – wszystko to leży poza dychotomią. Narracje osób bezdomnych zebrane w moich badaniach ewidentnie, niemal od pierwszego słowa do ostatniego, przedstawiały świat podzielony, w którym *ja jestem tu*, a wszystko inne jest *tam*, ale też świat, w którym – jak po spojrzeniu w lustro – te osoby doskonale wiedziały, na czym polega problem i gdzie są jego potencjalne rozwiązania, właśnie trzeciej drogi. Foucaultowskie

heterotopie były w tych narracjach tak bardzo „na wierzchu”, że książki relacjonującej te badania nie mogłam zatytułować inaczej niż *Heterotopie bezdomności*. Takie badania pokazują, że przełamywanie binarności ma swój bardzo praktyczny wymiar. Po prostu można zmieniać świat, szukając tych trzecich dróg, trzecich przestrzeni.

Wracając do Foucaulta, można dodać, że w swoim trialektycznym, heterotopycznym myśleniu ewidentnie buduje on bardziej przestrzeń *nomos* niż *logos*. Akcentuje *nomos*, która jest heterogeniczną przestrzenią wspólnoty, styków relacyjnych, a nie *logos*, zamkniętą jednak przestrzeń uniwersalności, czyli jednoznaczności.

Skoro wspomniałam heterotopię, to warto zwrócić uwagę, jak wciąż jest płodne korzystanie z tej kategorii. W swoim krótkim tekście, wygłoszonym w 1967 roku, a upowszechnianym – najpierw głównie w środowisku architektów – od roku 1984, Foucault opisał zamysł, który wprost „uprzestrzenił” nauki społeczne, otwierając je na zwrot od połowy lat 90., określanym jako *spatial turn* (jako pierwszy ogłosił go chyba Edward Soja). *Des espaces autres* to tekst niewątpliwie znaczący. Z perspektywy moich pedagogicznych zainteresowań niezmiernie istotne okazało się, co Foucault napisał o heterotopii jako specyficznym kontrmiejscu.

Cytuję: „Są też, prawdopodobnie w każdej kulturze, w każdej cywilizacji, miejsca (*lieux*) rzeczywiste – miejsca, które wyznaczone są wraz z tworzeniem się społeczeństwa, które są czymś w rodzaju kontrmiejsca (*contre-emplacements*), rodzajem efektywnie odgrywanej utopii, w której wszystkie inne rze-

czywiste miejsca (*emplacements*), jakie można znaleźć w ramach kultury, są jednocześnie **reprezentowane, kontestowane i odwracane**” (podkr. MM) [Foucault (2005) *Inne przestrzenie*. „Teksty Drugie”, nr 6(95), s. 123]. Przyznam, że to współwystępowanie reprezentacji, kontestacji i konwersji ciągle mnie inspiruje, chociaż do tej pory wiele już razy dawałam wyraz jego rozmaitym zastosowaniom (często posługuję się nim w interpretacjach, a w empirycznych projektach budowałam na nim nawet matryce badawcze i analityczne). Kiedy więc mówię o tym, jak nośne dla pedagogiki jest myślenie Foucaulta, mam na uwadze także swoje własne doświadczenia i ewidentną fascynację koncepcją heterotopii jako kontrmiejsca kultury.

Tomasz Szkudlarek (TSz): Zacznę od pytania: jakie elementy z twórczości Foucaulta są, a jakie nie są reprezentowane w polskiej pedagogice? Koleżanki już o tym mówiły, ale warto spojrzeć na to zagadnienie także z perspektywy historycznej i zdać sobie sprawę z kontekstu, w którym Foucault był czytany w „wolnym świecie”, i z kontekstu jego lektur w Polsce w latach 80. i 90. Recepcja Foucaulta w polskich dyskusjach pedagogicznych wiązała się oczywiście z polityką. Po pierwsze, w latach 80., kiedy komuna padała i czekaliśmy, kiedy umrze, akademickie środowiska pedagogiczne intensywnie podejmowały krytykę pedagogiczności i dotychczasowego dyskursu pedagogicznego. Prowadziło to do pewnej oczyszczającej terapii, w której ludzie zajmujący się pedagogiką próbowali zrozumieć swoją własną rolę, czy rolę swoich starszych kolegów, w konstruowaniu odchodzącego właśnie PRL-u. Powstała masa tekstów, nie wszystkie były publikowane, w których próbowano zrozumieć, jaki jest związek podstaw

teoretycznych czy metodologii badań edukacyjnych z represyjnym systemem politycznym. Najprostsza odpowiedź brzmiała, i to było w powietrzu na całym świecie, że „zło” myślenia teoretycznego wiąże się ze scjentyzmem. Na przykład Krzysztof Konarzewski w jednej z ważnych publikacji pisał, że naukowa pedagogika powinna uwolnić się od normatywności. Nauka nie jest bowiem władna rozstrzygać o celach ludzkiego działania, może natomiast i powinna zająć się obsługą technologii procesu modernizacyjnego. Dziś brzmi to racjonalnie i niewinnie, ale wtedy rozumieliśmy to jako postulat dostarczania technologii instytucjom nieakceptowanej władzy. To oczywiście wywoływało silne reakcje, które przywoływały jako kontrę dla tego sposobu myślenia ujęcia typu humanistycznego i hermeneutycznego. Było to nawiązanie, jeśli chodzi o pedagogikę, do przełomu XIX i XX wieku, do koncepcji pajdocentryzmu i nowego wychowania, które były postrzegane jako próba antysystemowego uwalniania kreatywności. W każdym razie lata 80. to gigantyczna eksplozja zainteresowania jednostką, skupienia się na dziecku, na relacji władza a jednostka. Można to zjawisko określić jako efekt postkomunistycznej alergii, choć miało ono swoje odniesienia do tego, co robiono w innych krajach. Na przykład szkoła amerykańska w latach 70. edukowała według założeń psychologii Carla Rogersa, on sam pisał książki dla nauczycieli, wypracowywano koncepcje kształcenia alternatywnego i tak dalej. Dekadę później ten nurt eksplodował w Polsce, mieliśmy całą masę szkół alternatywnych, montessoriańskich, to wszystko było związane z tym ciśnieniem gromadzącym się pod pokrywą socjalizmu, pod którą rodziło się pragnienie uwolnienia jednostki. Myślę, że to jest właśnie powód, dla którego pedagogiczna

interpretacja Foucaulta poszła w kierunku rekonstrukcji systemów dyscyplinarnych, a nie jego późniejszych koncepcji. Wątek związany z technikami siebie, z troską o siebie został niejako zaspokojony przez psychologów humanistycznych, na przykład Rogersa, i nie było specjalnej presji na to, żeby akurat „tego” Foucaulta czytać, tłumaczyć i aplikować do rekonstruowania nowego terytorium. Natomiast dyscyplina i wszystkie panoptyczne metafory weszły do języka pedagogiki jako odkrywcze i niesłychanie potrzebne. I to jest powód, później identyfikowany przez Gerta Biestę, pewnej bezbronności pedagogiki wobec upowszechniania się neoliberalnych technik zarządzania przez wolność jednostki. Inaczej mówiąc, w czasie gdy my wychodziliśmy z komuny i próbowaliśmy się nauczyć indywidualizmu, ten stawał się właśnie reżimową technologią władzy, na przykład w polityce Margaret Thatcher. Zresztą podobne przeoczenie nastąpiło w Europie Zachodniej, tam również następowało odchodzenie od socjaldemokracji i zwroty polityczne zapowiadające upadek lewicy – z innych oczywiście powodów. Ale właśnie Gert Biesta zauważył, że fascynacja pedagogów psychologią humanistyczną i indywidualizmem spowodowała, że te środowiska przespały włączenie indywidualizmu do dominującej polityki społecznej i zaczęły zauważać zagrożenia neoliberalnej polityki o dziesięć lat za późno. Ten wątek, jak sądzę, pozwala zrozumieć, dlaczego pewne elementy myśli Foucaulta są aż do znudzenia opanowane i opracowane, a inne, że tak powiem, stoją z boku zainteresowania pedagogów. Można powiedzieć, że w tej chwili już jest za późno, żeby je rekonstruować w celu mobilizowania jakichś strategii oporowych, zostały już zużyte w międzyczasie i z wyprzedzeniem wmontowane w strategię polityczne.

EMH: Zanim przejdziemy do kolejnej rundy wypowiedzi panelistów, chcielibyśmy oddać głos publiczności.

Marcin Maria Bogusławski (MMB, Uniwersytet Łódzki): Jeżeli mogę, mam pytanie dotyczące przestrzeni, ale nie heterotopijnej, lecz realnej. Chciałbym zapytać, na ile pedagogika wchłonęła przekonanie Foucaulta, że dyscyplinujący jest też charakter budynku, w którym nas wychowują? Mówimy wiele o zmianach pedagogicznych wynikających z przekształceń ustrojowych, natomiast mam dziwne przekonanie, że o ile coś zmieniło się w teorii, o tyle budynki szkolne się nie zmieniły. Z jednej strony mamy chociażby retorykę Ministerstwa Nauki czy Ministerstwa Edukacji Narodowej, które ciągle mówią o urynkowaniu, niepowtarzalności, kreatywności, nowych technikach uczenia i Bóg wie, o czym jeszcze. Z drugiej, kiedy przychodzę na uniwersytet, tam wciąż sale są hierarchicznie ustawione, jest wielki stół prezydialny albo katedra, a grupy na ćwiczeniach liczą czterdzieści osób i nie dość, że się nie da pracować konwersatoryjnie, to niemożliwe jest robienie warsztatów. Publiczne szkoły też się nie zmieniły jako budynki. Podział klas, zamknięte gabinety – być może nauczyciele konwersują w większym gronie w pokoju nauczycielskim, ale my na uniwersytecie siedzimy zamknięci w naszych gabinetach i nie ma żadnego przepływu idei. I tutaj kłania się Foucault: architektura przemocy, dyscyplinowania, ukierunkowywania tego, jak kształtuje się podmiot i tak dalej. Co na to pedagogika?

