

Uniwersytet Łódzki. Wydział Nauk o Wychowaniu

MARIUSZ GRANOSIK

ORCID: 0000-0001-6987-031X  
mariusz.granosik@uni.lodz.pl

*Praca socjalna wobec pedagogizacji życia społecznego –  
ujęcie krytyczne*

---

Social Work and the Educationalization of Social Life: A Critical Approach

PROPOZYCJA CYTOWANIA: Granosik, M. (2020). Praca socjalna wobec pedagogizacji życia społecznego – ujęcie krytyczne. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia*, 33(1), 11–26. DOI: <http://dx.doi.org/10.17951/j.2020.33.1.11-26>.

STRESZCZENIE

Praca socjalna, szczególnie ugruntowana w tradycji społeczno-pedagogicznej, jest krytyczna wobec rzeczywistości społecznej właściwie od samego początku. Rzadko jednak ten krytycyzm opiera się na koncepcjach rządomyślności (Michel Foucault) i pedagogizacji (dyskurs postfoucaultowski). Aplikacja tych kontekstów teoretycznych umożliwia autokrytyczną analizę pracy socjalnej, a ponadto uwidacznia zarówno procesy społeczne, które strukturyzują pracę socjalną (pedagogizacja, neoliberalizacja), jak i sposoby, jakich używa ta profesja, by zarządzać użytkownikami usług (projektowanie życia). Otwiera to pytanie o społeczną rolę pracy socjalnej i pedagogiki społecznej (podporządkowywanie władzy czy uwalnianie) oraz jej stosunek do kontroli społecznej. Praktyka może być rozwijana w kierunku lepszego wykorzystania dominujących dyskursów i wykorzystania pracy socjalnej w celu edukowania tej części społeczeństwa, która z różnych względów nie ulega ich bezpośredniemu wpływom (pedagogizacja). Może też – zgodnie z krytyczną tradycją pedagogiki społecznej – prowadzić do takiego przeformułowania podstawowych pojęć i metod pracy socjalnej, żeby możliwe było wspieranie nieneoliberalnych lokalnych tradycji utrzymywania ładu społecznego.

**Słowa kluczowe:** pedagogika społeczna; Michel Foucault; krytyczna praca socjalna; partycypacyjna praca socjalna; projekt socjalny

## PRACA SOCJALNA WOBEC PEDAGOGIZACJI ŻYCIA SPOŁECZNEGO: UJĘCIE KRYTYCZNE

Do wolności dochodzi  
się – oświatą. Kiedy stanie  
się światło dla ludu, stanie  
się zarazem i wolność.  
(Radlińska, 1964, s. 68)<sup>1</sup>

Znakomita większość analiz współczesnych problemów dotyczących pracy socjalną dotyczy uwarunkowań zewnętrznych (np. politycznych czy organizacyjnych) lub niedostatków wewnętrznych (np. niedoskonałości metod, słabości lub wręcz braku teorii). Rozwijana już od dłuższego czasu teoretyczna perspektywa krytyczna oraz metodyka partycypacyjna pozwalają zrekonstruować jeszcze jeden typ trudności, który można roboczo nazwać immanentnym. Chodzi tu o ryzyko, które praca socjalna nieświadomie sama stwarza użytkownikom swoich usług, swoistej przeciwności podejmowanych w jej ramach działań. Problem ten jest tym bardziej groźny, im bardziej praca socjalna jest „nowoczesna”, czyli wpisana w dominujące neoliberalne dyskursy społeczno-polityczne.

Na początek wypada poczynić dwa podstawowe zastrzeżenia. Po pierwsze, dalszy wywód prowadzony jest z określonej perspektywy teoretycznej (krytycznej), która jest tylko jednym z możliwych dyskursów (systemów myślenia). Po drugie, odnosi się on do pewnego rozumienia pracy socjalnej, które może być wyprowadzone ze społeczno-pedagogicznej tradycji, w ramach którego działalność ta ma cel emancypacyjny i realizuje go poprzez wyzwalamie i wzmacnianie sił ludzkich i społecznych<sup>2</sup>. Przyjmując inne założenia, można dojść do odmiennych, a nawet przeciwnych wniosków. Co więcej, z uwagi na słabo rozpoznany potencjał konstruktywny proponowanej tu perspektywy<sup>3</sup> trudno na jej bazie bezpośrednio tworzyć oryginalny wariant pracy socjalnej. Perspektywa radykalnie krytyczna pozwala jednak, jak promienie ultrafioletowe, na chwilowe prześwietlenie analizowanej rzeczywistości, ukazując ukryte zagrożenia.

---

<sup>1</sup> W przywołanym cytacie Helena Radlińska parafrazuje myśl Henryka Kamieńskiego wyjętą z jego *Katechizmu demokratycznego*. Jako motto przytaczam słowa Radlińskiej, ponieważ wyrażają one ważne przekonanie (założenie), na którym opierała się od samego początku – a w swoim głównym nurcie opiera się nadal – polska pedagogika społeczna.

