

Ewa Marynowicz-Hetka

Pedagogika społeczna

Pojmowanie aktywności
w polu praktyki



Pedagogika społeczna

Pojmowanie aktywności
w polu praktyki



WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

Ewa Marynowicz-Hetka

Pedagogika społeczna

Pojmowanie aktywności
w polu praktyki

Ewa Marynowicz-Hetka – Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu
Katedra Pedagogiki Społecznej, 91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48

RECENZENCI

Maria Mendel, Lech Witkowski

REDAKTOR INICJUJĄCY

Urszula Dzieciatkowska

REDAKTOR WYDAWNICTWA UŁ

Katarzyna Gorzkowska

SKŁAD I ŁAMANIE

Munda – Maciej Torz

PROJEKT OKŁADKI

Katarzyna Turkowska

Zdjęcie wykorzystane na okładce: © Depositphotos.com/VERSUSstudio

© Copyright by Ewa Marynowicz-Hetka, Łódź 2019

© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2019

Publikacja jest udostępniona na licencji Creative Commons. Uznanie autorstwa-Użycie
niekomercyjne-Bez utworów zależnych 4.0 (CC BY-NC-ND)

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

Wydanie I. W.08945.18.0.M

Ark. wyd. 14,0; ark. druk. 23,75

ISBN 978-83-8142-557-5

e-ISBN 978-83-8142-558-2

<https://doi.org/10.18778/8142-557-5>

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

90-131 Łódź, ul. Lindleya 8

www.wydawnictwo.uni.lodz.pl

e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl

tel. (42) 665 58 63

*Pamiętaj, żeby patrzeć w gwiazdy, a nie pod nogi.
Staraj się zrozumieć to, co widzisz, i zastanawiać się,
co sprawia, że wszechświat istnieje.*

prof. Hawking do swych studentów

*Monografię tę dedykuję Tym,
dzięki którym istnieję i trwam.*

Spis treści

Wstęp	13
Rozdział 1	
Społeczno-pedagogiczny punkt widzenia: rama konceptualna	17
Uwagi wstępne: konteksty i uzasadnienia	17
Punkt widzenia – perspektywa – horyzont	21
Paradygmat humanistyczny i relacyjny paradygmat działania niestrategicznego: rama ontologiczna	23
Koncepcja instytucji symbolicznej i środowisko niewidzialne: rama aksjologiczna	25
Konstruowanie intersubiektywnie uświadczonych doświadczeń: rama epistemologiczna	28
Badanie w toku zmiany: rama metodologiczna	29
Aparatura pojęciowa: ciągłość i zmiana	34
Rozdział 2	
Aktywność w polu praktyki: konceptualizacje i narzędzia/dyspozytywy	41
Uwagi wstępne	41
Narzędzie analizy/dyspozytyw: ustalenie znaczeń	43
Relacyjna koncepcja człowieka usytuowanego w kontekstach społecznych	46
Kultura aktywności duchowej/mentalnej	52

Praca hermeneutyczna nad sobą: złożoność i paradoksalność	56
Doświadczenie i jego wymiar relacyjny: integrowanie poprzez rekonstrukcję i reorganizację	60
Uwspólnianie doświadczenia i jego konteksty: przykład pokolenia historycznego.	66
Rozdział 3	
Aktywność w polu praktyki: warianty transformacji	71
Uwagi wstępne	71
Zmiana paradygmatyczna i „odkrycie aktywności”	72
Aktywność w polu praktyki: koncepcje i narzędzia.	74
Transwersalna analiza aktywności	75
Podejście trialektyczne	77
Aktywność – transformacje transformacji: związek „pożeniony” strukturalnie.	82
Transformacje niewidoczne i bezszelestne: koncept i propozycje analizy.	85
Proces bezszelestnego kumulowania doświadczeń	92
Strumień transformacji niewidocznych <i>versus</i> modyfikacje.	96
Warkocz transformacji powiązanych/„pożenionych”	99
Rozdział 4	
Kultura praktyki: orientacje aktywności	101
Uwagi wstępne: kultura praktyki – zakres pojęcia.	101
Orientowanie aktywności/działania w polu praktyki: przesłanki ramy konceptualnej.	105
Myślenie kompleksowe <i>versus</i> działanie zintegrowane	108

Przestrzeń mediacji: w kierunku podejść mediacyjnych	115
Transformacje relacji: między asymetrią a przekraczaniem mistrza	125
Transformacje orientacji aktywności: dwie oscylacje ...	132
Rozdział 5	
Pola praktyki: sensy i znaczenia aktywności	143
Uwagi wstępne	143
Kształcenie/kształtowanie: uświadamianie ram aktywności w polu praktyki	144
Refleksyjna praktyka: tworzenie wiedzy własnej. .	148
Projektowanie: spiralna aktywność usytuowana w przestrzeni kształcenia	152
Praca socjalna: stawanie się/w kierunku pracy społecznej	157
Pole praktyki w transformacji: odkrycie przestrzeni niewidzialnej	166
Podmiot działający w polu praktyki: transformacje bezszelestne	168
Pola praktyki w ujęciach transwersalnych	171
Pola praktyki – pola badań: naprzemienność aktywności i implikacje	174
Rozdział 6	
Wartościowanie aktywności w polu praktyki	183
Uwagi wstępne	183
Relacyjny wymiar wartości – wartościowania w polu praktyki	185
Wartościowanie: preferencje wyboru orientacji aktywności	189

Relacje społeczne w polu praktyki: interesowność (uprzedmiotowienie i marszandyzacja) <i>versus</i> bezinteresowność (<i>la gratuité</i>)	194
Wartościowanie/szacowanie efektów: ewaluacja aktywności w polu praktyki	203
Fenomen ewaluacji – punkt wyjścia	203
Ewaluacja aktywności w polu praktyki – narzędzie analizy	210
 Rozdział 7	
Pedagogika społeczna „na skrzyżowaniu nauk”	221
Uwagi wstępne	221
Inspiracje konceptualne i narzędzia konstruowania społeczno-pedagogicznego punktu widzenia na aktywność w polu praktyki	224
Inspiracje dla konstruowania ram orientowania aktywności w polu praktyki	225
Metoda naukowa: wzbogacanie warsztatu metodologicznego	231
Całość powiązana dyscyplinarnie: zintegrowany paradygmat aktywności w polu praktyki	237
Zintegrowany paradygmat aktywności w polu praktyki: warianty	238
Podejścia transwersalne do analizy pola praktyki	246
Inspiracje międzydyscyplinarne: dwa zwątpienia	250
 Rozdział 8	
Transwersalny paradygmat pedagogiki społecznej: ramy konceptualne	255
Uwagi wstępne	255
Rozum transwersalny: rama ontologiczna	256

„Długie trwanie” oraz „zerwanie i nieciągłość”: rama metodologiczna.	260
Dyscyplinaryzacja i instytucjonalizacja pedagogiki społecznej: dwa sprzężone procesy	263
Skoła myślenia: nieciągłość <i>versus</i> paradoks zerwania.	268
Kompleksowość (złożoność/dwoistość) i zintegrowanie powiązań wzajemnych: rama epistemologiczna.	271
Uwagi końcowe	273
Zamiast zakończenia: zaproszenie do współmyślenia.	281
Bibliografia	283
Wykaz wybranych artykułów opublikowanych w latach 2008–2018.	311
Słownik pojęć kluczowych	319
Summary	329
Table of contents	341
Résumé	347
Table de matières	359
Indeks nazwisk.	365
Indeks rzeczowy	373

Wstęp

Monografia, którą przedstawiam, powstawała przez wiele lat. Stanowi swoistą weryfikację zagadnień i stanowisk, które zostały zasygnalizowane i były omawiane w podręczniku z pedagogiki społecznej, a następnie modyfikowane, uszczegóławiane, rozwijane w odniesieniu do nowych koncepcji i ujęć napotkanych na drodze badawczej oraz w pracy dydaktycznej. W tym procesie niebagatelne znaczenie miała możliwość kontynuowania wykładu z pedagogiki społecznej, który wymagał precyzyjnego ujęcia i czytelności.

Pedagogika społeczna zorientowana na analizę procesów transformacji aktywności w polu praktyki i dostrzegająca jej złożoność nie może nie podlegać zmianom paradygmatycznym, mającym odniesienia w nowych ujęciach teoretycznych i epistemologicznych¹. Wyłuskanie niezmiennego trzonu jest trudne, zwłaszcza z uwagi na wielość języków i stanowisk właściwych innym dyscyplinom. Przez okres ponad 10 lat, jaki upłynął od opublikowania podręcznika z pedagogiki społecznej, również uczestnicząc aktywnie w środowisku akademickim, zderzałam się z tymi nowymi wyzwaniami i próbowałam sytuować w nich spojrzenie społeczno-pedagogiczne,

¹ Analizowałam to zagadnienie w kontekstach historycznych procesów dyscyplinaryzacji pedagogiki społecznej (Marynowicz-Hetka 2007a: 204–225 oraz 2011c).

dookreślając ten punkt widzenia. W tym okresie opublikowałam ponad 30 rozpraw i artykułów², a także zainspirowanych zostało kilka prac wieloautorskich. Uważny Czytelnik moich tekstów bez trudu odnajdzie ich pierwsze sformułowania wydane drukiem, ale obecna monografia została napisana na nowo – nie stanowi kopii tekstów już opublikowanych. Ewentualne odczytanie moich uprzednich poglądów wynika z tego, że od wielu lat piszę jedną książkę, starając się w ten sposób wzbogacać dyskurs społeczno-pedagogiczny.

Podjęcie się tego zadania wynikało także z licznych zachęt płynących od Czytelników, aby wyłożyć swoje stanowisko w szerszym opracowaniu, co spotkało się też z moim przekonaniem i odczuwaną potrzebą podzielenia się przemyśleniami na temat aktualnego spojrzenia na pedagogikę społeczną. Warto dodać, że od kilku lat odczuwany jest w dyskursie akademickim i w oczekiwaniach praktyki bardzo dobry klimat dla poglądów, które mieszczą się paradygmacie humanistycznym, w odróżnieniu od wcześniej eksponowanego paradygmatu technologicznego. Stąd też nastął dobry czas dla wzbogacania pola praktyki perspektywą społeczno-pedagogiczną.

Celem monografii jest przedstawienie spójnego autorskiego stanowiska postrzegania społeczno-pedagogicznego punktu widzenia na pole praktyki, w którym obecna (i pożądana) jest aktywność/działanie pedagoga społecznego. Ta analiza stanowi, wyrażone nieco inaczej, współczesne odczytanie stanowiska obecnego u zarania pedagogiki społecznej. Stanowi także, podobnie jak to zostało sformułowane w podręczniku z pedagogiki społecznej (Marynowicz-Hetka 2007a), pomost

- 14**
- 2** Aby dać świadectwo tych prac, które ukazały się drukiem po opublikowaniu w 2006 r. podręcznika z pedagogiki społecznej, do niniejszej monografii został dołączony wykaz najważniejszych tekstów, które ukazały się drukiem w latach 2008–2018. W różnym zakresie odwołuję się do nich w tej książce.

między obecnymi oczekiwaniami na przemiany w społeczno-pedagogicznym punkcie widzenia a jego ramami sformułowanymi w pracach Heleny Radlińskiej.

Pracę tę dedykuję Wszystkim Tym, których spotkałam na swej drodze naukowej i dzięki którym w toku wzajemnych relacji, dyskusji, wspólnych projektów, powodzeń i porażek dojrzywał i krystalizował się oraz interioryzował mój punkt widzenia na aktywność w polach praktyki. Ufam, że jest on wyraźnie identyfikowany z podstawami pedagogiki społecznej, sformułowanymi przez Radlińską i ukazuje odmienności wynikające z chęci wpisania go we współczesne dyskursy oraz konteksty społeczne. Lista osób znaczących jest pojemna, międzygeneracyjna i międzykulturowa.

Szczególne podziękowania kieruję do pierwszych Czytelników tej monografii, zwłaszcza zaś do jej Recenzentów – Profesora Marii Mendel i Profesora Lecha Witkowskiego, których cenne uwagi ukierunkowały dalszą pracę nad tekstem, przyczyniły się do jego udoskonalenia, ale też wzmocniły zwątpienia.

Jeśli niektórym spośród Czytelników część zgłoszonych w tej książce tez wyda się zbyt radykalna, to odwołuję się do następującej myśli Wolfganga Welscha, która może uzasadniać taką postawę i tym samym zorientować lekturę:

gdy chcemy cokolwiek nowego ogłosić, musimy nieco wyolbrzymić [...] przesada jest właśnie podstawą naszej rzeczywistości; jutrzejsza rzeczywistość będzie wyolbrzymieniem dzisiejszej; to jest właśnie to, co nazywamy rozwojem (Welsch 1998c: 196).

Konstrukcja wykładu jest spiralna, co uprawnia powroty i omawianie tych samych zagadnień w różnych konfiguracjach związków między nimi. Każdy rozdział z jednej strony stanowi

niezbędny element całości, z drugiej zaś jest samoistną analizą tytułowego zagadnienia. Z uwagi na intencję tej monografii, „aby pojąć”, czym jest aktywność w polu praktyki, ważnym celem wykładu jest dbałość o słownictwo pojmowalności. Pewną wskazówką może być towarzyszący jej słownik terminów/pojęć kluczowych. Czytelników, którzy po raz pierwszy stykają się z omawianymi koncepcjami, bardzo zachęcam do korzystania ze wskazówek bibliograficznych i rozszerzających opis znaczeniowy pojęć, kategorii, klasyfikacji, których w tej pracy nie powtarzam – ograniczam się do ich omawiania i interpretowania. Syntetyczny wymiar przekazu pozwala na ogląd z odalenia, ale wymaga od Czytelnika wysiłku, aby we własnym zakresie poznać „wiedzę podstawową”.

Mam nadzieję, że ten stopień trudności nie zniechęci do ich pokonania, a raczej będzie sprzyjać transgresji Tych, którzy zechcą zapoznać się z treścią wykładu, w którym staram się odpowiedzieć na często w środowisku akademickim zadawane pytanie: na czym polega społeczno-pedagogiczny punkt widzenia analizowanego zagadnienia? Zapraszam do lektury!

Ewa Marynowicz-Hetka
Łódź, luty 2019 r.

Rozdział 1

Spółeczno-pedagogiczny punkt widzenia: rama konceptualna¹

Uwagi wstępne: konteksty i uzasadnienia

Pedagogikę społeczną, jak każdą (sub)dyscyplinę praktyczną, można pojmować jako:

- subdyscyplinę w trakcie tworzenia i rozwoju, jako instytucję (symboliczną) w trakcie kształtowania się, podlegającą zmianie i wpływającą na zmianę;

- pewien typ pedagogiki refleksyjnej (pedagogii), namysł nad zmianami kontekstu społecznego i procesami w nim zachodzącymi, nad obszarami działania oraz nad samym działaniem społecznym w ich obrębie, a zwłaszcza jego sensem i znaczeniem;

- refleksję nad refleksją, namysł nad aktualnym jej postrzeganiem, ale w odniesieniu do jej tradycji i pierwszych sformułowań oraz do myśli społecznej w dobie obecnej.

To uporządkowanie jest niezupełnie rozłączne, ale nie ulega wątpliwości, że analiza społeczno-pedagogicznego punktu widzenia/perspektywy mogłaby być podjęta przynajmniej

¹ Treść tego rozdziału stanowi zmodyfikowaną wersję wystąpienia na IV Zjeździe Pedagogów Społecznych (por. Marynowicz-Hetka 2014c).

w dwu wymiarach: wymiarze dyscyplinarnym, obejmującym stawanie się (sub)dyscypliną i wymiarze konstruowania refleksyjnej praktyki, orientującej aktywność. W tym sensie podkreśla się jej wymiar praktyczny, kiedy mówi się o pedagogii. Podstawowe przesłanki pedagogiki społecznej uzasadniają złożoność społeczno-pedagogicznego punktu widzenia i postrzeganie jej jako orientującej aktywność/działanie w polu praktyki.

Analizie tego zagadnienia poświęcony jest obecny rozdział, który sam w sobie stanowi ramę konceptualną dla całej monografii i wykładanego w niej stanowiska na pojmowanie aktywności w polu praktyki z punktu widzenia społeczno-pedagogicznego. W kolejności omówione zostały podstawowe ramy konceptualne tego stanowiska: ontologiczne, epistemologiczne, aksjologiczne i metodologiczne. Rozdział stanowi otwarcie dla rozwijanej dalej koncepcji pojmowania aktywności w polu praktyki z perspektywy społeczno-pedagogicznej, autorskiego postrzegania pedagogiki społecznej, w którym podstawy sformułowane w pracach Heleny Radlińskiej, zderzone ze współczesnymi dyskursami obecnymi w naukach humanistycznych i społecznych, tworzą nową jakość spojrzenia na pole aktywności.

Pytanie o punkt widzenia, perspektywę, jest szczególnie ważne wtedy, gdy analizujemy jakiś zestaw tez ze względu na rzeczowe kryterium wyłaniania się dyscyplin (Ossowski 1962: 11; Marynowicz-Hetka 2011c). W tym procesie zamierzamy określić przedmiot zainteresowań, metody, sposoby analizy, aparaturę pojęciową i horyzont właściwy dla danej dyscypliny. Jednak stawianie takiego pytania nie zawsze znajduje zwolenników, co obserwuje się w dyskusjach o integralności nauki, a szczególnie humanistyki czy nauk społecznych. Zwraca się wówczas uwagę, że odpowiedź na pytanie o punkt widzenia jest niekiedy formułowana

ze względu na ambicje instytucjonalizacji jakiegoś sposobu analizy rzeczywistości. Wymaga nazwania, odróżnienia, ustanowienia. Przewaga procesów instytucjonalizacji, stanowienia „prawd” *a priori*, nad procesualnym dyscyplinaryzowaniem poglądów, stanowisk, jest często narażona na uproszczenia, utrwalanie związku formalnego z powoływanymi instytucjami. W tej publikacji pytanie o perspektywę, punkt widzenia, z pozycji których „ogląda się” i analizuje pola praktyki, nie spełnia funkcji redukcjonistycznych. Chodzi raczej o uświadomienie zakresu spojrzenia, oglądu, horyzontu rozumienia, jak to postuluje Lech Witkowski (2009: 281). Tak więc określeniu „punkt widzenia” nadaje się w tej monografii inne, „zdecentrowane” znaczenie (tamże)², jest ono równoznaczne z terminami „perspektywa” i „horyzont” (tamże). Równocześnie, stosując je, dookreśla się znaczenie terminu stanowiącego zasób leksykalny łódzkiego środowiska badawczego pedagogów społecznych.

Poszukiwanie „punktu widzenia” pedagogiki społecznej rozwijało się w toku jej dyscyplinaryzacji od początków jej kształtowania. W sposób jednoznaczny zostało sformułowane w *Egzaminie z pedagogiki społecznej*, gdzie Helena Radlińska (1961a) pisała:

pedagogika społeczna, będąc nauką praktyczną, rozwija się na skrzyżowaniu nauk o człowieku, biologicznych i społecznych z etyką i kulturoznawstwem (teorią i historią kultury), dzięki własnemu punktowi widzenia. Można go najkrócej określić jako zainteresowanie wzajemnym stosunkiem jednostki i środowiska, wpływem warunków bytu i kręgu kultury na człowieka w różnych fazach jego życia, wpływem ludzi na zapewnianie warunków bytu wartościom przez ich

2 W tym miejscu pragnę podziękować Panu Profesorowi Lechowi Witkowskiemu za celną uwagę po pierwszej lekturze tekstu tej monografii.

przyjęcie i krzewienie oraz przetwarzanie środowisk „siłami człowieka w imię ideału” (tamże: 361).

W kolejnych fazach rozwoju pedagogiki społecznej i procesu jej dyscyplinaryzacji raczej poszukiwano „specyficznych” pól zainteresowania badawczego i praktycznego pedagogów społecznych, porzucając transwersalne tendencje pojmowania punktu widzenia pedagogiki społecznej na rzecz pól/obszarów działania i badania. Perspektywa redukcjonistyczna na długo pozostała w kanonie myślenia o pedagogice społecznej, stymulowana chęcią stanowienia poprzez odróżnianie od innych dyscyplin społecznych i humanistycznych. Do stanowiska całościowego, transwersalnego, wyraźnie sformułowanego w pracach Radlińskiej, powrócono dopiero w momentach przełomowych początku lat 90. XX w., które sprzyjały dyskusjom w poszukiwaniu paradygmatu pedagogiki społecznej. Zastanawiając się nad źródłami tożsamości pedagogiki społecznej, Anna Przeclawska (1990) pisała, że należy poszukiwać ich „nie tyle w wyznaczeniu zakresu rzeczywistości wychowawczej, którą pedagogika społeczna ma się zajmować, ile w określeniu punktu widzenia, z którego ma na nią patrzeć” (tamże: 82). To ujęcie zbieżne ze stanowiskiem Radlińskiej.

Chęć dookreślenia społeczno-pedagogicznego punktu widzenia wynika, najprawdopodobniej, z jednej strony z niespecyficzności przedmiotu analizy oraz jej metod, z drugiej zaś – z praktyczności pedagogiki społecznej i jej wyraźnego (specyficznego) zainteresowania polem praktyki oraz orientacją na jego przekształcanie/transformacje. Dodać należy, że ten niespecyficzny przedmiot analizy pedagogika społeczna podziela z innymi naukami społecznymi (np. socjologią, polityką społeczną). Zajmują je podobne aspekty rzeczywistości, ale są one analizowane odmiennie, z różnych perspektyw. Różnicują je stanowiska ontologiczne, epistemologiczne, aksjologiczne i metodologiczne.

Zadanie odkrycia punktu widzenia pedagogiki społecznej, jego wewnętrznej złożonej struktury powiązań oraz znaczenia odniesień dla jego kształtowania jest bardzo zobowiązujące. Mając tego świadomość, podejmuję je, uznając, że właśnie to dookreślanie punktu widzenia na te same pola aktywności pozwala uświadomić walory transwersalnego ujęcia społeczno-pedagogicznego, jak też usytuować pedagogikę społeczną w rodzinie nauk społecznych i humanistycznych. Paradoksalnie więc odkrycie punktu widzenia pedagogiki społecznej może sprzyjać jej integrowaniu z innymi (sub)discyplinami, a nie separacji, jak można by schematycznie sądzić.

Punkt widzenia - perspektywa - horyzont

Istnieje bogata literatura metodologiczna (Berger, Luckmann 1983; Manterys 1997) na temat pojmowania dwu pojęć: „perspektywa”, „horyzont”. Nie analizując złożoności tej kwestii³, przyjmijmy, za Aleksandrem Manteryssem (1997), przywołaną koncepcję Charona (tamże: 70). W sposób dość eklektyczny rozumie się w niej oba terminy „perspektywa”, „punkt widzenia” i w rezultacie ujmuje je jako synonimy.

Przez „perspektywy” rozumie on punkty widzenia określające, w jaki sposób aktorzy społeczni partycypują otaczającą ich rzeczywistość [która obejmuje – przyp. E.M.-H.] konceptualne ramy odniesienia, zestaw założeń, zestawy wartości i idei, które oddziałują na nasze percepcje i na to, jakie działania podejmiemy (tamże: 70).

- ³ W przyjętym ujęciu pojęcia „punkt widzenia” – „perspektywa” – „horyzont” traktowane są jako synonimy, właśnie z uwagi na tę cechę ogólności, którą dostrzega się w pojęciu „perspektywa”. Posługiwanie się terminem „punkt widzenia” ma też uzasadnienia historyczne (teksty Radlińskiej) oraz kulturowe (często zadawane pytania w naszym środowisku).

W tym ujęciu szczególnie istotne jest to, co nazywa się „konceptualną ramą odniesienia”, która, jak się wydaje, stanowi o specyfice danego punktu widzenia, danej perspektywy. Punkt widzenia/perspektywa/horyzont mogą także stanowić pewną symboliczną strukturę, którą tworzą przekonania, wartości i idee, wyznaczające „percepcję świata”. Stanowią odniesienie dla definiowania sytuacji, ale również określają ograniczenia w jej definiowaniu. W pewnym sensie, jak zauważa Aleksander Manterys, punkt widzenia jest „produktem socjalizacji, w której kluczową rolę odgrywają procesy symbolicznej interakcji” (tamże: 70). Dodać należy, że dla (sub)dyscypliny praktycznej, jaką jest pedagogika społeczna, bardzo ważne są także te konceptualne odniesienia, które mają znaczenie dla tworzenia wyobrażeń mentalnych o działaniu i ustalaniu racji do ich podejmowania.

22

Można roboczo przyjąć, że punkt widzenia stanowią te elementy występujące w jakiejś koncepcji, w jakimś stanowisku, które wyznaczają podstawę dla interpretacji obserwowanej rzeczywistości, jak też odniesienia (ontologiczne, epistemologiczne, aksjologiczne) dla jej analizy. To, co może stanowić takie odniesienie, najczęściej jest systemem przekonań i zespołem wyobrażeń mentalnych.

W przypadku pedagogiki społecznej można pytać o punkt widzenia na:

- znaczenie (miejsce) jednostki (podmiotu) w środowisku życia i złożoność (dwoistość) powiązań między nimi;
- możliwości (i granice, uwarunkowania) kształtowania/przekształcania owego środowiska, czyli: siły ludzkie, sprzyjające podejmowaniu działania oraz zasoby, jakimi się dysponuje;
- specyficzne cechy pedagogiki społecznej w jej wymiarach: dyscyplinarnym i orientującym działanie/aktywność.

Paradygmat humanistyczny i relacyjny paradygmat działania niestrategicznego: rama ontologiczna

Omówienie ramy konceptualnej stanowiącej społeczno-pedagogiczny punkt widzenia jest zamierzeniem bardzo złożonym. W tym rozdziale zostanie on zasygnalizowany, a rozwinięcia Czytelnik znajdzie na dalszych stronach tej monografii. Tutaj analiza zostanie ograniczona do rozwinięcia tych jego aspektów, które umożliwiają konstruowanie przesłanek dla orientowania aktywności pedagoga społecznego w polu praktyki. W dalszych rozdziałach będą analizowane także te aspekty, które opisują pedagogikę społeczną w jej wymiarze dyscyplinarnym. Przede wszystkim chodzi tu o jej kompleksowość i transwersalność – dwie cechy, mogące również stanowić propozycję dla pedagogiki jako (sub)dyscypliny akademickiej, określanej przez Lecha Witkowskiego (2014) mianem pedagogiki kompletnej.

Ramy konceptualne społeczno-pedagogicznego punktu widzenia na pole praktyki strukturyzują dwie tezy, poniżej jedynie bardzo syntetycznie zasygnalizowane.

Pierwszą z nich jest uznanie, że całość konceptualna mieści się w przestrzeni mezostrukturalnej i zorganizowana jest wokół kategorii aktywności pedagoga społecznego, której odniesienia ontologiczne wpisują się w dwa paradygmaty. Jednym z nich jest paradygmat humanistyczny, w którym koncepcja człowieka jako podmiotu działania i jako uczestnika pola aktywności wyrażana jest dwoiście⁴, wskazując z jednej strony na człowieka zdolnego do działania, z drugiej zaś – na człowie-

⁴ Używana w tekście kategoria dwoistości jest rozumiana w znaczeniu złożoności/kompleksowości, a nie prostej dwubiegunowości. Przyjmuje się zatem znaczenie nadawane temu pojęciu przez Lecha Witkowskiego (2013: 47–53, 143–175).

ka znajdującego się w sytuacji zagrożenia i niekiedy oczekującego wsparcia i pomocy. Odniesienia teoretyczne znajdujemy w koncepcji Paula Ricoeura i jej aplikacji do nauk o wychowaniu (Ricoeur 2004a, b; Revault d'Allonnes 2006; *L'effet Ricoeur...* 2006). Drugim paradygmatem jest relacyjny paradygmat działania niestrategicznego⁵, które – w odróżnieniu od działania strategicznego – zorientowane jest na porozumienie, współdziałanie, intersubiektywne (uwspólnione) podzielenie doświadczeń i tworzenie nowej jakości akceptowanej przez uczestników danego pola praktyki. Odniesienia teoretyczne stanowią tu: koncepcja działania Johna Deweya (1968 [1947]; 1975 [1934]) i koncepcja intersubiektywności, której cechą jest swego rodzaju „wykraczanie poza horyzont podmiotu” (Czyżewski 2005).

Drugą tezę strukturyzującą ramę konceptualną społeczno-pedagogicznego punktu widzenia na pole praktyki jest zgoda na to, że określa go kilka wymiarów: ontologiczny, epistemologiczny, aksjologiczny i metodologiczny. Stanowisko to jest sukcesywnie rozwijane w dalszych rozdziałach tej monografii. W bieżącym rozdziale jedynie zasygnalizowano je w charakterystyce ram, stanowiących podstawy dla określenia społeczno-pedagogicznego punktu widzenia na aktywność w polu praktyki.

Wymiar ontologiczny społeczno-pedagogicznego punktu widzenia charakteryzuje pojemność wizji, której znaczącą cechą jest jej kompleksowość (całościowość)/globalność. Wynika ona, z jednej strony, z interakcyjnej perspektywy jego konstruowania, obecnej już pierwszych pracach Radlińskiej, kiedy wskazuje się na miejsce społeczno-pedagogicznego punktu

⁵ Kategoryzacja działań na strategiczne i niestrategiczne opracowana została na podstawie propozycji formułowanych przez K.-J. Tillmanna (1996) i omówiona po raz pierwszy w: Marynowicz-Hetka (2007a: 97–110).

widzenia „na skrzyżowaniu innych dyscyplin”. Z drugiej strony zaś – z praktycznego wymiaru tego pomysłu, który od początku zorientowany był na krytyczną analizę (niezgodę) oraz na uzasadnianie konieczności przekształcania rzeczywistości (pola praktyki), w której usytuowany jest pedagog społeczny. Kompleksowość ta wynika ze stopnia złożoności owej praktyki i oczekiwań do całościowego ujmowania (sfery życia) jednostek w toku ich życia.

Koncepcja instytucji symbolicznej i środowisko niewidzialne: rama aksjologiczna

Wymiar aksjologiczny społeczno-pedagogicznego punktu widzenia na pole praktyki, najogólniej mówiąc, wyraża się w takim jego rozumieniu, że szczególne miejsce zajmuje kategoria instytucji symbolicznej⁶, nawiązująca do zaproponowanej w pracach Radlińskiej koncepcji środowiska niewidzialnego. Aktywność pedagoga społecznego w polu praktyki staje się działaniem społecznym o cechach uwspólnienia wówczas, gdy udaje się stworzyć instytucję symboliczną. W trakcie tego procesu konstruuje się nowa instytucja (zespół norm i wartości), która znajduje się na styku instytucji realnej i wyobrażeniowej. Tworzenie instytucji symbolicznej odbywa się w związku relacyjnym, między jednostkami usytuowanymi w środowisku życia. W rezultacie intersubiektywnego podzielenia zdarzeń tworzy to, co John Dewey (1968 [1947]) określa pojęciem „doświadczenia uwspólnionego”.

Pojęcie doświadczenia jest rozumiane jako konstrukt, „zespół konstrukcji sensów” (Barbier 2011: 69; Barbier 2016b: 59–62), który obejmuje trzy przestrzenie psychiczne/społeczne: przeżywanie aktywności, reprezentacje siebie i komuniko-

⁶ Więcej na ten temat: Marynowicz-Hetka (2007a: 78–82).

wanie o doświadczeniach. Wszystkie trzy aspekty doświadczenia są ważne dla podmiotu działającego w polu praktyki, ale niezbywalna jest przestrzeń komunikacji, ponieważ w toku uwspólnionej/intersubiektywnie podzielanej relacji konstruuje się przestrzeń symboliczna, będąca niezbędnym efektem tworzenia instytucji symbolicznej w danym środowisku życia, które w ten sposób ulega transformacji. Na tym owo przekształcanie polega.

O ile tworzenie instytucji symbolicznej jest podstawą działania w środowisku życia, to drugą ramą konceptualną społeczno-pedagogicznego punktu widzenia w wymiarze aksjologicznym jest normatywność i wartościowanie. Oba te pojęcia rozpatruje się w pedagogice społecznej przynajmniej w dwu wymiarach: po pierwsze, jako punkt odniesienia (cel finalny) przetwarzania środowiska życia – „siłami człowieka w imię ideału”; po drugie, jako uzasadnienie dla konstruowania różnorodnych narzędzi oceny, które wywodzą się z kategorii wzoru i wzorca. Ta cecha społeczno-pedagogicznego punktu widzenia jest najbardziej istotna dla określenia jego specyficzności, ponieważ wyraża intencjonalność oddziaływania (działania), i równocześnie jest najbardziej kontrowersyjna w podejmowanych dyskusjach, ale najlepiej definiuje wychowawcze podejście czy też wymiar edukacyjny aktywności/działania pedagoga społecznego. Podkreśla wagę wartościowania w całej aktywności pedagoga społecznego i jego znaczenia w udzielaniu pomocy jednostce w rekonstruowaniu i reorganizowaniu doświadczenia indywidualnego w całość, kompletność, podzielaną z innymi.

Opracowanie tego wymiaru ramy konceptualnej społeczno-pedagogicznego punktu widzenia na aktywność w polu praktyki wymaga namysłu nad następującymi aspektami epistemologicznymi, uwzględniającymi konstruowanie:

- narzędzi analizy/definiowania sytuacji wymagającej podjęcia aktywności, jej wyjaśniania oraz oceny;
- wyobrażeń⁷ waloryzujących, określających perspektywę społeczno-pedagogiczną, które mogą stanowić przesłanki i racje orientujące podejmowane działanie;
- wyobrażeń antycypujących i optymalizujących, niezbędnych dla współtworzenia wraz z uczestnikami pola praktyki projektów i propozycji optymalizacji. Ukierunkowują one oddziaływanie poprzez: wzmacnianie sił ludzkich środowiska, uprzedzanie i antycypowanie zdarzeń oraz tworzenie społeczności (wspólnoty) – tworzenie instytucji symbolicznej.

Praca nad konstruowaniem takich narzędzi analizy/definiowania sytuacji, odnoszących się do ramy aksjologicznej z punktu widzenia pedagogiki społecznej wymaga rozpoznania, czy w danym polu praktyki możliwe jest takie kształtowanie złożonych powiązań wspólnego (uwspólnionego) doświadczenia, by tworzyły się warunki do konstruowania „wartości aktywnych” (Kotłowski 1968: 47; Searle 1995) konstruowanych w relacjach społecznych. Ujęcie wartości w perspektywie relacyjnej odnosi nas do koncepcji wartości jako zerwania (Lavelle 1991 [1951]), w którym odnajdujemy ją jako cenność, ale równocześnie oddala nas od normatywnego ujęcia wartości, stanowiącego je z zewnątrz w sposób autorytarny. Tak konstytuuje się aksjologiczne kryterium działania interioryzowane indywidualnie, ale konstruowane w podzieleniu doświadczeń, w relacji z Drugim. Jego uświadomienie zbiorowe i podzielane z innymi staje się niezbywalnym fundamentem tworzenia społeczności, a nawet jej transformacji we wspólnotę wartości.

⁷ Kategoria wyobrażeń rozumiana jest jako „mentalny wyraz stosunku jednostki do świata i jego przemian” (Barbier 2011: 112; por. także: Marynowicz-Hetka 2007a: 83–86).

Konstruowanie intersubiektywnie uwspólnionego doświadczenia: rama epistemologiczna

Pytanie o to, jak tworzyć społeczność, co czynić, by nabywała walorów wspólnoty, staje się jedną z kluczowych kwestii dla pedagoga społecznego aktywnego w polu praktyki. Próba zdefiniowania znaczących elementów tej aktywności umożliwia konstruowanie ramy epistemologicznej społeczno-pedagogicznego punktu widzenia na aktywność pedagoga społecznego w polu praktyki, usytuowaną w kontekście społecznym. Charakterystyczną cechą tego punktu widzenia jest dostrzeganie atrybutów procesualności i kompleksowości/całościowości w coraz bardziej złożonej rzeczywistości w polu praktyki oraz odpowiednio podejmowanej w nim aktywności. Ta praktyka zorientowana jest często dwoiście, z jednej strony na upełnomocnienie/uwłasnowolnienie (*empowerment*) jednostek i zbiorowości o szczególnych cechach, które skrótowo określa model *disoeconomicus*⁸, zaś z drugiej – na wspieranie jednostek (pomoc w rozwoju, towarzyszenie im) w stawianiu się człowiekiem zdolnym (*homme capable*) do działania/podejmowania aktywności. Istotne jest wskazanie na tę złożoność i równoważność przedmiotu zainteresowań oraz celów działania pedagoga społecznego. W tej materii wydaje się, że społeczno-pedagogiczna perspektywa przebyła najdłuższą drogę, aby zatoczyć koło do równomiernego i równoważnego formułowania celów ochrony/opieki/pomocy/kompensacji/ratownictwa i pomocy w rozwoju, towarzyszenia społecznego, antycypowania zdarzeń i sytuacji zagrażających rozwojowi, które to proporcje tak wyraźnie były podkreślone w jej pierwszych sformułowaniach.

⁸ Kategoria dość powszechnie używana w dyskursie postfoucaultowskim (m.in. Donzelot 2005a, b). Propozycja K.-J. Tillmanna spopularyzowana w polskich dyskursie nauk o wychowaniu przez A. Wagnera (1998: 459), a następnie rozbudowana przez L. Witkowskiego (2018a: 308–313).

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

Odpowiadając na trudne pytania praktyki: jak działać? jak działać skutecznie?, społeczno-pedagogiczny punkt widzenia podpowiada: współdziałać, tworzyć przestrzeń, doświadczać, by móc, spożytkowując przestrzeń intersubiektywną doświadczenia, tworzyć nową jego jakość, wyrażaną w sposób uwspólniony, w podzielanych przez społeczność przekonaniach i wyobrażeniach o ukierunkowaniu realizacji celów finalnych.

Badanie w toku zmiany: rama metodologiczna

Ta rama społeczno-pedagogicznego punktu widzenia obejmuje pytania o to, jak poznać/pojąć pole praktyki i jak, w szczególności, badać jego dynamikę, w tym – jak badać tak złożony konstrukt, jakim jest aktywność/działanie. Czyli są to pytania

o to, w jaki sposób można wypełnić konieczne warunki tak rozumianego badania w toku zmiany, jakimi są: procesualność i temporalność, ujmowana w perspektywie „tu i teraz” z wizją przyszłości, czyli w tak trudnym do osiągnięcia w badaniach „zatrzymaniu w kadrze”.

Społeczno-pedagogiczny punkt widzenia na pole badań wyraża myślenie kompleksowe, które charakteryzuje synergia badania i działania oraz usytuowanie badań „w” polu praktyki. Koncepcja doświadczenia, nie tyle indywidualnego, co uwspólnionego/podzielanego przez uczestników pola praktyki, staje się istotnym elementem społeczno-pedagogicznej perspektywy. Wskazuje na związki pola badań z polem praktyki oraz synergię między badaniem i działaniem (aktywnością), zwłaszcza w stosowanych podejściach partycypacyjnych, interakcyjnych i badaniach w działaniu.

30

Na tym tle wybrzmiewa zagadnienie praktyczności. Przyjęcie tezy o przenikaniu się tego, co zwyczajowo określa się jako teorię i tego, co nazywa się praktyką w kontekście tych dwu przestrzeni: badania/odkrywania i podejmowania aktywności, nadaje tym pojęciom zupełnie inny sens i znaczenie. Także inaczej niż dotychczas sytuuje „praktyczność”: nie na zewnątrz tych kontekstów, nie jako rezultat aktywności, ale wewnątrz tych przestrzeni, jako niebywale ważny ich atrybut i źródło uwiarygodnienia podejmowanych działań, w tym również badawczych. Takie postrzeganie praktyczności pedagogiki społecznej podkreśla znaczenie nieodłącznych jej atrybutów, którymi są: relacyjność, procesualność i temporalność wyrażana w trzech wymiarach: trwania, zerwań i nieciągłości⁹, oraz

- ⁹ Kategoria zerwań i nieciągłości będzie często pojawiać się w tej monografii. Koncepcja ta, zaczerpnięta z prac Gastona Bachelarda (2002 [1938]), została m.in. zastosowana jako wiodąca teza narzędzia analizy, w którym proponuje się fazy i progi rozwoju pedagogiki społecznej (por. Marynowicz-Hetka 2007a: 207–212).

kontekstowość i usytuowanie. Te cechy wyznaczają jej zakres, w tym granice i możliwości oraz sposoby ich przekraczania.

Tak sformułowana teza znosi tradycyjny podział na teorię i praktykę. Stanowiska teoretyczne (podejścia) są obecne w dyskursie¹⁰ zwykle z wyraźnym zaakcentowaniem perspektywy epistemologicznej i metodologicznej, które można określić jako aktywne, aktywizujące w równym stopniu tych, którzy „pracują w danym polu aktywności”, jak i tych, którzy starają się je poznać/odkryć/badać. Ten nurt związany jest z procesami poznania, pojmowania rzeczywistości, a przede wszystkim z procesami jej rozumienia/pojmowania, odnajdujące swe źródła w zwątpieniu w pozytywistyczny model poznania.

Oczywiście, warto stale stawiać pytanie, czy takie stanowisko nie jest jedynie złudnym pomysłem, który może zaprowadzić na manowce samą (sub)dyscyplinę. Jeśli nawet efekt nie będzie tak groźny, to czy nie utrudni tego, by refleksja „dla”, „w” i „nad” praktyką stawała się na tyle uogólniona i na tyle wyrażona w precyzyjnym języku, by wzbogacała jej dyskurs? Tę dwoistość warto stale mieć w wyobraźni. Jednym z niebezpieczeństw może być nadmierny wymóg waloryzacji działań w polu praktyki i nie zawsze uzasadnione dążenie do ich zewnętrznej/kontrolującej ewaluacji. Wówczas to dyskurs (sub)dyscypliny staje się zespołem poglądów na jakiś temat, wyrażonych w postaci zdań waloryzujących. To zespół poglądów nie zawsze mających odzwierciedlenie w badaniach klasycznych (w znaczeniu tych prac badawczych, które pozwalają nam pojąć, zrozumieć dany problem). Stanowi natomiast bardzo ważną podstawę orientującą (tj. ukierunkowującą, uzasadniającą) aktywność podmiotu. W tym sensie miejsce dyskursu naukowego zajmuje dyskurs ideologiczny.

¹⁰ Znane są stanowiska sytuujące teorię jedynie jako aktywność dyskursywną (por. np. Barbier 2009c: 1087).

Na tle tej dyskusji zasadne jest pytanie o to, czy w ogóle możliwe jest współdziałanie badacza i działacza (operatora), czy też nieunikniona jest ich trwała separacja. Reprezentowane tu stanowisko najlepiej oddaje pogląd Stanisława Ossowskiego (1967), który wypowiadając się na temat nauk społecznych, „albo szerzej – nauk nomotetycznych o człowieku i o społeczeństwie”, zwracał uwagę, że:

rozróżnienie pomiędzy badaczem i działaczem jest trudne do przeprowadzenia, nie tylko ze względu na metody pracy jednego i drugiego, ale przede wszystkim ze względu na postawę psychiczną jednego i drugiego wobec własnych zadań [...]. U wybitnych działaczy społecznych spotykamy aspiracje naukowe, u naukowców – aspiracje społeczne [...], dzieło naukowe bywa nieraz taranem w walce społecznej, a przezwrot społeczny albo reforma ekonomiczna czy wychowawcza może być traktowana jako wielki eksperyment naukowy (tamże: 123).

Przytoczone tu poglądy wydają się zbieżne ze stanowiskami współczesnymi, w których poglądy naukowe i przesłanki ideologiczne uzupełniają się wzajemnie i ułatwiają pełniejsze zrozumienie rzeczywistości oraz uzasadnianie orientowania działania¹¹. Stanowią też ważne odniesienie dla prezentowanego tu punktu widzenia na możliwe konfiguracje związków teorii i praktyki oraz funkcję ideologii w dyskursie naukowym.

Z myśleniem o praktyce wiąże się również myślenie o doświadczeniu i o doświadczaniu oraz o spożytkowaniu ich analizy dla poszerzania wiedzy o aktywności w polu praktyki. Analiza doświadczeń indywidualnych i procesu doświadczania inspirowała wielu współczesnych badaczy, zwłaszcza repre-

¹¹ Dyskusja ta obejmuje także pojęcie utopii. Por. przegląd stanowisk przeprowadzony przez Ricoeura (1997).

zentujących biograficzny nurt badań. W analizie doświadczeń indywidualnych przede wszystkim inwentaryzujemy zdarzenia i staramy się zrozumieć te procesy, a dopiero w dalszej kolejności analizujemy zmienność i poszerzamy w ten sposób zakres znaczeniowy danego pojęcia. Tak przebiega proces kształtowania się umysłu naukowego. Jednak dla prawidłowego przebiegu tego procesu jest ważne, aby nie ograniczać się jedynie do inwentaryzacji zdarzeń (Bachelard 2002 [1938]: 42), ale skupić także na dobraniu odpowiedniej metody analizy i wnioskowania, która pozwala na odkrycie procesu zmiany/transformacji. Jej cechą – zdaniem Bachelarda (tamże) – jest swoista „matematyzacja zdarzeń”, wyrażająca się w odpowiednio szybkim, po zinwentaryzowaniu zdarzeń, zmierzaniu do ich uogólnienia i abstrakcji. Może ona też przeciwdziałać rozmyciu istoty w nadmiarze szczegółów, co jest częstą pułapką procesu kształtowania umysłu naukowego. Na pytanie „co robić?” Bachelard (tamże: 46) odpowiada: „zmierzać ku temu, co istotne”, zaś nauczycielowi radzi, aby „przechodził od stołu doświadczalnego do tablicy, możliwie jak najszybciej wydobywając z konkretnego abstrakcję” (tamże: 53).

Analizując ruch umysłu i jego psychoanalityczny kontekst, Bachelard (tamże) podkreśla, że „umysł naukowy może wypaczać się, ulegając dwu przeciwstawnym skłonnościom: urokowi tego, co indywidualne, i tego, co uniwersalne” (tamże: 80–81). Z tego też powodu kształtowanie umysłu naukowego w związku z analizą pola praktyki staje się źródłem podwójnych napięć: między teorią, zorientowaną na poszukiwanie uniwersalności i poszerzanie zakresu oraz praktyką, zorientowaną na to, co jednostkowe i co zrozumiałe. To ważne przesłanie dla określenia kategorii praktyczności dyscyplin, także pedagogiki (*casus*: społecznej), szczególnie przydatne w myśleniu o jej zakresie i jej przekraczaniu. Może temu sprzyjać wskazówka Bachelarda:

bogactwo pojęcia naukowego mierzy się jego zdolnością do deformacji [...]. Odcień pośredni [„pomiędzy” – przyp. E.M.-H.] uzyska się wówczas, kiedy poszerzanie zakresu okaże się konieczne i równie skoordynowane, co wzbogacanie w zrozumiałość, aby dołączyć nowe dowody doświadczalne (tamże: 81).

Ta propozycja nieustannej transformacji, kształtowania umysłu naukowego, języka naukowego i dyskursu praktyki, budowana w ruchu spiralnym tworzącym węzeł/pętlę (Barbier 2016b: 232), warkocz (Nawroczyński 1947), będzie w niniejszej pracy wielokrotnie przywoływana w różnych kontekstach myślenia o aktywności, polach praktyki, polach badań. Jest to bowiem podstawowy element ramy epistemologicznej społeczno-pedagogicznego punktu widzenia na pola aktywności i pola badań.

Aparatura pojęciowa: ciągłość i zmiana

Ważnym elementem opisu ram konceptualnych jest język, który ulega zmianom i modyfikacjom w zależności od dominujących w danym okresie paradygmatów metodologicznych i tym samym dyskursów. Zmiany wynikają z wprowadzania nowych kategorii przynależnych innym dyscyplinom (np. instytucja symboliczna, człowiek zdolny do działania), z których dorobku korzysta pedagogika społeczna, włączając je do swego kanonu językowego, często modyfikując konceptualizacje. Tym samym dane pojęcia stają się podstawowym zasobem „słownictwa pojmowalności” (Barbier 2016b).

Poddawana tym procesom aparatura pojęciowa z jednej strony wyraża zastosowane odniesienia teoretyczne i metodologiczne, z drugiej zaś – ulega zmianie pod wpływem zmieniających się podejść, koncepcji i wymogów języka. Jest niewątpliwie pochodną przyjętych stanowisk i podejść badawczych. Warto jednak zauważyć, że język początków pe-

dagogiki społecznej, tak nasycony symboliką i metaforami, nadal i stale jest bardzo żywy, uzyskując jedynie nowe, pogłębione konotacje. Jednym z przykładów może być kategoria instytucji symbolicznej, wprowadzona do języka pedagogiki społecznej z myślą o wzbogaceniu o nowe wymiary pojęcia „środowisko niewidzialne”. Sprecyzowanie społeczno-pedagogicznego punktu widzenia na pole praktyki wymagało również bardzo starannej analizy różnic w słownictwie używanym w języku komunikacji o działaniu i języku pojmowalności działania, wyodrębnianych w koncepcji transwersalnej analizy aktywności (tamże: 205–210). Dookreślenie punktu widzenia społeczno-pedagogicznego na aktywność/działanie w polu praktyki wymaga szczególnego zwrócenia uwagi na to, jak wyraża się werbalnie to, co stanowi o pojmowalności aktywności/działania i jak ono się odróżnia od specyficzności języka używanego przez podmioty uczestniczące w polu praktyki, w komunikacji z innymi podmiotami działania. Problematyka języka stosowanego w działaniu stanowi bardzo rozległą przestrzeń analizy, wymagającą kompetencji interdyscyplinarnych (Sierocka 2003).

Cechą charakterystyczną słownictwa w języku komunikacji jest jego bardzo silne naznaczenie aksjologiczne oraz to, że jego znaczenia równocześnie są stosowane w kilku porządkach: wyobrazeniowym, afektywnym i poznawczym. Większość wypowiedzi w tego typu komunikacji w polu praktyki zawiera ocenę efektów aktywności bądź też wypowiedzi inspirujące do jej podjęcia. Są więc one usytuowane w swego rodzaju sieci z innymi pojęciami, co określa się związkami „międzyznaczeniowymi” (Barbier 2006: 260, 255–267). Choćby te odniesienia wskazują, że mapa spraw związanych z aparaturą pojęciową społeczno-pedagogicznego punktu widzenia na aktywność w polu praktyki jest rozległa, a zagadnienie semantyki jej pojmowalności staje się niezwykle istotne dla konstruowania

znaczenia i sensu pojęć ją opisujących. Stosowana aparatura pojęciowa niewątpliwie jest pochodną przyjętych stanowisk i podejść badawczych. Przyjęcie społeczno-pedagogicznego punktu widzenia na aktywność w polu praktyki wymaga też uwrażliwienia na znaczenie przyjętej semantyki pojmowności dla konstruowania znaczenia i sensu podejmowanej aktywności. Z tego procesu może się wyłaniać podzielana przez innych kultura praktyki. Próba analizy tego pojęcia na tle kategorii inżynierii społecznej oraz wpisania w społeczno-pedagogiczny ogląd znajduje się w dalszej części monografii.

Język dyscyplin humanistycznych i społecznych, w tym zwłaszcza pedagogiki, tworzył się i nadal tworzy poprzez nadawanie innym sensów i znaczeń słowom z języka potocznego¹². Obserwuje się niebezpieczne zjawisko sytuacyjnego konstruowania języka, co m.in. wybrzmiało w trakcie analizy dyskursu (*Pedagogizacja życia społecznego* 2013) pedagogizacyjnego, stosowanego niekiedy przez niespecjalistów w różnych sytuacjach społecznych jakby „przy okazji”. Pedagogizacja życia społecznego, przenikająca różne sfery życia i aktywności jednostki, dobrze wpisuje się w ideologię neoliberalną tworzenia „nowego człowieka”. Charakteryzuje ją przenikanie do języka potocznego pojęć pedagogicznych, którym nadawane są często inne sensy i znaczenia. Istnieje więc obawa pojawienia się i rozwoju dwu procesów, niebezpiecznych dla rozwoju i kształtowania dyscyplin akademickich, o ile dbałość o kategorie języka będziemy traktować jako niezbędne elementy tworzenia dyscypliny. Chodzi tu o proces deprofesjonalizacji dyskursu naukowego, który w konsekwencji może tworzyć sprzyjające warunki do zaistnienia procesu dedyscyplinaryzacji. Te niepokoję związane z rozwojem zjawiska pedagogizacji życia spo-

12 Jednym z autorów, który podjął wysiłek konceptualizacji zwyczajowych pojęć jest Barbier (2016b).

łecznego zostały jedynie zasygnalizowane i powróć do nich w dalszych rozdziałach.

Dodać warto, że oba te procesy, mogące wpłynąć na zmianę statusu społecznego pedagogiki i innych dyscyplin o człowieku i jego środowisku, np. psychologii czy socjologii, ale również antropologii, mogą zostać zderzone z silnymi procesami instytucjonalizacji, wyrażanymi z jednej strony utrwalaniem się pedagogizacji życia społecznego w powszechnej formie medialnej, internetowej, z drugiej zaś – obroną przed akademickością tych dyscyplin. Oczywiście te analizy (*Pedagogizacja życia społecznego* 2013) nie pozwoliły jednoznacznie rozstrzygnąć, czy faktycznie wiedza specjalistyczna, w tym wypadku społeczno-pedagogiczna, przenika do szerszej społeczności i czy faktycznie kolonizuje jej świadomość zbiorową, a także jakie są tego konsekwencje społeczne i zasięg tego sposobu myślenia¹³. To są niewątpliwie pytania do dalszych analiz i prac badawczych.

Do klasycznych elementów aparatury pojęciowej pedagogiki społecznej, określającej jej ramę konceptualizacyjną, należą: całościowość, dynamika, profilaktyka i kompensacja oraz wartościowanie. Określa je wielowymiarowość i swego rodzaju napięcie między różnymi odniesieniami teoretycznymi. Zakres całościowości wyjaśnia ważne sformułowanie Radlińskiej udostępnione przez Wiesława Theissa (1984): „pedagogika społeczna, spożytkowując wyniki innych nauk, urzeczywistnia syntezę o człowieku” (tamże: 234). Oznacza to zainteresowanie „pełnym człowiekiem” i uwzględnianie „pełnych wpływów”, a więc „wpływu warunków bytu i kręgu kultury na człowieka w różnych jego fazach życia, wpływu ludzi na zapewnienie bytu wartościom” (tamże: 231). Całościowość

13 Bardzo interesujących aspektów diagnostycznych dostarcza m.in. lektura tekstów zawartych w pracy: *Dyskurs elit symbolicznych...* (2014).

oznacza uwzględnianie zarówno spraw indywidualnych, jak i zbiorowych, oznacza też zarówno dostarczanie rozwojowi podniet, jak i usuwanie przeszkód w jego przebiegu.

Dynamika wyraża się w twórczym, tj. aktywnym i poszukującym, stosunku do rzeczywistości. Pedagogikę społeczną interesuje nie tylko opis statyczny aktywności wychowawczej w określonym czasie i przestrzeni, ale także jej przebieg i sposób oraz znaczenie środowisk (warunków) dla jej jakości. Podstawową kategorią pojęciową jest „przetwarzanie środowisk siłami człowieka w imię ideału” (Radlińska 1961a: 361).

Trzecią cechą wyznaczającą punkt widzenia pedagogiki społecznej, a ściśle obszar jej aktywności są: profilaktyka i kompensacja. Omawiając specyfikę postawy wychowawcy wobec środowiska, Radlińska pisze, iż stanowi ona „główne zagadnienie pedagogiki społecznej” (Theiss 1984: 163). Kompensacja, rozumiana jako „świadome uzupełnianie procesu selekcji społecznej i biologicznej” (tamże: 150), może stanowić dobre uzasadnienie dla podejmowania (projektowania i organizowania) działań wyrównujących braki indywidualne i społeczne. Jednak w pedagogice społecznej proces ten nie wiąże się jedynie z adaptacją do warunków i możliwości, a raczej z takim uzupełnianiem braków, aby zaistniały warunki społeczne i biologiczne do „dostarczania podniet” dla rozwoju. W związku z tym jest ona ściśle powiązana z profilaktyką i takim wymiarem pomocy w rozwoju.

Zachowanie równowagi między ciągłością i zmianą aparatury pojęciowej jest dość skomplikowane, ponieważ nie chodzi tu jedynie o posługiwanie się na przestrzeni lat tymi samymi słowami, dzisiaj mogącymi brzmieć obco, np. „melioracja”, „gleba”, „wrastanie”, „wprowadzanie w wartości”, „siły ludzkie” etc., lecz o znaczenia, jakie im nadajemy w komunikacji i sensy, jakie odczytują nasi interlokutorzy. Niezwykle ważne dla (sub)dyscyplin praktycznych jest także dojście do stanu

synergii między językiem „praktyki” a językiem „teorii”, a ściślej: między znaczeniami nadawanymi tym samym konceptom przez uczestników aktywności w polu praktyki. W tym procesie pomagają partycypacyjne i interpretatywne podejścia badawcze. Badania partycypacyjne są realizowane wspólnie z uczestnikami badanej przestrzeni, a ich celem jest rekonstrukcja przedmiotu badań z perspektywy badanych. Są konstruowane w toku aktywności zespołowej. Ta ostatnia występuje niezależnie od przyjętej orientacji badań (zaangażowanej czy diagnostycznej). Każde badanie jest również działaniem (Barbier 2011; 20016b). Równocześnie wspólnie konstruowane doświadczenie (w relacji pomiędzy badaczem i badanymi) intensywnie kształtuje dyskurs wiedzy. W badaniach partycypacyjnych zniesiona zostaje silna linia między tym, co należy teorii a tym, co odnosi się do praktyki, gdyż tworzona jest w nich przestrzeń sprzyjająca integrowaniu doświadczenia indywidualnego poprzez rekonstrukcję i reorganizację¹⁴. Oznacza to, że doświadczenie badacza nie obejmuje jedynie doznań, ale także mentalne ich uświadomienia w sensie indywidualnym oraz społecznym/zbiorowym. Stąd przestrzeń tworzenia wiedzy staje się w istocie przestrzenią konstruowania tożsamości badacza-praktyka – pedagoga społecznego.

¹⁴ Jedną z koncepcji, która pozwala zrozumieć ten proces może być koncepcja reprezentacji tekstualnych, wyrażanych w narracji (Guba, Lincoln 2010; Kubinowski 2010).

Rozdział 2

Aktywność w polu praktyki: konceptualizacje i narzędzia/ dyspozytywy

Uwagi wstępne

Pierwszy tom podręcznika pedagogiki społecznej (Marynowicz-Hetka 2007a), stanowiącego jej wykład, zawiera rejestr pojęć, którym posługujemy się, analizując aktywność w polu praktyki i liczne jej konceptualizacje. Treść tego wykładu stanowi odniesienie dla tej monografii, ale nie jest tutaj powtarzana w wersji podstawowej ujmowania pojęcia. Skupiłam w niej uwagę na tych pojęciach i konceptualizacjach, które zostały na nowo ujęte lub też znacznie zmodyfikowano ich pojmowanie, bądź też są znaczące dla aktualnego wykładu znajdującego się w tej monografii, skoncentrowanego wokół pytania: w czym wyraża się społeczno-pedagogiczny punkt widzenia na pole praktyki, w czym się przejawia, co go charakteryzuje, co jest niezbędne do tego, aby zaistniał. Czytelnika, który nie miał okazji poznać wcześniejszego wykładu z pedagogiki społecznej, zapraszam do zapoznania się z nim, co może ułatwić nie tylko zrozumienie wykładanych tu konceptualizacji, ale też pozwoli uczestniczyć w drodze przemian, jakie dokonały się w rezultacie integrowania i reorganizacji mojego indywidualnego doświadczenia.

Podstawową kategorią społeczno-pedagogicznego punktu widzenia jest aktywność rozumiana w znaczeniu nadawanym przez Barbiera (2016b: 46–48). Jest definiowana jako „proces postrzegania i transformacji świata oraz siebie przekształcającego świat, w którym i poprzez który jednostka wchodzi w relacje ze swym otoczeniem” (tamże: 46). Jest to bardzo pojemna kategoria, ponieważ obejmuje zarówno świat widoczny, jak i niewidoczny, adresowany zarówno do Drugiego, jak i do siebie, wyraża się w „zmianie fizycznej, mentalnej lub społecznej” (tamże: 46), no i – co najważniejsze – jest zarówno transformacją świata/otoczenia społecznego, jak i jednostki. W tej relacji wyraźna jest synergia zmian między jednostką i jej środowiskiem życia. Organizując aktywność, nadajemy jej wymiar działania (tamże: 47). Niezbywalnym elementem jest tu uprzedni namysł, w którym następuje strukturyzowanie terażniejszości w przeszłości i nadawanie sensu antycypacji (Soulet 1997). Inne czyny/czynności pozbawione tej mentalnej pracy należałoby kwalifikować do kategorii aktywności. Oba pojęcia wzajemnie się przenikają, nabywając cech w zależności od intencji podmiotu działającego. Również w tej monografii mogą być ujmowane zamiennie, w zależności od kontekstu, omawianego pola praktyki. Inaczej mówiąc, do bycia aktywnym stymuluje nas to, co określa się jako „instynkt aktywności” (Barbier 2016b: 88), stanowiący relację między jednostką a jej licznymi czynnościami.

Ta pojemność koncepcji aktywności wpisuje się dobrze w transwersalny wymiar społeczno-pedagogicznego punktu widzenia. Szczególnego znaczenia nabiera namysł nad narzędziami/dyspozytywami, które pozwoliłyby na zrozumienie znaczenia transformacji aktywności, widocznej „w czynię”, ale powstającej mentalnie z inspiracji afektywnej i percepcji siebie. Skoro aktywność jest wszechobecna, stanowi życie (tamże); kolejnym, ważnym elementem narzędzia umożliwiającego

konceptualizacje aktywności jest człowiek usytuowany w środowisku życia/kontekstach społecznych i jego życie mentalne/ duchowe. Przedmiotem analizy staje się kultura aktywności mentalnej/duchowej.

Narzędzie analizy/dyspozytyw: ustalenie znaczeń

Określenie społeczno-pedagogicznego punktu widzenia na pola praktyki, jego odkrycie, zrozumienie, pojęcie i w rezultacie zaprojektowanie działania wymagają namysłu nad narzędziami analizy. W tej monografii, podobnie jak w podręczniku, jest ich wiele. Z uwagi na wszechobecną, często rządomyślną (Foucault 2012; 2018b), władzę symboliczną występującą w polach praktyki pedagoga społecznego słuszne wydaje się posługiwanie się terminem „dyspozytyw”. Używam go w dwu znaczeniach:

- częściej jako synonim narzędzia analizy (*outil d'analyse*), obejmującego pomysł na analizowanie jakiegoś zagadnienia, tego, co stanowi jej przedmiot w kategoriach poznania zespołu mechanizmów rozwoju zjawiska, wzajemnie na siebie oddziałujących i wymagających ewentualnych interwencji – czyli w znaczeniu zbliżonym do objaśnień słownikowych języka francuskiego; w dyskursie frankofońskim termin dyspozytyw niekiedy używany jest w znaczeniu narzędzia określającego logikę działania jakiegoś mechanizmu (*Le Petit Robert de la langue française...* 2006: 765);

- rzadziej (raczej kontekstowo) w znaczeniu nadawanym mu w pracach Foucaulta i w dyskursie postfoucaultowski, jako objaśnienie mechanizmów władzy symbolicznej i jej znaczenia dla kształtowania stosunków społecznych. To znaczenie dyspozytywu ujawnia się np. w namyśle nad wymiarem aksjologicznym społeczno-pedagogicznego punktu widzenia, nasycecia władzą relacji społecznych czy np. analizowania takich kategorii społeczno-pedagogicznych, jak: ratownictwo, opieka,

pomoc w rozwoju lub towarzyszenie społeczne, których jedną z głównych cech różniących jest minimalizowanie przejawów władzy i zmierzanie do symetrii relacji społecznych. Można w tym sensie mówić o dyspozytywie opieki czy ratownictwa, bardzo nasyconych władzą patriarchalną, lub o dyspozytywie pomocy w rozwoju czy towarzyszenia społecznego, w których poziom nasylenia władzą symboliczną jest stopniowo minimalizowany.

Niezależnie od krytycznego stanowiska Magdaleny Nowickiej (2016) w sprawie (nad)używania tak rozumianego narzędzia analizy, wydaje się, że myśląc o społeczno-pedagogicznym punkcie widzenia na pola praktyki, nie można go pominąć z uwagi na władzę symboliczną obecną w każdej relacji społecznej, a niewątpliwie wzmocnioną specyfiką przestrzeni wychowawczej, a szerzej: edukacyjnej, socjalnej, w których asymetria relacji, wynikająca z władzy formalnej lub symbolicznej, jest wpisana immanentnie. Zagadnienie to ma kilka wymiarów, które noszą wspólny termin: „pedagogizacja życia społecznego” (*Pedagogizacja życia społecznego* 2013).

Próba przeanalizowania dyspozytywu pedagogizacji życia społecznego, powszechnie występującego w mediach, była przedmiotem interdyscyplinarnego seminarium poświęconego recepcji twórczości późnego Foucaulta (tamże). W ciągu ponad dwu lat prac seminaryjnych, wzajemnego kształcenia się i formowania, analizowane były różne aspekty zjawiska pedagogizacji życia społecznego, zwłaszcza zaś kategoria rządomyślności, oddziaływania na postępowanie innych w sposób niedyrektywny, rozproszony, wnikaający w szczeliny, wszędo-byłski, pozornie zgodny z neoliberalnym kontekstem, a więc sprawiający wrażenie wolnego wyboru i autonomii jednostki, faktycznie zaś wyraźnie odbywający się w określonym reżimie relacji, „rządzenia przez wolność” oraz „społecznego wytworzania podmiotu” (*assujettissement*). Można powiedzieć,

czyniąc analogię do prac Marka Czyżewskiego (2013a) poświęconych politykom publicznym czy Magdaleny Nowickiej (2014: 228) analizującej pamięć zbiorową, że ta kategoria konceptualna Foucaulta, obudowana innymi koncepcjami, m.in. odnoszącymi się do źródeł hermeneutyki siebie (Foucault 2013a) czy koncepcji władzy, była potraktowana jako dyspozytyw zjawiska pedagogizacji życia społecznego. Niewątpliwie, teksty zgromadzone w omawianym tomie (*Pedagogizacja życia społecznego* 2013) są pierwszym krokiem w tej analizie i z pewnością niezupełnie doskonałym, niemniej jednak sygnalizują problem oraz wskazują na orientację analizy.

W niniejszej monografii oba terminy, tj. narzędzie analizy i dyspozytyw, spełniają podobne funkcje, strukturyzując proces analizy interesującej przestrzeni, pola praktyki, zagadnienia. Michel Foucault nadał jednak pojęciu dyspozytywu swoistość, o której nie powinno się zapominać. Jeśli odwołamy się do jego sformułowania, jak sam postrzega swą pracę, to zauważamy zbieżność ujęcia. Interpretacja terminu *une boîte aux outils* dokonana przez Foucaulta jest inspirująca metodologicznie, kiedy wypowiada się o pojmowaniu teorii jako „pułdęku z narzędziami”. Autor podkreśla, że wówczas „nie konstruuje się systemu, ale raczej narzędzie, a więc swoistą logikę stosunków władzy i napięcie między nimi” (Foucault 2001: 427), zaś samo „badanie prowadzi się stopniowo, rozpoczynając od refleksji nad daną sytuacją” (tamże), przy czym niezbędne jest, aby w odniesieniu do niektórych wymiarów była to refleksja historyczna.

W tym znaczeniu kategoria narzędzia jest pojemniejsza, oznacza „swoistą logikę”, a dyspozytyw, będący jednym z narzędzi analizy, „oznacza swoistą logikę stosunków władzy i napięcie między nimi” (tamże). Oznacza to, że na ogół będę w tej pracy mówić o narzędziach analizy, a niekiedy o narzędziach w znaczeniu dyspozytywu, kiedy analizie poddawać

będę „stosunki władzy i napięcia między nimi”, jak to wyżej zostało wskazane. Odnosząc się do kategoryzacji stosowania dyspozytywu w badaniach społecznych, proponowanej przez Magdalenę Nowicką (2016), należy stwierdzić, że w niniejszej monografii spełnia on raczej funkcję „pojęcia uwrażliwiającego” (tamże).

Relacyjna koncepcja człowieka usytuowanego w kontekstach społecznych

Spółeczno-pedagogiczny punkt widzenia wyraża koncepcja człowieka usytuowanego w środowisku życia i w kontekstach społecznych oraz we wzajemnych relacjach z nimi, którą można określić przymiotnikiem „relacyjna”. Jej źródło odnajdujemy w zarysowanej w tekstach Radlińskiej koncepcji relacyjnych związków zachodzących między jednostką a jej środowiskiem życia, wyrażanej skrótowo w często powtarzanym sformułowaniu: „daję – biorę”. Aleksander Kamiński (1972) nadał jej jeszcze inną interpretację, określając ją jako „dialektyczny związek między jednostką a jej środowiskiem” czy „sprężenie zwrotne”. Szczególnie ważny aspekt tej koncepcji, który nie jest wprost wypowiedziany, to splot aktywności odnoszących się do relacji jednostki/podmiotu działającego z samym sobą. Ten aspekt, uznany za bardzo ważny w opisie relacyjnej koncepcji człowieka, został w tej pracy rozbudowany. Dokonano tego dzięki zintegrowaniu społeczno-pedagogicznego punktu widzenia ze stanowiskami Barbiera, Ricoeura, Foucaulta i tym samym włączono je do dyskursu społeczno-pedagogicznego.

Relacyjna koncepcja człowieka znajduje też dookreślenie w koncepcji osobowości proponowanej za Josephem Nuttinem (1968) przez Hannę Świdę (1974). Ujmuje się ją jako „system ustosunkowań (interpretacji) wobec świata (rzeczywistości)”, które pozwalają na pełniejsze zrozumienie wielowymiarowości jednostki ludzkiej. Koncepcja ta dobrze wpisuje się

w społeczno-pedagogiczny punkt widzenia na pojmowanie wartości i aktywności/działania w polu praktyki, rozumianego jako tworzenie instytucji symbolicznej. Poszukując odniesień wzbogacających relacyjną koncepcję człowieka, można przywołać wiele innych stanowisk. Dla przykładu, użyteczną, zwłaszcza w związku z przyjętym rozumieniem aktywności, jest koncepcja tożsamości narracyjnej Paula Ricoeura (2004b: 232–233). W przestrzeni tworzenia tej relacyjnej perspektywy ma miejsce konstruowanie zintegrowanego, uwspólnionego doświadczenia. Dzięki temu zachodzi proces konstruowania tożsamości indywidualnej, związanej z aktem opowiadania o sobie i słuchania innych. Sprzyja on też odzyskiwaniu sił ludzkich i uświadamianiu sobie tego, co Ricoeur (tamże)¹ określa jako potencjał (*capacité*). W efekcie tego procesu narracyjnego dokonuje się konstruowanie tożsamości ‘człowieka zdolnego do działania’ (tamże), mającego poczucie sprawstwa. Odnosząc się do koncepcji tożsamości Paula Ricoeura (2003b, także Walczak 2011), można zaryzykować przypuszczenie, że ujęcie aktywności jako transformacji transformacji pozwala na podkreślenie dynamiki konstruowania tożsamości *ipse*, stania się, bycia sobą – choć oczywiście podlegają tym zmianom wszystkie warstwy tożsamości, aby w końcu w warstwie narracyjnej tożsamości skonstruować jedność (tożsamość narracyjną). Procesualność transformacji tożsamości najwyraźniej widoczna jest w warstwie *ipse*, którą podmiot konstruuje „odnosząc się do siebie, poprzez siebie i dla siebie” (Barbier 2018: 8), choć wydaje się, że tak analityczne, jak to czyni cytowany autor, wyodrębnianie warstw tożsamości może się dokonywać z trudem, ponieważ zachodzące transformacje wzajemnie się nakładają i krzyżują. Z tego też powodu obrazem graficznym tej dynamiki jest spirala.

1 Wydanie w języku polskim: Ricoeur (2004a).

Z punktu widzenia społeczno-pedagogicznego szczególnie cenne jest podkreślanie związków między potencjałem jednostki (*capacité*) a jej aktywnością oraz pamiętanie o swoistej „dynamice afektywnej”, jak to interpretuje Myriam Revault d’Allonnes (2006: 278), wyrażającej się w tym, że człowiek zdolny do działania to człowiek wrażliwy, odczuwający siebie, wczuwający się w innych. Człowiek zdolny do aktywności/działania to taki, który zna swoje mocne i słabe strony. Samo działanie zaś można pojmować jako tworzenie instytucji, co podkreśla Revault d’Allonnes (2006: 278), interpretując myśl Ricoeura. Przy czym – jak to w dyskusji nad twórczością Ricoeura formułuje Luc Boltanski – tworzenie instytucji nie jest „samym życiem wspólnym, czy też tworzeniem interakcji wzajemnych czy międzypodmiotowych, ale jest procesem o bardzo wyraźnym wymiarze aksjologicznym” (Boltanski i in. 2006: 54).

Tak więc to, co najistotniejsze dla wzbogacenia podjętej tutaj analizy, to silny związek procesu tworzenia instytucji symbolicznej (a więc w przyjętym w tej pracy rozumieniu transformacji aktywności w działanie społeczne) z podmiotem/jednostką wyposażoną w określone cechy sprzyjające temu procesowi, która na tyle zna swe słabości i niedoskonałości, że nie przeszkadzają jej one w realizacji wyobrażeń finalnych. Tworzenie instytucji symbolicznej, dokonując się w przestrzeni uwspólnionych doświadczeń, może temu znakomicie sprzyjać.

W samym procesie przydatne może być odniesienie do koncepcji człowieka u Ricoeura (2004b: 232–233). Świadomość złożoności i przeciwstawnych kategorii go określających – człowiek podatny na zagrożenia (*homme vulnérable*) i człowiek zdolny, odporny na nie (*homme capable*) – może znacząco modyfikować kulturę praktyki, przede wszystkim uwrażliwiająć na traumatyczność sytuacji kryzysowej, która

zdecydowanie ogranicza aktywność i sprzyja kształtowaniu się osobowości podatnej na zagrożenia. Procesualność zdarzeń umożliwia stopniowe „dojrzewanie”, stawanie się podmiotu zdolnym do działania, co wyraża się w równoważeniu władzy, a przede wszystkim w relacyjnym tworzeniu nowej instytucji symbolicznej (por. Fustier 2000).

Społeczno-pedagogiczny punkt widzenia na relacyjną koncepcję człowieka wzbogaca też lektura prac Foucaulta (np. 1994, 2012 i wydania polskie 2018a, b), a zwłaszcza jego wypowiedzi z ostatniego okresu twórczości, w których zdecydowanie zmienił się obraz jego zainteresowań badawczych, wcześniej najczęściej odbieranych (dość schematycznie) w kategoriach analizy mechanizmów władzy (por. np. Domańska 2010). Treść tych ostatnich prac i wypowiedzi zbliża się do stanowiska, że w istocie cała jego twórczość jest myślą o człowieku, co wyraźnie wyraża w pojęciu „kultura Siebie” (Foucault 1995: 414–446). Tyle że obecność podmiotu nie jest bezpośrednia, lecz jest on „pomiędzy” (por. Czyżewski 2013b). W *Le sujet et le pouvoir* sam Foucault stwierdza: „To nie władza, lecz podmiot, który konstytuuje przedmiot ogólny moich badań” (Foucault 2001: 222). Na tym tle pojawia się zagadnienie statusu jednostki, który jest wyraźnie dwoisty, ale także relacyjny, co stanowi ważne wzbogacające przesłanie dla analizy relacji wychowawczej, opiekuńczej, pomocowej i innych.

Podobnie relacyjnie zakreślony obraz wyraża pojęcie kierowania (*la direction*), na który składa się cała złożoność tego mechanizmu kierowania. Wyraża też paradoksalność tej sytuacji: „Drugi i chęci Drugiego – mówi Foucault – są przeze mnie akceptowane, ponieważ umożliwiają mi opracowanie pewnego stosunku do mnie samego” (Foucault 2012: 227, por. także 2018b). Dotyczy to w równym stopniu tego, kto kieruje i tego, który jest kierowanym. To, zdaniem Foucaulta, stanowi istotę i ogólny sens pojęcia *la direction*. Na uwagę zasługuje zmiana

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

50

Dla praktyki pedagogicznej jest to bardzo ważna uwaga, w tym rozumieniu na tyle tylko możliwe jest kierowanie jednostkami, na ile one same tego chcą w znaczeniu określenia swego stosunku do siebie i o ile w tym procesie osiągają modyfikację stosunku do siebie samego (tamże: 227). Troska o podmiot, o człowieka, przenika te wypowiedzi i pozwala też na poszerzenie konceptu Ricoeura: „człowiek zdolny” (*homme capable*), na co w analizie porównawczej twórczości tych dwu filozofów zwraca uwagę m.in. Rose Goetz (2004).

Taka perspektywa zdecydowanie bliższa jest dyskursowi zorientowanemu humanistycznie, na którym również ufundowane są podstawy pedagogiki społecznej, jak również tak pomyślana jest orientacja aktywności/działania, choć perspektywa Ricoeura, koncepcja osoby, jej tożsamości, jest niebywale złożona, dwoista. Człowiek nie tylko jest zdolny do aktywności (*homme capable*), lecz także podatny na zagrożenia (*homme vulnérable*). Tym samym ta koncepcja fenomenologiczna obejmuje człowieka całościowo i w rezultacie staje się

bardzo przydatna dla dookreślenia społeczno-pedagogicznego punktu widzenia na człowieka usytuowanego w środowisku życia. Pozwala na wyobrażenie sobie całej złożoności aktywności wychowawcy, opiekuna, oscylującej od towarzyszenia w rozwoju do szybkiej ingerencji ratowniczej, poprzez uppełnomocnienie, wsparcie, opiekę i pomoc w rozwoju. Pozwala tym samym na wskazanie zakresu kultury praktyki, realizowanej ze społeczno-pedagogicznej perspektywy.

Kształcąc pedagogów społecznych, pracując z użytkownikami i beneficjentami placówek oświatowych, socjalnych, kulturalnych, myślimy zapewne o tym, by stali się ludźmi zdolnymi do podejmowania aktywności/działania i posiadali walory etyczne – wskazane przez Ricoeura (2004a, b). Są nimi: zaangażowanie i przyrzeczenie/wierność (*promesse*), jak również świadomość siebie jako podmiotu działającego. Określają ją – w interpretacji Revault d’Allonnes (2006: 277) – cztery kompetencje: mogę mówić; mogę to zrobić – mam siłę sprawczą; mogę opowiadać o sobie – dzięki czemu buduję tożsamość narracyjną; można na mnie polegać – jestem zdolny do działania (tamże: 277). W rezultacie takiego procesu nabywa się tożsamość człowieka zdolnego do aktywności/działania, którą określają: zrozumienie siebie i swojej sytuacji usytuowanej społecznie; podjęcie aktywności umożliwiającej nabywanie tożsamości społecznej; posiadanie świadomości perspektywy biograficznej i umiejętności (oraz chęci) antycypowania rozwoju swej indywidualnej sytuacji, usytuowanej społecznie; nastawienie na zmianę i odwaga podejmowania wyzwań.

W społeczno-pedagogicznym dyskursie koncepcja człowieka w zagrożeniu jest też wzbogacana (Wagner 1998; Witkowski 2018a) poprzez odniesienia do dwu przeciwstawnych kategorii: *homo oeconomicus*, którego charakteryzują wybory racjonalne z perspektywy ekonomicznej, wyrażanej orientacją

na indywidualne strategie powiększania zasobów oraz *homo disoeconomicus*, a nawet *homo absusus* (człowiek błędzący), których charakteryzuje krytyka wyborów racjonalnych i społeczna orientacja aktywności na wypełnianie praw człowieka, tworzenie społeczności oraz pomnażanie dóbr duchowych. Narzędzia analizy, jakie znajdujemy w propozycji Wagnera (1998), a następnie Witkowskiego (2018a: 308–313), pozwalają z jednej strony odejść od schematycznego podziału i waloryzacji postępowania, z drugiej zaś – odnaleźć bogactwo zachowań i postaw społecznych. Dla namysłu nad praktyką pracy socjalnej/ społecznej, nad kryteriami dokonywanych wyborów, przyjętej orientacji działania z jednostkami charakteryzującymi się cechami *homo disoeconomicus*, a także *homo absusus*, przydatna może być propozycja Witkowskiego (2018a). Jest ona skoncentrowana wokół czterech wymiarów opisujących te kategorie: „ciążar (obciążenie), oparcie (podstawa), ochrona oraz uprzedmiotowienie (użycie)” (tamże: 311) i odpowiednio definiujących zadania: „niedociążanie/przeciążanie; zamrażanie/naruszanie; nadmierność/osłabienie; niezdolność/nad-użycie” (tamże: 312).

Kultura aktywności duchowej/mentalnej

Kolejną kategorią obudowującą konceptualizację aktywności w polu praktyki jest kultura aktywności duchowej/mentalnej, którą rozumiemy jako „podzielany przez innych i ewoluujący sposób organizacji aktywności” (Barbier 2016b: 114). Namysł nad kulturą aktywności duchowej/mentalnej wymaga troski o język symboli, który umożliwi wyrażenie tego, co niewidzialne, niewidoczne, niepostrzegalne, w jakimś sensie niedostępne. Rozkodowanie języka symboli wymaga specjalnego przygotowania, kształtowania do tego. Może stanowić też rejestr pozawerbalnego oddziaływania, mającego znaczenie dla transformacji reprezentacji. Poza sferą mentalną i emocjonalną/afektywną język symboli jest też obecny w dyskursie.

Dysponujemy licznymi podejściami i kategoriami pojęciowymi, w których krzyżują się elementy realne, wyobrażeniowe z symbolicznymi, ważnymi dla opisu społeczno-pedagogicznej perspektywy. Historycznie pierwszą było pojęcie środowiska niewidzialnego (Radlińska 1935). Kolejne, które opracowano albo włączono do dyskursu społeczno-pedagogicznego z innych stanowisk to: „uwspólnione doświadczenie” (Dewey 1968 [1947]) i „instytucja symboliczna” (Castoriadis 1975). Włączenie do tego rejestru koncepcji transformacji bezszelastnych i widocznych modyfikacji niewątpliwie wzbogaca społeczno-pedagogiczną perspektywę. Między innymi konstruowane narzędzia/dyspozytywy pozwalają odkrywać i analizować te procesy zmian niewidocznych, bezszelastnych, które dopiero ujawniają się w widocznych zdarzeniach wychowawczych, opiekuńczych, pomocowych. Dzięki temu mogą być przydatne w antycypacji zdarzeń i profilaktyce.

Kultura aktywności mentalnej jednostki przejawia się w spiralnym splocie aktywności, „w którym i dzięki któremu realizowana jest aktywność jednostki i jej trwanie” (Barbier 2016b: 258–259; Barbier 2018). Mechanizmy zachodzące w tym procesie charakteryzuje spiralne powiązanie. Jest to aktywność wielokrotnie złożona, podlegająca permanentnym transformacjom. Podobnym procesom podlega życie duchowe/mentalne, które dokonuje się w trakcie i poprzez aktywność jednostki. Przyjęcie tej tezy wymaga doprecyzowania zakresu konotacyjnego stosowanej terminologii: „życie duchowe”². Rozumiem

- 2 Znane jest powiedzenie Williama Jamesa, że „psychologia jest nauką o życiu mentalnym” (James 1980 [1890]; 2003), do którego to sformułowania odnoszą się współcześni badacze psychologii poznawczej – por. wykład inauguracyjny Stanisława Dehaene’a z 2006 r., kiedy obejmował Katedrę Psychologii Eksperymentalnej w Collège de France (Dehaene 2006) czy jego inną pracę na temat mechanizmów procesów mentalnych człowieka (Dehaene 2014).

je jako życie mentalne, obejmujące „aktywności podmiotu, które zmierzają do transformacji jego własnych reprezentacji” (Barbier 2016b: 116). Mentalne oznacza w tej wypowiedzi „odczuwane wewnętrznie”, wyobrażane i wyrażane dyskursywnie. Podkreślenie procesualności może skierować naszą refleksję na to, co w polskiej literaturze nazywa się rozwojem duchowym. Szczególną cechą tej analizy jest jej „wypreparowanie” z waloryzacji, która jest często wiązana z życiem duchowym. Analiza odnosi się do uchwycenia mechanizmów transformacji tego spłotu aktywności, jakim jest życie duchowe/mentalne, niezależnie od odniesień aksjologicznych. Taka perspektywa jest przyjmowana np. we współczesnej psychologii poznawczej, bardzo wzbogaconej przez odkrycia neurobiologiczne (por. m.in. *Neurosciences et cognition...* 2017). Stanisław Dehaene (2006), określając zakres „nauki o życiu mentalnym”, podkreśla, że jej zadaniem byłoby sformułowanie pewnych ogólnych prawideł procesów mentalnych i tym samym odkrycie tej niedostępnej dla znanych nam metod naukowych sfery aktywności mentalnej człowieka.

Myśląc o życiu duchowym w kategoriach tak rozumianego życia mentalnego, szczególnie ważne jest pojmowanie tego spiralnie zbudowanego spłotu aktywności, ujmowanego jako transformacje transformacji, co określa się terminem *couplage structurel* (pożenienie, połączenie strukturalne). Przykładem takiego związku skojarzonego/„pożenionego” strukturalnie może być ponowne przeżywanie doświadczeń (czyli ponowne [prze]życie, *seconde vie*), w którym dopiero odkrywamy istotę i sens naszej aktywności (Jullien 2017). Analiza powiązań procesów transformacji tożsamości i doświadczenia jest też składowym czynnikiem myślenia o rozwoju duchowym/mentalnym człowieka. W tej analizie metaforycznie ukazuje go spirala, w której trzy formy doświadczenia są równie ważne. Po pierwsze, doświadczenie (*vécu*), które jest tym, „co zdarza

się podmiotowi” (Barbier 2016b: 61). Szczególnie ważne jest, że to stadium doświadczenia ma „status przedrefleksyjny, a nawet antepredykatywny: może nie być ani rozpoznane, ani zidentyfikowane przez podmiot” (Barbier 2018: 3). Z tego powodu często doświadczenie może być zinterioryzowane z obowiązującym *habitusem* czy *schème* i mieć szczególne znaczenie dla kształtowania tożsamości *idem*. Po drugie, opracowanie doświadczenia, które „polega na tym, co podmioty czynią z tym, co im się zdarza” (Barbier 2016b: 61). Ten proces opracowywania doświadczenia, polegający na uwewnętrznieniu tego, co nam się zdarzyło, deliberacji, medytacji, jest szczególnie znaczący (Barbier 2018: 5) dla konstruowania tożsamości *ipse*. Po trzecie, komunikowanie doświadczenia, które dokonuje się w toku narracji, opowiadania. Jest to proces złożony, obejmujący związek między „propozycją znaczeń nadawanych przez podmiot swej aktywności lub swoim opracowanym doświadczeniom a konstrukcjami sensów nadawanych przez adresatów komunikatów” (tamże: 5). Całość tworzy się i zmienia wzajemnie, stąd kategoria transformacji znajduje się u podstaw tej analizy. W większości zachodzi bezszelestnie, a tym, co zwraca naszą uwagę, są widoczne modyfikacje.