MM: To, co pan opisał, jest efektem szerszej działających sił. Po prostu szkoła zawsze była i jest funkcjo-

nalna wobec społeczeństwa, i to, jak wygląda dzisiaj, bardzo mocno jest zdeterminowane tym, niestety, powszechnym oczekiwaniem od szkoły, że właśnie zdyscyplinuje, że posadzi, że usadzi, że umieści tak, a nie inaczej, w hierarchicznej strukturze górnym. Natomiast ewidentnie potrzebne są badania nad szkołą, realizowane w nowych perspektywach i pozwalające opisywać ją w języku świata, którego jest częścią. Jedną z możliwości w tym zakresie jest nurt, który nazywamy pedagogiką miejsca. Składają się na niego projekty analizujące relację podmiot-miejsce i szeroko angażujące krytyczny dystans, jakiego uczymy się między innymi od Foucaulta, badacza – w *Nadzorować i karać* – przestrzennych dyscyplin, do których należą na przykład opisane przez niego praktyki repartycji. Rezultaty takich badań bardzo ciekawie łączą się z ideą demokracji, w szczególności radykalnego założenia demokracji Jacques’a Rancière’a. Na przykład jego metafora „wspólnego pokoju” świetnie pracuje w fazie perspektywnej interpretacji wyników. Mówimy o tym dużo jako pedagodzy, że szkoła jest przestrzenią uczniów, obywateli, tych, którzy są widoczni i mają głos. W związku z tym na szkołę próbujemy patrzeć jak na „wspólny pokój”, w którym dokonuje się przestrzenna sprawiedliwość. To nie jest sprawiedliwość według deklaracji i podziału: „każdemu po równo”, tyle samo miejsca, tyle samo wpływów, przywilejów i tak dalej, ale na zasadzie nieustającego ruchu w sferze doświadczania sprawiedliwości, przemieszczeń wynikających z wzajemności stanowiącej odniesienie do artikulacji potrzeb: „posuń się, dzielimy tę przestrzeń, jesteśmy w niej razem”. Nie budujemy zatem oddzielnych łazienek dla każdego z mieszkańców wspólnego pokoju, tylko dzielimy go na warunkach wzajemności, dzielimy

jego przestrzeń. Hasło „wszyscyśmy obywatelami w szkole” naprawdę jest niezwykle nośne. Sprzyja powstawaniu nowych, demokratycznych podmiotowości i odmienia spetryfikowane relacje pomiędzy nauczycielami a uczniami, między uczniami i między nauczycielami, a także – traktowanymi stale jako goście w szkole, a niewątpliwie będącymi częścią szkolnej społeczności – rodzicami. Szkoła może działać w warunkach radykalnego założenia demokracji (wszyscyśmy w niej obywatelami, wszyscyśmy razem w tym, co ją stanowi). Otwartą kwestią pozostaje, jak je w niej zaszczyć, co – oczywiście – zależne jest od świata, w którym szkoła funkcjonuje.

TSz: Chciałbym zwrócić uwagę, że to, co Maja Mendel przed chwilą powiedziała, jest po części odpowiedzią na to, co dzieje się z normatywnością w pedagogice. Wiele było na ten temat dyskusji, ale uprzedzając inne pytania o wpływ akademickiej pedagogiki na rzeczywistość edukacyjną, jest on mniej więcej taki jak socjologii na frekwencję wyborczą. Po prostu nie jest tak, że to, co się publikuje jako teorie czy wyniki badań natychmiast, a może w ogóle, wpływa na przykład na zarządzanie szkołami w poszczególnych gminach. Jeżeli istnieje jakikolwiek wpływ, to, jak to dostatecznie długo obserwowałem, jest on odroczony o dziesięć do dwudziestu lat. Krótko mówiąc, „na topie” w programach kształcenia nauczycieli są zagadnienia, o których dyskutowaliśmy na uniwersytetach w latach 80. i 90., próbuje się kształcić do rewolucji, która *wtedy* miała się odbyć – a dzisiaj to są rozwiązania zupełnie funkcjonalne w stosunku do praktyk rządności czy rządomyślności. Może tak po prostu musi być – to opóźnienie, to rozciągnięcie w czasie i w prze-

strzeni daje nam niesłuchanie potrzebny przywilej dystansu. W sensie mentalnym obsługiwaliśmy zatem obecny system w latach 80. i 90. – budowaliśmy pewną utopię edukacji jednostkowej, szkoły otwartej, szkoły bez ścian, tworzyliśmy ruchy szkoły alternatywnej, promowaliśmy prawa rodziców i tak dalej. To było projektowane, wymyślane, pisano do szuflady albo przygotowywano z tego jakieś publikacje, ale nie miały one wyraźnego wpływu na praktyki szkolne. Po jakimś czasie, gdy zmieniają się warunki systemowe, takie pomysły bywają użytkowywane – już nie jako rewolucyjne projekty zmian, a jako zupełnie funkcjonalne, zgodne z logiką systemu ideologie i technologie. Nie ma takiej możliwości, prawdopodobnie, abyśmy sobie wydiskutowali *rewolucję*, którą natychmiast ktoś za nas zrobi w praktyce. Nie ma takiej relacji między teorią a praktyką.

EMH: Krótki komentarz: być może moje zdanie, że pedagogika zajmuje się projektowaniem, mogło wywołać wrażenie, iż mam na myśli projekt, który jest dyrektywnie (zewnątrznie) zaproponowany do bezpośredniego wdrożenia. W przyjętym rozumieniu oznacza on raczej wyobrażenie/reprezentację mentalną, która wyznacza ramy podejmowanej/projektowanej aktywności, możliwej do podjęcia, ale nie jest to wyobrażenie bezpośrednio „przekładalne” na działania praktyczne.

MMB: *Ad vocem*, zadając pytanie, byłem sprowokowany opinią o praktycznym charakterze pedagogiki, ale także tym, że mam poczucie kapitalistycznej schizofrenii. Bardzo mnie cieszy, że w latach 80. zajmowaliśmy się kwestią szkół bez barier, indywidualności, wolności, ale w dzisiejszej sytuacji, może

to moje prywatne wrażenie, jest to pusta retoryka decydentów, dlatego że przyjęcie na serio tych założeń, które są deklarowane, musi pociągnąć za sobą zmiany na serio, także zmiany architektoniczne. Szkoły podstawowe czy licea, które odwiedzam, w żaden sposób nie kojarzą mi się ze szkołami „beźścian”, wolnymi, takimi, które budzą jakieś twórcze możliwości w jednostkach i tak dalej. Są to dokładnie takie same dyscyplinujące budynki, jakie były kiedyś. Zastanawiam się, czy to nie jest kwestia kapitalistycznej schizofrenii, bo na poziomie tego, co mówi ministerstwo, wszystko jest bardziej niż piękne, a Polska to kraj kwitnącej kreatywności, niewiarogodnych indywiduów, tylko że w praktyce tego nie widzę. Stąd wynikało moje pytanie.

AMC: Pytanie postawione przez filozofa, sugerujące odpowiedzialność pedagogów (akademickich) za wychowanie w ogóle wydaje mi się nie *fair*. A mówiąc poważniej – dlaczego myślimy o pedagogice (i pedagogach) jako wytwórcach problemów społecznych? Wiele powiedziano w czasie tej konferencji o pedagogizacji problemów społecznych, ja zaś postawiłabym wtórną tezę o ich „akademizacji”. W tym znaczeniu odpowiedzialnością, „winą” obarcza się intelektualistów, naukowców, akademików, którzy „nie określili”, „nie zaprojektowali”, „nie przewidzieli”, „nie wychowali należycie”...

HO: Do tej dyskusji o wpływie pedagogiki na praktykę oświatową chciałabym jeszcze dodać słowo o tym, jaki wpływ ma akademicka pedagogika na kształcenie nauczycieli. To też jest obszar, na który nasz wpływ jest bardzo ograniczony. W tej chwili kursy kwalifikacyjne dla nauczycieli, kursy doskonalenia nauczycieli są bardzo często realizowane

przez odrębne jednostki organizacyjne poza wydziałami pedagogicznymi.

AMC: Przykładowo – biologii uczy biolog po kursie pedagogicznym, który jest realizowany przez uniwersytecki wydział biologii (nie pedagogiki) i najczęściej kurs ten prowadzi także biolog, tyle że metodyk. Pedagodzy akademicy zajmują się jedynie kształceniem nauczycieli wczesnej edukacji, jeśli mówimy o wydziałach na uniwersytetach.

Małgorzata Kowalska (MK, Uniwersytet w Białymstoku): *Ad vocem*, jeśli mówimy o kształceniu nauczycieli na uniwersytetach, w wielu miejscach, na przykład w Białymstoku, kursy pedagogiczne są świadczone przez CKU i to jest organizm związany u nas z uczelnią w tym sensie, że osoby prowadzące szkolenie pedagogiczne w Centrum są jednocześnie pracownikami uniwersyteckiego Wydziału Pedagogiki, a uczestnicy takich szkoleń będący studentami uniwersytetu wnoszą preferencyjne, niższe opłaty za kurs.

MCz: Chciałbym jeszcze dodać jedną rzecz, zanim ponownie oddamy państwu głos. Otóż jestem jedynym socjologiem przy tym stole i na dodatek niereprezentatywnym, jednak muszę tutaj flagę socjologiczną jakoś unieść. Nawiążę krótko do wypowiedzi profesora Szkudlarka na temat przemian w ramach nauk o wychowaniu. Mam wrażenie, że w naukach społecznych miały miejsce podobne przewartościowania. W latach 80. psychologowie, a także pedagodzy fascynowali się nurtami humanistycznymi jako alternatywą wobec szeroko pojmowanego systemu, lecz potem, po zmianie systemowej, w dużej mierze zostali przez nowy

system wchłonięci i zinstrumentalizowani (m.in. w dziedzinie psychologii biznesu). Z kolei w socjologii lat 80., zarówno tej oficjalnej, jak i PTS-owej, w refleksji na poły oficjalnej i na poły środowiskowej, ważną rolę odgrywała idea społeczeństwa obywatelskiego, formułowana w geście niezgody na represyjny charakter systemu realnego socjalizmu, a także pod wpływem nieodpartego kojarzenia tego systemu z mechanizmami władzy dyscyplinującej. Następnie prawie wszyscy koryfeuszowie idei społeczeństwa obywatelskiego znaleźli się w głównym nurcie komentowania i wspierania nowej rzeczywistości. Tak więc zarówno psychologowie, pedagodzy, jak i socjologowie mają kłopot wtedy, gdy chcą dzisiaj powiedzieć coś istotnego na temat rządomyślności (czy – w innym tłumaczeniu – urządzania), bo z jednej strony należałoby odnieść się krytycznie do współczesnej rzeczywistości, a z drugiej strony trudno dzisiejszą diagnozę oddzielić od dawnego impulsu krytycznego. Wydaje mi się, że podobne rzeczy dzieją się w zakresie pomocy socjalnej oraz programów socjalnych dla osób i środowisk wykluczonych. Nawet najbardziej partnersko nastawione pomaganie nie może się uwolnić od paternalizmu.

