

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

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

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 uświadczionego doświadczenia: 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.