Z punktu widzenia społeczno-pedagogicznego szczególnie ważne są te cechy transformacji, którym podlegają związki jednostki ze środowiskiem. Marc Durand przypomina, że mogą one wyrażać się w dwu wymiarach (Durand 2017): przyjęcia, przyswojenia (*appropriation*) oraz wyodrębnienia, jednostkowego ujęcia, indywiduacji (*individuation*) przez jednostkę. To ujęcie może stanowić punkt wyjścia i uzasadnienie dla myślenia o transformacjach bezszelestnych, które zachodzą w sposób (nie)widoczny. Z tej analizy wynika, że niezbywalnym podłożem formowania się kultury aktywności mentalnej jednostki jest przeżywanie i opracowywanie doświadczenia, które można też określić pracą hermeneutyczną nad sobą.

Praca hermeneutyczna nad sobą: złożoność i paradoksalność³

Inspiracją do włączenia tego zagadnienia do zespołu narzędzi/dyspozytywów umożliwiających analizę aktywności w polu praktyki i konceptualizację tej kategorii pojęciowej były studia nad twórczością Foucaulta, do których znajdują się już odniesienia we wcześniejszych partiach tego rozdziału. Przybliżając kwestię pracy hermeneutycznej nad sobą, warto odnieść się do zbioru jego wykładów w Collège de France pt. *Du gouvernement des vivants*⁴ (Foucault 2012). W wykładzie z 12 marca 1980 r. (tamże: 219–246) Foucault m.in. analizuje, co oznacza kierowanie (*la direction*), wskazuje na dwa jego wymiary: zewnętrzny i wewnętrzny, wyrażające kształtowanie określonego stosunku „od siebie do siebie” (*de soi à soi*). W tym wykładzie, choć Foucault nie mówi wprost o podmiocie, to jednak wyczuwa się jego immanentną obecność. Pojęcie „kierowanie” (*la direction*) wyraża relacyjnie zakreślony obraz, na który składa się cała jego złożoność, wskazująca na paradoksalność, bowiem „drugi i chęci drugiego są przede mną akceptowane, ponieważ umożliwiają mi opracowanie pewnego stosunku do mnie samego” (Foucault 2012: 227). Dotyczy to w równym stopniu tego, kto kieruje i tego, który jest kierowany. To, jego zdaniem, stanowi istotę i ogólny sens pojęcia *la direction*. Dla praktyki pedagogicznej jest to bardzo ważna uwaga; w tym rozumieniu na tyle tylko możliwe jest kierowanie jednostkami, na ile one same tego chcą w znaczeniu określenia swego stosunku do siebie (subiektywizacji) i o ile w tym procesie osiągają modyfikację stosunku do siebie

³ Jest to zmodyfikowany fragment tekstu, który ukazał się w czasopiśmie „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” (por. Marynowicz-Hetka 2015b).

⁴ Wydanie polskie: *Rządzenie żywymi...* (por. Foucault 2018b).

samego. Kiedy więc stawiamy sobie podobne pytania, jak czyni to Foucault, pytając:

co to jest *la direction des individus* (kierowanie jednostkami), czym jest to kierowanie duszami (świadomością), to rządzenie⁵ duszami, dlaczego pozwalamy się kierować innym, dlaczego chcemy być kierowani? (tamże: 224–225)

– odpowiedź nie zawsze jest prosta. W tym procesie bowiem są zawarte zawsze dwa cele: zewnętrzny – chcemy osiągnąć coś zewnętrznego (bogactwo, zdrowie, spokój) – i wewnętrzny, kiedy chcemy zmodyfikować swój stosunek do siebie samego.

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

Odrzucenie/niezgoda/dekonstrukcja prowadzą Foucaulta do stanowiska wobec krytyki i dostrzegania problemów, ciekawość – do drobiazgowego poszukiwania źródeł obserwowanych zjawisk, uzasadnianych hipotez w przekroju historycznym, i w ogóle do oparcia swego warsztatu na metodologii

⁵ W tym zdaniu Foucault używa terminu: *la direction des âmes* (Foucault 2012: 224), ale w dalszych wyjaśnieniach pisze o *le gouvernement des âmes*. Utwierdza mnie to w przekonaniu, że użyty termin *la direction* nie powinien być w żadnej mierze rozumiany jako „kierowanie zorientowane indywidualnie”, ale tak, jak wyjaśnia to Marek Czyżewski (2009: 89) – jako „rządzenie” lub „sztuka rządzenia”.

historii. Innowacja – ten kierunek dążeń charakteryzuje otwartość na zmianę, konieczność korygowania stanowisk, poglądów, także treści tekstów⁶. Warto w tym miejscu zauważyć, że te trzy cechy są przecież niezbędnymi cechami warsztatu każdego badacza, którego zajmuje analiza rzeczywistości. Wiele koncepcji powstaje poprzez odrzucenie, odejście od głównych nurtów. Jedną, najbliższą mi, jest pedagogika społeczna, w której sformułowanie na początku XX w. podstaw pracy społecznej w środowisku było wyrazem niezgody na nierówności społeczne, które generują problemy społeczne oraz utrudniają rozwój indywidualny i społeczny⁷.

Narzędzie/dyspozytyw określane jako praca hermeneutyczna nad samym sobą (*travail herméneutique de soi-même*) może być przydatne (Cremonesi i in. 2013) dla poszukiwania uzasadnień, okoliczności obserwowanego powrotu do myśli Foucaulta i recepcji jego tekstów jako istotnego odniesienia do analizy współczesnych procesów społecznych⁸. Narzędzie to pozwala na pokazanie złożoności/dwoistości procesu pracy hermeneutycznej nad sobą jako podmiotem działającym. W wywiadzie z Bessem Foucault (2013b: 155) podkreśla, że jedyną etyką (*la seule éthique*), jedyną regułą etyczną, którą

- 58
- 6 Redaktorzy naukowcy tekstów Foucaulta zebranych pod tytułem: *Kim pan jest, profesorze Foucault?* zamieścili we wprowadzeniu tekst napisany przez samego Foucaulta w trzeciej osobie i podpisany pseudonimem „Maurice Florence” (por. Foucault 2013c: 23–29), który może być przykładem nieustannych modyfikacji przez tego autora własnych tekstów, sformułowań, stosowanych pojęć, nadawania innym sensów i znaczeń słowom z języka potocznego. Najwyraźniejszym przykładem jest pojęcie dyspozytywu.
 - 7 O kontekstach rozwoju pedagogiki społecznej i znaczeniu tej całościowej perspektywy społeczno-pedagogicznej dla jakości naszych zasobów kulturowych pisze Lech Witkowski (2014).
 - 8 Taki pogląd wyraziła Cremonesi z zespołem (2013), interpretując treść wykładów Foucaulta (2013a) z 1980 r. wygłoszonych w Dartmouth College.

możemy się kierować z punktu widzenia wykonywanej władzy (*l'exercice du pouvoir*) jest wolność Drugiego. Ale to prowadzi, jak sam określa, do paradoksu pułapki między chęcią bycia rządzonym (*d'être gouvernés*), kierowanym (*d'être dirigés*) a manifestowanym poczuciem wolności i autonomii. Przejawy tak rozumianej władzy są niezwykle subtelne. Wprawdzie „nie biorę za rękę i nie wskazuję” (tamże: 145), ale mam władzę, oddziałując na prowadzenie się (*conduite*) i poszukując sposobu kierowania postępowaniem Drugiego⁹ (tamże). Nie forsuję niczego – mówi Foucault – pozostawiam wam wolny wybór (*je vous laisse libre*), ale od tego momentu mam nad wami władzę. Choć nie zawsze musi ona przyjmować formę negatywną (tamże: 146). Ale władza (*le pouvoir*) przenika relacje między jednostkami. Ten dyspozytyw pracy hermeneutycznej nad sobą/mentalnych rozmyślań nad napięciami etycznymi, które towarzyszą podejmowanej aktywności/działaniu może być bardzo użyteczny w dookreślaniu społeczno-pedagogicznego punktu widzenia na kształtowanie się kultury aktywności/działania w polu praktyki i poszukiwanie uzasadnień dla preferencji orientacji działania.

Wskazanie na paradoksalność tego procesu „kierowania postępowaniem innych”, który za przedmiot oddziaływania przyjmuje oddziaływanie na jakość relacji, uznać trzeba za szczególnie ważne dla praktyki społeczno-pedagogicznej. Uwrażliwienie na dostrzeżenie owej subtelności asymetrii wydaje się jedną z najważniejszych wskazówek pragmatycznych dla kształtowania relacji społecznych. Włączenie tej perspek-

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

tywy do dyskursu społeczno-pedagogicznego może wzbogacać analizę splotu aktywności oraz wzajemnych ich oddziaływań w relacjach wychowawczych, opiekuńczych, pomocowych i tym samym poszerzać zakres kultury aktywności pedagogów społecznych. To zagadnienie jest jednym z głównych w pracach Foucaulta.

Doświadczenie i jego wymiar relacyjny: integrowanie poprzez rekonstrukcję i reorganizację

Stawanie się¹⁰ jednostki człowiekiem zdolnym do aktywności/działania czy zagrożonym dokonuje się w toku ustosunkowania się do tego, co jej się zdarza, w toku doświadczeń. Stąd namysł nad tą kategorią pojęciową, jak też zarysowanie narzędzia/dyspozytywu analizy jest nam potrzebne dla zrozumienia procesu stawania się człowiekiem zdolnym do aktywności/działania, który napotyka na progi w rozwoju, stanowiące jego zagrożenia. Kategoria doświadczenia jest analizowana z różnych pozycji i stanowisk teoretycznych, o czym świadczy przegląd dokonany przez Dorotę Wolską (2012). Dla dookreślenia społeczno-pedagogicznego punktu widzenia na tworzenie się kultury aktywności/działania ważne jest, aby nie ujmować doświadczenia w sposób „prosty”, jako jednostkowe/zewnętrzne wydarzenie/zdarzenie, ale – jak pisze przytaczany przez Barbiera (2011: 70) André Lalande (2006) – jako to, co jest:

- 10** Dorota Wolska (2012: 175) przywołuje następujące określenie stawania się badaczem (antropologiem/etnologiem), które formułuje w swej pracy Kristen Hastrup (2008: 31): „pojęcie stawania się oznacza, że człowiek ustępuje przed obcą rzeczywistością i pozwala, by ona go zmieniała”. Tak rozumiany proces stawania się jest zbyt pasywny; widziany z perspektywy społeczno-pedagogicznej jest zdecydowanie bardziej aktywny. Nie tylko poddajemy się zmianom/transformacjom, ale także uczestniczymy w nich w różny sposób: fizyczny, mentalny, widoczny, niewidoczny.

uznawane nie tylko jako zjawisko przejściowe, ale jako poszerzenie i wzbogacenie myśli, związane z przeżyciem i jako takie jest odczuwane [...] doświadczenie to to, co podmioty robią z tym, co im się zdarza (tamże: 321).

Oznacza to, że – przyjmując klasyfikację Wolskiej (2012) dla dookreślenia społeczno-pedagogicznego punktu widzenia – niezbywalne jest ujęcie fenomenologiczne doświadczenia, w którym przeżycie/przeżywanie jest istotną cechą doświadczenia. Może być ujmowane jako proces doświadczania świata („przeżywanego”), jego fenomenów i sensów (Wolska 2012: 94). Dla omawianego w tej monografii punktu widzenia społeczno-pedagogicznego szczególnie przydatna jest wynikająca z tej koncepcji procesualność. Ze społeczno-pedagogicznej perspektywy trafne jest dynamiczne ujęcie doświadczenia jako pewnego splotu transformacji jednostki oraz podejmowanej przez nią aktywności, dokonującej się „w trakcie tej aktywności i poprzez nią” (Barbier 2016b: 60). Wyraża je wprost stanowisko Waldenfelsa (2002), przytaczane przez Wolską (2012: 99):

poczynić doświadczenie to znaczy przejść przez coś, a nie coś wytworzyć [...]. Doświadczenie [...] oznacza proces, w którym kształtuje się i artykułuje sens, i w którym rzeczy przybierają swą postać i strukturę (Waldenfels 2002: 14).

Tak rozumiane doświadczenie obejmuje (Barbier 2016b) trzy przestrzenie psychospołeczne: przeżywanie aktywności, opracowywanie doświadczenia (reprezentacje „siebie”) i komunikowane o tym, czego doświadczone. Przeżywanie aktywności (*erlebnis, vécu*), a więc tego, co zdarzyło się podmiotowi, ma status presemantyczny (tamże: 61) i zachodzi w przestrzeni mentalnej, niekiedy też dyskursywnej. Opracowywanie doświadczenia/praca nad doświadczeniem polegają na podejmowaniu czynności mentalnych nad własną

aktywnością, poszukiwaniu sensu, konstruowaniu reprezentacji „dla siebie», jakie podmiot tworzy o swej aktywności w »danej sytuacji«, o sobie [...] i o otoczeniu, w którym ta aktywność jest podejmowana” (tamże: 61). Reprezentacje siebie jako podmiotu działającego i jego związków z otoczeniem pojawiają się spontanicznie lub powstają poprzez odwołanie się do pamięci. Pozwalają skonstruować sens tego, czego się doświadcza. Komunikowanie o doświadczeniu, o tym, co się zdarzyło, jest trzecią przestrzenią psychospołeczną związaną z doświadczeniem. Szczególny wymiar tej komunikacji, odnoszącej się do aktywności podmiotu i włączającej stosunki podmiotu z innymi podmiotami, czyni ją komunikacją społeczną. Jest ona zawsze komunikacją adresowaną do Drugiego i odbywa się w różny sposób (zdawanie relacji, protokoły, streszczenia, opowiadanie życia, historie, narracja). W świetle tej analizy można więc mówić o trzech wymiarach doświadczenia: przeżywanego, opracowanego, komunikowanego (tamże: 61–62, 59–60). Jego szczególną cechą jest zwielokrotniona relacyjność: w sferze mentalnej z samym sobą, w sferze społecznej z otoczeniem i z Drugim. Dostrzeganie tych cech w określonym społeczno-pedagogicznym punkcie widzenia na doświadczenie i uwzględnianie ich w narzędziu/dyspozytywie wymiaru relacyjnego doświadczenia wydaje się niezbędne dla dogłębnej analizy kultury aktywności w polu praktyki.

Dla podjętej tutaj problematyki relacyjnego wymiaru doświadczenia pożyteczne może być odniesienie się do teorii pragmatycznej działania Johna Deweya, jak ją określa Leszek Koczanowicz (1994: 117). Jej szczególnym atrybutem jest pojmowanie aktywności/działania w polu praktyki jako procesu rekonstrukcji doświadczeń, dzięki któremu tworzy się zintegrowany zbiór doświadczeń podmiotów działających. Proces ten charakteryzują cechy specyficzne: kontynuowanie i interakcja. Dewey (1968 [1947]) mówi o kontinuum doświadczenia.

Kontinuum i interakcja nigdy się nie oddzielają. Są aspektami „longitudalnymi i brzegowymi (*lateraux*)” doświadczenia (tamże). Określa się je zasadami, które mogą stanowić ramy kształtowania uwspólnionych doświadczeń indywidualnych. W koncepcji doświadczenia Deweya, pojmowanej relacyjnie i procesualnie, podkreśla się, że doświadczenie nie obejmuje jedynie doznań, lecz także mentalne ich uświadomienia w sensie indywidualnym oraz społecznym/zbiorowym. Pogląd ten wydaje się bardzo zbliżony z pojmowaniem aktywności/działania z punktu widzenia społeczno-pedagogicznego, opartym na uwspólnionym doświadczeniu uczestników danego pola praktyki tworzenia instytucji symbolicznej. O tej bliskości stanowisk niech świadczy kilka krótkich sformułowań Deweya przytaczanych poniżej.

Stanowisko Deweya, że „doświadczenie, jak rytm oddechu, jest rytmem brania i dawania” (tamże: 1), jest bardzo zbliżone do poglądu Radlińskiej na temat relacji wychowawczej, zwłaszcza do podkreślania, że jej cechą immanentną jest relacyjność, wyrażająca się zarówno braniu od Drugiego, jak i dawaniu (Radlińska 1935).

Relacyjny wymiar doświadczenia indywidualnego dobitnie wyraża poniższe zdanie:

doświadczenie zawsze pozostaje we wzajemnym oddziaływaniu „podmiotu” i „przedmiotu”, jaźni i świata, jakim ona żyje i dlatego samo doświadczenie nigdy nie jest ani wyłącznie fizyczne, ani wyłącznie myślowe, niezależnie od tego, jaki czynnik w nim bierze górę (Dewey 1975 [1934]: 301).

W tym procesie stawania się, integrowania doświadczenia indywidualnego poprzez rekonstrukcję i reorganizację, cechą specyficzną jest dzielenie doświadczenia przez in-

nych uczestników danej przestrzeni. Można o nim mówić jako o współnionym doświadczeniu – podzielanym przez innych. Ten mechanizm sprzyja wytwarzaniu więzi oraz wspólnoty.

Proces tworzenia współnionego doświadczenia jest bardzo wymagający. „Na każdym etapie... musi [się] pamiętać i oceniać jako całość to wszystko, co było przedtem, i porównywać do całości, która dopiero powstanie” (Dewey 1968 [1947]: 71). Proces ten charakteryzują atrybuty podobne do koncepcji zintegrowanego paradygmatu pedagogiki społecznej, który wyraża się w przyjęciu całościowego oraz kompleksowego oglądu sytuacji i pola aktywności. Narzędzie/dyspozytyw współnionego doświadczenia jest wyraźnie obecny w społeczno-pedagogicznym punkcie widzenia na tworzenie społeczności i orientacji aktywności, podzielanej przez jej uczestników. Zwłaszcza stanowi odniesienie dla orientacji mediacyjnych i partycypacyjnych aktywności w polu praktyki oraz dla sposobów, metod pracy ze społecznością, która nabiera cech pracy społecznej, ujmowanej w trzech wymiarach: „dla społeczności”, „z nią” i „poprzez nią”.

Ramy procesu, w którym może zachodzić integrowanie doświadczenia indywidualnego poprzez rekonstrukcję i reorganizację oraz konstruowanie doświadczenia kompletnego i współnionego, odnoszą się do trzech sfer doświadczania, zasygnalizowanych powyżej: przeżywania aktywności, reprezentacji siebie i komunikowania o doświadczeniach. Wpisują się one w trzy przestrzenie: poznawczą, afektywną, społeczną i są niewątpliwie konstytutywnymi elementami tożsamości podmiotu działającego. Tym samym konstruowanie tożsamości jest „procesem kontynuowanym”, ściśle związanym z aktywnością, odczuwaniem afektywnym i komunikowaniem zdarzeń. W tym procesie istotne znaczenie ma integrowanie doświadczenia indywidualnego poprzez rekonstrukcję i reor-

ganizację, jak również uświadamianie sobie tego fenomenu. Podzielanie doświadczenia, tworzenie uwspólnionego doświadczenia, związanie tego procesu z aktywnością jednostki, z jej działaniem, odwołuje do poszukiwania związków między tym procesem a tym, co składa się na aksjologiczne kryterium działania.

Z tym zagadnieniem wiąże się kwestia przetwarzania środowiska życia jednostki, a przede wszystkim pytanie o to, jak rozumieć ten proces, aby był on „własnym” (przyswojonym) procesem wszystkich uczestników interakcji. Za tymi pytaniami idą dalsze, odnoszące się do epistemologii kształtowania ram, kształtowania kultury praktyki. Pojmuje się ją jako pewien zespół działań lub efektów tych działań pewnej grupy (społeczności), wyodrębniony w odniesieniu do zespołu działań innej grupy społecznej, który w ten sposób podkreśla jej charakterystykę i tożsamość. Wymaga to zadbania o konstruowanie przestrzeni, w której w wyniku rekonstrukcji i reorganizacji następuje proces integrowania doświadczenia indywidualnego. Oznacza to, że nie można zadekretować określonej orientacji działania (np. mediacyjnej czy partycypacyjnej). Można jedynie starać się, by tworzona w tym procesie przestrzeń stopniowo nabywała takich cech. To oczywiście jest wyzwaniem dla tych, którzy tę przestrzeń współtworzą w procesie uwspólnionego doświadczenia. To podkreśla też dylematyczność przyjętej perspektywy i trudności w aplikacji idei działania postrzeganego jako tworzenie instytucji symbolicznej poprzez uwspólnianie doświadczenia i kształtowanie przestrzeni relacji. Spełnieniu tego mogłoby sprzyjać nabywanie w toku kształcenia kompetencji, technik i rozwiązań warsztatowych, które ułatwiają swobodne stosowanie i stopniowe nabywanie pewności w działaniu, które zmieniając się i zmieniając nas, staje się coraz bardziej profesjonalne.

Uwspólnianie doświadczenia i jego konteksty: przykład pokolenia historycznego

Proces tworzenia uwspólnionego doświadczenia wymaga ze strony jego uczestników uważności i starań, a także wyobraźni obejmującej proces zdarzeń w sposób kompleksowy i antycypacyjny. Integrowanie doświadczenia indywidualnego, dokonujące się poprzez rekonstrukcję i reorganizację, jest zdecydowanie bardziej kompletne, jeśli ma miejsce w zróżnicowanej przestrzeni społecznej. Stąd pedagodzy społeczni chętnie odwołują się do bogactwa i wieloodniesieniowości odnajdywanej koncepcji pokolenia historycznego. Proces integrowania doświadczenia indywidualnego w takiej przestrzeni sprzyja nadawaniu mu wymiaru całościowego i konstruowaniu doświadczenia kompletnego, niezbędnego atrybutu w procesie wartościowania. Czynnikiem sprzyjającym integracji doświadczenia poprzez rekonstrukcję i reorganizację jest stymulująca te procesy przestrzeń społeczna. Pytanie o to, w jaki sposób tworzyć społeczność w wymiarze międzypokoleniowym (pokolenia historycznego) jest podstawowe dla pedagogiki społecznej.

Koncepcja pokolenia historycznego jest pojemna, obejmuje wszystkich, którzy niezależnie od wieku biologicznego uczestniczą w danym czasie historycznym. Wprowadza ona istotny wymiar czasu i przestrzeni, stanowiących ramy dla podejmowanej aktywności. Pojęciem pokolenia historycznego obejmuje się jednostki w różnym wieku, przebywające w wyodrębnionej przestrzeni, których udziałem jest dany czas historyczny. Tak rozumiana koncepcja pokolenia jest bardzo logicznie powiązana z koncepcją człowieka i koncepcją wychowania, rozumianego jako pomoc w rozwoju, towarzyszenie rozwojowi, które może być udziałem jednostki w różnych okresach (w ciągu) jej życia. Oznacza to, że ta sama osoba, będąc przedstawicielem jednego pokolenia, może

uczestniczyć w różnych jego konfiguracjach, w zależności od wieku biologicznego, fazy życia i ról społecznych, jakich się od niej oczekuje.

Kategoria pokolenia historycznego i związana z nią kategoria wieku społecznego odnoszą się w pedagogice społecznej do pojęć wzrostu, wrastania społecznego, wprowadzania w wartości. Wszystkie one stanowią matrycę, na której można budować dalsze koncepcje – zwłaszcza człowieka usytuowanego w sensie relacyjnym w środowisku życia – i z uwagi na swą ogólność nadal inspirują do dalszych analiz oraz studiów. W pedagogice społecznej (co wyraźnie artykułowała Radlińska i na co zwracał uwagę Kamiński) człowiek postrzegany jest w sensie relacyjnym, to jest w związku ze środowiskiem społeczno-kulturowym.

„Pokolenia – pisała Radlińska – naprawdę nie zmieniają się jak warty: coraz to ktoś schodzi z pola i ktoś staje do współdziałania i do współodpowiedzialności [...]. Dziadowie, ojcowie, wnuki pracują w jakichś chwilach równocześnie, są nie tylko świadkami, lecz i współuczestnikami tych samych częściowo wydarzeń” (Radlińska 1935: 21). Działalność wychowawcza „harmonizuje pokolenia historyczne i przenosi wpływy ideałów poprzez granice epok i narodów dzięki ukazywaniu istniejącego dorobku i zamierzonych poczynań, które oczekują na nowe siły młodzieży” (tamże: 25).

Analiza nie tylko tego, czym jest pokolenie historyczne, ale przede wszystkim jak się tworzy, jakie mechanizmy można wyodrębnić, jest również ważnym narzędziem analizy/dyspozytywem w pracach badawczych uwzględniających społeczno-pedagogiczny punkt widzenia. Ilustracją dbałości o budowanie takiej przestrzeni, w której mogą zachodzić procesy sprzyjające stawianiu się uwspólnionego doświadczenia w pokoleniu historycznym, może być przykład tworzenia przestrzeni spotkań

i dyskusji badaczy pracy socjalnej¹¹. Jest to przestrzeń wielości kulturowej, dynamiczna, otwarta, nastawiona na przekraczanie rozmaitych progów (kulturowych, językowych, tematycznych, metodologicznych i w końcu rozwojowych). Wyraża się to w dbałości o utrzymanie dwujęzyczności dyskusji (angielsko-francuska), odnajdywaniu jedności w różnorodności kulturowej, tematycznej, metodologicznej, epistemologicznej.

Jednym z przykładów może być też transwersalny przegląd pięciotomowego dzieła Williama Thomasa i Florianą Znanieckiego (1976 [1918]) *Chłop polski w Europie i Ameryce*, który zachęca do sformułowania tezy, że w istocie głównym przedmiotem badań autorów, co dobitnie podkreślają w tomie piątym, było pokazanie procesu „formowania spójnej grupy, z początkowo niespójnych elementów [, czyli] tworzenie społeczeństwa, które w strukturze i postawach nie jest ani polskie, ani amerykańskie” (tamże, t. 5: 8) i elementów znaczących dla jego przebiegu. Czyli, odnosząc te badania do perspektywy społeczno-pedagogicznej, to, co zajmowało badaczy, to odkrycie mechanizmów konstruowania społeczności „trans” narodowej/kulturowej. Jak piszą:

ta spójna grupa stanowi nowy produkt, którego surowce zostały wzięte częściowo z tradycji polskich, a częściowo z nowych warunków życia imigrantów oraz amerykańskich wartości społecznych, widzianych oczami imigrantów i przez nich interpretowanych (tamże, t. 5: 8).

Na tym tle poznanie mechanizmu „przejścia” od jednej kultury do drugiej staje się bardzo ważne również z powodów pre-

¹¹ Przykład dotyczy aktywności stowarzyszenia europejskiego Centre Européen des Recherches en Travail Social (CERTS). Por. *Débats autour de l'empowerment...* (2012); Marynowicz-Hetka (2012a); *Recherche en travail social...* (2014); Foucart, Marynowicz-Hetka (2018).

wencyjnych. Interesujące, jaka jest logika owego przejścia: linearna, a może spiralna, obejmująca reorganizację doświadczeń oraz ich rekonstrukcję? Ten „stan przejściowy od polskości do amerykańskości” (tamże, t. 5: 8) jest bardzo złożony i zagrożony wykołajeniem społecznym. Ten mechanizm tworzenia społeczeństwa (i usytuowania jednostki w nim – tworzenia osobowości społecznej), transwersalnie przenikający całe dzieło, nasuwa porównanie z kategorią pokolenia historycznego stosowaną w pracach Radlińskiej. Obejmuje ono różne generacje wieku jednostek przeżywających czas historyczny zdarzeń, zmiany, transmisji wartości oraz licznych zerwań i nieciągłości (Bachelard), i wyraźnie daje się odnaleźć w biografiami polskich imigrantów analizowanych przez autorów.

Innym przykładem tworzenia społeczności w ramach pokolenia historycznego może być aktywność stowarzyszeniowa i tworzenie w jej obrębie instytucji symbolicznej. Odwołując się do sformułowania wielkiego myśliciela i działacza społecznego Léona Bourgois, można powiedzieć, że uwspólnione doświadczenie, przeżywanie solidarnego stowarzyszenia się, „uczy wielu »cnót społecznych«, jak: wierność wzajemnym zobowiązaniom, powściągnięcie chęci zysku, »nieegoistyczna« przezorność, poczucie odpowiedzialności. Ponadto, solidarne stowarzyszenie się pozwala zrozumieć »trudności administracyjne i to, czym jest prowadzenie złożonej maszyny«, uczy przewidywania, kształtuje w dobrowolnej dyscyplinie, poświęcaniu swego czasu, pracy, trudu, gdy w grę wchodzi dobro wspólne” (Bourgois 1906; Laot, Marynowicz-Hetka 2007).

Tak realizowana edukacja społeczna nie może być nauczana inaczej, jak tylko poprzez odczucie (przeżycie) w sytuacjach rzeczywistych, stąd też pomysł (tamże) nakłaniania dorosłych do włączania się w działania w ramach społeczności (stowarzyszeń, spółdzielni, związków, ruchów pomocy wzajemnej),

aby zrozumieć dogłębnie, czym jest solidarność, czym jest podzielenie wartości i ideałów – uwspólnianie doświadczenia indywidualnego w międzykulturowej i międzygeneracyjnej społeczności. Tak właśnie kształtuje się społeczna funkcja stwarzania się, która realizuje się i odnajduje refleks w indywidualnej biografii każdego z nas.

Rozdział 3

Aktywność w polu praktyki: warianty transformacji

Uwagi wstępne

Społeczno-pedagogiczny punkt widzenia na pole praktyki wyraża się szczególnie w zainteresowaniu mechanizmami transformacji sprzyjającymi przekształcaniu środowiska życia. Ważne jest to, że owo przekształcanie nie jest burzeniem, tylko stopniowym modyfikowaniem dokonywanym dla środowiska życia razem z uczestnikami tego pola aktywności i poprzez nich, dzięki odkryciu sił indywidualnych i zbiorowych, które mogą stanowić potencjały/zasoby dokonujących się zmian. Cechą tego mechanizmu przekształcania środowiska życia – „w imię ideału” – jak to formułuje Radlińska, czyli w imię wyobrażeń/reprezentacji mentalnych podmiotów działających w polu aktywności, jest minimalizacja dyrektywności oddziaływań na rzecz eksponowania podejścia mediacyjnego. Oznacza to, że nie należy schematycznie sądzić, że przekształcanie odnosi się jedynie do tego, co na zewnątrz pola aktywności, do Drugiego, do jego środowiska życia. W równym stopniu dotyczy ono podmiotu działającego, który także modyfikuje się, zmienia się razem ze zmianami środowiska życia. Ta dialektyczna reguła silnie tu wybrzmiewa: działając, zmieniamy siebie – jak to słusznie zauważa Barbier (2011; 2016b). Z tego powodu

mechanizm przekształcania środowiska życia jest wielokrotnie złożony i wymaga namysłu nad narzędziami/dyspozytywami, w których szczególne miejsce zajmuje proces uświadamiana sobie tego, co na jego początku jest niewidoczne, co inicjuje transformacje/zmiany niewidzialne, zachodzące bezszelestnie. Odkrycie bogactwa wariantów transformacji zachodzących w procesie przekształcania ma oczywiście znaczenie poznawcze, ale zastanawiając się nad nimi z punktu widzenia społeczno-pedagogicznego, trzeba podkreślić znaczenie profilaktyczne i antycypujące proces zmian.

Zmiana paradygmatyczna i „odkrycie aktywności”

Zmiany w metodologii badań związane z przejściem od paradygmatu pozytywistycznego w kierunku paradygmatów interpretatywnych, holistycznych, pozwoliły na wzrost zainteresowania poznaniem niewidocznych, bezszelestnie przebiegających mechanizmów transformacji/przekształcania środowiska życia jednostki i jej samej. Wyrażały się one w szczególności w:

- odejściu od paradygmatu scjentystycznego/pozytywistycznego, doceniającego raczej to, co widoczne, mierzalne, policzalne, stałe, określone w czasie i w miejscu oraz ograniczone przeważnie do analizy rozwoju zjawisk, na ogół w procedurze celowościowej/etapowej niż procesualnej;
- otwarciu na analizę zjawisk w kategoriach „płynnego życia” (Bauman 2006 [2000]) w postmodernistycznym kontekście, co wpłynęło też na pojawienie się wymogu zastosowania innych paradygmatów poznania, analizowania otaczającej rzeczywistości, w szczególności partycypacyjnego, interakcyjnego i interpretatywnego, które – mówiąc najprościej – sukcesywnie (niewidocznie i bezszelestnie) zastępowały paradygmat racjonalności, podkreślając znaczenie pojmovalności (*intelligibilité*).

To właśnie te ogromne zmiany, używając języka Thomasa Kuhna, „wielkiej rewolucji naukowej” (Barnes 1998) otworzyły dostęp badawczy, analityczny, także do badań w polu praktyki, do analizowania tego, co zmienne, co przekształca się w sposób niewidzialny, bezszelastny i co jest słabo widoczne. Podejścia interpretatywne, które rozwinęły się w konsekwencji tych zmian, przyczyniły się do odkrycia złożoności pól praktyki i trudności w ich poznaniu. Uświadomiono sobie, że nie wszystko da się zbadać, a szczególnie te elementy pola praktyki, które są w nim znaczące, ale niedostrzegalne i trudno dostępne.

Wspomniane zmiany są związane z wejściem w obieg naukowy paradygmatów interpretatywnego i partycypacyjnego, wymuszających orientację niestrategiczną działania w polu praktyki i poprzez to realizację jego funkcji mediacyjnej oraz niekiedy (np. w polu pracy socjalnej) również kontestacyjnej. Zmiany te były niezwykle korzystne dla tych stanowisk obecnych w pedagogice społecznej, które sytuują ją w orientacjach niescjentystycznych, znoszących linię demarkacyjną między teorią a praktyką. Jednym z ważnych efektów owej zmiany jest to, że badania sytuuje się jako „towarzyszące działaniu”, w których podmiot w zależności od umiejscowienia modyfikuje swe funkcje.

Ten kierunek zmian paradygmatycznych wyrażało m.in. „odkrycie aktywności” (*entrée d'activité*) (Saussez 2014; Barbier 2016b), w konsekwencji którego bardzo ważne stało się nadawanie intencji naukowej określeniom zwyczajowym/rutynowym. To właśnie „odkrycie aktywności” uświadomiło podmiotom, a zwłaszcza badaczom, ogromne trudności epistemologiczne, zawierające się w pytaniu: jak teraz, wobec takiej sieci połączeń i wielości znaczeń, można analizować aktywność? Owo „odkrycie” nie tylko nie zminimalizowało dylematu, w jaki sposób najlepiej, najskuteczniej, najpełniej przygotować się do analizy złożoności pola praktyki, ale może i nawet go pogłębiło.

Zmiany paradygmatyczne dokonują się niekiedy bezszelestnie, w sposób wyciszony (Jullien 2009), co przypomina znane powiedzenie Helen Keller: „Tak długo patrzymy w zamykające się drzwi, że nie dostrzegamy tych, które się otworzyły”. Podobnie jest ze związkami między indywidualną biografią a bezszelestnie dokonującymi się zmianami. Tym bardziej, że stanowienie pewnego punktu widzenia w jego wymiarach: ontologicznym, epistemologicznym, metodologicznym i aksjologicznym, wymaga „długiego trwania” (Braudel 1997 [1958]; 1999 [1977]) i zakotwiczenia w (niepodważalnych) podstawach. Szybko więc uświadamiamy sobie paradoksalność tej sytuacji dwu konieczności: nadążania „za nowym” w przyszłości i strzeżenia „starego”, opracowanego w przeszłości i realizowanego w teraźniejszości. Tak więc to przenikanie się kontekstów może być indywidualnie trudne, ale społecznie wydaje się stanowić bogactwo, w którym łączy się „opracowane doświadczenie” (Barbier 2016b) z dynamiką zmiany.

Aktywność w polu praktyki: koncepcje i narzędzia

Jak odnaleźć dostęp do transformacji niewidocznych? Pytanie to stawia się niezależnie od postępowania analitycznego i typu prowadzonych badań (klasyczne czy aplikacyjne). Odpowiedź na nie nabiera szczególnego znaczenia z uwagi na wielki wybór ram epistemologicznych służących do analizowania owych transformacji. Najbliższe społeczno-pedagogicznej perspektywie wydają się: transwersalna analiza aktywności, podejście trialektyczne obejmujące kategorie środowiska niewidzialnego, instytucji symbolicznej oraz koncepcję ubogiego i bogatego kontekstu kulturowego. W tych wszystkich przypadkach konstruowanie narzędzi analizy transformacji niewidocznych i bezszelestnych prowadzi nas do zagadnień związanych

ze słownictwem pojmovalności (Barbier 2016b: 208–210) czy wnikania – *Verstehen* (Nawroczyński 1947).

Analiza transformacji niewidocznych i bezszereżnych wpisuje się w kategorię kultury ujmowanej jako pole znaków i symboli podzielanych przez podmioty (Kłoskowska 1981). Kompleksowość fenomenu transformacji niewidocznych i bezszereżnych wymaga zastosowania szczególnych środków oraz sposobów postępowania analitycznego. Zwłaszcza dlatego, że:

- materiały badawcze są raczej dyskursywne, obejmują np. transkrypcje wywiadów narracyjnych czy noty z obserwacji w terenie;

- charakterystyczne dla procesów transformacji jest skrzyżowanie (połączenie) aktywności podmiotów działających w polu praktyki. Wyraża się to w tym, że badacz, który w tej koncepcji jest podmiotem działającym, angażuje się w poznanie aktywności indywidualnej i zbiorowej podmiotu, który działa w terenie. Próbuje się analizować to, co nie jest zbyt dostępne, ale ważne z punktu widzenia poznania danego fenomenu. Na przykład w analizie relacji społecznych między podmiotami ważne jest odkrycie poziomu władzy rozproszonej (Foucault 2012, 2018b) i jej natężenia w tych relacjach, czy też logik (Wittorski 2009) organizacji jednostkowej działania, obecnych w aktywności mentalnej podmiotu działającego.

Transwersalna analiza aktywności

Namysł nad złożonością pól praktyki prowadzi nas do teorii transwersalnej analizy aktywności i kategorii działania rozumianego jako „jednostkowa organizacja aktywności” (Barbier 2016b: 66) oraz ich znaczenia dla orientowania aktywności. Odpowiadając na pytanie o wydobycie w tej analizie cech procesualnych i dynamicznych aktywności, poszukujemy odniesień w kategorii kultury praktyki.

Propozycja analizowania aktywności w sposób całościowy, transwersalny i procesualny jest bardzo wymagająca. Opisanie tego złożonego procesu wymaga analizy transformacji zachodzących w przestrzeni mentalnej tego, co zdarza się, kiedy myślimy o aktywności i kiedy ją sami wykonujemy lub też kiedy myślimy o aktywności podczas wypowiedzi o aktywnościach. Oznacza to, że analizując aktywność, odkrywamy liczne związki między tymi przestrzeniami i ich poziomami, jak również jej rezultaty wyrażane w formie wypowiedzi na temat „regularności obserwowalnych” (Barbier 2016b), które stanowią elementy konstytutywne tworzenia wiedzy o aktywności.

Analiza transwersalna aktywności odwołuje się do znanego w literaturze podejścia (Saussez 2014) „odkrycie aktywności”. Koncepcja ta wpisuje się w zmianę paradygmatyczną, obejmującą m.in. konceptualizację zwyczajowych pojęć, stosowanych w codziennej praktyce podmiotów działających w różnych polach praktyki. Wyraża ją też przyjęcie porządku konstruowania słownictwa działania, poczynając od terminów obecnych w polach praktyki, do ich konceptualizacji. W ten sposób koncepcja ta nie tylko odzwierciedla zmianę myślenia o związkach między polami praktyki i polami badań, lecz także burzy granicę między teorią a praktyką, między tym, co opracowane konceptualnie a tym, co zorientowane jedynie aplikacyjnie. Ta zmiana paradygmatyczna wykracza, oczywiście, poza zasięg omawianej tu koncepcji transwersalnej analizy aktywności, należy jednak podkreślić, że niewątpliwie przyczyniła się do postrzegania badań i badacza jedynie jako towarzyszących aktywnościom uczestniczącym w danym polu praktyki. Można powiedzieć, że „odkrycie aktywności” ujawniło badaczom wiele trudności epistemologicznych, które najczęściej podsumowuje tak sformułowane pytanie: jak analizować aktywność, uwzględniając tak rozległą sieć wzajemnych powiązań?

Przydatność transwersalnej analizy aktywności jest szczególnie widoczna w wielu jej zastosowaniach w konstruowaniu społeczno-pedagogicznego punktu widzenia na pole praktyki i działania w nim. Jest obecna zwłaszcza w badaniach, które przyjmują za przedmiot analizy to, co inspiruje do podjęcia aktywności i także to, co określa proces transformacji niewidocznych i bezszereśnych w polu praktyki. Zastosowanie tego podejścia pozwala odkryć walory wspomnianych procesów i podkreślić ich wymiar aksjologiczny.

Podejście trialektyczne

Szczególną cechą społeczno-pedagogicznego podejścia jest trialektyka. Zwróciła na to uwagę Maria Mendel (2015), wskazując na wagę tego trójwymiarowego spojrzenia, obecnego w ujęciu społeczno-pedagogicznym aktywności w polu praktyki oraz zasadność jego wpisania w dyskurs rozwijany w wielu dyscyplinach społecznych i humanistycznych (por. Soja 1996; Hall 1971 [1966]; 1984 [1983] i odpowiednio: Hall 1997; 1999).

Kategorii pojęciowych ważnych dla opisu społeczno-pedagogicznej trialektycznej perspektywy, w których krzyżują się elementy realne i wyobrażeniowe z symbolicznymi, jest sporo. Historycznie pierwszym z nich było pojęcie środowiska niewidzialnego (Radlińska 1935), zaś kolejne, które opracowano albo włączono do dyskursu społeczno-pedagogicznego z innych stanowisk, to: „uwspólnione doświadczenie” (Dewey 1968 [1947]), „instytucja symboliczna” (Castoriadis 1975), „ubogi i bogaty kontekst dyskursu” (Hall 1984 [1983]; 1999).

Pojemną strukturą trójwymiarową przestrzeni symbolicznej jest środowisko niewidzialne, określane w sposób złożony (dwowisty). Z jednej strony obejmuje to, „czym ludzie żyją, ich przeżycia, pragnienia, potrzeby, dążenia, nadzieje” (Radlińska 1937: 334; Witkowski 2014: 114), z drugiej zaś – stanowi dziedzictwo kulturowe, wpływające na skalę przeżywania intymnego świata

człowieka, określanego przez Radlińską jako „melioracja duchowa”. Jakość tego procesu zależy (Witkowski 2014) „od zasobów niewidzialnego środowiska, kulturowych idei i innych przejawów dziedzictwa kulturowego, które mogą wpłynąć na skalę możliwego wyboru oraz kształtowania kompetencji poznawczych i moralnych” (tamże: 219). Istotę tego procesu trafnie oddaje następująca myśl Radlińskiej (1935): „czynniki niewidzialne środowiska posiadają największe znaczenie dla wychowania, gdyż dzięki nim może się dokonywać przekształcanie życia, owo »ulepszanie«, będące celem wychowawczym” (tamże: 33).

Wśród cech w sposób znaczący opisujących kategorię środowiska niewidzialnego należy wymienić zwłaszcza trójwymiarowość przestrzeni, w której krzyżują się różne elementy istotne w tworzeniu intersubiektywnie podzielanych relacji społecznych. Szczególne ważne jest tu – zdaniem Radlińskiej¹ – „znaczenie więzi duchowej, środowiska niewidzialnego [...] oraz wpływ pojęć i wiedzy na kształtowanie stosunków” (Radlińska 1961a: 307). Dzięki tym czynnikom środowiska niewidzialnego może dokonywać się melioracja duchowa.

W tej koncepcji, podobnie jak u Bogdana Nawroczyńskiego (1947), szczególnie jest znaczenie wymiaru aksjologicznego i miejsca wartości stanowiących preferencje działania, dokonywania wyboru oraz formułowania reprezentacji finalizujących (Barbier 20016b: 196–197), które Nawroczyński (1947) nazywa czynnościami „telehormicznymi” (tamże: 73), czyli „celodążnościowymi” (tamże: 67). Obejmuje tym terminem to, „co jest przedmiotem tego skierowania” (tamże) i podkreśla, że jest nim „zawsze jakiś cel, a więc jakiś nie istniejący realnie

¹ Radlińska w taki sposób wspomina okoliczności dostrzeżenia znaczenia środowiska niewidzialnego: „to Marry Hurlutt (pracownica socjalna Międzynarodowego Komitetu Pomocy Emigrantom) uświadomiła mi znaczenie środowiska niewidzialnego imigrantów (wysferzonych) dla ochrony przed przestępczością” (Radlińska 1964a: 448).

przedmiot dążenia, usiłującego realizować go drogą działania” (tamże: 69). Dalej podkreśla, że „czynności te nie tylko wybiegają poza podniętę, lecz nadto mają tendencję do wybiegania poza bliższe cele ku coraz dalszym” (tamże: 71).

Do myślenia o środowisku niewidzialnym w kategoriach kultury duchowej/mentalnej zainspirowała mnie interpretacja tego pojęcia przez Lecha Witkowskiego, którego także sama Radlińska używała zamiennie: „kultura duchowa”/„środowisko niewidzialne” (Radlińska 1935: 29; Witkowski 2014: 367). Pojęcie to obejmuje: doświadczenie życiowe, obserwowanie, czynniki rozbudzające siły ludzkie (Witkowski 2014: 432). Z nim wiąże się aktywność, której przejawem może być „przewodzenie duchowe” (Radlińska 1947: 32; Witkowski 2014: 460). Wymaga ono „wielkiego wysiłku myśli i uczucia, wyrabiania [go – przyp. E.M.-H.] w sobie czy w swojej grupie [...], świadczenia własnym życiem o wartości głoszonych haseł” (Witkowski 2014: 460).

Lech Witkowski (2014) przeprowadził wielowymiarową interpretację pojęcia „środowisko niewidzialne” i poprzez akcentowanie „niewidzialności” środowiska nadał mu zdecydowanie bardziej pogłębione znaczenie, niż ma to miejsce w innych odczytaniach tej koncepcji. Dodatkowo wzmocnił wymiar symboliczny tej kategorii pojęciowej i podkreślił jej spiralność poprzez odniesienia do cybernetycznej perspektywy oraz koncepcji ekologii umysłu Gregory’ego Batesona (1979; Witkowski 2016). W rezultacie tej analizy odnalazł w tym, co niewidzialne, trzy wymiary.

To, co niewidzialne, może oznaczać [...]: (a) albo nieuświadomiane, choć działające w samej jednostce, (b) dominujące w niewidocznym wymiarze oddziaływania uwarunkowań dominujących, w stylu oczekiwań społecznych, bądź (c) brakujące w sensie braku dostępu do treści kulturowych wykraczających poza treści zastane i możliwe do wykorzystania (Witkowski 2014: 16).

Ta wielowymiarowa interpretacja tej kategorii pojęciowej otwiera nowe możliwości konceptualne. Interpretacja pojęcia „środowisko niewidzialne”, z akcentem na to, co wielowymiarowe „niewidzialne”, dobrze koresponduje z rozwijanym w pedagogice społecznej pojęciem „instytucja symboliczna”, która nie tylko może konstruować się w tak rozumianym środowisku, ale i dzięki niemu. Sama zaś wzbogaca, wnosi do społeczno-pedagogicznego punktu widzenia procesualność, temporalność, dynamikę. Może się rozwijać dzięki uwspólnianiu doświadczeń i poprzez rekonstrukcję oraz reintegrację, tworzenie nowych powiązań w danej przestrzeni. Procesy te współbrzmiają z analizowanym tutaj procesem poznawania i (re)konstruowania kultury aktywności w przestrzeni duchowej i mogą stanowić wzbogacenie sensów oraz przenikania znaczeń.

Kategoria instytucji symbolicznej została wprowadzona do pedagogiki społecznej (Marynowicz-Hetka 2007a) jako pomost między koncepcją środowiska niewidzialnego Radlińskiej – interpretowanego przez długi okres jedynie w aspekcie subiektywnym – a współczesnym dyskursem analizy instytucjonalnej (Ardoino, Lourau 1994; Hess 1981; Lapassade 1971; Lobrot 1972; Lourau 1970). To zderzenie koncepcji miało wypełnić właśnie tę lukę interpretacyjną oraz wzmocnić konstruktywistyczny wymiar tworzenia/przekształcania/transformowania przestrzeni społecznej w danym polu aktywności, w danym środowisku, pojmowanym jako zespół elementów, które oddziałują na jednostkę przez dłuższy czas lub ze znaczną siłą. Tworzenie/konstruowanie instytucji symbolicznej jest dynamicznym procesem dyskusji, uzgadniania znaczeń, podzielenia doświadczeń, ich uwspólniania.

Kategorię środowiska niewidzialnego wzbogaca odniesienie do koncepcji uwspólnionego doświadczenia, opracowanej przez Johna Deweya (1968 [1947]), w której również bardzo

istotne są atrybuty procesualne i temporalne. Uwspólnione doświadczenie wyraża to, że „kontynuowanie i interakcja nigdy się nie oddzielają. Są podłużnie odnawianymi i transwersalne przenikającymi się aspektami doświadczenia” (tamże: 91) podzielanego przez uczestników interakcji. Te wszystkie cechy są ze sobą powiązane, tworząc węzeł czy spiralę, wyrażaną skróto-wo pojęciem uwspólnionego doświadczenia.

Specyfikę działania w polu praktyki, jego sens i znaczenie wyznacza to, w jaki sposób postrzega się istotę aktywności w danym polu praktyki. Przestrzeń doświadczenia uwspólnionego sprzyja temu, że aktywność nabiera atrybutów pracy społecznej. Jeśli tym polem aktywności jest praca socjalna, to w tym kontekście, mówiąc skróto-wo, pole pracy socjalnej przekształca się w pole pracy społecznej.

Ta koncepcja trójwymiarowego postrzegania, obecna w stanowisku społeczno-pedagogicznym i w twórczości Nawroczyńskiego, zachęca jeszcze do przywołania innej jej propozycji, obecnej w koncepcji Edwarda T. Halla (1971 [1966]; 1997). Autor ten, analizując z pozycji antropologa te aspekty rzeczywistości społecznej, które noszą znamiona ukrytego wymiaru (*dimension caché*), formułuje następujące stanowisko: „strukturowane postrzeganie świata nie jest jedynie funkcją kultury, ale również natury relacji między ludźmi, aktywności i afektywności (emocjonalnej wrażliwości)” (Hall 1971 [1966]: 223). Hall stawia tezę, że niepowodzenia w kontaktach międzyludzkich i w komunikacji często wynikają z tego, że interpretuje się postępowanie innych jedynie w odniesieniu do ich reakcji społecznych, a nie bierze się pod uwagę rodzaju aktywności oraz przypisanych im emocji (tamże). Kontekst dyskursywny, jego ubogość czy bogactwo jest ważnym elementem wzbogacającym lub zubożającym jakość relacji społecznych. Z tego powodu włączenie tej koncepcji do społeczno-pedagogicznego oglądu pola praktyki jest niezbędnym.

Ramy epistemologiczne narzędzia/dyspozytywu analizy pola praktyki mogą być odniesione do różnych szczegółowych sytuacji społecznych w polach praktyki, o których traktuje ta monografia.

Aktywność - transformacje transformacji: związek „pożeniony” strukturalnie

Wzbogacenie społeczno-pedagogicznego punktu widzenia na dynamikę aktywności znajdujemy w pracach Marka Duranda (2017), który przyjmuje, że „aktywność określa to, co jednostka czyni w stosunku do środowiska/otoczenia” (tamże: 36). Ten stosunek między jednostką i otoczeniem „jest żywy”, tworzy się i nieustannie zmienia. Durand odwołuje się do stanowiska Humberto Maturany i Francisco Varelego (Varela, Maturana 1990), formułujących przypuszczenie, że naszą aktywność, która się nieustannie tworzy i przekształca (Durand 2017: 36), ogranicza struktura związków „pożenionych” (*couplage*). Na tej podstawie Durand stawia znak równości między aktywnością i transformacją/transformacjami, a nawet formułuje przypuszczenie, że najogólniej rzecz biorąc, aktywność można ujmować jako „transformację transformacji” (tamże: 35). To ujęcie pozwala na „analizowanie istoty ludzkiej i jej specyficznych sposobów istnienia w różnorodnych transformacjach” (tamże: 37). Ten związek strukturalny (*couplage*) stale się przekształca i zmienia, jest elastyczny i można w nim znaleźć nisze, w których zachodzą transformacje bezszelestne (tamże: 48).

Można mówić o trzech wymiarach aktywności lub występujących w każdym z nich trzech elementach temporalnych, wzajemnie powiązanych. Opisuje je to, co jest „możliwe w teraźniejszości, ale równocześnie zakorzenione w przeszłości i przygotowywane na przyszłość” (tamże: 44–45). To, co jest aktualne i odnoszone do zdarzeń teraźniejszości, jest powiązane z tym, co wirtualne (domniemane/wyobrażone), co stanowi

„efekt mediacji między poprzednimi kategoriami, w których ujawniają się regularności, typy zwyczajowe, ujęcia i propozycje działania, czyli prefiguracje przyszłości” (tamże). Można by więc określić aktywność jako splot aktywności/transformacji obejmujących trzy wymiary: teraźniejszy, przeszły i przyszły oraz wobec tego wyróżnić te jej potencjały, które są aktualne, możliwe i domniemane (wirtualne)/wyobrażone. Takie uporządkowanie z punktu widzenia koncepcji transformacji bezszereśnych wydaje się szczególnie ważne, podkreśla trójwymiarowość aktywności, pozostawiając niewidoczne nisze i zachodzące w nich procesy transformacji. Oddaje też istotną cechę takiego ujmowania aktywności mentalnej, którą nie jest linearność i prosty przepływ, lecz wzajemne powiązania strukturalne (tamże: 48) zachodzące w ramach swoistej dynamiki.

Główne przesłanki tej koncepcji dynamicznego wymiaru aktywności zostały sformułowane we wprowadzeniu do *Leksykonu analizy aktywności* (Barbier 2016b), gdzie mamy propozycję problematyzacji analizy aktywności, obejmującą następujące elementy:

- całościowość ujęcia, której widowym efektem jest próba łączenia różnych aspektów aktywności i jej analizy, którą wyraża przypuszczenie, że poszczególne akty działania, postrzeganie, poznanie, wyrażanie emocji i konstruowanie siebie są nierozdzielalne (tamże: 56). W rezultacie takiego ujęcia można dokonywać oglądu aktywności nie tylko z punktu widzenia tego, co widoczne, ale także tego, co niewidoczne bezpośrednio, a bardzo ważne dla przebiegu całego procesu aktywności;
- dynamikę i procesualność, które podkreślają cechy transformacji/ewolucji działań i ich ujęcie funkcjonalne. W rezultacie przyjęcia tego stanowiska cechą szczególną tej koncepcji jest dążenie do konstruowania konfiguracji aktów działania, a nie jedynie ograniczania się do segregowania poszczególnych jego pól;

– usytuowanie aktywności w kontekście zmieniającym się i zmiennym, co również oznacza akceptację dla jej zmienności, ewolucyjności i transformacji. Usytuowanie aktywności w kontekście wymaga także uwzględniania licznych okoliczności zewnętrznych jej zaistnienia. Wybrzmiewa tu pytanie, jak łączyć transwersalny i holistyczny wymiar tej koncepcji z jego wymiarem syngularnym. Prawdopodobnie jedną z propozycji odpowiedzi jest w tej koncepcji postrzeganie działania jako „jednostkowej organizacji czynności” (tamże: 66), która to kategoria może być z powodzeniem stosowana w analitycznej pracy badawczej, a także może pozwalać na przesunięcia znaczeń aktywności podmiotów przebiegających w interakcji;

– równoległe konstruowanie aktywności i konstruowanie podmiotu – to element tej koncepcji bardzo ważny nie tylko dla tworzenia wiedzy o aktywności w toku podejmowanych badań, lecz także w toku konstruowania refleksyjnej praktyki przez podmioty w niej usytuowane. Ta przesłanka uzasadnia też dalsze kategorie pojęciowe i nadawane im znaczenia, które podkreślają zbieżność, współzależność, wzajemność, artykulację, dzięki czemu pozwalają opisać bogactwo i złożoność aktywności przebiegającej w różnych polach praktyki i w rozmaitych przestrzeniach. Uzasadnia ona także cel podjętego wysiłku intelektualnego, skoncentrowanego na nadawaniu nowych znaczeń pojęciom „oczywistym”, obecnym w naszym życiu (bo „aktywność to życie”), w którym na ogół posługujemy się zwyczajowymi/rutynowymi znaczeniami pojęć. To przesunięcie jest niezmiernie ważne, ponieważ wskazuje również na otwartość tej koncepcji i jej rozległe ramy epistemologiczne.

Przydatność transwersalnej koncepcji analizy aktywności szczególnie widoczne jest w wielu jej zastosowaniach w konstruowaniu społeczno-pedagogicznego punktu widzenia na pole praktyki i działania w nim. Pierwsze, bardzo znaczące odniesienia do tej koncepcji znalazły swoje ważne miejsce

w podręczniku z pedagogiki społecznej, a zwłaszcza w konceptualizacji pojęcia działania, które nabywa cech uwspólnionego podzielenia wartości i w ten sposób staje się działaniem społecznym.

Namysł nad kulturą aktywności duchowej/mentalną, a jeszcze bardziej nad samą kulturą duchową, wprowadza nas w konieczność zderzenia się z językiem symboli, wyrażającym to, co niewidzialne, niewidoczne, niepostrzegalne, w jakimś sensie niedostępne. Język symboli wymaga specjalnego przygotowania, kształtowania do jego rozkodowania. Może stanowić też rejestr pozawerbalnego oddziaływania, mającego znaczenie dla transformacji reprezentacji. Poza sferą mentalną i emocjonalną/afektywną jest też obecny w dyskursie.

Transformacje niewidoczne i bezszelestne: koncept i propozycje analizy²

Zmiana paradygmatyczna polegająca na „odkryciu” aktywności i możliwości jej analizowania/ badania była z jednej strony interesującym doświadczeniem intelektualnym, ale z drugiej najprawdopodobniej uświadomiła złożoność i dwoistość elementów w polu praktyki, które mogą/powinny zostać poddane owej analizie. Te elementy są różnego typu – jedne są łatwo obserwowalne i rozpoznawalne, zaś inne są ukryte i trudno dostępne, niewidoczne. Jedne są syngularne, inne złożone,

- 2 W ramach programu badawczego Laboratoire d'Excellence Histoire et Anthropologie des Savoirs, des Techniques et des Croyances (HASTEX) w Paryżu realizowany był w latach 2013–2016 projekt pt. *Représenter et transformer*, koordynowany przez Katedrę UNESCO w Conservatoire National des Arts et Métiers w Paryżu i Wydział Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu w Genewie. Realizowane przeze mnie zadanie dotyczyło transformacji niewidocznych/bezszelestnych w polu pracy socjalnej. Podrozdziały podejmujące to zagadnienie zostały przygotowane na podstawie tłumaczenia na język polski wcześniej publikowanego tekstu w języku francuskim (Marynowicz-Hetka 2018).

powiązane, zachodzące na siebie, tworzące pętlę czy spiralę zdarzeń. Wyzwanie nadania nowych znaczeń znanym pojęciom okazało się równie trudne, co intrygujące.

Ta sfera niewidoczności jest od początku obecna w pedagogice społecznej, w jej przesłaniu i w jej kategoriach pojęciowych, np. środowiska niewidzialnego, stąd uwrażliwianie na te aspekty środowiska życia jest niezbywalnym, choć trudnym, segmentem kształcenia do działania w polu praktyki. Niewątpliwie jednak składa się na wyposażenie kulturowe absolwentów pedagogiki społecznej, ponieważ uwrażliwienie na elementy niewidoczne, bezszelestne transformacje w polu praktyki, stanowi niezbywalny element kultury kształcenia poprzez projektowanie. Transformacje bezszelestne i niewidzialne stanowią konstytutywny element myślenia o pedagogice wpisanej w kontekst kultury; o pedagogice, w której kategoria środowiska niewidzialnego i procesów w nich zachodzących ma znaczenie podstawowe dla myślenia kompleksowego, podkreślającego jej złożoność (dwoistość). Można więc je także interpretować jako aktywność kompleksową skierowaną na drugiego, odnoszącą się do nabywania dyspozycji uwrażliwiających na odkrywanie tego, co niewidoczne, symboliczne, zachodzące w środowisku kulturowym.

Pojęcie transformacji niewidocznych, przebiegających bezszelestnie (*silencieux*), wprowadził do dyskursu François Julien (2009). Jego koncepcja stanowi odniesienie teoretyczne dla analizy procesu zmian. Umożliwia wyodrębnienie dwu rodzajów zmian/przekształceń. Są to, po pierwsze, transformacje, które raczej zachodzą w długim czasie w sposób bezszelestny i są niewidoczne dla podmiotów działających oraz, po drugie, modyfikacje, które również mogą przebiegać w sposób bezszelestny, ale zmiany te są dostrzegane i widoczne dla uczestników tego procesu.

Jak wobec tego można określić kategorię transformacji bezszelestnych i wyróżnić ich cechy specyficzne? Po pierwsze, transformacje bezszelestne przebiegają w sposób niewidoczny, to znaczy nieuświadomiony, nieodczuwany, niewerbalizowany. Jeśli są takimi także dla podmiotów podejmujących aktywność, to może to mieć poważne konsekwencje praktyczne. Po drugie, są dostrzegane wybiórczo. Na ogół dostrzegamy tylko te transformacje, których oczekujemy. Nie widzimy ich efektów, ponieważ często są powiązane spiralnie lub w formie warkocza (Nawroczyński 1947). Skupienie się na jednej z nich nie pozwala na dostrzeżenie efektów całości. Po trzecie, są lub mogą być powiązane. Oznacza to, że podmiot przekształca się, zmienia w tym samym czasie, co podejmowana aktywność. Czyli te transformacje są symultaniczne – niektóre są uświadomione, a inne nie: uczestnik aktywności dostrzega jedno, a ignoruje istnienie innych, które z tymi pierwszymi są powiązane (to częsty powód błędów w postępowaniu). Wiele transformacji w środowisku życia ma tę cechę powiązania (Barbier 2016b, 2018; Durand 2017).

Są to więc transformacje strukturalnie „pożenione” (*couplage structurel*), powiązane; składając się na aktywność podmiotu, stają się transformacjami transformacji. Niedostrzeżenie niektórych z tej całości prowadzi do rozmaitych konsekwencji w polu praktyki i artykułowania wymogu całościowego/kompleksowego ujmowania jego złożoności. Rozwijana w pedagogice społecznej koncepcja środowiska niewidzialnego (Radlińska 1935), ujmowanego jako świat przeżyć duchowych, usytuowanych w kontekście społecznym, dziedzictwa kulturowego, relacji społecznych, również pokazuje złożoność wzajemnych powiązań (por. Witkowski 2014). Zamiar rozwijania tej koncepcji stanowi też uzasadnienie dla podejmowania problematyki transformacji niewidocznych/bezszelestnych.

Najogólniejszą ramą konceptualną problematyki transformacji niewidocznych, bezszelestnych jest kategoria kultury aktywności mentalnej/duchowej (Barbier 2016a, b), która mieści się w szerszej kategorii kultury działania. Kategoria kultury aktywności mentalnej/duchowej posiada szeroki zakres konotacyjny, obejmuje nie tylko ramy i konteksty twórczości, lecz także ich dzielenie przez podmioty działające i w efekcie ich konstruowanie się w toku tego procesu. Kultury aktywności mentalnej/duchowej stanowią pewien typ specyficznej aktywności podmiotów, a nie tylko, jak to się potocznie rozumie, ich dzieła (tamże). Tak więc jest to aktywność dynamiczna, ewolucyjna i procesualna, często zorientowana na meliorację. Podobnie procesualne i dynamiczne stanowisko, myśląc o kulturze duchowej, formułuje Bogdan Nawroczyński (1947). Pisze m.in., że nie obejmuje ona „jedynie produktów i dzieł, jak ziemia uprawiana, ale także aktywności i procesy historyczne w kulturze uprawy ziemi [...], życiu duchowym (tamże: 22–23)”. Podobne stanowisko jest też bardzo wyraźne w ujęciu Radlińskiej, na co zwraca uwagę Lech Witkowski (2014).

Odnosząc się do szczegółowych uzasadnień tej koncepcji, prawdopodobnie słuszniej jest mówić o transformacjach bezszelestnych/wyciszonych niż niewidocznych. Jullien (2009) tak opisuje bezszelestne zmiany, których nie dostrzegamy w procesie starzenia się organizmu:

Określenie „bezszelestny” jest bardziej trafne bądź też mówi więcej niż termin „niewidoczny”. Nie tylko z tego powodu, że nie dostrzegamy przebiegu transformacji, ale również dlatego, że się dokonuje „w ciszy”, niepostrzeżenie, i jakby niezależnie od nas, nie chcąc nam przeszkadzać, pomimo tego, że zachodzi w nas, aż do całkowitej destrukcji (tamże: 11).

Niezależnie od tej dyskusji³ w dalszej analizie traktuję opisane wyżej przymiotniki jako synonimy. Do tego upoważnia obecność w dyskursie społeczno-pedagogicznym pojęcia środowiska/przestrzeni niewidzialnej, jak również wzbogacająca go koncepcja transwersalnej analizy aktywności, opracowana przez Barbiera (2016b) i opublikowana w języku polskim.

Transformacje niewidoczne i bezszelestne charakteryzują to, że:

- są niewidoczne dla podmiotów działających i dla uczestników danej aktywności. To znaczy, że są nie są one ani uświadomione, ani odczuwane, ani werbalizowane zarówno dla uczestników pola praktyki, jak i podmiotów inicjujących daną aktywność. Na przykład – jak mówi François Julien (2009) – w przestrzeni samokształcenia na początku tego procesu podmiot nie wie, dokąd zmierza, podobnie jest w procesach twórczości. Niekiedy, pomimo że transformacje są niewidoczne i zachodzą w sposób bezszelestny, mogą stymulować podjęcie aktywności, co ma miejsce np. w pracy socjalnej (por. przykład pracy z rodziną w dalszej części tego rozdziału);
- są lub mogą być wzajemnie powiązane (*conjointes*): podmiot działający przekształca się, zmienia w tym samym czasie, co podejmowana aktywność. Te zmiany zachodzą spiralnie i procesualnie w odniesieniu do tego, „co mu się zdarza”, czego doświadczą, jak opracowuje owo doświadczenie poprzez

³ Niewątpliwie taka dyskusja jest bardzo potrzebna. Rozpoczął ją już prof. Lech Witkowski w recenzji tej monografii, wskazując na znane w twórczości Habermasa i Gadamera kategorie „milcząco obecny”, co może stanowić uzasadnienie dla tłumaczenia francuskiego terminu *silencieux* jako „wyciszony”. Dodać należy, że to było pierwsze intuicyjne tłumaczenie, jakie zastosowałam. Argumentem przemawiającym za terminem „bezszelestny” jest chęć podkreślenia dynamiki, ponieważ analizujemy transformacje, które dokonują się w sposób wyciszony, a więc bezszelestnie.

medytację, deliberację i jak komunikuje o nim (Barbier 2016b: 59, 60, 105; Barbier 2017). Czyli te transformacje są symultaniczne – niektóre są uświadomione (jeśli jest się przygotowanym do takiej analizy), a inne nie. Uczestnik aktywności dostrzega jedno, a ignoruje istnienie innych, które są z tymi pierwszymi powiązane. Kategoria niewidzialności wskazuje, że wiele transformacji w aktywności podmiotu ma tę cechę powiązania. Są to więc, transformacje powiązane/„pożenione” (Barbier 2017). Niedostrzeganie jednych z tej całości prowadzi do rozmaitych konsekwencji w polu praktyki;

– na ogół podmiot działający dostrzega tylko te transformacje, których oczekuje, ale nie widzi ich efektów, ponieważ są one często powiązane spiralnie czy w formie warkocza (Nawroczyński 1947). Skupienie się na jednej z nich nie pozwala na dostrzeżenie efektów całości. Na tym tle tak ważny w działaniu staje się postulat myślenia i działania kompleksowego.

W analizie transformacji wyciszonych/bezszelestnych Julien (2009) odwołuje się do kultury chińskiej, której jest znawcą i popularyzatorem. Przyznaje, że pojęcie transformacji bezszelestnych odnalazł w pracy Wanga Fuzhiego podejmującej zagadnienia historii filozofii chińskiej w XVII wieku. Omawiając proces zmian, autor ten używa terminu: *déplacement(s) souterrain(s) – transformation(s) silencieuse(s) – qian yi mo hua* (tamże: 134), co można tłumaczyć jako: przemieszczanie(a) potajemne/podziemne – transformacje/zmiany wyciszone/bezszelestne. Określa je obrazowo następujący cytat: „Dziwi nas brutalność zdarzenia, ponieważ nie dostrzegliśmy transformacji wyciszonych, które do niego doprowadziły” (tamże: 129).

Ważnym odniesieniem dla analizy transformacji niewidocznych, zachodzących bezszelestnie, jest stanowisko Fernanda Braudela (1997 [1958]), obejmujące w rozwoju historycznym dwie kategorie czasu: krótki, który równocześnie wyraża spowolnienie i odnosi się do jednostki i do zdarzeń oraz czas długi,

w którym „na pierwszym planie badań znajdują się wielkie cykliczne oscylacje tworzące trwanie” (tamże: 149; Jullien 2009: 138). Odnosząc się do metodologii Braudela, zakładającej strukturalnie wyodrębnione kategorie czasu „krótkiego” i „długiego”, Jullien stawia pytanie o możliwości i przydatność poszerzenia tego stanowiska o kategorie transformacji wyciszonych/bezszelestnych, które – zwłaszcza na początku procesu – przebiegają w sposób niedostrzegalny przez tych, których są udziałem. Te utajone zmiany dokonują się w „ciszy”, która nie jest mobilna i pozwala na ogląd bardziej globalny nie tylko zdarzeń z przeszłości, lecz także tego, co przeżywamy we współczesności.

W rezultacie tej lektury, której ślad znajdujemy też w paradygmacie myślenia o przebiegu transformacji (Barbier 2016b: 229–231) zachodzących w podmiocie działającym oraz podejmowanej przez niego aktywności, można zaproponować rozróżnienie na bezszelestny i niewidoczny dla obserwatorów przebieg procesu transformacji oraz na modyfikacje dostrzegalne w postaci symptomów sygnalizujących zachodzącą zmianę. Jeśli ta zmiana dotyczy nas samych, np. jak to ilustruje Jullien w procesie starzenia się organizmu, to często zachowujemy ją dla siebie i, mimo ujawnienia się, powraca ona w krainę ciszy i utajenia.

Z kategorią „kultura aktywności duchowej/mentalnej” i jej przejawami niewątpliwie związane są emocje i wszelkie zjawiska, które uruchamiają podjęcie aktywności. Barbier mówi o konceptach mobilizujących⁴. Hall (1984 [1983]; 1999) zwraca

⁴ W prezentowanej tutaj koncepcji analizy aktywności koncept mobilizujący stanowi „wypowiedź odnosząca się reprezentacji finalizującej, waloryzowanej pozytywnie, związanej z afektami umożliwiającymi zaangażowanie podmiotu w działanie” (Barbier 2011: 41, 2016b). Takimi konceptami uruchamiającymi aktywność mogą być np. *habitus*, opracowany przez Pierre’a Bourdieu, czy zmienne strukturalne (*pattern variables*) w ujęciu Talcotta Parsonsa (por. także Marynowicz-Hetka 2007a: 103–108).

uwagę, że w tych niewidocznych relacjach występują „intymne powiązania”, które są wzajemnie zależne od siebie (tamże: 192). Analizując złożoność tego fenomenu, należałoby wyodrębnić w narzędziu analizy liczne subprocesy, takie jak pojmowanie czy wnikanie, a może lepiej zarówno pojmowanie, jak i wnikanie, a następnie odnieść się do innych kategorii opisujących go w sposób symboliczny (środowisko niewidzialne, uwspólnione doświadczenie, instytucja symboliczna), stanowiących jego ważny kontekst temporalny (długie trwanie, zerwanie i nieciągłość, trwanie i ciągłość) oraz kontekst dyskursywny (bogaty i ubogi), który również zawiera bardzo istotny wymiar temporalny.

Proces bezszerebnego kumulowania doświadczeń

Dobrym przykładem tego, w jaki sposób następuje uświadamianie sobie transformacji bezszerebnych, dokonywanych w powiązaniach strukturalnych aktywności, jest ponowne doświadczanie sytuacji, które wydają się nam podobne, a nawet tożsame. Jullien (2017) mówi o tych sytuacjach jako (prze)życiu (*seconde vie*). Porównuje je do ponownego czytania powieści⁵. „W obu sytuacjach – pisze Jullien – zaczynam faktycznie odkrywać podobnie to, co widzę, czyli wyciągam z ukrycia to, co chowałem przed pośpiesznym ujawnieniem i normalizacją, która mnie uspokajała” (tamże: 164). Przy ponownej lekturze, jak w ponownym (przeżywaniu zdarzeń), (prze)życiu, „nie spieszę się, powoli przekładam kartki, [...] dostrzegam to, co mi umknęło przedtem” (tamże: 165).

Kluczową kwestią zarówno w ponownym przeżywaniu, jak i w ponownej lekturze jest spożytkowanie skumulowanego doświadczenia. Nie chodzi w tym procesie o jego przekraczanie,

⁵ Autor zadedykował tę książkę „tym, którzy wiedzą, jak czytać po raz drugi” (Jullien 2017).

pokonywanie czy utrwalanie, ale o bezszelestne kumulowanie i ponowne odkrywanie. Tak więc proces kumulowania doświadczeń i – poprzez olśnienie – ponownego odkrycia nie jest ujmowany w logice przekraczania, pokonywania, ale w logice ponownego podjęcia (*la reprise*), wznowienia. Jullien (2017) odwołuje się tutaj do stanowiska Sörena Kierkegaarda (1992 [1843]) sformułowanego w pracy zatytułowanej w języku polskim *Powtórzenie...* Chwali przy tym kolejnego tłumacza tej książki na język francuski, który jego zdaniem właściwiej oddał ducha idei Kierkegaarda, zamieniając słowo *répétition* (powtórzenie) na *reprise* (ponowne podjęcie, wznowienie). Pojęcie to jest swego rodzaju kategorią paradoksalną, łączy bowiem to, co było (to samo) z tym, co jest nowe (z tym drugim). W tym znaczeniu jest więc zdecydowanie bogatsze niż „zwykłe” powtórzenie. Zawiera też w sobie (immanentnie) tę niewidoczną czy nieuświadomianą przestrzeń. Nieograniczenie znaczenia tego terminu jedynie do powtórzenia pozwala dostrzec w ponownym podjęciu, wznowieniu, wyraźny wymiar twórczy i tym samym nową jakość. Dostrzegając te walory w stanowisku Kierkegaarda, Jullien (2017) zauważa jednak, że jego poglądy były typowe dla epoki: zbyt uporządkowane i zbyt związane z kategorią zerwania.

Pomijając te zastrzeżenia, kategoria ponownego wznowienia (*reprise*) jest bardzo obecna w twórczości Julliena (2017) i ściśle związana z doświadczeniem: „uświadamiamy sobie coś poprzez doświadczenie” (tamże: 96) – także te procesy, transformacje, które zachodzą bezszelestnie. Tak więc doświadczenie może być spożytkowane w sposób twórczy w sytuacji wznowienia ponownego, a nie „zwykłego” powtórzenia. Ta teza wydaje się nośna zwłaszcza dla przestrzeni kształcenia/kształtowania, bowiem w przestrzeni nauczania (odwołując się do ujęcia Barbiera) raczej orientujemy się na powtarzanie.

Ten złożony proces przebiegający od niedostrzegania i nie-uświadamiania do olśnienia i kumulowania doświadczeń jest w pewnym sensie niezależny od naszej woli. Jullien (2017) mówi: „to się dzieje [...] nie mogę sobie życzyć, aby nastąpiło to olśnienie/uświadczenie sobie (*la lucidité*), [które – przyp. E.M.-H.] nie jest ani sprawą metody, ani chęci” (tamże: 95). Na początku tego procesu zwykle jesteśmy niewidomi/ślepi (Barbier 2016b; 2018), nie dostrzegamy zmian bezszereśnych, jesteśmy „prowadzeni przez doświadczenia, przez to, co nam się zdarza w życiu” (Jullien 2017: 97), ale równocześnie w tym uczestniczymy. Na tym, zdaniem Julliena, polega złożoność owego olśnienia. Ta złożoność jest wzajemnie uwarunkowana/„pożeniona”/doparowana (*conjointement résultative*), ponieważ „wraz z olśnieniem przychodzi mi ponownie na myśl to wszystko, co przeżyłem” (tamże: 97). Wymiar strukturalny tego procesu wzajemnie „pożenionego” (*couplage structurel*) wyraża się m.in. w tym, że „mogę starać się być bardziej inteligentny, posiadać więcej wiedzy, mieć umysł bardziej dociekliwy, ale czyż wówczas nie obawiam się tego olśnienia”? (tamże: 97). Autor pyta: „czyż nie chronimy się przed tym”? Czy oczekujemy tego?

To wszystko sprzyja uświadamianiu sobie, iż zaczynamy „prawdziwie istnieć”. Szczególne znaczenie ma ta forma doświadczenia, która z typowego dla pierwszych doznań odczucia nowości, w *seconde vie* przekształca się w kumulowanie doświadczeń jednostkowych i „wyzwała pragnienie ponawiania takiej aktywności” (tamże: 79). Ten proces kumulowania doświadczeń dokonuje się w sposób bezszereśny i obejmuje doświadczenia zgromadzone w trakcie życia. Efektem zachodzących procesów kumulowania doświadczeń, widocznym dla innych, może być mądrość. Ona, zdaniem Julliena, rodzi się w takim procesie bezszereśnie i w długim czasie dzięki zgromadzonym doświadczeniom.

Książka Julliena (2017) *Une seconde vie* (Ponowne [prze]życie) nosi podtytuł: *Commencer véritablement d'exister* (Zacząć prawdziwie istnieć). Autor formułuje w niej tezę, że dopiero ponownie (prze)żywając, dzięki skumulowanym doświadczeniom, w nowej sytuacji życiowej, jesteśmy w stanie odczuć pełnię (prze)życia. Dzieje się tak dlatego, że „dokonując wyboru (sposobu życia, zawodu, obiektu miłości...) wybieramy spośród wielu, jak niewidomi/ślepi: nie tylko nie wiemy, dlaczego to wybraliśmy, ale także w ogóle nie wiemy, że wybieramy” (tamże: 21). Olśnienie/uświadomienie, jak również związana z nim waloryzacja, na ogół następują w przypadku ponownego zdarzenia w biegu życia, które jest podobne do re-lektury.

Jullien (2017) określa *une seconde vie* jako życie w trakcie życia/w głównym nurcie/w naszej biografii, które powoli się zmienia i zaczyna dokonywać wyboru oraz się przekształcać, kontynuując w długim trwaniu wcześniejsze wątki. Jest to więc, używając określenia spopularyzowanego przez Barbiera (2016b) i Duranda (2017), związek „pożeniony” (*conjoint*). Aby mieć dostęp do tego, co przeżywamy w *seconde vie*, należy wyjść/otworzyć się na/do życia. Chodzi tu nie tyle o otwarcie na całkowicie inne życie, na całkowitą zmianę tego głównego nurtu życia, jego konwersję, ale na to, co je czyni pogodnym/uładczym (*vie dégagée*) – autor pyta, jak to uczynić. Wyjaśniając ten termin, *vie dégagée* odwołuje się do afektów, które czynią, że ponowne (prze)życie pozwala na odnalezienie jego istoty.

W odróżnieniu od innych stanowisk, np. Lavella (1991 [1951]), Jullien (2017: 21) stawia tezę, że w naszym życiu nie ma brutalnych i widocznych zerwań (*ruptures*), są jedynie momenty przejścia/przemian (*des transitions*). Z tego powodu nie można mówić o nowym życiu, nowych doznaniach, ale o ponownym życiu, ponownym (prze)żywaniu wcześniej doświadczanych doznań. Życie nie zmienia się nagle, stopniowo

je odkrywamy, a ściślej: stopniowo odkrywamy zmiany, a także ich sens. Dlatego też nie możemy życia od nowa przeżyć, od nowa zbudować, możemy je jedynie przekształcić. Oznacza to, że owe transformacje życia zachodzą wewnątrznie, bezszelstnie; odkrywamy, uświadamiamy je sobie dzięki zmianom widocznym – czyli modyfikacjom.

Strumień transformacji niewidocznych versus modyfikacje

Namysł nad procesami transformacji, czy jak to chce Barbier (2016b), „myślenie o transformacjach” zachodzi w różnych przestrzeniach. Są nimi: przestrzeń mentalna, którą uruchamiamy wówczas, gdy myślimy o (procesie, przebiegu) aktywności swojej lub drugiego; przestrzeń wyobrażeniowa, gdy obmyślamy aktywność; przestrzeń dyskursywna, gdy komunikujemy o podjęciu (przebiegu) aktywności. Analiza aktywności obejmuje liczne związki zachodzące pomiędzy tymi przestrzeniami. W jej rezultacie konstruowane są wypowiedzi, które wyrażając „obserwowalne regularności” (tamże), stają się wiedzą o aktywności. Szczególnie uznana w tej koncepcji jest przestrzeń dyskursywna. Ważne jest to, że – jak to określa Barbier (2016b) – ten proces transformacji „nie przebiega według linearnego procesu wnioskowania przyczynowego” (tamże: 230), lecz w postaci licznych powiązań, połączeń spiralnych, swoistej „pętli aktywności” mentalnych, dyskursywnych i działaniowych. Tak przebiegający proces jest usytuowany w kontekście społecznym, kulturowym, nie jest to abstrakcyjna struktura mentalna. Dzięki swej kompleksowości sprzyja podejmowaniu nowych aktywności i zaangażowaniu podmiotu, pogłębianiu analizy oraz odkrywaniu związków między danymi elementami, formułowaniu przypuszczeń i propozycji zmiany – choć nie wszystkie elementy tego procesu transformacji są dostrzegalne dla wszystkich jego uczestników,

bowiem niekiedy dostrzeżenie ich wymaga przygotowania, uwrażliwienia czy uprzedniego doświadczenia.

Dalszego namysłu wymaga pytanie o to, w jaki sposób można odkrywać i analizować te procesy zmian niewidocznych, bezszelestnych, które dopiero ujawniają się w widocznych zdarzeniach wychowawczych, opiekuńczych, pomocowych. Konstrukcja takiego narzędzia analizy mogłaby być przydatna w antycypacji zdarzeń i profilaktyce. Jedną z ram teoretycznych narzędzia analizy omawianych procesów może być transwersalna koncepcja analizy aktywności (Barbier 2016b). Z punktu widzenia podejmowanej tu problematyki *seconde vie* i konstruowania tożsamości podmiotu, dokonywanego równoległe z realizowaną aktywnością, szczególnego znaczenia nabiera kategoria doświadczenia, ujmowana w wymiarze doświadczenia i przeżywania, opracowywania oraz komunikowania. Uwrażliwienie na zachodzące w tych powiązanych ze sobą procesach transformacje bezszelestne, niewidoczne, pozwala odkryć splot transformacji aktywności stanowiących o życiu duchowym/mentalnym rozważanym w kontekście aktywności podmiotu.

Struktura tych procesów przekształceń/transformacji zachodzących bezszelestnie w toku aktywności człowieka jest złożona, często powiązana spiralnie, w postaci zwoju czy warstwy splotów i zawiera zarówno aspekty widoczne, określane przez François Julliena (2009) jako modyfikacje, jak i te, które są niedostrzegalne na co dzień, w czasie krótkim, jak to nazywa Fernand Braudel (1999 [1977]). Są one możliwe do odkrycia dopiero w długim trwaniu (tamże) oraz w ponownym przeżywaniu, doświadczeniu, co w swej ostatniej swej pracy analizuje Jullien (2017).

Charakterystyczną cechą zarówno aktywności, jak i transformacji jest ich złożoność, powiązanie i równoległość występowania. Ich natura może być analizowana (Barbier 2016b) nie

tylko w kontekście widocznych modyfikacji aktywności (m.in. linii, tendencji aktywności etc.), lecz także w odniesieniu do możliwych antycypacji zdarzeń w polu praktyki, dających podstawy do nadawania nowych znaczeń i sensów życia duchowego/mentalnego.

98 Odnosząc się do tego stanowiska Julliena (2009) i proponowanego paradygmatu myślenia (Barbier 2017) o złożonych i powiązanych, „pożenionych” (*conjointes*) transformacjach, obejmujących przebieg aktywności podmiotu działającego oraz jego samego, można w tym skomplikowanym układzie spiralnym, w zależności od miejsca zajmowanego przez obserwatora, dostrzec przynajmniej dwa nurty przemian. Pierwszy z nich jest dostępny raczej dla osób usytuowanych w danym działaniu, współodczuwających jego przebieg i transformacje zachodzące w sposób bezszelestny i niewidoczny. Drugi nurt, dostępny również dla innych uczestników pola aktywności, przebiega w formie widocznych symptomów określających przemiany nazwane modyfikacjami. Zrozumiałe, że w obu kategoriach proces odkrywania tego, co niewidoczne wymaga ze strony podmiotu działającego przygotowania, uwrażliwienia na te zmiany i wysiłku opracowania doświadczenia.

Dla poszukiwania narzędzia analizy transformacji bezszelestnych i ich opisu ważne jest, zdaniem Julliena (2009), odniesienie do omawianego wcześniej stanowiska Braudela (1997 [1958]; 1999 [1977]) w kwestii czasu w analizie historycznej. Czy można – pyta Jullien – tę perspektywę/rozdzielenia czasu zastosować do analizy transformacji bezszelestnych? Na początku tego procesu przemian są one niewidoczne dla uczestników aktywności i dokonując się w ciszy, zmieniają także swój wymiar, stając się stopniowo coraz bardziej widocznymi, aż ujawniają się w widocznych modyfikacjach postępowania, wyglądu czy poglądów.

Warkocz transformacji powiązanych/ „pożenionych”

Problematyka transformacji niewidocznych jest bardzo pojemna, ale też bardzo ważna dla analizy aktywności. Współczesne paradygmaty epistemologiczne (zwłaszcza „odkrycie aktywności”) w sposób znaczący pomagają zrozumieć, jak dokonać owego odkrycia niewidzialności transformacji, zachodzących zarówno w uczestnikach aktywności, jak i w polach praktyki. Paradygmaty te umożliwiają też odkrycie transformacji „pożenionych” z tym, co zachodzi w danej zbiorowości. Dają również podstawy dla rozwijania podejścia partycypacyjnego w pracy socjalnej.

W dyskusji na temat myślenia o transformacjach szczególnie ważne są pytania o naturę tych dynamicznych procesów. Często są one przedstawiane pod postacią węzła, spirali czy warkocza, w których transformacje niewidoczne dla uczestników pola praktyki są związane i wzajemnie połączone („pożenione”) z transformacjami bezpośrednio widocznymi dla uczestników aktywności bądź z tymi, które mogą stać się widoczne w następstwie skierowania uwagi na możliwe ich dostrzeżenie, a więc na skutek oczekiwania ich wystąpienia.