Zarówno do pedagogów i psychologów, ale też i do socjologów stosuje się niemieckie określenie *dumm gelaufen*, czyli „głupio się zapędzić”. W obszarze wiedzy domagającej się uwzględnienia przez rządzących zapędziliśmy się niemądrze, bo zapędziliśmy się w ideę podmiotowości, a przecież hasło podmiotowości znajduje się na sztandarach nowych, anonimowych relacji władzy. I trochę nam jest głupio, bo nie wiemy, jak się z tego wyplątać. Jest jeszcze drugi biegun wiedzy, a mianowicie tej dążącej do reflek-

sji teoretycznej, gdzie prawdopodobnie w państwach dziedzinach dzieje się podobnie jak w socjologii. Socjologiczne nurty alternatywne, niekiedy określane mianem socjologii interpretatywnej, już w latach 60. i 70. XX wieku stawiały na interpretację, podmiotową sprawczość (*agency*) i na *empowerment*. Krótco potem wyselekcjonowane idee interpretatywne zostały nie tylko przechwycone przez nowe teorie głównego nurtu, reprezentowane między innymi przez Anthony’ego Giddensa i Piotra Sztompkę, lecz także w pewnym sensie „rozbrojone”. I to właśnie te nowe „głównonurtowe” kierunki stanowią obecnie dominującą wykładnię procesów transformacyjnych.

Chciałbym tym samym nieco poszerzyć pole naszej dyskusji o problematykę związaną z szeroko pojętą pedagogią społeczną, ale samokrytycznie chcę dodać, że ta kwestia dotyczy nie tylko dyscyplin w ścisłym sensie pedagogicznych, lecz z całą pewnością także socjologii, która jest być może jeszcze bardziej w pedagogizację uwikłana, bo udaje, że ma w tym względzie czyste ręce. Pedagogom trudno udawać, bo są niejako z definicji włączeni w procesy edukacyjne, pedagodzy nie mogą powiedzieć „nas to nie dotyczy”. Socjologowie mogą trochę udawać, ale są przecież w takim samym potrzasku. Zapraszamy do wypowiedzi.

Mariusz Granosik (Uniwersytet Łódzki): Chciałem zacząć moją wypowiedź od tego, że sam jestem rozczarowany i dobrze rozumiem rozczarowanie profesora Czyżewskiego, który przychodząc do Katedry Pedagogiki Społecznej, w której pracuję, miał pewnie wrażenie, że wraz z Foucaultem przynosi nam „piękną katastrofę”, a to nie do koń-

ca tak wyszło. Widzę w pedagogice pewien opór przeciwko pomysłom „późnego” Foucaulta. Dlatego chciałbym się odnieść do postawionego jakiś czas temu przez profesora Czyżewskiego pytania „co pedagogika społeczna na to?”, czyli co pedagogika na krytykę formułowaną przez Foucaulta i następców. Wtedy nie wiedziałem, co odpowiedzieć, dzisiaj widzę trzy ścieżki. Dla mnie przywoływanie Foucaulta to wkładanie kija w mrowisko, w całą pedagogikę i również w inne dyscypliny, burzenie tego, co już poukładane. Jednak, żeby to zrozumieć, trzeba wyjść z owego mrowiska i zobaczyć, czy jest ono zburzone dokumentnie i jaka, paradoksalnie, może być z tego korzyść oraz, jako że przywołuję tu perspektywę pedagogiczną, co robić w tej sytuacji.

Widzę trzy drogi. Pierwsza, która już znajduje swoje realizacje, to wybiórcze włączanie twórczości Foucaulta, zwykle z wczesnego okresu, do teorii pedagogicznej, na przykład postrzeganie różnych placówek jako panoptykonu. Takie mechaniczne przenoszenie interpretacji Foucaulta do pedagogiki to chyba trochę za mało. Co jednak pedagogika może zaproponować w obliczu tak dogłębnej krytyki podmiotowości, którą zajmował się Foucault? Tutaj pojawia się druga droga. Można przecież nie kopiować treści, ale przyjąć jego sposób radzenia sobie z trudnościami, czyli rodzaj intelektualnej ucieczki, porzucania teorii, aby nadmiernie nie ulec jej władzy. Wreszcie, istnieje trzecia droga – można niejako przedłużyć linię rozwojową Foucaulta, nie iść drugi raz wydeptaną przez niego drogą, a nawet nie używać tego samego sposobu jej wytyczania, by ją przedłużyć, tylko zastanowić się, dlaczego Foucault podejmuje takie

działania, nawet jeżeli nie osiąga zadowalających rezultatów. Po pierwsze, ważne wydaje mi się porzucenie uciekania przed władzą, bo wymykanie się mechanizmom władzy powoduje jedynie jej udoskonalenie. Może zatem odpowiedzią na rządomyślność (zaawansowany mechanizm władzy) jest prostomyślność, kategoria wyjęta z filozofii Józefa Bańki. Nie chodzi tu o konkretny pogląd, co o sposób podejścia, o uproszczenie – to znaczy o pewną antyintelektualność. Byłem przez jakiś czas pracownikiem socjalnym i z tej perspektywy widziałem, że wolność, podmiotowość, indywidualność to są kategorie ważne dla inteligencji, ale nie zawsze dla „zwykłego” człowieka. Recentywistyczna prostomyślność byłaby dla mnie takim tropem, jak wychować człowieka niewikłającego się w kolejne pułapki samokrytyki. Jest też tak zakreślona prostomyślność efektem wzięcia w nawias, a może nawet i zanegowania, podstawowych założeń nauk o wychowaniu – chociażby założenia ukierunkowanego rozwoju. Nazwałbym ten kierunek myślenia, trochę prowokacyjnie, pedagogiką regresu. Tutaj pojawia się kolejny ważny aspekt, po części korespondujący z poprzednim, a po części sprzeczny, czyli porzucenie europocentryzmu. Pomysły Foucaulta, jak wielu innych, są mimo wysiłków autora w swojej istocie euroamerykańskie. Wyjście z takiego „centryzmu” byłoby wyjściem ze wspomnianego wcześniej własnego „mrowiska” i zobaczeniem, jak rzeczywistość społeczna wygląda z perspektywy innych ontoepistemologii. Kolejnym krokiem byłoby już pewnie porzucenie etnocentryzmu. Pozwolę sobie zaznaczyć na koniec, że to oddalenie, nawet na chwilę, nie musi oznaczać rewolucji, ale jednak powinno prowadzić do istotnej zmiany, bo pedagogika (w odróżnieniu

od socjologii czy filozofii) musi rozwijać swoje teorie w kierunku działania, nawet wtedy, kiedy ze względów strukturalnych jest ono utrudnione.

AMC: Chciałabym zwrócić uwagę na pewną rzecz: w tej dyskusji czasami pojawia się pojęcie „dyscypliny naukowej” we wczesnodwudziestowiecznym sensie, kiedy dyscypliny rzeczywiście były budowane w oparciu o określoną spójność teoretyczną, która odzwierciedlała się w systemie twierdzeń wzajemnie niesprzecznych. Obecnie dysponujemy zupełnie innym sensem nauki. Mówiąc o pedagogice, po pierwsze, musimy zwrócić uwagę na jej wewnętrzny pluralizm, a zarazem heteronomiczny status. Są tacy, którzy uprawiają pedagogikę w sensie tradycyjnie rozumianej dyscypliny naukowej, akcentując jej charakter stosowany, intencjonalność wychowania i ostre granice oddzielające ją od innych dyscyplin naukowych, ale są też tacy wśród pedagogów akademickich, i to podejście jest mi bliższe, którzy rozumieją pedagogikę raczej w kategoriach studiów nad edukacją/wychowaniem, stanowiących integralny komponent studiów społecznych czy kulturowych. Innymi słowy, w tym przypadku nie odrywamy praktyki edukacyjnej od całego kontekstu socjologicznego, między innymi władzy, oporu, wolności. Mówiąc o angażowaniu, nie zaś (instrumentalnie pojmowanej) aplikacji, myśli Foucaulta „w” pedagogikę, musimy rozumieć pedagogikę nie tyle w wąskim sensie dyscypliny, lecz w znaczeniu studiów/badań nad edukacją jako fenomenem kulturowym.

Po drugie, angażowanie tej myśli wymaga zmiany pojęć, które fundują dyskurs tradycyjnie rozumia-

nej pedagogiki. Już na samym początku zwróciłam uwagę na pojęcie „wychowania” w jego wąskim sensie, charakterystycznym dla pedagogiki instrumentalnej, gdzie wychowanie jest łączone z intencjonalnością oddziaływań pedagogicznych i „ukształcalnością” podmiotu wychowania. Tworzy ona określone reżimy prawdy o człowieku, o konstruowaniu podmiotowości i wychowaniu jako jej „narzędziu”. W takim tradycyjnym ujęciu nie da się myśleć o pedagogice czy wychowaniu w perspektywie myśli Foucaulta; zaś w ujęciu odnoszącym pedagogikę do studiów kulturowych – owszem, tak. Te dwie perspektywy wyznaczają różne drogi do tworzenia projektów praktyki pedagogicznej, zawsze oparte na „grze” pomiędzy pojęciami, koncepcjami wychowania i ich filozoficznymi kontekstami. Możemy fundować projekt praktyki, która ma w dosłownym znaczeniu „wychować”, to znaczy „ukształcić” człowieka (jak w wypadku pedagogiki Herbartowskiej); ale możemy także kreować projekt praktyki pedagogicznej, która jest obarczona nieuchronnym ryzykiem towarzyszącym realizacji sensu emancypacyjnego, to jest odnoszącym się do wolności człowieka pojmowanej jako wolność niepełna – w sensie „resztek”, czyli tego, co z niej zostało „po Foucaulcie”. Są takie sposoby rozumienia wychowania, niekoniecznie nowe, niekoniecznie wyrastające na gruncie filozofii Foucaulta, które mają charakter dialektyczny. Mogłabym się tutaj odnieść do zagranicznych autorów, powiedzmy Gerta Biesty, ale chętnie w tym kontekście przywołam rodzimą koncepcję Romany Miller, która wiele lat temu zrodziła się na Uniwersytecie Gdańskim, mówiącej, że wychowanie to jest interwencja w dialektyczny związek pomiędzy człowiekiem i światem – i tylko tyle.

MM: Myśląc o puencie wypowiedzi doktora Mariusza Granosika, że trzeba budować kulturę, a nie kulturę mniejszości, będę polemizować ze zdaniem profesor Astrid Męczkowskiej-Christiansen, że mamy skupiać się na studiach nad edukacją. Istnieje moim zdaniem obawa, że koncentrując się na studiach nad edukacją, możemy stać się świetnymi ekspertami od tych studiów, a nie badaczami edukacji. Centrum zainteresowania powinno znajdować się więc chyba gdzie indziej, pewnie tam, gdzie toczy się edukacja i gdzie mają miejsce wiążące się z nią problemy.

AMC: Tylko jedno zdanie wyjaśnienia – nie dyktomizuję teorii i praktyki.