<sup>2</sup> Intencjonalnie odnoszę się do polskiej tradycji, choć podobne cele stawiane są pracy socjalnej w wielu współczesnych, „światowych” definicjach (np. popularyzowanych przez IASSW/EASSW/ENSAC; zob. EASSW, 2019), gdyż była ona wcześniejsza i konstruowana w opozycji do dominujących wtedy dyskursów.

<sup>3</sup> O trudnościach i ograniczeniach wykorzystywania poststrukturalnej krytycznej filozofii Michela Foucaulta szerzej piszę w innym artykule (zob. Granosik, 2018b).

Prawdopodobnie w recepcji filozofii krytycznej jesteśmy nieco opóźnieni w stosunku do Europy Zachodniej, jednak dzięki temu przesunięciu możliwe jest nowe (inne) i niezależne od zachodnich aplikacji spojrzenie na praktykę. Wydaje się to tym bardziej możliwe, że polska praca socjalna historycznie mocno osadzona jest w pedagogice społecznej, niejako z założenia krytycznej wobec zastanej rzeczywistości (Granosik, 2018c).

### PEDAGOGIZACJA: MIĘDZY SNEM A KOSZMAREM

Przyjęcie społeczno-pedagogicznej perspektywy teoretycznej w niniejszym artykule ma uzasadnienie historyczne, ale przede wszystkim merytoryczne, jako że pozwala spojrzeć na pracę socjalną jak na działalność edukacyjną, a nawet wychowawczą. Nie chodzi tu rzecz jasna o implementację tradycyjnych koncepcji wychowania opartych na jednokierunkowym „urabianiu” wychowanka, lecz o bardziej interakcyjny model „towarzyszenia w rozwoju” czy „pedagogiki wyzwolenia” (Freire, 1970), czyli wyposażanie jednostki w wiedzę i umiejętności umożliwiające jej ekspresję siebie, a nawet społeczną emancypację. Oba przywołane tu warianty opierają się na edukacji, która z jednej strony nie jest sztywno dekretowana, lecz dopasowana do zdiagnozowanych potencjałów jednostki, z drugiej jednak ma coraz bardziej masowy charakter.

Historycznie pierwszymi narzędziami edukacji, które mogły oddziaływać na szersze społeczności, były książki. Już w początkowym okresie swojej twórczości Helena Radlińska, inspirowana duchem Oświecenia, promowała czytelnictwo (Radlińska, 1934), podkreślając przy okazji społeczne znaczenie dzieł wybranych autorów. Ideę tę kontynuował Aleksander Kamiński, który dodatkowo aktywnie tworzył „wychowującą” literaturę adresowaną głównie młodzieży, ale również np. do instruktorów harcerstwa. Prawdopodobnie wówczas, czyli w latach 60. i 70. XX w., możliwość masowego pośredniego oddziaływania wychowawczego wydawała się być spełnieniem marzeń i olbrzymią szansą dla pedagogiki społecznej na pomnożone działanie. Na fali tego zachwyty pojawiła się idea (pan)pedagogizmu, a więc wpisania edukacji w niemal każdą sferę życia społecznego człowieka, niezależnie od jego wieku, roli czy pozycji społecznej (Marynowicz-Hetka, 2013, s. 86–88). Wychowawczo pożytkowana miała być nie tylko aktywność szkolna czy zawodowa, lecz także czas wolny. Podobnie projektowanie przestrzeni społecznej nowo budowanych osiedli mieszkaniowych miało uwzględniać ich wychowawcze funkcje. Pielęgniarki, lekarze, urzędnicy, sąsiedzi, rówieśnicy itd. mieli być mniej lub bardziej profesjonalnymi „wychowawcami”. Przede wszystkim jednak dyskurs publiczny (książka, prasa, radio, telewizja) miał być edukacyjny (wychowujący), co w połączeniu z intensywnym rozwojem mass mediów wydawało się szansą na sprofesjonalizowaną edukację każdego i wszędzie.

Mniej więcej w tym samym czasie w niemieckim dyskursie nauk społecznych kielkowała myśl krytyczna, jako że po doświadczeniach nazizmu kraj ten był wyczulony na wszelkie masowe oddziaływania na społeczeństwo. Jak przypomina Marek Czyżewski (2013, s. 57–59), już w latach 50. i 60. Janpeter Kob rozwijał koncepcję *Pädagogisierung*, ujmowaną jako proces wspomagający technicyzację i racjonalną biurokratyzację ówczesnych społeczeństw europejskich. Kob i Helmut Schelsky wskazywali na wiele zagrożeń nieograniczonej i wykorzystywanej technicznie pedagogizacji, którą dla odróżnienia nazywali pedagogizmem. Schelsky ostrzegał nawet przed niebezpieczeństwem redukcji istoty ludzkiej do *animal educandum* przez potężne instytucje kierujące (*Führungsinstitutionen*), co w rezultacie mogło prowadzić do kolejnego społecznego totalitaryzmu.