Przestrzeń duchowa/mentalna stanowi jedność, w której można odnaleźć trzy procesy splecione w jeden (Nawroczyński 1947: 137; Witkowski 2013: 247). Ten „warkocz życia duchowego obejmuje proces wnikażącego używania, proces kształtowania, proces tworzenia” (Nawroczyński 1947: 137). W tak rozumianym procesie można dostrzec sieć napięć między podprocesami, które uzasadniają także odwoływanie się do kolejnego pojęcia „kultury żywej” (Witkowski 2013: 248), to jest aktywnie odbieranej/przydatnej innym (Nawroczyński 1947: 137; Witkowski 2013: 247).

Transformacje bezszelestne i niewidoczne przebiegają w wymiarze procesualnym i dynamicznym w toku nieciągłości i zerwań. W tym procesie zmian/transformacji/przekształ-

ceń/przesunięć tym, co jest widoczne dla uczestników aktywności, są modyfikacje postaw, zachowania, stylu życia, wyglądu zewnętrznego etc. Uwrażliwienie na ich pojawienie się może pełnić ważną funkcję antycypacyjną w aktywnościach przedstawicieli profesji społecznych. Pozwala na uprzedzenie rozwoju obserwowanych procesów i uniknięcie – jak to określa François Juillien – „brutalnego zderzenia”, do którego mogą doprowadzić niedostrzeżone przez nas transformacje bezszelestne i niewidoczne.

Transformacje bezszelestne i niewidoczne wpisują się w kontekst kultury, w którym kategoria środowiska niewidzialnego oraz zachodzące w nim procesy podkreślają wagę kompleksowości transformacji powiązanych/„pożenionych”. Kategoria kultury aktywności duchowej jest pojemnym pojęciem, które przywołuje na myśl wymóg poznania i działania kompleksowego. Taki wymiar jest charakterystyczny dla przytaczanych kategorii, procesów dla poglądów Nawroczyńskiego, ale także Radlińskiej. Przeprowadzona z tego punktu widzenia analiza nasycenia kompleksowością pokazuje, jak zbieżne z dokonaniem przeszłymi są tendencje współczesne. Na przykład, jak zauważa Lech Witkowski (2013), w analizowanej tu pracy Nawroczyńskiego (1947) pojawiają się w jej dyskursie metodologicznym i epistemologicznym określone złożoności, metaforycznie nazywane „warkoczami”, a także współcześnie często przywoływana formuła *unitas multiplex* – jedność w wielości. W odniesieniu do przestrzeni duchowej w tej jedności znajdują się „trzy procesy duchowe splecione w jeden” (Nawroczyński 1947: 137; Witkowski 2013: 247), w formie warkocza, obejmującego proces „wnikającego używania”, kształtowania, tworzenia (Nawroczyński 1947: 137). To ważne elementy narzędzia/dyspozytywu analizy aktywności w polu praktyki, a zwłaszcza odkrywania mechanizmów transformacji niewidocznych/bezszelestnych i modyfikacji.

Rozdział 4

Kultura praktyki: orientacje aktywności

Uwagi wstępne: kultura praktyki - zakres pojęcia

Przedmiotem tego rozdziału jest namysł nad kategorią kultury praktyki, rozumianą – najogólniej mówiąc – jako pewien „podzielany i rozwijany przez wiele jednostek sposób organizacji konstrukcji sensów w namyśle nad aktywnością i dla niej, w który to proces są one zaangażowane. Te konstrukcje sensów mogą stanowić przedmiot komunikacji w interakcji z innym(i)” (Barbier 2011: 48; 2016b: 114–116).

Termin ten najczęściej występuje wspólnie z pojęciami „działanie”/„aktywność”, a więc w parach „kultura działania”, „kultura aktywności”. Pojęcie „kultura praktyki” jest pewnym skrótem myślowym, podkreślającym mechanizmy aktywności/działania w polach praktyki. Podążając za stanowiskiem pojmowania pola aktywności jako intersubiektywnie podzielanej przestrzeni/terenu wykonywania zadań, należy zgodzić się z poglądem, że praktyka nie jest niczym innym, jak „wypowiedzią podmiotu na temat swej aktywności” (Barbier 2011: 103), w którą wpisana jest relacyjność. Oznacza to też, że zniesiony jest w ten sposób podział na to, co teoretyczne

i to, co praktyczne. Związki są tu wzajemne, przenikające się i tworzące nową jakość.

Jeśli zaakceptujemy takie ujęcie, to tym samym można powiedzieć, że atrybuty tego, co określa się terminem „kultura działania” odpowiadają także cechom opisującym kulturę praktyki. Są nimi (tamże: 48–49) m.in. regularności postępowania, które dopiero się ujawniają dzięki analizie postępowania. Oznacza to, że ważne jest tworzenie warunków do komunikacji i przestrzeni wymiany. Szczególny jest ich wymiar mentalny: często owe obserwowalne regularności postępowania są nie tyle „nieuświadomione, ile raczej są niepomysłanymi myślami” (tamże: 48). Ujawniają się dopiero w sytuacji analizy własnej praktyki (postępowania/czynów), mają więc postać dyskursywną. Te regularności postępowania charakteryzuje również to, iż są podzielane przez społeczność, co nie oznacza, że są one zbiorowe, podatne na zmianę i przyswajanie innych wariantów postępowania. Barbier (tamże: 49) przypomina, że słowo „kultura” pochodzi od łacińskiego *colere*, co oznacza rozwijać (*développeur, cultiver*), a w dalszych znaczeniach „wychowywać”, „kształtować”. Tym samym jest w nim zawarty potencjał rozwoju, zmiany, przekształceń, transformacji, waloryzowanych raczej w pozytywnym znaczeniu. Podobnie ujmuje pojęcie kultury Radlińska (1935), posługując się metaforą gleby (por. także Witkowski 2014).

Te regularności postępowania, stanowiące kulturę praktyki, uczestniczą w procesie konstruowania sensu podejmowanej aktywności oraz w procesie reinterpretacji, kiedy to „nowym elementom nadaje się stare znaczenia, bądź też przypisuje się im nowe wartości/atributy, które zmieniają znaczenie kulturowe starych form” (Barbier 2011: 49). Dodać można, że ta właściwość owych elementów/regularności jest bardzo obiecująca, ponieważ umożliwia nowe spojrzenia na „stare” propozycje rozwiązań/koncepcji i przez to nieustanne pogłębia pojmowa-

nie rzeczywistości z pewnego, uświadamianego punktu widzenia. Pozwala też nie tyle na spontaniczne działanie *hic et nunc*, ile na uświadamianie sobie celów finalnych, wymagających umiejętności dalekowzrocznego postrzegania zjawisk oraz mentalnego opracowania kompleksowej inżynierii działania w kontekstach społecznych.

Tak rozumiane pojęcie „kultura praktyki” wpisuje się w społeczno-pedagogiczne postrzeganie samego procesu aktywności/działania w uwspólnionej przestrzeni, a przede wszystkim orientacji aktywności ukierunkowanej na mediotowanie i poszukiwanie rozwiązań podzielanych przez społeczność. Dokonywanie wyboru orientacji aktywności jest jednym z najistotniejszych atrybutów tak rozumianego pojęcia kultury. Jej „nośnikami są ludzie, a nie efekty ich aktywności [...], które niekiedy postrzegane są jako wyraz kultury, podczas gdy to ona ma wpływ na ich powstawanie” (tamże: 49). Tak więc w tym ujęciu to, co potocznie rozumiemy pod pojęciem kultury (dobra materialne i duchowe), może oznaczać kontekst kulturowy, w którym zachodzą procesy identyfikacji kulturowej.

Można więc mówić o wielości kultur praktyki. Szczególną ich cechą jest to, że „są podzielane przez innych, co nie oznacza, że są zbiorowe” (tamże: 49). Mogą wyrażać się nie tylko realnie, mentalnie, ale również symbolicznie. Ich cechą jest dynamika i zmienność, ewoluowanie w poszukiwaniu sensu danej aktywności, co dokonuje się w procesie akulturacji, wyrażającym się w nieustannej reinterpretacji. Można go określić jako „proces, w trakcie którego dawne znaczenia są przypisywane nowym elementom lub w którym nowe wartości zmieniają znaczenie kulturowe dawnych form” (tamże: 49). Z tego powodu mogą zaistnieć stosunki napięć i niezrozumienia w procesie komunikowania innym swej kultury aktywności – prawdopodobnie także dlatego, że sposób wyrażenia „ekspresji, konstrukcji sensów doświadczanych przez podmioty

lub grupy podmiotów” (tamże: 49) nie pozwala na ich rozkodowanie.

Niezbywalnym elementem kultury praktyki, stanowiącym o jej szczególności, który niekiedy może też być ujmowany jako jej widoczny znak, jest ten splot „pożenionych” elementów (mentalnych, afektywnych, działaniowych), które stanowią o (nowej, specyficznej) orientacji aktywności/działania. Ramy konceptualne społeczno-pedagogicznego punktu widzenia sprzyjają szczególnie wyodrębnieniu dwu znaczących orientacji aktywności i działania profesjonalnego. Są nimi: podejścia mediacyjne oraz integrowanie uwspólnionego/podzielanego doświadczenia. Pierwsze z nich umożliwia poszukiwanie trzeciej drogi dla rozwiązania problemów indywidualnych i społecznych, drugie zaś sprzyja tworzeniu instytucji symbolicznej w grupie, środowisku życia poprzez integrowanie i uwspólnianie/podzielanie doświadczenia indywidualnego, które dokonuje się poprzez rekonstrukcję i reorganizację, sprzyjając konstruowaniu nowej jakości oraz przekształcaniu środowiska życia. Obie te orientacje mają wymiar silnie aksjologiczny, ale nienormatywny. Jednostkowym elementem konstruowania tak pomyślanych orientacji aktywności/działania są wartości aktywne – uzgadniane w toku relacji między uczestnikami aktywności. Inną szczególną ich cechą jest silne nasycenie tym, co niewidoczne/bezszelestne, a znaczące dla przebiegających procesów w polu praktyki.

Kultura praktyki pedagoga społecznego jest nasycona ideą współdziałania, czyli czynienia „z”, „dla”, „razem” i także „poprzez/dzięki innym”. Szczególnym walorem owego współdziałania są ci Drudzy, czyli takie jednostki czy zbiorowości, których poszukujemy w środowisku życia, wykraczające/wyrastające ponad innych dzięki swym zdolnościom, możliwościom i dyspozycyjności. Są to jednostki zdolne do przekształcania przestrzeni w społeczność/wspólnotę, w której walorem podstawowym jest dzielenie (wartości, emocji, afektów, myśli).

Przyjmując ów powyżej sformułowany pogląd na to, co określa znamiona kultury praktyki, w tym rozdziale omawiam podstawowe przesłanki wskazujące na społeczno-pedagogiczną orientację aktywności w polu praktyki. W jej ramach szczególnie jest miejsce myślenia kompleksowego, całościowego oraz podejścia mediacyjnego do rozwiązywania sytuacji trudnych, a także w ogóle do działania. Podejście mediacyjne, zinterioryzowane przez podmiot działający w polu praktyki, może stanowić o jego utrwalonej postawie w podejmowaniu aktywności wobec Drugiego i wobec siebie. Orientacje aktywności ulegają transformacjom – to jest najbardziej wrażliwy składnik kultury praktyki, a równocześnie bardzo znaczący dla jej identyfikacji. W tym rozdziale znajduje się m.in. opis transformacji aktywności w polu praktyki, zwyczajowo przypisywanych pedagogom (społecznym), a obecnie poddawanych silnym procesom deprofesjonalizacji. Są tam też analizowane transformacje orientacji aktywności zwyczajowo identyfikowane w pedagogice społecznej jako pomoc w pełnym rozwoju, które oraz częściej przybierają cechy towarzyszenia w rozwoju czy też towarzyszenia społecznego.

W tle zagadnień podejmowanych w tym rozdziale dla określenia społeczno-pedagogicznej perspektywy na zagadnienie kultury praktyki jest relacja społeczna. Omawiane są przykłady jej kształtowania i zmiany, w których ważne są napięcia władzy, wyrażane m.in. w różnych konfiguracjach asymetryczności relacji.

Orientowanie aktywności/działania w polu praktyki: przesłanki ramy konceptualnej

Rama konceptualna stanowiąca społeczno-pedagogiczny punkt widzenia została zaproponowana w rozdziale pierwszym niniejszej monografii. Powracam do tego zagadnienia w związku z jego znaczącym wymiarem stanowiącym prze-

słankę dla orientowania aktywności/działania w polu praktyki. Jak to było już powiedziane, rama konceptualna społeczno-pedagogicznego punktu widzenia na pole praktyki odnosi się do przestrzeni mezostrukturalnej i zorganizowana jest wokół kategorii aktywności/działania. Odniesienia ontologiczne tej aktywności wpisują się w dwa paradygmaty. Jednym z nich jest paradygmat humanistyczny, w którym koncepcja człowieka jako uczestnika pola aktywności wyrażana jest dwoiście, wskazując z jednej strony na człowieka zdolnego do działania, z drugiej zaś – na człowieka znajdującego się w sytuacji zagrożenia i niekiedy oczekującego wsparcia oraz pomocy. Odniesienia teoretyczne tej koncepcji znajdujemy u Paula Ricoeura (2004b: 232–233, por. także 2004a) i jej aplikacji do nauk o wychowaniu (Boltanski 2006). Drugim jest relacyjny paradygmat działania niestrategicznego (Tillmann 1996), które w odróżnieniu od działania strategicznego zorientowane jest na porozumienie, współdziałanie, intersubiektywne (uwspólnione) podzielenie doświadczeń i tworzenie nowej jakości akceptowanej przez uczestników danego pola praktyki. Odniesienia teoretyczne stanowią tu: koncepcja działania Johna Deweya (1968 [1947]; 1975 [1934]) i koncepcja intersubiektywności, której swoistą cechą jest pewnego rodzaju „wykraczanie poza horyzont podmiotu” (Czyżewski 2005).

Konstruowanie ramy konceptualnej orientowania aktywności/działania w polu praktyki wymaga odwoływania się do trzech kategorii (Barbier 2006) odniesień, które przyjmuje lub wyraża podmiot działający: teoretyczno-metodologiczne, emocjonalne i wolicjonalne. Stanowią one bazę referencyjną trzech sfer aktywności człowieka: poznawczej (intelektualnej), afektywnej (emocjonalnej) oraz sprawczej (wolicjonalnej).

W kategorii teoretyczno-metodologicznej szczególnie ważne odniesienia dla konstruowania ramy orientowania aktywności to: koncepcja społecznego tworzenia rzeczywistości

(Berger, Luckmann 1983) i koncepcja wyobrażeń społecznych (por. *Bezrobocie i praca socjalna...* 2002), które stanowią o perspektywie działania podmiotu, wyborze podejścia do analizy rzeczywistości, orientacji działania, artykułowanej w formułowanych celach finalnych oraz o samym postrzeganiu podmiotu(ów) w polu aktywności. Propozycja ta odnosi się także do całościowego postrzegania pola aktywności i jego uczestników. Ważne staje się określenie tego, co warunkuje aktywność i możliwości oddziaływania na Drugiego, a zwłaszcza pojmowania intencji i sensu jego aktywności. W tym kompleksowym ujęciu aktywności czynnikiem wywołującym napięcia jest kontekst społeczny, zróżnicowany na sferę prywatną i publiczną (Arendt 1985). Szczególnie widoczne jest to w polu pracy socjalnej. Istotne jest podkreślenie znaczenia kategorii reprezentacji/wyobrażeń, które mogą się odnosić do reprezentacji: siebie, możliwości zmiany i wyobrażeń celowościowych, które najbardziej chyba wpływają na orientowanie aktywności/działania. Reprezentacje te uczestniczą w tworzeniu instytucji (w wymiarze symbolicznym).

Odniesienia teoretyczne orientowania aktywności/działania, których zręby można odnaleźć w przyjmowanej perspektywie społeczno-pedagogicznej, mogą być spożytkowane dla definiowania sytuacji, jej interpretacji, wyjaśniania oraz nadawania sensu i znaczenia projektowanemu i podejmowanemu działaniu. Pozwalają również na odnajdywanie w nich uzasadnień dla orientowania aktywności. Stanowią one w tym procesie znaczące wsparcie dla artykułowania podstaw aksjologicznych. Mogą też mieć znaczenie dla jakości podejmowanego bądź projektowanego działania, ponieważ ich znajomość i uświadomienie umożliwia pełniejsze rozumienie jednostki w jej sytuacyjnym wymiarze, uwzględniającym warunki działania. Do nich należą przede wszystkim kompetencje podmiotu działającego, kontekst społeczny, poziom działania

oraz stosowane techniki i metody działania. Na tym poziomie – techniki działania czy odniesienia teoretyczne pozwalają na utwierdzenie się w przekonaniu o niezbędności jego podjęcia, a także formułowanie odpowiedzi na pytania: kto, gdzie i jak zamierza działać? Pytanie o miejsce wartości w polu działania jest dość podstawowe w dyskusjach aksjologicznych podejmowanych z pozycji analizy racjonalności działania, kiedy pytamy, czym ona jest, czego dotyczy i jak jest możliwe jej spełnienie. W przygotowaniu do podejmowania aktywności wymaga to eksponowania nie tylko analizy kontekstu i specyfiki samego pola aktywności, lecz także koncentracji na uczestnikach aktywności, ich potencjałach intelektualnych, emocjonalnych i aksjologicznych. Jest to ważne z uwagi na to, że orientowanie aktywności wymaga uświadomienia mentalnego źródła uzasadnień/racji dla tak, a nie inaczej ukierunkowanej aktywności. Argumentacja ta staje się szczególnie znacząca dla rozstrzygnięcia dylematów etycznych i oceny dokonywanych wyborów.

Myślenie kompleksowe *versus* działanie zintegrowane

Aktywność w polu praktyki wymaga ujęć kompleksowych z uwagi na złożoność samego pola praktyki. Podczas gdy powszechne jest odczucie wszechobecnej fragmentaryzacji wiedzy, fragmentaryczności definiowania sytuacji i w końcu takiego orientowania oraz podejmowania aktywności w polu praktyki. Zwraca się uwagę (Morin 2005) na to, że cechą współczesnych(ej) polityk(i) jest myślenie fragmentaryczne, a w zasadzie przejawiana niezdolność do myślenia kompleksowego, co uznaje się za źródło wielu niepowodzeń w życiu społecznym i za szczególnie niebezpieczne dla kształtowania przestrzeni kulturowej. Wyzwaniem dla kształtowania przyszłości jest uwrażliwienie jednostek i społeczeństw na koniecz-

ność myślenia kompleksowego. Nie jest to jednak tak proste (tamże: 145), ponieważ nieustannie jesteśmy uczestnikami napięć między siłami jednoczącymi, poszukującymi związków, a siłami odśrodkowymi, zmierzającymi do separacji. Z tego powodu ważne stają się próby zwrócenia uwagi na inne rozwiązania (por. *Ingénierie du lien social...* 2006; *Method and Complexity...* 2013), które mogą stanowić przykłady myślenia kompleksowego i aktywności w polu praktyki, którą charakteryzuje się całościowość, kompleksowość. Ważną funkcję w tym procesie może spełniać edukacja zorientowana na kształtowanie myślenia całościowego.

Wymogi edukacyjne orientujące przygotowanie przedstawicieli profesji społecznych do podejmowania aktywności w polu praktyki, do aktywności specjalistycznej, ale zarazem wymagającej niepomijania kompleksowości odniesień i rozwiązań, mogłyby stanowić poważne racje dla objęcia kompleksowości działania w polu praktyki terminem „inżynieria społeczna”. Pojęcie to może w pierwszym zetknięciu brzmieć obco wobec humanistycznego paradygmatu pedagogiki społecznej i perspektywy społeczno-pedagogicznej konstruowania kultury praktyki. Szczególnie niezgodne z intencją byłoby rozumienie tego pojęcia w sposób technologiczny, usytuowany zewnętrznie, w sposób ekspercki w stosunku do pola praktyki. Wprost przeciwnie – chodzi o takie zastosowania tego terminu, kiedy stosuje się go do wyrażenia konieczności myślenia (i działania) kompleksowego, obejmującego całokształt elementów/aspektów, w jakich zachodzi analizowana/zajmująca nas sytuacja. W ich skład wchodzi zarówno poznanie/oświecenie, jak też obmyślenie (najlepiej współmyślenie) rozwiązań akceptowanych i podzielanych przez wszystkich znajdujących w danym polu praktyki.

Termin „inżynieria społeczna” jest coraz powszechniej używany w języku francuskim, w praktyce socjalnej i edukacyjnej, ale warto przypomnieć, że znajdował się także w zasobach

leksykalnych twórczości Heleny Radlińskiej (1935: 63; 1961a: 380). Nie znalazł jednak dobrego klimatu dla powszechnego stosowania w pedagogice społecznej, pomimo jej kwalifikacji jako – stosując terminologię Tadeusza Kotarbińskiego (1961 [1929]) – nauki praktycznej, to znaczy zajmującej się projektowaniem rzeczywistości. Do nauk praktycznych autor ten kwalifikuje „wszelką specjalność inżynierską [...], gdyż uprawia się w niej głównie projektowanie” (tamże: 447). Współczesne rozumienie tego pojęcia odpowiada podkreślanej często konieczności całościowego, kompletnego (por. m.in. Witkowski 2014) pojmowania aktywności/działania w polu praktyki. To zaś wymaga złożonych, ale równocześnie bardzo specjalistycznych kompetencji, które można nabyć w procesie kształcenia i doskonalenia posiadanych potencjalnych możliwości. Na kompleksowość tej aktywności, którą określa się terminem inżynierii projektowania (*maîtrise d'oeuvre*), składa się – jak to ujmuje Barbier (2016b: 92–94) – „ogół czynności mentalnych i dyskursywnych” (tamże: 93). Autor ten (Barbier 2006, 2011: 81) przywołuje metaforę majstra/szefa robót (*maître d'oeuvre*), potrafiącego dostrzec całość kształtu, posiadającego wizję/wyobrażenie całości, lecz równocześnie doskonałe rozeznanie w zakresie możliwości zrealizowania celów finalnych.

Analiza procesów rozwoju podejść do podejmowania aktywności/działania w polu praktyki pozwala sformułować przypuszczenie, że intuicja Radlińskiej była bardzo trafna. Określa ją dyspozycja, iż do podjęcia aktywności w polu praktyki, obejmującym wielokrotnie złożone i skomplikowane związki, nie wystarczy jedynie przygotowanie technologiczne, ograniczone podejmowanie aktywności w pojedynczych segmentach. Dla podejmowania aktywności obejmującej procesy pomocy w rozwoju, towarzyszenia, potrzebne są kompetencje inżyniera, posiadającego przygotowanie do mentalnego „ogarnięcia” całości. Dyskusja (Morin 2005, 2007; *Method and*

Complexity... 2013) na temat konieczności powrotu (ponieważ właśnie o powrót chodzi) do myślenia i tym samym działania kompleksowego, jest najlepszym wskaźnikiem poszukiwań podkreślających znaczenie przygotowania/obmyślenia działania całościowo, odpowiadając logice inżynierii społecznej.

Należy jednak wyraźnie zauważyć, że pojęcie inżynierii, jak również kultury praktyki często przyjmuje liczbę mnogą, co pozwala podkreślić znaczenie wielości rozwiązań/koncepcji i wielości stosowanych praktyk. Na przykład mówi się o „kulturach nauczania; kulturach kształcenia czy kulturach rozwoju kompetencji” (Barbier 2009a: 464–466). Odpowiednio także o „praktykach inżynierii dydaktycznej” (tamże: 465), „inżynierii kształcenia” (tamże: 465) oraz „inżynierii profesjonalizacji lub rozwoju kompetencji” (tamże: 466). To zresztą tylko niektóre z propozycji – dla dalszej analizy istotna dla nas jest ostatnia spośród nich. W tym rozumieniu kompetencje tworzą się w wyniku inferencyjnego typu wnioskowania, kiedy odnosimy pewien (wyuczony lub wcześniej sprawdzony) typ postępowania do danej sytuacji, mającej miejsce w określonym czasie i przestrzeni. Między tak rozumianymi kompetencjami i podmiotem działającym zachodzi specyficzna, dość symboliczna relacja, która „tworzy wzajemną przestrzeń transformacji aktora i działania” (tamże: 466). Ta właśnie cecha zmiany/przekształcania kompetencji podmiotu działającego i tym samym zmiany/optymalizacji aktywności/działania wyraża to, co określa się jako proces profesjonalizacji. Można mówić, zdaniem Barbiera (tamże: 466), o inżynierii profesjonalizacji lub zamiennie o rozwoju kompetencji, który odbywa się wokół koncepcji profesjonalizacji.

Podkreślanie znaczenia myślenia kompleksowego jest tak ważne nie tylko z uwagi na to, że stanowi swoiste wyzwanie, wymagające reakcji na złożoność obserwowanych zjawisk. Również dlatego, że na wiele pytań nie znajdujemy innego

sposobu udzielenia odpowiedzi, jak tylko analizując je w sposób fragmentaryczny (Morin 2007: 142). Myślenie kompleksowe wyraża się m.in. w swoistej nieokreśloności aktywności jednostki. Zmierza ono bowiem do tego, aby „walczyć o współzycie z rzeczywistością” (tamże). W tak określonym celu dostrzega się immanentną sprzeczność, pytając: „jak można za jednym razem walczyć i współzycie?” (tamże). Morin (tamże) uznaje, że to właśnie jest istotą kompleksowego myślenia. Formułuje tezę, że „walka przeciw niepewności i walka, w której w innym celu używa się niepewności, są nierozłączne” (tamże).

Określenie tak sformułowanego celu finalnego aktywności/działania w polu praktyki, jaką jest kompleksowość myślenia, jest przez wielu pożądanym i uznawanym za modelowe rozwiązanie problemów społecznych. Jednak Morin przypomina, odwołując się do stanowisk Blaise’a Pascala i Kartezjusza, że

aby poznać, trzeba się podzielić/odseparować. Trzeba odzielić naukę i filozofię, zróżnicować dyscypliny, odzielić przedmioty badań, elementy etc. [...], trzeba to zrobić, ale pod warunkiem, że to, co zostało oddzielone, będzie mogło być na nowo połączone (tamże: 143).

Właśnie ta teza jest przez działających w polach praktyki często podzielana. Tak rozumiane kompleksowe myślenie wymaga wieloaspektowej analizy i opracowania projektów kompleksowej optymalizacji praktyki. Wielość problemów, złożoność sytuacji indywidualnych i zbiorowych stanowi naturalny przedmiot wymagający myślenia kompleksowego, prowadzącego do opracowania zintegrowanego paradygmatu działania. W tym rozumieniu związków z praktyką polityka oświatowa stanowi ramy prawne, celowościowe, organizacyjne dla działania podejmowanego w polu kształcenia, podob-

nie jak polityka społeczna stanowi takie ramy dla aktywności w polu pracy socjalnej.

W tym kontekście namysł nad podejściami kompleksowymi do analizy pola praktyki i działania w nim staje się ważnym zadaniem. Próby analizy różnych wątków podejścia kompleksowego datują się w literaturze przedmiotu od połowy lat 70. XX w. i w przypadku takiego pola aktywności/działania, jakim jest edukacja, ale także praca socjalna/społeczna, prawdopodobnie są związane z przełomami świadomościowymi, jakie miały miejsce w tych dziedzinach pod koniec lat 60. (wiosna 1968 r.) oraz, jak można przypuszczać, z zachwianiem wiary w pragmatyczne i skuteczne rozwiązywanie problemów edukacyjnych i socjalnych.

Stale powstają nowe pomysły na zadbanie o kompleksowość myślenia. Są one również związane z naturalnym procesem wyłaniania się dyscyplin i badań metateoretycznych. Jednak jesteśmy na początku tej drogi. Wymaga to tworzenia przestrzeni dla kształtowania tak zorientowanych postaw badawczych i kompetencji. Podejmowane są próby budowania zintegrowanych paradygmatów orientowania działania (np. Sibeon 1996 [1991]; Marynowicz-Hetka 2010), które umożliwiają przyjęcie transwersalnej perspektywy analizy działania i jego projektowania. Innym ruchem w kierunku kompleksowości myślenia są tendencje do dyscyplinaryzacji dyskursu praktyki, które wyraża powstawanie kompleksowych dyscyplin, jak np. nauki o wychowaniu czy też nauka o pracy socjalnej. Z tej perspektywy – myślenia kompleksowego – rozwija swą koncepcję Martha C. Nussbaum (2008 [1997]). W przestrzeni akademickiej, w której spotykają się przedstawiciele różnych poglądów, szkół, doświadczeń i koncepcji, wiele działań jest zorientowanych na podjęcie próby spojrzenia kompleksowego. Sztuką jest jednak takie rozumienie myślenia kompleksowego, aby nie stanowiło prostej

unifikacji czy dominacji jednego ze stanowisk (Morin 2007: 145), wyzwaniem jest nowa jakość myślenia. Takie cechy można odnaleźć w propozycji zintegrowanego paradygmatu pedagogiki społecznej, który konstytuują:

- problematyka człowieka zdolnego do działania i podatnego na zagrożenia, usytuowanego w kontekście swego środowiska życia, w wielorakich związkach z Drugim;

- sposób analizy zjawisk: usytuowanie w kontekście, w ujęciu jednostkowym i zbiorowym, zorientowane na analizę wieloaspektową i wieloodniesieniową, z równoczesnym poszukiwaniem jedności w różnorodności;

- aparatura pojęciowa: zmienna i zmieniająca się w zależności od przyjętych stanowisk teoretycznych, ale odnosząca się do podstawowej kategorii, jaką jest aktywność/działanie w polu praktyki;

- postępowanie badawcze: eksploracja pola (pól) praktyki i eksplikacja związków jednostki ze środowiskiem życia – badania w działaniu, poprzez działanie, także procedura: badanie – działanie – kształcenie;

- punkt widzenia/perspektywa: pytania o to, jak jest, jaka jest, czym się charakteryzuje sytuacja, jakie są oczekiwania podjęcia aktywności/działania, jakie są racje dla działania i jak to najlepiej czynić, jak tworzyć społeczność? Na czym polega praca społeczna dla/z/w polu praktyki?

Tak pojmowana pedagogika społeczna może stanowić propozycję orientacji aktywności/działania w polu praktyki. Proces tworzenia ram orientujących aktywność z punktu widzenia społeczno-pedagogicznego może się odbywać w przestrzeni edukacyjnej, charakteryzującej się intencjonalnością przekazu, ale przede wszystkim w przestrzeni kształcenia i kształtowania, zorientowanych na samokształcenie i samodoskonalenie, w procesie uczestnictwa i dzielenia wyobrażeń.

Przestrzeń mediacji: w kierunku podejść mediacyjnych¹

Podjęcie aktywności profesjonalnej jest zjawiskiem bardzo złożonym, nie jest „prostą robotą” – używając porównania Hannah Arendt² – w której wystarczy znać technologiczne umiejętności postępowania i procedury. Jego skomplikowanie wyraża całokształt przekonań, które pozwalają uzasadnić podjęcie aktywności i kierunek jej orientowania. Te z kolei stanowią racje dla konstruowania celów finalnych działania. To poszukiwanie racji dla podejmowanej aktywności jest główną cechą refleksyjnej praktyki. Odniesienia teoretyczne i ideologiczne (w znaczeniu zespołu przekonań) różnicują zarówno definiowanie sytuacji w polu praktyki, jak i konstruowanie podstaw epistemologicznych i aksjologicznych podejmowanej aktywności. Pozwalają też na ukazanie i podkreślenie złożoności całego procesu podejmowania aktywności oraz oświetlenia pola praktyki z punktu widzenia różnych podejść, identyfikowanych z poszczególnymi dyscyplinami, paradygmatami, trybami działania. Świadomość punktu widzenia istotnie różnicuje więc zakres analizy, ale także modyfikuje kierunki podejmowanego działania.

Działanie/aktywność w polu praktyki nabiera walorów działania społecznego poprzez konstruowanie intersubiektywnie uświadomionego doświadczenia, stanowiącego podstawę budowania instytucji symbolicznej. Orientowanie tak rozumianego działania, uwzględniającego społeczno-pedagogiczny punkt widzenia, częściej ukierunkowane jest na poszukiwanie racji dla przyjętych rozwiązań w dyskusji i interak-

- ¹ Tekst tego paragrafu stanowi zmodyfikowaną wersję fragmentu artykułu (Marynowicz-Hetka 2014a).
- ² Por. komentarz Antonina Wagnera we wstępie do książki *Profesje społeczne...* (2001: 20).

cji, interpretacji sytuacji i tak rozumianego jej definiowania. Przyjęty punkt widzenia sprzyja też raczej odkrywaniu trzeciej drogi, mediowaniu niż nastawieniu na zarządzanie problemami i dystrybucję dóbr. W mniejszym stopniu wyraża ten punkt widzenia orientacja radykalna – kontestowanie. Oczywiście, w działaniu/aktywności pedagoga społecznego chodzi o zmianę, ale o jej odmianę transformacyjną. Specyficzny dla tego punktu widzenia jest model relacyjny rozwiązywania problemów/sytuacji trudnych indywidualnych i zbiorowych. Podkreśla się w nim wagę oddziaływania intencjonalnego, tak charakterystycznego dla każdej aktywności edukacyjnej.

W polu praktyki niejednokrotnie wybrzmiewa przestrzeń uwspólnionych doświadczeń podmiotów danej aktywności. Owe doświadczenia są permanentnie rekonstruowane w interakcjach, jak to pojmuje John Dewey (1968 [1947]: 90–91) i – dodajmy – w procesie mediacji i wielokrotnych uzgodnień. Tak kształtuje się proces nazywany podejściem mediacyjnym do orientowania działania w polu praktyki. Poszukując uzasadnień dla orientowania aktywności/działania w kierunku podejść mediacyjnych i takiego kształtowania kultury praktyki oraz całej inżynierii społecznej rozwiązywania sytuacji trudnych, postrzeganych zewnętrznie, jak również odczuwanych indywidualnie i wyobrażonych mentalnie, kierujemy uwagę na trzy racje.

Pierwszą z nich jest to, że wpisanie mediacji, czy szerzej: podejść mediacyjnych, w refleksję o wychowaniu, pomocy w rozwoju lub towarzyszenia społecznego wymaga przyjęcia stanowiska, iż procesy te charakteryzuje wielka złożoność, niejednoznaczność, dwoistość. Warunkiem zaistnienia tego mentalnego stanu, który otwiera jednostkę na postępowanie/podejście mediacyjne w aktywności jest zwątpienie w wygłaszane racje i argumentację czynów, jest nim także otwarcie na Drugiego, czyli dostrzeżenie złożoności sytuacji i jej dwoisto-

ści. Wówczas to dwoistość staje się cnotą, jak widzi ją Leszek Kołakowski (2004). Wypowiadając się na ten temat w swych wykładach (tamże), wielokrotnie odwołuje się do kryterium dwoistości, czyniąc ją normą moralną (tamże: 54).

Pogłębiane studia nad kategorią dwoistości przeprowadził Lech Witkowski (2013) i ukazał wielość odmian oraz liczne konfiguracje, spośród których w najbardziej ogólnym wyrazie można wyodrębnić przynajmniej dwie:

- dwoistość prostą, którą wyznaczają dwie cechy, przedmiotu, osoby, zjawiska, umieszczone na tym samym kontinuum, a w konsekwencji sprzyjające formułowaniu ambiwalentnej oceny sytuacji, jej definicji. Charakterystyczną cechą jest tu oscylacja napięć, a dużą trudność sprawia jednoznaczne opowiedzenie się po którejś ze stron;

- dwoistość zwielokrotnioną, która występuje zwykle w kooperacji z kategorią aktywności/działania. Jej cechą charakterystyczną są np. dylematy etyczne. Szczególnym jej przypadkiem może być dwoistość skrzyżowana (tamże: 681–694).

W praktyce mediacyjnej mamy do czynienia ze wszystkimi wyżej wymienionymi typami. Sytuację trudną najczęściej określa dwoistość prosta, niekiedy przebiegająca bardzo wyraziście i dramatycznie, zaś w postępowaniu mediacyjnym na ogół zmierza się do odkrycia takiej jej postaci, która podkreśla wielorakość oraz złożoność analizowanej sytuacji. To zresztą typowe postępowanie w każdym działaniu w polu praktyki, wyznaczające jej kulturę.

Drugą racją, uzasadniającą nadanie wymiaru mediacyjnego aktywności/działaniu w polu praktyki i orientowaniu jej w kierunku podejść mediacyjnych, jest stanowisko przedstawicieli nauk o wychowaniu poszukujących odniesień dla teoretycznych dróg rozwoju/ekspansji tej dyscypliny i praktyki społecznej, w którym mediacja/podejścia mediacyjne są jednym z dziesięciu kluczowych pojęć konstytuujących

wykład i koncepcję pracy pedagogicznej. Przykładem niech będą prace Francisa Imberta (1992), który analizując miejsce mediacji w naukach o wychowaniu i praktyce pedagogicznej, odnosi się do stanowiska Jeana-Jacquesa Rousseau (1955 [1762]; 1969)³, charakteryzującego istotę procesu wychowania jako symboliczne zerwanie (Imbert 1992: 153) (*une coupure symbolique*) orientacji działania. Wówczas najczęściej jest się zobligowanym do stanięcia „pomiędzy” w określaniu drogi. Na tym założeniu, odwołując się do innego teoretyka nauk o wychowaniu, Philippe’a Meirieu (1987), Imbert konstruuje oryginalne rozumienie mediacji, w którą, wbrew potocznemu rozumieniu, wpisane jest zerwanie. Charakterystyczna dla takiego rozumienia mediacji jest wieloaspektowa relacja, którą opisują następujące czasowniki: „związać – rozwiązać – na nowo związać” (Imbert 1992: 173, por. także Meirieu 1987). Francis Imbert ukazuje tym samym kompleksowość i dwiistość mediacji, której podstawą jest to, co nazywa się podwójną akceptacją, obejmującą zarówno to, „co spaja”, jak i to, „co oddziela”. Dopiero jej zaistnienie pozwala dojść do porozumienia i łączności (Meirieu 1987: 333; Imbert 1992: 173).

Trzecim źródłem uzasadnień dla włączenia podejść mediacyjnych do kanonu społeczno-pedagogicznej perspektywy orientowania aktywności/działania w polu praktyki jest obecność tego podejścia w dyskursie ruchów instytucjonalnych, a zwłaszcza kategorii instytucji symbolicznej, tak ważnej dla tej perspektywy myślenia o aktywności w polu praktyki. Odwołać się tu można do cytowanego przez Imberta Jana Oury’ego (1976), specjalizującego się w psychiatrycznym nurcie analizy instytucjonalnej, inspirowanym twórczością Jacquesa Lacana.

3 Por. także interpretację tez Jeana-Jacquesa Rousseau (1969) przez Antonina Wagnera (2007a, b).

Te odniesienia pozwalają również na odkrycie zarówno pozytywów podejścia mediacyjnego, które sprzyja usytuowaniu aktywności „pomiędzy”, jak i zagrożeń wynikających z tej symbolicznej perspektywy, mogącej niekiedy stwarzać wrażenie ułudy zmiany. Usytuowanie „pomiędzy” sprzyja temu, by praca mediacyjna stanowiła swoisty dyspozytyw interpelacji (*dispositif d'interpellation*), sprzyjający nawiązaniu wzajemnej komunikacji (Imbert 1992: 158). Równocześnie nasycenie tej aktywności walorami symbolicznymi może, paradoksalnie, stanowić swego rodzaju „pułapkę symboliczną” (*piège symbolique*), o czym pisze Oury (1976: 110), przywoływany przez Imberta (1992: 158). Interpretując znaczenie owego zagrożenia, Imbert przypomina przypowieść Beduinów o dwunastym wielbłądzie, który istniał jedynie w wyobraźni uczestników, co już stanowiło wystarczający argument dla zmiany/podjęcia aktywności. Inaczej mówiąc, siła stosowania tak nasyconego symboliką podejścia będzie zależać od sposobu jej spożytkowania w orientowaniu aktywności. Świadomość tych walorów może być znacząca dla podejmowania aktywności tak właśnie zorientowanej.

Przytoczone tu racje uzasadniają włączenie mediacji/podejść mediacyjnych do myślenia o orientowaniu aktywności/działania w polu praktyki. Wpisują się one w koncepcję relacyjnego wymiaru mediacji/podejść mediacyjnych w działaniu, która umożliwia poprzez dialog i wzajemne poszanowanie własnych systemów wartości wypracowanie podzielanego przez jej uczestników rozwiązania dla danej sytuacji. Orientacja aktywności/działania uwzględniająca mediację/podejścia mediacyjne umożliwia tworzenie przestrzeni, w której w wyniku dialogu i uzgodnień tworzy się instytucja (symboliczna), wybrzmiewają też cechy osobowości człowieka, które czynią go zdolnym do działania. Przyjęcie tej orientacji aktywności sprzyja konstruowaniu wartości relacyjnych

(Starczewska 1994 [1978]) i odnajdywaniu ich preferencji wyboru (Lavelle 1991 [1951]; Barbier 2006; 2016b). Dokonuje się ono dzięki uświadomieniu aksjologicznego kryterium działania oraz jego znaczenia dla antycypowanej zmiany/przekształcania/transformacji pola praktyki i siebie samego.

Podstawowa teza, którą można tutaj sformułować jest następująca: specyfika aktywności w polu praktyki, jej istota, sens i znaczenie, zależą będą nie tyle od tego, w czym ona się wyraża, ale od tego, w jaki sposób usytuowane są w tym polu podmioty działające. Jeśli uznamy, że pola praktyki stanowią przestrzeń uwspólnionych doświadczeń podmiotów tej aktywności, które są permanentnie rekonstruowane w interakcji (Dewey 1968 [1947]: 90–91), to podejście mediacyjne je nasycające posiada podobne atrybuty. Jest zintegrowanym procesem relacyjnym, stanowiącym zbiór doświadczeń podmiotów działających, które charakteryzują kontynuowanie i interakcja. Tym samym ta perspektywa wzmacnia przyjęte wcześniej za Imbertem procesualne rozumienie mediacji i falowanie tej aktywności od zerwania do łączenia, poprzez kolejne zerwania do rekonstrukcji więzi, które na ogół nie układają się linearnie, a raczej sinusoidalnie. Inaczej mówiąc, postępowanie mediacyjne może być wielorako zorientowane, a nie jedynie zorientowane – jak myślelibyśmy schematycznie – na łączenie, które wyraża się w wypełnianiu, uzupełnianiu, spełnianiu, lecz nierzadko najpierw zorientowane jest na rozłączanie (zerwanie i nieciągłość). Dopiero po tych aktach spełnienia może tworzyć się przestrzeń dla nowego otwarcia w relacjach zmierzających do równoważności i ponownego łączenia dla realizacji wspólnych celów. W tym sensie postępowanie mediacyjne jest swego rodzaju metapraktyką. Kluczowym elementem w tym procesie jest tworzenie instytucji symbolicznej, rozumianej jako przestrzeń krzyżowania wyobrażeń (idei, wartości, aspiracji, oczekiwań etc.) z rzeczywistością, w której per-

spektywa mediacyjna, a także warsztat prowadzenia mediacji mogą być bardzo przydatne dla tworzenia przestrzeni społecznej posiadającej atrybut uwspólnionego doświadczenia. Orientowanie aktywności/działania z perspektywy podejść mediacyjnych wymaga przyjęcia rozumienia mediacji w znaczeniu najbardziej ogólnym jako działanie zintegrowane relacyjnie, zachodzące w przestrzeni, w której tworzy się instytucja symboliczna, sprzyjająca nadawaniu działaniu wymiaru społecznego. W tym procesie poszczególne akty mediacji, jak również definiowanie sytuacji i tworzenie nowego porządku, dokonują się w drodze wymiany między podmiotami i stanowią otwarcie na nowe pola aktywności.

Dla poszukiwania ram teoretycznych mediacji i orientowania działania w kierunku podejść mediacyjnych można przywołać wiele innych stanowisk. Dla przykładu, propozycją mogłaby być koncepcja tożsamości narracyjnej Paula Ricoeura (2003a, b). Przestrzeń mediacji, pojmowana jako zintegrowane relacyjnie uwspólnione doświadczenie, niewątpliwie pozwala budować tożsamość indywidualną, związaną z aktem opowiadania o sobie i słuchania innych, sprzyja więc odzyskiwaniu sił ludzkich i uświadamianiu sobie tego, co Ricoeur określa jako potencjał (*capacité*). Procesualność mediacji umożliwia stopniowe „dojrzewanie”, stawanie się podmiotem zdolnym do działania, co wyraża się w równoważeniu władzy, a przede wszystkim w relacyjnym tworzeniu nowej instytucji symbolicznej (por. Fustier 2000). W tym pomycie pojmowania kultury praktyki i miejsca w niej podejść mediacyjnych przewija się podstawowa teza, którą tak dobitnie, przy okazji innej analizy, sformułował Franc Morandi (2000), zwracając uwagę na to, że „relacja wychowawcza nie tworzy się, lecz jest utworzona przez Drugiego, według fenomenologicznej zasady istnienia. Nie jest tak, że edukacja jest od początku mediacją: to mediacja, zbudowana na tej wzajemności, prowadzi do edukacji

(wychowania)” (tamże: 110). Parafrazując to sformułowanie Morandiego, można powiedzieć, że podobnie podejście mediacyjne przenikające aktywność podmiotu tworzy kulturę praktyki w danym polu działalności.

Oznacza to, że nie można zadekretować mediacji, postawy o takich cechach ani orientowania aktywności w kierunku podejść mediacyjnych. Można jedynie usilnie starać się, by tworzona w tym procesie przestrzeń stopniowo nabywała cech mediacyjnych. To oczywiście jest wyzwaniem dla tych, którzy tę przestrzeń współtworzą w procesie uwspólnionego doświadczenia. To przesłanie podkreśla dylematyczność przyjętej perspektywy i trudności w aplikacji idei działania postrzeganego jako tworzenie instytucji symbolicznej oraz aplikacji podejść mediacyjnych w kształtowaniu przestrzeni relacji. Spełnieniu tego sprzyja niewątpliwie nabycie w toku kształcenia kompetencji, technik i rozwiązań warsztatowych, które ułatwiają swobodne stosowanie i stopniowe nabywanie pewności w działaniu, które zmieniając się i zmieniając nas, staje się coraz bardziej profesjonalne.

Warto choćby zasygnalizować znaczące elementy kontekstu/uwarunkowań spożytkowywania podejść mediacyjnych dla orientowania aktywności/działania. Pierwszym z nich i podstawowym jest wybór paradygmatu pojmowania działania. Jeśli byłby to paradygmat normatywny, eksponujący kategorię władzy i normatywności, sytuujący podmiot aktywności zewnętrznie w stosunku do pola aktywności, to zagrożenia odejścia od przedstawionego tu stanowiska są widoczne i w ostatecznym rozwiązaniu mediacja staje się jedynie negocjacją⁴.

⁴ Często spotykamy się z równoważnym traktowaniem mediacji i negocjacji, podczas gdy są to zupełnie odmienne orientacje działania. Typową dla negocjacji relacją jest wygrywający – przegrywający, zaś cechą mediacji jest równoważenie relacji i szukanie „trzeciej drogi” (nikt nie wygrywa, nikt nie przegrywa). Uczestnicy mediacji starają się rozwiązać sytuację

Nikną bowiem te wszystkie wyżej omówione cechy, które stanowią o trzecim wymiarze przestrzeni mediacji i nasycenia tego podejścia elementami symbolicznymi. Jeśli zaś głównym odniesieniem jest paradygmat humanistyczny, eksponujący przestrzeń relacji i wewnętrzne usytuowanie uczestników tej aktywności, to pomimo dbałości o zaistnienie podstawowej cechy upełnomocnienia (*empowerment*) uczestników tej aktywności można również dostrzec szereg zagrożeń wynikających z konstruowania instytucji symbolicznej. Wydaje się jednak, że w dalszej perspektywie towarzyszenia osobie/rodzinie, grupie/społeczności zastosowanie tego paradygmatu sprzyja budowaniu i rekonstruowaniu więzi oraz wzmacnianiu potencjału i możliwości/kompetencji jednostki do bycia człowiekiem zdolnym do działania. Daje to szansę na zmianę lub przynajmniej prospektywnego myślenia o niej.

Na paradoksy melioracji relacji społecznych w środowisku szkolnym, dokonywanej poprzez mediację oraz na trudności w interioryzacji aktywności ukierunkowanej na podejścia mediacyjne w procesie zmian stymulowanych z zewnątrz zwróciła uwagę⁵ Monika Wojtczak (2016; 2018). Finezyjne transformacje nie były widoczne dla poszczególnych uczestników pola praktyki. Tym, co dostrzegano, były zewnętrzne modyfikacje w postępowaniu uczniów i nauczycieli, wynikające z wprowadzanego do szkoły, również w sposób zewnętrzny, programu mediacji rówieśniczych. Transformacje jakości relacji między uczestnikami tego pola praktyki pozostawały

społeczną, w jakiej się znaleźli i to jest esencją mediacji w przyjętym rozumieniu i zastosowaniu jej do pól praktyki, analizowanych ze społeczno-pedagogicznego punktu widzenia.

- 5 Ten paragraf został opracowany na podstawie polskiego tłumaczenia tekstu opublikowanego w języku francuskim (por. Marynowicz-Hetka 2018). Dziękuję dr Monice Wojtczak za udostępnienie fragmentów analiz badawczych.

dla nich bezszelestne i niewidoczne. Te zmiany są często nieintencjonalne, w przeciwieństwie do modyfikacji, które są widoczne dla wszystkich, również dla tych, którzy wprowadzają program mediacji. Paradoksalnie transformacje bezszelestne i widoczne modyfikacje są obecne w tej przestrzeni w sposób równoległy. Jednak, aby odkryć, a więc zobaczyć, usłyszeć, odczuć, pierwsze symptomy transformacji bezszelestnych, ujawnianych w formie modyfikacji, niezbędny jest pewien wysiłek skierowany na wzrost uważności. Witkowski (2018a) wspomina o rozmówcach, którzy nie są gotowi do tego, aby przyjąć wiadomość; podobnie można mówić o tych, którzy nie są gotowi, aby odkryć to, co przebiega bezszelestnie.

W długiej obecności w szkole (ponad trzy lata) dostrzeżono, że wprowadzenie programu rozwiązywania konfliktów poprzez mediację stało się bardzo widoczne, najprawdopodobniej z powodu jego zewnętrznego wprowadzenia i oczekiwania na zmianę. Natomiast transformacje relacji między uczestnikami tej przestrzeni szkolnej były mniej widoczne lub niewidoczne, gdyż zmiany następowały bezszelestnie. To stwierdzenie prowadzi nas do mówienia o paradoksach procesów transformacji, które są poddawane wymuszonym zewnętrznym oddziaływaniom, czym w tym wypadku było wprowadzenie do szkoły programu mediacji. Oderwanie od środowiska niewidzialnego i jego zasobów kulturowych sprzyja dwoistości i paradoksalności całego procesu transformacji. Wyraża się to w tym, że:

- uczniowie-mediatorzy napotykają na trudności w relacjach z innymi. Mianowani do tych zadań przez nauczycieli czują się nobilitowani, ale równocześnie odczuwają brak uznania ze strony kolegów;
- zewnętrzne wprowadzenie projektu mediacji wywołuje w procesie transformacji widoczne modyfikacje, dobrze oceniane przez uczestników aktywności z punktu widzenia jakości stosunków społecznych, które stają się bardziej demokratycz-

ne. Ale proces ich analizy na poziomie transformacji niewidocznych, bezszelestnych, wskazuje na zmiany form władzy w placówce. Władza dyscyplinarna, zawsze obecna w szkole i wywołująca opór, przekształca się w sposób niewidoczny we władzę rozproszoną (Magala 1989: 172), która tylko wydaje się zminimalizowana i zrównoważona. Wprowadzenie mediacji daje uczniom więcej wolności i wrażenie zrównoważenia relacji, ale w istocie powoduje jeszcze swobodniejsze przenikanie władzy rozproszonej, która wnika całkowicie w tę przestrzeń.

Rezultaty opisanego badania dobrze wskazują, że wprowadzenie do szkoły programu mediacji przekształca najsilniej i najszybciej to, co jest niewidoczne w tej przestrzeni. Jest to powód, dla którego efekty zmiany są trudne do dostrzeżenia i wywołują u uczestników tego pola praktyki odczucie braku mierzalnych efektów.

Transformacje relacji: między asymetrią a przekraczaniem mistrza

Niezbywalnym elementem kształtowania kultury praktyki i odnajdywania najlepszego kierunku dla orientowania aktywności są relacje społeczne między uczestnikami danego pola praktyki, ich wymiar i mechanizmy zmian/melioracji/transformacji. Kategoria relacji społecznej jest jedynym z kluczowych pojęć pedagogiki społecznej. Z tego powodu wszelkie jej konfiguracje i odmiany oraz zaburzenia warte są analiz, mimo że jest to kategoria analizowana i rozwijana z innych punktów widzenia niż społeczno-pedagogiczny. Odnosząc się do punktu widzenia pedagogiki społecznej, podkreślającego znaczenie (miejsce) podmiotu (jednostki) w środowisku życia, możliwości jego kształtowania, pojmując relację społeczną jako specyficzny typ związku (konfiguracji), w jaki jednostki/podmioty aktyw-

ności wchodzą ze sobą i z innymi podmiotami w tym polu praktyki oraz z elementami środowiska życia. Podstawową kategorią analizy tego związku jest poziom zrównoważenia relacji między jednostkami wchodzącymi w interakcje. Cechami szczególnie wpływającymi na jakość relacji są: stopień jej symetryczności i stosunki władzy (dominacji lub submisji). Z tego punktu widzenia można wyodrębnić kilka odmian relacji społecznej: transfer, wymiana (handlowa, poprzez dar), wzajemność podzielenia (Fustier 1998, 2000; Wagner 2003).

Z punktu widzenia społeczno-pedagogicznego szczególnie ważne jest pełne rozpoznanie tych odmian relacji, które w stosunkach między podmiotami charakteryzują się nadmiarami władzy symbolicznej i formalnej, co prowadzi do dominacji lub submisji. Cechą takich odmian relacji jest asymetryczność. Jest ona widoczna w sytuacjach braków indywidualnych, uniemożliwiających równoważną aktywność. Specyficznym przypadkiem tego typu relacji są: transfer, wymiana handlowa, wymiana poprzez dar (Fustier 1998, 2000).

W aktywności zorientowanej na tworzenie instytucji symbolicznej szczególnie pożądaną i poszukiwaną jest wymiar relacji, w której zminimalizowana jest kategoria władzy formalnej i symbolicznej. Ułatwia on współdziałanie w realizacji celów finalnych i stanowi warunek jego powodzenia. Szczególnym przypadkiem relacji symetrycznej jest odmiana wymiany, którą określa się jako wzajemność podzielenia (*partage*) (Fustier 2000; Wagner 2003).

Perspektywa pedagogiki społecznej akcentuje znaczenie i sens podejmowania aktywności w polu praktyki. Zwłaszcza istotna jest analiza roli i atrybutów podmiotów współdziałających, jednostek, dla których, wobec których oraz z którymi podejmuje się aktywność. Przyjęcie tej perspektywy wymaga starannego doboru koncepcji psychologicznej, która pozwoliłaby zrozumieć wielowymiarowość. W wyniku studiów nad tym

zagadnieniem przyjęto jako najbardziej zbieżną z perspektywą społeczno-pedagogiczną koncepcję pojmowania osobowości człowieka jako systemu ustosunkowań (interpretacji) wobec świata (Świda 1974), która ma źródła w relacyjnej teorii osobowości Josepha Nuttina (1968). Jego zdaniem

funkcjonowanie psychiczne może istnieć jedynie w ramach struktury, która zakłada wewnętrzne i aktywne odniesienie „ja” do świata przedmiotów. Jaźń zatem nie tylko staje wobec tego świata innych osób i przedmiotów, ale świat ten stanowi treść upersonalizowanego życia psychicznego (tamże: 229–230, por. także Świda 1974: 152).

Tak pojmowana koncepcja osobowości wydaje się trafnie powiązana z relacyjną koncepcją działania społecznego, pojmowanego jako tworzenie instytucji symbolicznej oraz z relacyjną koncepcją wartości (Starczewska 1994 [1978]), jak również z przesłanką pedagogiki społecznej, mówiącą o usytuowaniu jednostki w kontekście społecznym i ich wzajemnych związkach. Szczególna przydatność relacyjnej koncepcji osobowości wyraża się w tym, że tak ważny dla pedagogiki społecznej element, jakim jest kontekst społeczny, środowisko życia, jest „wtopiony” relacyjnie w osobę i jej system psychiczny. Inaczej mówiąc, w tej koncepcji:

pod innym kątem [usytuowana jest – przyp. E.M.-H.] relacja osobowość – kultura, niż ma to miejsce w szeregu rozważań socjologów i antropologów traktujących osobowość i kulturę jako dwa odmienne układy pozostające w określonym związku (Świda 1974: 152).

Istnienie tego związku ma szczególne znaczenie dla relacyjnych związków (dwustronność, tworząca jedność). Istotne jest to, że w takim rozumieniu – jak to ujmuje autorka –

działalność jednostki stanowi z jednej strony wyraz jej interpretacji rzeczywistości zewnętrznej oraz obrazu własnego miejsca w tej rzeczywistości, a z drugiej jest określona przez indywidualny wewnętrzny dynamizm jednostki, powodujący, iż pewne stany wewnętrzne ewokują określone działania oraz że pewne stany wewnętrzne wytwarzają inne stany (tamże: 155).

Oznacza to, iż elementy składowe wyobrażeń/reprezentacji podmiotu działającego (interpretacja rzeczywistości i obraz siebie w nią wpisany oraz stany wewnętrzne) wzajemnie na siebie oddziałują. Interpretacja ta jest bardzo bliska koncepcji transwersalnej analizy aktywności (Barbier 2006; 2016b; 2018). Przywołuje także tę cechę związków jednostki i środowiska, którą w pedagogice społecznej określa się terminem „sprzężenie zwrotne”. Również takiego określenia używa autorka omawianej koncepcji osobowości.

Koncepcja ta, pojmowana jako system ustosunkowań wobec świata, pozwala na wzbogacenie perspektywy analizy człowieka dynamicznego, pozostającego w relacji z samym sobą i z innymi. Może też być propozycją postrzegania człowieka jako podmiotu działającego, podejmującego swe profesjonalne zadania aktywnego zrozumienia osoby, z którą pracuje. Jak również propozycją poznania samego siebie jako podmiotu działającego i rozumienia Drugiego poprzez badanie i działanie. Tym samym sprzyja pogłębieniu refleksji pojmowalności działania (Ricoeur 2003a; Barbier 2006, 2016b).

Podstawowym zagadnieniem w analizie istoty relacji społecznej jest więc jej nasycenie symetrią i rozpoznanie odmian asymetrii, która może się wyrażać w różny sposób. Może to być uprzedmiotowienie relacji, ale także jej nasycenie darem nieodpłatnym, pogłębiającym asymetrię. Jedna i druga odmiana, stwarzająca asymetrię, jest niekorzystna, choć każda z nich powstaje z różnych pobudek, często się krzyżujących

i spotykających. Efekt jest podobny. Szczególne znaczenie dla ujawnienia tych cech ma określony kontekst społeczny, w którym pieniądź jest ważnym środkiem wymiany i sprzyja marszandyzacji relacji.

Cechą relacji społecznej jest dynamika, kształtuje się ona w procesie i sama jest procesem. Relacje mało dynamiczne są na ogół asymetryczne, stabilne i wpisane w określony schemat kulturowy – *habitus*. Relację dynamiczną, otwartą, zorientowaną na zmianę/transformację charakteryzuje oscylacja napięć, które wyraża asymetryczność – zrównoważenie – przekraczanie i transgresja. Taki przebieg dynamiki relacji społecznych obserwuje się w wielu polach praktyki, w sferze publicznej, ale także prywatnej. Szczególnie szybko zmiany jakościowe relacji są widoczne w relacjach w polu kształcenia/kształtowania. Sprzyjają temu cele finalne tego procesu, w którym chodzi o przygotowanie do samodzielnych wyrobów i w efekcie do przekraczania mistrza. Te konfiguracje relacji są często narażone na zerwania i nieciągłości (Bachelard 2002 [1938]), ale trwają dzięki *la filiation*, wyrażającemu dziedzictwo kulturowe. Inną cechą dynamiki relacji społecznej wyraża proces przejścia od transferu, poprzez wymianę, do podzielenia (wartości, idei, celów).

Szczególnym przypadkiem tego typu związków, zaprzeczającym negatywnemu waloryzowaniu ich asymetryczności czy wymiaru transferu lub wymiany, jest relacja mistrz – uczeń. Jej cechą szczególną jest fazowość i zmienność, która wynika z nieuniknionej chęci transgresji, wyrażającej się w przekraczaniu siebie. Początkowo asymetryczna relacja staje się równoważna, a następnie niekiedy na nowo asymetryczna, z inaczej skierowanym wektorem. Uczeń przerasta mistrza, niekiedy dyskusja ma znamiona wyraźnego zróżnicowania poglądów, a potem także postaw, preferencji itd. Zdarza się, że wyraża ją konflikt. Relacyjność tego fenomenu podkreśla to,

że „mistrz wyłania się w obszarze intelektualnego horyzontu ucznia” (Bauman 2004: 72), co oznacza, że poszukujemy tych, z którymi możemy odnaleźć/przeżyć uwspólnione doświadczenie, traktowane przez Johna Deweya jako niezbywalny atrybut konstruowania relacji zorientowanej edukacyjnie.

Ten symboliczny związek opisujący wyznaczniki relacji, relacyjności wymaga, aby z osobą nazywaną przez innych mistrzem „wiązać nie tylko wiedzę, ale także specyficzne cechy” (tamże: 72), również osobowościowe, zwłaszcza afektywne. Mistrz to ktoś, kto nas inspiruje, a może i fascynuje, z kim dobrze nam się pracuje. To także ktoś, kto swoim czynem, biografią wyznacza standardy. Na przykład szczególne walory intelektualne, emocjonalne i działania twórczyni pedagogiki społecznej – Heleny Radlińskiej – sprawiły, że można dzisiaj mówić o pedagogice społecznej jako instytucji symbolicznej, o jej szkole myślenia (por. Lepalczyk 2001; *Profesor Helena Radlińska...* 2004). Swoją biografią Radlińska wyznaczyła standardy pracy badawczej, nauczycielskiej i społecznej, ustanawiając jakością swej pracy wzorzec poziomu aspiracji i dążeń uczniów oraz atmosfery życia naukowego, ponieważ – jak podkreśla Szaniawski (1994) – „głosu autorytetu uważniej się słucha i więcej wolno mu powiedzieć, pełni więc też funkcję doradczą” (tamże: 106).

Istotą tej relacji są pewne napięcia, które mogą prowokować zmiany zachodzące w odbiorcy/uczniu. Charakterystyczny przebieg tego procesu, którego wiele przykładów możemy odnaleźć w historii nauki, ale także wśród zdarzeń praktycznych, ma taki kierunek: od naśladownictwa i bycia w cieniu mistrza do przekroczenia siebie i mistrza oraz czasami do konfliktu. Ta złożona/dwoista relacja może kształtować się w różnych obszarach. Są nimi:

- teksty: kiedy mistrzem jest autor (Teresa Bauman mówi o „mistrzach myśli”). Kierunek transformacji relacji: od wier-

ności koncepcji do tworzenia własnej tożsamości badawczej i teoretycznej, a tym samym przekraczania mistrza;

– aktywność w polu praktyki – obejmuje oscylację zmian: od naśladownictwa konkretnych przykładów postępowania do odnajdywania swojej drogi aktywności; niekiedy wyraża ją, jak mówi Ricouer, ta „trzecia droga”. Ilustracją niech będzie taki zapis z listów Radlińskiej – mistrzyni niepokornej – o swym mistrzu, profesorze Stanisławie Krzyżanowskim:

Ukazywał mi „świętą” karierę naukową, jeśli się ograniczę do pracy badawczej. Po raz pierwszy sprzeciwiłam się tak bardzo drogiemu mi Profesorowi. Uznawałam służbę, którą pełnię za najważniejszą. Z uniesieniem dowodziłam, że jeśli coś wnoszę do historii (dodajmy: oświaty i pracy społecznej), to dzięki przeżyciom w pracy społecznej [...]. Gdy po latach zostałam profesorem historii i oświaty, żałowałam, że nie mogę wznowić z Krzyżanowskim rozmowy o wartości lekceważonych przez niego prac i podziękować mu za wyćwiczenie w podstawowych metodach wszelkiego badania naukowego [...] (Radlińska 1964a: 358–359).

Transformacji tej relacji sprzyja postrzeganie mistrza nie jako tego, który przekazuje wiedzę – tym jest nauczyciel – ale tego, który inspiruje, zachęca, a przede wszystkim podaje w wątpliwość; „jest tym, od którego się bierze, nawet jeśli w nim samym nie było intencji dawania” (Bauman 2004: 77). Jest również tą osobą, która „ma odwagę porzucić miejsce, do którego doszła, porzucić to, czego się nauczyła” (tamże) i zacząć wszystko od nowa (np. nowe paradygmaty), a wyraża to w sposób autentyczny. Ta cecha, autentyczność (Taylor 2002), jest tym, co nas tak pociąga i zachwyca u innych znaczących, i powoduje, że chcemy kontynuować ich dzieło, zmieniając je i zmieniając siebie.

Transformacje orientacji aktywności – dwie oscylacje

Orientacje aktywności w polu praktyki podlegają transformacjom sprzężonym ze zmianami paradygmatycznymi, ukierunkowaniem badań, ponownymi lekturami, inspiracjami płynącymi ze społeczności akademickiej, które pozwalają wyostrzyć punkt widzenia danej (sub)dyscypliny. Szczególnie te modyfikacje odnoszą się do dyscyplin praktycznych, jaką jest m.in. pedagogika społeczna, bowiem określenie punktu widzenia na aktywność w polu praktyki nie dokonuje się tu *a priori*, lecz z uwzględnieniem owego pola praktyki. Orientacje aktywności w polu praktyki podejmowane z punktu widzenia społeczno-pedagogicznego także podlegały transformacjom, niekiedy uwarunkowanym zewnątrz. Wśród paradygmatów kształtujących i różnicujących myślenie o ukierunkowaniu aktywności w polu praktyki należałoby wymienić paradygmat strukturalno-funkcjonalny, interpretatywny, partycypacyjny czy też neoliberalny i modernizacyjny, mający szczególne znaczenie dla kształtowania się nowej pedagogizacji życia społecznego. Dość ważnymi czynnikami różnicującymi orientacje aktywności w polu praktyki są poziom dyrektywności oddziaływań oraz zasięg oddziaływania wychowawczego.

Odnosząc się do rozwoju przywołanych wyżej koncepcji w pedagogice społecznej oraz analizy mezostrukturalnych uwarunkowań, można wyodrębnić przynajmniej dwie wielokrotnie złożone oscylacje transformacji aktywności w polu praktyki, dostrzegalne w rozwijanych koncepcjach i praktyce życia społecznego. Obejmują je następujące kategorie wzajemnie się przenikające:

- pomoc w rozwoju *versus* towarzyszenie w rozwoju;
- wychowanie towarzyszące/panpedagogizacja *versus* (nowa) pedagogizacja życia społecznego.

Omówienie złożoności tych dwu oscylacji transformacji orientacji aktywności w polu praktyki będzie strukturyzować treść tego paragrafu. W pierwszej kolejności analiza będzie się orientować wokół transformacji orientacji aktywności opisywanych kategoriami: pomoc w rozwoju i towarzyszenie w rozwoju. Namysł nad tymi transformacjami wymaga odniesienia się do stanowisk społeczno-pedagogicznych, w których u zarania wybrzmiewały te koncepcje orientowania aktywności w polu praktyki. Najbardziej przemawiająca jest koncepcja rozwoju jako procesu zmian/transformacji (również regres jest rozwojem), koncepcja człowieka tworzącego siebie⁶, a także kategoria przekształcania/transformacji jednostki i środowiska: wzajemność, podzielenie, relacyjność i pomoc w rozwoju jako podstawowa kategoria rozumienia procesu wychowania wpisująca się w niedyrektywne nurty edukacyjne. Kategoria towarzyszenia w rozwoju ma swe źródła w koncepcji pomocy w rozwoju i sama w sobie jest przejawem transformacji orientacji aktywności w polu praktyki. Usytuowanie podmiotu działającego, osoby towarzyszącej/„akompaniatora” w tym procesie jest kluczowym kryterium kwalifikującym aktywność w polu praktyki do tej właśnie kategorii – towarzyszenia w rozwoju. Niezbędne jest usytuowanie wewnętrzne, partycypacyjność, podzielenie czasu, przestrzeni, wartości, emocji wraz z uczestnikami danego pola praktyki, czyli wytwarzanie sytuacji sprzyjających tworzeniu u wspólnionej przestrzeni, którą skrótowo można określać jako instytucję symboliczną. Proces ten jest niezwykle trudny, ponieważ wymaga sporych umiejętności mediowania, poszukiwania konsensusu, prze-

- 6 Warto przywołać sformułowanie Radlińskiej (1961b: 324): „Za nikogo nie można się rozwijać, można jednak ochraniać rozwój przed zaburzeniami i wspomagać go, dostarczając pożywek i podniet. Niepodobna również za nikogo wzrastać”.

konywania do swych racji, a nawet tak wydawałoby się prostej umiejętności, jak opowiadanie o tym, co się zdarza, aby następnie podejmować próby problematyzacji swej praktyki. Cechą tej orientacji działania jest procesualność i temporalność. Praktyka, rozumiana jako to, co zdarza się podmiotom działającym, podlega problematyzacji, która przebiega: od analizy tego, co dostrzeżone i tego, co może być dostrzeżone (opowiadanie, narracja, uczenie się dostrzegania elementów widzialnych i niewidocznych dla podmiotu działającego), poprzez refleksję i jej komunikowanie w grupie (myślenie i mówienie o tym, co się zdarza), do sproblematyzowania wydarzeń, odczuć, obserwowanych zjawisk i propozycji zmiany w kierunku optymalizacji postępowania w polu praktyki. To sproblematyzowanie wielokrotnie przejawia się w projektowaniu.

Myśląc o towarzyszeniu w rozwoju, stawiamy pytanie o jego wymiary:

– ontologiczny – kiedy pytamy: co to jest? Co to znaczy towarzyszyć komuś w rozwoju w sferze wzrostu, wrastania w społeczeństwo i wprowadzania w kulturę?

– epistemologiczny – gdy pytamy: jak można działać? Jakie można zastosować sposoby, środki, narzędzia? A także jak przebiega ów proces towarzyszenia w rozwoju, na jakie przeszkody napotyka, co i jak może go stymulować?

– aksjologiczny – kiedy pytamy o to, na jakie granice, dylematy etyczne napotyka, a przede wszystkim o to, co uprawnia nas do podejmowania towarzyszenia innym w rozwoju, jak dalece wolno nam ingerować w rozwój indywidualny i w prowadzone działanie, jakie może to powodować konsekwencje (np. opór, niechęć, blokadę emocjonalną etc.).

Czym wobec tego jest towarzyszenie w rozwoju? To specyficzna orientacja aktywności/działania w sferze edukacyjnej, formacyjnej, socjalnej, wpisująca się w niedyrektywne nurty oddziaływania. Szczególne cechy tak pomyślanej orientacji

działania zmierzają do tego, aby nie wskazywać dyrektywnie, nie przyspieszać wykonania, realizując zadania za tych, z którymi pracujemy, pomimo że ich rytm życia i szybkość reagowania na zmiany i polecenia raczej zachęca do wykonywania „za”. Szczególnie obserwujemy tego typu trudności w realizowaniu tej zasady towarzyszenia w rozwoju w przypadku pracy z osobami mającymi inny reżim życia (Barbier 2016b), np. osobami chorymi, niepełnosprawnymi, starszymi, małymi dziećmi itp. Ważnym czynnikiem realizacji tej orientacji aktywności, oddziaływania na Drugiego jest czas. Zadbanie o jego respektowanie także w wymiarze indywidualnym, a nie tylko społecznym, stanowi miernik sprzyjający uczestnikom w polu praktyki, ich rozwojowi i dojrzewaniu mentalnemu, afektywnemu, dyskursywnemu, a w efekcie – działaniowemu/sprawczemu. Każdy, kto pracuje z Drugim, niezależnie od jego wieku i sytuacji społecznej, wie, że ten proces dojrzewania, także wrastania w role społeczne, wymaga czasu i uważności.

Towarzyszenie rozumiane jako „akompaniament” (Barbier) aktywności może dokonywać się w różnych sytuacjach społecznych, również w przygotowaniu do podejmowania aktywności/działania profesjonalnego. Sprzyja kształtowaniu kompetencji podmiotu działającego w polu praktyki: wyjaśnianiu, orientowaniu aktywności i metodycznemu ukierunkowywaniu oraz modyfikowaniu podejmowanej aktywności, niekiedy intuicyjnej, w kierunku działania profesjonalnego, rozumianego jako strukturyzowanie teraźniejszości przez przyszłość i nadawanie sensu antycypacji.

Proces towarzyszenia w rozwoju może być odbierany w kilku wymiarach – poza wyżej określonymi są też wymiary: horyzontalny i wertykalny. W wymiarze horyzontalnym na ogół profesjonalności, przygotowani zawodowo, a więc opiekunowie, nauczyciele, wychowawcy, towarzyszą w rozwoju innym, którzy z różnych powodów wymagają wsparcia, opieki, pomocy,

wychowania. Można więc powiedzieć, że to jest towarzyszenie realizowane w toku innych procesów: pielęgnacji, kompensacji, wychowania, profilaktyki etc. i w stosunku do jednostki usytuowanej w środowisku życia (żłobku, przedszkolu, szkole, placówce opieki etc.).

Wymiar wertykalny tej orientacji aktywności, jaką jest towarzyszenie w rozwoju, odnosi się do kształcenia tych, którzy kształtują innych (nauczycieli, wychowawców, opiekunów); towarzyszenie w rozwoju profesjonalnym kadr realizowane jest w toku procesu kształcenia. Jest ono też aktywnością/działaniem dla tego, który kształci i dla tych, którzy się kształcą. W tym procesie chodzi o rozwój indywidualny, rozwój kompetencji, a przede wszystkim, co wymaga najwięcej czasu i cierpliwości osoby towarzyszącej – „akompaniatora”, o zmianę „przyzwyczajzeń mentalnych” i w rezultacie nabywania utrwalaonych postaw niedyrektywnych.

Jeśli tak rozumiane towarzyszenie w rozwoju kadry/profesjonalistów aktywnych w polu praktyki odbywa się w przestrzeni placówki, to sprzyjać to może konstruowaniu pewnej kultury praktyki, typowej dla danej placówki. Stanowić może niezbędny czynnik stawania się u wspólnionej przestrzeni idei podzielanych przez wszystkich uczestników danego pola praktyki. Tym samym można mówić o jeszcze jednym wymiarze towarzyszenia w rozwoju: instytucjonalnym, którego cechą jest dzielenie przez zespół tej samej orientacji działania. Staje się ona pewną kulturą aktywności, uzupełniającą podstawową aktywność jednostki, której się towarzyszy. Celem tak rozumianego towarzyszenia jest równoczesna optymalizacja realizowanych zadań, w którą jest ona zaangażowana oraz jej własna transformacja jako podmiotu. W tym sensie także mówi się niekiedy o kształceniu zintegrowanym z działaniem. Ta wieloaspektowość i wielowymiarowość procesu towarzyszenia podkreślana jest we współczesnych pracach na temat

analizy aktywności. Wskazuje się (Barbier 2009b, c; *Encyclopédie de la formation* 2009) na ten kierunek rozwoju tej idei, m.in. na towarzyszenie również w procesie pracy i w procesach produkcji, zawsze z bardzo silnie zaznaczonym aspektem edukacyjnym, a ściślej – formacyjnym.

Druga z omawianych w tym paragrafie pojemnych oscylacji transformacji orientacji aktywności w polu praktyki⁷ obejmuje rozwój praktyk edukacyjnych, które w latach 70. XX w. powszechnie określano terminem „wychowanie towarzyszące” (por. Kamiński 1972; *Raport o stanie oświaty w PRL* 1973), z czasem nazywanych przez zaniepokojonych (tamże) pedagogów społecznych panpedagogizacją (Kamiński 1972), aby wreszcie na początku XXI w. przybrać ponownie postać zjawiska określanego terminem „(nowa) pedagogizacja życia społecznego”, niekiedy nazywanego nowym panpedagogizmem. W tej oscylacji widoczna jest spiralna figura ukazująca transformacje praktyk edukacyjnych, które poddane zmianom i uczestniczące w zmianie, na przestrzeni ostatniego półwiecza zatoczyły koło i powróciły w nowym ujęciu. Na tym tle znaczące są obserwowane procesy deprofesjonalizacji i deinstytucjonalizacji w polach praktyki zwyczajowo uznawanych jako przynależne edukacji oraz możliwe długofalowe konsekwencje wprowadzania do pól praktyki edukacyjnej obserwowanych przez Foucaulta przejawów paradoksu rządomyślności (por. *Pedagogizacja życia społecznego* 2013).

Rozwój procesu pedagogizacji życia społecznego charakteryzuje nieciągłość i zerwanie, które stanowią rezultat uwarunkowań makrostrukturalnych (modernizacja, globalizacja,

⁷ Analizowana tu złożona oscylacja obejmująca wychowanie towarzyszące/pedagogizację i (nową) pedagogizację życia społecznego była przedmiotem studiów i dyskusji podczas kilkuletniego seminarium poświęconego m.in. tej problematyce (por. *Pedagogizacja życia społecznego* 2013).

demokratyzacja oświaty), ale można w nim dostrzec pewne powtarzające się elementy, które składają się na linie długiego trwania fenomenu pedagogizacji. W rozwoju tego zjawiska można dostrzec fazowość czy falowanie, w których dwa elementy podlegają modyfikacjom. Są nimi: określenie zbiorowości, wobec których praktyki pedagogizacyjne są stosowane/obmyślane oraz odmienne sposoby/praktyki ich realizacji. Przyjmując taki punkt wyjścia, można zbudować koncentryczny/spiralny model: od nurtu pedagogizacji „dyrektywnej”⁸ i skoncentrowanej na jednej zbiorowości do nurtu pedagogizacji „niedyrektywnej”, rozproszonej, obejmującej swym zasięgiem wiele obszarów życia społecznego. Istotą tego modelu oraz jego fazowości/falowania jest to, że w analizie praktyk pedagogizacji, obserwowanych na przestrzeni lat, dostrzec można przepływ. Z tego powodu projektowana na początku tych analiz propozycja wyodrębnienia pedagogizacji „starej” i pedagogizacji „nowej”, tym samym wskazująca na wyraźną dychotomię zjawiska, po głębszej analizie wydała się nie oddawać realiów życia społecznego. Podobnie jak w okresie intensywnie stosowanych praktyk pedagogizacji „dyrektywnej” i skoncentrowanej widoczne były akcenty wyraźnie przynależne do nurtu pedagogizacji „niedyrektywnej” i rozproszonej, tak też obecnie w okresie wszechobecności tej ostatniej formy praktyk pedagogizacji wcale nie marginalne są praktyki właściwe pedagogizacji „dyrektywnej” i skoncentrowanej.

- 8** Termin „dyrektywność” jest tu użyty w znaczeniu nadawanym mu we francuskim dyskursie analizy instytucjonalnej, a zwłaszcza pedagogiki instytucjonalnej i oznacza postępowanie, którego cechą jest dawanie wytycznych, wskazówek bezpośrednio ukierunkowujących aktywność i wymagających ich wykonania. W pracach (Lapassade 1971; Lobrot 1972; Lourau 1970) tak określa się tradycyjny system oświatowy. Przeciwnością jest „niedyrektywność”, której techniki zostały najlepiej opracowane w koncepcji pedagogiki instytucjonalnej (Lobrot 1972).

Pedagogizacja „dyrektywna”, skoncentrowana na generacji dorosłych, na ogół jest prowadzona w celu przygotowania ich do roli rodziców, aby tym samym spełnić dalsze cele, czyli uprzedzenie albo wyeliminowanie zaburzeń rozwoju dziecka. Najczęstszym terenem tak rozumianych praktyk pedagogizacji jest szkoła. W okresie intensywnej aktywności nurtu dyrektywnego pedagogizacji na szkołę nakładano obowiązek zadbania o dostarczenie rodzicom uczniów wiedzy i umiejętności wychowawczych. Zadania te bezpośrednio wykonywał nauczyciel bądź zaproszeni przez niego „eksperti od wychowania”. Ingerowała ona w sferę prywatną (rodzice – dzieci), ale odbywała się w sferze publicznej, w placówce szkolnej i była realizowana przez wskazanego eksperta, przygotowanego formalnie do wypowiedzania się na temat problemów wychowawczych.

Pedagogizacja „niedyrektywna” i rozproszona, wnikająca niepostrzeżenie do sfery prywatnej, do codzienności, w sposób zmasowany i wszechogarniający, przekracza granice audytorium rodziców i uczniów oraz instytucji oświatowej. Adresuje swój przekaz do różnych zbiorowości wyraźnie wyselekcjonowanych z punktu widzenia wieku, płci, ról społecznych. W odróżnieniu od pedagogizacji „dyrektywnej” i skoncentrowanej nie używa różnych środków oddziaływania bezpośredniego, na ogół eksponując kontakt pośredni. Charakterystyka ta odnosi się zwłaszcza do pedagogizacji medialnej, która przenika do różnych środowisk i osób. W odróżnieniu od nurtu pedagogizacji „dyrektywnej” i skoncentrowanej, w pewnym sensie uporządkowanej, zaplanowanej, kontrolowanej i oczekiwanej, ta ma strukturę hybrydalną i nieoczekiwaną. Przebiega w przestrzeni, przekraczając granice. Również w tym procesie istotni są eksperci, ale zakres ich kompetencji jest dużo szerszy niż problematyka wychowania. Ta staje się jednym z wielu tematów dyskusji, w specjalnie zaprojektowanych

„pedagogizacyjnie” programach medialnych. W ten sposób dotychczasowy termin „pedagogizacja”, najczęściej wiążący się z terminem „pedagogizacja rodziców”, otrzymał nową, poszerzoną konotację i stracił swój utrwalony sens dyrektywnego oddziaływania na rodziców uczniów. Analiza aktywności w tym właśnie polu praktyki, określanej jako „nurt pedagogizacji niedyrektywnej i rozproszonej”, wskazuje dobitnie, że pomimo używanych w opisach przymiotników niedyrektywności i rozproszenia, z łatwością można wskazać na obecność „dyrektywności” w aktualnych praktykach pedagogizacyjnych. Różnica najczęściej odnosi się do formy. Przepływ jest widoczny w obu kierunkach.

Odnosząc się do współczesnej recepcji dzieła Foucaulta i literatury postfoucaultowskiej, można sformułować hipotezę, że pewne współczesne formy pedagogizacji nie są jedynie wzmocnionymi i upowszechnionymi jej „starymi” wariantami, lecz są jakościowo odmienne. Pojęcie pedagogizacji nie funkcjonowało szerzej w literaturze przedmiotu, a stosowane było jedynie „w praktyce” – w regulaminach, zarządzeniach, języku nauczycieli i wychowawców. Choć, analizując słownikowe rozumienie pedagogizacji rodziców, można dostrzec pewien sygnał zmiany w przeniesieniu pedagogizacji rodziców poza szkołę, wskazując na wybrane organizacje społeczne. Przyznać trzeba, że owa nuta orientowania pedagogizacji rodziców brzmi również w najnowszej propozycji słownikowej (Winiarski 1999: 184–185). Jednak w konkretnych praktykach pedagogizacyjnych, realizowanych w szkole, wobec rodziców uczniów, często powraca się do najbardziej dyrektywnych form oddziaływania poprzez formułowanie imperatywów postępowania.

Uwzględniając cechy pedagogizacji: nasycenie dyrektywnością, usytuowanie w sferze publicznej/prywatnej oraz stopień koncentracji/rozproszenia, można wskazać na nastę-

pującą złożoność transformacji orientowania aktywności na przestrzeni lat:

- planowane ogólnie i wpisane w cele państwowe chaotyczne praktyki pedagogizacyjne, hybrydalnie wdzierające się, niepostrzeżenie, również w prywatną sferę życia;
- realizacja celów „ogólnej polityki oświatowej i wychowawczej” (*Raport o stanie oświaty w PRL 1973*: 343) i praktyki „obsługi” nowego człowieka;
- nośnik władzy dyscyplinarnej tych, którzy posiadają wiedzę o oddziaływaniu na jednostki, grupy wobec wybranych grup społecznych (uczniów, rodziców) i orientacja na rządzenie przez wolność oraz rządomyślność wobec całej populacji (por. Czyżewski 2009: 87);
- profesjonalnie przygotowani pedagodzy w placówkach oświatowych (np. pedagogizacja rodziców w szkołach) i licznie występujący przedstawiciele nowych zawodów, którzy są przygotowani do oddziaływania na innych (rządzenia przez wolność/kierowania postępowaniem ludzi), co zmienia wyraz pedagogizacji z troski o wychowanie „przyszłego pokolenia” na troskę o siebie i idące za nią techniki siebie (Foucault 1995, rozdz. *Kultura Siebie*).

Ten, niepełny zresztą, rejestr zachęca do postawienia dalszych pytań, które mogą stanowić przyczynek do konstruowania narzędzia analizy skutków nowej fali pedagogizacji życia społecznego, zwłaszcza pedagogizacji medialnej. Rysujące się zagrożenia wyrażają się w: deprofesjonalizacji dyskursu pedagogicznego, wzmaganiu się niejasności i niepewności poprzez fragmentaryczność, hasłowość i powierzchowność przekazu. Najogólniej mówiąc, istnieje niebezpieczeństwo paradoksalności pedagogizacji (Depaepi i in. 2008), która ufundowana jest na założeniu rządzenia przez wolność, kierowania z dystansu, nie wprost, ale w istocie jakże często „sprzyja wpadaniu w pułapkę wolności czy też zdelegalizowania równości” (Rancière 1987: 218).

Czy możemy odnaleźć przeciwagę? Jeśli tak, to w czym? Odpowiedź jest bardzo kłopotliwa, analizowanie złożoności transformacji fenomenu pedagogizacji życia społecznego podaje w wątpliwość odwoływanie się do tak często wybrzmiewającej w spojrzeniu społeczno-pedagogicznym perspektywy progresywnej. Paradoksalność sytuacji jest wyraźnie obserwowana. Pragmatyczne stanowisko przygotowania jednostki do życia „ostrożnego” rozpowszechnia się i pozostaje w sprzeczności z ideami życia „pełnego” oraz zorientowanego na uczestnictwo w zmianie i przekształcaniu środowiska życia. Taki obraz wymaga także postawienia pytań, dokąd zmierza pedagogika jako (sub)dyscyplina akademicka, a szerzej: jakie ma być miejsce nauk o wychowaniu w takim obrazie życia społecznego? Zagrożeniem widocznym jest niebezpieczeństwo rozdźwięku między ideami a oczekiwaniami. Zjawisko (nowej) pedagogizacji życia społecznego rozprzestrzenia się, władza rozproszona przenika przestrzenie i relacje. Dla pedagogii istotne jest pytanie o to, czy istnieje alternatywa dla tak identyfikowanej kultury praktyki. Jedną z propozycji jest spożytkowanie kategorii pracy społecznej, zorientowanej na minimalizację nasycenia władzą i odwrócenie wektora indywidualizacji oraz rozproszonego kierowania postępowaniem innych (Foucault 2012, 2018a, b) w kierunku usytuowania w społeczności i odnajdywania walorów w jej tworzeniu.