Krzysztof Matuszewski (Uniwersytet Łódzki): Chciałbym nawiązać do kwestii zainaugurowanej w kuluarach, mianowicie do tego, jak piękne idee instrumentalizują się w praktyce. Wspominał o tym profesor Czyżewski. Instrumentalizuje się również owa bardzo szlachetna i subtelna idea podmiotowości. Podmiotowość jest zawłaszczana przez władzę i to nas martwi, bulwersuje. Powiedziałbym jednak, po Foucaultowsku, że taka instrumentalizacja jest wpisana w formułę naszego gatunku. Jesteśmy istotami faustycznymi; każda idea, która się ucieleśnia, od razu w jakiś sposób się degraduje. To konsekwencja osadzenia w historii, o której wiemy, dziś lepiej niż kiedykolwiek, że z natury jest alienująca, jeśli nie, jak bez ogródek twierdzi Cioran, demoniczna. Ale to, że władza niszczy piękne idee, nie pozbawia nas kondycji istot rudymmentarnie wolnych. Oznacza to, że każdą próbę przechwycenia i zmanipulowania przez władzę cennej dla nas idei możemy skontrolować naszą demaskacją władczych

zakusów. W związku z tym uznałbym, że wspomniana w czasie konferencji szkoła frankfurcka wcale się nie zdezaktualizowała. Teoria krytyczna nie została w jakiś definitywny sposób wchłonięta przez władzę. Dorobek frankfurtczyków wciąż jest do wykorzystania, dopóki esencjalna, jak sądzę, wolność wyposaża nas w moc kontestacji. Nie zgodziłbym się więc z zarzutem, że szkoła frankfurcka jest już dzisiaj *démodé*, ponieważ sama podległa tej władczej pacyfikacji, przeciwko której tak pryncypialnie występowała. Myślę, że demistyfikowanie władzy, zwrócone ku niej „nie”, bunt i konkretny opór są wciąż naszym atutem. Oportunizm byłby niezaszczytną, z góry sankcjonowaną porażką.

MCz: Zgadzam się, ale jeśli tak jest, to istnieje jeszcze dodatkowa kwestia. Można wracać do idei, ale nie warto chyba wracać do terminów, ponieważ słowa w ramach rozlicznych instrumentalizacji ulegają zużyciu. Są systematycznie kontaminowane, brudzone i kojarzą się często ze swoim przeciwieństwem. Na przykład hasła „wolności”, „podmiotu”, „empowermentu”, „agency” i „kreatywności” są już, w moim poczuciu, zużyte, wyświechtane i coraz częściej kojarzą się źle. W związku z tym powracanie do źródeł, do postawy buntu być może byłoby nadal możliwe, ale wymaga innej retoryki, bo ta „podmiotowa”, mam wrażenie, jest już zepsuta. Nie wiem, czy tu się zgodzimy.

TSz: Co do idei „prostomyślności”, rzeczywiście dzieje się coś ciekawego w tym zakresie. Potężny ferment, przynajmniej w tym mikrośrodkowisku, które znam, wywołują prace Jana Masscheleina i Maartena Simonsa z Laboratorium Edukacji na Uniwersytecie w Leuven. Jest dostępna bezpłatnie,

online, ich książka *In Defence of the School. A Public Issue*. Ci autorzy budują pedagogikę na ontologii Jacques'a Rancière'a. Proponują rekonstrukcję tego, co pedagogiczne i tego, co edukacyjne w edukacji, na zasadzie odcięcia naleciałości związanych z nawarstwiającymi się, multiplikującymi się kontekstami politycznymi, socjologicznymi, kulturologicznymi i tak dalej. Można to ująć jako pytanie o to, co jest swoiste dla pedagogicznych (a nie na przykład dla socjologicznych) ujęć edukacji. Z tego pytania wyłania się fenomenologiczna analiza szkoły, sięgająca do średniowiecznego uniwersytetu, także do idei *scholé* jako czasu wolnego, jako wyłączenia z presji socjalizacyjnych i tak dalej. To się bardzo dobrze spina z tym, co Gert Biesta mówi o wymiarach pojęcia „edukacji”, gdzie mowa jest o socjalizacji, kwalifikacji i upodmiotowieniu jako o trzech warstwach tego procesu. Socjalizacja i kwalifikacja są niepedagogiczne *sensu stricto*, bo mogą odbywać się poza dyskursem pedagogiki i poza instytucją szkoły. Trzeci wymiar – upodmiotowienie, rozumiany nie w sensie Foucaultowskim, tylko w sensie Rancièreowskim, występuje przeciw identyfikacji, czyli przeciw efektom socjalizacji, spina się on z tym, o czym mówiła profesor Astrid Męczkowska-Christiansen, odwołując się do Romany Miller i rozumienia wychowania jako interwencji w skutki socjalizacji, czyli w to, co jest relacją człowieka i świata, która została ukształtowana społecznie i kulturowo. Z wychowaniem mamy do czynienia, kiedy w tę relację ktoś się próbuje wtrącać na zasadzie zadania pytania, podsunięcia lektury albo powiedzenia „a może spróbowałbyś inaczej”. Myślę, że tego typu rozwarstwienie, separacja rejestrów socjalizacyjnych i edukacyjnych bardzo oczyszcza to pole. Narastające w historii języka teoretycznego przedeterminowanie, naddeter-

minacja w Althusserowskim i Freudowskim sensie, polegająca na nawarstwieniach tego, co jest typowe, co akcydentalne i co wielokrotnie skontekstualizowane, prowadzi do kompletnej deprecjacji samej tej pojęciowości. Trzeba ją naprawdę w tej chwili albo radykalnie oczyszczać, albo wynajdywać na nowo. Rzeczywiście, to, o czym profesor Czyżewski mówił, ma miejsce w pedagogice: masa pojęć została zużyta. Ale to nie tylko problem pedagogiki. Kiedy pracowaliśmy nad przekładem *Rozumu populistycznego* Ernesta Laclaua, miałem potężny problem z przełożeniem na język polski kategorii „lud”, bo co to jest w recepcji współczesnych czytelników „lud” jako konstrukt pojęciowy? Polska Rzeczpospolita Ludowa, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Cepelia i Trybuna Ludu? To słowo jest zepsute, ale co zrobić w tej sytuacji, jaką strategią się posłużyć, jeżeli musimy mówić o podmiocie polityki, którym jest *lud* i kropka, a słowo „lud” nie działa, „nie robi”? Mamy wynajdywać nowe słowo? Uduwać, że Laclau tego słowa nie użył? Czy uprzeć się i jednak go używać w takim rudymmentarnym sensie, mówiąc tak, to o to chodzi, to jest to słowo, i wejść w wojnę z tymi wszystkimi kontekstami, które owo słowo zepsuły, upierając się, że będziemy tego słowa używać? To są czysto taktyczne decyzje, ale zawsze działamy na polu zajęтым, już zdefiniowanym, już przez kogoś opowiedzianym i w związku z tym zawsze wchodzimy w kolizję z tymi znaczeniami, które aktywizujemy przez sam fakt wypowiedzi. To są bardzo skomplikowane sytuacje, w każdym razie, o czym wspominał doktor Granosik, czasem konieczne jest wyjście poza te wszystkie komplikacje. W każdym razie wyjście w stronę pojęć, które są pojęciami (w sensie, że pozwalają się zdefiniować jako odrębne od innych pojęć), które się oczyszcza,

jest bardzo silną pokusą – chociaż grozi to idealistycznym zamknięciem na złożoność świata. Jan Masschelein i Maarten Simons są bardzo płodni, produkują wiele tekstów i to, jak one są czytane, jaki efekt wywołują, potwierdza tę tęsknotę: to daje odświeżający efekt, jak otwarcie okna – „aha, to o to naprawdę chodzi, nareszcie rozumiem”. Ich głos oczywiście natychmiast zacznie być kwestionowany, kontestowany, komplikowany, bo nie da się tego uniknąć. Ale od czasu do czasu potrzebny jest taki Nietzscheński gest przecięcia. Jest on gestem oczyszczenia pola. Na to trzeba się zdobyć od czasu do czasu.

Karol Franczak (KF, Uniwersytet Łódzki): Mam jeden krótki komentarz i jedno pytanie do państwa. Pierwsza sprawa dotyczy towarzyszącego nam przekonania na temat pojęcia władzy u Foucaulta – przekonania opartego na tym, że Foucault cały czas zwraca uwagę na trwałe przekształcanie się relacji władzy. Mam przeświadczenie, że w polskiej recepcji prac Foucaulta przyswojono już dość dobrze tezę, że współcześnie te relacje oparte są coraz mniej na dyscyplinie, a coraz bardziej na subtelnych mechanizmach rządzenia ludźmi. Chodzi o praktyki, które akcentują samokierowanie i znaczenie podmiotowej sprawczości. Nikolas Rose używa tu sformułowania „rządzenie przez wolność”, sam Foucault mówi o „prowadzeniu ludzi w ich prowadzeniu się”. Konfrontując to przekonanie z ważną koncepcją socjologiczną Karla Mannheim’a dotyczącą demokratyzacji kultury, można nabrać wątpliwości, czy ta linia rozwoju relacji władzy faktycznie biegnie w stronę coraz bardziej subtelnych i wyrafinowanych form panowania. W swojej koncepcji Mannheim mówi o okresach „dystancjacji” – wytwarzania i pod-

trzymywania dystansów w relacjach społecznych; oraz o fazach dedystancjacji – redukcji i osłabiania dystansów. Koncepcja Mannheim’a podpowiada, że momenty wzmacniania dystansów (sprzyjające władzy dyscyplinarnej) i momenty ich osłabienia (ułatwiające dominację subtelnych praktyk rządzenia) powtarzają się cyklicznie. Pamiętam, że podczas spotkań w ramach seminarium badawczego prowadzonego we wspólnym zespole pracowników Zakładu Badań Komunikacji Społecznej UŁ i Katedry Pedagogiki Społecznej UŁ rozmawialiśmy o badaniach pedagogicznych, które wskazywały na powrót lub podskórne trwanie praktyk dyscyplinarnych w działaniach pracowników socjalnych. Dzieje się tak – paradoksalnie – mimo humanistycznej retoryki obecnej od lat w uzasadnieniach działań pomocowych. Zastanawiam się, czy można to czytać jako zapowiedź odwrotu od tego typu racjonalizacji, która akcentuje podmiotowość i uwłasnowolnienie „klienta” pomocy społecznej. Być może taki wniosek współgra z tym, o czym mówił profesor Szkudlarek na temat szkoły w kontekście przepaści między wolnościową retoryką a faktycznymi relacjami władzy, które sytuują się w zupełnie innym porządku. Częściowo z tą kwestią wiąże się moje pytanie – czy interesują państwa szersze przekazy pedagogiczne, poza tym, o czym tu była głównie mowa, czyli poza praktykami edukacyjnymi i wychowawczymi w ścisłym sensie? Chodzi mi o zjawisko mnożenia się przekazów pedagogicznych w rzeczywistości medialnej, tworzonych nie tylko przez pedagogów czy tych, którzy identyfikują się z tą dyscypliną, ale także przez osoby, które retorykę wychowawczą i pedagogiczną wykorzystują do celów pragmatycznych, optymalizacyjnych lub po prostu komercyjnych. W pierwszym przypadku

chodzi o „sterowanie” podmiotowością jako ważnym składnikiem dzisiejszych strategii bezpieczeństwa, w drugim o przekazy, które „monetaryzują” myśl pedagogiczną i wyraźnie odcinają się od powiązań z akademią.