Transformacje orientacji aktywności w polach praktyki nie ustają, w warkoczu/węzle łączą się ze sobą spiralnie i tworzą nową jakość⁹.

⁹ Niewątpliwie zdanie to otwiera konieczność dalszych analiz i studiów, m.in. odniesienia do teorii działania komunikacyjnego Jürgena Habermasa (1999) i jej odczytania przez Lecha Witkowskiego (2009: 274–290).

Rozdział 5

Pola praktyki: sensy i znaczenia aktywności

Uwagi wstępne

W tym rozdziale przedstawione jest spojrzenie społeczno-pedagogiczne na kilka pól praktyki. Przede wszystkim analiza obejmuje pole kształcenia/kształtowania do podejmowania aktywności/działania, co dokonuje się m.in. poprzez uświadamianie ram działania, tworzenie wiedzy własnej oraz opracowywanie projektu przekształcania środowiska życia uczestników danego pola praktyki.

Ważnym polem praktyki jest praca socjalna. Społeczno-pedagogiczny punkt widzenia upoważnia do analizowania tego pola aktywności po kątem nasycania go cechami pracy społecznej, która sprzyja przekształcaniu działania socjalnego, zorientowanego na dystrybucję dóbr, w pole praktyki o cechach sprzyjających tworzeniu społeczności obejmującej wszystkich jej uczestników, a więc posiadających atrybuty pracy społecznej. Szczególny nacisk w tej analizie został położony na transformacje zachodzące w tym polu praktyki, obejmujące podmioty działające, a także na odkrycie ważnych elementów niewidocznych w tym polu.

W ostatnim paragrafie tego rozdziału analiza dotyczy konfiguracji sensów i znaczeń aktywności w polu praktyki, kiedy ono staje się polem badań.

Kształcenie/kształtowanie: uświadamianie ram aktywności w polu praktyki

Przygotowanie do podejmowania aktywności w polu praktyki jest wyposażeniem uczestnika pola kształcenia w pewne ramy działania, czyli te czynniki, które mogą sprzyjać podmiotowi działającemu w realizowaniu zamierzeń. Są to ważne elementy tej kultury aktywności, którą można nazwać „kulturą kształcenia” (Barbier 2015; 2016a). Dla przebiegu procesu jej konstruowania ważne jest odniesienie do:

- czasu i przestrzeni, w których podejmowane są zadania.

Kształcenie, a zwłaszcza kształtowanie to procesy wymagające odpowiedniego nakładu czasu oraz stymulującego środowiska życia. Uzyskanie satysfakcjonującego rezultatu wymaga cierpliwości, z uwagi na zróżnicowane i indywidualne tempo dojrzewania społecznego uczestników tego procesu. Również istotna jest przestrzeń kształcenia, która z jednej strony jest dana – stanowi ramy owego procesu, z drugiej zaś może być kształtowana przez uczestników owego procesu, z nimi i poprzez nich;

- możliwości, sposobów tworzenia tożsamości indywidualnej, co leży u podstaw procesu kształcenia oraz dzielenia wyobrażeń aksjologicznych dotyczących zasadności i celu ewentualnego ich modyfikowania;

- osób znaczących, nauczycieli, organizatorów kształcenia, osób towarzyszących w różny sposób tym, którzy się kształcą i którzy poprzez walory osobowe oddziałują na uczestników owego procesu;

- populacji, do której skierowane jest kształcenie;

- wyobrażeń o możliwościach zmiany – chodzi tutaj o intensywność oraz wielość wyobrażeń antycypacyjnych, wyrażenie opartych na analizie sytuacji obecnych w polu praktyki.

Projekt pedagogiczny tak pojmowanego kształcenia zbudowany możliwie całościowo obejmuje następujące elementy:

- zapoznanie z konstruktami teoretyczno-metodologicznymi pozwalającymi na kształtowanie wyobrażeń aktywności, zwłaszcza odnoszącej się do celu i jej przebiegu oraz odnajdywania racji i uzasadnień dla jej orientacji;
- troskę o emocje, afekty wywoływane w toku przygotowania do podejmowania aktywności w polu praktyki oraz procesy wolicjonalne stymulujące lub jedynie towarzyszące aktywności;
- uświadamianie mechanizmów konstruowania wartości, odniesień aksjologicznych podmiotu działającego, wyrażanych w postaci zinterioryzowanego kryterium aksjologicznego działania.

Kształcenie do pola praktyki obejmuje wiele powiązanych ze sobą aktywności składających się na stanowienie przestrzeni dla uwspólniania doświadczenia indywidualnego i konstruowania zintegrowanej formuły kultury praktyki. Uniwersalnym celem kształcenia jest przygotowanie do samookreślenia, do podejmowania niezależnych decyzji, przygotowanie do wolności i odpowiedzialności, czyli do podejmowania odpowiedzialnych decyzji i dokonywania wyborów (Ingarden 1972). Jest to cel i atrybut procesu kształcenia. Walory te, jako uniwersalne, odnoszą się do całego procesu edukacji. Nabierają jednak szczególnego znaczenia wówczas, gdy proces kształcenia dotyczy przygotowania do niektórych zawodów, szczególnie obciążonych koniecznością podejmowania decyzji, także w imieniu Drugiego, niekiedy za niego. Tak rozumiane kształcenie najlepiej rozwijać się może w uniwersytecie o cechach liberalnych (Hessen 1947 [1931]), który konstytuują trzy elementy: „wolność wiedzy naukowej, wolność nauczania i samorząd” (tamże: 362). Zaś student, zgodnie z łacińskim znaczeniem *studiosus*, jest tym, który zgłębia wiedzę, a nie po prostu uczy się, zaś profesor (łac. *profiteor*) to ten, który nie tyle przekazuje wiedzę, ile

raczej „wypowiada publicznie swe poglądy naukowe” (tamże: 356). Uzyskanie takiego związku jest możliwe tylko wówczas, gdy kształcąc innych, równoległe prowadzi badania w danej dziedzinie.

Najważniejszym elementem świadczącym o swoistości procesu kształcenia do pola praktyki społecznej jest odnalezienie i uświadomienie sobie „wiedzy własnej” („wiedzy osobistej”), spożytkowywanej w analizowaniu pola praktyki i orientowaniu działania w tym polu (por. Barbier 2006, 2016b). Uświadomienie sobie przez każdy podmiot działający wiedzy własnej stanowi cel finalny kształcenia do działania w polu praktyki, formułowany w wymiarze indywidualnym każdego studenta, każdej osoby kształcącej się i doskonalącej.

Kształcenie jest również stopniowym kształtowaniem siebie, własnego obrazu jako indywiduum i jako osoby pełniącej różne role społeczne. Jest to w istocie kształtowanie osoby w jej relacji ze środowiskiem życia oraz wyposażeniem w narzędzia analizy rzeczywistości społecznej i główne linie (odniesienia ontologiczne, epistemologiczne i aksjologiczne) stanowiące ramy działania profesjonalnego. Jest kształtowaniem człowieka zdolnego do działania. Kluczowe dla reprezentowanego tu punktu widzenia jest przyjęcie stanowiska, że jednostka, a precyzyjniej: jej osobowość, może być uznana jako system „ustosunkowań wobec świata” (Nuttin 1968; Świda 1974). Oznacza to, że w postrzeganiu człowieka szczególnie ważny jest wymiar relacyjny, który generuje dwoistość postrzegania, definiowania tej samej sytuacji i w końcu działania. Poszukiwanie relacji oraz nadawanie takiego wymiaru utrwalonym w pedagogice społecznej kategoriom pojęciowym charakteryzuje przyjęty punkt widzenia. Spostrzeżenie to dotyczy takich pojęć, jak „środowisko życia i jego przekształcanie”, „praca społeczna”, szczególnie

zaś pojęcia działania, jego całościowego ujęcia z perspektywy społeczno-pedagogicznej, które wyraża się w rozumieniu go jako procesu tworzenia instytucji symbolicznej. Poszukiwanie związków i relacji między kategoriami pojęciowymi oznacza, że przyjmowany punkt widzenia charakteryzuje dynamika i zmiana, jak też całościowość analizy i jej procesualność.

Miernikiem określającym kogoś, kto jest przygotowany do działania w polu praktyki społecznej jest umiejętność zdania swemu otoczeniu relacji z tego, co robi, czyli umiejętność opisu procesu działania (Barbier 2006, 2016b). W tym sformułowaniu zawarta jest intencja podkreślenia znaczenia procesu kształcenia/kształtowania dla nabywania kompetencji zdawania sobie sprawy z podejmowanej aktywności i pełnego uczestnictwa, również mentalnego, w tym procesie. Istotne jest także nabycie w toku kształcenia takich umiejętności konceptualizacyjnych, terminologicznych, które uchronią podmiot działający przed instrumentalnym spożytkowywaniem technik. Miernikiem dobrze przebiegającego procesu kształcenia do pola praktyki społecznej wydaje się to, że podmiot działający pojmuje sens i znaczenie aktywności innych oraz sens i znaczenie podejmowanego przez siebie działania wobec innych.

W całym procesie kształcenia/kształtowania do podejmowania aktywności ważne jest zadbanie o to, aby wszyscy uczestnicy tego pola praktyki, jakim jest kształcenie, mieli poczucie sensu tej aktywności, podejmowanego wysiłku przekraczania siebie w jej przygotowaniu. Odkrywaniu sensu i znaczenia podejmowanej aktywności w polu kształcenia sprzyja konstruowanie instytucji symbolicznej, co może dokonywać się dzięki uwspólnianiu doświadczeń uczestników tego pola praktyki. Temu procesowi sprzyjają odpowiednio dobrane techniki i metody pracy.

Refleksyjna praktyka: tworzenie wiedzy własnej¹

Pedagogika społeczna formułuje społeczno-pedagogiczny punkt widzenia na problemy społeczne, sposoby ich rozwiązywania i przekraczania. Pedagogika w ogóle², a pedagogika społeczna w szczególności należą do nauk praktycznych (Kotarbiński 1961 [1929]). Jednym z pytań ważnych dla tych nauk jest to, w jaki sposób ów ich atrybut, to jest „praktyczność”, wyraża się i co go wyznacza.

To, co wspólne, łączy. Do obszarów wspólnych w naukach o wychowaniu niewątpliwie należy kategoria praktyczności, którą pojmuję jako fenomen relacyjny. Inaczej mówiąc, „praktyczność dyscypliny” to nie tylko często spotykane, a jeszcze częściej oczekiwane (np. przez decydentów oświatowych, polityki społecznej) proste zastosowanie w praktyce rezultatów badań. To także, a nawet przede wszystkim, konstruowanie wiedzy w relacji (często interakcji) z polem praktyki, a ściślej: z podmiotami działającymi w tym polu. Nie wchodząc w dyskurs socjologii wiedzy, przyjmuję, że jest ona w tej wypowiedzi rozumiana w znaczeniu „wiedza naukowa”, „wiedza uogólniona”. Pojmuje się ją na ogół jako zespół uogólnionych konstruktów teoretycznych stanowiących rezultat owej podzielanej i doświadczanej przez badacza i nie-badacza³ sytuacji, przefiltrowanej przez znane i uznane koncepcje, stanowiska teoretyczne i epistemologiczne. Takie uogólnione rozumienie wiedzy – jak to mówi Barbier (2016b) – to coś „o czymś i na jakiś temat” (tamże: 243) odróżnia się od innej kategorii wiedzy, bardzo istotnej dla poczucia sprawstwa

- ¹ Tekst tego paragrafu stanowi zmodyfikowany zapis artykułu wcześniej publikowanego (por. Marynowicz-Hetka 2011b).
- ² Teresa Hejnicka-Bezwińska (2008: 210) formułuje następującą tezę do piątego rozdziału podręcznika z pedagogiki ogólnej: „Jedyną racją uzasadniającą istnienie pedagogiki była i jest praktyka edukacyjna”.
- ³ Badanie jest także praktyką, stąd stosuję kategorię: badacz, nie-badacz.

i świadomości podejmowanej aktywności w polu praktyki, którą jest „wiedza przyswojona” czy „wiedza własna” (Barbier 2006). Proces jej powstawania jest bardzo złożony i wymaga nieustannych reinterpretacji doświadczeń praktycznych oraz odwołań do znanych i uznanych tez wiedzy uogólnionej (tamże). Te dwie kategorie wiedzy posługują się też innego rodzaju słownictwem (tamże: 205–210). W konstruowaniu wiedzy uogólnionej dominuje słownictwo pojmowalności działania, natomiast w tworzeniu wiedzy własnej zwykle posługujemy się słownictwem działania, ale starając się pojąć mechanizmy zaobserwowane w polu praktyki odwołujemy się do wiedzy uogólnionej, a tym samym do dominującego w dyskursie słownictwa pojmowalności.

Kategorii praktyczności pedagogiki społecznej nie można rozpatrywać w oderwaniu od kontekstów (Barbier 2009b: 241–245), w których odbywają się procesy edukacyjne (uczenia się, nauczania, kształcenia, towarzyszenia itp.) i procesy badawcze, zwłaszcza odnoszące się do analizy praktyki. Zarówno te pierwsze, jak i te drugie mają znaczenie dla pojmowania kategorii praktyczności oraz kształtowania się zakresów jej sensów i znaczeń. Szczególnym przykładem jest tu zmiana podejść badawczych do analizy pola praktyki: od paradygmatu scjentyistycznego do podejścia uczestniczącego/partycypacyjnego.

Analizując przygotowanie do działania w polu praktyki i swoistość tego procesu kształcenia, warto podkreślić, iż złożoność pola praktyki implikuje stopień skomplikowania całego procesu edukacyjnego. Można go charakteryzować z punktu widzenia dystansu między podmiotami działającymi w polu kształcenia i (współ)udziału w tworzeniu wiedzy własnej. W procesie kształcenia do działania w polu praktyki dystans artykułuje się w trzech czystych postaciach: transferu, wymiany i wzajemności podzielanej. Ta ostatnia postać jest

szczególnie interesująca dla procesu tworzenia wiedzy własnej. Proces tworzenia wiedzy własnej wymaga bowiem (Bachelard 2002 [1938]) zadbania o specjalną przestrzeń, w której możliwa staje się reinterpretacja doświadczeń, prowadzona w kontekście dążenia do przekształcania nagromadzonej w ciągu lat praktyki zawodowej różnorodności zjawisk w kierunku poszukiwania ich zmienności i ogarnięcia ich zakresu, uogólnienia i zrozumienia. Przyjmując taką logikę tworzenia wiedzy własnej, można wyodrębnić co najmniej trzy wymiary związków (Barbier 2006, 2016a), odpowiadających trzem przestrzeniom, w których może się ona tworzyć, to jest w przestrzeni: nauczania, kształcenia i permanentnego modyfikowania swej praktyki. Można więc wyodrębnić:

- przekazywanie przez nauczyciela w toku nauczania wiedzy, którą trzeba przyswoić, aby móc budować wyobrażenie o polu praktyki;

- nabywanie nowych umiejętności w toku uczenia się i w toku kształcenia (kształtowania) – procesu organizowanego przez osobę formującą (kształtującą); przestrzenią kształcenia są tutaj wszystkie zorganizowane formy nabywania umiejętności w toku kontaktu z polem praktyki, refleksji nad nim, realizowane pod kierunkiem osoby kształtującej (nauczyciela);

- nabywanie kompetencji w wyniku podejmowanej aktywności i możliwości analizy pola praktyki oraz działania w nim – ten wymiar przygotowania do podejmowania aktywności w polu praktyki odbywa się w bardzo bliskim związku z laboratorium praktyki, czasami ma miejsce po latach wykonywania zawodu i powrotu do form kształcenia umożliwiających refleksję na działaniem i własnymi doświadczeniami. Istotne jest, że w wyniku tego postępowania zachodzą wielokrotne zmiany i przekształcenia w samym podmiocie, w sposobie działania oraz w jego środowisku życia.

Konstruowanie wiedzy własnej może dokonywać się w różnych konfiguracjach. Richard Wittorski (2009), analizując proces przygotowania do profesjonalnego działania, proponuje narzędzie syntetyzujące specyficzne logiki (strategie) postępowania (tamże: 787) związane z tymi procesami. Wiąże się w nim umiejętność analizy praktyki, „swej praktyki”, „swe-go działania” z kontekstem edukacyjnym, a w szczególności z uczeniem się, nauczaniem, kształceniem i towarzyszeniem (pomocą) przez osobę trzecią w rozumieniu (interpretowaniu) praktyki. Autor wyodrębnia następujące logiki postępowania:

- „prób i błędów” oraz sukcesywnego dopasowania postępowania, związaną z podjęciem aktywności (wykonania jednostkowej, wyraźnie określonej czynności) bez uprzedniego przygotowania, bądź też jedynie po uprzednim prostym przysposobieniu do wykonania konkretnych czynności. W procesie uczenia się na drodze prób i błędów może dojść do wytworzenia kompetencji nierozzerwalnie związanych z konkretnymi czynnościami;

- „łącznego ujmowania refleksji i aktywności”, polegającą nie tylko na ocenie prób i błędów, lecz także na kształtowaniu postawy refleksyjnej, mobilizującej do zastanowienia się nad sytuacją i efektami działania. Aktywność (podjęcie czynności) poprzedzona jest przyswojeniem, w toku nauczania, określonych i odpowiednich do sytuacji sposobów podejmowania czynności. Ten proces prowadzi do nabycia kompetencji, które są w jakimś sensie opanowane lub „intelektualnie przyswojone” (tamże);

- „naprzemienności refleksji i działania” – ta strategia może wyrażać się w trzech wariantach: po pierwsze, w spożytkowaniu refleksji retrospektywnej (reinterpretacji doświadczenia) nad aktywnością; po drugie, w refleksji „dla” działania; po trzecie, w procesie integracji – asymilacji doświadczeń i wiedzy uogólnionej. W pierwszym i drugim wypadku prowadzi

ona do nabycia kompetencji analizy procesualnej, w trzecim sprzyja szczególnie nabyciu kompetencji metodycznych;

– „integracji-asymilacji” – ta logika postępowania wymaga odwołania się do „trzeciej jako konsultanta, tłumacza, pomocnika w interpretacji” (tamże). W ślad za tym podkreśla się znaczenie takich form pomocy w interpretowaniu pola praktyki, jak *coaching*, *tutoring* czy towarzyszenie. Jest to także przejaw zastosowania tzw. trzeciej drogi związków teorii z praktyką i tworzenia wiedzy własnej (przyswojonej). Zamiast bezpośredniego przepływu wiedzy do praktyki tworzone są warunki i specjalna przestrzeń do kształtowania wiedzy własnej, przyswojonej, do jej tworzenia w dyskusji i współtworzenia w reinterpretacji doświadczeń, w odniesieniu do uprzednio poznanych elementów pozwalających na rozumienie złożoności pola praktyki.

Ta trzecia droga tworzenia wiedzy przydatnej w polu praktyki wynika ze spotkania naukowego punktu widzenia z punktem widzenia praktyka, działającego w codziennej sytuacji (Safustowicz 2003: 163). Tak pojmowane dochodzenie do profesjonalnego działania wymaga (tamże: 170) nabycia gruntownych podstaw nauk społecznych i humanistycznych. Dopiero poczucie bycia dobrze wykształconym daje swobodę w podejmowaniu trudnych decyzji i tym samym pozwala sprawdzać się w konkretnych sytuacjach i rozwiązaniach, które skumulowane i uogólnione stanowią zaczyn dla nabycia wiedzy przyswojonej (własnej). Z tego powodu zagadnienie kształcenia do pola praktyki również staje się ważne i znacząco wpływa na pojmowanie praktyczności pedagogiki społecznej.

Projektowanie: spiralna aktywność usytuowana w przestrzeni kształcenia

Projektowanie aktywności/działania w polu praktyki rozumiane kompleksowo charakteryzuje procesualność i spiralne powiązania między poszczególnymi jego ogniwami. Jest to ak-

tywność bardzo złożona, obejmująca wymiar wyobrażeniowy, działaniowy i dyskursywny, prowadzona z myślą o bardzo skomplikowanym, dwoistym, złożonym polu praktyki. Nabywanie kompetencji do poradzenia sobie z owymi złożonościami wymaga starannego obmyślenia procesu kształcenia/kształtowania, ułatwiającego uczestnikowi tego procesu nabywanie tożsamości podmiotu działającego, który nie tylko ma świadomość wpływu na dziejące się w danym polu procesy, ale jeszcze potrafi je wyrazić w języku proponowanym w podejściach teoretycznych kształcenia.

Próbując uporządkować zakresy pojęciowe działania i aktywności, odnieśmy się do ustaleń epistemologicznych stanowiących podstawy projektowania socjalnego, gdzie napotykamy na wyraźne przesunięcie paradygmatyczne od perspektywy prakseologicznej (Kotarbiński 1969 [1955]) cyklu działania zorganizowanego, odwołującego się do koncepcji Henry'ego Le Chatelier (por. Zieleniewski 1969), do perspektywy transwersalnej analizy aktywności (Barbier 2016b). Perspektywa prakseologiczna była wyraźną podstawą epistemologiczną projektowania socjalnego na początku wprowadzania tego przedmiotu kształcenia w szkołach socjalnych i uczelniach wyższych. Cechą tych przemian oraz przesunięć paradygmatycznych jest procesualność. Dokonują się one stopniowo, z różnym nasyceniem w różnych środowiskach i raczej nie są dekreteowane z zewnątrz do wykonania. Taki przebieg tego procesu miał też miejsce w naszym środowisku⁴. Polegał on na indywidualnej interioryzacji samego pomysłu kształcenia pedagogów społecznych do działania w polu praktyki, poprzez opracowywanie projektu obejmującego jego konstruowanie,

⁴ Chodzi o Zespół Katedry Pedagogiki Społecznej, który tę formę kształcenia do aktywności w polu praktyki stosuje od wielu lat (por. *Projektowanie...* 2018; Wolska-Prylińska 2018).

wdrażanie, omawianie i dalsze antycypowanie/projektowanie, a następnie na przeżyciu i interioryzacji zmian paradygmatycznych.

Akceptacja tezy, że projektowanie jest aktywnością opracowywania projektu działania (Barbier 2016b: 142), uprawnia do zastosowania w dalszych studiach nad tym zagadnieniem epistemologicznych wymagań transwersalnej analizy aktywności (tamże). Jej cechy mające znaczenie dla postrzegania tej aktywności opracowywania projektu działania najlepiej wybrzmiewają w porównaniu z odniesieniami do koncepcji działania zorganizowanego, odwołującej się do podstaw prakseologii.

Nadal jest wielu zwolenników myślenia i działania strategicznego konstruowanego na podstawie przesłanek prakseologii i organizacji pracy, a równocześnie wzrasta w siłę stanowisko transwersalnej analizy aktywności, które może wydawać się pewnym antidotum na niedostatki poprzedniego. Stąd też najśluszniej będzie pokazać ich charakterystykę poprzez syndromy napięć i wypełnień poszczególnych cech, które mogą zdarzyć się pomiędzy nimi. Historycznie rzecz biorąc, pierwsze myślenie o projektowaniu rozwijało się w kategoriach działania zorganizowanego i tak też zostały poniżej zaproponowane wiązki cech:

- od projektowania działań strategicznych (celowościowych) do działań niestrategicznych (*hic et nunc*), niekiedy stanowiących aranżowanie aktywności (*bricolage*);
- od projektowania działań zorganizowanych wertykalnie i w logice odrębnych etapów do postępowania w logice horyzontalnej, powiązań spiralnych, relacyjnych;
- od projektowania działań strategicznych konstruowanych w odniesieniu do norm i zasad zewnętrznie usytuowanych wzorów normatywnych i funkcjonowania organizmów do opracowywania doświadczenia indywidualnego i wyrażania go w sposób uwspólniony;

- od uwzględniania w aktywności opracowania projektu głównie widocznych, policzalnych elementów pola praktyki do dostrzegania jego wymiarów symbolicznych, niedostrzegalnych, bezszereśnych, wyciszonych, możliwych do ujawnienia i rozkwitu;
- od uwzględniania w aktywności opracowania projektu strategicznego jedynie stanu analizowanego fenomenu do procesualnego ujęcia w usytuowaniu kontekstowym projektów konstruowanych w sposób transwersalny;
- od wyrażanej w projektowaniu strategicznym pewności realizacji opracowanego projektu do przejawów niepewności lub co najmniej otwartości na niepełną realizację projektowanej aktywności;
- od dostrzeganej w projektowaniu strategicznym dominującej postawy podmiotu działającego do przyjmowania postawy towarzyszenia w przebiegu procesów w danym polu praktyki.

Tych transformacji można z pewnością dostrzec więcej. Ważne jest podkreślenie, że projektowanie ujmowane jako aktywność relacyjna, procesualna, transwersalna, polegająca na opracowaniu projektu w postaci spirali, pętli (Barbier 2016b) czy warkocza (Nawroczyński 1947), obejmuje swym zasięgiem wszystkie elementy strategicznego konstruowania projektu, ale powiązane w jedność z zachowaniem różnorodności.

W transwersalnej koncepcji analizy aktywności opracowania projektu wyraźnie obecna jest perspektywa heurystyczna. Dyskurs przenika myślenie procesualne o wielokrotnie złożonych i wzajemnych transformacjach aktywności, zaś dyskursywność znaczeń („wszystko jest wypowiedzią, wypowiedzeniem”) jest nadawana intencjonalnie i wynika z przyjętego stanowiska nierozłączności kategoryjnej określeń (Barbier 2016b), obejmującej wyrażenie pojęcia w ujęciu mentalnym, wyobraźniowym i dyskursywnym. W ślad za

tym stanowiskiem profesję określa się jako „dyskurs na temat zawodu, prowadzony przez grupę, która go wykonuje”, a profesjonalistą jest ten, kto „potrafi zdać relację z tego, co czyni” (tamże).

Ta złożoność spiralnie zbudowanej aktywności opracowania projektu odpowiada złożoności, dwoistości pól praktyki, do jakich przygotowuje się w toku kształcenia pedagogów społecznych. Umożliwia ona przygotowanie raczej do myślenia i działania kompleksowego, niż oczekiwanego niekiedy przez podmioty praktyki myślenia fragmentarycznego i receptualnego. Tym samym tak pomyślany projekt kształcenia sam w sobie jest wyrazem zmiany i transformacji, na tyle otwartym, że umożliwia absolwentom odnalezienie się w różnych polach praktyki w trakcie wykonywania zawodów społecznych.

Namysł nad procesami transformacji, czy jak to chce Barbier (2015, 2016a, b), „myślenie o transformacjach”, zachodzi w różnych przestrzeniach. Są nimi: przestrzeń mentalna, którą uruchamiamy wówczas, gdy myślimy o (procesie, przebiegu) aktywności swojej lub Drugiego; przestrzeń wyobraźniowa, gdy obmyślamy aktywność oraz przestrzeń dyskursywna, gdy komunikujemy o podjęciu (przebiegu) aktywności. Analiza aktywności obejmuje liczne związki zachodzące pomiędzy tymi przestrzeniami. W jej rezultacie konstruowane są wypowiedzi, które wyrażając „obserwowalne regularności”, stają się wiedzą o aktywności. W procesie kształcenia poprzez projektowanie obecne są te wszystkie trzy przestrzenie, ze szczególnym zaakcentowaniem przestrzeni dyskursywnej, która dla kształtowania refleksyjnych praktyków wydaje się znacząca. W realizowanym przez nasz zespół projekcie pedagogicznym jest to możliwe dzięki zintegrowaniu wielu przedmiotów w moduł umożliwiający spiralną analizę aktywności opracowywania projektu, w której

dokonywane kształtowanie takich kompetencji, jak: zdawanie relacji, opowiadanie, pisanie, wzajemne ocenianie i dalsze projektowanie.

Uwzględnienie w kształceniu do działania w polu praktyki poprzez projektowanie aspektów bezszereżnych i wyciszonych transformacji, przekształceń, nie należy do zadań najłatwiejszych, zwłaszcza wobec pragmatycznych, formułowanych „tu i teraz” życzeń współpracujących w projekcie uczestników praktyki, a także niekiedy nastawienia studentów na uzyskanie „wiedzy gorącej”, możliwej wprost do szybkiego wdrożenia. Wydaje się jednak, że pominięcie tego ogniwa kształcenia może skutkować sporym ograniczeniem poziomu refleksyjności podmiotów działających w polu praktyki. Podjęcie prac badawczych, konceptualizacyjnych może więc ułatwić odnalezienie racji dla tak konstruowanego projektu pedagogicznego kształcenia do działania w polu praktyki. Wówczas nowego blasku może nabrać stanowisko Radlińskiej wyrażone w krótkim zdaniu: „czynniki niewidzialne środowiska posiadają największe znaczenie dla wychowania, gdyż dzięki nim może dokonywać się przekształcanie, owo »ulepszanie« będące celem wychowania” (Radlińska 1935: 33).

Praca socjalna: stawanie się/w kierunku pracy społecznej⁵

Dla lepszej recepcji tego tekstu ważne jest uznanie, że współczesna praca socjalna jest zawieszona między ujmowaniem jej jedynie jako aktywności/działania w polu praktyki bądź jako dyskursu dyscyplinarnego. Wprawdzie obie te perspektywy stanowią naczynia połączone, ale rozwijają się w różnym tempie

⁵ Problematyka poruszana w tym paragrafie była rozwijana w wielu artykułach, m.in. Marynowicz-Hetka (2012a, b; 2014b; 2015c).

i w różnych kontekstach. Dla rozwoju pracy socjalnej w tych dwu wymiarach równocześnie, jako praktyki i jako dyscypliny, niezbędne jest odnalezienie stanowisk, które pozwalają w sposób kompleksowy analizować złożoność zarówno pola praktyki, jak i refleksji nad nim. Potrzebna jest „wiedza kompleksowa”. Jednym ze źródeł takiej wiedzy może być koncepcja pedagogiki społecznej z uwagi na jej kompletność (Radlińska 1935; Witkowski 2014), wyrażaną w zintegrowanym paradygmacie pojmowania pola praktyki i działania w nim.

Jeśli mówimy o pracy socjalnej jako o dyscyplinie, to poszukujemy przesłanek, odrębnej aparatury językowej, metody badań, perspektywy analizy. Pytamy wówczas o jej status, przebieg procesu dyscyplinaryzacji, stawania się nauką o pracy socjalnej. Jeśli myślimy o niej głównie jako o polu praktyki, to zastanawiamy się, z jakich perspektyw możemy to pole analizować, pojmować, poznawać, jakie podejścia mogą orientować działanie w nim. Wtedy myślimy też o pracowniku socjalnym, o poziomie jego profesjonalności, o metodach meliorowania pracy, o konsekwencjach, sposobach etc.

Oczywiście obie perspektywy mogą, a nawet powinny się przenikać. Często jednak utrwała się dychotomiczny podział na to, co „teoretyczne” i to, co „praktyczne”, który dzieli stanowiska i postrzeganie pracy socjalnej. W Polsce od początku lat 90. XX w. zaakceptowano perspektywę łączenia dyscyplin, poszukiwania elementów wspólnych, dla których polem zainteresowania badawczego i praktyki była praca socjalna. W ten sposób starano się tworzyć warunki do porozumienia i podzielenia, w imię idei *unitas multiplex*, poglądów, ideologii, wartości, celów. Te intencje łączenia niewątpliwie zaważyły na obecnym poziomie rozwoju procesu dyscyplinaryzacji pracy socjalnej.

W celu poznaniu pola pracy socjalnej i działania w nim można przyjmować różne perspektywy i podejścia teore-

tyczne oraz metodologiczne, które znacząco modyfikują jej definiowanie, czyniąc ją dyskursem specjalistycznym. Można tu wymienić (por. np. Payne 1998; *Social Work Education and Practice...* 2003; Soulet 1997; Staub-Bernasconi 2001) np. nurty feministyczne, ogólnie mówiąc mniejszościowe, radykalne, partycypacyjne, organizacji i zarządzania, instytucjonalne, krytyczne etc. Przyjęcie określonej perspektywy teoretycznej warunkuje wielość znaczeń pracy socjalnej i różnicuje zakres praktyki pracy socjalnej. Ponadto szczególnie wpływa na orientację aktywności/działania, którą w zależności od specyfiki przyjętej perspektywy charakteryzuje wzajemność przepływu w następujących syndromach cech:

- ochrona, trwanie, stabilizowanie, normowanie i normalizacja, dystrybucja dóbr i usług, zarządzanie problemami i widocznymi w relacjach nadmiarami władzy;
- mediowanie i tworzenie przestrzeni uwspólnionego doświadczenia, współdziałanie, kooperacja;
- transformacja: w wymiarze reformującym (przekształcanie, melioracja) i w wymiarze radykalnym (kontestacja, zmiana systemowa).

Ta analiza wskazuje, że postrzeganie pracy socjalnej i nadawanie jej znaczeń „rozpina się” między polem praktyki a dyskursem dyscyplinarnym. Zachęca też do postawienia pytania o to, czym praca socjalna jest (ma być, powinna być) – polem praktyki (działania/aktywności) czy dyskursem dyscyplinarnym, omawiającym aktywność/działanie w sensie metateoretycznym. Te rozwiązania, które sytuują ją jako pole aktywności/praktyki, mają dla niej, jej opisu, interpretacji, orientacji działania inną, metateoretyczną koncepcję. Jednym z przykładów może być pedagogika społeczna. W tej perspektywie społeczno-pedagogicznej podstawowym konceptem jest kategoria aktywności/działania, jej analiza wyznacza orienta-

cję postępowania profesjonalnego i buduje kategorię zintegrowanego paradygmatu analizy działania⁶.

Przyjęcie tezy o pojmowaniu pracy socjalnej jako pola praktyki wymaga uważności wobec znaczenia kategorii aktywności, ujmowanej z perspektywy interakcyjnej oraz teorii pragmatycznej działania. Ta teza obejmuje także stanowisko, że praktyka pracy socjalnej bywa realizowana niekoniecznie w sposób wyraźnie artykułujący jej funkcje, ale często pomiędzy nimi. Chodzi tu o przestrzeń pomiędzy funkcjami ochronną/normalizującą, kontestującą i mediacyjną. Wielość przestrzeni praktyki pracy socjalnej jest wyraźna i ma znaczenie dla postrzegania istoty oraz sensu społecznego wymiaru działania w polu praktyki socjalnej. Istotne jest także zwrócenie uwagi na znaczenie relacyjnego modelu praktyki pracy socjalnej, który znajduje swe źródła w społeczno-pedagogicznej perspektywie jej analizy i wydaje się bliski pragmatycznej teorii działania Johna Deweya (1963 [1916], 1975 [1958]). Szczególnym jego atrybutem jest bowiem pojmowanie praktyki pracy socjalnej jako uwspólnionego doświadczenia, powstającego w rekonstrukcji i reorganizacji przebiegających procesualnie.

Analiza dyskursu pracy socjalnej pozwala na wyodrębnienie dwu przeciwstawnych paradygmatów: technologicznego i humanistycznego. Dostrzec je można w orientacjach aktywności w polu praktyki pracy socjalnej zarówno w aktywnościach, jak i w koncepcjach teoretycznych. Społeczno-pedagogicznemu punktowi widzenia na pole praktyki bliższy jest paradygmat humanistyczny.

Paradygmat kontrolno-technologiczny (instrumentalny) stanowi odniesienie dla aktywności ukierunkowanych na

⁶ Zagadnienie to omawiałam w kilku tekstach. Najpełniejsza analiza znajduje się w artykule: Marynowicz-Hetka (2010).

technologię, ewaluację i kontrolę. Aktywności w polu praktyki pracy socjalnej uwiarygadniają postępowanie sprzyjające zabezpieczeniu ładu społecznego, eksponując działania zorientowane strategicznie, pozwalające na ocenę efektów, zewnętrzną ocenę potrzeb, sondowanie rynku usług socjalnych, na analizie sukcesów *homo oeconomicus*.

Paradygmat humanistyczny stanowi odniesienie dla orientacji relacyjnej w polu pracy socjalnej. Dzięki temu ona sama nabiera wymiaru pracy społecznej i w ten sposób sprzyja tworzeniu społeczności/wspólnoty. Znaczące dla paradygmatu działania w polu pracy socjalnej jest podejmowanie aktywności charakteryzowanej jako niestrategiczna. Wyraża ją poszukiwanie rozwiązań wzajemnego/uwspólnionego konstruowania rzeczywistości, jej przekształcania w podejściu mediacyjnym i solidarnościowym, czemu na ogół sprzyja podzielenie wartości. Stanowisko pedagogiki społecznej sytuuje się bliżej kontinuum w kierunku idei solidaryzmu, kiedy to praktyka pracy socjalnej nabiera wymiaru pracy społecznej. Inaczej mówiąc, odniesieniami dla analizy są te aspekty działania, które są istotne dla zrozumienia podejścia do praktyki pracy socjalnej stającej się pracą społeczną. Odniesieniem teoretycznym dla takiego podejścia staje się społeczno-pedagogiczna perspektywa pojmowania aktywności w środowisku życia oraz studia nad nauką o edukacji społecznej (por. np. Laot, Marynowicz-Hetka 2007).

Podejście społeczno-pedagogiczne ujmuje pole pracy socjalnej jako pewien zbiór procesualnie rozwijanych aktywności, które dzięki przyjętej perspektywie nabywają wymiaru społecznego. Procesualność i dynamika sprzyjają podmiotom indywidualnym i zbiorowym w nawiązywaniu trójwymiarowych relacji: „dla”, „z” i „poprzez”. Dzięki takiej perspektywie aktywność realizowana w polu pracy socjalnej nabywa wymiaru społecznego. Skrótowo mówiąc, w toku transformacji praca

socjalna staje się pracą społeczną. Ten proces przekształcania jest długi i wymagający, często narażony na zerwania i nieciągłości (Bachelard (2002 [1938])). Jego efekty mogą być dostrzeżone dopiero w długim trwaniu (Braudel 1999).

Perspektywa społeczno-pedagogiczna pozwala w większym zakresie na spełnienie owej zasady metodycznej pracy socjalnej, którą określa znana metafora: „nie tyle dać rybę, ile nauczyć, jak ją złowić” i umożliwia zrealizowanie jej sensu edukacyjnego. Z tym łączy się cały zestaw zagadnień związanych z modelem relacyjnym pracy socjalnej, tak ważnym dla tej perspektywy i wyrażającym swoistość społeczno-pedagogicznego wymiaru pracy socjalnej stającej się pracą społeczną. Ta swoistość jest równocześnie podstawowym ogniwem związków między pracą socjalną i pedagogiką społeczną.

Analizowanie tego, czym jest lub może być ów społeczny wymiar działania w polu pracy socjalnej uporządkować może zastosowanie narzędzia analizy, w którym uwzględnia się następujące aspekty: przedmiot, sposób analizy, aparaturę pojęciową; postępowanie; punkt widzenia na problematykę działania w polu praktyki socjalnej. Nie rozwijając tego narzędzia analizy, zreferuję poniżej jego podstawowe ramy konceptualne.

Praca socjalna jest aktywnością ukierunkowaną na zmianę i przekształcanie. Jest więc pewnym dynamicznym procesem zmian i przekształceń, ułatwiającym jednostkom i grupom włączanie się w relacje ze sobą samym, z innymi i poprzez innych, w wyniku którego tworzy się przestrzeń uwspólnionych doświadczeń, będąca podstawą konstruowania instytucji symbolicznej. W takim procesie praca socjalna nabiera atrybutów pracy społecznej. Tak ujmowana praktyka pracy socjalnej zorientowana jest często na upełnomocnienie jednostek i zbiorowości, które charakteryzują cztery wymiary modelu *disoeconomicus* (Wagner 1998; Witkowski 2018a). Określają

one w sposób zupełny wielość sytuacji i ich złożoność, z jakimi w polu pracy socjalnej może zetknąć się podmiot działający. Wskazują także na elementy, które mogą oddziaływać z wzajemnością na siebie i poprzez siebie.

Analiza społecznego wymiaru aktywności w polu pracy socjalnej prowadzona jest w odniesieniu do kontekstów społecznych, w których usytuowana jest praktyka i procesy badawcze, zwłaszcza odnoszące się do jej analizy. Mają one znaczenie dla pojmowania wymiaru społecznego działania i kształtowania się zakresów jego sensów oraz znaczeń, a także jego usytuowania nie na zewnątrz tych kontekstów, ale również wewnątrz nich, jako niebywale ważny ich atrybut i źródło uwiarygodnienia podejmowanych działań. Podkreślanie społecznego wymiaru praktyki pracy socjalnej wzmacnia znaczenie takich atrybutów tej aktywności, jak relacyjność, procesualność, temporalność oraz kontekstowość i usytuowanie. Te cechy wyznaczają zakres praktyki pracy socjalnej, w tym granice i możliwości oraz sposoby ich przekraczania. Ma to znaczenie dla takiego definiowania sytuacji i w rezultacie projektowania postępowania, w których szczególnymi cechami są procesualność i interakcyjność.

Ważnym aspektem narzędzia analizy pola praktyki pracy socjalnej jest aparatura pojęciowa, która umożliwia zadbanie o spójność całości wartościującego przekazu ewaluacji działania i wyjaśniania jej sensu oraz znaczenia. Pojęciami, wokół których ogniskuje się ta aparatura są „praca socjalna” i „działanie”. Pierwsze z nich sytuuje się w paradygmacie humanistycznym i relacyjnym modelu aktywności/działania. Umożliwia przejście do określenia społecznego wymiaru praktyki pracy socjalnej. Drugie natomiast, ujmowane z perspektywy postępowania niestrategicznego, generuje pojęcie działania społecznego, rozumianego jako aktywność podmiotu zorientowana na tworzenie instytucji symbolicznej

w środowisku życia. W obu bardzo ważną funkcję spełnia pojęcie „doświadczenia”, które – poddane nieustannej rekonstrukcji i reorganizacji – wzbogaca jego treść i powiększa zdolność kierowania dalszym procesem doświadczania. Jest ono analizowane jako przestrzeń niewidzialna (Radlińska 1935), która obejmuje trzy elementy (Witkowski 2014): to, co jest nieuświadomiane, ale istnieje w jednostce, to, co jest dominujące i niewidoczne w oczekiwaniach społecznych i to, co utrudnia dostęp do sfery kultury.

Aparatura pojęciowa jest pochodną przyjętych stanowisk i podejść badawczych. W koncepcji tu przedstawianej szczególne znaczenie mają podejścia partycypacyjne, interakcyjne i badanie w działaniu. Konstrukcja aparatury pojęciowej rzutuje na słownictwo stosowane w procesie działania i pośrednio także w procesie ewaluacji. Wyodrębnia się (Barbier 2006, 2016b) dwa typy słownictwa: język komunikacji i język pojmowalności działania. Szczególnie istotne jest zwrócenie uwagi na specyficzność języka używanego przez podmioty działające w polu praktyki w komunikacji z innymi podmiotami działania. Cechą charakterystyczną tego typu słownictwa jest jego bardzo silne naznaczenie aksjologiczne oraz to, że jego znaczenia równocześnie są stosowane w kilku porządkach: wyobraźniowym, afektywnym i poznawczym (Barbier 2006: 187). Większość wypowiedzi w tego typu komunikacji w polu praktyki to oceny wartości efektów działania bądź też wypowiedzi inspirujące do podjęcia aktywności. Chodzi tutaj o usytuowanie pojęć w swego rodzaju sieci z innymi. Można zatem mówić o „międzyznaczeniowych związkach tego typu słownictwa” (tamże: 187).

Kluczowym elementem narzędzia analizy społecznego wymiaru aktywności w polu pracy socjalnej jest ocena samoświadomości stosowanych podejść badawczych i ich odniesień epistemologicznych. Niewątpliwie zróżnicowaniu

przyjmowanych perspektyw sprzyja wybór stanowiska teoretycznego pojmowania aktywności/działania. Dla przykładu, wyodrębniając podział dychotomiczny na działania strategiczne i niestrategiczne, w tych pierwszych jesteśmy „sprawcami czynu” – w działaniu towarzyszy nam świadomość, że mamy wpływ na zmianę naturalnego biegu rzeczy. Kierujemy się racjonalnymi rozwiązaniami, które w konsekwencji stosunkowo łatwo jest poddać ocenie poprzez odniesienie się do uprzednio sformułowanych celów. W tych drugich stanowiskach (niestrategicznych) uznaje się, że działając, jedynie zmieniamy konfigurację danego procesu, jego strukturę, bieg, kolejność zdarzeń etc. Ma to oczywiście znaczenie dla pojawiania się trudności w ocenie działania w danym polu praktyki. Występują one szczególnie w wyraźnym definiowaniu odniesień ewaluacyjnych oraz pewnej labilności ocen, wynikającej z nieprzewidywalności przebiegu działania. Można powiedzieć, że w tych typach działań ewaluacja zmienia swój status. Znacznie częściej oceny są wyrażane probabilistycznie i heurystycznie, zawierają znacznie więcej sformułowań, które nierzadko są kształtowane intersubiektywnie.

Przyjmowane rozumienie działania jako pewnego procesu usytuowanego w czasie i przestrzeni można określić bliżej poprzez jego elementy: definiowanie sytuacji, orientowanie aktywności i jej projektowanie oraz podjęcie postępowania. Nie są one etapami czy fazami działania, ale raczej elementami tego spiralnego procesu, w którym mogą przenikać się i przekształcać.

Przyjmowane tu rozumienie społecznego wymiaru działania w polu pracy socjalnej wyraża podkreślanie znaczenia relacyjnego modelu pracy socjalnej. Podejmowanie aktywności, działania w polu pracy socjalnej z taką świadomością pozwala na to, aby ten proces stopniowo nabywał wymiaru społeczne-

go, by stawał się pracą społeczną, zorientowaną na Drugiego, na odnajdywanie humanistycznego wymiaru relacji opartej na poszukiwaniu, ujawnianiu sił indywidualnych i zbiorowych środowiska życia jednostki i działania dla owego środowiska oraz poprzez nie. Umożliwia to zmierzanie do tworzenia społeczności podzielającej wartości. Jest to aktywność systematyczna, ciągła, zawierająca niezbędne cechy procesu, takie jak antycypacja następstw i racjonalizacja poprzez uprzedni namysł, projektowanie działań zorientowanych na przekształcanie i optymalizację. Cechy najistotniejsze tej aktywności określają trzy jej wymiary: działanie dla społeczności, razem z nią i poprzez nią.

Pole praktyki w transformacji: odkrycie przestrzeni niewidzialnej

Przedstawione powyżej koncepcje orientują analizę procesów transformacji pola praktyki (m.in. pracy socjalnej) w kierunku tych aspektów, które są niewidoczne dla uczestników aktywności. Takie ujęcie można odnaleźć w podejściu społeczno-pedagogicznym, wzbogaconym o inne koncepcje epistemologiczne poszukujące dostępu do tego, co niewidoczne. Równoległe do koncepcji „odkrycie aktywności” (*entrée activité*) (Barbier 2013, 2016b; Saussez 2014) można mówić o „odkryciu przestrzeni niewidocznej/środowiska niewidzialnego”. Ujęcie to ma znaczenie wielofunkcyjne, ponieważ nie polega jedynie na poznaniu tej przestrzeni niewidzialnej, lecz także na konstruowaniu projektu aktywności podmiotów w danym polu praktyki, w tym przypadku pracownika socjalnego, asystenta rodziny, nauczyciela, wychowawcy etc. Ważne jest, aby odkrywając elementy środowiska niewidzialnego, dostrzegać znaczenie sił ludzkich procesu przekształcania/transformacji. Może on przybierać różne formy, np. melioracji, jak to formułuje Radlińska (1935: 32–33), mówiąc o polu edukacji.

Zwykle celem aktywności podejmowanej w polu praktyki (np. pracy socjalnej) zorientowanej „na”, „dla” i „poprzez” Drugiego, są oczekiwane transformacje w stosunkach społecznych. Paradoksalne w tej aktywności jest to, że zwykle postrzegamy to, czego oczekujemy lub do czego jesteśmy przygotowani (Jullien 2009; Barbier 2016b; Witkowski 2018a). W podejmowanej aktywności oczekujemy na zmianę, która ma stanowić jej efekt. Cechą charakterystyczną pracy socjalnej jest to, że na początku procesu zmian wynikających z oddziaływań podmiotu działającego ich efekty nie są widoczne lub nie są dostrzegane. Procesy transformacji przyjmują różne formy (konstrukcji, dekonstrukcji, rekonstrukcji).

Rezultaty zmian/transformacji zaczynają być widoczne częściowo zwykle w momencie zerwań toczącego się procesu, do którego już zdążyliśmy się przyzwyczaić, jak też dopiero po dłuższym czasie. W toku tych zmian możliwe jest dostrzeżenie nieciągłości w procesie transformacji, ale i nowych aspektów w stosunkach między podmiotami a ich środowiskiem, a także nowych elementów środowiska życia. Na przykład w koncepcji środowiska niewidzialnego Radlińska (1935: 33) podkreśla znaczenie związków duchowych środowiska niewidzialnego i ich wpływ na konstytuowanie się relacji społecznych⁷. Ta koncepcja jest bardzo ważna dla aktywności w polu pracy socjalnej i bliska współczesnym dyskusjom, w których stawia się pytania o identyfikację i interpretację przestrzeni intersubiektywnej. W niej zachodzą znaczące procesy dla konstytuowania się relacji społecznych

⁷ Warto przytoczyć fragment z tekstu Radlińskiej (1935: 33): „Czynniki niewidzialne środowiska posiadają największe znaczenie dla wychowania, gdyż dzięki nim może się dokonywać przekształcanie życia, owo »ulepszanie«, będące celem wychowawczym. Te czynniki bowiem rozstrzygają o wartościowaniu wszystkich składników otoczenia, w którym się człowiek znajduje”.

w polu praktyki oraz konstruowania wzajemnych związków między elementami poznawczymi/mentalnymi, afektywnymi i działaniovymi podmiotu działającego.

Podmiot działający w polu praktyki: transformacje bezszelestne⁸

Jak to już było powiedziane: podejmując aktywność, oddziałujemy na Drugiego i równocześnie zmieniamy także siebie. Transformacje te są niewidoczne i bezszelestne. Dobrze ilustrują to badania Izabeli Kamińskiej-Jatczak (2016, 2017a, b)⁹ poświęcone analizie przejawów aktywności podmiotu działającego, które towarzyszą procesowi konstrukcji tożsamości profesjonalnej asystentów rodziny, dokonanej na podstawie materiałów dyskursywnych zebranych w trakcie wywiadów narracyjnych.

Hipoteza tych badań sformułowana w paradygmacie interakcyjnym stanowi, że proces konstrukcji tożsamości profesjonalnej asystenta socjalnego dokonuje się w relacji między podmiotami działającymi w danym polu aktywności. Oznacza to,

- 8** Termin francuski *silencieux* sprawia kłopot w przekładzie na język polski. Wymaga prawdopodobnie zastosowania neologizmu, który nie występuje w dyskursie. Używany na początku prac nad tym zagadnieniem termin „wyciszony” nie pobudzał tak wyobraźni słuchaczy, jak „bezszelestne”, co zdarzyło się podczas mojego wystąpienia na Zjeździe Polskiego Towarzystwa Szkół Pracy Socjalnej w Bydgoszczy w 2017 r. Żywa reakcja audytorium utwierdziła mnie w przekonaniu o trafności terminu, który podkreśla dynamikę, a więc niezbywalną cechę transformacji. Niemniej jednak z atencją i uważnością zachowuję w pamięci uwagę Profesora Lecha Witkowskiego, sformułowaną w recenzji tej monografii, by rozważyć stosowanie terminu „milcząco obecne”, używanego w twórczości Habermasa (1999; Witkowski 2009) i Gadamera (2008), jako bardziej pojemnego i mającego swe miejsce w dyskursie. To dodatkowe wyjaśnienie może ułatwić Czytelnikowi wniknięcie w złożoność koncepcji transformacji przebiegających w sposób bezszelestny/wyciszony.
- 9** Dziękuję dr Izabeli Kamińskiej-Jatczak za udostępnienie fragmentów analiz badawczych.

że akty identyfikacji siebie samego jako podmiotu działającego profesjonalnie mogą być zróżnicowane (Bokszkański 1989: 13) w zależności od sytuacji społecznej. Możliwe jest więc mówienie o wielości tożsamości lub o różnych tożsamościach funkcjonalnych.

W tym procesie transformacji konstruowania tożsamości profesjonalnej można wyodrębnić wiele transformacji bezszelstnych i niewidocznych dla poszczególnych podmiotów działających – materiały dyskursywne wskazują, że reprezentacje siebie samego jako asystenta socjalnego są powiązane/połączone wzajemnie (Barbier 2016b) z reprezentacjami aktywności, znajdują się w sieci znaczeń. W rezultacie proces pojmowania konstrukcji tożsamości profesjonalnej jest dynamiczny.

Transformacje tej aktywności mentalnej nie są widoczne dla wszystkich uczestników pola praktyki, w tym zwłaszcza asystentów i członków rodzin, bowiem zachodzą bezszelstnie. Tym, co jest widoczne, są jedynie przejawy tych transformacji. Kiedy praca (z rodziną) trwa kilka miesięcy, umożliwia odkrycie linii (i stałych sposobów) aktywności, które wyrażają to, co określa się jako styl aktywności profesjonalnej. Te linie są adresowane i same się przekształcają w rezultacie zerwań i nieciągłości. Analiza materiałów dyskursywnych (Kamińska-Jatczak 2016; 2017a, b) wskazuje na ich pewną giętkość i elastyczność w zależności od realnych sytuacji napotkanych w polu działania, co bardzo wpływa na ten proces tworzenia tożsamości profesjonalnej asystentów socjalnych. Inaczej mówiąc, ów proces (konstruowania tożsamości profesjonalnej) ma ważny wymiar społeczny. Jest często chwiejny i zmienny pod wpływem innych uczestników usytuowanych w tym polu praktyki, a niekiedy jego rozwój nie jest spójny z odczuciami asystenta socjalnego.

W logice długiego trwania transformacje niewidoczne dla siebie samego oraz dla innych stopniowo się przekształcają

i stają się (coraz) bardziej widoczne. Natomiast transformacje bezszelestne są znacznie bardziej ukryte i o wiele trudniejsze do odkrycia (rozpoznania), ponieważ dotyczą sfery aktywności mentalnej, szczególnie procesu konstruowania reprezentacji siebie, innych, aktywności (cele, możliwości, sposoby pracy, etc.). Kompleksowość tego procesu jest wyraźna. Aktywność podmiotów działających w polu praktyki (asystentów rodziny) jest naznaczona pracą nad sobą i procesami transgresji, które wymagają wysiłków w dostrzeganiu transformacji niewidocznych i bezszelestnych, przenikających sferę mentalną aktywności. Niewątpliwie jest to związane z integrowaniem doświadczenia indywidualnego poprzez rekonstrukcję i reorganizację, jak również konstruowaniem doświadczenia kompletnego oraz uwspólnionego.

Proces ten jest bardzo wymagający. „Na każdym etapie... musi [się] pamiętać i oceniać jako całość to wszystko, co było przedtem i porównywać do całości, która dopiero powstanie” – pisze Dewey (1968 [1947]: 71). Proces charakteryzują atrybuty podobne do koncepcji zintegrowanego paradygmatu analizy pola praktyki, który wyraża całościowy oraz kompleksowy, ale równocześnie usytuowany ogłęd sytuacji i pola aktywności.

Ramy procesu odnoszą się do trzech sfer doświadczania (Barbier 2011: 75; 2016b), omówionych we wcześniejszych rozdziałach tej monografii: przeżywania aktywności, reprezentacji siebie i komunikowania o doświadczeniach. Wpisują się one w trzy przestrzenie: afektywną, poznawczą i społeczną oraz są niewątpliwie konstytutywnymi elementami konstruowania tożsamości podmiotu działającego w polu praktyki.

Tym samym konstruowanie tożsamości (badacza/operatora/praktyka) jest „procesem kontynuowanym”, ściśle związanym z aktywnością, odczuwaniem afektywnym i komunikowaniem zdarzeń. W tym procesie istotne znaczenie ma integrowanie doświadczenia indywidualnego poprzez re-

konstrukcję i reorganizację, jak również uświadamianie sobie tego fenomenu. Podzielanie doświadczenia, jego uwspólnianie, związanie tego procesu z aktywnością jednostki, z jej działaniem, odwołuje nas do poszukiwania związków między tym procesem a tym, co składa się na aksjologiczne kryterium działania. Nie rozwijając w tym miejscu tego wątku, podkreśliśmy, że nacisk na kształtowanie ram integrowania doświadczenia indywidualnego jest odpowiedzią na pytanie o działanie, które staje się działaniem społecznym dzięki kształtowaniu uwspólnionej przestrzeni instytucji symbolicznej, w której niezastąpionym elementem są zintegrowane doświadczenia indywidualne.

Pola praktyki w ujęciach transwersalnych

Aktywność w polu praktyki jest ściśle związana z uwspólnianiem doświadczenia i tworzeniem instytucji symbolicznej. Złożoność sytuacji często wymaga do jej analizy oraz podejmowanej aktywności zastosowania wieloprzesłankowych odniesień, tworzących transwersalną i w miarę spójną perspektywę orientującą działanie w polu praktyki. Jednym z przykładów jest opracowana przez René Barbiera (1997) transwersalna teoria edukacji, określana również psychosocjologiczną teorią edukacji (tamże: 311), zbudowana w wyniku przyjęcia wieloprzesłankowych i wieloodniesieniowych propozycji aktywności w polu edukacji. Punktem wyjścia tej koncepcji jest poznanie wewnętrznej struktury (*existentialité interne*) jednostek, z którymi się pracuje. Jest to tak ważne, ponieważ to właśnie elementy struktury, takie jak np. wyobrażenia, idee, symbole, mity, wartości itp., określają i orientują aktywność podmiotu oraz nadają jej sens i znaczenie.

Stanowisko to, obecne w dyscyplinach społecznych, uznane jest przez niektórych badaczy za pożyteczne w tworzeniu związków między poszczególnymi dyscyplinami a człowiekiem

i jego środowisku życia. Podobne ujęcia znajdujemy w koncepcjach pedagogii instytucjonalnych, które zrodziły się jako krytyczna refleksja nad edukacją, a następnie objęły swym zasięgiem inne obszary życia społecznego, m.in. pracę socjalną. Spośród licznych odmian ruchów instytucjonalnych można wyodrębnić dwa nurty odmiennie akcentujące cel działania i przyjęte metody postępowania. Są nimi: pedagogika instytucjonalna i analiza instytucjonalna. Pedagogika instytucjonalna koncentruje się na jednostce, na możliwościach, sposobach wpływania na nią, modyfikowania. Drugi główny nurt ruchów instytucjonalnych – analiza instytucjonalna – była od początku ukierunkowana na przekształcanie instytucji, a także na tworzenie nowych instytucji (w znaczeniu symbolicznym) w obrębie tej samej placówki. Przeciwstawne punkty wyjścia pedagogiki instytucjonalnej i analizy instytucjonalnej zaznaczają się wyraźnie i odnoszą głównie do: określenia miejsca jednostki w organizacji instytucjonalnej, kształtu relacji z innymi, postrzegania instytucji/organizmu, analizy, zasadności, możliwości i mechanizmów jej tworzenia oraz modyfikowania dzięki zastosowaniu analizy wewnętrznej placówki.

Analiza instytucjonalna jest koncepcją, która spożytkowuje podejścia właściwe psychoanalizie, psychosocjologii, psychopedagogice oraz socjoanalizie. Spożytkowuje je do wyjaśniania procesów obserwowanych w placówkach oświatowych/socjalnych/kulturalnych, a szerzej – w instytucjach społecznych, próbując wyjaśnić związki jednostki z instytucją pozostającą w trakcie tworzenia się i rozwoju. Można wyodrębnić trzy wymiary analizy instytucjonalnej: ogólną analizę instytucjonalną podejmującą zagadnienie teorii rozwoju społecznego, będącą pewnym typem refleksji na temat stosunków społecznych w skali makrosocjalnej; zespół odniesień teoretycznych spożytkowywanych dla interpretacji procesów psychospołecznych

zachodzących w placówce i możliwych zmian; postępowanie socjoanalisty w placówce zmierzające do tworzenia „nowych” instytucji, podejmowane na życzenie pracowników lub/i użytkowników¹⁰.

Ekspozowanie w analizie instytucjonalnej funkcji stabilizującej i równoczesne podkreślanie funkcji zmianotwórczej wskazuje na heterogeniczność podejść oraz prowadzi do uwypuklenia wzajemnej zależności obrazu instytucji (jej zadań i funkcji) oraz kontekstu społecznego. Przesłanki te stanowią z kolei podstawę dla następujących konstatacji ukierunkowujących cele finalne praktyki wychowawczej: postrzeganie procesu wychowania jako instytucji ujmowanej w kategoriach norm i wartości; dystansowanie się od ujmowania celu wychowania i kształcenia jedynie jako reprodukcji modelu, z którym należy się identyfikować; poszukiwanie celów kształcenia i wychowania z udziałem praktyków, poprzez analizę i ocenę własnych możliwości.

W odniesieniu do konkretnej placówki ważna jest autoanaliza możliwości i oczekiwań członków społeczności (użytkowników i personelu) oraz podjęcie próby opracowania własnych założeń dotyczących funkcjonowania placówki. W wyniku takiej pracy indywidualnej i grupowej możliwe jest odnajdywanie tożsamości indywidualnej i instytucjonalnej; zachęcanie do postrzegania placówek wielowymiarowo, wielokontekstowo, z równoczesną ufnością w możliwości twórcze personelu i użytkowników (por. Telka 2007). Instytucja nie „jest dana”, ale znajduje się w ciągłej zmianie (w trakcie tworzenia się) i na jej ostateczny kształt mają wpływ wszyscy stanowiący jej społeczność.

10 Aplikacyjne nurty analizy instytucjonalnej i ich zastosowanie w socjoanalizie wewnętrznej placówki omawiam w: Marynowicz-Hetka (2007a): 289–297.

Pola praktyki – pola badań: naprzemiennosc aktywności i implikacje¹¹

Przyjęcie tezy o przenikaniu teorii i praktyki w kontekście dwu przestrzeni: edukacyjnej i badawczej, nadaje zupełnie inny sens i znaczenie związkowi między teorią i praktyką. Także inaczej niż dotychczas sytuuje „praktyczność”: nie na zewnątrz pól praktyki, jako rezultat nauczania, kształcenia, badań etc., ale wewnątrz, jako ich ważny atrybut i źródło uwiarygodnienia podejmowanych działań edukacyjnych i badawczych. W takim postrzeganiu praktyczności pedagogiki (społecznej) podkreśla się znaczenie nieodłącznych jej atrybutów, którymi są: relacyjność, procesualność, temporalność (trwanie, zerwanie i nieciągłość) oraz kontekstowość i usytuowanie. Te cechy wyznaczają jej zakres, w tym także granice i możliwości oraz sposoby ich przekraczania.

174

Tak sformułowana teza znosi tradycyjny podział na teorię i praktykę. Stanowiska teoretyczne (podejścia) są obecne w dyskursie¹² zwykle z wyraźnym zaakcentowaniem perspektywy epistemologicznej i metodologicznej. Można je określić jako aktywne, aktywizujące w równym stopniu tych, którzy „pracują w nauce”, jak i tych, którzy z niej korzystają. Ten nurt związany jest z procesami poznania, pojmowania rzeczywistości, a przede wszystkim z procesami rozumienia rzeczywistości i odnajduje swe źródła w zwątpieniu w pozytywistyczny model poznania.

Oczywiście warto stale stawiać pytanie, czy takie stanowisko nie jest jedynie złudnym pomysłem, który może zaprowadzić na manowce samą (sub)dyscyplinę. Jeśli nawet efekt nie

¹¹ Treść tego paragrafu obejmuje zmodyfikowane ujęcia zagadnień analizowanych w wielu moich tekstach, szczególnie zaś w: Marynowicz-Hetka (2011b, 2014b).

¹² Znane są stanowiska sytuujące teorię jedynie jako aktywność dyskursywną (por. np. Barbier 2009c: 1087).

będzie tak groźny, to czy nie utrudni tego, by refleksja „dla”, „w” i „nad” praktyką stawała się na tyle uogólniona i na tyle wyrażona w precyzyjnym języku, by wzbogacała jej dyskurs? Tę dwoistość stale warto mieć w wyobraźni. Jednym z niebezpieczeństw może być nadmierny wymóg szybkiej waloryzacji działań w polu praktyki i nie zawsze uzasadnione dążenie do ich ewaluacji. Wówczas to dyskurs (sub)dyscypliny staje się zespołem poglądów na jakiś temat, wyrażonych w postaci zdań waloryzujących. Dodajmy: zespołem poglądów nie zawsze mających odzwierciedlenie w badaniach klasycznych (w znaczeniu tych prac badawczych, które pozwalają nam pojąć, zrozumieć dany problem). Stanowi natomiast bardzo ważną podstawę orientującą (to jest ukierunkowującą, uzasadniającą) aktywność podmiotu. W tym sensie miejsce dyskursu naukowego zajmuje dyskurs ideologiczny.

Badanie pola praktyki jest trudne przede wszystkim z uwagi na jego złożoność. Można przypuszczać, że ona właśnie stanowi główną argumentację dla poszukiwania coraz to nowych rozwiązań, podejść wyłanianych z paradygmatów obowiązujących w danym okresie rozwoju nauki. Najogólniej można powiedzieć, że wybór i opis najbardziej trafnej kategorii podejść badawczych, użytecznych w analizie pola praktyki, stanowi konsekwencję akcentowania specyfiki związków nauk humanistycznych i społecznych z praktyką. Jednym z kryteriów porządkowania owych związków jest wyodrębnienie cech charakterystycznych dla danego podejścia badawczego (np. scjentyistycznego, rozumiejącego, interpretatywnego, partycypacyjnego), specyficznych dla danej kategorii związków między polem badań a polem praktyki. Pomimo podjętej tu próby uproszczenia tej kategoryzacji, należy pamiętać o jej bardzo wyszukanej złożoności, na którą składa się możliwa do wyodrębnienia wielość konfiguracji. Szczególną cechą różnicującą je jest pozycja badacza, jej usytuowanie (zewnątrzna w stosunku

do pola praktyki, usytuowana „w” polu praktyki bądź „nad” nim) i jej poziom zaangażowania (ekspercka, zaangażowana). Przyjmując te ramy, można następująco wyodrębnić kategorie związków między polem praktyki a polem badań: „dla praktyki”, „w praktyce”, „poprzez praktykę”, „nad praktyką”.

Podjęcia badawcze, których celem są analizy służące praktyce (rozpoznania, diagnozy, ekspertyzy), mieszczą się w kategorii związków „dla praktyki”. Ważne jest podkreślenie ich wymiaru diagnostycznego, który stanowi podstawę projektowania. Charakterystyczną ich cechą jest zewnętrzne usytuowanie badacza, co sprzyja podkreśleniu podziału na to, co przynależy do teorii i do praktyki. Odniesienia teoretyczne tego typu badania, często wyrażane w normatywnych sformułowaniach, nasycone waloryzacją i posługujące się ewaluacją odnoszoną do zewnętrznie proponowanych modeli, stanowią nierzadko racje dla formułowania dyrektyw/rekomendacji dla praktyki. Takiemu obrazowi tych związków sprzyja przyjęcie perspektywy prakseologicznej. Wynika to z usytuowania dyscyplin społecznych, zwłaszcza dyscyplin praktycznych¹³ i związanych z tym oczekiwań organizmów społecznych, wyrażanych w niezbywalnym wymogu konstruowania diagnoz społecznych i wynikających z nich strategii rozwoju (np. regionu, gminy, społeczności). Ten typ diagnoz jest silnie związany z planowaniem społecznym i projektami rozwoju regionalnego. Odnosi się zwykle do kontekstu makrostrukturalnego oraz w widoczny sposób oddziela badacza od działaczy i organizatorów życia społecznego, a więc od innych niż badacze uczestników pola praktyki. W konsekwencji ten typ analizy praktyki sprzyja pogłębianiu różnic między tym, co teoretyczne i tym, co praktyczne oraz ponawianiu pytań o formułowanie ocen o społecznej funkcji nauki (w tym badań) i jej (ich) przydatności dla praktyki.

¹³ W znaczeniu nadawanym przez Tadeusza Kotarbińskiego (1961 [1929]).

Te rodzaje podejść badawczych, których celem jest nade wszystko rozumienie/pojęcie sensu i znaczenia danego zjawiska, sytuacji społecznej, dokonują się m.in. poprzez bezpośrednie uczestnictwo badacza w polu praktyki¹⁴. Tę konfigurację związków między polem badań a polem praktyki określa się skrótem myślowym: „w praktyce”. Charakterystyczną jej cechą jest wewnętrzne usytuowanie podmiotu działającego, w tym przypadku badacza. Powszechną procedurą w tej kategorii związków jest badanie poprzez działanie oraz aplikacja takich podejść, jak np. analiza instytucjonalna. Znika w tym podejściu ścisła i jednoznaczna różnica między tym, co jest teorią, a tym, co należy do praktyki. Generuje to dalsze stanowiska metodologiczne uzasadniające konieczność posługiwania się odniesieniami wieloprzesłankowymi w analizie pola praktyki, pamiętając o wynikających z tego konsekwencjach teoretyczno-metodologicznych. Podejścia klasyfikowane w tej kategorii związków między polem badań a polem praktyki charakteryzuje wymiar partycypacyjny i interpretacyjny.

Podejście umożliwiające konstruowanie dyskursu praktyki, który pozwala na stopniowe nadawanie jej wymiaru refleksyjnego, określane jest sformułowaniem „poprzez praktykę”. Niekiedy mówi się o uogólnianiu praktyki, jak również o refleksyjnej praktyce. Na ten typ związku zwraca uwagę m.in. Francis Imbert (1992), analizując znaczenie refleksyjnej praktyki dla rozwoju nauk o wychowaniu, a także Malcolm Payne (1998), wskazując na znaczenie kształtowania postawy refleksyjnego praktyka pracy socjalnej. Tutaj też mieści się spożytkowanie analizy konwersacyjnej (por. Granosik 2013).

¹⁴ Przykładem niech będą prace, które w ostatnich latach powstały w zespole pedagogów społecznych Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego. Por. np. Telka (2007), Gulczyńska (2013), Kostrzyńska (2018), Wojtczak (2016).

Kategoria analizy pola praktyki – i tym samym jego związków z polem badań – która wiąże się z podejściami zintegrowanymi, umożliwiającymi ogląd praktyki z oddalenia metateoretycznego, określana bywa skrótowo „nadpraktyką”. Przykładów takiego typu analizy można przywołać sporo. Wymieńmy tylko niektóre z nich: socjologia pracy socjalnej (np. Sibeon 1996 [1991]), wymiar transwersalny pedagogiki społecznej (Sünker 1996; Hamburger 1996; Marynowicz-Hetka 2007b), propozycja paradygmatu pracy społecznej jako działania (Wagner 1998) czy wymiar transwersalny analizy działania (Barbier 2006, 2016b).

Jak to już było powiedziane, wszelkie uporządkowania schematyzują obraz rzeczywistości, ale są niezbędne ze względów dydaktycznych i dla jasności przekazu. Mając świadomość złożoności pola praktyki, niejednokrotnie podejmuje się analizy „w poprzek”, uzasadniając zróżnicowanie podejść badawczych w jednym badaniu, stosując metodę triangulacji. Uznaje się tym samym, że nie tyle ważne jest zachowanie „czystości” metodologicznej, lecz odkrycie badanego pola. Z tego powodu ważne miejsce zajmuje zintegrowany paradygmat analizy pola praktyki (ale także tak ujmowanej aktywności). Wiąże się on z kategorią badań usytuowanych w praktyce, w jej polu. Tym samym znaczące stają się dwie cechy: kompleksowość/ogólność/globalność i usytuowanie oraz wartościowanie. Te cechy wyznaczają społeczno-pedagogiczną perspektywę patrzenia na związki pola badań z polem praktyki. Złożoność pól praktyki wymaga podejmowania badań zespołowych, wielodyscyplinarnych, sprzyjających jej poznaniu i pojmowaniu. Takie oczekiwanie wyznacza nowe wyzwania odnoszące się do konstruowania związków między dyscyplinami. W badaniach prowadzonych indywidualnie zastosowanie tego zintegrowanego paradygmatu analizy pola praktyki na ogół wymusza interdyscyplinarne przygotowanie badacza(y). W badaniach

zespołowych tworzy się zróżnicowane dyscyplinarnie zespoły badawcze. Aplikacja paradygmatu zintegrowanego, wynikająca ze złożoności pól praktyki, wymaga uwzględniania wieloodniesieniowych/wieloprzesłankowych podejść do ich analizy. Konfiguracje podejść zastosowanych w tak pomyślanej analizie pola praktyki obejmują trzy odmiany, wyodrębnione według syndromu cech: pluridyscyplinarność, interdyscyplinarność, transwersalność.

Społeczno-pedagogiczne spojrzenie na pole praktyki, które staje się polem badań, charakteryzuje realizowanie badań wspólnie z uczestnikami tej przestrzeni, prowadzonych w celu rekonstrukcji ich przedmiotu z perspektywy badanych. Równocześnie nabywanie przez uczestników pola praktyki podzielanego doświadczenia intensywnie kształtuje dyskurs wiedzy i sprzyja dyscyplinaryzowaniu refleksji praktyki. Proces badawczy tworzy przestrzeń sprzyjającą integrowaniu doświadczenia indywidualnego. Oznacza to, że doświadczenie badacza nie obejmuje jedynie doznań, ale też mentalne ich uświadomienie w sensie indywidualnym oraz podzielenie w sensie społecznym/zbiorowym. Stąd przestrzeń tworzenia wiedzy o aktywności w polu praktyki staje się w istocie przestrzenią konstruowania tożsamości badacza-praktyka (por. m.in. badania Kamińskiej-Jatczak 2017b).

Właśnie podejścia badawcze sprzyjające tworzeniu przestrzeni „współuczestnictwa” i postawie uwrażliwienia na innych wydają się stanowić edukacyjną przestrzeń służącą minimalizacji kontrowersji czy im pochodnych napięć. Kształtowanie postawy uwrażliwienia profesjonalnego jest skomplikowane w sensie edukacyjnym. Wymaga nie tylko opanowania umiejętności dystansowania się, oddalenia od tego, co wewnętrzne, wyjścia „na zewnątrz” oraz spożytkowywania odniesień teoretycznych dla waloryzowania, ewaluacji i projektowania, ale niekiedy wręcz „oduczenia się”, porzucenia

stereotypów, utrwalonych przekonań. Ta propozycja kształtowania umiejętności dystansowania się nie powinna być interpretowana jako zniechęcanie do zaangażowania. Raczej dzięki takiemu usytuowaniu badacza analiza, dokonywana nieco z zewnątrz, poszerza horyzont i staje się bardziej rozległa (wieloaspektowa), bardziej wyważona, a dzięki temu może być lepiej zorientowana na Drugiego.

Spójeczno-pedagogiczna perspektywa badań partycypacyjnych uwypukla szczególnie ich wymiar transformacyjny, wyrażający zorientowanie na konstruowanie zmiany/transformacje w przebiegu badania bądź/i wiedzy. To sprzyja także zmianie społecznych realiów poza polem badawczym. Tak projektowane badania pola praktyki wyrażają się stałym zmaganiem, by proces przetwarzania środowiska życia był „własnym” (przyswojonym) procesem wszystkich uczestników interakcji. To jest podstawowa i największa trudność w osiągnięciu powodzenia. Relacyjny wymiar doświadczenia jest kluczowy dla tak rozumianego podejścia, a jego przyjęcie stanowi poważne zobowiązanie dla badacza podejmującego ten typ badań z perspektywy społeczno-pedagogicznej.

Punkt widzenia pedagogiki społecznej na połączenie pól praktyki z polami badań jest ukształtowany dzięki projektowi pedagogicznemu kształcenia pracowników społecznych, realizowanemu w latach 20. i 30. XX w. w kierowanym przez Radlińską Studium Pracy Społeczno-Kulturalnej Wolnej Wszechnicy Polskiej. Fragment wypowiedzi zawarty w *Listach o nauczaniu i pracy badawczej* (Radlińska 1964a) zawiera bardzo aktualne przesłanie dotyczące organizowania kształcenia do podejmowania aktywności w polu praktyki. „Zwróciłam uwagę – pisze Radlińska – na konieczność zdobycia postawy badacza, by w trudnościach zawodowej pracy społecznej nie zatracić wrażliwości i nie dać się zmóc nie rozumianym przezszkodom” (tamże: 436). Oczywiście owo „zdobycie postawy

badacza” odnosiło się do projektu kształcenia pracowników społecznych, a więc osób przygotowywanych z myślą o aktywności w polu praktyki. Chodzi tu o postawę badacza, a więc tego, który potrafi wątpić i szukać, stawiać pytania; tego, który nie wie wszystkiego i nie musi natychmiast i sprawnie podejmować trafnych decyzji, który może i powinien namyślać się nad swą praktyką, nad jej polem, nad tym, co ją warunkuje. Praktyk, który przejawia cechy badacza i badacz, który rozumie praktykę oraz nauczyciel, który pomaga im obu wyjaśnić złożoność tych związków – oto w sposób bardzo swobodny sformułowany problem, który w istocie jest ważnym problemem metodologicznym, uzasadniającym spiralny powrót do problemu praktyczności pedagogiki społecznej.

Zakres kategorii „praktyczność” nie jest wyraźnie określony i tym samym pozwala na przekraczanie schematów wyobrażeń podmiotów działających, niezależnie od przedmiotu zainteresowań i artykułowanych celów (badanie, optymalizacja, ewaluacja itp.). Przekraczanie wyraża się więc w niedookreśleniu pól aktywności, stosowanych sposobów postępowania i w różnorodności odniesień epistemologicznych. Ta otwartość postrzegania praktyczności pedagogiki społecznej jest przygotowaniem do tego, aby posługując się metaforą Bachelarda (2002 [1938]), móc przejść od różnorodności, tak charakterystycznej dla myśli przednaukowej, do poszukiwania zmienności, co

stanowi cechę charakterystyczną: poszukiwanie różnorodności przenosi umysł od jednego przedmiotu do drugiego; umysł ma wówczas na celu jedynie poszerzenie pojęć. Natomiast poszukiwanie zmienności dotyczy konkretnego przedmiotu, zmierza do tego, aby zobiektywizować wszystkie zmienne, dowieść możliwości wpływania na nie; wzbogaca zakres pojęcia i przygotowuje matematyzację doświadczenia (tamże: 42).

Taki też możemy mieć pożytek z badania pola praktyki poszukiwania, poprzez deformację (zmiennosc) jego istoty. Zaś ci, którzy działają profesjonalnie w polu praktyki, mogą cieszyć się jego wzbogaconym opisem. Propozycja kształtowania się umysłu naukowego opracowana przez Gastona Bachelarda może doskonale służyć w kształceniu/kształtowaniu pedagoga społecznego, który łącząc w sobie postawę badacza i działacza (operatora), staje się człowiekiem zdolnym do działania w różnych polach aktywności.

Rozdział 6

Wartościowanie aktywności w polu praktyki

Uwagi wstępne

Przesłaniem tego rozdziału jest następujące sformułowanie Deweya (1975 [1934]): „Żadne doświadczenie, jakiegokolwiek by nie było, nie stanie się jednością, o ile nie posiada jakości estetycznej” (tamże: 52). Kategoria wartościowania jest tutaj pojmowana nie wprost – jako odwoływanie się do zewnętrznie usytuowanych norm i „wyrażanie przekonania o wyższości pewnych wartości [rozumianych jako cenności – przyp. E.M.-H.] od innych i ich skalowaniu” (Jamroziakowa 1998: 105), lecz jako swego rodzaju „świadomościowy komponent istnienia” (tamże). Można więc mówić o „ukrytym wartościowaniu” (tamże), czy też w odniesieniu do aktywności – o wartościowaniu, które ją transwersalnie przenika.

Takie rozumienie kategorii wartościowania wynika także z pojmowania wartości i ich miejsca w polu aktywności. W tym przypadku są one usytuowane „w”, a nie na zewnątrz owego pola. Inaczej mówiąc, można odnaleźć liczne „pożenione” konfiguracje wartościowania, które są usytuowane immanentnie w aktywności w polu praktyki – zarówno na jej początku, kiedy definiowanie sytuacji stanowi ważny element w podejmowaniu decyzji o orientowaniu aktywności, jak

i w ocenie rezultatów podjętej aktywności (ewaluacji). Niezależnie od miejsca w procesie podejmowanej aktywności w polu praktyki wartościowanie charakteryzują te same atrybuty nie zewnętrznego, lecz wewnętrznego usytuowania i dokonywania wartościowania w sposób relacyjny, razem z uczestnikami aktywności. Na tym tle ważnym składnikiem wartościowania jest jakość relacji między uczestnikami pola praktyki: interesowna (zorientowana rynkowo, często przedmiotowo) czy też bezinteresowna, będąca wyrazem relacji autotelicznych.

Jeśli aktywność można pojmować jako tworzenie instytucji, co podkreśla Revault d'Allonnes (2006: 278), interpretując myśl Ricoeura, to trzeba pamiętać, że tworzenie instytucji „nie jest samym życiem wspólnym, czy też tworzeniem interakcji wzajemnych czy międzypodmiotowych, ale jest procesem o bardzo wyraźnym wymiarze aksjologicznym” (Boltanski i in. 2006: 54). Składnikiem tego wymiaru jest aktywność wartościowania, które jest konstytutywnym elementem tworzenia instytucji (symbolicznej).

Normatywność i wartościowanie rozpatruje się w pedagogice społecznej przynajmniej w dwu wymiarach: po pierwsze, jako punkt odniesienia (cel finalny) przetwarzania środowiska „siłami społecznymi – w imię ideału”; po drugie, jako uzasadnienie dla konstruowania różnorodnych narzędzi oceny, które wywodzą się z kategorii wzoru i wzorca. Ta cecha pedagogiki społecznej jest najbardziej istotna dla społeczno-pedagogicznego punktu widzenia i równocześnie najbardziej kontrowersyjna w podejmowanych dyskusjach, ale najlepiej definiująca wychowawcze podejście czy też wymiar edukacyjny pól aktywności pedagoga społecznego. Podkreśla wagę wartościowania i uczenia w całej aktywności edukacyjnej oraz pomocy świadczonej jednostce w rekonstruowaniu i reorganizowaniu doświadczenia indywidualnego w całość, kompletność podzielaną z innymi.

Relacyjny wymiar wartości – wartościowania¹

Namysł nad aksjologicznym wymiarem pedagogiki społecznej wymaga ustalenia pojęcia kluczowego, jakim jest „wartość”. Rozumiemy je raczej jako wyobrażenie powstające w relacji z sobą samym i z innym, a nie wprost jako cenna, do której dążymy i którą pragniemy osiągnąć. Takie stanowisko wobec wartości wydaje się zbieżne z tym punktem widzenia na pedagogikę społeczną, który można odnaleźć w początkach jej kształtowania. Jego pojemność zasługuje na reinterpretację oraz rozwinięcia. Istotne jest tu pytanie o miejsce wartości w polu działania i o mechanizmy ich mentalnego uświadamiania.

Przyjmując perspektywę holistyczną i transwersalną, wyodrębnia się trzy wzajemnie powiązane elementy tego procesu konstruowania wartości. Związek ten obejmuje: wartości, które są widoczne w czynie (*valeurs en acte*), wyobrażenia celu podejmowanej aktywności, kierunku zmian, modyfikacji, w które podmiot już jest zaangażowany oraz wyobrażenia tego, co podmiot działający uznaje za pożądane dla niego, dla jego aktywności lub dla jego środowiska. Chodzi tu o wyobrażenia finalizujące (wzór, wzorzec). Wyobrażenia te nadają sens i towarzyszą aktywności podmiotu, są to więc wartości uznane przez podmiot działający. Zgodność (spójność) tych trzech elementów spojonych w akcie aktywności pozwala jednostce na odczucie przebiegu aktywności jako udanej. Ta propozycja Barbiera (2006: 197–240; 2016b) dotycząca analizy elementów znaczących dla określenia efektów podejmowanej aktywności i jej przebiegu wydaje się użyteczna dla analizy i interpretacji ram określających tworzenie w polu aktywności instytucji

¹ Problematyka aksjologiczna podejmowana była przeze mnie w różnych artykułach i książkach (m.in. Marynowicz-Hetka 2003; 2007a; 2012c; 2015a).

symbolicznej, pojmowanej za Castoriadisem (1975) jako sieć symboliczna, społecznie usankcjonowana, w której krzyżują się – w różnicowanych relacjach i proporcjach – elementy realne i wyobrażalne.

Pytając o to, w jaki sposób wartości istnieją w polu działania, skąd tam się biorą, znajdujemy odniesienie do relacyjnej/relacjonalnej koncepcji wartości, której przyjęcie sprzyja określaniu sensu ludzkiego doświadczania świata. Wyraża ją porozumienie interpersonalne w polu aktywności, które – o ile ma spełniać atrybut wzajemności i dzielenia, a więc najwyższej kategorii wymiany, a nie jedynie transferu czy nawet wymiany (handlowej) – wymaga współdziałania, także w wymiarze aksjologicznym. Podmiot działający, przygotowany profesjonalnie do tej aktywności, posiada umiejętność takiego postępowania w polu aktywności, pozwalającego na wzajemne uznanie tych wyobrażeń waloryzujących, które mogą stanowić racje dla podejmowanego działania zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym (dotyczącym grupy, zespołu, społeczności). Posiada kompetencje do tworzenia przestrzeni do integrowania doświadczenia indywidualnego poprzez rekonstrukcję i reorganizację oraz nadawanie mu wymiaru aksjologicznego. Jest to też niezbywalny atrybut pracy społecznej podejmowanej dla innych, razem z nimi i poprzez nich.

Z uwagi na złożoność aktywności podmiotu w polu praktyki szczególnego znaczenia nabiera uwrażliwienie etyczne. Wyraża się ono także w poszukiwaniu aksjologicznego kryterium orientowania działania, co stanowi istotny argument dla poznawania istoty wiedzy o wartościach: czym są, jak są, jak istnieją w przestrzeni społecznej, w środowisku niewidzialnym, jak je można odkryć. Są to więc raczej pytania epistemologiczne, a odpowiedź na nie może być bardzo przydatna dla zrozumienia znaczenia poszczególnych cenneści, które podmiot pielęgnuje w swej aktywności.

W dyskusjach na temat profesjonalnej aktywności w polu praktyki chętnie wyodrębnia się wartości, które traktuje się jako cenność niezbędną do tego, aby działanie spełniało wymóg profesjonalności, np. respekt wobec Drugiego, otwartość na niego, dbałość o komunikację z nim, odpowiedzialność, ale i wrażliwość na inność. Ten rejestr nie może być zakończony, jest tak wielowątkowy, jak możliwe są wieloodniesieniowe aksjologiczne źródła ram aktywności w polu praktyki. Ich złożoność jest immanentną cechą, wskazującą na dwoistość.