AMC: W kwestii zainteresowania pedagogów, jak najbardziej leżą różnego rodzaju pedagogie, czyli formy praktyk społecznych, które obejmują oddziaływania pedagogizacyjne, ujarzmiające, subiektywizujące, konstruujące podmioty w sieci relacji społecznych i w obszarze gry wielości dyskursów. Przykładem ich analizy jest doskonały tom *Pedagogizacja życia społecznego* wydany przez państwa, a także książka Heleny Ostrowickiej, która badała sposoby urządzania młodzieży.

Trudno mi jednak zrozumieć tezę, że przekształcenia sposobów sprawowania władzy w społeczeństwie mają charakter historyczny, ciągły i linearny. Wydaje mi się, że sam Foucault nie widzi tego problemu w ten sposób, gdyż przykłady tego rodzaju władzy, które odnoszą się do rządomyślności/urządzania czy też władzy dyskursu, są już opisywane w *Historii seksualności* w odniesieniu do czasów bardzo dawnych. Podobnie w domenie oddziaływań dzisiejszych pedagogii dostrzegamy zarówno te miękkie formy przemocy, które moglibyśmy ująć za pomocą kategorii urządzania (np. te sposoby konstruowania podmiotu, które uwewnętrzniają pewne aspiracje samorealizacyjne zgodne z interesem sprawowania nad nim władzy), jak i dostrzegamy udział władzy ujarzmiającej, dyscyplinującej, „tre-sującej”. Tę ostatnią uwidaczniają choćby przykłady praktyczne dotyczące funkcjonowania współczesnego uniwersytetu; sprawowanie tego rodzaju

władzy, który Foucault opisywał w *Nadzorować i karać*, jest tu widoczne gołym okiem. Przypomnę, profesor Małgorzata Jacyno mówiła w trakcie konferencji o wizytacji na Uniwersytecie Warszawskim „komisji weryfikującej ds. weryfikacji efektów kształcenia”. Jak to nazwać? Nie inaczej niż jako władza dyscyplinująca, w której sprawowaniu pośredniczą „agenci” (w znaczeniu Foucaultowskim) z komisji akredytacyjnej, sami będący pracownikami akademickimi. Kiedy sprawujemy władzę za pośrednictwem agentów, którzy są członkami grupy, to oddziaływania władzy są silniejsze, bardziej ujarzmiające. Różne odmienne modalności władzy są w społeczeństwach obecne równoległe i nie patrzyłabym na to w ogóle w kategoriach linearności rozwoju ich form.

Chciałabym jeszcze nawiązać do kwestii języków pedagogiki, jej retoryki, do sprawy „dewaluowanych pojęć”. Ciągła zmiana języka dokonywana po to, by uniknąć kolonizacji, a w efekcie – dewaluacji pojęć, grozi rozpadem ich struktury i spójności dyskursu, a zarazem obecnego w nim sposobu obrazowania, definiowania i rozumienia świata; być może i erozji jego pochodnych – tych narzędzi działania w świecie, które dotyczą praktyk wychowania. Tyle o moich wątpliwościach. Niedawno w jednym z raportów dotyczących społeczeństwa wiedzy, opublikowanym przez Komisję Europejską, przeczytałam, że krytyczne myślenie to umiejętność oddzielania informacji użytecznych od nieużytecznych. Podaję to jako przykład kolonizacji języka pedagogiki, ale zarazem nie mam odpowiedzi na pytanie, jak się przed tym bronić.

MCz: Wydaje mi się, że jest zupełnie odwrotnie. Nie mamy powodu obawiać się destrukcji dyskursu na-

ukowego, bo ona się już dokonała. Dyskurs naukowy uległ destrukcji, zepsuciu, kontaminacji. Moim zdaniem dokonało się już nieodwracalne naznaczenie terminów podmiotowo-emancypacyjnych. Używanie ich dzisiaj bez cudzysłowu i bez świadomości dyskursowej może oznaczać odwrotność sensów zamierzonych. To samo mógłbym powiedzieć o niektórych częściach socjologii, zwłaszcza tych dotyczących aktywizacji obywatelskiej, w tym obszarze lokuje się wręcz pedagogizacyjna awangarda. Sądzę też, że nie ma bardziej pedagogizacyjnych nurtów w pedagogice niż pedagogika emancypacyjna i krytyczna. To są nurty, które używają całkowicie wyświechtanych pojęć podmiotowych bez dystansu i na serio. To mnie chwilami przeraża. Nie inaczej jest w socjologii, na przykład w ramach badań i koncepcji teoretycznych dotyczących kapitału społecznego i zaufania. Nie mamy się już czego obawiać, bo stało się już to, co się miało stać – destrukcja dyskursu naukowego jest faktem. W tej kwestii się różnimy. Mam wrażenie, że potrzebna jest nie tylko większa świadomość dyskursowa, ale również refleksja nad tym, jak te lub inne nauki pozwoliły sobie na tę tendencję i nadal ją w glorii praktykują, ostentacyjnie wchodząc w alianse z (Foucaultowsko pojmowanym) rządem. Wydaje mi się, że istnieje jednak potrzeba nowej retoryki.

AMC: Ta potrzeba też łączy się z ryzykiem.

MCz: Nie ma żadnego ryzyka. Moim zdaniem katastrofa już się dokonała, ale tu się różnimy.

TSz: W tym, o czym państwo mówią, jest ryzyko i nie ma ryzyka. Zależy z jakiej perspektywy na to patrzeć. Myślę, że nie ma ryzyka, jeśli nową retory-

kę wypracowywalibyśmy kolektywnie czy grupowo, czyli postawilibyśmy na jakiś element kolektywistyczny w ramach naszego myślenia, także o uniwersytecie czy o szkole. Natomiast trochę się boję, że my rzeczywiście jesteśmy w tej chwili dyscyplinowani przez bycie wolnymi. W końcu patrząc na nas jako akademików, nasza „punktowa kreatywność” ma polegać na tym, że my w każdym kolejnym tekście kreatywnie przelicytowujemy siebie i innych, także w wytwarzaniu nowej retoryki. Pod tym względem ja się takiego generowania pseudonowości boję. Zgadzam się, że potrzebujemy nowego języka, ale pod warunkiem, że powrócimy do akademickiej współpracy, której, wbrew zachętom do projektów interdyscyplinarnych, absolutnie nie służą warunki rozliczania karier naukowych.

MCz: Mówiąc o retoryce, miałem na myśli między innymi kategorię „nastawienia” u Kennetha Burke’a. Moim zdaniem ten aspekt wypowiedzi, w wersji aktywistycznej, zaczyna dominować w języku socjologów, pedagogów, być może także częściowo filozofów. I to jest ten element retoryczny, który staje się kulą u nogi nauk społecznych i pedagogicznych z chwilą, gdy nie jest poddany refleksji w wystarczającym stopniu. Dlatego uważam, że jako środek zaradczy mogłaby być wzięta pod uwagę Mannheimowska strategia „następnego kroku”.

HO: Nawiązując jeszcze do pytania doktora Franczaka – zgoda, ja też widzę naszą rzeczywistość rządomyślności/urządzenia jako sytuację, gdzie różne odmiany władzy współgrają, są kompatybilne. Władza dyscyplinarna i władza rządzenia nie działają na zasadzie wykluczania, ale raczej działają w takiej logice strategii, o której pisze Foucault. To

więc co możemy zaobserwować w szkołach – kierowanie innymi, rządzenie poprzez wolność – doskonale współgra dzisiaj z władzą dyscyplinarną. Jeszcze *à propos* języka: kiedy czytałam zbiór poświęcony pedagogizacji, miałam pewien kłopot z obecną tam definicją pedagogizacji jako zjawiska przenoszenia kategorii pedagogicznych do innych domen, niezwiązanych z wychowaniem, takich jak gospodarka, społeczeństwo obywatelskie, kultura. Czy moglibyście państwo wyjaśnić, o jakie kategorie pedagogiczne chodzi – o „wychowanie”, „kształcenie”?

MM: Myślę, że to są bardzo ważne pytania i rzeczywiście chyba wszyscy tutaj siedzący pedagodzy bardzo chętnie usłyszeliby odpowiedź na nie. Natomiast ja chciałam jeszcze dodać do tego, co mocno – słusznie, że mocno – zaakcentował profesor Czyżewski, swoją krótką ocenę sytuacji, która zabrzmiała dość dramatycznie: pedagogów nie ma. W nawiązaniu też do tego, co powiedział Tomasz Szkudlarek, po prostu chyba przespaliśmy pewne momenty. Proszę zobaczyć, jak dzisiaj wygląda pole działalności edukacyjnej. Edukacją zajmują się niepedagodzy, świetnie sprawdzają się tutaj ludzie od zarządzania, psychologowie, generujący rozliczne kursy, przeróżne formy edukacyjne, po prostu to nie jest pole pedagogów. Pedagodzy tego pola nie obrabiają, znikają – może tak jak znika dzisiaj szkoła? Może w tym kontekście warto pomyśleć o znaczeniach, jakie wiążą się z – mającymi aktualnie miejsce – „ucieczkami szkoły od samej szkoły”. Wiem, że brzmi to co najmniej dziwnie, ale chyba dobrze oddaje fenomen, na który chcę zwrócić państwa uwagę. Otóż daje się dzisiaj zaobserwować wyraźną tendencję do przekształca-

nia szkół. Z jednej strony dzieje się to na poziomie formalno-prawnym, i – na przykład – szkoły publiczne stają się szkołami niepublicznymi. Już to jest pewną ucieczką „szkoły od szkoły”, bo nie jest ona już tym samym. To, co zwykle określaliśmy szkołą, właśnie znika na naszych oczach. Ruch przemian w obrębie – nazwijmy to – tradycyjnego szkolnictwa publicznego nasila się (amerykańskie *charters*, angielskie *academies* zamiast zwykłych szkół gminnych, polskie stowarzyszenia edukacyjne, oferujące „jedyną”, „dobrą edukację” – przykłady można mnożyć). Przemiany te znajdują grunt w neoliberalnym zarządzaniu oświatą, w tendencjach prywatyzacyjnych, wreszcie w tym, co Colin Crouch nazwał postdemokracją, czyli warunkach demokratycznych, które stały się funkcjonalne wobec kapitału i służą jemu, nie zaś obywatelom. Niewątpliwie dzieje się coś bardzo interesującego, także z punktu widzenia naszych zainteresowań Foucaultem. Na pewno warto zwracać uwagę na te przemiany, kiedy mówimy o „zabrudzeniu”, o tej bardzo ważnej kwestii, którą podniósł profesor Czyżewski. To zabrudzenie przybiera formy niezwykle zaskakujące. Kiedyś nazwaliśmy to ucieczką desygnatu. Wydaje mi się, że skoro wszyscy są pedagogami, edukacja jest wszędzie, to pewnym wyjściem z tego impasu, także z punktu widzenia roli pedagogów, jest zwrócenie uwagi na ogromną potencjalność, jaką zawiera w sobie Foucaultowska opcja zamieniania perspektywy „albo-albo” w perspektywę „to i to, i również tamto”, czyli właśnie wychodzenie poza binaryzm. Może tego pilnowaliby pedagodzy, może w tym niech znajduje wyraz pedagogizacja? Nie pozostawajmy w okowach binarności. I to mógłby być – bardzo szumnie brzmiący, ale chyba nośny – postulat. Świątełko

w tunelu, rodzaj celu, który jest oczywiście celem społecznym, jeżeli wierzymy, że świat może być lepszy.