Rozpatrując miejsce wartości w polu aktywności i pytając o ich funkcje, zauważa się zróżnicowanie stanowisk – od dość fundamentalnych i pryncypialnych, niepodważalnych, do tych poglądów, które odbierają wartościom te atrybuty i ujmują je tylko jako ważne odniesienia aksjologiczne towarzyszące działaniu. W konsekwencji, w dyskursie aksjologicznym (por. Marody 1976; Lavelle 1991 [1951]; Kotłowski 1968; Barbier 2006, 2016b, 2018) obecne są stanowiska nadające wartościom funkcję sprawczą, sytuując je u podstaw podejmowanej aktywności i traktując jako czynnik mobilizujący do jej zaistnienia. Stanowiska te dają podmiotom działającym poczucie sprawstwa i stanowią zachętę do organizowania, nauczania, pokazywania, oceniania etc. Stanowią także dobry punkt wyjścia i argumentację dla uzasadnienia poglądu, iż wystarczy nauczyć „dobrego” (etycznego) postępowania, aby być dobrym.

W innych stanowiskach (zwłaszcza: Lavelle 1991 [1951]; Barbier 2006, 2016b) wartości nie stanowią bazy aktywności, a jedynie jej towarzyszą, będąc bardzo ważnym odniesieniem dla orientowania jego celów finalnych i dokonywania konkretnych wyborów. Ta kategoria stanowisk jest na ogół związana z relacjonalną koncepcją wartości (tamże; Starczewska 1994 [1978]), w której przyjmuje się, że wartości, uczestnicząc w procesie (swoistym dialogu) jednostki z sobą samym, ze środowiskiem i z innymi ludźmi, tworzą się w tym procesie.

Spełniają więc funkcję towarzyszącą i funkcję współtwórczą. Przyjęcie takiej perspektywy teoretycznej ma bardzo poważne konsekwencje dla kształtowania wyobrażeń o możliwości oddziaływania wychowawczego. Nie możemy sytuować się jako posiadający jedynie słuszny pogląd. Możemy widzieć swe miejsce jako towarzyszący w odkrywaniu przez jednostkę jej świata wartości, który powoli staje się światem podzielanym przez innych. Już w latach 30. XX w. tę zasadę sformułowała Helena Radlińska (1935), zwracając uwagę na to, że za nikogo nie można się rozwijać, można jedynie pomóc rozwojowi.

Przyjęcie takiego stanowiska skutkuje tym, że nie ma jednego obowiązującego kryterium aksjologicznego orientującego aktywność w polu praktyki. Preferencja orientacji aktywności zależy w dużym stopniu od jednostki i jej indywidualnego doświadczenia świata (Starczewska 1994 [1978]). Jest ona także rezultatem dialogu podmiotu działającego ze środowiskiem i jego ukierunkowania na transformację. Równocześnie dokonywanie wyboru, orientowanie aktywności często jest połączone z zerwaniem dotychczasowego porządku (Lavelle 1991 [1951]: 185–202). Zerwanie nie jest jednorazowym aktem, ale procesem, który obejmuje całą osobę, a nierzadko wiąże się z cierpieniem (Ricoeur 2003a). Jest zerwaniem z nieróżnorodnością (jednorodnością). Wynika z tego, że kategoria wartości jest nierozzerwalnie związana z selekcjonowaniem, który to proces uświadamia podmiotowi sens wyboru i w nim utwierdza (Lavelle 1991 [1951]: 185–202).

Przyjęcie takiego stanowiska odnosi nas do dwu narzędzi analizy/dyspozytywów: kategorii dwoistości (Witkowski 2013), pozwalającej na analityczną ocenę stopnia złożoności aktywności w polu praktyki, i kategorii uwspólnionego doświadczenia (Dewey 1968 [1947]), sprzyjającego odnalezieniu argumentacji dla podkreślania znaczenia wymiaru aksjologicznego podejmowanej aktywności. W przestrzeni uwspól-

nionego doświadczenia uświadamiamy sobie wyobrażenia wartości, zobrazowane w preferencjach wyboru podzielanych w relacji z innym. Tym samym relacyjny wymiar wartości i wartościowania jest wyraźnie obecny – do jego zaistnienia niezbędny jest Drugi.

Wartościowanie: preferencje wyboru orientacji aktywności

Wartościowanie wymaga przyjęcia perspektywy normatywnej, ta zaś jest niezbywalnym elementem procesów socjalizacji i wychowania. Jeśli jednak przekroczy granice, staje się dyrektywnym ukierunkowaniem „na miarę” i totalną ingerencją. Immanentną cechą wartościowania jest więc dwoistość, która wskazuje na wielką złożoność i skomplikowanie tego procesu. Specyficzne dla tego procesu są: asymetryczność relacji, jej ukierunkowanie raczej na transfer, ewentualnie wymianę, rzadko możliwa jest wzajemność podzielania oraz niezbędne modyfikacje, wynikające z kontekstu społecznego przebiegu procesu wychowania, a przede wszystkim ze stadium rozwoju moralnego tego, do kogo jest adresowana. Tak rozumiane wartościowanie jest procesem sytuującym wartościującego zewnętrznie wobec przebiegu ocenianych zdarzeń i posługującego się miarami również opracowanymi zewnętrznie, niekiedy zupełnie niezinterioryzowanymi przez jednostki. Może więc stanowić zarzewie konfliktu (np. pokoleń). Przynależy do niego bowiem koncepcja pokolenia w znaczeniu generacji wiekowej (w odróżnieniu od koncepcji pokolenia historycznego), którą można spożytkowywać w tworzeniu przestrzeni doświadczenia zintegrowanego i podzielanego/uwspólnionego.

Tak rozumiane wartościowanie jest często spożytkowywane w początkowej diagnozie sytuacji (zewnętrznej/normatywnej, często ilościowej). Ale do tego, aby zostało ono spełnione, niezbędne jest to, na co wskazuje Dewey (1963 [1916]), czyli

posiadanie kompletnego doświadczenia, stanowiącego podstawę do budowania „postawy oceniania rzeczy, uznania jej za wartościową dla niej samej, czyli w jej istocie” (tamże: 265). Tak rozumiane ocenianie jest szacowaniem, jak mówi Dewey (tamże). Ale

wydawanie oceny [...] oznacza również wyraźny akt intelektualny – czynność porównywania i osądzania – wartościowanie. Dzieje się tak wtedy, gdy brak jest bezpośredniego pełnego doświadczenia i zachodzi pytanie, którą z różnych możliwych sytuacji wybrać, by osiągnąć pełną realizację albo żywotne doświadczenie (tamże: 265).

Można powiedzieć, że tak rozumiane wartościowanie wyraża preferencję wyboru i tym samym wpływa na orientowanie podejmowanej aktywności (Barbier 2011: 126–130, 104–105; 2016b). Istotna jest nie tylko – jak pisze Dewey (1963 [1916]) – „sama natura oceny jako ustalającej miarę następnich wartościowań” (tamże: 254), ale także ich kierunek czy faza. W tym procesie można wyodrębnić znaczenie pierwotne i wtórne, które wyrażają następujące sformułowania: w pierwszym będzie to: „ocenić (*prize*), szacować (*esteem*) [...], w drugim ocenić (*apprize*), oszacować (*estimate*)” (tamże: 254).

Tak rozumiane wartościowanie „oznacza akt pokochania czegoś (umiłowania), a także akt wydawania sądu o istocie i stopniu wartości w odniesieniu do czegoś innego. Cenić sobie w tym ostatnim sensie znaczy ocenić, dokonać wartościowania” (tamże). Aby jednak dokonać tak pojmowanego wartościowania, trzeba mieć kompletne doświadczenie. Jeśli natomiast nie jest ono zupełne, to można natrafić na trudności z odkryciem odniesień, które powodują, że sam proces wartościowania staje się postępowaniem uprzedmiotowionym (urzeczowionym), bez odniesień do kontekstu i do konkret-

nych sytuacji przeżytych czy wyobrażonych mentalnie. Dewey (tamże) trafnie wskazuje, że „kiedy porównujemy wartość poszczególnych przedmiotów, to traktujemy je jako środki do czegoś poza nimi; o ich właściwej wartości decyduje specyficzna sytuacja, w której mają być użyte” (tamże: 254).

Tworzenie przestrzeni sprzyjającej konstruowaniu zintegrowanego i uwspólnionego doświadczenia może stanowić trzecią drogę w orientowaniu działania wychowawczego, w której krzyżują się pewne rysy procesu wartościowania, ale zdecydowany trzon tak pojmowanej aktywności stanowi interakcyjne dochodzenie do tego, co stanowi preferencję wyboru i co jest oceniane przez podmioty uczestniczące w polu praktyki jako możliwe do przyjęcia, wzbogacające, rozwijające – jako wartość.

Powstałe w tak zarysowanym procesie relacyjnym wyobrażenie wartości ma takie właśnie znamiona akceptacji, interioryzacji i uzgodnienia. Jest to przestrzeń tworzenia wartości aktywnych (Lavelle 1991 [1951]; Searle 1995; Kotłowski 1968), inaczej nazywanych relacyjnymi (Starczewska 1994 [1978]; Marynowicz-Hetka 2003)². Przyjęcie takiej orientacji dla działania sprzyja poszukiwaniu rozwiązań ukierunkowanych transformacyjnie. Zawiera w sobie wymiar mediacyjny kształtowania przestrzeni społecznej, która nie jawi się jako chaotyczna, obca i pozbawiona elementów waloryzacyjnych, lecz jako własna, przyswojona i uznana przez podmioty w niej działające. Kiedy rozpatruje się arcyzm procesu edukacji/wychowania i nadaje się mu cechy sztuki, to zapewne ma się na myśli raczej ten właśnie model docho-

- 2 Lech Witkowski (2015) mówi o trzech „normatywnościach dialogu”, które są oparte na: „(a) dominacji słuszności i porozumienia, (b) na rozumieniu różnicy i (c) na rehabilitacji różnorodności” (tamże: 29). Formułując dziesięć „napięć normatywności”, autor wskazuje na ich mechanizmy i strukturę „uwikłania w nierozzerwalny splot” (tamże).

dzenia do podzielanych wartości niż samo wartościowanie, które na tym tle jawi się jako zestaw czynności oceniających według przyjętych kryteriów/miar, podczas gdy podzielane (uwspólnione) przez uczestników pola praktyki doświadczenie tworzy przestrzeń do (współ)definiowania sytuacji przez podmioty interakcji. Oba procesy wartościowania i integrowania doświadczenia w kierunku budowania doświadczenia kompletnego są złożone w swej strukturze, choć każdy w innym wymiarze. Analizowane z perspektywy narzędzia dwoistości mogą w zdecydowanym kształcie nabrać wyrazistości. Świadomość aksjologiczna nie tylko kształtuje tak istotne dla odnajdywania sensu i znaczenia aktywności w polu praktyki jej kryterium aksjologiczne, ale także sprzyja rozwiązywaniu dylematów etycznych. Aksjologiczne kryterium aktywności jest pojemną kategorią. Określa je ten zestaw znaków i wartości, które orientują aktywność/działanie w kierunku tworzenia przestrzeni uwspólnionego doświadczenia, będącego podstawą do konstruowania instytucji symbolicznej. Jego uświadomienie sprzyja formułowaniu odpowiedzi na pytanie o znaczenie (miejsce i usytuowanie) wartości w polu działania. Stanowi odniesienie do określenia dominującej funkcji wartości w stosunku do aktu działania (funduje je, stanowiąc podstawę, czy jedynie mu towarzyszy, stając się w nim?). Aksjologiczne kryterium działania wymaga dookreślenia tego, czym jest wartość i która koncepcja wartości będzie stanowić zasadnicze odniesienie dla projektowania aktywności w polu praktyki. W proponowanym rozumieniu znaczeniu społeczno-pedagogicznego punktu widzenia szczególnie przydatna jest relacyjna (relacjonalna) koncepcja wartości.

Nie ulega wątpliwości, że zarówno sam proces wartościowania, jak i integrowania doświadczenia indywidualnego poprzez rekonstrukcję, reorganizację i dzielenie z innymi

jest aktywnością bardzo złożoną i tym samym narażoną na rozmaite rafy. Wymaga zadbania o uwrażliwienie na ową złożoność i jej konsekwencje. Jedną z sugestii, jak to czynić, zawarł Lech Witkowski (2013) w swym studium o przełomie dwoistości w polskiej pedagogice. Zaproponował tam zręby narzędzia analizy tekstów, które składa się na paradygmat dwoistości, odkryty przez autora w odczytaniu twórczości Norberta Eliasa, którą tenże oparł „na zasadzie postrzegania rozmaitych aspektów sytuacyjnych i strukturalnych jako dwubiegunowych, uwikłanych w napięcia, wymagających równoważenia albo właśnie naruszenia wcześniejszej postaci równowagi” (tamże: 141). Narzędzie to może być z powodzeniem zastosowane w analizie przeszłości dla przyszłości, którą przeprowadził w omawianej pracy Lech Witkowski, uznając, że wówczas dwoistość jest tu widziana jako cecha nasycania sytuacji społecznych znamionami złożoności, powstającej z przenikania się odmiennych wpływów, ze „zderzania tego, co mija i odchodzi, z tym, co zapowiada swoje nadejście, co wręcz znamionuje nową epokę, mimo jeszcze braku gotowego dla niej kształtu i dojrzałości przejawów” (tamże: 99). Tak pojmowany paradygmat dwoistości sprzyja więc postrzeganiu złożoności, ale – co najważniejsze – podkreśla znaczenie orientacji w odkrywaniu znaczeń, także symbolicznych, i transformacji bezszelastnych. Ujęcie to jest bliskie stanowisku, w którym aktywność pojmuje się jako transformację aktywności (Durand 2017) i wyraża

nieustanny proces dynamiki i napięcia, skazujący na nieredukowalną naprzemiennność (oscylację), w której wahanie nie jest – jak w duchu psychologicznym – brakiem stanowiska, ale wyraża jego złożony charakter, respektujący złożoność samego odniesienia przedmiotowego (Witkowski 2013: 583).

W rezultacie uwrażliwienie na tę dynamikę kompleksowości pola praktyki i aktywności w nim „jest więc cechą dojrzałego zachowania wynikłego ze złożoności strukturalnej, w której przychodzi działać” (tamże). Co więcej, to uwrażliwienie na złożoność analizowanych zagadnień (i także działania praktycznego), które wyraża jego dwoisty wymiar i wynikające z niego konsekwencje, można potraktować jako tezę przydatną do analizy zagadnienia wartości, wartościowania i ich obecności w aktywności. Zastosowanie tego narzędzia analizy pozwala nam również na nowo spojrzeć na koncepcję powstawania i transmisji wartości w przestrzeni uwspólnionego doświadczenia, w której złożoność i napięcie wyrosłe ze wzajemnego oddziaływania są wyraźnie obecne i silnie się zaznaczają.

Relacje społeczne w polu praktyki: interesowność (uprzedmiotowienie i marszandyzacja) versus bezinteresowność (*la gratuité*)³

Kategorię relacji pojmuje się jako specyficzny typ złożonych powiązań między podmiotami aktywności w polu praktyki, nim samym oraz aspektami środowiska. Powiązania te są interakcyjne (dialogiczne). Dla pokreślenia zachodzącej w tych powiązaniach wzajemności reakcji posługuję się terminem „relacja wzajemna”. Tak ujmowane relacje są składnikiem przestrzeni uwspólnionego doświadczenia oraz instytucji symbolicznej. Są więc niezbywalnym elementem społeczno-pedagogicznego spojrzenia na pole praktyki.

Z punktu widzenia aksjologicznego szczególnej uwadze poddawana jest oscylacja relacji wzajemnych, odnoszących się do udziału w nich czynnika interesowności, który z róż-

³ Tekst tego paragrafu stanowi zmodyfikowaną wersję artykułu: Marynowicz-Hetka (2012c).

nym natężeniem może kształtować typy relacji wzajemnych. Nasycenie czynnikiem interesowności waha się od silnego, wyrażanego ich uprzedmiotowieniem/urzeczowieniem, do nikłego, określanego terminem *la gratuité* i wskazującego na typ relacji pozbawionej interesowności. Ta kategoryzacja ma wymiar transwersalny, ponieważ interesowność lub jej brak mogą przenikać zarówno wymianę handlową, jak również relacje o typie transferu, a niekiedy też wymianę poprzez dar i wymianę wzajemności podzielanej. Oznacza to, że urzeczowienie/uprzedmiotowienie relacji przekracza te podziały i jest cechą transwersalnie występującą w różnych odmianach interakcji. Ma to istotne znaczenie dla pojawiających się dylematów etycznych, nie tylko w odniesieniu do działania profesjonalnego, ale także do aktywności w sferze prywatnej.

Kluczowe staje się nasycenie relacji symetrią i rozpoznanie odmian asymetrii. Może ona wyrażać się w różny sposób – nie tylko jako uprzedmiotowienie relacji, lecz także jej nasycenie darem nieodpłatnym, pogłębiającym asymetrię. Z punktu widzenia społeczno-pedagogicznego na pole praktyki jedna i druga odmiana stwarzająca asymetrię jest niekorzystna, choć każda z nich powstaje z innych pobudek, często się krzyżujących i spotykających. Efekt jest podobny. Szczególne znaczenie dla ujawnienia tych cech ma określony kontekst społeczny, w którym pieniądz jest ważnym środkiem wymiany i sprzyja ich marszandyzacji. Ważne, zwłaszcza w przygotowaniu do aktywności w polu praktyki i wzbudzenia refleksyjności podmiotu działającego, jest uwrażliwienie na problem zaburzeń symetrii relacji wzajemnych. Uświadomienie tej kwestii może znacząco modyfikować postawę podmiotu działającego oraz uzasadniać przydatność w aktywności w polu praktyki tych jej odmian, które określa się jako aranżowanie (*bricolage*), typowego dla działań kwalifikowanych jako niestrategiczne.

Z uwagi na wszechobecność uprzedmiotowienia relacji niekiedy nie dostrzegamy zagrożenia dla kształtowania ich jakości zarówno w sferze prywatnej, jak i publicznej. Proces uprzedmiotowienia zachodzi bezszelestnie i transformacja jakości relacji wzajemnych objawia się z dużą siłą, kiedy odczuwamy, że jesteśmy przedmiotem w tej interakcji. Zjawisko urzeczowienia i marszandyzacji wszelkich relacji, także tych ze sfery prywatnej, jest przedmiotem analizy licznych badaczy, filozofów, antropologów, socjologów. Podkreśla się w tych analizach, że obserwowane transformacje relacji społecznych w kierunku reifikacji/uprzedmiotowienia/instrumentalizacji mogą skutkować ich dehumanizacją oraz marszandyzacją stosunków społecznych. Oznacza to, że kategoria uprzedmiotowienia obejmuje znaczenie szersze przestrzenie niż tylko relacje wzajemne w polu praktyki.

Pojęcie urzeczowienia/uprzedmiotowienia stosunków społecznych ma – jak to formułuje Joseph Gabel (2009: 9) – pochodzenie marksowskie⁴, które było rozwijane w pracach Györgyego Lukácsa⁵ oraz Henriego Lefebvre’a. Jest ono rozumiane jako swoisty sposób myślenia niezależnie od człowieka, „czyniący z wszelkich wytworów „rzeczy”, izolowane od siebie i niezmiennie. Własna aktywność przedstawia się ludziom jako poddana zewnętrznej konieczności analogicznej do praw przyrody. Ich świat ulega uprzedmiotowieniu” (Szacki 2002: 512).

- 4 Bronisław Baczko (1994) podkreśla, że dzieło Marksa „miało szczególnie wpływ historyczny i szczególne znaczenie jako podbudowa teoretyczna, a nawet jako ortodoksyjnie traktowane odniesienie do różnych mitów i utopii związanych z różnymi odmianami marksizmu w całej ich historii” (tamże: 31).
- 5 M.in. w *Historii myśli socjologicznej* Jerzego Szackiego pojęcie: „uprzedmiotowienie/urzeczowienie” jest wykazane w indeksie pojęć trzy razy, tj. przy okazji omawiania stanowiska Lukácsa, Giddensa i w bibliografii do rozdziału 13 (por. Szacki 2002: 512, 884, 993).

W analizach podkreśla się (Gabel 2009), że zakres znaczeniowy kategorii przedmiotowienia dawno przekroczył granice „klasycznego” marksizmu. Należy przyznać, że cytowane fragmenty tekstów Henriego Lefebvre’a wydają się niezwykle aktualne, kiedy odnosimy je do współczesności, permanentnych transformacji. Jednostka w świecie przedmiotowionym nie tylko odczuwa, że wytworzone produkty ją przytłaczają, ale jest to świat, w którym także to, co Lefebvre nazywa „warunkami nieludzkimi”, *condition inhumaine* (tamże: 13), przekłada się przede wszystkim na „ilościowe aspekty istnienia” (tamże). Dotyczy to zarówno aspektów ekonomicznych naszego życia, jak i tych, które dość trudno zmierzyć i określić ilościowo, np. wymiany symbolicznej czy pracy społecznej. Także dotyczy to funkcji, jaką w tym procesie transformacji relacji pełni czas, który „nie oddaje konkretnego trwania twórczości, staje się czasem zawieszonym w przestrzeni (w próżni)”, *un temps spatialisé* (tamże). Cytując Lukácsa, Joseph Gabel (2009) podkreśla, że „temporalność traci [w tym znaczeniu] swój charakter jakościowy, zmieniający się i płynny, przekształca się w kontinuum o wyraźnie określonych granicach, wypełniając rzeczy, które są mierzalne [...], przekształca się w przestrzeń” (tamże). W tej sytuacji „temporalność świata przedmiotowionego ukazuje się nam jako temporalność prawdziwie schizofreniczna” (tamże). Świadomość urzeczowiona staje się w istocie świadomością ahistoryczną. Równocześnie podkreśla się, że kategoria przedmiotowienia nie przynależy tylko do jednej doktryny. Joseph Gabel podaje liczne przykłady studiów nad tym pojęciem, prowadzonych przez filozofów, jak to określa, „spoza klasycznego marksizmu”, przywołując m.in. Mannheim, Simone de Beauvoir, Heideggera i innych (tamże: 18). Stawia więc tezę, że we współczesnym świecie cały zespół faktów urzeczowionych sprzyja tworzeniu się zjawiska „fałszywej

świadomości”, składając się na to, co nazywa się „niuanssem schizofrenicznym naszej cywilizacji” (tamże: 19)⁶.

Również prace nad recepcją twórczości Michela Foucaulta pozwoliły na odnalezienie jeszcze innych wątków uprzedmiotowienia/reifikacji, które wybrzmiewają w zinstrumentalizowanych relacjach społecznych bądź/i ich kształtowaniu przy pomocy „rzeczy”. Taka analiza odnosi zagadnienie reifikacji do zdecydowanie szerszego kontekstu społecznego, ale przyjrzenie się temu zjawisku z pewnego oddalenia może być pożyteczne dla pełniejszego zrozumienia, na czym mogą polegać i jak się tworzą relacje uprzedmiotowione. Dokonują takiej analizy m.in. Pierre Lascoumes i Patrick Le Galès, redaktorzy i autorzy pracy *Gouverner par les instruments* (2004). Zwracają w niej uwagę na to, że zarządzanie dokonuje się często poprzez takie instrumenty, jak: procedury techniczne (*ensembles pratiques*), obejmujące zespoły środków/sposobów np. kontroli. Dzięki nim wypełnia się władzę. Do tych instrumentów należą m.in. statystyka czy planowanie (tamże), dodajmy też finansowanie zewnętrzne funkcjonowania instytucji czy aktywności jednostek. Kierowania postępowaniem innych dokonuje się z dystansu, na odległość, poprzez wdrażane procedury, określane przez Foucaulta (2012) *ensembles pratiques*, „obejmujące zespół konkretnych środków/dyspozytywów, przy pomocy których można wypełniać władzę” (tamże: 584).

W tekście *Les mailles du pouvoir* Foucault (1994), mówiąc o sztuce rządzenia/kierowania, paradoksalnie rzecz ujmując, zaleca stosowanie procedur technicznych, które... uprzedmiotawiają relacje między ludźmi. W swych studiach nad władzą rządomyślną, *la gouvernementalité*, autor ten omawia rozmaite „technologie władzy”, które mogą wnikać w sferę prywatną

⁶ Określenie to Gabel (2009) przytacza za doktorem Henrym Ey.

jednostki dla realizacji celów publicznych – przykładem jest życie seksualne, zawieszane między „dyscypliną indywidualną ciała a [zewnątrzną – przyp. E.M.-H.] regulacją populacji” (tamże: 1050). Poprzez procedury, „technologie władzy”, można sprawować kontrolę, nadzorować etc. Seks – pisze Foucault (tamże) – „znajduje się na skrzyżowaniu dyscypliny/owania i regulacji/owania. To dzięki tym funkcjom w końcu XIX w. możliwe było stworzenie społeczeństwa jako maszyny produkcyjnej” (tamże: 1015). Odpowiednim terminem, który wprowadza Foucault jest: *la technologie individualisante du pouvoir* (indywidualizująca technologia władzy), która „w ten pośredni sposób wnika głęboko w indywiduum/jednostki, w jej ciało, zachowanie” (Foucault 1994: 1011–1012).

Z powyższych analiz wynika przekonanie o wszechobecności uprzedmiotowienia nie tylko w indywidualnych relacjach, ale również w stosunkach społecznych w sferze publicznej. Można nawet mówić o swoistym procesie uprzedmiotowienia relacji społecznych, stopniowo nabierających takiej cechy, która poprzez upowszechnienie w coraz mniejszym stopniu jest postrzegana jako niebezpieczeństwo urzeczowienia i marszandyzacji wszelkich relacji, także tych ze sfery prywatnej. Uprzedmiotowienie wnika w sposób rozproszony (Magala 1989).

Analiza urzeczowionego świata skłania do zapytania o antidotum, o kształtowanie tego typu relacji, które mogłyby minimalizować to zagrożenie, mimo że nie ma prostych, jednoznacznych i w efekcie schematycznych rozwiązań. Wpisana w nie jest dwoistość, podkreślająca ich złożoność powiązaną strukturalnie. Intencja podmiotowego i nieinteresownego kształtowania relacji może też paradoksalnie sprzyjać konstruowaniu relacji silnie asymetrycznych i inaczej urzeczowiających podmioty relacji. Znajdujemy się w pułapce błędnego koła. Niemniej jednak w wyobrażeniach „idealnie” kształtowanych relacji w polu praktyki odwołujemy się do przykładów nieodpłatnego i dobrowol-

nego dawania (*la gratuité*), czyli tworzenia relacji nasyconych nieodpłatnym i dobrowolnym daniem/darem. Niechętnie pamiętamy o tym, że w tym wypadku też możemy natrafić na poważne rafa, m.in. wyrażane w koncepcji kontr-daru (Fustier 1998, 2000; Witkowski 2018a: 310–311).

Alain Caillé i Philippe Chamail (2010) – autorzy wprowadzenia do jednego z numerów „Revue du Mauss” (*La gratuité. Éloge de l’ineestimable* 2010) poświęconego w całości problematyce *la gratuité*, formułują tezę, że w obowiązującym powszechnie „modelu [stosunków społecznych – przyp. E.M.-H.] odnajdywania we wszystkim wartości cenowej i opłacalności rynkowej” (tamże: 11), tracimy *la gratuité* (nieodpłatność/dobrowolność daru) i pytają, co jeszcze w tak ukształtowanych relacjach społecznych tracimy. Zwracają uwagę, że coraz mniej jest zachowań świadomego wyboru postaw, w których *la gratuité* jest obecna. Marszandyzacja relacji społecznych, wyrażająca się w prostej wymianie typu „coś za coś”, przenika nie tylko sferę publiczną, ale również prywatną. Apoteoza utylitaryzmu, skuteczności, produktywności, opłacalności, rentowności jest także widoczna w procesie tworzenia wiedzy naukowej, która staje się nadzwyczaj „specjalistyczną, znormalizowaną i sformalizowaną” (tamże: 14).

Dla aktywności w polu praktyki ważne jest to, w jaki sposób można nasycać relacje między uczestnikami interakcji w cechę nieodpłatności/dobrowolności daru (*la gratuité*) i jakim szczególnym typem związków one się charakteryzują, kiedy relacja stworzona jest „poprzez” społeczność danego pola praktyki bądź „z nią”, jak to się dzieje np. w podejściu partycypacyjnym. W tym sensie o aktywności w polu praktyki w wymiarze wzajemnych aktów dawania i brania pisał w *Tezach Bukowińskich* Kazimierz Kornilowicz (1976 [1926]): o „największej wartości pracy społecznej” świadczy to, że „dając – bierzemy, budując – wzrastamy” (Czerniawska 1976:

XXIV). W ten sposób te wstępnie zakreślone dwa akty zwielokrotniają się i tworzą złożony spiralnie węzeł „pożenionych” związków. Podobną zbieżność ze społeczno-pedagogicznym punktem widzenia na aktywność w polu praktyki dostrzegamy w koncepcji ekonomii relacyjnej (*science économique relationnelle*), sformułowanej przez Stefano Zamagniego (2010), a interpretowanej przez Caillé i Chamaila (2010) w następującym stwierdzeniu: „nie tyle chodzi o to, aby działać »dla« Drugiego, ile »z« nim” (tamże: 31). „Ten, który tworzy relacje »z« Drugim jest dobrze włączony w służbę temu związkowi, symbolizuje *la gratuité*” (tamże). Rezygnacja z tak rozumianej *la gratuité* w relacjach społecznych jest równoznaczna z pozbawieniem ich wymiaru aksjologicznego. Dwoistość tego fenomenu wybrzmiewa wówczas, gdy obecna w relacjach *la gratuité* sprzyja tworzeniu związków niesymetrycznych i tym samym przekształca je w filantropię, co niekiedy może skutkować reakcjami właściwymi dla kontr-daru.

Relacje wyrażane w aktywności w polu praktyki mogą także stać się wzajemnie zwielokrotnione, na co zwraca uwagę Luigino Bruni (2010), przedstawiając koncepcję wzajemności zwielokrotnionej (*la réciprocité plurielle et pluraliste*) i wyodrębnia trzy formy wzajemności (*la réciprocité*). Są to: wzajemność warunkowa/instrumentalna, pozbawiona przychylności (*la réciprocité sans bienveillance*) i stanowiąca często konfrontację interesów, będąca przejawem gry; wzajemność przyjazna (*la réciprocité amitié/philia*), w której relacja zorientowana jest wewnętrznie i stanowi efekt wyboru, a nie przymusu zewnętrznego; wzajemność bezwarunkowa (*la réciprocité inconditionnelle*), możliwa jedynie w postaci miłości bezwarunkowej. Dla rozwijania społeczno-pedagogicznego punktu widzenia na aktywność w polach praktyki szczególnie przydatny może być wariant wzajemności przyjaznej (*reciprocité amitié/philia*), którą charakteryzuje to, że:

nikt nie czuje się wykorzystywany, ma poczucie równości i wolności, ale równocześnie odczuwa, że jest w jakimś sensie wybranym (jedynym). [...] Charakteryzuje ją swego rodzaju uwarunkowanie, jednak bez warunkowości, co buduje zaufanie i sprzyja w działaniu w „postawieniu pierwszego kroku”. [...] W tym typie wzajemności nie liczy się kosztów i korzyści w każdym akcie działania, jej cechą jest dyspozycyjność (Bruni 2010: 229).

Można postawić pytanie, czy typ tak zrównoważonej relacji jest zarezerwowany jedynie dla szczególnych sytuacji, np. w sferze prywatnej? Czy w ogóle możliwa jest jego obecność w sferze publicznej? Lech Witkowski (2018a) w tekście o upadku idei marginesu wskazuje na pozytywne strony „bycia w niszy”, nazywając ją „niszą rozwojową” (tamże: 430–431). Może właśnie tylko w takich sytuacjach społecznych w sferze publicznej możliwe jest istnienie relacji społecznej nasyconej tymi cechami, które określa *la gratuité*? Z drugiej strony już la Rochefoucauld w sentencjach dowodził, że człowiek zawsze postępuje egoistycznie⁷. Ta analiza wskazuje na wyraźną dwoistość pojęcia *la gratuité* i wielość wymiarów dobrowolności/daru. Można przypuszczać, że nadawanie odmiennych znaczeń dobrowolnemu, ochotniczemu, nieodpłatnemu zaangażowaniu w tworzenie przestrzeni wymiany w różnych aktywnościach, szczególnie w sferze publicznej, może być jedną z przyczyn nieporozumień i frustracji. Wynikać to może z pewnej ponadczasowości postaw, nieoceniających właściwie kontekstu społecznego i oczekiwań innych.

Podejmowanie problematyki *la gratuité*, podobnie jak kwestii daru, jest otwarciem puszką Pandory (Caillé, Chaimail 2010). Obejmuje ona bowiem zagadnienia, które nie

⁷ Por. dyskusję Kazimierza Twardowskiego opublikowaną w 1899 r. we Lwowie; zob. Twardowski (1994); por. także: Marynowicz-Hetka (2007a: 468–470).

są przez wszystkich jednoznacznie waloryzowane i do tego jeszcze rozpoczęcie ich analizy ujawnia inne dwoistości, dychotomicznie formułowane, takie jak: „obowiązek/wolność; interes indywidualny/społeczny; działanie dla siebie/dla innych” (tamże: 32), które w swej złożoności wykraczają znacznie dalej niż powszechnie przyjęte znaczenie *la gratuité*. Odkrywamy całą kompleksowość interesowności *versus* bezinteresowności relacji społecznych nawiązywanych w aktywności w polu praktyki. Interesowność relacji wychodzi daleko poza ramy monetarne, co może też stanowić swoistą pułapkę aksjologiczną. Podobnie nieoczywiste może być znaczenie nadawane relacjom ukierunkowanym bezinteresownie. Te dwoistości wywołujące niepewność orientowania aktywności w polu praktyki warto zachować w pamięci, kiedy namyślamy się nad kształtowaniem równoważnych relacji społecznych.

Wartościowanie/szacowanie efektów: ewaluacja aktywności w polu praktyki⁸

Fenomen ewaluacji – punkt wyjścia

Słowo „ewaluacja” jest jednym z modniejszych i często (nad)używanych w bardzo różnych kontekstach i związkach znaczeniowych. Podejmowanie tej problematyki może okazać się dla autora nieuświadomioną pułapką. Przegląd tekstów zawierających w tytule termin „ewaluacja” podaje w wątpliwość to, czym ona jest: tylko oceną, wartościowaniem, jak można by sądzić na podstawie znaczenia etymologicznego tego wyrazu, czy też badaniem, rozpoznaniem, poznaniem – a może wszystkim naraz? (Ornacka 2010).

⁸ Treść tego paragrafu stanowi znacznie zmodyfikowaną wersję artykułu: Marynowicz-Hetka (2011a).

W tym paragrafie nie tyle zajmuje mnie odpowiedź na pytanie, jak prowadzić ewaluację, ale raczej stanowi on próbę zaproponowania spojrzenia na ewaluację jako pewien typ procesu wartościowania, jego sens i znaczenie w aktywności podmiotu działającego w polu praktyki. Rodzi się więc pytanie o status ewaluacji w analizie aktywności. Przyjmując ten punkt widzenia, znajdujemy się w obszarze dyskusji nad granicami, liniami podziału między teorią a praktyką, między badaniem działania a samą aktywnością – czynem, pracą czy robotą, jak formułuje to Hannah Arendt (1985).

Termin „ewaluacja” wywołuje wiele skojarzeń, ale i wątpliwości, nie tylko natury semantycznej, lecz przede wszystkim epistemologicznej i ontologicznej. W punkcie wyjścia analizy tego zagadnienia należałoby podkreślić, że wartościowanie, szacowanie, ewaluacja są aktywnościami. Z tego powodu słuszne wydaje się odwoływanie się do koncepcji działania: racjonalnej lub pragmatycznej, bowiem one różnicują także dwa typy działania: strategicznego i niestrategicznego. Dla uporządkowania przekazu można więc mówić o dwóch typach ewaluacji: strategicznej i niestrategicznej.

Pierwszy z nich charakteryzuje się tym, że ewaluacja jest najczęściej wiązana z oceną stanu wyjściowego, skuteczności, efektywności, w porównaniu ze stanem końcowym; oceną nakładów w stosunku do rezultatów. Ten typ ewaluacji dobrze odpowiada typom aktywności, które określa się jako działania strategiczne. Są one na ogół zorientowane indywidualnie na kształtowanie *homo oeconomicus*, kierującego się w swej aktywności wyraźnie ekonomicznymi kryteriami, takimi jak: maksymalizacja zysków i minimalizacja kosztów, nastawienie na osiągnięcie sukcesu i powodzeń bez porażek oraz różnicowanie i rywalizację. Cechą aktywności tego typu jest przyjmowanie głównie indywidualnej perspektywy aktywności, odnajdywanie jej sensu przede wszystkim w urzeczywistnianiu

wcześniej obmyślonego planu aktywności oraz kierowanie się racjonalną, celowościową/strategiczną logiką przygotowania aktywności i jego przebiegu. Celem finalnym tak zaplanowanego działania, który tym samym wskazuje na jego znaczenie dla całości, jest zapewnienie ładu instrumentalnego bądź społecznego. Cechy te można też obserwować w typie ewaluacji, który określamy jako strategiczny. Wśród aktywności klasyfikowanych w tym typie postępowania, mającym swe źródła w racjonalnej teorii działania, ewaluacja jest niezbywalnym i uzasadnionym elementem/etapem postępowania.

Drugi typ ewaluacji, który roboczo można określić jako ewaluację niestrategiczną, ma odniesienia w innych koncepcjach aktywności/działania – tych, które odwołują się do pragmatycznej teorii działania, rozwijanej przez Deweya. Pragmatyczna teoria działania „nie zakłada ustalania celów działania poza kontekstem samego działania” (Koczanowicz 1994: 117). W tych koncepcjach, również spożytkowywanych dla rozwinięcia pojęcia istoty działania w pedagogice społecznej, cele działania nie są ustanawiane uprzednio „w stosunku do przebiegu czynności, lecz konstytuowane są w trakcie działania, jako odzwierciedlenie oporu zakłócającego jego przebieg [...]. Cele działania ulegają więc ciągłej rewizji i rekonstrukcji w zależności od sukcesów i niepowodzeń w ich realizacji” (tamże: 117). Tak określone koncepcje działania wpisują się w logikę działań niestrategicznych i zachęcają do stawiania pytań o to, w jaki sposób ta perspektywa modyfikuje ewaluację, na jakie trudności się napotyka, zamierzając odnosić się do tak – w procesie – stanowionych celów i jakie to ma konsekwencje dla efektów ewaluacji. Ponadto: jakie to ma konsekwencje dla jej postrzegania? W czym wyrażać się będą takie cechy ewaluacji niestrategicznej, jak: procesualność, temporalność, usytuowanie, wielokrotność, giętkość, rekonstrukcja i reorganizacja, w wyniku powrotów i interakcyjnego stanowienia ocen?

Na niektóre z tych pytań próbuję odpowiedzieć, prezentując w tym rozdziale narzędzie do analizy tego splotu aktywności, który nazywamy ewaluacją.

Zastanawiając się nad fenomenem ewaluacji i jego upowszechnieniem w mentalności społecznej, nie można nie zauważyć, że w odniesieniu do pola praktyki (zwłaszcza w przestrzeni kształcenia) stanowi on pośredni efekt statusu wiedzy we współczesnych społeczeństwach, sposobów jej upowszechnienia w rezultacie demokratyzacji szkolnictwa i wynikającego z tego poszerzania pól praktyki edukacyjnej oraz ich usytuowania w relacji wymiany rynkowej w społeczeństwie wiedzy. Procesy demokratyzacji i decentralizacji podejmowania decyzji wywołują typowe dla siebie reorganizacje stosunków władzy, wyrażające się m.in. w intensyfikacji form kontroli. Na tym tle ewaluacja staje się swoistym narzędziem, rozstrzygającym odwieczny dylemat o proporcje swobody i przymusu w działaniu. Autonomia podmiotów działających, wzmacniana przez powszechne ideologie dotyczące szczególnego wymogu wyjątkowości i indywidualizmu każdej jednostki, może być skutecznie ograniczana poprzez formy przymusu zewnętrznego. Jedną z nich mogą być różne postacie ewaluacji, które dla podmiotów działających, zwłaszcza zarządzających, mogą stanowić swoiste ramy działania⁹. Ważny w tej dyskusji jest pogląd Deweya na temat miejsca i statusu ewaluacji w procesie demokratyzacji stosunków społecznych, kiedy to indywidualnie doznawane doświadczenie, rekonstruowane wspólnie z innymi, kreuje nowe rozwiązanie, którego istotą jest innowacyjność¹⁰. Wpisana w taką koncepcję działania ewaluacja może pełnić funkcję oceniającą i kontrolną, ale także formatywną

⁹ Zwraca się na to uwagę m.in. w pracach poświęconych analizie instytucjonalnej (por. Arduino 1977a; Arduino, Lourau 1994).

¹⁰ Podobnie interpretuje myśl Deweya L. Koczanowicz (1994: 116).

(Barbier 1990: 227). Dzięki temu „opresyjny” wymiar ewaluacji i traktowanie jej jedynie jako narzędzia władzy (również symbolicznej) zdecydowanie się minimalizuje. Jeśli doświadczenie jest rekonstruowane i reorganizowane, oznacza to, że ewaluacja może mieć istotne znaczenie dla modyfikacji aktywności. Idea doświadczenia integralnego oraz jakości estetycznej jest bliska rozwijanym poglądom.

Gdzie szukać początków idei ewaluacji w polskiej literaturze przedmiotu? Jeśli ewaluację będziemy rozumieć jako przejaw waloryzacji działania, to można odnieść się do prac Klemensa Szaniawskiego (1994), który zastanawiając się nad tym, w jaki sposób „współczesna myśl filozoficzna analizuje problem racjonalności czynów” (tamże: 527), przywołuje dzieło Tadeusza Kotarbińskiego, który problemowi waloryzacji działania poświęcił znaczną część swej twórczości, poczynając od wydanej w 1913 r. książki pt. *Szkice praktyczne*. Uznaje bowiem, że ta publikacja zapoczątkowuje

systematyczną refleksję nad walorami wszelkiego czynu. Wprawdzie terminem centralnym jest słowo „sprawność”, nie ulega jednak wątpliwości, że zespół pozytywnie ocenianych cech działania – do których sprawność należy – składa się na to, co ogólnie nazywamy praktyczną racjonalnością (Szaniawski 1994: 727).

Klemens Szaniawski, zastanawiając się nad atrybutami racjonalności praktycznej i „formalnymi modelami racjonalności”, w których chodzi o odnalezienie racjonalnych rozwiązań „w odniesieniu do wyraźnie zdefiniowanych sytuacji wyboru” (tamże: 528), stwierdza, że „ich cechą wspólną jest optymalizacja w obrębie zamkniętej klasy możliwych zachowań” (tamże: 528) i dokonuje porównania między tym, co określa jako „ujęcie klasyczne” i tym, co nazywa „formalnymi modelami racjo-

nalności”. W odniesieniu do „ujęcia klasycznego, z którego ducha wyrosła prakseologia” tym, co „relatywizuje racjonalność działania” (tamże: 528) jest cel. W przypadku „formalnych modeli racjonalności”

nie występuje w nich pojęcie celu. Mamy natomiast wyliczenie możliwych sposobów zachowania oraz ich ocenę ze względu na przyjętą przez podmiot działający hierarchię wartości. Najczęściej dołącza się do tego jeszcze charakterystykę niepewności co do skutków możliwych do przyjęcia działań (tamże: 528).

Tę logikę można zauważyć w założeniach teorii podejmowania decyzji czy teorii gier. W odniesieniu do aktywności bliskich polom praktyki jest ona także obecna w tych typach działań niestrategicznych, które określa się jako „aranżowanie” (*bricolage*). Jego wymiar prezentystyczny („tu i teraz”) odbiega od logiki działania celowościowego. Sens takiego typu działania polega na wspólnym (re)interpretowaniu sytuacji i osiągnięciu porozumienia. Nie jest nim bezpośrednio urzeczywistnianie planu, jak w przypadku działań strategicznych, co zdecydowanie różnicuje pogląd na istotę i sens ewaluacji.

Na temat pojmowania sensu i znaczenia ewaluacji wypowiada się też autor (Barbier 1990) ważnej dla tego tematu pracy, której tytuł w tłumaczeniu na język polski brzmi: *Ewaluacja w kształceniu* (Barbier 1990; 2006: 125–144). Zdaniem tego autora zmienność poglądów na ewaluację „wpisuje się [...] w historię społecznych sposobów kontroli wykorzystania i wydatkowania czynników pracy” (Barbier 1990: 61). Stosując logikę ewaluacji, nie tylko analizuje się ich występowanie, ale przede wszystkim dokonuje oceny ich wykorzystania i wydatkowania w różnych polach aktywności. W efekcie tej przemiany zmianom podlega również zastosowanie i rozumienie

istoty ewaluacji w przestrzeniach kształcenia i nauczania. Dla przykładu, w przestrzeni kształcenia proces ten przebiega od pojmowania ewaluacji jako „momentu niezbędnego w każdym typie tego działania” (tamże: 60) do „zarządzania tą aktywnością kształcenia, poprzez rozłożenie na odpowiednie elementy, np. analiza potrzeb, opracowywanie projektów, regulacja, ocena” (tamże). W przestrzeni nauczania ten mechanizm ewaluacji przebiega inaczej: „od jej zastosowania jako składnika każdego aktu pedagogicznego do zarządzania pedagogicznego (kierowania pracą ucznia)”, poprzez realizację celów nauczania (tamże).

Tak więc w zależności od usytuowania w polu praktyki i oczekiwań społecznych następują zmiany statusu ewaluacji, wyrażające się w nadawaniu jej atrybutów procesualności. Zmiany dokonują się w kierunku: od oceny pojedynczego aktu/czynu do ewaluacji procesu. Wskutek tego proces ewaluacji staje się coraz bardziej kompleksowy, podobnie jak coraz bardziej złożona okazuje się oceniana rzeczywistość i w konsekwencji podejmowane w niej działania. Ewaluacja jest więc złożonym wielokrotnie splotem aktywności, który staje się w procesie relacyjnym (interakcyjnym) w trakcie rekonstrukcji i integrowania doświadczenia prowadzącego do jego uwspólnienia oraz dzielenia z innymi. Taki pogląd na zagadnienie ewaluacji jest przedstawiany również w tym paragrafie.

Niewątpliwie czynnikiem różnicującym poglądy na ewaluację są transformacje stanowisk metodologicznych (Manterys 1997; Guba, Lincoln 2010). Współczesne raczej wpisują się w postrzeganie rzeczywistości, nie tej uporządkowanej, pewnej, znanej i dającej się łatwo zmierzyć, ocenić, podliczyć, ale rzeczywistości charakteryzującej się wielością i niemierzalnością, raczej zorientowaniem na komunikację i partycypację niż na wykonywanie „założeń planu wcześniej obmyślnego”. Napięcie między tymi paradygmatami orientuje także myślenie

o ewaluacji. Można wyodrębnić następujące tendencje transformacji syndromów cech:

- od pewności celów podejmowanej aktywności i jej rezultatów do wszechogarniającej niepewności (Morin 2007);
- od oceny statycznego, jednostkowego aktu do ewaluacji umiejscowionej w procesie;
- od wiary w działanie zracjonalizowane do zwątpienia scjentyistycznego i rozwoju stanowisk interpretatywnych oraz partycypacyjnych.

Przyglądając się publikacjom na ten temat i entuzjastycznemu pochodowi zagadnień ewaluacji w codziennej praktyce, kształceniu, realizowaniu na zamówienie projektów badawczych i edukacyjnych, nasuwa się wrażenie, że „nie pasuje” ona do coraz powszechnie rozwijanych paradygmatów, odwołujących się do rozumienia innych, ich partycypacji, które ogólnie określa się terminem działań niestrategicznych. Rozdźwięk ten jest szczególnie widoczny wtedy, gdy nie postrzega się procesu ewaluacji jako usytuowanego immanentnie w złożonej aktywności, tylko ogranicza się ją do jednostkowych ocen, separując od całości poszczególne elementy złożonego procesu ewaluacji.

Ewaluacja aktywności w polu praktyki **– narzędzie analizy**

Analizowanie tego, czym jest lub może być ewaluacja, pozwala uporządkować zastosowanie narzędzia analizy, w którym uwzględnia się następujące aspekty: przedmiot, sposób analizy, aparaturę pojęciową; postępowanie oceniające/ewaluacyjne; punkt widzenia na problematykę ewaluacji działania w polu praktyki.

Pierwszy rejestr pytań, różnicujący stanowiska wobec ewaluacji, odnosi się do tego, jaka jest, czym się charakteryzuje sytuacja ewaluacji działania w polu praktyki, jakie są zewnętrzne i zinterioryzowane przez podmiot oczekiwania dotyczące jej

podjęcia, jakie są racje dla podjęcia tej aktywności i jak to najlepiej czynić. Są to więc pytania o przedmiot analizy tej złożonej aktywności, jaką jest ewaluacja. Przedmiot ewaluacji, jego wskazanie i zróżnicowanie, zależy niewątpliwie od jej celów szczegółowych. Stanowi także kryterium wyodrębniania jej rodzajów. Jest określany poprzez to, jak pojmuje się samą materię ocenianą. W tym wypadku chodzi o to, co określa się mianem pola praktyki, w którym zachodzi aktywność i jakie są jej cechy szczególne. Zależą one najprawdopodobniej od tego, jakiego rodzaju aktywność jest podejmowana w danym polu praktyki, jakie można w nim wyodrębnić przestrzenie: np. wychowania, nauczania, kształcenia, doskonalenia swej praktyki, ale także pomocy w rozwoju czy towarzyszenia.

W każdej z tych konfiguracji związków między celami, sposobami i rezultatami tkwi specyficzny sens ewaluacji i sposób jej prowadzenia. Najbardziej ogólne określenie przedmiotu ewaluacji to zaprzeczenie, iż „nie jest [ona zwykłym] pozyskiwaniem informacji, lecz [ich] zmianą w celu ujawnienia sensu” (Barbier 2006: 141; Ardoino 1977b: 35). Ewaluacja polega na formułowaniu oceny wartościującej. Istotne jest to, że równocześnie nie oznacza „tworzenia wartości [...]”. W procesie ewaluacji nie tworzy się [także] przydatności ani jakości, jest to jedynie ich społeczne wyrażenie w konkretnych okolicznościach” (Barbier 2006: 141). Ewaluacja należy do kategorii „wartości wypowiedzianej” (tamże; Carpentier 1977: 83), z tego powodu tak ważne jest słownictwo, jakim w tym procesie się posługujemy.

Drugim elementem narzędzia jest przyjmowany sposób analizy zjawiska, charakterystyczny dla danego podejścia. Z pewnością zgodzić się należy z tezą, że nie można zagadnienia ewaluacji rozpatrywać w oderwaniu od kontekstów ocenianego pola praktyki, jak też od towarzyszących ewaluacji procesów analizy pola praktyki. Zarówno te pierwsze, jak i te

drugie mają znaczenie dla pojmowania ewaluacji i kształtowania się zakresów jej sensów i znaczeń. Inne jest również jej usytuowanie. Nie na zewnątrz tych kontekstów, nie jedynie jako rezultat ocenianych przejawów aktywności, ale wewnątrz tych przestrzeni, jako niebywale ważny ich atrybut i źródło uwiarygodnienia podejmowanej aktywności. Takie postrzeganie ewaluacji wymaga podzielenia znaczenia takich jej atrybutów, jak: relacyjność, procesualność, temporalność oraz kontekstowość i usytuowanie. Te cechy wyznaczają jej zakres, w tym granice i możliwości oraz sposoby ich przekraczania.

Ważne jest przyjęcie tezy, że „proces ewaluacji jest podwójnym procesem obiektywizacji ocenianej rzeczywistości” (Barbier 2006: 141, por. także Bachelard 2002 [1938]). Polega on na tworzeniu narzędzia, którego podstawą jest oceniana rzeczywistość, a następnie na odniesieniu zebranych informacji do norm, kryteriów, celów danego działania. W rezultacie tego procesu powstaje ocena wartościująca, często wskazująca na przydatność podjętej aktywności. To właśnie sformułowanie oceny wartościującej jest celem prowadzonej ewaluacji zewnętrznej (np. audytu). Ocena wartościująca stanowi rezultat przekształcenia danych w wartość rozumianą jako cenność (por. Kluckhohn 1962; Marody 1976). Można ją wyrazić w sposób bezpośredni w postaci przymiotników posiadających wiele znaczeń waloryzujących opis (np. pozytywny/negatywny, dobry/zły), czy też w formie bardziej skomplikowanych kryteriów, skal, wskaźników itp. W zależności od stopnia złożoności wzoru ocena może składać się na proces ewaluacji prostej (określanej jako analityczna) bądź bardziej złożonej, kiedy zawiera odniesienie do wzorca – wówczas mówimy o ewaluacji globalnej/syntetycznej (Barbier 2006: 140–142, 272).

Wyodrębnia się (Nowak 1970) dwie kategorie ocen: właściwe i użyteczne, zwracając uwagę na to, że w analizach i interpretowaniu rzeczywistości społecznej dominują oceny

użyteczne, nazywane również „instrumentalnymi”. Oceny użyteczne należą do kategorii ocen relatywnych i ich cechą jest „intersubiektywność” czy, jak to się inaczej określa, „interpersonalność”. Cechy te w przyjmowanej relacyjnej perspektywie ewaluacji stają się bardzo ważne, można im sprostać dzięki interpersonalnemu uzgodnieniu kryterium oceny. Z drugiej strony jednak w postępowaniu analizowania i wyjaśniania sytuacji nie można pomijać znaczenia procesu ocen właściwych. Są one szczególnie pożyteczne w tej fazie postępowania, kiedy antycypujemy rozwój sytuacji oraz wyobrażamy sobie możliwe rozwiązania praktyczne. Definiowanie sytuacji jest wielokierunkowe i wieloaspektowe – ta wielość wynika z istoty sytuacji, jej złożoności. Dlatego wydaje się, że korzystniej jest mówić nie tyle o wyłączności, co o dominancie jednej lub drugiej kategorii ocen w nadawaniu analizowanej sytuacji wymiaru waloryzującego.

Proces wartościowania jest wielokrotnie złożony, zawiera w sobie ocenianie i szacowanie, oznacza – jak to już było powiedziane – „akt pokochania czegoś (umiłowania), a także akt wydawania sądu o istocie i stopniu wartości w odniesieniu do czegoś innego” (Dewey 1963 [1916]: 254). Ocena jest tą, która „ustala miarę następnych wartościowań, ale i specyficzne kierunki tych wartościowań” (tamże). Oznacza to, że istnieje powiązanie oceniania z wartościowaniem, które może wyrażać się w licznych konfiguracjach. Na tym tle można mówić o aksjologicznym aspekcie ewaluacji, w której odnaleźć można te same dylematy etyczne, co w dyskusji nad aksjologicznym kryterium działania¹¹. Warto przy tym pamiętać, że w formułowaniu oceny wartościującej decydujące jest „kompletne doświadczenie”. Jego posiadanie lub brak różnicują jej jakość (Dewey 1963 [1916]: 265).

¹¹ Por. m.in. Marynowicz-Hetka (2007a: 425–430, 503).

Ważnym elementem narzędzia analizy ewaluacji aktywności w polu praktyki jest stosowana aparatura pojęciowa. Nadawane jej znaczenia rzutują na rodzaj słownictwa stosowanego w procesie aktywności i pośrednio także w procesie ewaluacji. Wyodrębnia się (Barbier 2006: 175–195; 2016b: 205–210) dwa typy słownictwa: język działania i język pojmowalności działania. Z punktu widzenia związków z procesem ewaluacji szczególnie ważne jest zwrócenie uwagi na specyficzność języka używanego w komunikacji z innymi podmiotami działania i partnerami. Cechą charakterystyczną tego typu słownictwa jest jego bardzo silne naznaczenie aksjologiczne oraz to, że jego znaczenia równocześnie są stosowane w kilku porządkach: wyobraźniowym, afektywnym i poznawczym (Barbier 2006: 187). Większość wypowiedzi w tego typu komunikacji w polu praktyki to oceny wartości efektów działania bądź też wypowiedzi inspirujące do podjęcia aktywności. Takie usytuowanie pojęć w swego rodzaju sieci z innymi jest szczególnie ważne, kiedy zastanawiamy się nad językiem stosowanym w procesie ewaluacji. Nie można dokonać ewaluacji bez określenia celów aktywności, ale równocześnie ich ocena w wyniku ewaluacji może stanowić czynnik modyfikujący przyszłe cele podobnego działania w polu praktyki. Można więc mówić o splocie międzyznaczeniowym tego typu słownictwa (Barbier 1990).

Problematyka języka stosowanego w procesie ewaluacji stanowi bardzo rozległą przestrzeń analizy, wymagającą kompetencji interdyscyplinarnych (Sierocka 2003). W związku z omawianym zagadnieniem warto zasygnalizować niektóre elementy, zasługujące zresztą na znacznie szersze omówienie. Na tej mapie spraw związanych z językiem ewaluacji należałoby przede wszystkim umieścić zagadnienia dotyczące aktów mowy, ponieważ w procesie tym formułuje się też oceny jakościowe. Są to te akty mowy, które przekazują

intencję (akt illokucyjny) oraz określają skutek (akt prelokucyjny) (Kurcz 2001: 159–160). Szczególnym przypadkiem aktów illokucyjnych jest werdykt. Tego typu akty mowy „nie zmieniają stanu rzeczy, tylko ogłaszają jako ważny lub oficjalnie przyjęty komunikat. Na przykład werdykt sędziego sportowego lub ocena egzaminatora” (tamże: 161). Niewątpliwie ocena wartościująca formułowana przez zewnętrznego ewaluatora należy do tej klasy aktów mowy, jaką jest werdykt. Dodać należy, iż werdykt wyrażony w określonym kontekście społecznym może odpowiednio minimalizować skutek bądź go maksymalizować.

Kontekstowość wyrażenia oceny wartościującej w intencyjnych aktach mowy, zdaniem Idy Kurcz (2003: 128) analizującej wyrażanie stereotypów, sprzyja „używaniu języka w celu manipulowania innymi”. Czy w procesie ewaluacji takie niebezpieczeństwo również istnieje? Oto pytanie do rozważenia. O tym, jak trudno jest udzielić jednoznacznej odpowiedzi, niech świadczy poniższa uwaga (w formie gry językowej) Klemensa Szaniawskiego (1994) dotycząca sformułowań oceniających, których w rozmaitych aktach mowy stosowanych w procesie ewaluacji jest wiele. Tutaj przykład dotyczy dwu: tego, co „optymalne” i tego, co „maksymalne”:

Optymalne: czyli maksymalne (w granicach wyznaczonych przez sytuację, a więc m.in. profil uporządkowań preferencyjnych) obdzielenie uczestników podziału [dóbr – przyp. E.M.-H.]. Ale co oznacza „maksymalny”, czy istnieje relacja porządkująca pod rozważanym względem zbiór wszystkich podziałów? (tamże: 469–470)

Z innych, illokucyjnych aktów mowy, które są stwierdzeniami wyrażającymi reprezentacje oraz przekonania, intencję nadawcy, wyodrębnia się: dyrektywy, zobowiązania, dekla-

racje, ekspresje¹². Te intencjonalne akty mowy (ilokucyjne) „ustalają stosunek podmiotu do otoczenia” (Bobryk 2001: 107). W nich zwłaszcza „widać najwyraźniej ściśle związki między reprezentowaniem (przedstawianiem czegoś) a działaniem [...] i związki między tym, co umysłowe, tym, co wewnętrzpsychiczne a tym, co fizyczne i zewnętrzne” (tamże: 102). Tak też jest to widoczne w procesie ewaluacji, który jest pewnym rodzajem działania, wyrażanego w postaci intencjonalnych aktów mowy oraz ocen wartościujących. Jego celem jest – odnosząc się do teorii działania Deweya – rekonstrukcja i reorganizacja doświadczenia w kierunku całościowego, waloryzującego oglądu.

Kluczowym elementem narzędzia analizy procesu ewaluacji jest samoświadomość stosowanych podejść badawczych i ich odniesień epistemologicznych. Jest ona o tyle istotna, że można pojmować ewaluację jako swoisty typ badania, analizy praktyki. Bywa, że jest ona niezbędnym elementem badań innowacyjnych/eksperymentalnych. Niewątpliwie zróżnicowaniu przyjmowanych perspektyw sprzyja wybór stanowiska teoretycznego pojmowania aktywności. Dla przykładu, jak to było już powiedziane, stosując podział dychotomiczny na działania strategiczne i niestrategiczne, w tych pierwszych jesteśmy – używając języka Kotarbińskiego (1969 [1955]) – „sprawcami czynu”, w podejmowanej aktywności towarzyszy nam świadomość, że mamy wpływ na zmianę naturalnego biegu rzeczy. Kierujemy się racjonalnymi rozwiązaniami, które w konsekwencji stosunkowo łatwo jest poddać ocenie poprzez odniesienie do uprzednio sformułowanych celów. Natomiast w tych drugich stanowiskach uznaje się, że działając, jedynie zmieniamy konfigurację danego procesu (jego strukturę,

12 Czyni tak Ida Kurcz (2001: 160–161), odwołując się do klasyfikacji Johna Searle’a.

bieg, kolejność zdarzeń itd.). Ma to oczywiście znaczenie dla występowania trudności w ocenie aktywności w danym polu praktyki. Napotykamy na przeszkody w wyraźnym określeniu odniesień ewaluacyjnych oraz na pewną labilność ocen, wynikającą z nieprzewidywalności przebiegu aktywności. W tych typach działań ewaluacja zmienia swój status – oceny znacznie częściej są wyrażane probabilistycznie i heurystycznie oraz konstruowane są w sposób intersubiektywny.

Przyjmowane rozumienie aktywności/działania jako pewnego procesu usytuowanego w czasie i przestrzeni można określić bliżej poprzez jego elementy: definiowanie sytuacji, orientowanie aktywności i jej projektowanie oraz podjęcie postępowania. Nie są one etapami czy fazami, ale raczej elementami tego samego procesu, w którym mogą się przenikać i przekształcać. Tym samym ewaluacja w różnych postaciach towarzyszy aktywności postrzeganej jako proces usytuowany w czasie i przestrzeni. Można więc wyodrębnić różne postaci ewaluacji, jeśli pojęcie to rozumie się w sensie szerokim, jako proces oceniania i wartościowania/waloryzowania, a nie jedynie w znaczeniu węższym – jako ocenę końcową efektów, zysków, korzyści, realizacji celów, spełnienia oczekiwań, zaspokojenia potrzeb etc., bardzo powszechnym w praktyce edukacji, kształcenia czy realizacji projektów na zamówienie.

Ewaluacja w sensie szerszym, przedstawiana w tym paragrafie, stanowi immanentną i nieodłączną cechę aktywności, bez której aktywność w polu praktyki nie mogłaby być realizowana i, co więcej, nie mogłaby się rozwijać, spożytkowując wyniki ewaluacji. W tak rozumianej ewaluacji ważną postacią jest ten, kto jej dokonuje. Przyjmujemy, że owym podmiotem może być sam podmiot podejmujący aktywność w danym polu praktyki, który równoległe z działaniem ocenia jego przebieg, odwołując się do jego celów usytuowanych w danym kontekście społecznym. Mogą nim być także podmioty zewnętrzne,

spełniające funkcje audytów i funkcje opiniotwórcze (np. media, opinia publiczna etc.). To oczywiście niebawale poszerza horyzont analizy zagadnienia ewaluacji.

Perspektywy ewaluacji dokonywanej przez osoby usytuowane zewnętrznie w stosunku do pola praktyki są szeroko stosowane w takich podejściach, w których rezultacie optymalizuje się owo pole praktyki. Dotyczy to podejść: badanie – działanie – kształcenie; analiza instytucjonalna; kształtowanie dyskursu refleksyjnej praktyki etc. Trzeba przyznać, że dla pedagogiki społecznej, podkreślającej relacyjność aktywności i wpisującej się tym samym w paradygmat interakcyjny, szczególnym typem ewaluacji jest ta wzajemnie podzielana przez podmioty działania, współtworzona w procesie i w czasie aktywności.

Szczególnym przypadkiem wartościowania/szacowania jest krytyka. John Dewey (1975 [1934]: 378–395) w rozprawie *Sztuka jako doświadczenie* wypowiada się na temat krytyki dzieła sztuki. Wiele jego uwag celnie odpowiada omawianemu tu zagadnieniu ewaluacji aktywności. Szczególnie przydatne wydają się analizy, które wskazują na dwa typy ocenia: krytyka jako wartościowanie typowe dla werdyktu, bez uzasadnienia oraz krytyka stanowiąca uzasadnienie dla danej oceny wartościującej. Autor przypomina, że „krytyka pojawia się jako dokument społeczny i może być sprawdzona przez wszystkich, którzy mają dostęp do tych samych obiektywnych źródeł” (tamże: 378). Tym samym spełnia więc funkcję społeczną i formacyjną. Jest to jednak możliwe pod warunkiem, że krytyka kładzie „większy nacisk na cechy obiektywne, które uzasadniają [...] ocenę niż na same wartości w znaczeniu, że coś jest znakomite lub słabe” (tamże: 379). Wiele spostrzeżeń Deweya można by zastosować w ewaluacji aktywności w polu praktyki, by wzmocnić jej jakość estetyczną, której wrogiem jest „banał i konwenans, a nie praktyczność czy intelektualna” (tamże: 379).

lizm” (Wojnar 1975 [1934]: XX). Ważne staje się uwrażliwienie na przejawy zmienności w formułowaniu ocen i odniesień do stanowienia jakości estetycznej, które przeciwdziała rutynie, czyli orientowaniu aktywności na powtarzalność, i skostnieniu, czyli ukierunkowywaniu aktywności wyłącznie na trwałość i posługiwanie się miarą tradycji (Dewey 1975 [1934]: 379). Pewne rozwiązania podpowiada tu społeczno-pedagogiczna perspektywa orientowania aktywności w polu praktyki, proponowana w tej monografii.

Rozdział 7

Pedagogika społeczna „na skrzyżowaniu nauk”

Uwagi wstępne

Usytuowanie społeczno-pedagogicznego punktu widzenia „na skrzyżowaniu nauk” (Radlińska 1961a) jest tezą bardzo wymagającą. Jej konkretny wymiar mieści się między dążeniem do „upominania się o niezbędne minimum integralności wpiśnięcia pedagogiki w stan humanistyki, rozumianej integralnie jako przestrzeń autorefleksji kultury” (Jaworska-Witkowska, Witkowski 2010: 13–14), i w efekcie rozwijaniem stanowiska Radlińskiej, a zwątpieniem w tak pojmowaną integralność. Uzasadnień dla stanowisk sceptycznych poszukuje się m.in. w dramatycznych losach dyscyplinaryzacji i instytucjonalizacji pedagogiki społecznej oraz skazania jej w niektórych okresach historycznych na niebyt¹. Tadeusz Frąckowiak (2007a) zauważa, że był w jej dziejach okres „poza pedagogiką społeczną, tj. jej pozainstytucjonalnej obecności we wszystkich naukach o wychowaniu i edukacji, aksjologii społecznej, etyce, antropologii” (tamże: 56). To spostrzeżenie może stanowić ostrzeżenie w urzeczywistnianiu wizji Radlińskiej, że oto pedagogika

¹ Propozycja narzędzia analizy rozwoju procesów dyscyplinaryzacji i instytucjonalizacji pedagogiki społecznej znajduje się w: Marynowicz-Hetka (2007a: 212–218; 2011c).

społeczna znajduje się „na skrzyżowaniu nauk” i jest pojemną oraz kompletną (Witkowski 2014) koncepcją ukazującą złożoność związków jednostki i jej środowiska życia, usytuowanych w kontekście społecznym. Miejsce to, jak każde skrzyżowanie, wymaga od podmiotu działającego zarówno odwagi, aby przejść, przekroczyć próg swej (sub)dyscypliny, jak i uważności², by jej nie zatracić.

Wielość perspektyw wzbogaca pogłębienie analizy i poszerzenie jej zakresu. Otwarcie pedagogiki społecznej na dyscypliny humanistyczne, społeczne i na samą pedagogikę ułatwia oraz umożliwia uczestnictwo w dyskursie nauk humanistycznych i społecznych. Pozwala także na ukazywanie na tym tle walorów pedagogiki społecznej. Oznacza to, że korzyści dla subdyscypliny będą kształtować się w procesie wymiany intelektualnej i tworzenia transwersalnie konstruowanych paradygmatów o wymiarze relacyjnym.

Zagrożenia wyrażać się mogą w rozproszeniu tematycznym, powierzchowności analizy, przejawianiu postawy nowinkowości, wędrowaniu po innych dyscyplinach i przynależnych im koncepcjach bez umiejętności zaaplikowania ich do perspektywy społeczno-pedagogicznej. Niekiedy, a nawet coraz powszechniej, wskazywana interdyscyplinarność badań i analiz stanowi „przykrywkę” dla powierzchowności – nic nie wyjaśnia, co najwyżej jest kompilacją poglądów.

Realizowanie przesłania Radlińskiej wymaga więc nieustannego pogłębiania wiedzy i kompetencji twórczego spożytkowania rozległego obszaru wiedzy nauk humanistycznych i społecznych oraz równoległego wysiłku dla jej integrowania ze społeczno-pedagogiczną perspektywą na analizowane zagadnienia. Inaczej mówiąc, chodzi o umiejętne spożytkowa-

2 Na to, że w podejmowaniu aktywności nie wystarcza odwaga, ale niezbędna jest uważność, zwraca uwagę w swych pismach Simone Weil (2007: 101–112).

nie innych koncepcji/teorii/podejść i dzięki temu wzbogacanie spojrzenia społeczno-pedagogicznego oraz – co bardzo ważne – wpisywanie go do ogólnego dyskursu. Sztuką staje się nadawanie jednego wymiaru tak zróżnicowanym stanowiskom, które mogą się zmieniać, komplikować, po prostu podlegać transformacjom wynikającym ze zmian paradygmatycznych w nauce. Pewnym rozwiązaniem jest odnajdywanie w pedagogice społecznej ram/przeseł, na których można ją rekonstruować w wymiarze transwersalnym, zawierającym elementy metateoretyczne. Można powiedzieć, że dopiero w ten sposób spełnić się może wizja Radlińskiej, że oto pedagogika społeczna znajduje się „na skrzyżowaniu nauk”.

Ten rozdział poświęcony jest wskazaniu pożytków z podejścia heterogenicznego do wzbogacania dyskursu społeczno-pedagogicznego. Dokonuje się to dzięki otwartości na inne poglądy oraz poszukiwaniu związków jednostki i środowiska życia, usytuowanych w szerszym kontekście społecznym. Kształtowanie tożsamości naukowej pedagogiki społecznej nie może odbywać się w separacji od innych dyscyplin, nie może także być jedynie rezultatem dyskusji ograniczonej do spektrum polskiego. Pomimo znacznych przeszkód, wyrażających się w z gruntu niesymetrycznym usytuowaniu badaczy polskich, ze względu na znikomą znajomość języka polskiego wśród partnerów, wysiłek komunikacji międzynarodowej jest niezbędny, jeśli chcemy systemowo realizować cele finalne. Chodzi tu głównie o rozumienie siebie jako indywidualnych badaczy i jako członków społeczności akademickiej, obejmującej środowisko pedagogiczne/nauk o wychowaniu. Zamknięcie, izolacja, postawy defensywne, obawa przed oceną środowiska, niechęć bądź nieumiejętność podejmowania ryzyka, nowych wyzwań, nowych obszarów badań, nowych sposobów ich analizowania – mogą być nawet efektywne i zadowalające. Jednak jest to jedynie koncepcja przetrwania, możliwa co naj-

wyżej dla jednego pokolenia badaczy, później nieunikniony jest proces degradacji, prowincjonalizacji stanowisk teoretycznych i rozwiązań metodologicznych.

Równocześnie należy pamiętać o dwoistości tego problemu: nadmierne otwarcie, nie wsparte uświadomionym i konsekwentnie przyjmowanym punktem widzenia, perspektywą, może spowodować „rozpłynięcie się” pedagogiki w dyskursie. Jak wówczas przekonać tych, dla których procesy dyscyplinaryzacji, a zwłaszcza instytucjonalizacji są nadal ważne, niekiedy najważniejsze? Zresztą, te dwa procesy – paradoksalnie, odwrotnie niż myślą ich zwolennicy – nie sprzyjają rozwojowi epistemologicznemu dyscypliny, a czasem go hamują. Najważniejsza zdaje się mądrość życiowa, wyrażająca się w znalezieniu trzeciej drogi, ale uważnie i krytycznie ocenianej (Ricoeur 1995; Foessel, Mongin 2006)³. Te argumenty przekonują, że ważne wydaje się dyskusowanie o naszej tożsamości, jej istocie, tworzeniu, przekształcaniu, przekraczaniu w zderzeniu z Drugim.

Inspiracje konceptualne i narzędzia konstruowania społeczno-pedagogicznego punktu widzenia na aktywność w polu praktyki

Przyjmując taką uważnie otwartą postawę, zajmę się teraz pożytkami płynącymi z poszukiwania propozycji konceptualnych i narzędzi analizy, które mogą wzbogacać społeczno-pedagogiczny punkt widzenia na aktywność w polu praktyki.

- 3** Warto pamiętać o ostrzeżeniu Paula Ricoeura (1995), aby dbać o to, by „nie schodzić z drogi”. „Moim problemem było zawsze to, aby wiedzieć, czy nie skonstruowałem fałszywych okien, czy to, co zrobiłem, nie było jedynie zwykłym kompromisem, czy też było rzeczywistą propozycją trzeciej drogi, zdolną do utrzymania się i obrony” (tamże: 118; Foessel, Mongin 2006: 12).

Inspiracje dla konstruowania ram orientowania aktywności w polu praktyki

Namysł nad wzbogacaniem, poszerzaniem i przekształcaniem społeczno-pedagogicznego punktu widzenia w obrębie ram określonych u zarania pedagogiki społecznej wymaga zwrotu w kierunku filozofii, z której pedagogika jest „wywiedziona” (Lewowicki 2003) poprzez jej związki z psychologią, socjologią, również z „językoznawstwem, naukami o komunikacji, historią, teologią [...], naukami przyrodniczymi i ekonomicznymi oraz medycznymi” (tamże: 22). Proces powrotu do filozofii następuje z równoległym zachodzącym procesem dyscyplinaryzacji dyskursu pedagogicznego. Z punktu widzenia rozwoju pedagogiki jako nauki jest to więc wskaźnik obiecujący. Jednak jest on trudny do realizacji, z uwagi na konieczność recepcji tekstów przygotowanych w wielości języków humanistyki, ale także kłopotliwy dla niektórych badaczy, ponieważ wymaga akceptacji zintegrowanego modelu nauki⁴. Do tego powrotu do filozofii jako źródła inspiracji konceptualnych aktywności w polu praktyki społeczność akademicka pedagogów (w tym pedagogów społecznych) wydaje się niezbyt dobrze przygotowana, co „sprzyja ubożeniu refleksji ogólnofilozoficznej w pedagogice” (Lewowicki 2003: 24).

Poszukiwanie inspiracji konceptualnej dla pedagogiki społecznej w stanowiskach filozoficznych sprzyja odnajdywaniu przypuszczalnych odpowiedzi na podstawowe pytania, wynikające z troski o tożsamość pedagogiki społecznej i jej usytuowanie w kontekście społecznym. Te niezmiernie ważne pytania: skąd przyszliśmy, ale również jacy jesteśmy i dokąd zmierzamy, wymagają nieustannej refleksji ze względu na

⁴ O dbałość w nasycaniu kształcenia pedagogów refleksją filozoficzną i o zintegrowany model humanistyki nieustannie dopomina się Lech Witkowski (2003, 2009, 2018b).

płynność i zmianę stanowisk, paradygmatów, ale i kontekstu społecznego (Bauman 2006 [2000]). W pedagogice społecznej, która zajmuje się problematyką „stawania się człowieka” (Frąckowiak 2010: 93; Frąckowiak, Modrzewski 2010: 73), ważny staje się jej wymiar filozoficzny. Nie chodzi tu – jak pisze Franc Morandi (2000) – o wyodrębnianie nowej subdyscypliny, np. filozofii edukacji, ale raczej o wpisanie idei filozoficznych w dyskurs pedagogiczny i w podzielaną przez społeczność kulturę aktywności w polach praktyki. Może to wyrażać się w zainteresowaniu tym:

- co mówią i piszą na temat edukacji sami filozofowie; najczęściej – zdaniem Morandiego – są to odniesienia do poglądów tych, którzy „ustanowili fundamenty naszej refleksji na temat edukacji” (tamże: 9), np. Platon, Nietzsche, Rousseau, Kant;

- w jaki sposób różne podejścia i nurty filozoficzne towarzyszą w powstawaniu nowych kategorii pojęciowych. To w sposób pośredni może wskazywać na oddziaływanie filozofii na myśl pedagogiczną i pozwala odnajdywać związki stanowisk filozoficznych z koncepcjami pedagogicznymi, jak również oceniać ich wpływ na kształtowanie tychże. Na przykład Morandi zauważa, że w filozofii kartezjańskiej „edukacja nie stanowi przedmiotu badań, ale równocześnie stała się ona podstawą poglądów wielu autorów, od Komeńskiego do Condorceta, które odnoszą się do tego, co współcześnie nazywa się procesem wychowawczym” (tamże: 9);

- w jaki sposób refleksyjnie analizuje się praktykę wychowawczą; ten aspekt zastosowania filozofii jest szczególnie istotny z uwagi na praktyczny wymiar pedagogiki społecznej. Morandi (tamże) podkreśla, że „z tego spotkania praktyki wychowawczej [refleksji nad nią – przyp. E.M.-H.] z poglądami filozofów (np. na istnienie świadomości) powstaje problem filozoficzny: czym jest wychowanie? [...] Filozofia jest tam, gdzie jest edukacja” (tamże: 9).

Z powyższej analizy wynikają bliskie związki filozofii z edukacją, aby nie powiedzieć: wszechobecność tej pierwszej w pojmowaniu procesu wychowania i namyśle nad jego przebiegiem. Myśląc o pedagogice społecznej i jej rozwoju, poszukujemy w filozofii, w różnych nurtach i orientacjach, inspiracji dla doskonalenia rzeczowego⁵ tej subdyscypliny pedagogicznej, jej przedmiotu, metody, a nade wszystko jej punktu widzenia.

Innym, bardzo istotnym powodem odwoływania się do refleksji filozoficznej jest poszukiwanie inspiracji filozoficznych do formułowania koncepcji w ujęciu historycznym. Franc Morandi (2000: 10) przypomina, że najpełniej znaczenie analizy historycznej rozwoju idei rozwinął Michel Foucault w pracy: *Archeologia wiedzy*. Sformułował tam tezę, że analiza historii idei pozwala zrozumieć „przejście od niefilozofii do filozofii” (Foucault 1997: 180). Przyjęcie stanowiska, że analizę charakteryzuje otwartość i zmienność umożliwia dialog między dyscyplinami i właściwymi im perspektywami oglądu rzeczywistości. Sprzyjać temu może tworzenie wspólnej przestrzeni współmyślenia pedagogiczno-filozoficznego i filozoficzno-pedagogicznego, inspirowanie dyskusji – ponieważ tak tworzy się nauka – o czym przypomina Bachelard. Ten proces charakteryzuje wieloodniesieniowość i tworzenie nowych konfiguracji. Odwoływanie się do filozofii i poszukiwanie w niej inspiracji dla pogłębiania refleksji społeczno-pedagogicznej sprzyja odkrywaniu tożsamości pedagogiki społecznej jako (sub)dyscypliny pedagogicznej i jako orientacji działania w polu praktyki (por. także Walczak 2011). Katalog zagadnień, które mają znaczenie dla kształtowania pedagogiki społecznej jest spory. Poniżej niektóre z jego zasobów.

⁵ Chodzi tu o ujmowanie nauki z punktu widzenia rzeczowego. Por. Ossowski (1962).

W pierwszej kolejności należałoby wskazać na walory formacyjne związków międzydyscyplinarnych określanych za Bachelardem (2002 [1938]) jako kształtowanie „umysłu naukowego”. Współmyślenie filozoficzno-pedagogiczne i pedagogiczno-filozoficzne stanowi źródło konstruowania narzędzi analizy zagadnień będących przedmiotem badań danej dyscypliny. Kształtuje ono umysł badacza w kierunku – jak to określa Gaston Bachelard (tamże) – „matematyzacji” analizowanych zagadnień i możliwie szybkiego ich syntetyzowania. Zupełnie niezbywalną cechą takiego myślenia jest umiejętność przekraczania utartych schematów, konwencji naukowych, która wyraża się w „niedookreśleniu pól aktywności, stosowanych sposobów postępowania i w różnorodności odniesień epistemologicznych” (tamże: 42). Tak ukształtowany umysł badacza charakteryzuje otwartość, która stanowi przygotowanie do tego, aby – posługując się metaforą Bachelarda (tamże) – móc przejść od różnorodności, tak charakterystycznej dla myśli przednaukowej, do poszukiwania zmienności, prowadzącej w rezultacie do „matematyzacji doświadczenia” (tamże). Jest ona niezbędną kompetencją dla konstruowania perspektywy poznawczej dyscypliny i narzędzi jej analizy.

Kolejnym zagadnieniem wynikającym ze współmyślenia filozoficzno-pedagogicznego i *vice versa* jest kształtowanie/dookreślanie ram poznawczych, aksjologicznych i epistemologicznych dyskursu społeczno-pedagogicznego, ale także filozoficznego. Ten wymiar odniesień do filozofii może znaleźć swój wyraz w różny sposób. W doświadczanym pogłębianiu refleksji nad pedagogiką społeczną jako subdyscypliną i jako orientacją działania w polu praktyki stanowił ramę teoretyczną dla koncepcji transwersalnie poprowadzonego zintegrowanego paradygmatu działania (Marynowicz-Hetka 2010) w polach aktywności pedagoga społecznego. W sensie ogół-

nym wymiar ten wyrażają racje uzasadniające podejmowanie wysiłków intelektualnych dla integrowania dyscyplin humanistycznych wokół filozofii i razem z nią⁶.

Odniesienia filozoficzne wyraziściej uświadamiają racje konstruowanej perspektywy poznawczej danego punktu widzenia. W przypadku pedagogiki w ogóle, a pedagogiki społecznej w szczególności są to te koncepcje i propozycje, które umożliwiają formułowanie odpowiedzi na pytanie o pojmowanie człowieka jako podmiotu działającego w polu praktyki społeczno-pedagogicznej. W omawianej tu konkretnej propozycji użyteczne okazały się koncepcje człowieka zdolnego do działania i człowieka narażonego na sytuacje trudne, zagrożonego – jak to formułuje Paul Ricoeur (2004a, b) – czy też przeciążonego, bez oparcia, niechronionego (Witkowski 2018a). W dyskusji na temat krystalizowania się w dyskursie społeczno-pedagogicznym koncepcji człowieka podnosi się znaczenie filozofii personalistycznej i filozofii dialogu (Przećławska 1990: 82; Przećławska, Theiss 1994; Walczak 2011). Równocześnie asymilacja do analiz społeczno-pedagogicznych stanowisk interakcjonizmu symbolicznego (Gulczyńska 2013) i radykalnych koncepcji pracy socjalnej (por. *Social Work Education...* 2003; Gulczyńska, Marynowicz-Hetka 2014), opartych na przesłankach neo-marxowskich, pozwala nadać tym zagadnieniom znacznie bardziej złożony wymiar.

Dla orientowania aktywności w polu praktyki szczególne znaczenie ma uwrażliwienie aksjologiczne. Wzbogaca ono i konstytuuje wymiar aksjologiczny aktywności. Świadomość

- 6 Na uwagę zasługuje systematycznie, od lat, prowadzony projekt integrowania wokół myśli filozoficznej przedstawicieli różnych (sub)dyscyplin pedagogicznych, w tym pedagogiki społecznej. Por. kolejne tomy pod wspólnym tytułem: „Przebudzenia Humanistyczne. Kolokwia” (np. *Pedagogika i zarządzanie edukacją i rozwojem...* 2010).

aksjologiczna nie tylko kształtuje kryterium aksjologiczne, tak ważne dla odnajdywania sensu i znaczenia aktywności, ale także ułatwia rozwiązywanie dylematów etycznych.

Świadomość epistemologiczna dostarcza argumentów dla konstruowania ram poznania i sposobów analizy zjawisk oraz ich interpretacji. Najczęściej wyrażona jest w postaci preferowanych podejść badawczych, odwołujących się do nurtów czy szkół filozoficznych. Jest blisko związana z metodologią badań naukowych, szczególnie ważnych wówczas, gdy pedagogikę społeczną pojmuje się w wymiarze dyskursywnym, jako refleksję nad refleksją, która tworzy się w rezultacie analizy aktywności w polu praktyki. W proponowanym stanowisku odniesienia epistemologiczne wyrażają się w przyjęciu podejścia interpretatywnego i partycypacyjnego (*Participative Approaches...* 2010; *Recherches participatives et/ou collaboratives...* 2018).

Kolejną przestrzeń odniesień do filozofii dla kształtowania społeczno-pedagogicznego punktu widzenia obejmuje zagadnienie kształtowania podmiotu podejmującego aktywność w polu praktyki. Lektury filozoficzne pozwalają nam lepiej poznać samych siebie. Od zawsze stanowiły one ważny kanon wyposażenia kulturowego. Spotkanie z filozofią sprzyja nabywaniu pokory i neutralizuje nadmierną pewność oraz fundamentalnie formułowane sądy, sprzyja pielęgnowaniu niepewności i dostrzegania dwoistości oraz oscylacji analizowanych zagadnień, co uznaje się za cnotę każdego podejmującego aktywność w polu praktyki. Dwoistość i niepewność stale towarzyszy analizie. Stopniowo kształtuje się postawa, która sprzyja otwartości i przekraczaniu progów, poprzez niedookreślanie pól aktywności i „niedomykanie okien”, jak nazwałby to Paul Ricoeur.

Z perspektywy filozoficznej, oddalenia dyscyplinarnego, lepiej są widoczne zagrożenia wynikające z rozwijających się

mechanizmów społecznych. Współmyślenie pedagogiczno-filozoficzne uwrażliwia na te zjawiska, np. na konsekwencje neoliberalnego kontekstu społecznego i ekonomicznego, z którymi pedagogika społeczna zderza się w polu praktyki (por. np. Donzelot 2005a, b; *Pedagogizacja życia społecznego* 2013; *Dyskurs elit symbolicznych...* 2014). Dotyczy to np. zagadnienia uprzedmiotowienia relacji społecznych i ich marszandyzacji, które znacząco modyfikują przestrzeń aksjologiczną tworzoną relacyjnie. Próbując analizować rewers tego problemu, a więc problematykę *la gratuité* czy „daru”, odkrywamy całą kompleksowość zagadnienia, wychodząc daleko poza sformułowane wprost ich rozumienie, które może stanowić swoistą pułapkę aksjologiczną.

Metoda naukowa: wzbogacanie warsztatu metodologicznego⁷

Szczególnie inspirujące konceptualnie dla konstruowania społeczno-pedagogicznego punktu widzenia na aktywność w polu praktyki jest to, co odnosi się do metody naukowej, do kształtowania umysłu. Rozwiązania metodologiczne wybrzmiewające w innych dyscyplinach, z pożytkiem nadają inny wymiar spojrzeniu społeczno-pedagogicznemu i umożliwiają konstruowanie narzędzi analizy/dyspozytywów, operacjonalizując ogólne założenia metody naukowej⁸. W tym podrozdziale odniosę się do jednego przykładu, pokazując zarówno znacze-

- 7 W przygotowaniu tego podrozdziału spożytkowane były dwa wcześniej publikowane teksty, stanowiące efekt prac zespołu interdyscyplinarnego zajmującego się twórczością Foucaulta i jej recepcją wyrażaną w dyskursie postfoucaultowskim. Por. Marynowicz-Hetka (2013b; 2015b).
- 8 Jednym z przykładów takiego zastosowania metody naukowej może być narzędzie analizy uwzględniające dwie koncepcje metodologiczne: długie trwanie (por. Braudel 1949) oraz zerwanie i nieciągłość (por. Bachelard 2002 [1938]).

nie, jak i pułapki odczytania twórczości Michela Foucaulta, z myślą o odnajdywaniu w niej odniesień dla konstruowanego punktu widzenia na aktywność w polu praktyki.

Przegląd literatury postfoucaultowskiej pozwala stwierdzić, że stosowane są przynajmniej dwa rozwiązania w ramach spożytkowania jego dzieła. Jedno, częstsze, kiedy koncepcje Foucaulta traktuje się tak, jak to zresztą określił sam autor popularną w języku francuskim metaforą „pudełko z narzędziami” (*une boîte aux outils*) i drugie, wyrażające się w bardziej globalnym spojrzeniu na niektóre treści podejmowane w twórczości Foucaulta i w odniesieniu ich do koncepcji reprezentowanej przez badacza. Przyjęcie takiej postawy umożliwi poszerzenie spojrzenia społeczno-pedagogicznego na aktywność w polu praktyki, wynika także z odczytania metody Foucaulta, której podstawy epistemologiczne mogą stanowić uzasadnienie traktowania jego twórczości jako swoistego odniesienia do przekraczania obszarów analizy, dyscyplin, a może nawet jako zachęty do dokonywania pewnych porównywań czy zbliżeń. Jest to zamiar wymagający.

Spotykamy się z dużą ambiwalencją recepcji twórczości Foucaulta, z ocenami bardzo wyraźnymi, ze stanowiskami afirmującymi myśl Foucaulta bądź też całkowicie ją odrzucającymi. Dodatkowym utrudnieniem jest wielość faz twórczości Foucaulta i zmienność jego stanowisk (Czyżewski 2013b; *Praca socjalna...* 2012: 69–71). Z humanistycznym paradygmatem pedagogiki społecznej najsłuszniej współbrzmi trzeci okres twórczości Foucaulta, nazywany „estetycznym, etycznym, podmiotowym” (*Praca socjalna...* 2012: 71). Próbując zrozumieć uwarunkowania społeczne oraz przybliżyć istotny dla dalszej analizy okres recepcji dzieła Foucaulta i jego licznych interpretacji, warto odnieść się także do niektórych pozycji literatury postfoucaultowskiej. Szczególne znaczenie ma zaś próba odkrycia metody naukowej.

Kluczowa dla warsztatu badawczego i podejścia metodologicznego Foucaulta jest metoda genealogii i doprowadzanie dyskursu do poziomu problematyzacji (Czyżewski 2013a; Philp 1998). Wielu znawców twórczości Foucaulta (np. Philp 1998: 90–93; Donzelot 2005a) poszukuje źródeł metody genealogii w podejściu metodologicznym metody historycznej szkoły Annales, a zwłaszcza w pracach Fernanda Braudela (1949; 1999 [1977]), jak też w podstawach filozofii nauki Gastona Bachelarda (2002 [1938])⁹. Stanowisko Braudela odnosi się do analizowania historii w sposób transwersalny, poprzez odnajdywanie tych elementów/zdarzeń, które pozwalają egzemplifikować linie długiego trwania (*longue durée*).

Z ujęcia filozofii nauki Gastona Bachelarda można odnaleźć w warsztacie badawczym Foucaulta przede wszystkim dwie bardzo ważne tezy. Pierwsza odnosi się do pojmowania, że rozwój zjawisk dokonuje się nie linearnie, lecz poprzez zerwania i nieciągłości, która to koncepcja została zastosowana również w spojrzeniu na historię pedagogiki społecznej w Polsce (Marynowicz-Hetka 2007a). Druga teza Bachelarda, która dla Foucaulta jest bardzo ważna w jego metodzie genealogii, odnosi się do możliwie szybkiego przechodzenia od faktów, opisu zdarzeń do ich problematyzacji.

Ważnym elementem charakteryzującym warsztat twórczości Foucaulta, a zwłaszcza metodę genealogii, jest sposób spożytkowywania przeszłości, która staje się tłem/kontekstem dla tego, co najważniejsze, dla zrozumienia terażniejszości. To stanowisko również znajdujemy u Bachelarda (2002 [1938]). W swoich tekstach Foucault nie odnosił się zbyt często do prac Braudela i Bachelarda, ale można przypuszczać, że te właśnie przesłanki metodologiczne i epistemologiczne stanowiły jego

⁹ Tak ocenia źródła swego podejścia metodologicznego sam Foucault (2001) w tekście pt. *La vie: l'expérience et la science*, nr 1585–1595.

dziedzictwo kulturowe, na co zwracają biografowie Foucaulta (m.in. Miller 1993).

Recepcja dzieła Foucaulta wymaga wyposażenia kulturowego, które jest absolutnie niezbędne, aby zrozumieć związki łączące detaliczność zdarzeń z liniami długiego trwania oraz z problematyzacją analizowanych procesów. Te elementy są filarami przyjętej przez niego metody genealogii, której istotą jest w mniejszym zakresie poznanie przyczyn(y), a bardziej odkrycie „pochodzenia” (źródeł i mechanizmów) analizowanych zjawisk. Jeśliby w tym ukierunkowaniu na problematyzację, obecnym w warsztacie badawczym Foucaulta, poszukiwać źródeł odniesień epistemologicznych, to jedno ze skojarzeń wiedzie do koncepcji Bachelarda (2002 [1938]). Ten filozof nauki, który przeszedł do nauk humanistycznych z nauk ścisłych, apeluje o zadbanie w procesie kształcenia o problematyzację, o szybkie przejście od tego, co nazywa „inwentaryzacją zdarzeń” do „matematyzacji” (tamże: 46). Pozwala ona na uogólnienie i abstrahowanie tego, co się analizuje i czego się doświadcza.

Jean-François Bert (2011) zauważa, że Foucault definiuje problematyzację jako „ćwiczenie umysłu”, które wymaga dystansu, by odnaleźć istniejące problemy (tamże: 92) w ich przebiegu, ujawnianiu się. Istotne jest podkreślanie procesualności w problematyzacji, która za każdym razem może być odmienna, nowa – jak pisze Bert (tamże). Jego zdaniem dzieło Braudela (1949), *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II*, dało Foucaultowi przekonanie, że w wielkich ciągłościach historii myśli istnieją zerwania, przerwy i nieciągłości (tamże: 19). Było to możliwe dzięki zastosowanej metodzie, w której „przesuwa się uwagę historyków w kierunku zjawisk zerwania” (tamże). Pozwala to na wyodrębnienie dwu kategorii analizy: czasu i poziomu rozwoju społeczeństwa z punktu widzenia „geograficznego, technicznego, ekonomicznego, politycznego” (tamże). Zaznajomienie

się z metodą uwzględniającą odnajdywanie tych elementów/zdarzeń, które pozwalają egzemplifikować linie „długiego trwania” (*longue durée*), pozwoliło Foucaultowi „wyobrazić sobie możliwość innego pojmowania historii, w której przerwy, fragmentaryzacje i nieskończoności dają możliwość rekonstruowania debat organizujących pole wiedzy” (tamże). Sam Foucault w rozmowie z japońskim tłumaczem jego dzieł, Moriakiem Watanabe, potwierdza przypuszczenie rozmówcy o znaczeniu metody Braudela dla jego twórczości, ale równocześnie zwraca uwagę na przekraczanie granic, wskazując, że w metodzie tej wyróżnione są dwie kategorie czasu: krótki i długi, określane terminem „długie trwanie”, ale „problemem właściwym jest analiza tego, co dzieje się w obrębie danego czasu” (Foucault 2001, nr 234: 580; także Bert 2011: 19). Trzeba przyznać, że już przy pierwszych lekturach prac Foucaulta nasuwa się przypuszczenie o zbieżności warsztatu metodologicznego tych dwu badaczy.

Źródeł metody genealogii można poszukiwać również w podstawach myśli filozofii nauki Gastona Bachelarda (2002 [1938]), co przyznaje sam Foucault (2001: nr 361) w swoim ostatnim tekście, przygotowanym pod koniec kwietnia 1984 r., pt. *La vie: l'expérience et la science*, w którym poza odniesieniami do poglądów Bachelarda szczególnie podkreśla znaczenie dzieła Georgesego Canguilhema. Jego dzieło – pisze – jako

historyka i filozofa mogło mieć znaczenie dla tych, którzy w inny sposób chcieli ponownie przemyśleć problem podmiotu. [...] fenomenologia mogłaby być dobrze zastosowana w innych polach: ciała, seksualności, śmierci, [...] to w tej filozofii sensu, podmiotu i doświadczenia G. Canguilhem przeciwstawia się filozofii błędu, pojęciu żyjących, ale w inny sposób przybliża się do pojęcia życia (Foucault 2001: 1595).

Metodę Foucaulta, jej złożoność, dobrze charakteryzuje następująca analiza Berta (2011):

Foucault czyni przybliżenia, dekonstruuje, formułuje hipotezy, konstruuje analogie, pisze „fikcje historyczne”, rzuca pomysły i je wycofuje, modyfikuje, ale w końcu obliguje czytelników, socjologów lub niesocjologów do postawienia pytania o to, jak się znaleźć w tym zerwaniu w stosunku do ich koncepcji i innych dotyczących prawa, transgresji, normalności (*normalité*) i anormalności... (tamże: 105).

Równie interesująca poznawczo i inspirująca metodologicznie jest interpretacja terminu *une boîte aux outils*, dokonana przez Foucaulta, kiedy wypowiada się o pojmowaniu teorii jako „pudełka z narzędziami”. Wówczas „nie konstruuje się systemu, ale raczej narzędzie, a więc swoistą logikę stosunków władzy i napięć między nimi” (Foucault 2001: 427), zaś samo „badanie prowadzi się stopniowo, rozpoczynając od refleksji nad daną sytuacją” (tamże), przy czym niezbędne jest, aby w odniesieniu do niektórych wymiarów była to refleksja historyczna.

Celem tego fragmentu analizy było uświadomienie powiązań konceptualnych, jakie można odkryć, analizując warsztat metodologiczny Michela Foucaulta, który – jak przypuszczalnie każdy warsztat indywidualnego badacza – konstruuje się warstwowo, w parze i w odniesieniu do dyskursu w danym okresie historycznym. Przybliżenie tego procesu nie jest przypadkowe w monografii poświęconej społeczno-pedagogicznemu punktowi widzenia na aktywność w polu praktyki, z uwagi na to, że figury metodologiczne wprowadzone przez Foucaulta: metoda genealogii i problematyzacji oraz ich odniesienia do dwu innych koncepcji metodologicznych – *longue durée* (długie trwanie) oraz zerwanie i nieciągłość – są od pewnego czasu ważną ramą metodologiczną pedagogiki społecznej. Przedsta-

wiona tu analiza ma też uświadomić, jak rodzi się nauka, jak zmieniając się bezszerecznie, wybrzmiewają trwałe ramy, na których jest zbudowana. Jej celem jest też wskazanie na zakresy podzielenia znaczeń, które następnie pozwalają poszerzać perspektywę społeczno-pedagogiczną i nabywać tożsamość dyscyplinarną.

Całość powiązana dyscyplinarnie: zintegrowany paradygmat aktywności w polu praktyki

Wymóg kompleksowości (Morin 2005, 2007; *Method and Complexity in Educational Sciences...* 2013; Sabirón, Arriaz 2014) jest bardzo silnie akcentowany we współczesnej literaturze analizującej mechanizmy zjawisk społecznych, nie tylko z uwagi na ich złożoność (w tym szczególnie zjawisk edukacyjnych), lecz także ze względu na obserwowane mechanizmy odhumanizowania i urzeczowienia relacji społecznych, ogólnie mówiąc: oderwania aktywności od jego celu, czego doświadczamy m.in. współcześnie w życiu akademickim. Nie jest to nowe zagadnienie; namysł nad nim wymusza złożoność praktyki i sytuacji społecznych, które rozwiązujemy każdego dnia. Nabiera ono szczególnego znaczenia, kiedy myślimy o złożoności pola praktyki i wielości powiązań aktywności w nim podejmowanych. Zasadne jest wówczas pytanie wskazujące na dwoistość rozwiązań: jednocy wielodyscyplinarne analizowanie pola praktyki? Jeśli zaś wielodyscyplinarne, to w jakiej konfiguracji: pluridyscyplinarnej, interdyscyplinarnej czy może transwersalnej?

W dyskursie społeczno-pedagogicznym nie są odosobnione poglądy (np. Modrzewski 2011) mówiące o potrzebie budowania perspektywy kompleksowej dla analizy zjawisk wychowawczych. Ważne jest ustalenie, jak to czynić, aby nie ograniczać się jedynie do wyszczególnienia dyscyplin, zagadnień, kierunków myślenia, które byłyby niezbędne w konstruowa-

niu takiego kompleksowego podejścia. Niezbędne jest poszukiwanie takich rozwiązań epistemologicznych, które pozwolą na wyodrębnienie – mówiąc językiem Radlińskiej – punktu widzenia, który wyrażać się może w poszukiwaniu trzeciej drogi, w podejściu transwersalnym, czy wręcz w kształtowaniu zintegrowanego paradygmatu analizy działania.

Myśląc o narzędziu analizy, które pozwoliłyby na rozpoznanie zmian dokonujących się w kierunku kompleksowości analiz, badań, należałoby wpisać w nie takie tendencje, jak:

- przesunięcie metodologiczne w orientacjach badawczych w kierunku badań etnograficznych, badań uczestniczących/partycypacyjnych, wymagających wyraźnej zamiany ról: badacz – badany;
- porozumiewanie się poprzez kooperację, współdziałanie czy uwspólnianie doświadczeń (Dewey 1968 [1947]), wymagające tworzenia przestrzeni symbolicznej;
- uprzedzenie wystąpienia zagrożeń związanych z podejściem kompleksowym, na które zwraca się najczęściej uwagę w jego krytyce, przejawiających się w powierzchowności analizy, ogólnikowości i łatwości w uogólnianiu, niekiedy z powodu braku narzędzi analizy.

Zintegrowany paradygmat aktywności w polu praktyki: warianty

Poznaniu i pojęciu złożoności pola praktyki sprzyja uporządkowanie wielości podejść w strukturę określaną terminem zintegrowanego paradygmatu analizy pola praktyki. Zwykle stosowany jest w badaniach zespołowych (wielodyscyplinarnych), jeśli zaś w badaniach prowadzonych indywidualnie, to na ogół wymusza interdyscyplinarne przygotowanie badacza(y). Dążenie do poszukiwania paradygmatu zintegrowanego wynika z pewnością ze złożoności pól praktyki, która wyznacza niezbędną uwzględniania do ich analizy podejścia wieloodnie-

sieniowego/wieloprzesłankowego (por. Mendel 1992). W sensie metodologicznym istotna jest struktura owego podejścia wieloodniesieniowego. Najczęściej wymienia się (por. *La recherche en éducation...* 2014; Barbier 2016a, 2017; Sabirón, Arriaz 2014; Staub-Bernasconi 2001; Wagner 1998, 2003) przynajmniej trzy jego odmiany (Sabirón, Arriaz 2014), wyodrębnione według związku cech: pluridyscyplinarność, interdyscyplinarność, transwersalność.

Podejście pluridyscyplinarne charakteryzuje się tym, że wszystkie czynności, a więc analiza pola, działanie w nim, ewaluacja, projektowanie etc., realizuje się z punktu widzenia różnych dyscyplin, które w tym polu się spotykają. W tym podejściu stosuje się zróżnicowane, właściwe danym dyscyplinom koncepcje teoretyczne, kategorie pojęciowe, przesłanki ontologiczne i aksjologiczne oraz narzędzia analizy i środki działania. W efekcie uzyskujemy bardzo zróżnicowane rezultaty badań, często trudne bądź wręcz niemożliwe do porównania, z uwagi na odmienną zastosowanych metod, narzędzi, koncepcji teoretycznych i metodologicznych. Jeśli podejście pluridyscyplinarne zastosowano w badaniach zespołowych, to często możliwe jest jedynie zatrzymanie się na poziomie opisu i wyjaśniania zagadnienia z wielu perspektyw dyscyplinarnych; takie oświetlenie zjawiska jest zazwyczaj interesujące (por. np. *Bezrobocie i praca socjalna...* 2002), ale napotyka się na trudności semantyczne, ontologiczne, a przede wszystkim epistemologiczne.

Podejście interdyscyplinarne charakteryzuje się tym, że wszystkie czynności: analizę pola, działanie w nim, ewaluację, projektowanie zmian, realizuje się z punktu widzenia koncepcji opracowanej wspólnie przez przedstawicieli różnych dyscyplin (podejść teoretycznych, metodologicznych), która dzięki temu posiada walor międzydyscyplinarności. Zespół posługuje się wspólnie opracowanymi narzędziami

analizy i środkami działania. Istotnym wymogiem jest to, aby każdy członek zespołu uczestniczył od początku prac koncepcyjnych i miał prawo wyboru przyjmowanych stanowisk. W przypadku prac zespołowych dojscie do takiego interdyscyplinarnego podejścia do analizowanego zagadnienia wymaga często dużego wysiłku intelektualnego i czasu na budowanie komunikacji oraz rozwiązań badawczych akceptowanych przez wszystkich.

Podjęcie transwersalne daje sposobność oglądania złożoności rzeczywistości społecznej z punktu widzenia wielu dyscyplin i jej wyrażenie w jednym, uniwersalnym przekazie. W ten sposób omawiane podejście łączy to, co uniwersalne i powtarzalne z tym, co jednostkowe i specyficzne, wyjątkowe. Równocześnie aspekt metateoretyczny i metametodologiczny może okazać się użyteczny dla konstytuowania się dyscyplin i ich procesu dyscyplinaryzacji oraz konstruowania refleksyjnej praktyki, co dotyczy zarówno pola edukacji, jak i np. pracy socjalnej. Podejście transwersalne może być ujmowane różnorodnie, ale zawsze łączy się ze stanowiskiem metodologicznym wynikającym z oceny niedostatków znanych perspektyw analizy i poznania aktywności/działania. Szczególnie użyteczne jest jego zastosowanie wówczas, gdy przedmiotem badania jest działanie w polu praktyki. Podejście transwersalne jest tu rozumiane jako ogląd pola praktyki usytuowany „nad” nim, umożliwiający ujmowanie zjawiska całościowo i z pewnego oddalenia (Barbier 2006), w trzech wymiarach: „z zewnątrz”, „z wewnątrz” i „nad nim”. To podejście do analizy pola działania jest często przywoływane w wykładzie z pedagogiki społecznej (Marynowicz-Hetka 2007a) i jego elementy można znaleźć w wielu tam przyjętych rozwiązaniach. Należy je wiązać ze stanowiskiem znanym w metodologii historii (Braudel 1999 [1977]), wymuszającym transwersalną analizę przebiegu zdarzeń. W tej

perspektywie nie tyle liczą się drobne zdarzenia (fakty) i ich zapis chronologiczny, ile ich wymiar ponadczasowy, sprawdzony w długim trwaniu, a także uniwersalność przesłania, wyrażająca się w globalnym i całościowym analizowaniu zjawisk społecznych. Proponuje się (tamże) w tym celu spożytkowanie kategorii pojęciowej „długie trwanie”, która wymaga, aby pamiętać o cykliczności zdarzeń i ich strukturze wewnętrznej.

Omówione konfiguracje związków wielodyscyplinarnych nie są wcale łatwe do rozpoznania w analizie konkretnych postępowań badawczych. Niejednokrotnie efekty nie odpowiadają wstępnie założonym celom i aspiracjom zespołu podejmującego się analizy pola praktyki. Można dostrzec paradoksalność ujęcia interdyscyplinarnego. Z jednej strony jest ono oczekiwane i niekiedy ujmowane jako wymóg zapewniający odpowiedni poziom badań, z drugiej zaś – poddawane zwątpieniu odnoszącemu się w ogóle do możliwości odnajdywania wspólnej perspektywy. Ważne jest pytanie, która z dyscyplin, socjologia czy filozofia, stanowi centrum badań nad danym zagadnieniem, kategorią. Stawia je m.in. Magda Lejzerowicz (2014: 246), zastanawiając się nad interdyscyplinarnością badań nad kategorią czasu. W obu wspomnianych dyscyplinach w badaniach nad czasem „inny mamy cel, ale centrum [...] badań jest to samo” (tamże: 246). To charakterystyczna sytuacja dla badań pluridyscyplinarnych (wielodyscyplinarnych), kiedy badaczy łączy jedynie przedmiot analizy, ale różne są cele i sposoby ich osiągnięcia. Zwraca się uwagę (*Pedagogizacja życia społecznego* 2013), że badania prowadzone przez zespoły wielodyscyplinarne i interkulturowe (*Bezrobocie i praca socjalna...* 2002) mogą niekiedy stanowić etap w kształtowaniu dynamiki grupy badawczej i dojrzewania do „oddawania” przestrzeni badawczej przedstawicielom innej dyscypliny oraz zagospodarowywania jej rozwiązaniami stanowiącymi nową jakość opisu badanej

rzeczywistości. Ten proces tworzenia warunków dla podejmowania badań interdyscyplinarnych może wyrażać się przynajmniej w dwu formach:

- tworzeniu przez zespół wielodyscyplinarny przestrzeni „wolnej”/wspólnej i jej spożytkowaniu dla perspektywy interdyscyplinarnej;
- łączeniu kategorii opracowanych przez inną dyscyplinę i interpretowaniu jej z punktu widzenia „swojej”, co niekiedy może prowadzić do powołania odrębnej dyscypliny.

Ten drugi wariant jest także związany z procesami dyscyplinaryzacji nowych (powiązanych ze sobą) dyscyplin. Proces ten można dostrzec m.in. w kształtowaniu się socjologii fenomenologicznej Alfreda Schütza (por. Lejzerowicz 2014: 246) na przykładzie badań nad kategorią czasu. Socjologia fenomenologiczna „rozwija to, co osiągnęła filozofia, np. zdefiniowane kategorie transcendentalne, *epoche*, ego, świat życia codziennego, [kategoria – przyp. E.M.-H.] czasu przekłada na kategorie przyziemne (*mundane*)” (tamże). Porównując kategorie czasu w ujęciu Husserla i Schütza, stawia się pytanie, czy „to ta sama kategoria opisywana jedynie w inny sposób?” (tamże: 249) i konkluduje, że jedynie wspólny jest „przedmiot opisu [, który – przyp. E.M.-H.] stanowi centrum badań” (tamże). Jednak takie ujęcie interdyscyplinarności orientuje się bardziej w kierunku pluridyscyplinarności – ogranicza je tylko wspólny przedmiot analizy. Zaś specyfiką ujęcia interdyscyplinarnego jest poszukiwanie wspólnych ram koncepcyjnych i wspólnych narzędzi tej analizy.

Poszukując rozwiązań zintegrowanych, należałoby przypomnieć główne elementy stanowiska Stanisława Kowalskiego (1984) w sprawie kategorii „podejście systemowe”. Była ona stosowana w odróżnieniu od pojęcia sytemu i odnosiła się do „całościowego ujmowania badanych obiektów” (tamże: 12), którą usytuowano między perspektywą holistyczną (zresztą

uznaną przez autora za „nie dość ostro uwzględniającą wielowymiarowość ujmowanych obiektów”) a pluralistyczną (odnoszącą się do wielości w zawierającej ją całości), uwzględniając przy tym jej specyfikę polegającą na „poszukiwaniu zależności między częściami badanego obiektu” oraz „między badanymi obiektami a składnikami dalszego i bliższego otoczenia” (tamże: 12). Tak pojmowane podejście systemowe jest zorientowane na odkrywanie celów praktycznych oraz wieloaspektowe ujmowanie rzeczywistości. Polega na pojmowaniu obiektu badanego jako systemu oraz wyodrębnianiu z jego otoczenia (nadsystemu) określonego procesu lub funkcji, stanowiących względnie autonomiczną całość odpowiednio sprzężoną w splot subsystemów. Ważną funkcję w tym stanowisku pełni kategoria modelu i modelowania rzeczywistości (m.in. zwraca się uwagę na znaczenie zastosowania podejścia systemowego w ekonomii).

Opisane wyżej ujęcie podejścia systemowego, zdaniem Kowalskiego (1984: 10), pozwala na:

- przekraczanie granic dyscyplin i możliwość usytuowania danej koncepcji między naukami jednostkowymi;
- kształtowanie się dyscyplin „jednoaspektowych”, np. socjotechnika;
- kształtowanie się dyscyplin kompleksowych (wieloaspektowych) i równocześnie praktycznych. Nie jest to wyraźnie powiedziane, ale w tak zarysowanym procesie można wyobrazić sobie np. rozwój nauk o wychowaniu (por. np. *Encyclopédie de la formation* 2009; Schwartz 2009; *Nauki o wychowaniu...* 2015) czy nauk o pracy socjalnej (por. np. Staub-Bernasconi 2001). Stopniowo stawało się to faktem w tym właśnie okresie w krajach Europy Zachodniej. Dla tego procesu integrowania dyscyplin i orientacji analizy pola praktyki decydujące było uświadomienie znaczenia i przydatności koncepcji systemu, a zwłaszcza podejścia systemowego.

Perspektywa wielości i wielowymiarowości metodologicznej niebywale się rozwinęła i utrwaliła we współczesnej refleksji metodologicznej i epistemologicznej (por. m.in. Manterys 1997; Mendel 1992; *Perspective de l'analyse...* 1988). Analiza historyczna rozwoju tych zintegrowanych orientacji badawczych i mających przełożenie na rozwiązania praktyczne/metodyczne pozwala docenić znaczenie analizy systemowej/nauki o systemie i podejść systemowych, a także podkreślić ich aktualność. Inspirujące dla dalszych analiz jest stanowisko Kowalskiego (1984) odróżniające naukę o systemie od podejścia systemowego i wskazujące na implikacje metodologiczne/epistemologiczne przyjęcia jednego ze stanowisk. Kategoria „nauki o systemie” wymaga określenia wspólnego przedmiotu i wspólnej metody, zaś podejście systemowe umożliwia zachowanie autonomiczności i odrębności zarówno przedmiotu, jak i metody, dzięki czemu może być spożytkowywane w badaniach wielodyscyplinarnych. To właśnie stanowisko jest obecne w ujęciach metodologicznych, które umożliwiają przekraczanie dyscyplin i w rezultacie tworzenie metateoretycznej refleksji nad polem praktyki, konstruowaniem transwersalnego paradygmatu analizy aktywności (por. Barbier 2016b).

W kontekście współczesnych koncepcji wieloaspektowego badania/analizowania rzeczywistości społecznej i wieloodniesieniowego działania w niej szczególne miejsce zajmuje podejście transwersalne. Próba odpowiedzi na pytanie o związki między tymi dwoma podejściami (systemowym i transwersalnym) oraz o wynikające z nich konsekwencje dla badania i działania skłania nas do wniosku, że oba podejścia – systemowe i transwersalne – mają wspólne podstawy dla wieloaspektowego i wieloodniesieniowego analizowania rzeczywistości społecznej – z tym, że podejście systemowe wyraża świat w kategorii systemów i subsystemów, natomiast podejście trans-

wersalne posługuje się własnym, metateoretycznym językiem, w nim wyraża związki między analizowanymi elementami. Przedmiotem jego analizy może być jednostkowe pole aktywności, ale pozwala ono na ogląd zjawisk w szerszym horyzoncie. Dzięki temu znacząca staje się przydatność epistemologiczna takiego podejścia dla wzbogacania analizy aktywności w polu praktyki.

Różnice w podejściach systemowym i transwersalnym są szczególnie widoczne w dominujących stanowiskach metodologicznych. W podejściu systemowym wyraźnie obecna jest perspektywa normatywna i zewnętrzne usytuowanie badacza, które pozwala mu, przy użyciu narzędzi i dzięki odpowiedniemu przygotowaniu warsztatowemu, analizować uporządkowany świat i wpływać na jego zmianę poprzez formułowanie, jak to określano w owym czasie, prakseologicznych dyrektyw działania.

W podejściu transwersalnym dominuje stanowisko rozumiejące, które przenika perspektywa partycypacyjna zbudowana na pojmowaniu człowieka jako podmiotu działającego i otaczającego go nieuporządkowanego (a nawet chaotycznego) kontekstu, stale zmieniającego się i znajdującego się w trakcie tworzenia. W tej perspektywie badacz jest usytuowany wewnątrz, a uczestnicząc w polu aktywności, usiłuje je pojąć. Wyjaśnieniu (objaśnieniu) takiej rzeczywistości sprzyja przyjęcie perspektywy transwersalnej, w której krzyżują się elementy zewnętrzne z wewnętrznymi i ogląd pola praktyki dokonuje się w pewnym sensie z oddaleniem od niego. Jest to więc perspektywa, która pozwala analizować rzeczywistość w ujęciu trójwymiarowym, co uznaje się za znaczące dla współcześnie prowadzonych badań w polu edukacji. Podkreśla się (np. Boumard 2014), że jedną z uprawnionych ram epistemologicznych dla nowych wyzwań metodologicznych może być podejście kompleksowe.

Podejście transwersalne daje także sposobność oglądania złożoności rzeczywistości społecznej z punktu widzenia wielu dyscyplin, ale jej wyrażenie dokonuje się w jednym, uniwersalnym przekazie. W ten sposób wspomniane podejście łączy to, co uniwersalne i powtarzalne z tym, co jednostkowe i specyficzne oraz wyjątkowe. Równocześnie aspekt metateoretyczny i metametodologiczny może okazać się użyteczny dla konstytuowania się dyscyplin i ich całego procesu dyscyplinaryzacji refleksyjnej praktyki, co dotyczy zarówno edukacji, jak i np. pracy socjalnej. Na ten proces i tę właśnie konsekwencję stosowania podejścia systemowego, a nie nauki o systemie zwracał uwagę Stanisław Kowalski. Ta okoliczność namysłu nad tym dziełem i jego współczesnym odczytaniem oraz pogłębieniem tego typu refleksji metodologicznej nad polem aktywności/działania stała się impulsem do powrotu do myślenia o możliwości przydatności podejścia transwersalnego do analizowania pola działania (oraz przygotowania do niego).

Podejścia transwersalne do analizy pola praktyki

Próby analizy różnych wątków podejścia transwersalnego datują się w tej literaturze przedmiotu od połowy lat 70. XX w. i w przypadku takiego obszaru działania społecznego, jakim jest edukacja, ale także praca socjalna/społeczna, prawdopodobnie są związane z przełomami świadomościowymi, jakie miały miejsce w tych dziedzinach pod koniec lat 60. (wiosna 1968 r.) oraz, jak można również przypuszczać, z zachwianiem wiary w pragmatyczne i skuteczne rozwiązywanie problemów edukacyjnych i socjalnych.

Przełom lat 70. i 80. XX w. charakteryzuje krytyka podejść interdyscyplinarnych i pluridyscyplinarnych (np. Staub-Bernasconi 2001; Wagner 1998) do analizy obszarów działania społecznego, a zwłaszcza analizy pola pracy socjalnej. Podejścia te, uznane wcześniej za dominujące i pożyteczny paradygmat

orientujący analizę działania w polu praktyki, okazały się niewystarczające, zwłaszcza dla namysłu nad działaniem posiadającym znamiona profesjonalności i kształceniem w tym kierunku, w którym równomiernie rozłożone są akcenty na to, co jest jednostkowe i to, co ogólne; na to, co jest różnorodne i to, co jest jednorodne. Pewną propozycją, przyjmowaną zwłaszcza w kręgach przedstawicieli pedagogii instytucjonalnych (np. Ardoino 1977a; Mendel 1992), były podejścia podkreślające potrzebę wyróżnienia innych konfiguracji zintegrowanego paradygmatu analizy pola praktyki, w którym będzie się eksponować cechy wieloprzesłankowości i wieloodniesieniowości interpretacji. Tę nową perspektywę określono jako „podejście transwersalne”. Uznano je za szczególnie użyteczne do analizy złożoności pola praktyki (edukacyjnej, kształcenia, nauczania czy pracy społecznej). Dyskusja na ten temat, rozpoczęta w środowisku socjologów, mikrosocjologów, przedstawicieli nauk o wychowaniu, a następnie psychosocjologów (np. Hess 1981; Mendel 1992), zaowocowała propozycjami metodologicznymi zastosowania tego podejścia do analizy pola działania (np. Barbier 2006), jak również projektami metodycznego zastosowania perspektywy transwersalnej do samego działania (Barbier R. 1997).

Sformułowanie stanowiska metodologicznego przydatnego w analizie pola działania wynikało z niedostatków znanych perspektyw poznania istoty działania (gdy ono samo jest przedmiotem badania). Stanowi odpowiedź na niedostatki perspektywy obiektywistycznej w analizie pola praktyki. Podejście to umożliwia analizę procesu uświadamiania, rozumienia/pojmowania sensu i znaczenia podejmowanego działania. Pozwala analizować sytuację rozwiązania problemu, uwzględniając wzajemny wpływ trzech kategorii reprezentacji: definiowania analizowanej sytuacji, wyobrażenia siebie jako podmiotu działającego, wyobrażenia samego działania. Wyobrażenia te ewoluują i zmieniają się w trakcie procesu rozwiązywania problemu. Ten

proces Jean-Marie Barbier (1999) za Paulem Ricoeuirem (1990; por. tenże: 2003b) proponuje nazwać semantyką pojmovalności (*intelligibilité*) działania. Ważne jest podkreślenie tych jej elementów, które wiążą się z transwersalną perspektywą analizy aktywności (por. Barbier 2006, 2016b).

Niezbędne warunki dla podejść badawczych do pola praktyki, uwzględniających konstruowanie uwspólnionego doświadczenia, stanowi praca zespołowa, a także organizowana intencjonalnie przestrzeń wymiany/współpracy i konstruowania zintegrowanego oraz uwspólnionego doświadczenia. Europejskie środowisko badaczy pracy socjalnej¹⁰ od kilku lat skupia się na analizie fenomenu podejść partycypacyjnych. Ta kategoria badań ma wielorakie odmiany, a wspólną ich cechą jest dbałość o udział w pracach badawczych wszystkich uczestników danego pola aktywności. Jest to podejście badawcze bardzo bliskie społeczno-pedagogicznym przesłankom badania – działania – kształcenia i analizy aktywności w polu praktyki (por. np. Gulczyńska, Marynowicz-Hetka 2014). Równocześnie to pojęcie dość „modne”. „Partycypacja”, obok takich pojęć, jak „władza”, „wielość” i „zmiana”, stanowi zdaniem wielu autorów (np. Howe 1994) kluczową cechę postmodernistycznej pracy socjalnej.

W podejściu/podejściach partycypacyjnych kategoria praktyczności stanowi wymiar relacyjny. W rezultacie wymiar (cel) praktyczny badań nie ogranicza się do „prostego” zastosowania uzyskanych rezultatów, jak to się zdarza w omawianych wcześniej typach badań „dla” praktyki. Raczej zmierza się do konstruowania wiedzy, która powstaje w relacji i stanowi wyraz uwspólnionego doświadczenia uczestników poznawanego pola

¹⁰ Chodzi o Centre Européen de Ressources pour la Recherche en Travail Social (CERTS), które w okresie 2008–2016 zorganizowało osiem seminariów badawczych poświęconych problematyce podejść partycypacyjnych. Wszystkie seminaria są dokumentowane w postaci publikacji. Syntetyczne omówienie dokonań znajduje się w: Foucart, Marynowicz-Hetka (2018).

praktyki. Wiedza jest konstruowana w kompleksowym procesie i wymaga stałej reinterpretacji doświadczeń oraz odnoszenia się do znanych stanowisk, obejmujących to, co nazywa się *savoir généralisé* (wiedzą uogólnioną) (Barbier 2016b: 242–244). Takie rozumienie specyfiki praktyczności badań partycypacyjnych uwypukla ich cechy, takie jak relacyjność, procesualność, temporalność. Charakteryzują one ten typ podejścia badawczego, a z drugiej strony – podkreślają granice ich przekraczania.

Analizowane na seminariach Centre Européen de Ressources pour la Recherche en Travail Social (CERTS) przykłady zastosowania badań partycypacyjnych do analizy pola praktyki przyjmowały rozmaite konfiguracje. Przypuszczalnie owa niedookreśloność mogła wynikać również z niedookreśloności samego pojęcia „partycypacja”. Jego zakres stanowi przedmiot nieustającej debaty. Społeczno-pedagogiczną perspektywę badań partycypacyjnych wyrażają następujące elementy: badania te są realizowane wspólnie z uczestnikami badanej przestrzeni; cel badań określa się na ogół jako rekonstrukcję przedmiotu badań z perspektywy badanych; konstruowanie wiedzy odnoszącej się do pola praktyki następuje w toku aktywności zespołowej, i to niezależnie od przyjętej orientacji badań, co wymaga uznania, że każde badanie jest również działaniem. Równocześnie zaś doświadczenie rekonstruowane i reinterpretowane intensywnie kształtuje dyskurs wiedzy.

W rezultacie analizy pola praktyki ma miejsce zniesienie/zminimalizowanie dystansu między tym, co przynależy teorii a tym, co odnosi się do praktyki, gdyż tworzona jest w nich przestrzeń sprzyjająca integrowaniu doświadczenia indywidualnego poprzez rekonstrukcję i reorganizację. Oznacza to, że doświadczenie badacza nie obejmuje jedynie doznań, ale także mentalne ich uświadomienie w sensie indywidualnym oraz społecznym/zbiorowym. Stąd przestrzeń tworzenia wiedzy o polu praktyki staje się równocześnie przestrzenią

konstruowania tożsamości badacza-praktyka. Okolicznością szczególnie sprzyjającą rozwojowi procesu konstruowania uwspólnionego doświadczenia może być przestrzeń seminariów badawczych, które pozwalają wzbogacić ten proces wielokulturowym oglądem dokonywanym z perspektywy jego uczestników.

Inspiracje międzydyscyplinarne: dwa zwątpienia

Tytuł tego rozdziału, przypominający to poważne zobowiązanie, że pedagogika społeczna znajduje się na „skrzyżowaniu nauk”, podwójnie zobowiązuje do spojrzenia dalej, m.in. do odniesienia się do najnowszych badań nad mózgiem, które inspirują do formułowania pytań i wątpliwości. Wybrzmiewa dobitnie pytanie o to, jak wobec dokonań badawczych w zakresie nauk o człowieku wyglądać będzie zderzenie ich rezultatów z podejściem rozumiejącym i humanistycznym, stanowiącym ramę społeczno-pedagogicznego punktu widzenia? Te wątpliwości oraz niepewność intensyfikują się, kiedy zamierzamy – spożytkowując najnowsze badania w zakresie neurobiologii, zwłaszcza nad mózgiem, i tym samym wielki rozwój neuronauk (por. *Neurosciences et cognition...* 2017) – konstruować metateoretyczną perspektywę zintegrowanego paradygmatu analizy aktywności w polu praktyki.

Aktualny stan powiązań między neuronaukami a naukami o wychowaniu opisuje separacja. Stan ten, zdaniem autorów przywołanej wyżej pracy (tamże), nie tylko nie służy praktyce edukacyjnej, ale przede wszystkim nie uwzględnia złożoności tego pola praktyki i konieczności podejmowania aktywności uwzględniającej różnorodność sytuacji, a więc konieczność przyjmowania bardziej plastycznych rozwiązań. W związku z tą konstatacją powstaje wątpliwość: czy jesteśmy skazani na separację w przypadku „zderzenia” z „twardą” nauką; czy projekt całościowego narzędzia analizy aktywności w polu praktyki

(tu edukacyjnej) jest w ogóle możliwy wówczas, gdy szukamy powiązań z naukami przyrodniczymi? Czy są możliwe wspólne badania zaprojektowane choćby interdyscyplinarnie, jeśli nie transwersalnie? Jak możemy wspólnie myśleć o tym samym polu praktyki (w tym wypadku edukacyjnej), przyjmując jedynie rolę odbiorcy wyników badań, niekiedy zupełnie zmieniających nasze dotychczasowe poglądy, np. na temat neurobiologicznych podstaw podejmowania ryzyka przez młodzież? (tamże: 223).

Jeśli neuronauki dostarczają jakichś argumentów dla nauk o wychowaniu – jak piszą autorzy wspomnianej pracy – to raczej w sposób jednostkowy, izolowany, często też tak są postrzegane przez nauczycieli, wychowawców: jako „narzędzie normatywne” (tamże: 96) oświetlające pole praktyki edukacyjnej. Rezultaty badań są więc często traktowane jako „pudełko z narzędziami”, popularyzowane w postaci mitów, np. odnoszących się nauki języka obcego (tamże), znaczenia medytacji dla strukturyzowania mózgu etc. Oczywiście udział w tym rozwoju myślenia magicznego mają także tendencje do szybkiej komercjalizacji wyników badań i ich upowszechniania, związanego często z nieuprawnionym uproszczeniem. A może – pytają autorzy – jedynie tylko tak możemy korzystać z tych wyników badań, które krążą w sferze publicznej w postaci mitów i są wprost przekładane na konkretne praktyki, w tym edukacyjne?¹¹

- 11** Nowe badania neurobiologii wskazują, że mózg jest zdecydowanie bardziej plastyczny i na skutek aktywności mentalnej (medytacji) następować mogą także zmiany strukturalne w mózgu (a nie tylko zwiększanie ilości synaps). Ta teza ma szerokie zastosowanie w praktyce. M.in. w Baltimore wprowadzono program do szkół obejmujący medytowanie (przed lekcjami i po lekcjach) – efektem było zmniejszenie agresji i inne sposoby rozwiązywania konfliktów. Badacze byli też obecni w Davos w roku 2018 i przekonywali uczestników forum ekonomicznego o korzyściach płynących dla struktur mózgowych z aktywności mentalnej (w tym medytacji).

Separacja między neuronaukami a naukami o wychowaniu nie służy praktyce, ponieważ nie uwzględnia kompleksowości problemów oraz konieczności elastyczności. Zaś ich popularyzacja, często związana z komercjalizacją, sprzyja transmisji nowinek i konstruowania wokół nich mitów, a w rezultacie magicznego myślenia.

Lektura przywołanych wyżej badań, zawierająca przegląd literatury i krytyczną analizę niebezpieczeństw związanych z aplikacją rezultatów badań neuronauk do przestrzeni edukacyjnej i społecznej, wzbudza dwie wątpliwości. Pierwsza odnosi się wprost do związków nauk o wychowaniu z neuronaukami. Dotyczy ona ewentualnych raf we włączaniu się w dyskurs „twardych” (neuro)nauk o człowieku, jego procesach mentalnych, poznaniu, odczuwaniu, komunikowaniu, działaniu, koncepcji pedagogiki społecznej zbudowanej transwersalnie w paradygmacie rozumiejącym i interpretującym świat. Druga wątpliwość pobudza do formułowania pytań natury ogólniejszej i odnosi się do tytułu tego rozdziału. Pytamy więc: jak wobec wymogu integrowania, kompleksowości, zachować tożsamość dyscyplinarną i nie zatracić cech ją określających? Pewną odpowiedzią może być zmierzanie do wyraźnego uświadomienia punktu widzenia/perspektywy, z jakiej analizuje się pola praktyki i w nich działa. Zinteryoryzowanie ram takiego punktu widzenia może stanowić silną konstrukcję dla obudowywania jej nową wiedzą, nowymi koncepcjami, teoriami konstruowanymi wspólnie z innymi w sposób transwersalny. Tak mogą się tworzyć koncepcje transwersalnego pojmowania aktywności w polu praktyki. W niniejszej monografii można znaleźć wiele inspiracji dla jego budowania. Niemniej jednak pytamy: jak w świecie, zorientowanym głównie na rzeczy oraz ich posiadanie, na relacje interesowne, przywoływać idee i jak zabiegać o ich przyswojenie indywidualne i zbiorowe? Wzory, które znaj-

dujemy w lekturach¹² i tym samym w dyskusji naukowej, wskazują, że problem tożsamości środowiska pedagogicznego, rozumianego integralnie (badacze, nauczyciele, praktycy) jest stale obecny i stanowi przedmiot troski nie tylko naszego środowiska.

- 12** M.in. Bernard Schwartz, autor przedmowy do *Encyklopedii kształcenia* (*Encyclopédie de la formation* 2009), tak o niej pisze: „książka wpisuje się w to skrzyżowanie produkcji wiedzy, tak na poziomie celów, przedmiotu, pozycji epistemologicznych, metod, jak i sposobów pisania i komunikacji [...], celem jest dostrzeżenie w kształceniu do pola praktyki i pola badań artykulacji między tym, co jednostkowe a tym, co zbiorowe, tym, co ekonomiczne a tym, co społeczne. W symbiozie ze swym przedmiotem uczestniczy w intencji zmiany, stanowi przestrzeń dla transformacji i podkreśla sens kształcenia dorosłych” (Schwartz 2009: XV).

Rozdział 8

Transwersalny paradygmat pedagogiki społecznej: ramy konceptualne

Uwagi wstępne

Rozdział ten stanowi merytoryczne zamknięcie tej monografii i równocześnie „nowe” otwarcie pojmowania aktywności w polu praktyki, analizowanej ze społeczno-pedagogicznej perspektywy. Jest też obszerną ramą całości tekstu, obejmującą go wraz z rozdziałem pierwszym w spleciony węzeł stanowisk. Przenika go koncepcja transwersalnego pojmowania pedagogiki społecznej. Analizowane są w kolejności podstawowe przesłanki tej koncepcji, określające ją z perspektywy ontologicznej, metodologicznej i epistemologicznej, które w sposób śladowy były też sygnalizowane we wcześniejszych rozdziałach tej monografii. W uwagach końcowych podejmuję próbę zbilansowania przesłanek, które odpowiednio ustrukturyrowane mogłyby stanowić podstawę do formułowania transwersalnego paradygmatu pedagogiki społecznej. Opublikowanie monografii podejmującej tę kwestię jest początkiem jego społecznego bytu – by tak się stało, niezbędne jest uznanie tych założeń przez społeczność i wyrażenie tego w podzielaniu znaczeń. Kończąc tę pracę, można tylko pozostać z ufnością, że jest to możliwe.

Rozum transwersalny: rama ontologiczna

Konstruowanie ram transwersalnego paradygmatu pedagogiki społecznej, a zwłaszcza społeczno-pedagogicznego punktu widzenia na pojmowanie aktywności w polu praktyki, wymaga odwołania do koncepcji rozumu transwersalnego Wolfganga Welscha (1998d: 98). Jego zdaniem „rozum transwersalny łączy rozumienie z krytyką” (tamże). Dzieje się tak dlatego, że „każdy punkt widzenia naświetla również z innych perspektyw oraz odkrywa przesłanki, których z tego punktu widzenia sobie nie uświadamiamy” (tamże). Takie wnikliwe, jakby rentgenowskie rozumienie prowadzi przeważnie „*eo ipso* do krytyki i zmiany paradygmatów, przy czym skala naprawy sięga aż całkowitego zakwestionowania” (tamże).

Ale równocześnie przesadne zerwanie z tradycją, jak ostrzeża Welsch (*Filozoficzne konteksty rozumu transwersalnego...* 1998: 193), może być „niebezpieczne”. Niekiedy kontynuacja może być „bardziej godne uwagi niż niektóre modernistyczne nowinki” (tamże). Szczególnie ważną kategorią w analizie rozumu transwersalnego jest „przejście”, w którym spotykają się stare wyobrażenia oraz „przesunięcia” ku nowej formie. Jak to określa Kubicki (1998), rozum transwersalny jest wolny „od strukturalizowania świata w określone całości i dlatego swobodnie przechodzi z jednej racjonalności do innej, tworzy powiązania, prowadzi do napięć i zmian” (tamże: 165). Zdaniem Romana Kubickiego (tamże) koncepcja rozumu transwersalnego opisuje „optymalny sposób partycypacji jednostek w różnych, kulturowych praktykach ponowoczesnej współczesności [...] każda dziedzina kultury, a nawet każda aktywność może mieć swoją racjonalność” (tamże).

Cechą rozumu transwersalnego są napięcia i zmiany – owocuje „napięciami” i żyje dzięki „napięciom”. Jego obraz jest hybrydalny. Mechanizmy zmian dobrze opisuje koncepcja transkulturowości Welscha (1998c). Dominująca jest tu „zdol-

ność do przyłączeń i przeobrażeń” (tamże: 213), która pozwala nam odkrywać to, co „powszechne i łączne” oraz orientować się w kierunku kompleksowego i całościowego ujmowania aktywności. W procesie konstruowania transkulturowości ważne są „rezerwuary” (tamże: 210) stanowiące swoiste punkty widzenia (i odniesienia), z których powstają dalsze „sieci”. Powodują one, że dotychczasowe odniesienia nabierają transwersalnego wymiaru. Ten mechanizm konstruowania wymiaru transwersalnego pozwala też na „przekraczanie” zewnętrznie danych schematów/wymogów postępowania (np. *habitus*) czy „monokulturowych punktów widzenia” (tamże). Jednak istniejące wyobrażenia/reprezentacje są niezbędnym zasobem dla uprawiania perspektywy transwersalnej. Podlegają one licznym hybrydalnym modyfikacjom w związkach „położonych”/*conjoint*s (Barbier 2016b). W ten sposób same się zmieniają, gubiąc strukturalną budowę (horyzontalną/wertykalną) na rzecz wymiaru transwersalnego, przenikającego dotychczasowe punkty widzenia i nowe otwarcia oraz obejmującego „procesy unifikacyjne [...] i różnicowania” (Welsch 1998c: 221). Skrótowno wyraża je sformułowanie: „jedność w różnorodności” (Marynowicz-Hetka 2007b: 565–568). Nie należy jednak pojmować tego sformułowania zbyt jednoznacznie. Podobnie jak w ujmowaniu transkulturowości, nie chodzi tu o „prostą uniformizację” (Welsch 1998c: 217), ponieważ w toku transformacji, w rezultacie przenikania, uprzednia różnorodność tworzy nowy typ różnorodności¹.

- 1 Ten mechanizm tworzenia jedności w różnorodności jest zbieżny z omówionym przez Welscha (1998c) mechanizmem transformacji transkulturowej. Autor pisze tak: „Tradycyjna różnorodność, zawarta w formie pojedynczych kultur, istotnie zanika w coraz większym stopniu. Lecz w jej miejsce wykształca się nowy typ różnorodności: różnych kultur i form życia, z których każdy wyrasta z transkulturowego przenikania i odznacza się transkulturowym krojem” (tamże: 217).

Te zmiany zachodzą na trzech poziomach: makro – mezo – mikro. Ze społeczno-pedagogicznego punktu widzenia nie można pominąć żadnego z nich. Poziomy makro i mezo to nie tylko – jak sądziłibyśmy intuicyjnie i jak często tradycyjnie rozumie się perspektywę społeczną – uwarunkowania społeczne zjawisk, ale przede wszystkim to, co Radlińska nazywała głębą (Radlińska 1935; Witkowski 2014), a co współcześnie Welsch (1998c: 204) określa się jako „budowanie sieci”, dzięki którym i poprzez które tworzy się nowy punkt widzenia poprowadzony transwersalnie. Poziom mikro natomiast wyraża „transkulturowe formowanie jednostek, które są [...] kulturowymi hybrydami” (tamże: 207). To oczywiście brzmi dla pedagoga społecznego bardzo niepokojąco. Jak uniknąć w tej sytuacji relatywizacji podejmowanej aktywności i jej ocen, jej orientowania? Jakże ważne jest to pytanie.

Idea transwersalnego postrzegania rzeczywistości jest bardzo widoczna w twórczości Radlińskiej, otwartej na inność/zmianę/nowość, ale też chroniącej przeszłość² i odwołującej się do niej w konstruowaniu terażniejszości. W tym rozumowaniu szczególne jest miejsce kategorii pokolenia historycznego, które z zasady burzy granice demograficzne, kulturowe, społeczne – przenika aktywność wszystkich, którzy w danym okresie historycznym uczestniczą w życiu społecznym. Poznanie mechanizmów tworzenia się pokolenia historycznego ma znaczenie także dla jakości stosunków społecznych w zróżnicowanym z zasady społeczeństwie. Tworzenie społeczności, a może i wspólnoty podzielającej preferencje wartości wymaga, by najpierw uczestnicy danego pola aktywności uświadomili

2 Przygotowanie historyczne, prace badawcze, rozprawa habilitacyjna o Stanisławie Staszycu jako działaczu społecznym opublikowana w *Pismach pedagogicznych* Radlińskiej (por. 1964b) przypuszczalnie nie były tu bez znaczenia.

sobie przenikające transwersalnie nici, zmieniające zbiorowość jednostek w pokolenie historyczne, w którym konstruuje się odczuwanie uwspólnionego doświadczenia.

Transwersalność pojmowana jako tworzenie perspektywy transwersalnej (międzydyscyplinarnej) ma szczególne zastosowanie w procesie dyscyplinaryzacji refleksji nad aktywnością w polu praktyki. Staje się ona refleksją nad refleksją³ w procesie tworzenia dyscyplin wieloodniesieniowych, jaką są nauki (lub nauka) o wychowaniu czy nauki (lub nauka) o pracy socjalnej. W tym znaczeniu podejście transwersalne stanowi pewien wymiar metateoretycznej refleksji nad polem praktyki, to jest edukacji lub pracy socjalnej. W tym procesie widoczne jest poszukiwanie perspektywy transwersalnej, tworzenie metateorii umożliwiającej odniesienia epistemologiczne dla poznania (pojęcia) danych pól praktyki, poszukiwania uzasadnień dla orientowania aktywności w tych polach praktyki.

Podejście transwersalne (por. Barbier 2006, 2016b) spoytkowuje się także do analizy aktywności, uwzględniającej w badaniu perspektywę „nad” polem praktyki, która umożliwia całościową analizę aktywności z pewnego oddalenia, w trzech wymiarach: „z zewnątrz”, „z wewnątrz” i „nad nim”. Przyjęcie tej perspektywy metateoretycznej sprzyja całościowemu i komplementarnemu pojmowaniu aktywności w polu

- 3 Przesłaniem dla tak rozumianego konstruowania metateorii może być jakże współcześnie brzmiące sformułowanie Bachelarda (2002 [1938]): „Współczesna nauka staje się w coraz większym stopniu refleksją nad refleksją. Aby pokazać rewolucyjny charakter tej złożoności, można sięgnąć po wszystkie tematy ewolucji biologicznej, studiując je z jednego tylko punktu widzenia – relacji tego, co zewnętrzne do relacji tego, co wewnętrzne; można by wówczas zobaczyć, że w miarę ewolucji, jak to doskonale pokazał Bergson, reakcje bezpośrednie i lokalne stopniowo się komplikują, rozciągają, zawieszają w czasie i przestrzeni. Istota żywa doskonalą się w takiej mierze, jakiej może odnosić swój punkt widzenia, fakt chwili i centrum, do trwania i rodzajów większych rozmiarów” (tamże: 322).

praktyki. Podejście to umożliwia analizę procesu, uświadamia znaczenie podejmowanej aktywności, pozwala analizować daną sytuację, uwzględniając wzajemny wpływ trzech kategorii reprezentacji podmiotu działającego: sytuacji, w której podejmuje się aktywność, procesu działania oraz siebie jako podmiotu działającego, które ewoluują i zmieniają się w trakcie procesu rozwiązywania problemu. Z punktu widzenia społeczno-pedagogicznego w tej perspektywie analizy działania szczególnego znaczenia nabiera naznaczenie aksjologiczne i symboliczne oraz waloryzacja związków między reprezentacjami tego, co istnieje i tego, co pożądane/oczekiwane. Propozycja ta (Barbier, Galatanu 2006) opiera się na przypuszczeniu, że transwersalny, a więc również całościowy ogląd aktywności w polu praktyki, wymaga analizy równocześnie z trzech, określonych aksjologicznie, perspektyw: mentalnej, afektywnej i działaniowej. Perspektywa mentalna zawiera reprezentacje planowanej aktywności, siebie, swych możliwości i potencjałów. Perspektywa afektywna obejmuje samoocenę podmiotu podejmującego aktywność w polu praktyki oraz jego odczucia dotyczące kompetencji i poziomu sprawstwa. Perspektywa operacyjna odnosi się do przebiegu procesu aktywności/działania w polu praktyki. Ważna jest także analiza języka, odnotowanie: jak się mówi o aktywności w polu praktyki, na co się zwraca uwagę, co się przemilcza.

„Długie trwanie” oraz „zerwanie i nieciągłość”: rama metodologiczna

Ramę metodologiczną transwersalnego paradygmatu pedagogiki społecznej konstryuuje kilka stanowisk. Pierwszym z nich jest koncepcja metodologiczna Fernanda Braudela (1999 [1977]; 1949), który w trosce o wspólnotę nauk o człowieku, tak drobniawo zróżnicowanych i niekiedy poróżnionych, apeluje o globalne i całościowe analizowanie zjawisk społecznych. Pro-

ponuje w tym celu spożytkowanie kategorii pojęciowej *longue durée* („długie trwanie”), która wymaga, aby pamiętać przede wszystkim o cykliczności zdarzeń i ich strukturze wewnętrznej. Sprzyja temu oddalenie, spojrzenie z innej perspektywy bądź dyscypliny. Analiza zdarzeń z takiej właśnie perspektywy oddalenia i długiego trwania pozwala na ich autonomiczną waloryzację. Perspektywa długiego trwania pozwala też na odkrywanie źródeł tworzenia siebie i tworzenia instytucji z uwzględnieniem wymiarów aksjologicznych, społecznych, kontekstowych, dzięki czemu utwierdza w przekonaniu o użyteczności powrotów do przeszłości. Powroty te o tyle tylko są użyteczne (tamże), o ile ułatwiają nam objaśnianie teraźniejszości i dostarczają argumentów oraz materiału dla projektowania przyszłości. Braudel (tamże) reprezentuje transwersalne stanowisko metodologiczne, apelując o globalne i całościowe analizowanie zjawisk społecznych. Wprowadzona przez niego kategoria pojęciowa „długie trwanie” wymaga, aby pamiętać o cykliczności zdarzeń i strukturze wewnętrznej zjawisk. Dopiero w długim trwaniu pokoleń możliwe jest wyodrębnienie trwałych elementów jakiegoś podejścia, jakiegoś stanowiska.

Drugim elementem ramy metodologicznej transwersalnego paradygmatu pedagogiki społecznej jest koncepcja Bachelarda (2002 [1938], por. także Leszczyński 2002). Przyjmuje się w niej, że rozwój dyskursu naukowego dokonuje się w toku namysłu nad uprzednio sformułowaną refleksją. Proces ten jest narażony na pęknięcia i zerwania. Nie są to jednak zerwania kompletne, w ich strukturze można odnaleźć również nieciągłości odnawiane co jakiś czas, zwłaszcza naznaczone zmianą paradygmatyczną. Te nieciągłości są kluczowe dla trwania dyscypliny (też refleksji nad refleksją) i często stanowią podstawę lub odniesienie dla jej rekonstruowania. Dokonuje się to w zderzeniu z tym, co „tu i teraz”, ale prześwieconym przez to, „co było” i „jak było” oraz co może mieć znaczenie dla tej (nowej) konstrukcji.

Stanowisko Bachelarda, mogące stanowić podstawę do formułowania epistemologicznych wskazówek odnoszących się do tego, jak spożytkowywać przeszłość, opiera się na perspektywie psychoanalizy nauki. Ta perspektywa uzasadnia stanowisko, iż „przeszłość intelektualna jako przeszłość afektywna musi być poznana jako taka, jako przeszłość [...], ale [...] ostatecznie, aby uzyskać świadomość konstrukcji fenomenologicznej to, co dawne, musi być myślane w zależności od tego, co nowe” (Bachelard 2002 [1938]: 323). Interpretację tego stanowiska Bachelarda przeprowadza Damian Leszczyński (2002), podkreślając, że cechą główną twórczości Bachelarda (2002 [1938]) jest nieciągłość, zerwanie (tamże: 362–363). Widoczna jest ona także w tym stanowisku dotyczącym rozwoju nauki, która „istnieje tylko jako nieustanna Szkoła” (tamże: 325).

Omówione wyżej przesłanki ramy metodologicznej transwersalnego paradygmatu pedagogiki społecznej mogą również stanowić punkt wyjścia dla konstruowania narzędzia analizy/dyspozytywu długiego trwania. Ważne są tu pytania o złożoność fenomenu trwania szkoły myślenia, procesu transmisji norm i wartości, tworzenia instytucji symbolicznej oraz badania bezszelestnie przekształcającego się procesu trwania. Szczególne znaczenie ma zadbanie o analizę wielowymiarową, obejmującą w złożonych strukturach wymiar czasu i przestrzeni. Pogłębieniu analizy i odkryciu złożoności wątków sprzyja dokonywanie analizy z pewnego oddalenia, nie pomijając jednak cykliczności zdarzeń i ich struktury wewnętrznej. Jak rozumieć owo oddalenie? Niekoniecznie dosłownie w sensie przestrzenno-czasowym; doskonałym sposobem na dostarczenie bogactwa pierwotnych pomysłów jest oddalenie dyscyplinarne albo paradygmatyczne. Gdy stosujemy narzędzia analizy długiego trwania, nie tyle liczą się drobne zdarzenia (fakty) i ich zapis chronologiczny, ile ich wymiar ponadczasowy, sprawdzony w długim trwaniu i uniwersalność przesłania.

Dyscyplinaryzacja i instytucjonalizacja pedagogiki społecznej: dwa sprzężone procesy

W rozwoju (sub)dyscypliny akademickiej można wyodrębnić dwa sprzężone ze sobą, „pożenione” procesy: dyscyplinaryzację dyskursu i instytucjonalizację. W przypadku pedagogiki społecznej procesy te, choć powiązane wzajemnie, jednak nie zawsze rozwijały się równolegle. Proces instytucjonalizacji był zdecydowanie bardziej narażony na fizyczne zerwania, z uwagi na trwające długo i utrwalające się niesprzyjające sytuacje społeczne bądź brutalne przerwanie istnienia placówek (wojna, reżim stalinowski), niż proces dyscyplinaryzacji, który mógł dokonywać się bez fizycznego istnienia instytucji i osób znaczących (np. tajne kształcenie, twórczość Radlińskiej w czasie wojny, twórczość pokolenia historycznego Radlińskiej po tułaczce wojennej po likwidacji Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego itp.).

Kategoria instytucjonalizacji wiąże się z koncepcją społecznego tworzenia rzeczywistości (Berger, Luckmann 1983: 44–46), w której spożytkowuje się analizę teorii instytucjonalizacji (Manterys 1997: 62). W jej założeniach instytucjonalizacja jest procesem, który kształtuje się w określonym kontekście społecznym i historycznym oraz pod jego wpływem. Formułuje się stanowisko, że „każda sytuacja społeczna stanowi potencjalne źródło instytucjonalizacji” (tamże), które ma większe szanse utrwalenia, im dłużej ta sytuacja społeczna trwa, przetrzymując się w „ciągłą sytuację społeczną” (tamże), a także im większa liczba osób będzie działać w sposób odtwarzający pewne nawyki i wzory zachowań (typy, standardy), wytworzone przez trwanie tej sytuacji. Analiza procesów instytucjonalizacji przeprowadzona z perspektywy długiego trwania (Braudel 1999 [1977]; 1949) pozwala jednostce i społecznościom, poprzez oddalenie się, odnaleźć harmonię i równowagę, której stale poszukują mimo chęci zmian i nastawienia na

zmiany. Chodzi tu o oddalenie raczej w sensie symbolicznym, np. poprzez analizę tego samego procesu z innych pozycji epistemologicznych bądź z perspektywy innych dyscyplin.

Proces instytucjonalizacji przebiega w cyklu spiralnym i powiązanych zdarzeń: akt jednorazowy, czynności powtarzane przez jednostkę, nawykowe czynności, wzorcowe czynności podejmowane z dużą częstotliwością, typowe i standardowe czynności, które ukierunkowują aktywność i tym samym dają miejsce innowacji i namysłowi. Ważną cechą jest „wzajemność instytucjonalnych typizacji oraz typowość nie tylko działań, ale i ludzi działających w instytucjach” (Manterys 1997: 62). Oznacza to, że aby mówić o instytucji i procesie, który ją tworzy – o instytucjonalizacji – trzeba, aby dany rodzaj aktywności, a zwłaszcza to, co ją określa w sensie aksjologicznym, było podzielane przez innych. Pogląd ten, podkreślający procesualność stawania się instytucji, odróżnia się od dość powszechnej praktyki powoływania instytucji poprzez ich dekretowanie, jej zewnętrzne stanowienie.

Proces dyscyplinaryzowania dyskursu społeczno-pedagogicznego dokonywał się w długim trwaniu pedagogiki, narażonej na zerwania, ale i nieciągłości idei oraz wartości. Jego złożoność oddają fazy rozwoju i progi, które w toku tego rozwoju trzeba było przekraczać i nie ustawać w pokonywaniu coraz to nowych wyzwań. Narzędzie to zostało po raz pierwszy zaproponowane w podręczniku z pedagogiki społecznej (Marynowicz-Hetka 2007a: 212–217). Ten proces dyscyplinaryzacji dyskursu społeczno-pedagogicznego, zintegrowany z progami i fazami rozwoju pedagogiki społecznej, wyrażają następujące tendencje obejmujące syndromy cech: od ideologii (programu społecznego) do elementów teorii; od działania nieprofesjonalnego (spontanicznego, miłosiernego, narodowowyzwoleńczego) do kultury profesjonalnej (ku profesjonalności); od prostej aktywności w rzeczywistości do jej badania (analizowania)

w toku działania; od nasycania podejściem normatywnym do orientacji w kierunku podejścia konstruktywistycznego; od posługiwania się przede wszystkim językiem obrazów i opisów do prób tworzenia języka pojęć i narzędzi analizy.

W analizie długiego trwania pedagogiki społecznej widoczne są szczególne progi, mające znaczenie dla pojawienia się tego atrybutu nieciągłości i zerwania oraz jego konsekwencji (np. wielokrotnego zaczynania wszystkiego od początku i na nowo, luki pokoleniowej wśród badaczy i nauczycieli pracy społecznej, ale równocześnie transmisji symbolicznej wartości i przekonań konstytuujących wymiar aksjologiczny subdyscypliny). Źródła owych progów tkwią, z jednej strony, zewnętrznie, w czasie historycznym, z drugiej zaś – mieszczą się w dyscyplinie, w rozwoju podejść teoretycznych i metodologicznych oraz jej wrażliwości na zmianę paradygmatu metodologicznego w naukach społecznych i humanistycznych. Możliwe jest następujące wyróżnienie owych progów, czyli znaczących, skumulowanych wydarzeń, które stymulując bądź hamując rozwój (sub)dyscypliny, wpływały i wpływają na jej kształt: próg narodzin, wyrażający się tworzeniem dyscypliny; próg zerwania wojennego i progresywnego przygotowywania się na czas niepodległości; próg odbudowy w nowej sytuacji społecznej; próg zaniku, niebytu instytucjonalnego, ale i trwania instytucji symbolicznej pokolenia historycznego Radlińskiej; próg współdziałania i wzajemności wsparcia w instytucjonalizacji pedagogiki społecznej; próg zwątpienia epistemologicznego w związku ze zmianami paradygmatycznymi; próg ontologicznego i aksjologicznego otwarcia na nowe konceptualizacje i na konstruowanie narzędzi analizy/dyspozytywy.

Drugim elementem tego narzędzia analizy, które jest także skonfigurowane z wyodrębnionymi powyżej tendencjami dyscyplinaryzowania się pedagogiki społecznej, są fazy rozwoju,

które zawierają wiele uniwersalnych aspektów właściwych dla (sub)dyscypliny wyrosłej – w podobnym czasie historycznym – z praktyki społecznej i zorientowanej na nią. Są nimi:

- faza „przed pedagogiką (społeczną)” – czyli faza praktyki społeczno-wychowawczej, wyrażająca się w powstawaniu placówek będących odpowiedzią na problemy społeczne oraz w działalności wybitnych praktyków. W tej fazie rozwoju i doskonalenia praktyki istotną funkcję pełnią przyjęte przekonania i ideologie, również ważne jest znaczenie kontekstu społecznego. Cezura końcowa tej fazy związana jest z pierwszymi próbami namysłu nad praktyką i jej opisu oraz wyjaśniania dostrzeganych zjawisk i sposobów pracy. W odniesieniu do rozwoju pedagogiki społecznej jest to czas pierwszych analiz autorstwa Heleny Radlińskiej i początków jej twórczości zorientowanej na pracę oświatową (por. m.in. *Profesor Helena Radlińska...* 2004);

- faza intensywnego tworzenia dyscypliny akademickiej i jej instytucjonalizacji – w odniesieniu do pedagogiki społecznej są to lata 1925–1950, które rozpoczyna powołanie Studium Pracy Społeczno-Oświatowej Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie (1925). Widoczne są wymiary instytucjonalizacji w następujących sferach: służba praktyce społecznej (rozwój instytucji i refleksji nad/dla praktyki); kształcenie kadr dla praktyki społecznej (pracownicy społeczni, animatorzy); kształcenie kadr dla badań i dla kształcenia (nauczyciele pracy społecznej); rozwój metodologii badań i pogłębianie odniesień teoretycznych oraz ich poszukiwanie w związkach z naukami humanistycznymi i społecznymi. W odniesieniu do pedagogiki społecznej jest to czas jej konceptualizacji i usytuowania transwersalnego, jako łącznika między naukami o wychowaniu, o człowieku, o kulturze i społeczeństwie; pozyskiwanie pozycji społecznej, w wymiarze krajowym i międzynarodowym, w społeczności badaczy i praktyków, co wyraża się m.in.

w początkach usytuowania polskiej pedagogiki społecznej w kontekście europejskim, międzynarodowym (International Association of Schools of Social Work [IASSW] i inne aktywności Radlińskiej; por. Lepalczyk 2001, 2003);

- faza (1957–1970) ponownej, intensywnej instytucjonalizacji (powołanie w 1957 r. Katedry Pedagogiki Społecznej na Uniwersytecie Warszawskim, reaktywowanie w 1962 r. Katedry Pedagogiki Społecznej na Uniwersytecie Łódzkim, wydanie dwu podręczników z pedagogiki społecznej, liczne publikacje). Krystalizowanie się podejścia metodologicznego i obszarów badawczych;

- faza (1970–1980) olbrzymienia instytucjonalnego i zasięgu przestrzennego – konsekwencje, wyłanianie nurtów, nowe ośrodki, nowe pola, nowe zadania dla kształcenia;

- faza (1980–1990) zwątpienia teoretycznego i nowych wyzwań, debat nad poszukiwaniem tożsamości dyscypliny, polaryzowania się obszarów badawczych i podejść metodologicznych;

- faza (od 1990) symbolicznego powrotu do korzeni, ale i podkreślania nowych wymiarów, w związku ze zmianą społeczną i jej konsekwencjami mentalnymi, społecznymi oraz ekonomicznymi, a także z fizycznym otwarciem przestrzeni i dostępnością odmiennych stanowisk, kultur, problemów oraz sposobów ich rozwiązywania. Rozkwit otwartości pedagogiki społecznej i jego konsekwencje dla dyscypliny oraz dla sposobów myślenia.

Powyższa propozycja wyodrębnienia faz rozwoju pedagogiki jest oczywiście tylko jednym z elementów konstrukcji narzędzia analizy procesów dyscyplinaryzacji i instytucjonalizacji pedagogiki, które sformułowane jest tu w sposób bardzo ogólny – jako sygnał takiej możliwości analizy. Omówiona na podstawie przypadku, jakim w tej monografii jest pedagogika społeczna, posiada jednak, jak sądzę, pewne cechy uniwersal-

ne, typowe dla całej pedagogiki. Te elementy narzędzia analizy rozwoju/transformacji pedagogiki społecznej, choć wyprowadzone z oglądu historycznego, są nadal aktualne i mogą być pożyteczne dla oceny poziomu jej dyscyplinaryzacji w dobie współczesnej.

Szkoła myślenia: nieciągłość *versus* paradoks zerwania⁴

Ze stanowisk Braudela i Bachelarda wynikają dwa ważne atrybuty ramy metodologicznej transwersalnego paradygmatu pedagogiki społecznej: zerwanie – nieciągłość i *vice versa*. Przyglądając się fenomenowi szkoły myślenia, można z powodzeniem dostrzec paradoks zerwania. Ono nigdy, przynajmniej w sensie symbolicznym, się nie dokonuje. Pedagogika społeczna, poszukując swych źródeł w silnej osobowości naukowej i mistrzostwie⁵ Heleny Radlińskiej, może tu być dobrym przykładem. Szkołę myślenia rozumie się „jako tę, która określa, jak się myśli” (Bauman 2004: 78). Tak pojmowana szkoła myślenia tworzy się w działaniu, w uczelni jest nim kształcenie i badanie, a nawet więcej – wzajemne kształtowanie się. Niezbędny warunek można ująć następująco: „aby powstała szkoła myślenia, potrzebni są mistrzowie – ludzie, którzy nie tylko sami odkrywają nowe

- ⁴ Ten fragment rozdziału został opracowany na podstawie wcześniej opublikowanego tekstu (Marynowicz-Hetka 2013a).
- ⁵ Mistrzostwo wyraża się w odczuciach uczniów znających osobiście tego, kogo uznają za mistrza i tych czytelników dzieła, dla których staje się mistrzem w sposób pośredni. W tym trwaniu ważnym miernikiem jest czas. W 2019 r. przypadają dwie rocznice: 2 maja 140. rocznica urodzin Heleny Radlińskiej i 10 października 65. rocznica jej śmierci... Zaś istnienie w wyobraźni społecznej terminu „pedagogika społeczna” datuje się od 1909 r., kiedy został po raz pierwszy użyty w wystąpieniu Radlińskiej na II Zjeździe Pedagogicznym we Lwowie i w opublikowanym tekście w czasopiśmie „Muzeum”. Ten miernik osiągnął wysokie notowania w trwaniu mistrzostwa Radlińskiej.

obszary wiedzy, ale też potrafią skupić wokół siebie grono osób zafascynowanych podobnie, jak oni, odkrywaniem nowych idei” (tamże: 79).

Analizując proces trwania (sub)dyscypliny jako pewnej(ych) szkoły (szkół) myślenia, warto jeszcze zwrócić uwagę nie tylko na to, o czym się myśli i jak się myśli, lecz także w jaki sposób tworzy się i trwa społeczność dzieląca podobne zainteresowania i priorytety oraz podobne przesłanki epistemologiczne. Odbywa się to poprzez ruch stowarzyszeniowy, prace zespołowe, tworzenie przestrzeni wymiany intelektualnej (wspólne badania, wspólne publikacje, wspólne dyskusje na seminariach naukowych).

Pedagogika społeczna jest przykładem takiego trwania w sensie symbolicznym. Była doświadczana w uczelni o cechach uniwersytetu liberalnego (Wolna Wszechnica Polska) w znaczeniu, jakie nadaje mu Sergiusz Hessen (1947 [1931]: 362 i n.), odkrywana, tworzona oraz popularyzowana przez osobę pełną: badacza-działacza i nauczyciela (por. m.in. *Profesor Helena Radlińska...* 2004). Tak postrzegana pedagogika społeczna ma przekonujące ramy, aby móc stanowić pewną szkołę myślenia – jedną z wielu możliwych szkół myślenia w pedagogice społecznej. Podstawowe pytanie, jakie stawiamy i do którego powracamy wraz z innymi uprawiającymi tę subdyscyplinę, to właśnie pytanie o sposób myślenia, o punkt widzenia, a więc o to, jak postrzegamy pole praktyki społeczno-pedagogicznej. Było ono stawiane od zarania pedagogiki społecznej.

Kształtowanie, tworzenie instytucji – także szkoły myślenia – rozumianej nie tylko jako byt w sensie realnym, lecz również jako pewien stan, zapis wyobrażeń i symboli, nie jest zadaniem prostym. Wymaga posiadania umiejętności łączenia tego, co w każdym organizmie społecznym realne z tym, co wyobrażone i symboliczne, ukazując dzięki temu bogactwo życia instytucjonalnego oraz umożliwiając pełniejsze

zrozumienie zachowań jednostek. Przypuszczenie przyjęte w niniejszej analizie jest następujące: szczególne walory intelektualne, emocjonalne i działaniowe twórczyni pedagogiki społecznej – Heleny Radlińskiej – sprawiły, że można dzisiaj mówić o pedagogice społecznej jako instytucji symbolicznej, o jej szkole myślenia (por. Lepalczyk 2001). Zaś Radlińska swoją biografią wyznaczyła standardy pracy badawczej, nauczycielskiej i społecznej, ustanawiając tym samym jakością swej pracy wzorzec poziomu aspiracji i dążeń uczniów oraz atmosfery życia naukowego.

Analizując procesy instytucjonalizacji i dyscyplinaryzacji, dostrzec można paradoksalny rozwój ciągu zerwań i nieciągłości. Paradoksalność zjawiska jest widoczna zwłaszcza w zerwaniach instytucjonalnych pedagogiki społecznej, które wbrew typowym oczekiwaniom, zdawały się stymulować ją do „trwania”, do rozwoju odnajdującego racje i siły w przeszłych dokonaniach, w oczekiwaniach terażniejszości oraz projektowaniu przyszłości. Powrót do przeszłości dokonywał się w rozumieniu nadawanym jej w koncepcji Bachelarda (2002 [1938]) – a więc myślenia o przeszłości z perspektywy terażniejszości. Zresztą, tę regułę epistemologiczną odnajdujemy także w wielu miejscach w tekstach Radlińskiej (np. 1961a, b, 1945, 1947) – odniesienie do tego, co „tu i teraz”.

Kontekst społeczny, zmienny, dramatyczny dla ludzi i instytucji, niekiedy wymuszający postawę przetrwania, wyzwolił inny paradoks w rozwoju instytucjonalnym pedagogiki społecznej – jest nim trwanie (długie trwanie) szkoły myślenia i mistrza bez fizycznej jego obecności i na przekór przeszkodom instytucjonalnym. Możemy mówić o paradoksie trwania szkoły myślenia i mistrza, czyli o tym, jak postawa przetrwania, wymuszona przez zewnętrzne okoliczności, dokonała zwrotu w kierunku trwania. Można sformułować przypuszczenie, że ta cecha – ciągu zerwań i nieciągłości – okazała się

wzbogacająca i uchroniła studia, organizowane później przez byłych uczniów Radlińskiej, od tak krytykowanego swego czasu nadmiernego praktycyzmu studiów na kierunku pedagogicznym. Pozwoliła, a nawet może stymulowała i inspirowała do przechowywania idei, sytemu wartości, koncepcji, pozwalających na formułowanie wyobrażeń finalizujących, które po latach odżyły na nowo, nabierając nowej jakości.

Kompleksowość (złożoność/dwoistość) i zintegrowanie powiązań wzajemnych: rama epistemologiczna

Na ramę epistemologiczną transwersalnego paradygmatu pedagogiki społecznej składają się koncepcje: kompleksowości, złożoności, dwoistości oraz spiralnych i zintegrowanych powiązań wzajemnych, które staramy się włączyć do rozumienia i pojmowania aktywności w polu praktyki. Kategorie te zostały omówione we wcześniejszych rozdziałach tej monografii. Odnoszenie się do nich w konstruowaniu transwersalnego paradygmatu pedagogiki społecznej sprzyja jej kompletności (Witkowski 2014) i takiemu postrzeganiu aktywności w polu praktyki, która stanowi zasadniczy przedmiot jej namysłu. Intencje myślenia całościowego, kompleksowego spotkamy w wielu propozycjach ukierunkowanych na integrację nauk humanistycznych i społecznych. Znaczące dla tej analizy jest stanowisko Pierre'a Bourdieu, zawarte w pracy *Bourdieu et la littérature...* (2010), w której w kilkunastu esejach wypowiadają się językoznawcy, artyści, politolodzy i socjologowie. Ponad 40 stron obejmuje transkrypcja wywiadu z Pierrem Bourdieu, który przeprowadził z nim Pierre-Marc de Biasi (2010), znany badacz rodzajów literackich i artysta plastyk. Rozmowa ta i cała książka, stanowiąca kontynuację spotkań i rozmów z Bourdieu na temat literatury, przybliży stanowisko Bourdieu w sprawie integralności nauk humanistycznych. Wypowiadając się

krytycznie na temat stanu badań w zakresie socjologii literatury, Pierre Bourdieu stwierdza:

Każdy żyje, broniąc swego monopolu na niewielki obszar, często najmniejszy, jak to możliwe: to reguła dobrze znana z socjologii nauki: lepiej jest być pierwszym w małej prowincji wiedzy, niż drugim w znacznie szerszym imperium. Ale ta logika, która może stanowić motor napędzający specjalizację w badaniach, może także doprowadzić do ich atomizacji i w końcu do tworzenia mikrospecjalistów. Dzisiaj nadszedł czas, aby zacząć pracować w sposób skoncentrowany, porzucając ducha katedry na rzecz stworzenia prawdziwej teorii [...]. Dlaczego nie moglibyśmy stworzyć nauki zunifikowanej, która zajmowałaby się wszystkim naraz[?] (de Biasi 2010: 288).

272

Ten pogląd, stanowiący wyraz marzeń o jednej nauce, może stanowić impuls do poszukiwania rozwiązań kompleksowych, ale równocześnie z dbałością o odnajdywanie specyfiki danego punktu widzenia na złożoność rzeczywistości, pól praktyki. Inaczej możemy natrafić na poważne trudności tożsamościowe. Nie chodzi więc o „prostą” integrację, tylko integrację powiązaną spiralnie. Ta ostrożność (z równoczesną otwartością na inność) jest szczególnie ważna w procesie (samo)kształcenia badaczy. Brak uświadomionego punktu widzenia sprzyja żeglowaniu po oceanie wiedzy w nieznanym kierunku. Natomiast tak rozumiana, jak tego chce Bourdieu, integralność nauk humanistycznych i społecznych może być świętą przygodą intelektualną dla dojrzałych badaczy, znających walory i niedostatki obu perspektyw.

Nadrzędną cechą ramy epistemologicznej tak rozumianego rozwoju nauki, w tym także transwersalnego paradygmatu pedagogiki społecznej, jest niewątpliwie złożoność strukturalna/dwoistość, widziana, z jednej strony, jako pewien sposób

postrzegania rzeczywistości, charakteryzujący się nasycaniem sytuacji społecznych „znamionami złożoności, powstającej z przenikania się odmiennych wpływów, ze zderzenia tego, co mija i odchodzi z tym, co zapowiada swoje nadejście, co wręcz znamionuje nową epokę, mimo jeszcze braku gotowego dla niej kształtu i dojrzałości przejawów” (Witkowski 2013: 99); z drugiej zaś strony – stanowiąca element postawy podmiotu działającego w polu praktyki, uwrażliwionego na nieoczywistość oraz na złożoność wzajemnych związków w nim dostrzegalnych. Na tym tle przygotowanie do takiego postrzegania pola praktyki stanowi również wyposażenie w odniesienia kulturowe i wiedzę własną podmiotu działającego, służącą do interpretacji złożoności i sytuacji społecznych oraz mechanizmów transformacji zachodzących w polu praktyki w sposób spiralnie powiązany i bezszelestny.

Uwagi końcowe

W tym rozdziale zostały omówione ramy konceptualne podejścia transwersalnego, wokół których można konstruować podzielane przez badaczy koncepty, orientacje aktywności, metody, sposoby ich poznania oraz charakteryzowania mechanizmów i kierunków transformacji. Wszystko to może sprzyjać budowaniu koncepcji pojmowania aktywności podejmowanej w polu praktyki przez jej uczestników. Ustrukturuwany i podzielany przez uczestników pola praktyki zestaw pojęć i konceptów, który tworzy uświadomione podejście, można określić terminem „paradygmat”. Używam tego pojęcia tylko w tym znaczeniu. Oznacza to także, iż myślę w tym momencie o pedagogice społecznej jako refleksji nad refleksją, stanowiącą namysł nad aktualnym jej postrzeganiem, ale w odniesieniu do jej tradycji i pierwszych sformułowań oraz do współczesnego dyskursu w naukach humanistycznych i społecznych.

Tak rozumiane podejście transwersalne do aktywności w polu praktyki charakteryzuje kilka syndromów cech.

Pierwszym z nich jest przenikanie się perspektywy partycypacyjnej i rozumiejącej, która jest zorientowana na pojęcie sensu i znaczenia wzajemnych związków obecnych w aktywności człowieka jako podmiotu działającego, usytuowanej w otaczającym, często nieuporządkowanym (a nawet chaotycznym) kontekście, stale zmieniającym się i poddanym zmianom oraz pozostającym w trakcie tworzenia. W tej perspektywie podmiot działający jest usytuowany wewnętrznie; usiłuje, uczestnicząc w polu praktyki, je zrozumieć. Perspektywa transwersalna, w której krzyżują się elementy zewnętrzne z wewnętrznymi i z oddaleniem od pola praktyki pozwala analizować rzeczywistość w ujęciu trójwymiarowym.

Drugi syndrom cech obejmuje sposobność oglądania złożoności rzeczywistości społecznej z punktu widzenia wielu dyscyplin, ale jej wyrażanie dokonuje się w jednym, uniwersalnym przekazie. W ten sposób omawiane podejście łączy to, co uniwersalne i powtarzalne z tym, co jednostkowe i specyficzne oraz wyjątkowe. Równocześnie aspekt metateoretyczny i metametodologiczny może okazać się użyteczny dla konstytuowania się dyscyplin i procesu dyscyplinaryzacji refleksyjnej praktyki. Ta okoliczność namysłu nad kondycją pedagogiki społecznej i refleksją metodologiczną nad polem aktywności stała się impulsem do powrotu do myślenia o możliwej przydatności podejścia transwersalnego do analizowania pola działania (oraz przygotowania do niego). Wydała się pożyteczna dla nowego odczytania zamysłu pedagogiki społecznej Radlińskiej, sformułowanego w znanym określeniu: „nazwa pedagogiki społecznej wyraża jej rolę łącznika pomiędzy zespołem nauk o wychowaniu i nauk o kulturze i społeczeństwie” (Theiss 1984: 233). Dodajmy, że sformułowanie to w 1933 r. zamieścił w *Encyklopedii wychowania* Zygmunt

Mysłakowski, kiedy definiował przedmiot pedagogiki⁶. To odkrycie stanowi także argument za poszukiwaniem wspólnego dla pedagogiki, zintegrowanego paradygmatu. Skoro byliśmy razem i na skutek procesów instytucjonalizacji i dyscyplinaryzacji nastąpiło zróżnicowanie specyficznych przedmiotów (sub)dyscyplin pedagogicznych, to może wykonalny jest ruch integrujący? Tym bardziej, że wymaga tego coraz bardziej złożona praktyka. Jak przypomina Gaston Bachelard (2002 [1938]), odnajdywanie nowego w starym nadaje sens powrotom do przeszłości, zorientowanym wszakże na teraźniejszość i przyszłość, i utwierdza nas w przeświadczeniu, że fenomen dziedzictwa kulturowego (*la filiation*) pozwala na pogłębienie namysłu nad rzeczywistością i naszym w niej usytuowaniem (por. także Leszczyński 2002).