MCz: Przepraszam, że po raz kolejny próbuję kwestionować Państwa wypowiedzi. Wiara w możliwość wyjścia poza binarność została już zjedzona i przetrawiona przez psychologię biznesu. Analizowaliśmy swego czasu jedną z audycji w radiu TOK FM z psychologiem Leszkiem Mellibrudą, gdzie tenże, powołując się na najnowsze badania amerykańskich psychologów (jakżeby inaczej), zalecał, by wyjście poza binarność traktować jako jedną z podstawowych zasad w przedsiębiorczości i w życiu prywatnym. Bardzo trudno jest więc znaleźć ideę, która nie byłaby już zabrudzona.

KF: W trybie uzupełnienia odnośnie tego właśnie fragmentu – Leszek Mellibruda mówił o przejściu od zasady „albo–albo” do zasady „i–i”. Przedstawiał to w formie instruktażowej do wykorzystania przez pracowników firm zarówno w różnego rodzaju działaniach zawodowych, jak i w obszarze prywatnym. Odpowiadając doktor Helenie Ostrowickiej, chciałem tylko zasygnalizować, że w ramach badań Zakładu Badań Komunikacji Społecznej próbujemy oczywiście pisać o tym, na czym polega pedagogizacja i ekspansja semantyk pedagogicznych poza dyscypliny naukowe bezpośrednio związane z edukacją i wychowaniem. Jak próbowaliśmy pokazać, pedagogizacja promuje pożądane w „nowych czasach” wzory postępowania oraz modeluje codzienne praktyki z użyciem wiedzy wytwarzanej w polu nauki. Transformacja działań społecznych i mentalności obywateli związana jest między innymi z obecnością i popularyzacją w mediach koncepcji

zaczepniętych z psychologii, socjologii, pedagogiki czy ekonomii – w obszarach takich jak: psychologia biznesu, poradnictwo czy rozrywkowe formaty oddziaływać wychowawczych. W prowadzonych dotychczas analizach staraliśmy się wyraźnie odróżnić medialne i pozamedialne formy pedagogizacji, na przykład *coaching* czy *mentoring* prowadzony w zamkniętym kontekście firm czy instytucji i jego zmedializowane formy: publikacje prasowe, cykliczne audycje radiowe i telewizyjne czy kanały tematyczne w Internecie.

HO: Tutaj pełna zgoda, całkowicie rozumiem szeroką przestrzeń zjawiska pedagogizacji życia społecznego. Moje pytanie i wątpliwość wiązały się z tym, że kategorie pedagogiczne to nie jest dla mnie oczywista grupa kategorii. Czy w proponowanej przez państwa definicji zjawiska pedagogizacji chodzi o pewien „przymus” wychowywania społeczeństwa, czyli o to, co w pedagogice nazywamy pedagogizmem, imperatywem wychowywania oraz kształcenia innych i siebie?

AMC: Tutaj się w pełni zgadzam z Heleną Ostrowicką. Chciałam spytać, czy to są kategorie pedagogiczne przenoszone z wewnątrz pedagogiki do dyskursu społecznego, czy mamy do czynienia z innym zjawiskiem? Raczej postawiłabym tezę, że mamy do czynienia ze zwrotnością tej relacji, to znaczy sama idea wychowania – w tym przekonanie, iż społeczeństwo trzeba wychowywać – jest przeniesiona, ale chyba nie z pedagogiki, lecz do pedagogiki, gdyż tkwi ona w „naturze” życia społecznego. Natomiast odnośnie języka, proszę zwrócić uwagę na to, jakie kategorie budują ów dyskurs pedagogizacyjny. To są kategorie związa-

ne z czymś, co określa się jako „dyskurs menedżeryzmu”. Chodzi o nie do końca uprawnione, albo wprost nieuprawnione, przenoszenie kategorii i pojęć z języka zarządzania do wszystkich innych sfer życia społecznego i życia indywidualnego, to jest do tych sfer, które w ogóle nie odnoszą się do zarządzania. W obszarze praktyk pedagogicznych mamy raczej do czynienia z myśleniem o edukacji jako zarządzaniu sobą, własną karierą, własnym czasem, zarządzaniu dzieckiem albo inwestowaniem w dziecko i tak dalej; język, dla którego kluczowe terminy to „zarządzanie”, „inwestycja”, „ekonomizacja” i tym podobne, tworzy fundament dla pewnych pedagogii, ale to nie jest język pedagogiki. Dodam jeszcze, że zwrotność tej relacji polega na tym, że ten dyskurs menedżerski przenosi się także na język samej pedagogiki.

KF: *Ad vocem*, upierałbym się jednak, że za ten „eksport” bardzo często odpowiadają przedstawiciele nauk o wychowaniu. Niekiedy są to osoby deklarujące przynależność do pedagogiki krytycznej czy pedagogiki emancypacyjnej, co również wydaje się bardzo interesujące. Warto zasygnalizować kategorię, które wykorzystywaliśmy w naszych badaniach. Wrażenie hybrydowości i niejednoznaczności przekazu pedagogicznego potęguje cyrkulacja dyskursów i powstawanie niejednorodnych zestawów, na które składają się elementy dyskursowe pochodzące z różnych źródeł (np. odmiennych dyscyplin naukowych, mowy medialnej czy wiedzy potocznej) oraz nieustanna „artykulacja” (w znaczeniu Ernesta Laclaua), czyli łączenie i budowanie powiązań między niejednorodnymi zasobami wiedzy w określony sposób (np. przez uproszczenie czy banalizację). To nie przeczyłoby temu, o czym mówiła profe-

sor Męczkowska-Christiansen, to znaczy elementy pedagogiczne mogą być na przykład „montowane” z elementami psychologicznymi czy składnikami wiedzy o zarządzaniu, mogą też funkcjonować samodzielnie. Przywołany wcześniej Leszek Mellibruda, ale też inne osoby w audycjach Radia TOK FM, cytowały fragmenty książek pedagogicznych i łączyły je z wiedzą innych dyscyplin. Na tym polega między innymi współczesny fenomen cyrkulacji wiedzy. Oczywiście eksperci i inni przedstawiciele elit symbolicznych osiągają niesamowitą sprawność w posługiwaniu się tymi zasobami teoretycznymi i potrafią je dostosować do każdego odbiorcy. Na przykład w Radiu TOK FM formaty audycji zmieniają się nieustannie, ale pewien kanon „pedagogiczny” jest stale obecny. W audycjach z obszaru psychologii biznesu nie chodzi tylko o popularyzację psychologii usprawniającej zarządzanie, ale też o promocję idei pedagogicznych, które wspomagają „mentalnościową” modernizację uczestników życia gospodarczego.

Jerzy Stachowiak (Uniwersytet Łódzki): Chciałbym dorzucić dwa grosze do tego, co powiedział doktor Franczak przed chwilą. Jeśli mówić o wpływie czy powiązaniach dyskursu pedagogicznego, czy też praktyk pedagogicznych z zarządzaniem, to w tomie *Pedagogizacja życia społecznego* jest przynajmniej jeden tekst mówiący o związkach między pedagogiką czy dyskursem pedagogicznym a zarządzaniem oraz o tym, jak ta dwukierunkowa relacja ujawnia się w dyskursie menedżerskim. Wydaje mi się, że jest jeszcze jedna sprawa, o której mówiły wcześniej profesor Męczkowska-Christiansen i doktor Ostrowicka, czyli wątpliwości dotyczące definicji pedagogizacji, proponowanej

we wspomnianej publikacji. Sądę, że sam problem pedagogizacji umożliwia jego różne definiowanie. W tym tomie są obecne odmienne sposoby widzenia pedagogizacji. Na gruncie badań przedstawionych w tomie *Pedagogizacja życia społecznego* pojawiają się przynajmniej dwie definicje czy też dwa sposoby zoperacjonalizowania tego pojęcia. Wydaje mi się, że można przyjąć jedną z tych operacjonalizacji związaną z upowszechnianiem sposobów wytwarzania gotowości do pracy nad sobą i harmonizowania się z innymi, czy to w życiu biznesowym, czy szkolnym, czy w samopomocy, czy w rodzinie i, w dalszej kolejności, z celami instytucji, całych grup i tak dalej. W moim przekonaniu są duże możliwości analizy pedagogizacji, bardzo mocno związane z tym, o czym mówił profesor Szkudlarek. Jeśliby zdefiniować pedagogizację jako interwencję w efekty socjalizacji, próbę korekty, próbę uzupełnienia procesów socjalizacji, to wtedy same badania tego obszaru pedagogizacji życia społecznego można byłoby widzieć jako część szerszego pola badań nad kontrolą społeczną, rozumianą w kategoriach socjologicznych – to znaczy kontrolą społeczną, w której mieszczą się i procesy socjalizacyjne, i procesy edukacyjne. To są dwa elementy tego samego procesu kontroli społecznej, rozumianej w klasycznych terminach socjologicznych – zapewnienia i stabilizowania porządku między bardzo różnymi obywatelami w odmiennych kontekstach, między różnymi ludźmi wychowującymi się w zróżnicowanych środowiskach. Wydaje mi się, że te wątpliwości, o których mówią profesor Męczkowska-Christianesen i doktor Ostrowicka, można byłoby równoważyć poprzez to, co już jest omówione w tomie *Pedagogizacja życia społecznego*.