Trzeci syndrom cech odnosi się do podkreślenia, że podejście takie sprzyja wieloaspektowemu i wieloodniesieniowemu analizowaniu rzeczywistości społecznej. Może ono być obecne w trzech wymiarach omówionych powyżej. Stanowi swoiste podejście metodologiczne do analizowania praktyki bądź uzasadnienie i metodę do konstruowania metarefleksji nad polem praktyki. Posługuje się własnym metateoretycznym językiem, w nim wyraża związki między analizowanymi elementami. Daje sposobność oglądania złożoności rzeczywistości społecznej z punktu widzenia wielu dyscyplin, ale jej wyrażenie

- 6 Tak pisał: „pedagogika jest jedną z dyscyplin, których przedmiotem jest człowiek, i znajomość pedagogiczna człowieka zakłada znajomość wszystkich dyscyplin, które do tego przedmiotu się odnoszą. Znajduje się ona niejako w punkcie skrzyżowania tych dyscyplin, nie będąc jednoznacznie ani żadną z nich, ani ich sumą. Do istoty pedagogicznego punktu widzenia należy właśnie to, że ujmuje człowieka najuniwersalniej, jako najwzszechstronniej pomyślaną całość, że wszelka fragmentaryzacja zjawiska »człowiek« jest zarazem wyjściem poza pedagogiczny punkt widzenia” (Mysłakowski 1933: 28).

dokonuje się w jednym przekazie. Aspekt metateoretyczny i metametodologiczny może okazać się użyteczny dla konstytuowania się dyscyplin oraz całego procesu dyscyplinaryzacji refleksyjnej praktyki.

W rezultacie tak przeprowadzonej analizy można określić paradygmat pedagogiki społecznej usytuowany w sposób transwersalny, tj. łączący w jedno (wynikającej z różnorodności) elementy właściwe wielu podejściom. Rozumiany jako namysł nad aktywnością, wyrażający w sposób kompleksowy pewien sformułowany system pojęć i znaczeń, mogących stanowić odniesienia dla poznania aktywności, jej orientowania i uzasadnienia dla jej podejmowania. To stanowisko daje uzasadnienie dla pielęgnowania związków pedagogiki (społecznej) z innymi propozycjami (podejściami) nauk humanistycznych i społecznych, poprzez konfigurowanie wyraźnie określonego i spójnego transwersalnie poprowadzonego punktu widzenia (społeczno-pedagogicznego). Wśród koncepcji użytecznych dla budowania tak rozumianego transwersalnego paradygmatu pedagogiki społecznej należy szczególnie wyróżnić omawiane w tej monografii: transwersalną koncepcję analizy pola praktyki; mechanizmy tworzenia u wspólnego doświadczenia dzięki integrowaniu i rekonstruowaniu doświadczenia indywidualnego, które pozwala na tworzenie instytucji symbolicznej podzielanej przez uczestników pola praktyki; uznanie, że aktywność to życie, to wszystko, co robimy, działając zmieniamy środowisko, oddziałujemy na innych, ale także zmieniamy siebie. Wszystkie aktywności i zachodzące transformacje są „pożenione” w spiralnym węźle, w warstwie powiązań. Nie ma zatem potrzeby wyszczególniania jednostkowych czynów, transwersalna koncepcja zachęca do postrzegania pola praktyki w sposób całościowy, kompleksowy, złożony, ale nie zapominając o dwoistościach i oscylacjach w procesualnym rozwoju zdarzeń.

Kształtowanie przedmiotu pedagogiki społecznej, sposobów analizowania zjawisk, pojmowania aparatury pojęciowej, poszukiwania racji dla orientowania działania w polu praktyki ulega modyfikacjom w kierunku zintegrowanego i uwspólnionego doświadczenia pola praktyki. Warto na zakończenie tej analizy podkreślić korzyści płynące z akcentowania sposobów tak zorientowanego postępowania, stale pamiętając jednak o wątpliwościach, jakie ten kierunek rozwoju refleksji nad refleksją może rodzić. Waloryzacja pozytywna odnosi się głównie do:

– nowego odczytania tradycyjnej perspektywy transwersalnego usytuowania pedagogiki społecznej „pomiędzy” innymi dyscyplinami humanistycznymi i społecznymi. Nabiera ona nowego wymiaru, zwłaszcza wobec poszerzenia się przedmiotu badań pedagogiki społecznej i jego coraz częściej dostrzeganej heterogeniczności. Przepuszczalnie jest to proces nieunikniony i wynikający z wymogu realizowania badań w zespołach interdyscyplinarnych i ze spożytkowaniem różnych stanowisk metodologicznych. Najprawdopodobniej zmierzamy w kierunku niedookreśloności⁷;

– wyrazistego dostrzegania tendencji i syndromów cech w kształtowaniu się sposobów analizy zjawisk, a więc także czynności odnoszących się do projektowania narzędzi analizy/

7 W pracach badawczych realizowanych i inspirowanych przez Zespół Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego problematyka badawcza wynika z przyjętego punktu widzenia i jest dość wyraźnie wyselekcjonowana oraz ograniczona do analizy pola działania pedagoga społecznego z punktu widzenia jego poznawania i możliwości przekształcania przez tworzenie instytucji symbolicznej, a także relacyjnie zorientowaną aktywność, której pożądanym stanem jest wzajemność relacji. Dzięki temu pedagogika społeczna może być postrzegana jako swoisty zestaw poglądów, pojęć, metod, który może być traktowany jako całość, mogąca tworzyć podstawy do orientowania działania w polu kształcenia, pracy socjalnej/społecznej, edukacji.

dypozytywów i proponowania rozwiązań: od wykonywania „za” podmiot, oceniania zewnętrznego, programowania, do wykonywania wspólnie, współdziałania, podzielenia i tworzenia społeczności/wspólnoty. Wymiar interaktywnego współdziałania, podzielenia reguł i wartości w odnajdywaniu sposobu analizy zjawisk w konsekwencji sprzyja tworzeniu kultury praktyki (badawczej, kształcenia, działania profesjonalnego);

- wyrazistości analizy i punktu widzenia, która oznacza, że np. nie mówi się w ogóle o działaniu, ale o jego wymiarze społeczno-pedagogicznym. Nie analizuje się kwestii społecznych w kategoriach opisu przyczyn ich powstawania z perspektywy makrostrukturalnej, lecz zastanawia się nad możliwymi rozwiązaniami, pozwalającymi dostrzec i uprzedzić zagrożenie rozwoju indywidualnego i zbiorowego. Konstruuje się także narzędzia pozwalające poznać pole aktywności i wyobrazić sobie przebieg procesu włączania społecznego oraz procesu wrastania w środowisko życia;

- odkrywania nowego sensu i znaczenia istniejącej aparatury pojęciowej⁸, która stanowi językowy wyznacznik przyjętych koncepcji i stanowisk teoretycznych oraz jej sprostania spójności;

- przekonania, że złożoność pola praktyki społecznej wymaga w jego poznaniu zgody na to, iż spośród możliwych

⁸ Powrót zwykle wyraża się w nadawaniu nowego wymiaru podstawowym kategoriom pedagogiki społecznej, takim jak np. „środowisko niewidzialne”, „środowisko życia”, „wiek społeczny”, „pokolenie historyczne”, „pomoc w rozwoju”, „wsparcie społeczne (wzmocnienie)”, „siły ludzkie”, „praca społeczna”, „pracownik społeczny”, „przekształcanie środowiska” itd., zachowując równocześnie najbardziej pierwotne odczytanie, odwołujące się do początków pedagogiki społecznej. Niekiedy też w rezultacie prac tworzone są lub asymilowane z innych podejść nowe kategorie, np. „instytucja symboliczna”, „towarzyszenie w rozwoju”, „działanie społeczne”, „ramy działania społecznego”, „wyobrażenia społeczne”, „aksjologiczne kryterium działania” itp.

wariantów kierunku postępowania badawczego, zróżnicowanych pod względem usytuowania badacza⁹, szczególnie przydatne mogą być te, które umożliwiają procesualne poznanie owej rzeczywistości i pozwalają współtworzyć projekty zmian/transformacji.

W tej monografii te wszystkie ujęcia pedagogiki społecznej są obecne, a w sposób analityczny były rozwijane wymiary pedagogiki społecznej: jako subdyscypliny w trakcie tworzenia i rozwoju oraz jako pewnego typu pedagogiki refleksyjnej (pedagogii). Wymiar trzeci, w którym pojmuję ją jako refleksję nad refleksją, przenika treść poszczególnych rozdziałów i dopiero ta całość stanowi o transwersalnym paradygmacie pedagogiki społecznej odnoszącym się do trzech wyszczególnionych wyżej ram konceptualnych: ontologicznej, metodologicznej i epistemologicznej. Rama aksjologiczna nie jest wyszczególniona z uwagi na jej odrębne omówienie w rozdziale szóstym, ale etyczność przenika każdą aktywność, również refleksję nad pedagogiką społeczną, jej kondycją i poziomem rozwoju, które są też miernikiem mojej aktywności pisarskiej.

- 9 Transformacje kierunku postępowania badawczego mogą rozwijać się od rozwiązań usytuowanych bliżej zewnętrznej analizy i oceny danej rzeczywistości, i w rezultacie zaproponowania „z zewnątrz” programu jej zmian, do rozwiązań umożliwiających współuczestnictwo w interpretacji tej rzeczywistości oraz jej przekształcaniu, bądź też zdecydowanie „wewnątrz” pola działania. Wyodrębnić więc można kilka ich wariantów.

Zamiast zakończenia: zaproszenie do współmyślenia

W zakończeniu tej monografii chciałabym skierować do jej Czytelników, badaczy, studentów, uczestników różnych pól praktyki, zaproszenie do współmyślenia i tym samym wzbogacania społeczno-pedagogicznego spojrzenia na te pola.

Przesłanie tej książki jest bardzo zobowiązujące, poszukuje się w niej transwersalnie poprowadzonych linii, które przenikają aktywność w polu praktyki społeczno-pedagogicznej. Złożoność tej materii jest duża i w żaden sposób nie może być rozstrzygana w izolacji od innych stanowisk. Stąd też niezbędne jest przyjęcie postawy otwartości, ale także natrafienie na nią w społeczności akademickiej. Naczynia te są połączone. Konstruowanie perspektywy transwersalnej i metateoretycznej jest możliwe pod warunkiem silnej identyfikacji i pogłębionej znajomości „swej” dyscypliny, punktu widzenia, stanowiska. W przeciwnym razie korzystanie z dorobku innych nie jest współmyśleniem, ale prostym łączeniem, z którego nie może wyniknąć nowa jakość.

Mam nieskromną nadzieję, że udało mi się pokazać w tej monografii stanowisko pedagogiki społecznej, będące w stałym rozwoju i zmianie, z jakże dla niego ważnym zbiorem stanowisk właściwych innym dyscyplinom i paradygmatom, które stanowią z jednej strony źródła, inspiracje możliwe do

spożytkowania w perspektywie społeczno-pedagogicznej, a z drugiej – ważne tło, w które ona sama może się wpisać.

W toku prac badawczych podejmowanych w Katedrze Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego ta idea rekonstruowania, ale i przechowania tak pojemnie i kompleksowo rozumianego społeczno-pedagogicznego punktu widzenia na pole praktyki rozwijała się znakomicie w toku prac doktorskich i habilitacyjnych¹, a także indywidualnych i zespołowych projektów badawczych². W ostatnich 20 latach nasze zainteresowania oscylowały od towarzyszenia rozwojowi, poprzez upelnomocnienie, do pomocy. Dotyczyły jednostek i grup społecznych wymagających wsparcia do stawania się człowiekiem zdolnym do działania, ale i człowiekiem w zagrożeniu, zagubionym, zawsze jednak z orientacją aktywności ukierunkowaną na mediowanie i progresywne zmiany w środowisku życia jednostki.

Działając, zmieniamy siebie; pracując w zespole, uczymy się wzajemnie, co również było przez lata moim udziałem w tej przestrzeni społeczno-pedagogicznego pokolenia historycznego. Wiele przemyśleń powstałych w toku wzajemnych dyskusji stymulowało mnie do wyrażenia całościowego ujęcia społeczno-pedagogicznej perspektywy na pole praktyki, a więc do przygotowania tej monografii.

- ¹ Przywołać tu należy m.in. badania ostatnio opublikowane: Gajek (2018), Granosik (2013), Gulczyńska (2013), Jarkiewicz (2017), Kostrzyńska (2018), Telka (2007), Walczak (2011), Wolska-Prylińska (2018) lub stanowiące podstawę do przygotowania rozpraw: Kamińska-Jatczak (2017b), Wojtczak (2016).
- ² Na przykład: *Participative Approaches...* (2010); *Pedagogizacja życia społecznego* (2013); *Pedagogika społeczna: wstępy i kontynuacje* (2015); *Projektowanie socjalne...* (2018).

Bibliografia

- Ardoino J. (1977a), *Education et Politique*, Paris, Gauthier-Villars.
- Ardoino J. (1977b), „Pour”, n° 56.
- Ardoino J., Lourau R. (1994), *Les pédagogies institutionnelles*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Arendt H. (1985), *Du privé et du public*, „Les Cahiers Du Grif”, n° 33, s. 47–67.
- Arendt H. (1994), *Między czasem minionym a przyszłym*, przekł. M. Godyń, W. Madej, przedm. P. Śpiewak, Warszawa, Fundacja Aletheia.
- Bachelard G. (2002 [1938]), *Kształtowanie umysłu naukowego. Przyczynek do psychoanalizy wiedzy obiektywnej*, tłum. D. Leszczyński, Gdańsk, Wydawnictwo Słowo/obraz terytoria.
- Baczko B. (1994), *Wyobrażenia społeczne. Szkice o nadziei i pamięci zbiorowej*, tłum. M. Kowalska, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Barbier J.-M. (1990), *L'Évaluation en formation*, 2nd édition, Paris, Presses Universitaires de France.
- Barbier J.-M. (1999), *Sémantique de l'action et sémantique d'intelligibilité des actions – les cas de formation*, [w:] *Manières de penser et manières d'agir en formation*, dir. B. Maggi, Paris, Presses Universitaires de France, s. 89–104.
- Barbier J.-M. (2006), *Działanie w kształceniu i pracy socjalnej. Analiza podejść*, tłum. G. Karbowska, Katowice, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, seria BPS.

- Barbier J.-M. (2009a), *Ingénierie et formation: détermination d'objectifs, élaboration de projets, évaluation d'action, évaluation de transfert*, [w:] *Encyclopédie de la formation*, dir. J.-M. Barbier, É. Bourgois, G. Chapelle, J. C. Ruano-Borbalan, avec la collaboration G. Marchand, Paris, Presses Universitaires de France, s. 455–479.
- Barbier J.-M. (2009b), *Les dispositifs de formation: diversités et cohérences-outils d'approche*, [w:] *Encyclopédie de la formation*, dir. J.-M. Barbier, É. Bourgois, G. Chapelle, J. C. Ruano-Borbalan, avec la collaboration G. Marchand, Paris, Presses Universitaires de France, s. 223–249.
- Barbier J.-M. (2009c), *Recherche, action, formation. Approches conceptuelles*, [w:] *Encyclopédie de la formation*, dir. J.-M. Barbier, É. Bourgois, G. Chapelle, J.-C. Ruano-Borbalan, avec la collaboration G. Marchand, Paris, Presses Universitaires de France, s. 1082–1105.
- Barbier J.-M. (2011), *Vocabulaire d'analyse des activités*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Barbier, J.-M. (2013), *Un nouvel enjeu pour la recherche en formation: entrer par l'activité*, „Savoirs”, n° 3 (33), s. 9–22.
- Barbier J.-M. (2015), *Nowe wyzwania dla badań w naukach o wychowaniu: perspektywa działania/aktywności*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 1, s. 60–72.
- Barbier J.-M. (2016a), *Kultury działania i podzielane sposoby organizacji konstrukcji sensu*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 2 (3), s. 14–46.
- Barbier J.-M. (2016b), *Leksykon analizy aktywności. Konceptualizacje zwyczajowych pojęć*, przekł. i oprac. E. Marynowicz-Hetka, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Barbier J.-M. (2017), *Propositions pour penser l'activité*, [w:] *Encyclopédie d'analyse des activités*, dir. J.-M. Barbier, M. Durand, Paris, Presses Universitaires de France, s. 57–88.
- Barbier J.-M. (2018), *Expérience, transformation de soi, construction du moi, affirmation du je*, „The Conversation FR”, <http://>

- theconversation.com/experience-transformation-de-soi-construction-du-moi-affirmation-du-je-88935 (dostęp: 10.01.2018).
- Barbier J.-M., Galatanu O. (2006), *Jednostkowość działania: kilka narzędzi analizy*, [w:] J.-M. Barbier, *Działanie w kształceniu i pracy socjalnej. Analiza podejść*, tłum. G. Karbowska, Katowice, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, seria BPS, s. 145–174.
- Barbier R. (1997), *L'approche transversale. L'écoute sensible en sciences humaines*, Paris, Economica.
- Barnes B. (1998), *Thomas Kuhn*, [w:] *Powrót wielkich teorii w naukach humanistycznych*, red. Q. Skinner, tłum. P. Łozowski, Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 99–118.
- Bateson G. (1979), *La nature et la pensée*, Paris, Éditions du Seuil.
- Bauman T. (2004), *Mistrzowie i szkoły myślenia w uniwersytecie*, [w:] *Gdańskie rodowody pedagogiczne*, red. E. Rodziewicz, K. Rzędzicka, E. Zalewska, Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, s. 71–84.
- Bauman Z. (2006 [2000]), *Płynna nowoczesność*, tłum. T. Kunz, Kraków, Wydawnictwo Literackie.
- Berger P. L., Luckmann T. (1983), *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, tłum. J. Niżnik, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Bert J.-F. (2011), *Introduction à Michel Foucault*, Paris, La Découverte.
- Bezrobocie i praca socjalna w Polsce i we Francji. Instytucjonalizacja* (2002), red. O. Carré, E. Marynowicz-Hetka, Katowice, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, seria BPS.
- Biasi P.-M. de (2010), *Le sociologue et le généticien (suivi d'un entretien avec Pierre Bourdieu)*, [w:] *Bourdieu et la littérature. Suivi d'un entretien avec Pierre Bourdieu*, dir. J.-P. Martin, Nantes, Édition Cécile Defaut, s. 245–290.
- Bobryk J. (2001), *Twardowski. Teoria działania*, Warszawa, Prószyński i S-ka.

- Bokszański Z. (1989), *Tożsamość – interakcja – grupa. Tożsamość jednostki w perspektywie socjologicznej*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Boltanski L., Dosse F., Foessel M., Hartog F., Pharo P., Quéré L., Thévenot L. (2006), *L'effet Ricoeur dans les sciences humaines. Table ronde*, „Esprit”, n° 323, mars-avril, *La pensée Ricoeur*, s. 40–64.
- Boumard P. (2014), *Nouvelles approches méthodologiques. Quelles épistémologies?*, [w:] *La recherche en éducation. Pluralité et complexité*, coord. L. Marmoz, R. Marmoz, Paris, L'Harmattan, s. 145–150.
- Bourdieu et la littérature, suivie d'un entretien avec Pierre Bourdieu* (2010), dir. J.-P. Martin, Paris, Édition Cécile Defaut.
- Bourgeois L. (1906), *Solidarité*, 5^{ème} édition, Paris, Armand Colin.
- Braudel F. (1949), *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II*, Paris, Armand Colin.
- Braudel F. (1997 [1958]), *Les Écrits de Fernand Braudel*, vol. 2: *Les Ambitions de l'histoire*, Paris, De Fallois.
- Braudel F. (1999 [1977]), *Historia i trwanie*, tłum. B. Geremek, W. Kula, Warszawa, Czytelnik.
- Bruni L. (2010), *Eros, Philia et Agapè. Pour une théorie la réciprocité plurielle et pluraliste*, „Revue du Mauss”, n° 35, s. 221–246.
- Caillé A., Chamail Ph. (2010), *Présentation*, „Revue du Mauss”, n° 35, s. 5–44.
- Carpannier R. (1977), *L'évaluation, une mort*, „Pour”, n° 56.
- Castoriadis C. (1975), *L'Institution imaginaire de la société*, Paris, Éditions du Seuil.
- Constable R. (2016), *Social Work and Family Therapy: Interdisciplinary Roots of Family Intervention*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 2 (3), s. 147–160.
- Cremonesi L., Davidson A. I., Irrera O., Lorenzini D., Tazzio-
li M. (2013), *Introduction*, [w:] M. Foucault, *L'origine de l'herméneutique de soi. Conférences prononcées à Dartmouth*

- College, 1980, édition établie par H.-P. Fruchaud, D. Lorenzini, Mayenne, Librairie Philosophique J. Vrin, s. 9–27.
- Czerniawska O. (1976), *Wstęp. Kazimierz Kornilowicz jako organizator i badacz oświaty dorosłych*, [w:] K. Kornilowicz, *Pomoc społeczno-kulturalna dla młodzieży pracującej i dorosłych. Wybór pism*, Wrocław, Ossolineum, s. V–XXXV.
- Czyżewski M. (2005), *Intersubiektywność*, [hasło w:] *Encyklopedia socjologiczna*, Suplement, Oficyna Naukowa, Warszawa, s. 95–104.
- Czyżewski M. (2009), *Między panoptyzmem i „rządomyślnością” – uwagi o kulturze naszych czasów*, „Kultura Współczesna”, nr 2 (60), s. 83–95.
- Czyżewski M. (2013a), *Polityki publiczne w optyce postfoucaultowskiej. Zarys perspektywy badawczej*, [w:] *Analiza polityki publicznej. Podejścia teoretyczno-metodologiczne*, red. A. Wojciuk, Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych, s. 72–91.
- Czyżewski M. (2013b), *W kręgu społecznej pedagogii*, „Societas/Communitas”, nr 2, s. 43–73.
- Débats autour de l’empowerment/Debates on Empowerment* (2012), „Socialinis darbas. Partirtis ir metodai/Social Work, Experience and Methods”, édition spéciale/special issue 1 (9).
- Dehaene S. (2006), *Vers une science de la vie mentale: Leçon inaugurale prononcée le jeudi 6 avril 2006*, Paris, Odile Jacobs.
- Dehaene S. (2014), *Le code de la science*, Paris, Odile Jacobs.
- Depaepe M., Herman F., Surmont M. A., Van Gorp, F. Simon (2008), *About Pedagogization: From the Perspective of the History of Education*, [w:] *Educational Research 3: The Educationalization of Social Problems*, eds. P. Smeyers, M. Depaepe, Springer Science + Business Media B.V., chapter 2, s. 13–30.
- Dewey J. (1963 [1916]), *Demokracja i wychowanie*, tłum. Z. Bastengen, Warszawa, Książka i Wiedza.
- Dewey J. (1968 [1947]), *Expérience et éducation*, trad. M.-A. Carroi, Paris, Librairie Armand Colin.

- Dewey J. (1975 [1934]), *Sztuka jako doświadczenie*, tłum. A. Potocki, Wrocław, Ossolineum.
- Domańska E. (2010), *Co zrobił z nami Foucault*, [w:] *French Theory w Polsce*, red. E. Domańska, M. Loba, Poznań, Wydawnictwo Poznańskie, s. 62–79.
- Donzelot J. (2005a), *Michel Foucault et l'intelligence du libéralisme*, „Esprit”, n° 319, s. 60–82.
- Donzelot J. (2005b), *Comment gouverner les sociétés libérales? L'effet Foucault dans le monde anglo-saxon. Discussion entre Jacques Donzelot et Colin Gordon*, „Esprit”, n° 319, s. 82–96.
- Durand M. (2017), *L'activité en transformation*, [w:] *Encyclopédie d'analyse des activités*, dir. J.-M. Barbier, M. Durand, Paris, Presses Universitaires de France, s. 33–55.
- Dyskurs elit symbolicznych. Próba diagnozy* (2014), red. M. Czyżewski, K. Franczak, M. Nowicka, J. Stachowiak, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Sedno.
- Encyclopédie de la formation* (2009), dir. J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle, J.-C. Ruano-Borbalan, avec la collaboration G. Marchand, Paris, Presses Universitaires de France.
- Filozofia wychowania w XX wieku* (2010), red. S. Sztobryn, E. Łatacz, J. Bochomulska, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Filozoficzne konteksty rozumu transwersalnego. Wokół koncepcji Wolfganga Welscha* (1998), red. R. Kubicki, cz. II, Poznań, Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Foessel M., Mongin O. (2006), *L'obstination philosophique de Paul Ricoeur*, „Esprit”, n° 323, mars-avril, *La pensée Ricoeur*, s. 9–14.
- Foucart J., Marynowicz-Hetka E. (2018), *Éditorial. La recherche participative: un travail de l'entre-deux*, „Pensée Plurielle. Parole, Pratiques et Réflexions du Social”, n° 2 (48), s. 7–10.
- Foucault M. (1994), *Dits et écrits*, vol. 1–4, Paris, Gallimard.
- Foucault M. (1995), *Historia seksualności*, tłum. B. Banasiak, T. Komentant, K. Matuszewski, Warszawa, Czytelnik.
- Foucault M. (1997), *Archéologie du savoir*, Paris, Gallimard.

- Foucault M. (2001), *Dits et écrits*, vol. 2, Paris, Gallimard.
- Foucault M. (2012), *Du gouvernement des vivants. Cours au Collège de France, 1979–1980*, Paris, Gallimard.
- Foucault M. (2013a), *Hermeneutyka podmiotu*, tłum. M. Herer, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Foucault M. (2013b), *Interview de Michel Foucault, 3 novembre 1980*, [w:] M. Foucault, *L'origine de l'herméneutique de soi. Conférences prononcées à Dartmouth College*, 1980, édition établie par H.-P. Fruchaud, D. Lorenzini, Mayenne, Librairie Philosophique J. Vrin, s. 143–155.
- Foucault M. (2013c), *Kim pan jest, profesorze Foucault? Debata, rozmowy, polemiki*, wybór i tłum. K. M. Jaksender, red. nauk. B. Błaszynski, K. M. Jaksender, K. Matuszewski, Kraków, Wydawnictwo Libron.
- Foucault M. (2013d), *L'origine de l'herméneutique de soi. Conférences prononcées à Dartmouth College*, 1980, édition établie par H.-P. Fruchaud, D. Lorenzini, Mayenne, Librairie Philosophique J. Vrin.
- Foucault M. (2018a), *Rządzenie sobą i innymi. Wykłady z Collège de France 1982–1983*, tłum. M. Herer, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Foucault M. (2018b), *Rządzenie żywymi. Wykłady z Collège de France 1979–1980*, tłum. M. Herer, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Frąckowiak T. (2007a), *O pedagogice nadziei. Fascynacje i asocjacje aksjologiczne*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Frąckowiak T. (2007b), *Pedagogika społeczna – pytania o tożsamość i przyszłość*, [w:] *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, red. E. Marynowicz-Hetka, t. 2: *Debata*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 111–124.
- Frąckowiak T. (2010), *Droga ku samemu sobie, próby poszukiwania hermeneutycznej perspektywy poznawczej w pedagogice*

społecznej, [w:] *Pedagogika społeczna. Przestrzenie życia i edukacji. Księga pamiątkowa dedykowana profesorowi Tadeuszowi Pilchowi*, red. M. Konopczyński, W. Theiss, M. Winiarski, Warszawa, Wydawnictwo Pedagogium, s. 90–115.

Fraćkowiak T., Modrzewski J. (2010), *Kształtowanie się perspektywy poznawczej poznańskiej pedagogiki społecznej*, [w:] *Szkoły polskiej pedagogiki społecznej wobec nowych wyzwań. Polska pedagogika społeczna na początku XXI wieku*, red. E. Kantowicz, B. Chrostowska, M. Ciczowska-Giedziun, Toruń, Wydawnictwo Akapit, s. 53–84.

Fustier P. (1998), *Działanie socjalne – znaczenie daru*, tłum. A. Czołnowska, [w:] *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka. Stan i perspektywy*, red. E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska, Łódź–Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódzkie Towarzystwo Naukowe, Wyższa Szkoła Pedagogiczna Związku Nauczycielstwa Polskiego, s. 194–204.

Fustier P. (2000), *Le lien d'accompagnant. Entre don et contrat salarial*, Paris, Dunod.

Gabel J. (2009), *La Réification. Essai d'une psychopathologie de la pensée dialectique*, Paris, Édition Allia.

Gadamer H.-G. (2008), *Teoria, etyka, edukacja. Eseje wybrane*, wybór R. Godoń, wstęp i red. nauk. P. Dybel, tłum. zespół, Warszawa, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

Gajek K. (2018), *Doświadczenie przemocy w rodzinie. Autobiograficzne narracje kobiet*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Głosy w sprawie interdyscyplinarności. Socjologowie, filozofowie i inni o pojęciach, podejściach i swych doświadczeniach (2014), red. J. Kurczewska, M. Lejzerowicz, Warszawa, Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN.

Goetz R. (2004), *Paul Ricoeur et Michel Foucault*, „Le Portique” (en ligne) nr 13–14, mise en ligne 15 juin 2007, <http://leportique.revues.org/index639.html> (dostęp: 14.03.2012).

- Gouverner par les instruments (2004), dir. P. Lascoumes, P. Le Galès, Paris, Les Presses de Sciences Po.
- Granosik M. (2013), *Praca socjalna – analiza instytucjonalna z perspektywy konwersacyjnej*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Guba E. G., Lincoln Y. S. (2010), *Kontrowersje wokół paradygmatów, sprzeczności i wylaniające się zbieżności*, [w:] *Metody badań jakościowych*, red. N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, tłum. M. Bobako, red. edycji polskiej K. Podemski, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 282–309.
- Gulczyńska A. (2013), „Chłopaki z dzielnicy”. *Studium społeczno-pedagogiczne z perspektywy interakcyjnej*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Gulczyńska A., Marynowicz-Hetka E. (2014), *Participative Inquiry in the Field of Social Work. Socio-pedagogical Perspective*, [w:] *Research in Social Work in Europe. Part I*, eds. J. Hämäläinen, B. Littlechild, M. Špiláčková, Ostrava, Publisher University of Ostrava, s. 57–82.
- Habermas J. (1999), *Teoria działania komunikacyjnego*, t. I: *Racjonalność działania a racjonalność społeczna*, przekł. A. M. Kaniowski, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hall E. T. (1971 [1966]), *La dimension caché*, trad. de l'anglais A. Petit, Paris, Éditions du Seuil.
- Hall E. T. (1984 [1983]), *La danse de la vie. Temps culturel, temps vécu*, trad. de l'anglais A.-L. Hacker, Paris, Éditions du Seuil.
- Hall E. T. (1997), *Ukryty wymiar*, tłum. T. Hołówka, Warszawa, Wydawnictwo Muza.
- Hall E. T. (1999), *Taniec życia: inny wymiar czasu*, tłum. R. Nowakowski, Warszawa, Wydawnictwo Muza.
- Hamburger F. (1996) *Aktualna dyskusja w niemieckiej pedagogice społecznej*, tłum. D. Urbaniak-Zajęc, [w:] *Pedagogika społeczna i praca socjalna. Przegląd stanowisk i komentarze*, red. E. Ma-

- rnowicz-Hetka, J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, Warszawa, Interart, s. 21–36.
- Hastrup K. (2008), *Druga do antropologii. Między doświadczeniem a teorią*, tłum. E. Klekot, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2008), *Pedagogika ogólna*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Hess R. (1981), *La sociologie d'intervention*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Hessen S. (1947 [1931]), *Podstawy pedagogiki*, Łódź–Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Howe D. (1994), *Modernity, Postmodernity and Social Work*, „British Journal of Social Work”, vol. 24, s. 527–530.
- Imbert F. (1992), *Vers une clinique du pédagogue. Un itinéraire en sciences de l'éducation*, Vigneux, Édition Matrice.
- Ingarden R. (1972), *Księżeczka o człowieku*, Kraków, Wydawnictwo Literackie.
- Ingénierie du lien social. Développement et associations* (2006), ed. M. Melyani, Paris, L'Harmattan.
- James W. (1980 [1890]), *The Principles of Psychology*, New York, Holt.
- James W. (2003), *Psychologia*, tłum. M. Zagrodzki, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jamroziakowa A. (1998), *Wolfgang Welsch jako twórca kolekcji*, [w:] *Filozoficzne konteksty rozumienia transwersalnego. Wokół koncepcji Wolfganga Welscha* (1998), red. R. Kubicki, cz. II, Poznań, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, s. 103–112.
- Jarkiewicz A. (2017), *Rekonstrukcja działań pracowników socjalnych z osobami zaburzonymi psychicznie*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Jaworska-Witkowska M., Witkowski L. (2010), *Przeżycie – przebudzenie – przemiana. Inicjacyjne dynamizmy egzystencjalne w prozie Hermanna Hessego*, Łódź, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Edukacji Zdrowotnej i Nauk Społecznych.

- Jullien F. (2009), *Les transformations silencieuses*, Paris, Éditions Grasset et Fasquelle.
- Jullien F. (2017), *Une seconde vie. Commencer véritablement d'exister*, Paris, Éditions Grasset et Fasquelle.
- Kamiński A. (1972), *Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalno-oświatowa*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kamińska-Jatczak I. (2016), *Logiki aktywności mentalnych asystentów rodziny – próba interpretacji*, [w:] *Praca socjalna jako dyscyplina naukowa? Współczesne wyzwania wobec kształcenia i profesji*, red. M. Kawińska, J. Kurtyka-Chałas, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, s. 275–295.
- Kamińska-Jatczak I. (2017a), *Linie aktywności w procesie przepływu informacji – przykład asystentów rodziny*, [w:] *Pedagog społeczny. Teoria i praktyka działalności społecznej*, red. A. Żukiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 145–159.
- Kamińska-Jatczak I. (2017b), *Tożsamość profesjonalna w narracjach asystentów rodziny*, rozprawa doktorska, Wydział Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego, <http://dspace.uni.lodz.pl:8080/xmlui/bitstream/handle/11089/23030/praca%20doktorska%20sko%C5%84czona.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (dostęp: 15.05.2018).
- Kierkegaard S. (1992 [1843]), *Powtórzenie. Próba psychologii eksperymentalnej przez Constantina Constantinusa (Gjentagelsen. En Forsøg i den experimenterende Psychologi af Constantin Constantinus)*, przeł. B. Świdorski, Warszawa, Aletheia.
- Kluckhohn C. (1962), *Values and Values – Orientations in Theory of Actions: An Exploration in Definition and Classification*, [w:] *Toward a General Theory of Action*, eds. T. Parsons, E. Shils, New York, Harper and Row, s. 388–433.
- Kłosowska A. (1981), *Socjologia kultury*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

- Koczanowicz L. (1994), *Jednostka – działanie – społeczeństwo*, Warszawa, Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN.
- Kołąkowski L. (2004), *Mini wykłady o maxi sprawach*, Kraków, Znak.
- Korniłowicz K. (1976 [1926]), *Pomoc społeczno-kulturalna dla młodzieży pracującej i dorosłych. Wybór pism*, Wrocław, Ossolineum.
- Kostrzyńska M. (2018), *Stowarzyszenie się „wykluczonych”. Przykład bezdomności*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kotarbiński T. (1961 [1929]), *Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk*, Wrocław, Ossolineum.
- Kotarbiński T. (1969 [1955]), *Traktat o dobrej robocie*, Wrocław–Warszawa–Kraków, Ossolineum.
- Kotłowski K. (1968), *Filozofia wartości a zadania pedagogiki*, Wrocław, Ossolineum.
- Kowalski S. (1984), *Podejście systemowe w badaniu środowisk wychowawczych*, [w:] *Doskonalenie funkcjonowania systemu wychowawczego w środowisku*, red. S. Kowalski, S. Wawryniuk, „Studia Pedagogiczne”, t. XLVII, s. 9–34.
- Kwieciński Z. (2004), *Odwaga przekraczania. Jako testament wielkiej trojki gdańszczan*, [w:] *Gdańskie rodowody pedagogiczne. Geneza. Kontynuacje. Inspiracje przemieszczenia znaczeń*, red. E. Rodziewicz, K. Rzedzicka, E. Zalewska, Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, s. 53–55.
- Kubicki R. (1998), *O skoku do Królestwa Rozumu Transwersalnego*, [w:] *Filozoficzne konteksty rozumu transwersalnego. Wokół koncepcji Wolfganga Welscha*, cz. 2, red. R. Kubicki, Poznań, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, s. 161–168.
- Kubinowski D. (2010), *Przyrodnicze i humanistyczne podstawy badań pedagogicznych*, [w:] *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 38–41.

- Kultury edukacyjne i kultury społeczne/Cultures éducatives et cultures sociétales* (2016), numer tematyczny, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, t. 3, nr 2, red. E. Marynowicz-Hetka, J.-M. Barbier, DOI: <http://dx.doi.org/10.18778/2450-4491.03.03>.
- Kurcz I. (2001) *Akty mowy*, [w:] J. Bobryk, Twardowski. *Teoria działania*, Warszawa, Prószyński i S-ka, s. 159–164.
- Kurcz I. (2003) *Wyrażanie stereotypów w języku*, [w:] *Via Communicandi. Przełom komunikacyjny a filozoficzna idea konsensusu*, red. B. Sierocka, Wrocław, Oficyna Wydawnicza Atut, s. 112–128.
- L'effet Ricoeur dans les sciences humaines. Table ronde* (2006), „Esprit”, n° 323, mars–avril, *La pensée Ricoeur*, s. 43–67.
- La gratuité. Éloge de l'inestimable* (2010), „Revue du Mauss”, n° 35.
- La recherche en éducation. Pluralité et complexité* (2014), coord. L. Marmoz, R. Marmoz, Paris, L'Harmattan.
- Lalande A. (2006), *Vocabulaire technique et de la philosophie*, 9^{ème} édition, Paris, Presses Universitaires de France, „Quadrige”.
- Laot F. F., Marynowicz-Hetka E. (2007), *Koncepcja edukacji społecznej we francuskiej myśli społecznej XIX wieku i idee kształtowania się pedagogiki społecznej Heleny Radlińskiej – analiza porównawcza*, [w:] *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, red. E. Marynowicz-Hetka, t. 2: *Debata*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 368–386.
- Lapassade G. (1971), *L'autogestion pédagogique*, Paris, Gauthier-Villars.
- Lavelle L. (1991 [1951]), *Traité des valeurs*, 2nd édition, vol. 1, Paris, Presses Universitaires de France.
- Le Petit Robert de la langue française de Paul Robert* (2006), texte remanié et amplifié sous la direction J. Rey-Debove, A. Rey, Paris, Dictionnaires Le Robert.
- Lejzerowicz M. (2014), *Kategoria czasu a badania interdyscyplinarne*, [w:] *Głosy w sprawie interdyscyplinarności. Socjologowie, filozofowie i inni o pojęciach, podejściach i swych doświadczeniach*

- niach, red. J. Kurczewska. M. Lejzerowicz, Warszawa, Komitet Socjologii Polskiej Akademii Nauk, s. 242–250.
- Lepalczyk I. (2001), *Helena Radlińska. Życie i twórczość*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Lepalczyk I. (2003), *Wśród ludzi i książek*, Łódź, Wydawnictwo WING.
- Leszczyński D. (2002), *Filozofia nauki Gastona Bachelarda*, [w:] G. Bachelard, *Kształtowanie umysłu naukowego*, tłum. D. Leszczyński, Gdańsk, Wydawnictwo Słowo/obraz terytoria, s. 7–16.
- Lewowicki T. (2003), *Filozofia i pedagogika – tradycja i współczesność związków inspirujących teorię i praktykę edukacyjną*, „Colloquia Communia”, nr 75, s. 17–24.
- Lobrot D. (1972), *La pédagogie institutionnelle. L'école vers autogestion*, Paris, Gauthier-Villars.
- Lourau R. (1970), *L'analyse institutionnelle*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- Magala S. (1989), *Foucault, czyli władza we krwi i w aerozolu*, „Miesięcznik Literacki”, nr 10–11, s. 172.
- Manterys A. (1997), *Wielość rzeczywistości w teoriach socjologicznych*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Marody M. (1976), *Sens teoretyczny a sens empiryczny pojęcia postawy. Analiza metodologiczna zasad doboru wskaźników w badaniach nad postawami*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Marynowicz-Hetka E. (2003), *Miejsce wartości w polu działania społecznego, czyli o aksjologicznym kryterium działania społecznego. Kilka refleksji od K. Kotłowskiego do L. Lavelle'a*, [w:] *Idee pedagogiki filozoficznej*, red. S. Sztobryn, B. Śliwerski, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 161–178.
- Marynowicz-Hetka E. (2007a), *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, t. 1: *Wykład*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN (pozostałe wydania: 2006, 2009).

- Marynowicz-Hetka E. (2007b), *Uwagi na zakończenie – w kierunku transwersalności pedagogiki społecznej*, [w:] *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, red. E. Marynowicz-Hetka, t. 2: *Debata*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 552–569 (pozostałe wydania: 2009).
- Marynowicz-Hetka E. (2010), *W nawiązaniu do propozycji zintegrowanego paradygmatu pedagogiki społecznej – ramy dyskusji*, [w:] *Edukacja społeczna wobec problemów współczesnego człowieka i społeczeństwa*, red. J. Piekarski, T. Pilch, W. Theiss, D. Urbaniak-Zajęc, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 73–90.
- Marynowicz-Hetka (2011a), *Ewaluacja działania w polu praktyki edukacyjnej – istota i sens*, [w:] *Ewaluacja a jakość edukacji. Koncepcje – doświadczenia – kierunki praktycznych rozwiązań*, red. G. Michalski, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 13–28.
- Marynowicz-Hetka E. (2011b), *Praktyczność pedagogiki, zakres, przekraczanie – na przykładzie pedagogiki społecznej*, [w:] *Pedagogika ogólna. Dyskursy o statusie naukowym i dydaktycznym*, red. T. Hejnicka-Bezwińska, Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, s. 290–304.
- Marynowicz-Hetka E. (2011c), *W sprawie poszukiwania narzędzi analizy procesu dyscyplinaryzacji i instytucjonalizacji pedagogiki (na przykładzie pedagogiki społecznej)*, [w:] *Pedagogika: zakorzenienie i transgresja*, red. M. Nowak-Dziemianowicz, P. Rudnicki, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, s. 66–76.
- Marynowicz-Hetka E. (2012a), *En marge de la lecture/Side Note*, „Socialinis darbas. Partirtis ir metodai/Social Work, Experience and Methods”, *Débats autour de l’empowerment/Debates on Empowerment*, édition spéciale/special issue 1 (9), s. 321–334.
- Marynowicz-Hetka E. (2012b), *Społeczny wymiar działania w polu praktyki pracy socjalnej*, „Zoon Politikon”, nr 3, s. 109–128.

- Marynowicz-Hetka E. (2012c), *Uprzedmiotowanie i marszandyzacja relacji społecznych – uwagi pedagoga społecznego na marginesie lektur*, [w:] *Metamorfozy filozofii wychowania. Od antyku po współczesność*, red. S. Sztobryn, M. Wasilewski, M. Rojek, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 161–170.
- Marynowicz-Hetka E. (2013a), *Mistrzynie pracy socjalnej/społecznej – fenomen trwania z perspektywy koncepcji rozwoju poprzez zerwania i nieciągłości. Propozycja narzędzia analizy*, [w:] *Kobiety w pracy socjalnej*, red. A. Kotlarska-Michalska, Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, s. 31–48.
- Marynowicz-Hetka E. (2013b), *Pedagogizacja życia społecznego w optyce społeczno-pedagogicznej*, „Societas/Communitas”, nr 2 (16), zeszyt tematyczny pt. *Pedagogizacja życia społecznego*, red. M. Czyżewski, E. Marynowicz-Hetka, G. Woroniecka, s. 75–96.
- Marynowicz-Hetka E. (2014a), *Orientowanie działania – rama konceptualna pojmowania kultury praktyki*, [w:] *Kultura praktyki przedstawicieli profesji społecznych – podejścia mediacyjne w działaniu społecznym*, red. E. Marynowicz-Hetka, D. Wolska-Prylińska, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 17–31.
- Marynowicz-Hetka E. (2014b), *Pola praktyki – pola badań. Złożoność konfiguracji i społeczno-pedagogiczny punkt widzenia*, [w:] *Badania w pracy socjalnej*, red. M. Szpunar, Gdańsk, Wydawnictwo Anwi, s. 18–36.
- Marynowicz-Hetka E. (2014c), *Společno-pedagogiczny punkt widzenia – wielowymiarowość perspektyw*, [w:] *Pedagogika społeczna wobec zagrożeń i idei sprawiedliwości społecznej*, red. W. Danilewicz, W. Theiss, t. 2, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 125–139.
- Marynowicz-Hetka E. (2015a), *Integrowanie doświadczenia indywidualnego poprzez rekonstrukcję, reorganizację i podzielenie z innymi. Przykład społeczno-pedagogiczny*, [w:] *Wartościowanie w humanistyce. Normatywność, cynizm, ewaluowanie w pe-*

- dagogice i edukacji*, red. M. Jaworska-Witkowska, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 85–101.
- Marynowicz-Hetka E. (2015b), *Pedagogizacja życia społecznego – spojrzenie z oddalenia*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” nr 1, s. 178–189.
- Marynowicz-Hetka E. (2015c), *Praca socjalna – wielość znaczeń: propozycja interpretacji społeczno-pedagogicznej*, [w:] *Praca socjalna jako dyscyplina naukowa? Współczesne wyzwania wobec kształcenia i profesji*, red. M. Kawińska, J. Kurtyka-Chałas, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, s. 15–34.
- Marynowicz-Hetka E. (2018), *Transformations invisibles/silencieuses et champ du travail social*, [w:] *Représenter/transformer. Débats en analyse des activités*, dir. J.-M. Barbier, M. Durand, Paris, L’Harmattan, s. 183–202.
- Mendel G. (1992), *Société ce n’est pas une famille, de la psychanalyse à la sociopsychanalyse*, Paris, La Découverte.
- Mendel M. (2015), *Trialektyka jako logika pedagogiki społecznej*, [w:] *Pedagogika społeczna: wstępy i kontynuacje*, red. E. Marynowicz-Hetka, E. Skoczylas-Namielska, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 57–76.
- Mendel M. (2017), *Pedagogika miejsca wspólnego. Miasto i szkoła*, Gdańsk, Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Meirieu Ph. (1987), *Apprendre... oui, mais comment*, Paris, Éditions Législatives, ESF Éditeur.
- Method and Complexity in Educational Sciences (special issue). Complicity* (2013), ed. M. Alhadeff-Jones, „An International Journal of Complexity and Education”, vol. 10 (1/2), <http://journals.library.ualberta.ca/index.php/complicity/issue/view/1493> (dostęp: 13.07.2018).
- Mikołajczyk H. T. (2009), *Rozum transwersalny, czyli o postmodernistycznym rozumieniu racjonalności*, „Słupskie Studia Filozoficzne”, nr 8, s. 31–40.

- Miller J. (1993), *La passion Foucault*, trad. de l'anglais H. Leroy, Paris, PLON.
- Modrzewski J. (2011), *O aktualności potrzeby konstruowania kompleksowej teorii środowisk wychowawczych*, [w:] J. Modrzewski, *Studia i szkice socjopedagogiczne. Aktualia*, Poznań–Kalisz, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, s. 78–94.
- Morandi F. (2000), *Philosophie de l'éducation*, Paris, Nathan/HER.
- Morin E. (2005), *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Points.
- Morin E. (2007), *Vers l'abime*, Paris, Édition L'Herne.
- Mysłakowski Z. (1933), *Pedagogika, jej metody, miejsce w systemie nauk*, [w:] *Encyklopedia wychowania*, red. S. Łempicki, W. Gottlieb, B. Suchodolski, J. Włodarski, t. I, cz. 1, Warszawa, Wydawnictwo Naszej Księgarni Związku Nauczycielstwa Polskiego, s. 9–29.
- Nawroczyński B. (1947), *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, Kraków–Warszawa, Księgarnia Wydawnicza F. Pieczętkowski i S-ka.
- Nauki o wychowaniu. Przeszłość – stan aktualny – przyszłość* (2015), numer tematyczny, red. E. Marynowicz-Hetka, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 1.
- Neurosciences et cognition. Perspectives pour les sciences de l'éducation* (2017), dir. É. Tardif, P.-A. Doudin, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur.
- Nowak S. (1970), *Metodologia badań socjologicznych*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Nowicka M. (2014), *Spory wokół książek Jana Tomasz Grossa w świetle literatury postfoucaultowskiej analizy dyskursu*, [w:] *Dyskurs elit symbolicznych. Próba diagnozy*, red. M. Czyżewski, K. Franczak, M. Nowicka, J. Stachowiak, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Sedno, s. 220–253.
- Nowicka M. (2016), *O użyteczności dyspozytywu w badaniach społecznych*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, nr 1 (12), s. 170–191.

- Nussbaum M. C. (2008 [1997]), *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, tłum. A. Męczkowska, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Nuttin J. (1968), *Struktura osobowości*, tłum. T. Kołakowska, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Ornacka K. (2010), *Rola ewaluacji w badaniu skuteczności asystenta osoby niepełnosprawnej*, [w:] *Asystent osoby niepełnosprawnej. Nowy zawód i nowa usługa systemu pomocy społecznej*, red. A. Żukiewicz, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 49–64.
- Ossowski S. (1962), *O osobliwościach nauk społecznych*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Ossowski S. (1967), *O nauce. Dzieła*, t. 4, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Ostrowicka H. (2012), *Urządzanie młodzieży. Studium analityczno-krytyczne*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Oury J. (1976), *Psychiatrie et psychothérapie institutionnelle*, Paris, Payot.
- Participative Approaches in Social Work Research/Les approches participatives dans les recherches en travail social* (2010), eds. M. Granosik, A. Gulczyńska, E. Marynowicz-Hetka, in cooperation with M. Kostrzyńska, transl. G. Karbowska, J. Sobolewska, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Payne M. (1998), *Social work theories and reflective practice*, [w:] *Social Work. Themes, Issues, Critical Debates*, eds. R. Adams, L. Dominelli, M. Payne, New York, Palgrave.
- Pedagogizacja życia społecznego* (2013), zeszyt tematyczny „Societas/Communitas”, nr 2 (16), red. M. Czyżewski, E. Marynowicz-Hetka, G. Woroniecka.
- Pedagogika i zarządzanie edukacją i rozwojem. W perspektywie troski o uniwersytet i kulturę humanistyczną* (2010), red. M. Jaworska-Witkowska, L. Witkowski, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.

- Pedagogika społeczna: wstępy i kontynuacje* (2015), red. E. Marynowicz-Hetka, E. Skoczylas-Namielska, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Perspective de l'analyse institutionnelle* (1988), dir. R. Hess, A. Savoye, Paris, Presses Universitaires de France.
- Philp M. (1998), *Michel Foucault, [w:] Powrót wielkiej teorii w naukach humanistycznych*, red. Q. Skinner, tłum. P. Łazowski, Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 79–98.
- Praca socjalna. Teorie i metody* (2012), red. M. Gray, S. A. Webb, tłum. B. Maliszewska, red. nauk. J. Szmagałski, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Profesje społeczne w Europie. Z problemów kształcenia i działania* (2001), red. E. Marynowicz-Hetka, A. Wagner, J. Piekarski, Katowice, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”.
- Profesor Helena Radlińska. W sto dwudziestą piątą rocznicę urodzin i pięćdziesiątą rocznicę śmierci* (2004), red. E. Marynowicz-Hetka, W. Theiss, Sylwetki Łódzkich Uczonych, z. 75, Łódź, Wydawnictwo Łódzkiego Towarzystwa Naukowego.
- Projektowanie socjalne w kształceniu pedagogów społecznych* (2018), red. L. Telka, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Przeclawska A. (1990), *Pedagogika społeczna dziś – poszukiwanie paradygmatu*, „Forum Oświatowe”, nr 3, s. 79–83.
- Przeclawska A., Theiss W. (1994), *Pedagogika społeczna. Dyskusji ciąg dalszy*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 8, s. 12–16.
- Radlińska H. (1935), *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*, Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Radlińska H. (1937), *Społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych*, Warszawa, Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne.
- Radlińska H. (1945), *Pojmowanie kultury*, „Oświata i Kultura. Miesięcznik poświęcony zagadnieniom oświaty dorosłych”, nr 3–4, listopad–grudzień, s. 65–73.

- Radlińska H. (1947), *Oświata dorosłych: zagadnienia, dzieje, formy, pracownicy, organizacja*, Warszawa, Ludowy Instytut Oświaty i Kultury.
- Radlińska H. (1961a), *Egzamin z pedagogiki społecznej*, [w:] *Pedagogika społeczna. Pisma pedagogiczne*, t. 1, wstęp R. Wroczyński, A. Kamiński, oprac. tekstu i komentarza W. Wyrobkowa-Delawska, Wrocław–Warszawa–Kraków, Ossolineum, s. 359–395.
- Radlińska H. (1961b), *Pedagogika społeczna. Pisma pedagogiczne*, t. 1, wstęp R. Wroczyński, A. Kamiński, oprac. tekstu i komentarza W. Wyrobkowa-Delawska, Wrocław–Warszawa–Kraków, Ossolineum.
- Radlińska H. (1964a), *Listy o nauczaniu i pracy badawczej*, [w:] *Pisma pedagogiczne*, t. 3: *Z dziejów pracy społecznej i oświatowej*, wstęp J. Hulewicz, wybór i oprac. W. Wyrobkowa-Pawłowska, komentarz W. Wyrobkowa-Pawłowska, J. Wojciechowska, Wrocław–Warszawa–Kraków, Ossolineum, s. 329–478.
- Radlińska H. (1964b), *Pisma pedagogiczne*, t. 3: *Z dziejów pracy społecznej i oświatowej*, wstęp J. Hulewicz, wybór i oprac. W. Wyrobkowa-Pawłowska, komentarz W. Wyrobkowa-Pawłowska, J. Wojciechowska, Wrocław–Warszawa–Kraków, Ossolineum.
- Rancière J. (1987), *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris, Fayard.
- Raport o stanie oświaty w PRL* (1973), Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Recherche en travail social: Les approches participatives* (2014), dir. D. Paturel, Nîmes, Champ social éditions.
- Recherches participatives et/ou collaboratives. De quelques controverses* (2018), „Pensée Plurielle. Parole, Pratiques et Réflexions du Social”, nr 2 (48).
- Revault d'Allonnes M. (2006), *Cet Êros par quoi nous sommes dans l'être*, „Esprit”, n° 323, mars–avril, *La pensée Ricoeur*, s. 276–289.

- Ricoeur P. (1990), *Soi-même comme un autre*, Paris, Éditions du Seuil.
- Ricoeur P. (1995), *La critique et la conviction*, Paris, Calman-Lévy.
- Ricoeur P. (1997), *L'idéologie et l'utopie*, Paris, Éditions du Seuil.
- Ricoeur P. (2003a), *Krytyka i przekonanie. Rozmowy z F. Azouvin, M. de Launay*, tłum. M. Drwięga, Warszawa, Wydawnictwo KR.
- Ricoeur P. (2003b), *O sobie samym jako innym*, tłum. B. Chełstowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Ricoeur P. (2004a), *Drogi poznania. Wykłady Instytutu Nauk o Człowieku w Wiedniu*, tłum. J. Margański, Kraków, Znak.
- Ricoeur P. (2004b), *Parcours de la reconnaissance. Trois études*. Paris, Éditions Stock.
- Rocheffoucauld F. de la (2004 [1665]), *Maksymy i rozważania moralne*, tłum. T. Boy-Żeleński, Kraków, Wydawnictwo Zielona Sowa.
- Rousseau J.-J. (1955 [1762]), *Emil, czyli o wychowaniu*, t. 1–2, tłum. W. Husarski, wstęp J. Legowicz, red. nauk. B. Suchodolski, Biblioteka Klasyków Pedagogiki: Pisarze Obcy, Wrocław, Ossolineum.
- Rousseau J.-J. (1969), *Discours sur l'origine et fondements de l'inégalité parmi les hommes*, texte établie, présenté et annoté par Jean Starobinski, Paris, Gallimard.
- Sabirón F., Arriaz A. (2014), *Complexité et recherche en éducation: la construction complexe des savoirs scientifiques en éducation*, [w:] *La recherche en éducation. Pluralité et complexité*, coord. L. Marmoz, R. Marmoz, Paris, L'Harmattan, s. 31–42.
- Sałustowicz P. (2003), *Praca socjalna. Między dyscyplina a profesją*, tłum. S. Dzida, Katowice, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, seria BPS.
- Saussez F. (2014), *Une entrée activité dans la conception d'environnements de formation pour sortir d'une vision fonctionnaliste de la formation, un essai de conclusion*, „Activités”, n° 2 (11), s. 188–200, <http://www.activites.org/v11n2/v11n2.pdf189> (dostęp: 5.03.2016).

- Searle J. R. (1995), *Umysł, mózg i nauka*, tłum. J. Bobryk, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Schwartz B. (2009), *Pensées pour la formation des adultes*, [w:] *Encyclopédie de la formation*, dir. J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chappelle, J.-C. Ruano-Borbalan, avec la collaboration G. Marchand, Paris, Presses Universitaires de France, s. XI–XVII.
- Sibeon R. (1996 [1991]), *Konstruowanie współczesnej socjologii pracy socjalnej*, [w:] *Socjologia pracy socjalnej*, wybór i red. M. Davies, tłum. B. Siewierski, Warszawa, Interart, s. 31–86.
- Sierocka B. (2003), *Jedność performatywno-propozycjonalna a perspektywa antropologiczna*, [w:] *Via Communicandi. Przełom komunikacyjny a filozoficzna idea konsensusu*, red. B. Sierocka, Wrocław, Oficyna Wydawnicza Atut, s. 167–182.
- Social Work Education and Practice in Today's Europe. Challenges and the Diversity of Responses/La Formation et l'action dans le travail social pour l'Europe d'aujourd'hui. Les défis et la diversité des solutions* (2003), eds. Ch. Labonté-Roset, E. Marynowicz-Hetka, J. Szmagałski, Katowice, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”.
- Soja E. W. (1996), *Thirdspace. Journeys to Los Angeles and Other Real-and-Imagined Places*, Malden–Oxford, Blackwell Publishers.
- Soulet M.-H. (1997), *Petit précis de grammaire indigène du travail social. Règles, principes et paradoxes de l'intervention sociale au quotidien*, Fribourg, Éditions Universitaires Fribourg Suisse.
- Starczewska K. (1994 [1978]), *Wartości podstawowe*, [w:] *O wartościach, normach, problemach moralnych. Wybór tekstów z etyki polskiej dla nauczycieli i uczniów szkół średnich*, oprac. M. Środa, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 103–115; przedruk z: „Etyka” 1978, nr 16.
- Staub-Bernasconi S. (2001), *Przedmiot pracy socjalnej – rozwój podejść teoretycznych w ujęciu porównawczym*, [w:] *Profesje społeczne w Europie. Z problemów kształcenia i działania*, red.

- E. Marynowicz-Hetka, A. Wagner, J. Piekarski, tłum. A. Gulczyńska, Katowice, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, seria BPS, s. 40–62.
- Sünker H. (1996), *Teoretyczne stanowiska, społeczno-polityczny kontekst i profesjonalne perspektywy pracy socjalnej – dyskusja o pracy socjalnej*, tłum. D. Urbaniak-Zajęc, [w:] *Pedagogika społeczna i praca socjalna. Przegląd stanowisk i komentarze*, red. E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajęc, Warszawa, Interart, s. 57–73.
- Szacki J. (2002), *Historia myśli socjologicznej*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szaniawski K. (1994), *O nauce, rozumowaniu i wartościach. Pisma wybrane*, wybór i oprac. J. Woleński, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Szkudlarek T. (2000), *Wyzwanie pedagogiki krytycznej*, [w:] T. Szkudlarek, B. Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 11–48.
- Świda H. (1974), *Osobowość jako system ustosunkowań wobec świata*, „Studia Pedagogiczne”, nr 30, Wrocław, Ossolineum, s. 151–201.
- Tardif É., Doudin P.-A. (2016) (dir.), *Neurosciences et cognition. Perspectives pour les sciences de l'éducation*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur.
- Taylor Ch. (2002), *Etyka autentyczności*, tłum. A. Pawelec, Kraków, Znak.
- Telka L. (2007), *Przekształcanie przestrzeni społecznej placówki. Studium społeczno-pedagogiczne na przykładzie żłobków*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Theiss W. (1984), *Helena Radlińska*, Warszawa, Wydawnictwo „Żak”.
- Thomas W. I., Znaniecki F. (1976 [1918]), *Chłop polski w Europie i Ameryce*, t. 1–5, tłum. zespół pod przew. S. Helsztyńskiego, Warszawa, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.

- Tillmann K.-J. (1996), *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, tłum. G. Bluszcz, B. Miracki, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Twardowski K. (1994), *Czy człowiek zawsze postępuje egoistycznie?*, [w:] *Wybór tekstów z etyki dla nauczycieli i uczniów szkół średnich*, oprac. M. Środa, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Urbaniak-Zajac D. (2003), *Pedagogika społeczna w Niemczech. Stanowiska teoretyczne i problemy praktyki*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Wagner A. (1998), *Debata o pracy socjalnej/pedagogice społecznej – reprezentujemy homogeniczny czy heterogeniczny paradygmat naukowy?*, tłum. D. Urbaniak-Zajac, [w:] *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka. Stan i perspektywy*, red. E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska, Łódź–Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódzkie Towarzystwo Naukowe, Wyższa Szkoła Pedagogiczna Związku Nauczycielstwa Polskiego, s. 455–462.
- Wagner A. (2003), *Volunteerism, Voluntary Action and the Modern Welfare State*, [w:] *Social Work Education and Practice in Today's Europe. Challenges and the Diversity of Responses/La Formation et l'action dans le travail social pour l' Europe daujourd'hui. Les défis et la diversité des solutions*, eds. Ch. Labonté-Roset, E. Marynowicz-Hetka, J. Szmagalski, Katowice, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, s. 245–257.
- Wagner A. (2007a), *W poszukiwaniu teorii społeczeństwa obywatelskiego. Czego oczekujemy od pracy socjalnej?*, tłum. M. Granosik, [w:] *Badania w pracy socjalnej/społecznej – przegląd dokonania i perspektywy*, red. E. Marynowicz-Hetka, M. Granosik, D. Wolska-Prylińska, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 35–40.
- Wagner A. (2007b), *Edukacja do obywatelskości. Od pedagogiki socjalnej do pedagogiki społecznej*, tłum. A. Gulczyńska,

- [w:] *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, red. E. Marynowicz-Hetka, t. 2: *Debata*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 298–315.
- Walczak A. (2011), *Spotkanie z wychowankiem. Ku tożsamości ipse pedagoga*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Waldenfels B. (2002), *Topografia obcego. Studia z fenomenologii obcego*, przeł. J. Sidorek, Warszawa, Oficyna Naukowa.
- Weil S. (2007), *Les besoins de l'âme. Extrait de l'Enracinement*, dossier par Martin Steffens, lecture d'image par Bertrand Leclair, Paris, Folioplus philosophie.
- Welsch W. (1998a), *Nasza postmodernistyczna moderna*, tłum. A. Zeidler-Janiszewska, R. Kubicki, Warszawa.
- Welsch W. (1998b), *Racjonalność i rozum dzisiaj*, [w:] *Filozoficzne konteksty rozumu transwersalnego. Wokół koncepcji Wolfganga Welscha*, red. R. Kubicki, Poznań, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, s. 11–30.
- Welsch W. (1998c), *Transkulturowość. Nowa koncepcja kultury*, [w:] *Filozoficzne konteksty rozumu transwersalnego. Wokół koncepcji Wolfganga Welscha*, red. R. Kubicki, Poznań, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, s. 195–222.
- Welsch W. (1998d), *Wielość a niezróżnicowanie*, [w:] *Filozoficzne konteksty rozumu transwersalnego. Wokół koncepcji Wolfganga Welscha*, red. R. Kubicki, Poznań, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, s. 97–100.
- Winiarski M. (1999), *Pedagogizacja rodziców*, [w:] *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, red. D. Lalak, T. Pilch, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 184–186.
- Witkowski L. (2001), *Dwoistość w pedagogice Bogdana Suchodolskiego*, Kraków, Wit-Graf.
- Witkowski L. (2003), *Filozoficzność w kształceniu pedagogów jako otwieranie (się) na humanistykę*, „Colloquia Communia”, nr 75, s. 102–117.

- Witkowski L. (2009), *Ku integralności edukacji i humanistyki. Postulaty, postacie, pojęcia, próby. Odpowiedź na księgę jubileuszową*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Witkowski L. (2011), *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Witkowski L. (2013), *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Witkowski L. (2014), *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Witkowski L. (2015), *Wartościowanie i normatywność: uwagi w poszukiwaniu narracji problematyzującej kwestie podstawowe*, [w:] *Wartościowanie w humanistyce. Normatywność, cynizm, ewaluowanie w pedagogice i edukacji*, red. M. Jaworska-Witkowska, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 21–31.
- Witkowski L. (2016), *Konteksty i elementy ekologii umysłu, idei i wychowania według Gregory’ego Batesona*, [w:] *Humanistyczne wyzwania ekologii umysłu: Gregory Bateson w Polsce*, red. M. Jaworska-Witkowska, L. Witkowski, Warszawa, Fundacja na Rzecz Myślenia im. Barbary Skargi, s. 390–441.
- Witkowski, L. (2018a), *Humanistyka stosowana. Wirtuozeria, pasje, inicjacje. Profesje społeczne versus ekologia kultury*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Witkowski L. (2018b), *W stronę humanistyki stosowanej*, [w:] *Bliżej ludzi – programem dla nauk społecznych?*, red. P. Sałustowicz, S. Kalinowski, B. Goryńska-Bittner, Bielefeld, Societas Pars Mundi, s. 39–46.
- Wittorski R. (2009), *À propos de la professionnalisation*, [w:] *Encyclopédie de la formation*, dir. J.-M. Barbier, É. Bourgois, G. Chappelle, J.-C. Ruano-Borbalan, avec la collaboration G. Marchand, Paris, Presses Universitaires de France, s. 781–792.

- Wojnar I. (1975 [1934]), *Sztuka – jakością życia*, [w:] J. Dewey, *Sztuka jako doświadczenie*, tłum. A. Potocki, Wrocław, Ossolineum, s. V–LV.
- Wojtczak M. (2016), *Przestrzeń społeczna szkoły – rekonstrukcja z punktu widzenia podejść mediacyjnych*, rozprawa doktorska, Wydział Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego, <http://repozytorium.uni.lodz.pl:8080/xmlui/handle/11089/20080> (dostęp: 9.04.2017).
- Wojtczak M. (2018), „Rządomyślność” w przestrzeni szkoły – przykład realizacji projektu mediacji rówieśniczych, „Miscellanea Anthropologica et Sociologica”, t. 19, nr 3, s. 255–247.
- Wolska D. (2012), *Odzyskać doświadczenie. Sporny temat humanistyki współczesnej*, Kraków, Universitas.
- Wolska-Prylińska D. (2018), *Współdziałanie w obszarze profesji społecznych i medycznych*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Wołoszyn S. (1998), *Nauki o wychowaniu w Polsce XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*, Kielce, Dom Wydawniczy Strzelec.
- Varela F., Maturana H. (1990), *L'arbre de la connaissance: racines biologiques de la compréhension humaine*, trad. F.-Ch. Jullien, Paris, Éditions Addison-Wesley France.
- Zamagni S. (2010), *Gratuité et action économique*, „Revue du Mauss”, n° 35, s. 213–220.
- Zieleniewski J. (1969), *Organizacja i zarządzanie*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Wykaz wybranych artykułów opublikowanych w latach 2008–2018

2008

Marynowicz-Hetka E., *Interdyscyplinarność czy transwersalność – możliwe konfiguracje podejść do analizy pola praktyki*, „Rocznik Pedagogiczny PAN KNP” 2008, t. 31, red. M. Dudzikowa, s. 55–65.

Marynowicz-Hetka E., *Towards the transversalism of social pedagogy*, trans. B. Przybylska, [w:] *Reframing the Social. Social Work and Social Policy in Europe/Reframing des Sozialen. Soziale Arbeit und Sozialpolitik in Europe/Reframing del Sociale. Lavoro Sociale e Politica Sociale nell'Europa*, Hrsg. F. W. Seibel, H.-U. Otto, G. F. Friesenhahn, Boskovice 2008, Albert, s. 85–102.

2009

Marynowicz-Hetka E., *Vers la pensée complexe dans la formation pour l'action au champs de la pratique*, [w:] *Professions sociales pour une Europe sociale. Rétrospective – Aperçu – Perspective/Sociální Profese pro Sociální Evropu. Zhodnocení – Nahled – Perspektiva/Conference: Konferenzbericht/Conference Proceedings/Actes de Conférence/Sborník z konference*, Hrsg. O. Chytil,

G. J. Friesenhahn, F. W. Seibel, J. Windheuser, Boskovice 2009, Albert, s. 100–110.

2010

Marynowicz-Hetka E., *Kilka uwag w sprawie wieloparadygmatyczności pedagogiki społecznej*, [w:] *Szkoły polskiej pedagogiki społecznej wobec nowych wyzwań. Polska pedagogika społeczna na początku XXI wieku*, red. E. Kantowicz, B. Chrostowska, M. Ciczkowska-Giedziun, Toruń 2010, Akapit, s. 123–137.

Marynowicz-Hetka E., *Nauka o edukacji społecznej Léona Bourgeois. Pedagogika społeczna Heleny Radlińskiej – próba rekonstrukcji podstaw filozoficznych i odniesienia współczesne*, [w:] *Filozofia wychowania w XX wieku*, red. S. Sztobryn, E. Łatacz, J. Bochomulska, Łódź 2010, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 300–314.

Marynowicz-Hetka E., *Przedmowa. Filozoficzny wymiar pracy socjalnej/społecznej*, [w:] L. Witkowski, *Praca socjalna i profesjonalizm pedagogiczny. O zarządzaniu humanistycznym: między filozofią edukacji i pedagogiką społeczną*, Łódź 2010, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Edukacji Zdrowotnej i Nauk Społecznych, s. 9–22.

Marynowicz-Hetka E., *W nawiązaniu do propozycji zintegrowanego paradygmatu pedagogiki społecznej – ramy dyskusji*, [w:] *Edukacja społeczna wobec problemów współczesnego człowieka i społeczeństwa*, red. J. Piekarski, T. Pilch, W. Theiss, D. Urbaniak-Zajac, Łódź 2010, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 73–90.

2011

E. Marynowicz-Hetka, *Ewaluacja działania w polu praktyki edukacyjnej – istota i sens*, [w:] *Ewaluacja a jakość edukacji. Koncepcje – doświadczenia – kierunki praktycznych rozwiązań*, red. G. Michalski, Łódź 2011, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 13–28.

- Marynowicz-Hetka E., *Praktyczność pedagogiki, zakres, przekraczanie – na przykładzie pedagogiki społecznej*, [w:] *Pedagogika ogólna. Dyskursy o statusie naukowym i dydaktycznym*, red. T. Hejnicka-Bezwińska, Bydgoszcz 2011, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, s. 290–304.
- Marynowicz-Hetka E., *W sprawie poszukiwania narzędzi analizy procesu dyscyplinaryzacji i instytucjonalizacji pedagogiki (na przykładzie pedagogiki społecznej)*, [w:] *Pedagogika: zakorzenie i transgresja*, red. M. Nowak-Dziemianowicz, P. Rudnicki, Wrocław 2011, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, s. 66–76.
- Marynowicz-Hetka E., *The Social Dimension of Activity in the Social Work Field – the Essence and Sense*, trans. J. Sobolewska, [w:] *Soziale Arbeit zwischen Kontrolle und Solidarität. Auf der Suche nach dem neuen Sozialen*, Hrsg. P. Salustowicz, Warszawa–Bielefeld 2011, Societas Pars Mundi, s. 145–170.

2012

- Marynowicz-Hetka E., *En marge de la lecture/Side Note*, „Socialinis darbas. Partirtis ir metodai/Social Work, Experience and Methods” 2012, *Débats autour de l’empowerment/Debates on Empowerment*, édition spéciale/special issue 1 (9), s. 321–334.
- Marynowicz-Hetka E., *Spoleczny wymiar działania w polu praktyki pracy socjalnej*, „Zoon Politikon” 2012, nr 3, s. 109–128.
- Marynowicz-Hetka E., *Uprzedmiotowanie i marszandyzacja relacji społecznych – uwagi pedagoga społecznego na marginesie lektur*, [w:] *Metamorfozy filozofii wychowania. Od antyku po współczesność*, red. S. Sztobryn, M. Wasilewski, M. Rojek, Łódź 2012, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 161–170.

2013

- Marynowicz-Hetka E., *Mistrzynie pracy socjalnej/społecznej – fenomen trwania z perspektywy koncepcji rozwoju poprzez zerwania*

i nieciągłości. Propozycja narzędzia analizy, [w:] *Kobiety w pracy socjalnej*, red. A. Kotlarska-Michalska, Poznań 2013, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, s. 31–48.

Marynowicz-Hetka E., *Pedagogizacja życia społecznego w optyce społeczno-pedagogicznej*, „Societas/Communitas” 2013, nr 2 (16), zeszyt tematyczny pt. *Pedagogizacja życia społecznego*, red. M. Czyżewski, E. Marynowicz-Hetka, G. Woroniecka, s. 75–96.

2014

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

Marynowicz-Hetka E., *Pola praktyki – pola badań. Złożoność konfiguracji i społeczno-pedagogiczny punkt widzenia*, [w:] *Badania w pracy socjalnej*, red. M. Szpunar, Gdańsk 2014, Wydawnictwo Anwi, s. 18–36.

Marynowicz-Hetka E., *Spoleczno-pedagogiczny punkt widzenia – wielowymiarowość perspektyw*, [w:] *Pedagogika społeczna wobec zagrożeń i idei sprawiedliwości społecznej*, red. W. Danilewicz, W. Theiss, t. 2, Warszawa 2014, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 125–139.

2015

Marynowicz-Hetka E., *Katedra UNESCO: Kształcenie i Praktyki Profesjonalne (Chaire UNESCO: Formation et des Pratiques professionnelles) – zakres aktywności*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, 2015, nr 1, s. 192–197.

Marynowicz-Hetka E., *Integrowanie doświadczenia indywidualnego poprzez rekonstrukcję, reorganizację i podzielenie z innymi*.

Przykład społeczno-pedagogiczny, [w:] *Wartościowanie w humanistyce. Normatywność, cynizm, ewaluowanie w pedagogice i edukacji*, red. M. Jaworska-Witkowska, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2015, s. 85–101.

Marynowicz-Hetka E., *Praca socjalna – wielość znaczeń: propozycja interpretacji społeczno-pedagogicznej*, [w:] *Praca socjalna jako dyscyplina naukowa? Współczesne wyzwania wobec kształcenia i profesji*, red. M. Kawińska, J. Kurtyka-Chałas, Warszawa 2015, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, s. 15–34.

Marynowicz-Hetka E., *Polskie Stowarzyszenie Szkół Pracy Socjalnej w okresie dwudziestu lat działalności. Przykład kształtowania przestrzeni relacji przyjaznej (philia)*, [w:] *Praca socjalna. Przeszłość – teraźniejszość – przyszłość*, red. A. Kotlarska-Michalska, P. Sikora, Opole 2015, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s. 19–30.

Marynowicz-Hetka E., *Przeszłość – teraźniejszość – przyszłość: zarys stanowiska społeczno-pedagogicznego*, [w:] *Pedagogika społeczna: wstępy i kontynuacje*, red. E. Marynowicz-Hetka, E. Skoczylas-Namielska, Łódź 2015, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 15–26.

Marynowicz-Hetka E., *W stronę pedagogiki kompletnej Radlińskiej – studium recenzyjne trzech wymiarów analizy*, „Studia z Teorii Wychowania” 2015, t. 6, nr 2 (11), s. 31–50.

Marynowicz-Hetka E., Skoczylas-Namielska E., *Zarys kalendarium Katedry Pedagogiki Społecznej*, [w:] *Pedagogika społeczna: wstępy i kontynuacje*, red. E. Marynowicz-Hetka, E. Skoczylas-Namielska, Łódź 2015, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 333–345.

2016

Marynowicz-Hetka E., *Dimension sociétale d'interventions dans le champ de la pratique: le cas du travail social*, „Nauki o Wychowa-

niu. *Studia Interdyscyplinarne*” 2016, nr (2) 3, <http://www.czasopismo.naukiowychowaniu.uni.lodz.pl/text.php?ids=101367> (dostęp: 15.02.2019).

Marynowicz-Hetka E., *Kultura aktywności duchowej – niektóre elementy i narzędzia analizy*, [w:] *Poglądy pedagogiczne Bogdana Nawroczyńskiego i ich współczesne implikacje*, red. A. Walczak, A. Wróbel, M. Wasilewski, Łódź 2016, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 37–51.

Marynowicz-Hetka E., *Myśląc o wymogu kompleksowości w naukach o wychowaniu: na marginesie lektury tekstów*, [w:] *Pedagogika w społeczeństwie – społeczeństwo w pedagogice. Księga jubileuszowa poświęcona Profesorowi Jerzemu Modrzewskiemu w 70. rocznicę urodzin*, red. A. Matysiak-Błaszczyk, E. Włodarczyk, Poznań 2016, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, s. 73–88.

Marynowicz-Hetka E., *Posłowie. Konceptualizacje zwyczajowych ram myślenia o aktywności – na marginesie pracy nad tekstem*, [w:] J.-M. Barbier, *Leksykon analizy aktywności. Konceptualizacja zwyczajowych pojęć*, tłum. E. Marynowicz-Hetka, Łódź 2016, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 271–289.

Marynowicz-Hetka E., *Social Pedagogy and Social Work: An Analysis of Their Relationship from a Socio-pedagogical Perspective*, tłum. M. Machcińska-Szczepaniak, „Socjalni pedagogika/Social Education” 2016, vol. 4, issue 1, April, s. 13–24, http://soced.cz/wp-content/uploads/2016/04/Socialni-pedagogika-Social-Education_41_SocEd_2016.pdf (dostęp: 2.02.2019).

2017

Marynowicz-Hetka E., *Zygmunt Bauman: flux, changements et transformation de l'activité humaine dans la postmodernité*, [w:] *Encyclopédie d'analyse des activités*, dir. J.-M. Barbier, M. Durand, Paris 2017, Presses Universitaires de France, s. 397–402.

2018

- Marynowicz-Hetka E., *Myśląc o życiu duchowym/mentalnym w kontekście aktywności: transformacje bezszelestne versus modyfikacje*, „Studia z Teorii Wychowania” 2018, nr 1 (22), s. 9–23.
- Marynowicz-Hetka E., *Transformations invisibles/silencieuses et champ du travail social*, [w:] *Représenter/transformer. Débats en analyse des activités*, dir. J.-M. Barbier, M. Durand, Paris 2018, L’Harmattan, s. 183–202.
- Marynowicz-Hetka E., *Wirtuozeria, pasje, inicjacje. Profesje społeczne versus ekologia kultury. Esej recenzyjny*, [w:] L. Witkowski, *Humanistyka stosowana. Wirtuozeria, pasje, inicjacje. Profesje społeczne versus ekologia kultury*, Kraków 2018, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 773–780.
- Marynowicz-Hetka E., Foucart J., *Éditorial. La recherche participative: un travail de l’entre-deux*, „Pensée Plurielle. Parole, Pratiques et Réflexions du Social” 2018, n° 2 (48), s. 7–10.
- Marynowicz-Hetka E., Laot F. F., *Éducation des adultes et progrès social selon Helena Radlińska*, [w:] *Pionnières de l’éducation des adultes. Perspectives internationales*, dir. F. F. Laot, C. Solar, Paris 2018, L’Harmattan, s. 163–182.

Słownik pojęć kluczowych

Aksjologiczne kryterium aktywności – określa zestaw znaków i wartości, które orientują aktywność w polu praktyki w kierunku tworzenia przestrzeni uwspólnionego doświadczenia, będącego podstawą konstruowania instytucji symbolicznej.

Aktywność w polu praktyki – ujmowana jako proces usytuowany w czasie i przestrzeni, który określają przenikające i przekształcające się wzajemnie elementy, obejmujące definiowanie sytuacji, orientowanie podejmowanego działania, jego projektowanie oraz podjęcie.

Aktywności „pożenione” (*couplage*) – spłot aktywności/transformacji obejmujących trzy wymiary: teraźniejszy, przeszły i przyszły. Pozwala wyróżnić te jej potencjały, które są aktualne, możliwe i domniemane (wirtualne)/wyobrażone.

Analiza instytucjonalna – aktywność analitycy w placówce spożytkowująca rozmaite podejścia psycho-socjo-pedagogiczne dla wyjaśniania mechanizmów procesów transformacji, obserwowanych w placówkach oświatowych, socjalnych, kulturalnych.

Doświadczenie – złożony, dynamiczny spłot transformacji jednostki i podejmowanej przez nią aktywności, dokonującej się w trakcie podejmowanej aktywności i poprzez nią.

Dyscyplinaryzacja – spiralny proces kształtowania dyskursu społeczno-pedagogicznego w długim trwaniu, narażony na zerwania

i nieciągłości idei oraz wartości. Jego złożoność oddają fazy i progi rozwoju pedagogiki społecznej, wymagające pokonywania coraz to nowych wyzwań. W przypadku pedagogiki społecznej proces dyscyplinaryzacji obejmował syndromy cech: ideologia *versus* teoria, aktywność nieprofesjonalna *versus* kultura profesjonalności, prosta aktywność *versus* jej badanie w toku, podejście normatywne *versus* konstruktywistyczne, język obrazów *versus* język pojęć i narzędzi analizy.

Dyspozytyw – rozumiany w trzech znaczeniach: jako narzędzie analizy określające pomysł na jej dokonywanie; sposób na objaśnianie napięć mechanizmów władzy symbolicznej i jej znaczenia dla kształtowania stosunków społecznych; pojęcie uwrażliwiające.

Ewaluacja – wielokrotnie złożony splot aktywności, ukierunkowany na waloryzację działania w polu praktyki, konstruowany w procesie relacyjnym/interakcyjnym z uczestnikami pola aktywności w trakcie rekonstrukcji i integrowania uwspólnionego doświadczenia. W ujęciu społeczno-pedagogicznym jest integralnie związana z aktywnością podejmowaną w polu praktyki.

Homo

- **oeconomicus** – typowe postępowanie w działaniach strategicznych, które charakteryzują wybory racjonalne z perspektywy ekonomicznej, wyrażanej orientacją na indywidualne strategie powiększania zasobów;
- **disoeconomicus** – typowe postępowanie w działaniach zorientowanych niestrategicznie, które określa krytyka wyborów racjonalnych i społeczna orientacja aktywności na wypełnianie praw człowieka, tworzenie społeczności i pomnażanie dóbr duchowych.

Instytucja symboliczna – sieć symboliczna usankcjonowana społecznie, w której krzyżują się elementy realne z wyobrażonymi i symbolicznymi. Jest konstruowana w procesie wielokrotnych,

„pożenionych” powiązań interakcji i uwspólnionego doświadczenia uczestników danego pola praktyki.

Inytucjonalizacja – spiralny proces zdarzeń w długim trwaniu, przebiegający od jednorazowego aktu, poprzez czynności powtarzane z dużą częstotliwością, stające się typowymi, standardowymi, ukierunkowujące aktywność w polu praktyki. Proces instytucjonalizacji pedagogiki społecznej naznaczony napięciami zerwań i nieciągłości obecnymi w fazach i progach jej rozwoju.

Integralność/kompleksowość pedagogiki społecznej – stanowisko sytuujące pedagogikę społeczną „na skrzyżowaniach nauk o człowieku, biologicznych i społecznych, z etyką i kulturoznawstwem (teorią i historią kultury) [rozwijającą się – przyp. E.M.-H.] dzięki własnemu punktowi widzenia” (Radlińska 1961a: 361).

Kultura aktywności – podzielany przez innych i zmieniający się w toku spiralnych powiązań zespół wielokrotnie złożonych działań.

Kultura praktyki – pewien zespół działań lub efektów tych działań pewnej grupy (społeczności), wyodrębniony w odniesieniu do zespołu działań innej grupy społecznej, który w ten sposób podkreśla jej charakterystykę i tożsamość. Elementem kultury praktyki, stanowiącym o jej szczególności/specyficzności, który niekiedy może też być ujmowany jako jej widoczny znak, jest splot powiązanych elementów (mentalnych, afektywnych, działaniowych), stanowiących o (nowej, specyficznej) orientacji aktywności.

Mediacja – zintegrowane działanie relacyjne, zachodzące w przestrzeni, w której tworzy się instytucja symboliczna, sprzyjająca nadawaniu działaniu wymiaru społecznego. W tym procesie poszczególne akty mediacji dokonują się w drodze wymiany między uczestnikami i stanowią otwarcie na nowe aktywności.

Myślenie kompleksowe/całościowe – obejmuje całość kształt elementów/aspektów, w jakich zachodzi analizowana sytuacja. W ich skład

wchodzi zarówno poznanie/oświecenie, jak i obmyślenie (najlepiej współmyślenie) rozwiązań akceptowanych i podzielanych przez uczestników danego pola praktyki. Szczególnym wariantem myślenia kompleksowego/całościowego jest inżynieria społeczna, obejmująca wyobrażenie projektowanej całości oraz rozeznanie w zakresie możliwości realizacji celów finalnych.

„Odkrycie” aktywności – zmiana paradygmatyczna, która stanowi odniesienie m.in. do konceptualizacji zwyczajowych pojęć, stosowanych w codziennej praktyce podmiotów działających w różnych polach praktyki. Wyraża ją także przyjęcie porządku konstruowania słownictwa działania, poczynając od terminów obecnych w polach praktyki, aż do ich konceptualizacji.

Orientacje aktywności – stanowią miernik kultury praktyki obejmujący powiązane elementy mentalne, afektywne i działaniowe, które ukierunkowują aktywność i podlegają złożonym transformacjom w czasie i przestrzeni, tworząc wzajemnie się przenikające konfiguracje: pomoc w rozwoju *versus* towarzyszenie w rozwoju, wychowanie towarzyszące/panpedagogizacja *versus* (nowa) pedagogizacja życia społecznego. Ramy konceptualne konstruowania orientacji aktywności pedagoga społecznego stanowią podejścia kompleksowe, mediacyjne, uwspólnione.