TSz: Chciałbym podjąć kilka kwestii. Pierwsza sprawa dotyczy przewijającego się wątku, że wszystko stracone: czego byśmy nie wymyślili, to już zostało kooptowane do dyskursu władzy. Dorzucę coś do tego koszyczka. Dwa czy trzy lata temu byliśmy z profesor Mendel na konferencji politologicznej, gdzie dowiedzieliśmy się, że ten dotychczas jeszcze „niespedagogizowany” Gilles Deleuze jest fundamentem dla strategii izraelskich jednostek specjalnych w Strefie Gazy. Oddziały te wjeżdżają buldożerami w poprzek osiedla, wchodząc do domów, nie wchodzą przez drzwi, tylko burzą młotem ścianę, żeby wejść do środka. Kompletnie ignorują oswojone granice przestrzeni. Robią kłacze; dziurawią płaszczyznę immanencji, jakbyśmy sobie tego nie nazwali. W każdym razie, oni szkolili się w oparciu o koncepcje Deleuze’a. Nie ma więc chyba możliwości, żebyśmy od tego uciekli: skoro ktoś coś mówi, będzie to wykorzystane przeciw niemu, jak w amerykańskim kryminale. Jest zatem opcja: albo zamilkniemy, albo się z tym oswoimy, że wszystko, co robimy, będzie użyte, wykorzystane jako już wypowiedziane, w sposób, którego nie kontrolujemy, i nikt z nas nie będzie miał na to wpływu. Możemy się potem tylko zarzekać, że to nie my wymyśliliśmy takie zastosowania. To dotyczy oczywiście też kwestii pedagogizacji, więc chciałbym ją troszeczkę uporządkować i zwrócić uwagę na to, że powinniśmy sobie odpowiedzieć na pytanie, gdzie jest „zło” w tym zjawisku. Opowiadamy o tym jak o jakimś demonie. Czego by nie wymyślić: „empowerment”, „emancypacja”, „podmiot” i tak dalej, wszystko jest wykorzystywane przez techniki rządzenia. Ale w zasadzie co z tego wynika? Gdzie naprawdę te pedagogizacyjne maszyny wytwarzają efekty, którym jest sens się opierać? Otóż ja ich nie

widzę w samym fakcie kooptacji. Nie widzę wielkiego problemu w tym, że jako socjologowie, pedagodzy, psychologowie, ludzie związani z naukami społecznymi współpracujemy z różnymi agendami władzy – a współpracujemy i świadomie, z lokalnymi i nielokalnymi politykami, piszemy ekspertyzy, strategie albo udzielamy wywiadów, i nieświadomie – proponując nowe pojęcia, uprawiając „czystą” i „krytyczną” wiedzę. Ona zawsze wchodzi w obieg publiczny, tylko w sposób przez nas akceptowany, albo po dłuższym czasie (dziesięć–dwadzieścia lat) i w sposób przez nas niekontrolowany; ta wiedza zawsze może być wykorzystywana jako część dyskursu publicznego dla rozwiązywania określonych problemów, definiowania tych problemów, redefiniowania i tak dalej. Po prostu zawsze będziemy w to uwikłani – i nie jest to ta relacja, o której mówiłem poprzednio jako o mitycznym „stosowaniu teorii w praktyce”, bo to jest proces rozproszony, tu nie ma żadnej modelowej koherencji. Jeżeli jest coś złego w aplikowaniu pojęć czy strategii pedagogicznych do rozwiązywania problemów społecznych, to przynajmniej niektórzy autorzy dyskutujący nad fenomenem pedagogizacji twierdzą, że problem pojawia się wtedy, kiedy pedagogizacja wiąże się z depolityzacją problemów społecznych. W tym tkwi problem, a nie w samym fakcie pedagogizacji życia społecznego, nie w tym, że próbujemy się wychowywać. Chodzi mi o sytuacje, kiedy na przykład przedstawiamy problem bezdomności jako problem wyuczonej bezradności, a nie polityki w zakresie budownictwa komunalnego, albo kiedy problem bezrobocia przedstawiamy jako deficyt kompetencji, które wymagają treningu, a nie jako problem likwidacji miejsc pracy, bo w ten sposób redukowane są koszty i maksymalizowane są zyski. Jeżeli

przedstawiamy tego typu problemy jako problemy edukacyjne, jako deficyty w procesie uczenia się, a nie jako problemy struktury społecznej, kapitału i tak dalej, to wtedy jest naprawdę problem. Bo to jest odwracanie uwagi i ciąg dalszy starej, „pięknej” strategii *blaming the victim* – czyli ci, którzy odpadli, mają jeszcze za to dodatkowo płacić i są traktowani jako ciężar, problem, patologia, przeszkoda w procesie transformacji. Bywa to także ujmowane jako „problem mentalności” grup marginalizowanych w procesie rozwoju. Tam, gdzie pedagogizacja zastępuje takie strategie, które realnie mogłyby adresować te problemy, naprawdę pojawia się problem. W innych przypadkach nie widzę tego zjawiska tak dramatycznie, ponieważ jest ono po prostu częścią naszej cywilizacji i kropka. Pedagogizacja życia społecznego może być identyfikowana od czasów antycznych. Książka Wenera Wilhelma Jaegera, *Paideia*, mówi właśnie o tym, że kultura antyku jest w swej istocie kulturą wychowywania człowieka. Jaeger przytacza następującą anegdotę: któryś z jego kolegów miał wypowiedzieć myśl, że Platon to fajny autor, dobrze się go czyta, tylko czemu on tam ciągle mówi o wychowaniu. Na co Jaeger odpowiada, przytaczając innego rozmówcę: to tak, jakbyś powiedział, że Biblia to fajna książka, tylko czemu tam się tyle mówi o Bogu. Po prostu wychowanie jest immanentną częścią kultury antyku. Formowanie człowieka jest tym, o co chodzi w kulturze. Samo pojęcie *cultura* oznacza uprawę. Kultura jest związana genetycznie z procesami wychowania, czyli z panpedagogizmem kontroli społecznej, wpływu społecznego, formowania relacji między ludźmi, z etycznością, moralnością i tak dalej. Potężnym, rewitalizacyjnym gestem w historii tego wymiaru kultury była reformacja. Od reformacji zaczyna

się profesjonalizacja edukacji i pedagogiczność pojawia się wtedy jako pewien profesjonalny sposób myślenia. Społeczeństwo ma być moralne i wychowywane, wszystkie relacje społeczne mają być prześlągnięte zadaniem budowania odpowiedzialnego życia na drodze do zbawienia. Później nadchodzi modernizacja z wizją życia według projektu, dzięki któremu świat ma się stawać lepszy i oświecony. To jest kontynuacja długotrwałego cyklu zdarzeń – procesu, który jest elementem europejskiej cywilizacji. Natomiast współczesna forma pedagogizacji wydaje mi się o tyle dramatyczna, o ile kolonizuje te obszary problemów społecznych, których się nie da rozwiązać pedagogicznie. Gdzie edukacja pojawia się *zamiast* interwencji politycznej, zmiany sposobów zarządzania przestrzenią, polityk własnościowych, kontroli kapitału, polityki podatkowej. Możemy milion razy wysłać ludzi na szkolenia dla bezrobotnych, ale jeżeli nie zmieni się struktura gospodarcza, w ten sposób dajemy tylko pracę ludziom, którzy prowadzą szkolenia dla bezrobotnych.

À propos pojęcia pedagogizmu. Ono się pojawiało w pedagogice zanim zaczęliśmy mówić o pedagogizacji problemów społecznych. Chodzi o refleksję, że istnieje coś w rodzaju rozproszonego wychowania w przestrzeni społecznej. Dla mnie to jest głównie produkt dyskursu teologicznego w nowożytnej Europie, związanego przede wszystkim z Reformacją. Ta kategoria sprowokowała nas kiedyś do rozważania, jaka jest relacja między pedagogizmem a pedagogiką, czyli tym rozproszonym procesem wychowania, które jest wszędzie, a tym, który w pewnym momencie wydziela się, instytucjonalizuje jako szczególna sfera aktywności kulturowej, określanej mianem pedagogiki i mającej być dziedziną od

tej pory niejako odpowiedzialną za ten proces, tak jakby miała przejąć nad nim kontrolę. Oczywiście nie przejęła nigdy i nigdy nie przejmie kontroli nad procesami formowania grup społecznych i jednostek czy nad mechanizmami kontroli społecznej. Natomiast obecność tej wyspecjalizowanej sfery profesjonalizmu pedagogicznego wytwarza niesłychanie interesujące efekty retoryczne, które dla mnie są fundamentalnie ciekawe jako pewien problem do analiz na styku socjologii wiedzy, teorii polityki, filozofii polityki i tak dalej. Profesjonalizacja pedagogiki niejako wydziela z pola społecznego pole wychowania, wytwarza pewien artefakt w postaci tego, że oto mamy szkołę i to w niej się ma odbywać wychowanie, a reszta już nim nie jest. Czyli zaczyna się dyscyplinowanie tego pola, strukturyzowanie go w taki sposób, że społeczeństwo dzielimy na pedagogiczne i niepedagogiczne. Edukacja zaczyna się autonomizować, rozwija się i rozbudowuje. Przykładem może być lektura książki Johanna Friedricha Herbarta z 1806 roku zatytułowanej *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*. To jest tekst prawie już nieczytany na studiach pedagogicznych, chyba tylko na kursach historii wychowania. To był pierwszy tekst, który spełniał kryteria akademickiego wykładu koncepcji pedagogiki jako dyscypliny naukowej, mówił o jej celu, o metodach, zostały zdefiniowane w nim podstawowe pojęcia i tak dalej. Lektura tego tekstu *po* lekturze Foucaulta jest zdumiewająca. To jest niemal zupełny wykład teorii władzy dyscyplinarnej z *Nadzorować i karać*. Herbart posługuje się niemal tymi samymi pojęciami: „rząd nad dziećmi” (czy „rządność” – można by powiedzieć), „dyscyplina”, „wiedza”, „kształtowanie woli”, „wola prowadząca do charakteru”, „charakter prowadzący do

autonomii podmiotowej". Wychowanie jest opisane jako projekt strategii kształtowania wolnego człowieka, wolnego podmiotu poprzez niezauważalne dyscyplinowanie ciała i organizację pola percepcji oraz struktury wiedzy, więc tego, co dziś nazywamy dyskursem. Główne pytanie w ramach mojego obecnego projektu badawczego jest takie: jeżeli Foucault ma rację, że władza dyscyplinarna była rozpowszechniona w czasie, gdy Herbart pisał swój wykład z pedagogiki, to po co postulować ją jako wynalazek pedagogiczny? A jeszcze dokładniej: jaki jest efekt takiego postulatu replikującego rzeczywistość? Tu nie chodzi o to, czy Herbart jest nieoryginalny albo czy Foucault się myli. Dla mnie jest to pytanie o retorykę teorii, nie tylko pedagogicznej, ale o retorykę teorii społecznej w ogóle, w sytuacjach, gdy opisuje ona istniejące praktyki społeczne jako praktyki pożądane. Co „robi” taka sytuacja, w której postulujemy rzeczy, które istnieją? Człowiek ciężko haruje, a ja mu mówię: „wiesz, powinienes przyłożyć się do roboty”. Dzieciak właśnie wysprzątał pokój, a ja wchodzę i mówię: „powinienes tu posprzątać”. Co się dzieje w takich sytuacjach? Po pierwsze, usuwamy dyskursywnie obecność tego, co jest i pokazujemy, że to nie istnieje. Po drugie, mówimy, że to jest bardzo ważne. Zdaje się, że tego rodzaju postulatyczna retoryka jest maszyną formowania wartości. Wartość to jest coś, co nie istnieje, ale powinno istnieć. Jednocześnie jest to „pompa pneumatyczna” procesów formowania, wychowania, rozumianych jako wysysanie ludzi z aktualności ku potencjalności i waloryzacja tej potencjalności jako czegoś lepszego od tego, co jest. Czy można to uogólnić i powiedzieć, że tak pracuje teoria na tkanice życia społecznego? Nie tylko polityka, jak mówił Laclau, ale – jak się zdaje – także teoria ma swoje

„retoryki ontologiczne”, retoryki stwarzające społeczeństwa niekoniecznie na zasadzie ich logicznego modelowania i „wdrażania teorii w praktykę”. Reagowałem energicznie za każdym razem, kiedy ktoś z państwa mówił, że coś jest „tylko retoryką”. Retoryka to nie jest „tylko” retoryka. Jeżeli dyskurs jest maszyną strukturyzującą, to retoryka jest maszyną ontologii społecznej, a nie ozdobnikiem, który nie ma sensu merytorycznego.