Pedagogizacja niedyrektywna i rozproszona – ciąg aktywności wnikających w sposób niepostrzeżony, zmasowany i wszechogarniający do sfery prywatnej, do codzienności, przekraczający granice audytorium rodziców uczniów instytucji oświatowych. Adresowany do różnych zbiorowości, wyraźnie wyselekcjonowanych z punktu widzenia wieku, płci, ról społecznych. W odróżnieniu od pedagogizacji dyrektywnej i skoncentrowanej nie używa różnych środków oddziaływania bezpośredniego, na ogół eksponując kontakt pośredni.

Perspektywa trialektyczna – obejmuje stanowiska obecne w naukach społecznych i humanistycznych podkreślające trójwymiarowe

spojrzenie na aktywność w polu praktyki, w którym krzyżują się elementy realne, wyobrażeniowe z symbolicznymi. W dyskursie społeczno-pedagogicznym są nimi np. środowisko niewidzialne, instytucja symboliczna, u wspólnione doświadczenie, ubogi i bogaty kontekst kulturowy.

Podjęcia badawcze do analizy pola praktyki – obejmują konfiguracje związków między polem praktyki a polem badań. Opisują je następujące kategorie: „dla praktyki”, „w praktyce”, „poprzez praktykę”, „nad praktyką”. W społeczno-pedagogicznej perspektywie podkreśla się szczególnie dwa rodzaje związków. Pierwszy obejmuje konstruowanie dyskursu praktyki i jej ogląd z oddalenia metateoretycznego, określane skrótowo „poprzez praktykę” i „nad praktyką”. Drugi wypukła szczególnie usytuowanie badacza-działacza w polu praktyki („w praktyce”) i zorientowanie badań na konstruowanie zmiany wspólnie z uczestnikami pola praktyki. Jego cechą jest transformacja, przetwarzanie środowiska życia dokonywane wspólnie ze wszystkimi uczestnikami pola praktyki.

Podjęcie mediacyjne do orientowania aktywności w polu praktyki – zintegrowany proces relacyjny, stanowiący zbiór doświadczeń podmiotów działających, które charakteryzują kontynuowanie i interakcja.

Podjęcie transwersalne do analizy aktywności w polu praktyki – stanowisko umożliwiające analizę procesu uświadamiania, pojmowania sensu i znaczenia podejmowanej aktywności, uwzględniającego wzajemny wpływ trzech kategorii reprezentacji: analizowanej sytuacji, siebie jako podmiotu działającego i podejmowanej aktywności.

Podjęcie trialektyczne – stanowisko podkreślające cechy trójwymiarowości przestrzeni, w której krzyżują się intersubiektywnie podzielane relacje, wyrażane symbolicznie. W dyskursie społeczno-pedagogicznym określają je np. środowisko niewidzialne, instytucja symboliczna, u wspólnione doświadczenie etc.

Pojmowanie aktywności w polu praktyki – wyraża proces powstawania reprezentacji lub wypowiedzi na temat aktywności w polu praktyki, które, uogólnione, mogą przyjmować status wiedzy i stanowić punkt wyjścia lub ramę dla dalszych aktywności badawczych (prowadzonych przez uczestników pola praktyki).

Pokolenie historyczne – obejmuje jednostki w różnym wieku, przebywające w wyodrębnionej przestrzeni, których udziałem jest dany czas historyczny. Kategoria pokolenia historycznego i związana z nią kategoria wieku społecznego odnoszą się w pedagogice społecznej do pojęć wzrostu, wrastania społecznego, wprowadzania w wartości.

Praca hermeneutyczna nad sobą jako podmiotem aktywności – dyspozytyw/narzędzie obejmujące refleksję/mentalne rozmyślenia nad napięciami etycznymi towarzyszącymi podejmowanej aktywności. Może być przydatne w dokonywaniu wyboru preferowanej orientacji działania.

Praca socjalna – złożona aktywność w polu praktyki, ukierunkowana na zmianę i przekształcanie. Jest pewnym dynamicznym procesem zmian i przekształceń, ułatwiającym jednostkom i grupom włączanie się w relacje z sobą samym, z innymi i poprzez innych, w wyniku którego tworzy się przestrzeń uwspólnionych doświadczeń, będąca podstawą konstruowania instytucji symbolicznej. Tak rozumiana praca socjalna nabiera w takim procesie atrybutów pracy społecznej.

Projektowanie – aktywność relacyjna, procesualna, transwersalna, polegająca na opracowaniu projektu w postaci spirali, pętli, warkocza. Obejmuje wymiar wyobrażeniowy, działaniowy i dyskursywny; jest prowadzona z myślą o powiązaniu elementów pola praktyki w jedność, z zachowaniem różnorodności.

Przestrzeń – pojęcie kluczowe w podejściach trialektycznych pojmowania aktywności w polu praktyki. W myśleniu o projektowaniu

jego transformacji wyróżnia się przestrzeń mentalną, wyobrażeniową i dyskursywną, szczególnie ważną dla kształtowania refleksyjnych praktyków.

Punkt widzenia – złożony zestaw powiązanych elementów, które wyznaczają podstawę dla interpretacji obserwowanej rzeczywistości oraz stanowią odniesienia ontologiczne, epistemologiczne, aksjologiczne dla jej analizy. To, co może stanowić takie odniesienie, najczęściej jest systemem przekonań i zespołem wyobrażeń mentalnych.

Relacja społeczna – złożone wielokrotnie związki, konfiguracje, w jakie jednostki/podmioty aktywności wchodzi z sobą i z innymi uczestnikami danego pola praktyki oraz z elementami środowiska życia. Podstawową kategorią analizy związku jest poziom zrównoważenia relacji. Jakość relacji kształtują: stopień symetryczności i stosunki władzy (dominacji lub submisji). Z tego punktu widzenia można wyodrębnić kilka odmian relacji społecznej, czyli: transfer, wymianę (handlową, poprzez dar), wzajemność dzielenia.

Relacyjna koncepcja człowieka – stanowisko pedagogiki społecznej ujmujące człowieka usytuowanego w środowisku życia i podkreślające jego relacyjne stawanie się, poprzez wydobywanie potencjałów, jako człowieka zdolnego (*homme capable*) do podejmowania aktywności, a także jako człowieka podatnego na zagrożenia (*homme vulnérable*), wymagającego ochrony i troski. Szczególnie ważny w tej koncepcji jest splot aktywności jednostki w relacji z sobą samym.

Środowisko niewidzialne – świat przeżyć mentalnych/duchowych usytuowanych w kontekście społecznym, dziedzictwa kulturowego, relacji społecznych, charakteryzujące się złożonością wzajemnych powiązań.

Towarzyszenie w rozwoju – orientacja aktywności w sferze edukacyjnej, formacyjnej, socjalnej, wpisująca się w niedyrektywne nur-

ty oddziaływania. Ma swe źródła w koncepcji pomocy w rozwoju i sama w sobie wyraża transformację tej orientacji. Kluczowym kryterium kwalifikującym aktywność w tym kierunku jest usytuowanie podmiotu działającego w polu praktyki, które określone jest wewnętrzne, partycypacyjne i w sposób uwspólniony.

Transformacje – spiralnie i wielokrotnie złożony proces zmian/melioracji aktywności, który przebiega w postaci licznych powiązań tworzących „pętlę, warkocz” aktywności, obejmującą aktywności mentalne, dyskursywne i działania. Transformacje przebiegają w toku nieciągłości i zerwań, które określa się jako modyfikacje, w sposób widoczny dla zewnętrznego obserwatora i w sposób dostępny jedynie dla osób usytuowanych w danym polu aktywności, współodczuwających zachodzące w nim procesy, przebiegające bezszelestnie i niewidocznie dla zewnętrznych obserwatorów.

Transwersalna analiza aktywności – metakoncepcja analizy pola aktywności ukierunkowana na odkrywanie licznych „pożenionych” związków między przestrzenią mentalną, wyobrażeniową, dyskursywną i działaniową. Wpisuje się w zmianę paradygmatyczną wymagającą konceptualizacji zwyczajowych pojęć stosowanych w codziennej praktyce. Przyjęty porządek tej konceptualizacji – i w efekcie konstruowania wiedzy o aktywności w polu praktyki – przekracza granice między teorią a praktyką.

Transwersalny paradygmat pedagogiki społecznej – ustruktrowany i podzielany przez uczestników pola praktyki zestaw pojęć i conceptów, który tworzy uświadomione podejście do namysłu nad pedagogiką społeczną jako refleksją nad refleksją. Tworzy się on procesualnie, w złożonych związkach łączących przeszłość, dyskursy społeczno-pedagogiczne z terażniejszością i myślą o jej transformacjach. Ważną ramą konceptualną jest współczesny dyskurs w naukach humanistycznych i społecznych. Szczególną cechą jest trialektyczne ujęcie związków i usytuowanie „pomiędzy”, jednak z wyraźnie zarysowanym punktem widzenia.

Uwspólnione doświadczenie – dokonuje się w procesie stawania się, integrowania doświadczenia indywidualnego poprzez rekonstrukcję i reorganizację. Cechą specyficzną jest podzielenie doświadczenia przez innych uczestników danej przestrzeni. Ten mechanizm sprzyja wytwarzaniu więzi oraz wspólnoty.

Wartości aktywne/relacyjne – ujmowane jako wyobrażenie powstające w procesie relacyjnym z sobą samym i z innymi. Konstytuują relacyjną koncepcję wartości.

Wartościowanie – ujmowane jako zespół aktywności mentalnych powstających w relacji z polem praktyki, związanych z definiowaniem sytuacji oraz podejmowaniem decyzji o wyborze kierunku aktywności, jej orientowania. Zawiera w sobie ocenianie i szacowanie rezultatów podjętej aktywności.

Wiedza własna – powstaje procesualnie, obejmując reinterpretację i rekonstrukcję doświadczeń nabytych w toku kształcenia oraz praktyki. Proces tworzenia wiedzy własnej zmierza do odkrycia zmienności doświadczanych sytuacji, ogarnięcia ich zakresu, uogólnienia i zrozumienia/pojmowania.

Zintegrowany paradygmat analizy aktywności w polu praktyki
– wieloodniesieniowe podejście analizowania złożoności aktywności w polu praktyki, obejmujące trzy warianty syndromów cech: pluridyscyplinarność, interdyscyplinarność, transwersalność.

Social pedagogy: comprehending activity in the field of practice

Summary

The purpose of this monograph is to present a consistent and original approach to perceiving a socio-pedagogical point of view on practice where activity of a social pedagogist is present (and desired). This analysis is a modern and a little differently expressed re-reading of the approach present at the beginnings (Radlińska 1935) of formation of social pedagogy. As it was presented in the social pedagogy textbook beforehand (Marynowicz-Hetka 2007a), it is also a bridge between present expectations of transformations in the socio-pedagogical viewpoint and its framework defined in Radlińska's works. It presents a reflection on social pedagogy understood as a reflection on a reflection and on the current perception of social pedagogy, with reference to its tradition and first definitions as well as to the current discourse in humanities and social sciences.

The work consists of eight chapters, an introduction, and a conclusion. It is constructed in a spiral manner, which justifies returns to and discussions on the same issues in various configurations of relationships between them. Each chapter is an essential part of the whole work and, on the other hand, an independent analysis of the issue defined in the title. Due to the intentions of this monograph, "to comprehend" what activity in the field of practice is, the main purpose of the work is

to be careful about the terminology of comprehensibility. A dictionary of key terms/notions may be a certain guidance in that area.

Separate chapters have been constructed in such a manner that, as a result, conceptual frameworks of the transversal approach are discussed, around which concepts, activity orientations, and manners of learning them as well as manners of characterising mechanisms and directions of transformation, ones shared by researchers and practitioners, may be constructed. All of that may create favourable grounds for constructing the concept of comprehensibility of activity taken by its participants in the field of practice. A structured set of notions and concepts, shared by participants in the field of practice, which forms a conscious approach, may be called a paradigm. This is the meaning this monograph uses for that notion in the expression of “the transversal paradigm of social pedagogy”.

The transversal approach to activity in the field of practice understood in this manner is characterised with several property syndromes. The first of them is the penetration of the participating (understanding) perspective, which is oriented to the notion of the essence of mutual relationships present in the activity of an individual as an acting subject and situated in a context which is constantly changing, subject to change, and in the process of being created. In that perspective, the acting subject is situated internally and he strives to understand the field of practice while participating in it. Adopting the transversal perspective, where external and internal elements intersect with each other, with a distance from the field of practice, creates favourable conditions for explaining such a reality. Thus, it is a perspective which enables the analysis of reality in three dimensions.

As a result of the analysis conducted in this manner, a paradigm of social pedagogy situated in the transversal manner has been defined, i.e. one combining elements characteristic of various approaches in unity (which results from diversity – *unitas multiplex*). It is understood as a reflection on activity/action; it expresses, in a comprehensive man-

ner, a certain formulated system of notions and meanings which may be a reference point for learning about the action, orienting it, and justifying the choice of manners of activity. This approach justifies the nurturing of relationships between social pedagogy and other proposals (approaches) of humanities and social sciences by configuring a clearly defined and consistent transversal (socio-pedagogical) point of view.

Among the concepts useful for constructing the transversal paradigm of social pedagogy understood in this manner, the following should be distinguished, which are discussed in the monograph: the transversal concept of analysis of the field of practice; mechanisms of creating shared experience owing to integration and reconstruction of individual experience, which allows the creation of a symbolic institution shared by participants in the field of practice; and acknowledgment that activity is life, all the things we do, by acting we change our environments, we influence others as well as change ourselves. All activities and occurring transformations are coupled in a spiral node (Barbier 2016b), in a braid (Nawroczyński 1947) of relationships. Therefore, there is no need to distinguish individual acts; the transversal concept encourages one to perceive the field of practice as a whole, in a comprehensive and complex manner, but without forgetting about dualities and oscillations in the process of development of events.

As with each practical (sub)discipline, social pedagogy may be comprehended as:

- a sub-discipline in creation and development, as a (symbolic) institution in formation, subject to change and influencing the change;
- a type of reflexive pedagogy, a reflexion on changes of the social context and processes occurring in that context, on areas of action and on social action within them itself, in particular on its sense and meaning;
- a reflexion on a reflexion, a consideration on how it is currently perceived but in reference to its tradition and first definitions as well as to the present social thought.

Separate chapters of this monograph contain all those presentations of social pedagogy; dimensions of social pedagogy are developed in an analytic manner as sub-disciplines in formation and development and as a certain type of reflexive pedagogy. The third dimension, where social pedagogy is comprehended as a reflexion on a reflexion, penetrates the contents of separate chapters and only this whole decides about the transversal paradigm of social pedagogy pertaining to the three conceptual frameworks listed above, i.e. the ontological, methodological, and epistemological framework. The axiological framework is not distinguished as it is discussed separately in chapter 6; however, ethicality penetrates each activity, a reflexion on social pedagogy, its condition, and level of development as well.

The fundamental characteristics of social pedagogy justify the complexity of the socio-pedagogical point of view and the perception of social pedagogy as one which orients activity/action in the field of practice. Those issues are discussed individually in separate chapters, which are in the order specified in the table of contents.

Chapter 1 is a conceptual framework for the whole monograph and the presented approach to comprehending activity in the field of practice from the socio-pedagogical point of view. The basic conceptual frameworks of this approach are discussed, i.e. the ontological, epistemological, axiological, and methodological ones. The chapter is an opening to the concept of comprehending activity in the field of practice from the socio-pedagogical perspective, which is discussed further in more detail, and the author's perception of social pedagogy, where the foundations formed in Radlińska's works confronted with modern discourses which are present in humanities and social sciences form a new quality of perceiving the field of activity.

Chapter 2 is one of two sections discussing multiple issues related to the category of activity/action, which is fundamental for defining the socio-pedagogical point of view on the fields of practice. In this analysis, it is understood as specified by Jean-Marie Barbier (2016b: 46–48). It is defined as “a process of perceiving and transforming the world

and oneself transforming the world, in which and through which an individual forms relationships with the individual's environment" (*ibid.*: 46). It is a very broad category, as it includes the visible as well as the invisible world (Jullien 2009), addressed to the Other as well as to oneself; it is expressed as a "physical, mental, or social change" (Barbier 2016b: 46) and, what is the most important, it is a transformation of the world/social environment as well as the individual. In this relationship, the synergy of changes between the individual and the individual's life environment is clear. By organizing activity, we confer a dimension of action on it (*ibid.*: 47). What is essential here is a consideration taken beforehand, where the present is structured in the past and anticipation is given a sense (Soulet 1996).

This wide nature of the concept of activity is consistent with the transversal dimension of the socio-pedagogical point of view. A special meaning is taken by a consideration of tools/a dispositif which would allow one to understand the meaning of transformation of the activity visible "in action" but initiated mentally from affective inspiration and perception of oneself. Since activity is omnipresent, it is life (Barbier 2016b). Another important element of the tool which enables the conceptualisation of activity is an individual situated in his life environment/social contexts and his mental/spiritual life. The culture of mental/spiritual activity becomes a subject of analysis.

Chapter 3 continues the socio-pedagogical look at the field of practice, which is expressed, in particular, in the interest in mechanisms of transformation creating favourable grounds for reorganization of the life environment. It is important that this reorganization is not destruction but gradual modification of the life environment, together with participants of this field of activity and through them, through a discovery of individual and group forces which may be potentials/resources for the occurring changes. A property of that mechanism of reorganizing the life environment – "in the name of the imagined ideal" – as Radlińska calls it, i.e. in the name of ideas/mental representations of subjects acting in the field of activity, is the minimization of

directivity of influences for the benefit of emphasizing the mediation approach. This means that one should not schematically believe that reorganization refers only to what is external to the field of activity, to the Other, to his life environment. It pertains to the acting subject to the same extent, as he is also modified and changed alongside the changes of the life environment. This dialectic rule is underlined very strongly here: by acting, we change ourselves, as Barbier correctly observed (2011; 2016b). For that reason, the mechanism of transforming the life environment is very complex and requires consideration of tools/a dispositif, in which a special place is taken by the process of becoming aware of what is invisible at the beginning and initiates invisible transformations and changes, ones that occur silently. Discovering the multiple variants of transformations taking place in the process of reorganization is, of course, important from the cognitive viewpoint; however, considering them from the socio-pedagogical point of view, their preventive meaning should be emphasized as well as the meaning anticipating the process of changes.

Chapter 4 focuses on the consideration of the category of the culture of practice understood, in general, as a certain “manner, shared and developed by many individuals, of organizing the construction of senses in the process of consideration on activity and for the activity, in which they are involved. Those constructions of senses may be a subject of communication in the interaction with the other/others” (Barbier 2011: 48; 2016b: 114–116). Following the approach of comprehending the field of activity as the intersubjectively shared space/area of performing tasks/works, one should agree with the opinion that practice is nothing other than “a statement of the subject on the subject’s activity” (Barbier 2011: 103), a part of which is relationality. This also means that, as a result, a division into the theoretical and the practical is abolished. Here, relationships are mutual, penetrating, and creating a new quality.

Those regularities are also shared by the community, which does not mean that they are group regularities; they are susceptible to change and adopting other variants of behaviour. That property of

those elements/regularities is very promising, as it enables a new look at “old” proposals of solutions/concepts and, therefore, continuous deepening of comprehension of reality from a certain conscious point of view. It also enables not so much spontaneous action *hic et nunc* as becoming aware of final goals, ones requiring the skill of far-sighted perception of phenomena and mental creation of comprehensive engineering of activity in social contexts.

The notion of “culture of practice” understood in this manner is a part of the socio-pedagogical perception of the process of activity/action in a shared space itself and, most of all, of the orientation of activity directed at mediation and searching for solutions shared by the community. Choosing the orientation of activity is one of the most important attributes of the notion of culture understood in this manner. This combination of connected elements (mental, affective, and action-related ones), which decide about a (new, specific) orientation of activity/action, is an essential element of the culture of practice, one deciding about its specificity and one which sometimes may also be recognized as its visible sign. The conceptual frameworks of the socio-pedagogical point of view create particularly favourable grounds for distinguishing two important orientations of professional activity and action. These are mediation approaches and integration of joint/shared experience. The first of them enables a search for the third way of solving individual and social problems; the latter one favours a formation of a symbolic institution in a group and the life environment through integration and sharing individual experience through reconstruction and reorganization, creating favourable conditions for constructing a new quality and reorganization of the life environment. Both of those orientations are strongly axiological. Active values are individual elements for the construction of orientations of activity/action understood in this manner; they are agreed during a relationship between participants in an activity. Another of their special properties is their strong saturation with the invisible/the silent, which is, nevertheless, important for processes taking place in the field of practice.

The culture of practice of a social pedagogist is saturated with the idea of cooperation, i.e. acting “with”, “for”, “together”, and also “through/owing to others”. The Others, i.e. individuals or communities that we search for in the life environment and that grow above others owing to their skills, possibilities, and availability, are a special value of such a cooperation. These are individuals able to transform a space into a community, where sharing (values, emotions, affects, or thoughts) is a fundamental value.

The chapter discusses fundamental signs showing the socio-pedagogical orientation of activity in the field of practice, adopting the approach to what defines signs of the culture of practice specified above. In this orientation, a special place is taken by a comprehensive and exhaustive thinking, the mediation approach to solving difficult situations, and to action in general. When internalized by a subject acting in the field of practice, this approach may decide about the subject’s fixed attitude in taking up activity towards the Other and towards the subject himself. Orientations of activity are subject to transformations. This is the most sensitive element of the culture of practice, which is, at the same time, very important for the identification of this culture. This chapter discusses an example of a transformation of activity in the field of practice, which is customarily attributed to (social) pedagogists and which, at present, is subject to strong processes of de-professionalization. The discussion also includes transformations of orientations of activity which are usually identified in social pedagogy as an assistance in full development and which more and more frequently show properties of accompanying in development or social accompanying.

In the background of issues discussed in this chapter in order to determine the socio-pedagogical perspective on the issue of the culture of practice, there is a social relationship. Examples of its formation and change are described, ones where tensions of power are important and expressed, among other things, in various configurations of relationship asymmetry.

Chapter 5 presents a socio-pedagogical look at several fields of practice. Most of all, the analysis focuses on the field of formation for taking up activity/action, which occurs, among other things, through becoming aware of framework of action, creating personal knowledge, and elaborating a project for reorganization of the life environment of participants in the field of practice concerned. Social work is an important field of practice. The socio-pedagogical point of view authorizes us to analyse this field of practice as to its saturation with properties of social work, which favours transformation of social action oriented to the distribution of goods into the field of practice with properties favouring formation of a community including all its participants, and, therefore, with attributes of social work. In this analysis, a special emphasis has been put on transformations occurring in this field of practice, which also include acting subjects, and on discovering important elements which are invisible in this field. In the last paragraph of the chapter, the analysis concerns the configuration of senses and meanings of activity in the field of practice when it becomes a field of research.

The watchword for chapter 6 is the thought by John Dewey (1975 [1934]) stating that “no experience of whatever sort is a unity unless it has aesthetic quality” (*ibid.*: 52). A valorisation category is not comprehended here directly as a reference to external standards and “expression of a belief in a superiority of certain values over others and in graduating them” (Jamroziakowa 1998: 105), but as a specific “awareness-related component of existence” (*ibid.*). Therefore, one may say about a “hidden valorisation” (*ibid.*) or, in reference to activity, about valorisation which penetrates activity transversally.

This understanding of the category of valorisation also results from comprehending values and their place in the field of activity. In this case, they are situated inside rather than outside that field. In other words, one may find many/coupled configurations of valorisation which are immanently situated in the activity in the field of practice, at the beginning of activity, when defining the situation is an important

element in making a decision on orienting the activity, as well as in the assessment of the results of taken activity (evaluation). Regardless from its place in the process of activity taken in the field of practice, valorisation has the same attributes of internal rather than external position and is performed in a manner considering relations, together with participants in the activity. In this light, an important element of valorisation is the quality of relationships between participants in the field of practice, suspended between self-interest and merchandization, which often objectifies one, and selflessness, which is an expression of autotelic relationships.

Prescriptiveness and valorisation are considered in social pedagogy in at least two dimensions; firstly, as a point of reference (final goal) of reorganizing the environment – “with social potentials – in the name of the imagined ideal”, and secondly, as a justification for constructing various tools of assessment which originate from the category of model and a pattern. This property of social pedagogy is the most important for the socio-pedagogical point of view and, at the same time, the most controversial in discussions; however, it defines best the social pedagogist’s educational approach or the educational dimension of the social pedagogist’s fields of activity. It emphasizes the importance of valorisation in the whole educational activity and the importance of assisting an individual in reconstructing and reorganizing individual experience into a complete whole shared with others.

Chapter 7 is constructed around the position of Radlińska (1961a) concerning the location of social pedagogy “on the intersection of sciences” (*ibid.*) and it is a broad and complete (Witkowski 2014) concept showing the complexity of relationships between an individual and his life environment situated in the social context. Like each intersection, this place requires courage from the acting subject to cross the threshold of the (sub)discipline as well as care not to lose this threshold. Therefore, this is a thesis which requires a critical approach. As a result, acting on Radlińska’s message requires continuous deepening of knowledge and competences of using the wide area of expertise of hu-

manities and social sciences creatively; it also requires simultaneous efforts for integrating that expertise with socio-pedagogical perspective on the analysed issues. In other words, this is about a skilful use of other concepts/theories/approaches and, as a result, enriching the socio-pedagogical look and, what is very important, including it in general discourse. Conferring a single dimension to such diverse attitudes, which may change, become complicated, or simply be subject to transformations being consequences of paradigmatic changes in science, becomes an art. A certain solution may be to find, in social pedagogy, frameworks/spans which may be used to reconstruct it in the transversal dimension, which includes metatheoretical elements. We may say that it is only in this manner that Radlińska's vision of social pedagogy being located "on the intersection of sciences" may be accomplished. This chapter is dedicated to showing advantages of the heterogeneous approach to enriching the socio-pedagogical discourse and risks related to that attitude.

Chapter 8 is a substantive closing of this monograph and, at the same time, a "new" opening for comprehending activity in the field of practice, analysed from the socio-pedagogical point of view. It is also a wide framework for the whole text and, together with the first chapter, it weaves the work into a intertwined node of attitudes. It is penetrated with the transversal concept of comprehending social pedagogy. Fundamental signs of this concept are analysed one after another, ones which were also shortly mentioned in earlier chapters of the monograph. The final comments attempt to summarize the signs which, structured in an appropriate manner, could become a basis for formulating the transversal paradigm of social pedagogy.

Translation: Sylwia Sierszeń

Table of contents

Introduction	13
Chapter 1	
Socio-pedagogical point of view: conceptual framework ..	17
Introductory remarks: contexts and justifications	17
Point of view – perspective – horizon	21
Humanistic paradigm and relational paradigm of non- -strategic activity: ontological framework	23
Concept of a symbolic institution and an invisible envi- ronment: axiological framework	25
Constructing intersubjectively shared experience: episte- mological framework	28
Research in the course of change: methodological frame- work	29
Conceptual apparatus: continuity and change	34
Chapter 2	
Activity in the field of practice: conceptualizations, tools/ a dispositif	41
Introductory remarks	41
Tool of analysis/a dispositif: determination of meanings	43
Relational concept of an individual situated in social con- texts	46
Culture of spiritual/mental activity	52

Hermeneutic work on oneself: complexity and paradoxicality	56
Experience and its relational dimension: integration through reconstruction and reorganization	60
Sharing experience and its contexts: the example of historical generation	66

Chapter 3

Activity in the field of practice: transformation variants	71
Introductory remarks	71
Paradigmatic change and “discovery of activity”.	72
Activity in the field of practice: concepts and tools	74
Transversal analysis of activity	75
Trialectic approach	77
Activity – transformations of transformations: structurally “coupled” relationship	82
Invisible and silent transformations: concept and analysis proposals	85
Process of silent accumulation of experience	92
Stream of invisible transformations <i>versus</i> modifications	96
Braid of related/“coupled” transformations	99

Chapter 4

Culture of practice: orientation of activity	101
Introductory remarks: culture of practice – scope of the concept	101
Orienting activity/action in the field of practice: premises of conceptual framework	105
Comprehensive thinking <i>versus</i> integrated activity	108

Space of mediation: towards mediation approaches.	115
Transformations of relationships: between asymmetry and surpassing the master	125
Transformations of activity orientation: two oscillations	132
 Chapter 5	
Fields of practice: senses and meanings of activity	143
Introductory remarks	143
Formation: shaping awareness of activity framework in the field of practice	144
Reflective practice: creating one's own knowledge	148
Designing: spiral activity located in the area of education.	152
Social work: becoming/towards social work.	157
Field of practice in transformation: discovery of invisible space.	166
Acting subject in the field of practice: silent transformations.	168
Fields of practice in transversal approaches	171
Fields of practice – fields of research: alternation of activities and implications.	174
 Chapter 6	
Valorisation of activity in the field of practice	183
Introductory remarks	183
Relational dimension of values – valorisation in the field of practice	185
Valorisation: preferences for selecting orientation of activity.	189

Social relationships in the field of practice: self-interest (objectification and merchandization) <i>versus</i> selflessness (<i>la gratuité</i>)	194
Valorisation/estimation of effects: evaluation of activity in the field of practice	203
The phenomenon of evaluation – starting point	203
Evaluation of activity in the field of practice – tool of analysis	210

Chapter 7

Social pedagogy “at the intersection of sciences”	221
Introductory remarks	221
Conceptual inspirations and tools for constructing the socio-pedagogical point of view on activity in the field of practice	224
Inspirations for constructing the premises of orientation of activity in the field of practice	225
Scientific method: improving methodological skills	231
Disciplinarily linked whole: integrated paradigm of activity in the field of practice	237
Integrated paradigm of activity in the field of practice: variants	238
Transversal approaches to the analysis of the field of practice	246
Interdisciplinary inspirations: two doubts	250

Chapter 8

Transversal paradigm of social pedagogy: conceptual framework	255
Introductory remarks	255

Transversal reason: ontological framework	256
“Long duration” and “rupture and discontinuity”: methodological framework	260
Disciplinization and institutionalization of social pedagogy: two coupled processes	263
School of thought: discontinuity <i>versus</i> the paradox of rupture	268
Complexity (composite nature/duality) and integration of mutual relations: epistemological framework	271
Final remarks	273
Instead of the ending: invitation to co-thinking	281
Bibliography	283
List of articles published in 2008–2018	311
Dictionary of key notions	319
Summary	329
Table of contents	341
Résumé	347
Table de matières	359
Index of names	365
Subject index	373

Pédagogie sociale : l'intelligibilité des activités dans le champ de pratique

(Résumé)

Le but de cette monographie est une présentation cohérente de la position individuelle de l'auteure, d'une perception socio-pédagogique sur le champ de pratique où l'activité de pédagogie sociale est bien présente et demandée. Cette analyse constitue une vision contemporaine de pédagogie sociale, une nouvelle lecture (une relecture) des idées présentes au début de la formation de pédagogie sociale (Radlińska 1935). Elle constitue aussi, comme nous l'avons formulé dans le manuel de pédagogie sociale (Marynowicz-Hetka 2007a), un pont entre, d'un côté, les attentes actuelles des changements du point de vue de pédagogie sociale et, de l'autre, ses cadres formulés dans les travaux de Radlińska. Cette analyse présente la pensée sur la pédagogie sociale comprise en tant que réflexion sur réflexion ; la pensée sur sa perception actuelle en référence à sa tradition, et les premières formulations, ainsi qu'aux discours contemporains dans les sciences humanistes et sociales.

Le livre contient huit chapitres, l'introduction et la conclusion. Son contenu se développant en spirale permet le retour pour traiter les mêmes questions dans différentes configurations. Chaque chapitre constitue, d'une part, un élément indispensable de l'ensemble, d'autre part, contient une analyse distincte/autonome de la question annoncée dans son intitulé. L'intention de cette monographie est de « saisir le

sens » de l'activité dans le champ de pratique, c'est pourquoi nous portons une attention particulière au lexique d'intelligibilité que le lecteur trouvera dans la partie : lexique des notions clés. La construction des chapitres permet de présenter des cadres conceptuels de l'approche transversale. Autour de ces cadres, il est possible de construire des concepts, des orientations de l'activité, des méthodes et des modes de connaissance et des mécanismes caractéristiques, ainsi que les orientations de transformations, partagées par les chercheurs et les praticiens.

Tous ces éléments peuvent promouvoir la construction du concept d'intelligibilité de l'activité dans le champ de pratique entreprise par ceux qui y prennent part. L'ensemble des notions et des concepts, structuré et partagé par les participants du champ de pratique, constitue une approche consciente, que l'on peut désigner sous le terme : paradigme. C'est dans ce sens-là que cette notion est utilisée dans cette monographie, quand nous parlons de paradigme transversal de pédagogie sociale.

L'approche transversale à l'activité dans le champ de pratique présente quelques traits caractéristiques. Le trait le plus important est la diffusion d'une perspective participative (compréhensive) orientée sur l'essence de la notion de liens réciproques dans l'activité de l'homme comme sujet agissant. C'est une activité située dans le contexte qui change en permanence et est en train de se construire. Dans cette perspective le sujet agissant est situé à l'intérieur, en participant à ce champ d'action il tente de le comprendre. Cette perspective transversale favorise l'explication du réel. Cela est possible grâce au croisement des éléments extérieurs et intérieurs avec l'éloignement du sujet agissant du champ de pratique. Elle donne lieu à une analyse tridimensionnelle du réel.

En effet, cette analyse a permis de construire le paradigme de pédagogie sociale, situé transversalement, c'est-à-dire réunissant en unité (qui résulte de la variété – *unitas multiplex*) les éléments propres à plusieurs approches. Ce paradigme, nous le comprenons en tant que réflexion sur l'activité/l'action. Il contient globalement un système de notions et de significations qui peuvent servir de référence pour la con-

naissance de l'action, son orientation et les raisons de choix des modes d'activité. Cette position épistémologique constitue un argument fort pour cultiver les liens de pédagogie sociale avec d'autres propositions/approches des sciences humanistes et sociales, et parallèlement, pour formuler le point de vue transversal (socio-pédagogique) bien défini et cohérent.

Parmi les concepts utiles pour la construction du paradigme transversal de pédagogie sociale, compris comme ci-dessus, il est à souligner : le concept transversal d'analyse du champ de pratique ; les mécanismes de construction de l'expérience partagée grâce à l'intégration et la reconstruction d'expérience individuelle qui permet de construire l'institution symbolique partagée par les participants du champ de pratique ; la reconnaissance du constat que l'activité c'est la vie, c'est tout ce que nous faisons. En agissant nous changeons notre milieu de vie, nous exerçons une influence sur Autrui, mais en même temps nous changeons nous-mêmes. Toutes les activités et les transformations sont conjointes, et forment un nœud des liens en spirale (Barbier 2016b) ou en tresse (Nawroczyński 1947). Et de ce fait, nous n'avons pas besoin de spécifier les actes individuels. Le concept transversal nous encourage à la perception globale, complexe sans oublier les ambiguïtés et les oscillations dans le processus de développement des événements.

La pédagogie sociale, comme chaque (sous) discipline appliquée peut être comprise en tant que :

- une sous-discipline en train de se créer et de se développer, en tant qu'institution (symbolique) en cours de formation, sensible au changement et influençant le changement ;
- un type de réflexion (pédagogie), la pensée sur les changements du contexte social et les processus qui s'y manifestent, sur les espaces d'action, et sur l'action elle-même, et surtout sur son sens et sa signification ;
- une réflexion sur la réflexion, la pensée sur sa perception actuelle, toutefois en référence à la tradition et aux premières formulations, ainsi qu'à la pensée sociale actuelle.

Dans les chapitres de cette monographie, toutes les dimensions de pédagogie sociale sont présentes. Ces dimensions sont développées de façon analytique, notamment : la pédagogie sociale en cours de création et de développement, et en tant que type de pédagogie réflexive. Et enfin cet ensemble donne lieu au paradigme transversal de pédagogie sociale. Celui-ci se réfère aux cadres conceptuels. Les prémisses fondamentales de pédagogie sociale donnent les arguments pour la complexité du point de vue socio-pédagogique et sa perception en tant que source d'orientation de l'activité/l'action dans le champ de pratique. Ces questions sont traitées successivement dans les chapitres structurés selon la table de matières.

Le premier chapitre constitue le cadre conceptuel pour le contenu de toute la monographie et une position épistémologique sur l'intelligibilité de l'activité du point de vue socio-pédagogique. Nous exposons également les cadres conceptuels de cette position : ontologiques, épistémologiques, axiologiques et méthodologiques. Dans ce chapitre, nous abordons l'analyse du concept d'intelligibilité de l'activité dans le champ de pratique du point de vue socio-pédagogique. Ce chapitre est aussi une proposition de l'auteure de confronter la perception de la pédagogie sociale, ayant des fondements formulés par Radlińska, avec les discours contemporains dans les sciences humanistes et sociales. En résultat, le discours de cette monographie donne une nouvelle qualité de perception du champ d'activité.

Le deuxième chapitre est primordial pour décrire le point socio-pédagogique sur le champ de pratique. Il est l'un de deux chapitres traitant la multiplicité des problèmes liés à la catégorie de l'activité/l'action. Dans cette analyse, l'activité est comprise dans la signification donnée par Jean-Marie Barbier (2016b : 46-48 ; 2017). Elle est définie en tant que « processus de perception/transformation du monde et de perception/transformation de soi transformant le monde, dans lequel et par lequel est engagé un être vivant dans ses rapports avec son environnement » (Barbier 2017 : 41-42). C'est une catégorie bien ample parce qu'elle comprend à la fois le monde visible et invisible (Jullien 2009)

adressé à l'Autre et à soi-même. Elle s'exprime dans les changements physiques, mentales ou sociales, et ce qui est le plus important c'est que l'activité est à la fois la transformation du monde/de l'environnement social et de l'individu. La synergie des changements entre l'individu et son milieu de vie est bien claire. L'activité organisée prend une dimension de l'action (Barbier 2017 : 40). L'élément indispensable est une réflexion préalable orientée vers la structuration du présent dans le passé et la dénomination du sens à l'anticipation (Soulet 1996). L'ampleur de la conception de l'activité s'inscrit bien dans la dimension transversale du point de vue socio-pédagogique. Notamment, quand il s'agit de travail sur les outils d'analyse/les dispositifs qui donnent lieu à une meilleure compréhension des transformations de l'activité qui sont visibles « en acte », mais se formant mentalement par l'inspiration affective et la perception de soi-même. Puisque l'activité est omniprésente, c'est une vie (Barbier 2016b ; 2017 : 202–203) ; l'élément suivant, et important pour la construction d'un outil de conceptualisation de l'activité, est l'homme situé dans son milieu de vie/dans des contextes sociaux, ainsi que sa vie mentale/spirituelle.

Le troisième chapitre poursuit l'analyse socio-pédagogique sur le champ de pratique, notamment prend en compte les mécanismes de transformation qui facilitent la transition du milieu de vie. Il est important de souligner que cette transition n'est pas une destruction totale, mais une modification progressive du milieu de vie, faite ensemble avec les participants du champ de l'activité, 'par' eux, grâce à la découverte des potentialités individuelles et collectives, bien importantes dans ce processus de changements. Le trait de ce mécanisme de transition du milieu de vie « au nom de l'idéal » – comme dit Radlińska, autrement dit au nom des imaginations/des représentations mentales du sujet agissant dans le champ de l'activité – est une posture préférant l'approche en médiation, et la réduction possible de la directivité d'influence. On ne peut pas penser schématiquement que la transition touche seulement ce qui se trouve à l'extérieur du champ de l'activité, notamment, l'Autre est son milieu de vie. Dans la même mesure, elle

touche aussi le sujet agissant, qui change et se modifie conjointement aux transformations du milieu de vie. Cette règle dialectique résonne ici fortement : en agissant nous changeons aussi nous-mêmes, comme le dit très juste Barbier (2011 ; 2016b ; 2017).

Pour cette raison les mécanismes de transition du milieu de vie sont à plusieurs reprises complexes et demandent de penser aux outils d'analyse/aux dispositifs qui le facilitent pour comprendre ce qui déclenche invisiblement les transformations qui surviennent silencieusement. La découverte de la richesse des variantes des transformations dans le processus de transition a une signification cognitive, mais du point de vue socio-pédagogique il serait utile de souligner aussi l'importance de valeurs anticipatives et préventives de ces processus de transformations.

L'objet du quatrième chapitre est la réflexion sur la catégorie de culture de pratique comprise en tant que « mode évolutif, partagé par plusieurs sujets concernés, d'organisation de constructions de sens à partir, sur et pour des activités, ces constructions pouvant donner lieu à la communication dans le cadre d'interaction avec autrui » (Barbier 2011 : 48). Suite à la position épistémologique qui désigne le champ de l'activité en tant qu'espace partagée intersubjectivement, nous partageons l'avis que la pratique n'est que « l'énoncé ou le discours du sujet sur sa propre activité » (*ibidem* : 103), dans laquelle s'inscrit une posture relationnelle. En effet, les liens réciproques forment une nouvelle qualité entre ce qui appartient à la théorie et à la pratique. De ce fait, la division entre la théorie et la pratique est abolie. Ces régularités se caractérisent en plus par le fait qu'elles sont partagées par la communauté, pourtant cela ne signifie pas qu'elles sont collectives. Elles sont aussi sensibles au changement et à l'appropriation d'autres variantes. Ce trait est très prometteur et donne lieu à un nouveau regard sur « les vieilles » propositions/solutions/concepts, grâce à l'approfondissement permanent du même point de vue de compréhension du réel. Il permet dans une moindre mesure d'agir spontanément *hic et nunc* que d'élaborer les finalités d'action exigeant des capacités de perception des

phénomènes sociaux à long terme et l'élaboration mentale d'ingénierie d'action complète, dans les contextes sociaux.

Cette compréhension du concept « culture de pratique » s'inscrit bien dans la perception socio-pédagogique du processus d'activité/d'action dans l'espace partagé, notamment l'orientation de l'activité mettant l'accent sur la médiation et la recherche des résolutions partagées par la communauté. Le plus important attribut de cette compréhension de la notion de culture est la possibilité de choisir une préférence d'orientation de l'activité. L'élément indispensable de la culture de pratique, est une boucle/une tresse des éléments conjoints (mentaux, affectifs et d'action) qui constituent la spécificité de la culture de pratique et la nouvelle orientation de l'activité. Il peut aussi être aperçu en tant que signe visible d'une culture de pratique.

Les cadres conceptuels du point de vu socio-pédagogique sont susceptibles de distinguer les deux orientations importantes de l'activité et de l'action professionnelle. Ce sont : les approches en médiation et l'orientation vers l'intégration de l'expérience partagée. La première orientation facilite de rechercher une troisième voie pour la résolution des questions personnelles et sociales. La seconde est susceptible de construire l'institution symbolique dans un groupe, un milieu de vie, ce qui est possible par l'intégration et la réorganisation des expériences partagées, favorisant la construction d'une nouvelle qualité et la transition du milieu de vie. Les deux orientations ont une dimension axiologique. Les éléments unitaires de construction des orientations d'activité/d'action sont les valeurs actives (relationnelles) qui se construisent au cours des relations entre les participants de l'activité. Un autre trait caractéristique de ces orientations est une forte saturation de ce qui est invisible/silencieux et important pour le processus dans le champ de pratique.

La culture de pratique d'un pédagogue social est saturée d'idée de coopération, donc d'agir « avec »/« pour », « ensemble » et aussi par/et grâce aux autres ». La valeur indispensable de cette coopération ce sont les Autres que nous recherchons dans le milieu de vie. Ce sont

des individus ou des collectivités dont les potentialités dépassent celles des autres grâce à leurs capacités, possibilités et volontés à co-agir. Ce sont des individus capables de transformer l'espace ordinaire d'une communauté, dans laquelle le trait majeur est leur aptitude à partager avec les autres (des valeurs, des émotions, des affects, des pensées). En prenant une position formulée ci-dessus sur les traits caractéristiques de la culture de pratique et en la développant dans ce chapitre nous montrons les prémisses de l'orientation socio-pédagogique de l'activité dans le champ de pratique. Parmi eux, une place importante occupe l'injonction de pensée complexe, globale et l'utilité de l'approche de médiation à la résolution de situations difficiles, et en générale à l'action. L'acceptation de ces approches par le sujet agissant dans le champ de pratique, et l'intériorisation peuvent se transformer en une posture stable dans l'activité auprès de l'Autre et de soi-même. L'orientation de l'activité se transforme. C'est un élément le plus sensible de la culture de pratique, et en même temps très significatif pour son identification. Dans ce chapitre, nous parlons des transformations des orientations de l'activité dans le champ de pratiques habituellement attribuées aux pédagogues sociaux. Il s'agit notamment du processus de déprofessionnalisation qui commence à être bien visible dans le secteur de placement des enfants en dehors de la famille ou d'aide à toute croissance qui de temps en temps prend les traits d'accompagnent au développement de l'individu ou d'accompagnent social.

À l'arrière-plan du discours mené, dans ce chapitre, sur la perspective socio-pédagogique de la culture de pratique se trouve la question de transformation des relations sociales. Nous décrivons des conditionnements de formation des relations sociales et leur transformation, en soulignant des tensions du pouvoir visible p.ex. dans différentes configurations de relations asymétriques.

Dans le cinquième chapitre nous présentons le regard socio-pédagogique sur quelques champs de pratique. Notamment, nous analysons le champ de formation pour entreprendre l'activité/l'action. Ce processus de formation se déroule par la prise de conscience des cadres

de l'action, du processus de construction de son propre savoir et par l'élaboration du projet de transition du milieu de vie du participant de ce champ de pratique. En prenant en considération la perspective socio-pédagogie nous faisons une analyse de ce champ de l'activité du point de vu d'une saturation par de traits caractéristiques du travail sociétal (*społeczna*). Il s'agit de transition de l'orientation de l'activité dans le champ du travail social : dès la distribution de biens à la création d'une communauté. Nous analysons notamment les transformations des sujets agissants, ainsi que les éléments invisibles de ce processus de transition. Au dernier paragraphe de ce chapitre, nous décrivons les articulations dans le processus de transition du champ de pratique au champ de recherche. Dans ce cas, la question des configurations du sens et de significations de l'activité devient bien importante.

Le sixième chapitre est construit en esprit de la formule de John Dewey (1975 [1934]) : « aucune expérience, n'importe laquelle, ne deviendra pas une unité, si elle n'a pas de qualité esthétique » (*ibidem* : 52). La catégorie de valorisation est comprise en tant que « composante de conscience d'existence » (Jamroziakowa 1998 : 105), et imagination/représentation. Par contre, elle n'est pas comprise en tant que processus de référence aux normes morales situées à l'extérieur, c'est-à-dire « comme l'expression de reconnaissance que certaines valeurs sont situées plus haut et peuvent être situées sur une échelle de valeurs » (*ibidem*). Dans ce cas, les valeurs sont reconnues davantage en tant que choses appréciables que les représentations. Il est donc possible de parler de valorisation cachée, ou bien de valorisation qui imprègne l'activité. Cette compréhension de la catégorie de valorisation résulte d'une position de valeurs et de leur place dans le champ d'action. Dans ce cas, les valeurs sont situées « dans », et non pas à l'extérieur de ce champ. Autrement dit, il est possible de découvrir des multiples/conjointes configurations de valorisation qui sont situées de façon immanente dans l'activité. Elles sont présentes au début de ce processus de valorisation, au moment de définir la situation pour décider du choix de l'orientation de l'activité et aussi dans le processus d'évaluation. In-

dépendamment de la place occupée par la valorisation dans l'activité, elle porte les mêmes traits caractéristiques. Elle est située à l'intérieur de l'activité et elle est relationnelle, donc faite ensemble avec les participants de cette activité. La qualité de relations entre les participants du champ de pratique est bien importante. Elle est suspendue, d'un côté, entre une posture intéressée, orientée vers le marché, souvent instrumentalisée et, de l'autre, les relations plus autotéliques, et la gratuité.

Les processus de normativité et de valorisation sont analysés au minimum dans deux dimensions. Premièrement en tant que point de référence (la finalité) pour la transition du milieu grâce aux potentialités humaines – « au nom de l'idéal ». Deuxièmement, en tant que les raisons pour construire des outils d'analyse, un référent et un référé (Barbier 2006). Ce trait de la pédagogie sociale est le plus important pour définir l'approche éducative pour le champ de pratique. Elle est bien présente dans le débat sur l'importance de valorisation dans l'activité éducative et d'aide à l'individu pour reconstruire et réorganiser des expériences individuelles dans l'ensemble complet partagées avec les autres.

Le septième chapitre est construit autour de la position de Radlińska (1961a) sur la pédagogie sociale se trouvant « au carrefour des sciences » et constituant une conception ample et complète (Witkowski 2014) montrant la complexité et l'ambiguïté des liens de l'individu avec son milieu de vie, situé dans les contextes sociaux. Ce lieu, comme tout « carrefour », présente un danger, car il exige de la part du sujet agissant à la fois du courage pour dépasser le seuil de sa sous-discipline et ensuite de l'attention pour ne pas la perdre pour ne pas s'en éloigner trop. Pour garder un équilibre nécessaire, on peut se servir de l'outil/du dispositif permettant d'intégrer dans la perspective socio-pédagogique des résultats de recherches en sciences humanistes et sociales. Celle-ci permet d'enrichir le regard socio-pédagogique et l'inscrire dans le discours général. L'art d'unification de différentes positions/approches dans une seule dimension et très important, quoique ces approches puissent changer, se transformer à la suite des changements de paradigme

dans les sciences. Une solution possible de réunir des positions est de retrouver dans la pédagogie sociale les cadres/des tronçons structurels, sur lesquels on pourrait la reconstruire dans la dimension transversale et métathéorique. On peut dire que c'est de cette manière-là que la vision de Radlińska que la pédagogie sociale se trouve « au carrefour des sciences » pourrait se remplir. Dans ce chapitre, nous montrons les avantages de l'enrichissement du discours socio-pédagogique par les approches hétérogènes.

Huitième chapitre constitue la clôture du contenu de cette monographie et à la fois une nouvelle entrée d'intelligibilité de l'activité dans le champ de pratique, analysée de la perspective socio-pédagogique. Il est pénétré par le concept transversal de compréhension de la pédagogie sociale. Nous y analysons les prémisses de ce concept qui le décrivent de la perspective ontologique, méthodologique et épistémologique. Les traces de ces prémisses ont été ponctuellement signalées dans les chapitres précédents. Dans les remarques finales nous essayons de structurer les prémisses pour formuler le paradigme transversal de pédagogie sociale.

Traduction : Ewa Marynowicz-Hetka
Consultation linguistique : Grażyna Karbowska

Table de matières

Introduction	13
Chapitre 1	
Point de vue socio-pédagogique: le cadre conceptuel	17
Remarques introductives : les contextes et les arguments	17
Point de vue – perspective – horizon	21
Paradigme humaniste et relationnel de l'action non stratégique : cadre ontologique	23
Concept de l'institution symbolique et le milieu invisible : cadre axiologique	25
Construction intersubjective d'expérience partagée : cadre épistémologique	28
Recherche en cours de changement : cadre méthodologique	29
Appareil conceptuel : continuité et changement	34
Chapitre 2	
Activité au champ de pratique : les concepts, les outils/dispositifs	41
Remarques introductives	41
Outil d'analyse/dispositifs : formulation de significations	43
Concept relationnel de l'homme situé dans les contextes sociaux	46
Culture d'activité spirituelle/mentale	52

Travail herméneutique sur soi-même : ambiguïté et paradoxe	56
Expérience et sa dimension relationnelle : l'intégration par la reconstruction et la réorganisation	60
Processus de partage des expériences et ses contextes : l'exemple – une génération historique	66
Chapitre 3	
Activité dans le champ de pratique: variation de transformation.	71
Remarques introductives	71
Changement paradigmatique et « l'entrée dans l'activité ».	72
Activité dans le champ de pratique : les concepts et les outils	74
Analyse transversale de l'activité.	75
Approche tridimensionnelle	77
Activité – transformation des transformations : le lien conjoint structurel.	82
Transformations invisibles et silencieuses : le concept et les propositions d'analyse	85
Processus d'une accumulation silencieuse des expériences	92
Courant des transformations invisibles <i>versus</i> les modifications	96
Tresse de transformation conjointe	99
Chapitre 4	
Culture de pratique : l'orientation de l'activité.	101
Remarques introductives : la culture de pratique – le contenu de la notion.	101

Orientation de l'activité/l'action dans le champ de pratique : les prémisses du cadre conceptuel	105
Pensée complexe <i>versus</i> l'action intégrée	108
Espace de médiation : vers les approches en médiation	115
Transformation de relations : entre l'asymétrie et le dépassement du maître	125
Transformation des orientations de l'activité : les deux oscillations	132

Chapitre 5

Champs de pratique : les sens et les significations de l'activité	143
Remarque introductives	143
Formation en processus : prendre conscience des cadres de l'activité dans le champ de pratique	144
Pratique réflexive : la construction de son propre savoir	148
Préparation du projet : l'activité en spirale située dans l'espace de formation	152
Travail social : processus de construction orienté vers le travail sociétal	157
Champ de pratique en transformation : la découverte de l'espace invisible	166
Sujet agissant dans le champ de pratique : les transformations silencieuses	168
Champs de pratique dans les perspectives transversales	171
Champs de pratique – champs de recherches : les activités alternées est leurs implications	174

Chapitre 6	
Valorisation de l'activité dans le champ de pratique	183
Remarques introductives	183
Dimension relationnelle des valeurs – valorisation dans le champ de pratique	185
Valorisation : les préférences de choix d'orientation de l'activité	189
Relations sociales dans le champ de pratique : le phénomène de l'intéressé (la réification et la marchandisation) <i>versus</i> la gratuité	194
Valorisation/estimation des résultats : l'évaluation de l'activité dans le champ de pratique	203
Phénomène d'évaluation – le point de départ	203
Evaluation de l'activité dans le champ de pratique – l'outil d'analyse	210
Chapitre 7	
Pédagogie sociale « au carrefour des sciences »	221
Remarques introductives	221
Inspirations conceptuelles et les outils de construction du point de vue socio-pédagogique sur l'activité dans le champ de pratique	224
Inspiration pour la construction des cadres d'orientation de l'activité dans le champ de pratique	225
Méthode scientifique : l'enrichissement de l'atelier méthodologique	231
Ensemble conjoint disciplinaire : le paradigme intégré de l'activité dans le champ de pratique	237
Paradigme intégré de l'activité dans le champ de pratique : les variations	238

Approches transversales pour l'analyse du champ de pratique.	246
Inspirations interdisciplinaires: deux doutes	250
Chapitre 8	
Paradigme transversal de pédagogie sociale : les cadres conceptuels.	255
Remarques introductives	255
Esprit transversal : le cadre ontologique	256
« Longue durée » et « rupture et discontinuité » : le cadre méthodologique.	260
Deux processus conjoints : disciplinaire et d'institutionnalisation de pédagogie sociale	263
École de pensée : discontinuité <i>versus</i> un paradoxe de rupture	268
Complexité (ambiguïté) et l'intégration des liens réciproques : le cadre épistémologique	271
Remarques finales	273
 Au lieu de la conclusion : l'invitation à co-penser	281
Références bibliographiques	283
Liste des articles publiés dans les années 2008–2018	311
Lexique des notions clés	319
Summary	329
Table of contents	341
Résumé	347
Table de matières	359
Index de noms	365
Index de notions.	373

Indeks nazwisk

A

Adams Robert 301
Alhadeff-Jones Michel 299
Ardoino Jacques 80, 206, 211,
247, 283
Arendt Hannah 107, 115, 204,
283
Azouvi François 304

B

Bachelard Gaston 30, 33, 69,
129, 150, 162, 181, 182, 212,
227, 228, 231, 233–235, 259,
261, 262, 268, 270, 275, 283,
296, 374
Baczko Bronisław 196, 283
Banasiak Bogdan 288
Barbier Jean-Marie 25, 27,
31, 34–36, 39, 42, 46, 47,
52–55, 60, 61, 71, 73–76, 78,
83, 87–91, 93–98, 101, 102,
106, 110, 111, 120, 128, 135,
137, 144, 146–150, 153–156,
164, 166, 167, 169, 170, 174,
178, 185, 187, 190, 207, 208,
211, 212, 214, 239, 240, 244,

247–249, 257, 259, 260,
283–285, 288, 295, 299,
305, 309, 316, 317, 331–334,
349–352, 356
Barbier René 171, 247, 285
Barnes Barry 73, 285
Bastengen Zofia 287
Bateson Gregory 79, 285, 309
Bauman Teresa 130, 131, 268,
285
Bauman Zygmunt 72, 226,
285, 316
Beauvoir Simone, de 197
Berger Peter L. 21, 107, 263, 285
Bert Jean-François 234–236,
285
Bess Michel 57, 58
Biasi Pierre-Marc, de 271,
272, 285
Bluszcz Grzegorz 307
Błesznowski Bartłomiej 289
Bobako Monika 291
Bobryk Jerzy 216, 285, 295,
305
Bochomska Justyna 288, 312
Bokszański Zbigniew 169, 286

- Boltanski Luc 48, 106, 184, 286
Boumard Patrick 245, 286
Bourdieu Pierre 91, 271, 272, 285, 286
Bourgeois Étienne 284, 288, 305, 309
Bourgeois Léon 69, 286, 312
Boy-Żeleński Tadeusz 304
Braudel Fernand 74, 90, 91, 97, 98, 162, 231, 233–235, 240, 260, 261, 263, 268, 286, 374
Bruni Luigino 201, 202, 286
- C
- Caillé Alain 200–202, 286
Canguilhem Georges 235
Carpantier Robert 211, 286
Carré Odile 285
Carroi Marie-Anne 287
Castoriadis Cornelius 53, 77, 186, 286
Chamail Philippe 200–202, 286
Chapelle Gaëtane 284, 288, 305, 309
Charon Joel M. 21
Chatelier Henry, Le 153
Chełstowski Bogdan 304
Chrostowska Bożena 290, 312
Chytil Oldřich 311
Ciczkowska-Giedziun Małgorzata 290, 312
Condorcet Nicolas, de 226
Cremonesi Laura 57, 58, 286
Cyrańska Ewa 290, 307
Czerniawska Olga 200, 287
- Czołnowska Anna 290
Czyżewski Marek 24, 45, 49, 57, 106, 141, 232, 233, 287, 288, 298, 300, 301, 314
- D
- Danilewicz Wioletta 298, 314
Davidson Arnold I. 286
Davies Martin 305
Dehaene Stanisław 53, 54, 287
Denzin Norman K. 291
Depaepe Marc 141, 287
Dewey John 24, 25, 53, 62, 63, 64, 77, 80, 106, 116, 120, 130, 160, 170, 183, 188–191, 205, 206, 213, 216, 218, 219, 238, 287, 288, 310, 337, 355
Domańska Ewa 49, 288
Dominelli Lena 301
Donzelot Jacques 28, 231, 233, 288
Dosse François 286
Doudin Pierre-André 300, 306
Drwięga Marek 304
Dudzikowa Maria 311
Durand Marc 55, 82, 87, 95, 193, 284, 288, 299, 316, 317
Dybel Paweł 290
- E
- Elias Norbert 193
Ey Henry 198
- F
- Foessel Michaël 224, 286, 288
Foucart Jean 68, 248, 288, 317

- Foucault Michel 43–46, 49,
56–60, 75, 137, 140–142,
198, 199, 227, 231–236, 285,
286, 288–290, 296, 300,
302, 374
- Franczak Karol 288, 300
- Frąckowiak Tadeusz 221, 226,
289, 290
- Friesenhahn Günter J. 311, 312
- Fruchaud Henri-Paul 287, 289
- Fustier Paul 49, 121, 126, 200,
290
- Fuzhie Wang 90
- G
- Gabel Joseph 196–198, 290
- Gadamer Hans-Georg 89,
168, 290
- Gajek Katarzyna 282, 290
- Galatanu Olga 260, 285
- Galès Patrick, Le 198, 291
- Geremek Bronisław 286
- Giddens Anthony 196
- Godoń Rafał 290
- Godyń Mieczysław 283
- Goetz Rose 50, 290
- Gordon Colin 288
- Goryńska-Bittner Barbara
309
- Gottlieb Wojciech 300
- Granosik Mariusz 177, 282,
291, 301, 307
- Gray Mel 302
- Gross Jan T. 300
- Guba Egon G. 39, 209, 291
- Gulczyńska Anita 177, 229,
248, 282, 291, 301, 306, 307
- H
- Habermas Jürgen 89, 142,
168, 291
- Hacker Anne-Lise 291
- Hall Edward T. 77, 81, 91, 291
- Hämäläinen Juha 291
- Hamburger Franz 178, 291
- Hartog François 286
- Hastrup Kirsten 60, 292
- Heidegger Martin 197
- Hejnicka-Bezwińska Teresa
148, 292, 297, 313
- Helsztyński Stanisław 306
- Herer Michał 289
- Herman Frederik 287
- Hessen Sergiusz 145, 269, 292
- Hess Remi 80, 247, 292, 302
- Hołówka Teresa 291
- Howe David 248, 292
- Hulewicz Jan 303
- Hurlblutt Marry 78
- Husarski Waclaw 304
- Husserl Edmund 242
- I
- Imbert Francis 118–120, 177,
292
- Ingarden Roman 145, 292
- Irrera Orazio 286
- J
- James William 53, 292
- Jamroziakowa Anna 183, 292,
337, 355
- Jarkiewicz Anna 282, 292
- Jaworska-Witkowska Monika
221, 292, 299, 301, 309, 315

- Jullien François 54, 74, 86, 88,
90–95, 97, 98, 167, 293, 310,
333, 350
- K
- Kalinowski Sławomir 309
- Kamińska-Jatczak Izabela
168, 169, 179, 282, 293
- Kamiński Aleksander 46, 67,
137, 293, 303
- Kaniowski Andrzej 291
- Kant Immanuel 226
- Kantowicz Ewa 290, 312
- Karbowska Grażyna 283, 285,
301, 357
- Kartezjusz (Descartes René)
112
- Kawińska Martyna 293, 299,
315
- Keller Helen 74
- Kierkegaard Sören 93, 293
- Klekot Ewa 292
- Kluckhohn Clyde 212, 293
- Kłoskowska Antonina 75, 293
- Koczanowicz Leszek 62, 205,
206, 294
- Kołakowska Tamara 301
- Kołakowski Leszek 117, 294
- Komendant Tadeusz 288
- Komeński Jan Amos 226
- Konopczyński Marek 290
- Korniłowicz Kazimierz 200,
287, 294
- Kostrzyńska Małgorzata 177,
282, 294, 301
- Kotarbiński Tadeusz 110, 148,
153, 176, 207, 216, 294
- Kotlarska-Michalska Anna
298, 314, 315
- Kotłowski Karol 27, 187, 191,
294
- Kowalska Małgorzata 283
- Kowalski Stanisław 242–244,
246, 294
- Krzyżanowski Stanisław 131
- Kubicki Roman 256, 288, 292,
294, 308
- Kubinowski Dariusz 39, 294
- Kuhn Thomas 73, 285
- Kula Witold 286
- Kunz Tomasz 285
- Kurczewska Joanna 290, 296
- Kurcz Ida 215, 216, 295
- Kurtyka-Chałas Justyna 293,
299, 315
- Kwieciński Zbigniew 294
- L
- Labonté-Roset Christine 305,
307
- Lacan Jacques 118
- Lalak Danuta 308
- Lalande André 60, 295
- Laot Françoise F. 69, 161, 295,
317
- Lapassade Georges 80, 138,
295
- Lascoumes Pierre 198, 291
- Launay Marc, de 304
- Lavelle Louis 27, 95, 120, 187,
188, 191, 295, 296
- Leclair Bertrand 308
- Lefebvre Henri 196, 197
- Legowicz Jan 304

- Lejzerowicz Magda 241, 242,
290, 295, 296
- Lepalczyk Irena 130, 267, 270,
296
- Leroy Hugues 300
- Leszczyński Dariusz 261, 262,
275, 283, 296
- Lewowicki Tadeusz 225, 296
- Lincoln Yvonna S. 39, 209, 291
- Littlechid Brian 291
- Loba Mirosław 288
- Lobrot Daniel 80, 138, 296
- Lorenzini Daniele 286, 287, 289
- Lourau René 80, 138, 206, 283,
296
- Lukács György 196
- Luckmann Thomas 21, 107,
263, 285
- Ł
- Łatacz Ewa 288, 312
- Łempicki Stanisław 300
- Łozowski Przemysław 285
- M
- Machcińska-Szczepaniak Mag-
dalena 316
- Madej Wojciech 283
- Magala Sławomir 125, 199, 296
- Maggi Bruno 283
- Maliszewska Barbara 302
- Mannheim Karl 197
- Manterys Aleksander 21, 22,
209, 244, 263, 264, 296
- Marchand Gilles 284, 288, 305,
309
- Marmoz Louis 286, 295, 304
- Marmoz Raoul 286, 295, 304
- Marody Mirosława 187, 212,
296
- Martin Jean-Pierre 285, 286
- Marynowicz-Hetka Ewa 13,
14, 16–18, 24, 25, 27, 30,
41, 56, 68, 69, 80, 85, 91,
113, 115, 123, 148, 157, 160,
161, 173, 174, 178, 185, 191,
194, 202, 203, 213, 221, 228,
229, 231, 233, 240, 248, 257,
264, 268, 284, 285, 288–291,
295–302, 305–308, 311–317,
329, 347, 357
- Matturana Humberto 82, 310
- Matuszewski Krzysztof 288,
289
- Matysiak-Błaszczyk Agata 316
- Meirieu Philippe 118, 299
- Melyani Mohammed 292
- Mendel Gérard 239, 244, 247,
299
- Mendel Maria 4, 15, 77, 299
- Męczkowska Astrid 301
- Michalski Grzegorz 297, 312
- Mikołajczyk Hubert T. 299
- Miller James 234, 300
- Miracki Bartek 307
- Modrzewski Jerzy 226, 237,
290, 300
- Mongin Olivier 224, 288
- Morandi Franc 121, 122, 226,
227, 300
- Morin Edgar 108, 110, 112,
114, 210, 237, 300
- Mysłakowski Zygmunt 275,
300

N

Nawroczyński Bogdan 34, 75,
78, 81, 87, 88, 90, 99, 100,
155, 300, 316, 331, 349

Nietzsche Friedrich 226

Niżnik Józef 285

Nowak-Dziemianowicz Mirosława 297, 313

Nowakowski Radosław 291

Nowak Stefan 212, 300

Nowicka Magdalena 44–46,
288, 300

Nussbaum Martha C. 113, 301

Nuttin Joseph 46, 127, 146, 301

O

Ornacka Katarzyna 203, 301

Ossowski Stanisław 18, 32,
227, 301

Ostrowicka Helena 301

Otto Hans-Uwe 311

Oury Jean 118, 119, 301

P

Palka Stanisław 294

Parsons Talcott 91, 293

Pascal Blaise 112

Paturel Dominique 303

Pawelec Andrzej 306

Payne Malcolm 159, 177, 301

Petit Amélie 291

Pharo Patrick 286

Philp Mark 233, 302

Piekarski Jacek 290, 292, 297,
302, 306, 307, 312

Pilch Tadeusz 290, 297, 308,
312

Platon 226

Podemski Kazimierz 291

Potocki Andrzej 288, 310

Przeclawska Anna 20, 229, 302

Przybylska Barbara 311

Q

Quéré Louis 286

R

Radlińska Helena 15, 18–21,

24, 25, 37, 38, 46, 53, 63, 67,

69, 71, 77–80, 87, 88, 100,

102, 110, 130, 131, 133, 157,

158, 164, 166, 167, 180, 188,

221–223, 238, 258, 263, 265,

266, 267–271, 274, 295, 296,

302, 303, 306, 309, 312, 315,

317, 321, 329, 332, 333, 338,

339, 347, 350, 351, 356, 357

Rancière Jacques 141, 303

Revault d'Allonnes Myriam
24, 48, 51, 184, 303

Rey Alain 295

Rey-Debove Josette 295

Ricoeur Paul 24, 32, 46–48,

50, 51, 106, 121, 128, 184,

188, 224, 229, 230, 248,

286, 288, 290, 295, 303, 304

Rochefoucauld François, de la
202, 304

Rodziewicz Ewa 285, 294

Rojek Marcin 298, 313

Rousseau Jean-Jacques 118, 226,
304

Ruano-Borbalan Jean-Claude
284, 288, 305, 309

- Rudnicki Paweł 297, 313
 Rzędzicka Katarzyna 285
- S
- Sabirón Fernando 237, 239, 304
 Sałustowicz Piotr 152, 304, 309
 Saussez Frédéric 73, 76, 166, 304
 Savoye Antoine 302
 Schütz Alfred 242
 Schwartz Bernard 243, 253, 305
 Searle John Rogers 27, 191, 216, 305
 Seibel Friedrich W. 311, 312
 Shils Edward 293
 Sibeon Roger 113, 178, 305
 Sierocka Beata 35, 214, 295, 305
 Siewierski Bogdan 305
 Sikora Piotr 315
 Simon Frank 287
 Skinner Quentin 285, 302
 Skoczylas-Namielska Elżbieta 299, 302, 315
 Smeyers Paul 287
 Sobolewska Joanna 301, 313
 Soja Edward W. 77, 305
 Solar Claudie 317
 Soulet Marc-Henri 42, 159, 305, 333, 351
 Špiláčková Marie 291
 Stachowiak Jerzy 288, 300
 Starczewska Krystyna 120, 127, 187, 188, 191, 305
 Starobinski Jean 304
 Staszic Stanisław 258
- Staub-Bernasconi Sylvia 159, 239, 243, 246, 305
 Steffens Martin 308
 Suchodolski Bogdan 300, 304
 Sünger Heinz 178, 306
 Surmont Melanie 287
 Szacki Jerzy 196, 306
 Szaniawski Klemens 130, 207, 215, 306
 Szkudlarek Tomasz 306
 Szmagalski Jerzy 302, 305, 307
 Szpunar Małgorzata 298, 314
 Sztobryn Sławomir 288, 296, 298, 312, 313
- Ś
- Śliwerski Bogusław 296, 306
 Śpiewak Paweł 283
 Środa Magdalena 305, 307
 Świda Hanna 46, 127, 146, 306
 Świdorski Bronisław 293
- T
- Tardif Éric 300, 306
 Taylor Charles 131, 306
 Tazzioli Martina 286
 Telka Lucyna 173, 177, 282, 302, 306
 Theiss Wiesław 37, 38, 229, 274, 290, 297, 298, 302, 306, 312, 314
 Thévenot Laurent 286
 Thomas William I. 68, 306
 Tillmann Klaus-Jürgen 24, 28, 106, 307
 Twardowski Kazimierz 202, 285, 295, 307

- U
Urbaniak-Zajac Danuta 291,
292, 297, 306, 307, 312
- V
Van Gorp Angelo 287
Varela Francisco 82, 310
- W
Wagner Antonin 28, 51, 52,
115, 118, 126, 162, 178, 239,
246, 302, 306, 307
Walczak Anna 47, 227, 229,
282, 308, 316
Waldenfels Bernhard 61, 308
Wasilewski Marcin 298, 313, 316
Watanabe Moriaki 235
Wawryniuk Stanisław 294
Webb Stephen A. 302
Weil Simone 222, 308
Welsch Wolfgang 15, 256,
257, 258, 288, 292, 294, 308
Windheuser Jochen 312
Winiarski Mikołaj 140, 290,
308
Witkowski Lech 15, 19, 23, 28,
51, 52, 58, 77–79, 87–89, 99,
100, 102, 110, 117, 124, 142,
158, 162, 164, 167, 168, 188,
191, 193, 200, 202, 221, 222,
225, 229, 258, 271, 273, 292,
301, 308, 309, 312, 317, 338,
356
Wittorski Richard 75, 151,
309
Włodarczyk Ewa 316
Włodarski Józef 300
Wojciechowska Janina 303
Wojciuk Anna 287
Wojnar Irena 219, 310
Wojtczak Monika 123, 177,
282, 310
Woleński Jan 306
Wolska Dorota 60, 61, 310
Wolska-Prylińska Dorota
153, 282, 298, 307, 310, 314
Woroniecka Grażyn 298, 301,
314
Wróbel Alina 316
Wyrobkova-Delawska-Pa-
włowska Wanda 303
- Z
Zagrodzki Michał 292
Zalewska Ewa 285, 294
Zamagni Stefano 201, 310
Zeidler-Janiszewska Anna 308
Zieleniewski Jan 153, 310
Znanięcki Florian 68, 306
- Ż
Żukiewicz Arkadiusz 293, 301

Indeks rzeczowy

A

- Aktywność/ci 42, 204
- duchowa/mentalna 42, 43, 52–55, 83, 169
 - jako proces 42, 75, 76
 - kryterium aksjologiczne 186–188, 192, 193
 - odkrycie 72–74
 - pojmowanie (*intelligibilité*) 18, 273
 - relacyjny model 42, 83, 101
 - w polu praktyki 41, 42, 71, 81, 100, 101, 143, 187, 200, 201, 276
 - zorientowana na zmianę/meliorację 88, 184
 - związek „pożeniony” strukturalnie 82–85, 160, 276
- Analiza
- aktywności 149, 247
 - instytucjonalna 118, 138, 171–173, 218, 247
 - transwersalna 75–77, 246–250

B

- Badanie 29–34
- partycypacyjne 39
 - towarzyszące działaniu 29, 114, 218, 248
 - w toku zmiany 29–31

C

- Czas/kontekst temporalny 234, 262
- indywidualny 135
 - krótki 90, 91, 97
 - długi/długie trwanie (*longue durée*) 90–92, 94, 97, 137, 138, 162
 - społeczny 135, 274
- Człowiek
- podatny na zagrożenia (*homme vulnérable*) 24, 47, 51, 52, 229, 282
 - podmiot działający 72, 75, 84, 87, 91, 96, 106, 120, 146, 168–171, 186
 - relacyjna koncepcja 46–51, 106, 126–128

– zdolny do działania/podejmowania aktywności (*homme capable*) 23, 24, 27, 47–49, 106, 114, 134, 229, 282

D

Doświadczenie 25, 26, 55, 185

– doświadczanie/przeżywanie 55, 61, 62, 97

– indywidualne 60–65

– zintegrowane 60–65, 104, 170, 192

– kompletne 189–192, 213

– kumulowanie (proces) 92–96

– olśnienie 94

– opracowywanie/praca nad doświadczeniem 55, 61, 62, 74

– rekonstrukcja 60–65, 191–193

– reorganizacja 60–65, 191–193

– uwspólnione 27–29, 53, 62–66, 80, 81, 92, 104, 116, 121, 190–194, 276

– wymiar relacyjny 62–64, 190–192

Dwoistość 23, 24, 175, 188, 189, 192, 276

Dyscyplina 18, 19

– kompleksowa/wielospektrowa 243

– praktyczna 17

– tożsamość 252, 253

Dyscyplinaryzacja

– dedyscyplinaryzacja 36

– proces 158, 240, 242, 243, 259, 263–265, 275

Dyspozytyw 43–46, 58, 59, 119, 231, 277, 278

Dyskurs 31, 155

– dyscyplinarny 157, 159, 261

– dyskursywność 169

– interdyscyplinarny 227, 228

– kontekst dyskursu 77, 81

– praktyki 177

– społeczno-pedagogiczny 77, 223–226, 228, 229, 237, 238, 264–267

Dwoistość/złożoność 58, 85, 86, 97, 116, 117, 145, 190, 193, 194, 203, 224, 230, 271–273, 276

Działanie 24, 165, 115, 116, 146, 147, 165, 217

– niestrategiczne 27, 106, 161, 195, 204

– profesjonalne 104

– społeczne/tworzenie instytucji symbolicznej 29, 48, 104, 115, 116, 165, 166, 278

– strategiczne 204

– zintegrowane 108–114, 136

E

Ewaluacja 203, 204, 209, 210, 213, 217, 218

– konstruowana relacyjnie 218, 219

– niestrategiczna 205–207

– strategiczna 204, 205

– towarzysząca aktywności 210, 211, 214, 217

H

Habitus/schème 55, 129, 257

Homo absusus 51, 52

Homo disoeconomicus 28, 51, 52, 162, 163

Homo oeconomicus 51, 52, 161, 204

I

Institucja symboliczna 25–28, 53, 80, 92

– tworzenie 80, 104, 184–186, 194, 262, 270

Institucjonalizacja

– deinstytucjonalizacja 137

– proces 263–268, 275

Inżynieria społeczna 109–111

J

Jedność w różnorodności (*unitas multiplex*) 100, 114, 155, 158, 257, 274

Język 34–39, 214–216, 278

– akty mowy 214–216

– konceptualizacja 37–39, 226, 278

– potoczny 36–39

– praktyki 260

– (meta)teorii 276

– działania 164

– pojmowalności 164, 214

– symboli 52, 85

K

Kompensacja 37, 38

Kompleksowość/całościowość 37, 38, 59, 83, 86, 90, 100,

158, 175, 237, 250, 259, 261, 271–273

– myślenie 30, 86, 90, 113, 108–114

Kształtowanie/kształcenie 129,

136, 144–147, 149–150, 217

– osoby 100, 146, 230, 231

– do samookreślenia 145

– kompetencji 136

– umysłu naukowego 228

– umiejętności konceptualizacyjnych 228, 229, 247

– zintegrowane z działaniem 136

Kultura

– aktywności 43, 101, 136, 144

– aktywności duchowej/mentalnej 52–55, 79, 88

– kształcenia 86, 144

– jako pole znaków i symboli 75

– praktyki 75, 101–105, 121, 122

M

Mediacja 115–125

Melioracja 123–125, 133

Metoda 231

– Bachelarda 33, 233, 235, 261, 262, 270, 275

• zerwanie i nieciągłość 30, 92, 99, 129, 137, 138, 162, 261, 262, 268–271

– Braudela 98, 233, 235, 240

• długie trwanie (*longue durée*) 162, 233, 234, 236, 260–262

- Foucaulta 232–237
 - genealogii 233–237
 - problematyzacji 134, 233–237
 - pudełko z narzędziami (*une boîte aux outils*) 232, 236, 250

Modyfikacje 91, 96–98, 100, 124, 125

N

Narzędzie analizy 27, 45, 46, 58, 59, 92, 163, 188, 193, 194, 210–212, 231, 238, 250, 262–268, 277, 278

Nauki o wychowaniu 117, 118, 148, 177, 223, 250–253, 274

Normatywność 26, 184, 122

Neuronauki 250–253

O

Orientacje aktywności 103, 105–108, 113, 189–192, 225–229

- mediacyjna 104, 282
- niestrategiczna 73
- podzielana przez uczestników/uwspólniona 115, 116
- społeczno-pedagogiczna 134, 135, 229

Oscylacja napięć 276

- mediacja – negocjacja 112, 113
- myślenie fragmentaryczne – myślenie kompleksowe 108
- pomoc w rozwoju – towarzyszenie 132–137

- teoria – praktyka 101, 102, 152, 158, 174

- wychowanie towarzyszące – pedagogizacja życia społecznego 132, 137–142

P

Paradoksalność

- pedagogizacji 141, 142
- rozwoju/procesu 59, 60, 270
- sytuacji 49, 74
- transformacji 123–125

Paradygmat 23–25, 273

- humanistyczny 23–25, 50, 51, 106, 161
- interpretatywny 72, 132, 274
- partycypacyjny 32, 72, 149, 238, 274
- relacyjny/interakcyjny 23–25, 72, 168, 218
- scjentystyczny/pozytywistyczny 72, 149
- transwersalny 255, 256, 261, 275, 276, 279
- zintegrowany 113, 158, 178, 228, 237–247, 250, 271–273, 275
- zmiany 72–74, 132, 261

Pedagogia 279

Pedagogika społeczna 17–21

- paradygmat transwersalny 266, 268, 272, 273, 276, 279
- rozwój 263–268, 277, 281
- fazy rozwoju 20, 264–268
- progi rozwoju 263–265
- (sub)dyscyplina 17–21, 221–224, 279

- Pedagogizacja 140, 141
- dyrektywna 138, 139
 - medialna 139, 140
 - niedyrektywna 133, 138
 - życia społecznego 36, 44, 45, 132, 137–141
- Perspektywa
- holistyczna 185, 242
 - społeczno-pedagogiczna 74, 77, 105, 114, 127, 147, 179, 180, 219
 - transwersalna 259, 260, 274, 277, 281
- Podejście
- heterogeniczne/wielodyscyplinarne 223, 224, 242, 277
 - interdyscyplinarne 222–224, 239, 240, 242, 246
 - kompleksowe 113, 245, 260
 - mediacyjne 105, 115–125, 161
 - partycypacyjne 32, 149, 199, 248, 249
 - pluridyscyplinarne 239, 242, 246
 - rozumiejące 177
 - społeczno-pedagogiczne 77, 105, 161, 179, 218
 - systemowe 242–245
 - transwersalne 76, 171, 172, 185, 228, 240, 241, 245, 246, 274, 276
 - trialektyczne 71, 71–81
 - wieloodniesieniowe 114, 244, 275, 276
- Pokolenie historyczne 66–70, 189, 258, 259, 263
- Pole
- aktywności 101, 105–108, 149, 246
 - badań 32, 174–179
 - praktyki 85, 104–108, 133, 143, 149, 150, 152, 159, 166, 167, 171–179, 211, 237, 246, 247, 249, 276, 278
- Pomoc w rozwoju 51, 110, 116, 132, 133, 211
- proces 135
- Praca
- hermeneutyczna 56–60
 - socjalna/społeczna 157–166, 229, 248
 - społeczna w polu praktyki 114, 142, 146, 157–166, 186, 200
- Praktyka 56, 149
- pedagogiczna/edukacyjna 50, 56, 137, 251
 - pracy socjalnej 159
 - (meta)refleksyjna 120, 150, 157, 240, 275
- Praktyczność 30, 148, 149, 181, 248
- Projektowanie 113, 152–157, 277
- działań strategicznych 154, 155, 204
 - działań niestrategicznych 154, 155, 204
 - w logice horyzontalnej/relacyjnej/spiralnej 155, 156
- Profesja 156
- Profesjonalność 152, 156, 158, 187, 209, 247

- Profesjonalizacja
- deprofesjonalizacja 36
 - proces 36
- Profilaktyka 37, 38, 97
- Przestrzeń
- dyskursywna 96, 155, 156
 - (samo)kształcenia 89, 93, 211, 249, 250
 - mediacji 115–125, 191
 - mentalna/duchowa 96, 100, 156
 - nauczania 93, 209, 211
 - niewidzialna/niewidoczna 86, 93, 155, 166, 167
 - społeczna 121
 - symboliczna 77–79, 119, 120
 - transformacji 111
 - uwspólniona 136, 159, 179, 191, 231, 249, 278
 - wielości kulturowej 68
 - wymiany 102
 - wyobrazeniowa 96, 156
- Punkt widzenia/perspektywa 21, 22, 224, 257
- pedagogiki społecznej/ społeczno-pedagogiczny(a) 18–22, 23–26, 30, 35–37, 42, 43, 53–55, 60, 61, 71, 72, 77, 106, 114, 115, 126, 143, 146, 180–182, 184, 185, 192, 230, 231, 258, 269
 - na aktywność w polu praktyki 43, 144, 195, 201, 202, 282
- R
- Refleksja
- nad refleksją 120, 259, 260, 275, 279
 - refleksyjna praktyka 84, 148–152, 177, 226
- Relacja społeczna 75, 125, 126, 129, 194, 201, 202
- asymetryczna 195, 126, 128, 129, 189, 195, 200–203
 - bezinteresowna (*la gratuité*) 194–202, 128, 194, 195, 202
 - intersubiektywna 78, 106, 115, 194, 201, 213
 - *la filiation* 129, 275
 - równoważna 120, 126, 202, 203
 - transferu 126, 129, 189
 - uprzedmiotowiona/urzezcwowiona 196–198, 128, 194, 196–199, 231
 - wychowawcza 121, 122
 - wymiany 126, 129, 189
 - wzajemności podzielenia (*partage*) 111, 115, 126, 129, 133
- Rządomyślność (*gouvernementalité*)
- kierowanie 49, 50, 56–60
 - rządzenie 49, 50, 56–60
 - sztuka rządzenia 56–60
 - władza rozproszona 75, 125, 142, 199
 - władza rządomyślna w polu praktyki 43
- S
- Słownictwo 35
- komunikacji o działaniu/ aktywności 35, 149, 164, 165, 214

- pojmovalności działania/
aktywności 34, 75, 149, 164,
165, 214
- Społeczność
 - międzykulturowa 68–70
 - międzygeneracyjna 68–70
 - tworzenie 114, 258
- Szkoła myślenia 262, 268
 - mistrz – przekraczanie
125–131
 - relacyjność 129, 130
 - tworzenie 269
- Ś
- Środowisko
 - życia 26, 42, 46, 65, 72, 73,
87, 114, 125, 127, 142, 146,
150, 272, 278
 - niewidzialne 25–27, 53,
79, 80, 92, 157, 167
 - przetwarzanie/przekształ-
canie 38, 65, 72, 73, 113, 258
- T
- Towarzystwo 110, 149, 152,
211
 - jako akompaniator 113,
133
 - w rozwoju 113, 133–136
 - społeczne 116, 137
- Tożsamość
 - badacza 32, 39, 250
 - *idem* 55
 - *ipse* 47, 55
 - narracyjna 47, 51
 - podmiotu działającego 64,
144, 169
- Transformacje
 - bezszelestne/niewidoczne
52, 53, 72–74, 85–91, 96–98,
123–131, 157, 167–171, 193,
194, 196, 262
 - orientacji aktywności
132–142, 150, 188
 - strukturalnie „pożenio-
ne”/powiązane 33, 34, 47,
87, 90, 95, 97, 98, 142, 201,
276
 - transformacji 52, 55, 82,
111, 156, 157, 193, 257
- Transwersalność 258, 259
- Transwersalna/y
 - analiza aktywności 74–77,
113, 128, 153, 154, 252, 276
 - rozum 256–260
 - teoria edukacji 171, 172
- W
- Warkocz/węzeł/pętla/spirala 34
 - aktywności 53, 54, 89, 156,
276
 - transformacji 34, 53–55,
89, 96–100, 201, 276
- Wartość/ci
 - aktywne 27
 - relacyjne/relacyjne 187,
119, 120, 184–189, 192, 193
 - jako cenna 27, 212
 - jako wyobrażenie 27, 191,
192
 - preferencje wyboru 78, 20,
189–194, 258
- Wartościowanie 26, 145, 184,
185, 190, 191, 218

- krytyka 218
 - ocenianie 189, 190, 203–210
 - oceny jakościowe 214, 215
 - oceny wartościujące 27, 211, 212, 215
 - oceny właściwe 212
 - oceny utylitarne 212, 213
 - szacowanie 189, 190, 204, 213
 - waloryzacja 95, 203, 213
- Wiedza
 - konstruowanie/logiki 84, 148, 151, 152, 248, 249
 - uogólniona 148, 149
 - własna 84, 146, 148–152
- Wyobrażenia/reprezentacje
 - definiowania sytuacji 27, 120, 121, 144, 247, 260
 - finalizujące 78, 146, 184
 - podejmowanej aktywności/działania 27, 145, 247, 260
 - siebie jako podmiotu działającego 61, 62, 128, 170, 247, 260
 - społeczne 107
- Ż
- Życie
 - mentalne/duchowe 53–55, 78, 98
 - płynne 72
 - (prze)życie 92, 95