MK: Co robić, kiedy słowa zostały zużyte? Myślę, że są dwie metody. Albo rezygnacja z mówienia w ogóle, albo walka o te słowa, próba ich odbicia. To zawsze jest możliwe, wiadomo, że spory o znaczenie rozmaitych słów, terminów, zwłaszcza tych filozoficznych czy ogólnoideologicznych trwały zawsze. Nie ma powodu, żeby zaprzestać takich walk. Jest jeszcze o wiele bardziej dywersyjna metoda, związana z pedagogizacją: skoro wszyscy są pedagogami, wszyscy pedagogizują, to pedagogom, którzy myślą refleksyjnie i krytycznie nad pojęciem wychowania, pozostało powiedzieć, że oni nie są pedagogami, czyli zastosować metodę ironicznego odwracania. Takie taktyki zostały opisane przez Judith Butler w książce *Walczące słowa. Mowa nienawiści i polityka performatywu*. To wszystko jest do wykorzystania.

AMC: Chciałabym uzupełnić dyskusję o pedagogizacji. Wydaje mi się, że na obrzeżu zjawiska pedagogizacji wytwarzają się nowe dyskursy. Zauważam tu dyskurs rasizmu społecznego w stosunku do tych, którzy „powinni” podlegać pedagogizacji, a nie podlegają. Przykładowo: jeśli nie jesteś w stanie „zarządzać” własną karierą, to jesteś desygnowany do grupy tych, którzy nie powinni mieć gło-

su. Foucault pisze o rasizmie społecznym w wykładach z 1976 roku. Myślę, że pedagogizacja generuje nowy typ podziałów społecznych, na tych, którzy są pedagogizowani i ochoczo w tym procesie uczestniczą, i na tych, którzy stają się odpadami albo też w jakimś sensie ofiarami tego procesu.

EMH: O tym też rozmawialiśmy w naszych dyskusjach, zwłaszcza wtedy, gdy polem obserwacji były służby społeczne i praca socjalna.

AMC: Ja bym to wyraźnie nazwała rasizmem społecznym, bo wydaje mi się, że słowa czasami jeszcze „mówią”.

MM: Jestem bardzo ciekawa zdania profesor Marynowicz-Hetki i profesora Czyżewskiego w kontekście pytań, które zadała doktor Ostrowicka o wychowanie, kształcenie, jakość słów. Jeżeli wierzyć Deleuze’owi i Guattariemu, to pedagogika jest niezbędna filozofii, której zadaniem jest tworzenie pojęć. Jeżeli jest niezbędna po to, żeby je operacjonalizować, to znaczy, że filozoficzne ziarno rozplenia się i uczymy się nowych relacji, nowych związków, tworzymy nowe podmiotowości. Uczymy się na słowach, które zaczynają pracować zupełnie inaczej.

HO: Wracając do pojęcia pedagogizacji, w nawiązaniu do tego, co powiedział profesor Szkudlarek, ważny jest dla mnie – w możliwych znaczeniach pojęcia pedagogizacji – ten element pedagogizacji problemów społecznych, w którym edukację postrzega się jako sposób na wszystkie bolączki społeczeństw. Kiedy badałam medialne dyskursy o młodziem, zauważyłam pedagogizację „problemów z młodzieżą”, opartą na grze kategorią „bez-

stresowego wychowania”. Figura „bezstresowego wychowania” jest tu szczególnie ciekawa. Analizy Bogusława Śliwerskiego pokazały, że to pojęcie nie istnieje w teorii pedagogicznej, w słownikach pedagogicznych, podręcznikach do pedagogiki. Natomiast w dyskursie medialnym pedagogika niejako została zaatakowana jako ta, która promuje metody wychowania bezstresowego. To pokazuje złożoność zagadnienia, czym są kategorie pedagogiczne, w jaki sposób są wytwarzane i wykorzystywane w różnych kontekstach.

TSz: To jest pojęcie z dyskursu medycznego, z książki amerykańskiego pediatry doktora Spocka z lat 40. XX wieku.

EMH: Chcę powiedzieć, że przyjęcie pewnego stanowiska czy choćby dojście do tego, jak będziemy rozumieć pedagogizację, trwało połowę czasu naszej wspólnej pracy. Tak naprawdę uświadomienie znaczenia tego pojęcia zostało przez nas stopniowo zinterioryzowane w momencie pisania tekstów. Zresztą werbalizacja stanowi zwykle naturalny etap, kiedy następuje zinterioryzowanie określonego rozumienia i sensu pojęcia. Nasze analizy rozpoczęliśmy od publikacji z lat 70. XX wieku, ważnych dla pedagogiki społecznej. Mianowicie od podręcznika Aleksandra Kamińskiego, który kategorię „panpedagogizmu” przyjmuje, w gruncie rzeczy, jako niebywale pozytywny sztandar możliwości oddziaływania wychowawczego na społeczeństwo. Należy przypomnieć także „społeczeństwo wychowujące” oraz *Raport o stanie oświaty* pod redakcją Jana Szczepańskiego. Zaczęliśmy od tego kontekstu, czyli oddzielenia „pedagogizmu” od „pedagogizacji”. Po czym szukaliśmy dalszych kontekstów.

MCz: Proszę nie traktować tych paru zdań jako podsumowania, bo nie uzurpuję sobie takiego przywileju. Chciałbym jedynie poruszyć dwa wątki, tytułem zachęty do podejmowania dalszych tropów w przyszłości. Obydwa wątki były dzisiaj wielokrotnie omawiane. Pierwszy dotyczy użytej retoryki. Wydaje mi się, że o ile my, tu obecni, w większości zgadzamy się co do tego fenomenu, o tyle większość socjologów, pedagogów i psychologów otwierałaby oczy ze zdumieniem, gdyby usłyszała takie *dictum*. Zatem pierwszym zadaniem jest wykazanie, że ten problem w ogóle istnieje, że nie jest on właśnie retoryczny w cudzysłowie, tylko jest retoryczny w pełnym sensie tego słowa, bo współtworzy rzeczywistość. Inna sprawa to jak się z tym fenomenem uporać. Profesor Kowalska wspominała o pewnych strategiach w tym względzie. Można by także sięgnąć do koncepcji ramowania, stosowanej między innymi w książce George'a Lakoffa *Nie myśl o słoniu! Jak język kształtuje politykę*, która mówi o możliwościach „przeramowania” debaty publicznej, czyli skutecznej wymiany stosowanych w niej podstawowych schematów interpretacyjnych.

Druga kwestia to pedagogizacja. Tutaj w pewnych warstwach zgadzamy się, a w innych być może nie. Pedagogizacja może faktycznie służyć depolityzacji, jednak sądzę, że zagrożenia związane z pedagogizacją sięgają dalej. Wydaje mi się, że pedagogizacja może być kłopotliwa także wtedy, gdy prowadzi do zjawiska, które w socjologii nazywa się dedyferencją albo odróżnicowywaniem. Autor tego terminu Niklas Luhmann uważał, że współczesna rzeczywistość coraz bardziej się różnicuje: jednym kodem posługujemy się w odniesieniu do

naszego życia prywatnego, inaczej kodujemy życie gospodarcze; stosujemy także zróżnicowane kody w obszarach religii, polityki, obywatelstwa i tak dalej. Luhmannowska idea różnicowania była zbieżna z ponowoczesną koncepcją fragmentacji świata społecznego. W przeciwieństwie do tej diagnozy sądzę, że żyjemy w czasach głałszachtowania, zacierania różnic między kodami dotyczącymi różnych dziedzin życia, i że do owej dedyferencji czy odróżnicowywania służy często pedagogizacja. Na przykład sztuka przestaje być ekskluzywną domeną doznań estetycznych, staje się formą nagłaśniania problemów społecznych lub nawet odmianą pracy socjalnej – musi być krytyczna, publiczna, społecznie zaangażowana, musi uświadamiać, musi o coś walczyć. Krótko mówiąc, musi wychowywać. Życie prywatne staje się domeną pracy nad sobą, samorozwoju, a nie doznań specyficznych, związanych z więzią z osobami najbliższymi. Polityka staje się domeną wychowania narodów i ludów w stronę cywilizacji. Można by te przykłady mnożyć. Sądzę, że istnieje ryzyko związane z przenoszeniem semantyk pedagogicznych na obszary uprzednio niezwiązane z wychowaniem. Zagrożenia związane z pedagogizacją nie tylko dotyczą fundowania tematów zastępczych, zasłaniania aspektów strukturalno-politycznych, ale być może także ujednociania rzeczywistości, która na razie jest jeszcze (na szczęście) w dużej mierze różnorodna.

oprac. Marek Czyżewski, Ewa Marynowicz-Hetka¹

¹ Moderatorzy panelu dziękują pani Izabeli Kamińskiej, asystentce w Katedrze Pedagogiki Społecznej UŁ, za sporządzenie znacznej części zapisu dyskusji.

Cytowanie

Czyżewski Marek, Marynowicz-Hetka Ewa, Mendel Maria, Męczkowska-Christiansen Astrid, Ostrowicka Helena, Szkudlarek Tomasz (2016) *Oswajanie Foucaulta w analizach społeczno-pedagogicznych – zapis dyskusji panelowej*. „Przegląd Socjologii Jakościowej”, t. 12, nr 1, s. 32–61 [dostęp dzień, miesiąc, rok]. Dostępny w Internecie: <www.przegladsocjologiijakosciowej.org>.