Kilkadziesiąt lat później, w oparciu o późne prace Michela Foucaulta i jego kontynuatorów, krytyczni badacze edukacji (Depaepe, Herman, Surmont, Van Gorp, Simon, 2008) ponownie wprowadzili do dyskursu edukacyjnego „pedagogizację”, tym razem jednak zakotwicząc ją w neoliberalnych mechanizmach biopolityki, czyli rządzenia populacją. Chociaż ich przełomowe prace były dyskutowane również w Polsce, szczególnie w ramach pedagogiki ogólnej, to nie przyczyniły się do zainspirowania nowej praktyki lub chociażby modyfikacji dotychczasowej. Nie wzbudziły też znaczących dyskusji w ramach pracy socjalnej, mimo że w pewnym stopniu wywołały do tablicy pedagogikę społeczną. Wydaje się, że myśl krytyczna docierała do polskiego dyskursu pracy socjalnej nieco innymi ścieżkami.

### KRYTYCZNA PEDAGOGIKA SPOŁECZNA I PRACA SOCJALNA W POLSCE

Z pewnością kwestia genealogii krytyczności polskiej pedagogiki społecznej jest zagadnieniem złożonym<sup>4</sup> i powinna doczekać się osobnego opracowania. Jednak nawet bez bardziej wnikliwej analizy można zauważyć, że przesunięciu funkcji praktyki (pracy socjalnej) z normalizującej na kontestacyjną towarzyszyło przesunięcie sposobu konstruowania teorii od krytycznej refleksji do krytycznej filozofii. O ile źródeł krytycznie refleksyjnej praktyki prawdopodobnie poszukiwać należy w specyficznej historii polskiej pedagogiki społecznej, która w pewnym sensie wyrosła na niezgodzie wobec zastanej rzeczywistości (Granosik, 2018c), o tyle inspiracje krytyczną teorią pochodzą głównie z opracowań zagranicznych.

<sup>4</sup> Temat krytycznej pracy socjalnej w Polsce podjąłem szerzej w innym opracowaniu (Granosik, 2016a).

Gender studies, wczesne prace Foucaulta oraz koncepcje Jürgena Habermasa<sup>5</sup>, Axela Honnetha<sup>6</sup>, Zygmunta Baumana i Ulricha Becka<sup>7</sup> już wcześniej wpływały na polską pedagogikę społeczną, reorientując ją na działania komunikacyjne czy emancypację ze społecznego panoptikonu. Dopiero jednak późniejsze koncepcje Foucaulta, takie jak rządomyślność, ujarznienie (subiektyfikacja), dyspozytyw (urządzenie) bezpieczeństwa czy postfoucaultowskie ujęcie pedagogizacji rzeczywistości społecznej, wymusiły radykalnie krytyczną reinterpretację podstawowych założeń i działań rozwijanych w ramach pedagogiki społecznej.

Nie powinno zatem dziwić, że po kilkunastu latach od przełomu 1989 r. na skutek inspiracji filozofią krytyczną „późnego” Foucaulta (2010, 2011), Nikolasa Rose’a (1999) i Mitchella Deana (2010) pojawiła się refleksja, że nie te najgłośniejsze i medialne problemy są największym wyzwaniem dla pedagogiki społecznej, lecz raczej ryzyko pośredniego wplątania jej w mechanizmy neoliberalnego rządzenia populacją. W odróżnieniu od poprzednich okresów krytyczne nastawienie do mechanizmów władzy wymagało nie tylko radykalnej praktyki, ale przede wszystkim innego modelu teoretycznego, który by te mechanizmy uwidocznił. Z tego względu podstawowym zadaniem nowego krytycznego podejścia w wymiarze teoretycznym stała się demystyfikacja ukrytych mechanizmów rządzenia populacją (biowładzy), które również zagnieździły się w samej pedagogice społecznej.

Opisanie przez Foucaulta na przełomie lat 70. i 80. XX w. pośrednich mechanizmów władzy wpłynęło na niemal wszystkie nauki społeczne, w szczególności zaś na te, które miały charakter praktyczny. Praca socjalna i pedagogika społeczna nie mogły takiego wyzwania pozostawić bez odpowiedzi, tym bardziej że ta ostatnia przez lata była zaangażowana w wytwarzanie dyskursu edukacyjnego, który okazał się być mechanizmem ujarzniania jednostek na masową skalę, a praca socjalna jako ansambl rozwiązań metodyczno-organizacyjnych i problematyzujących życie społeczne dyskursów doskonale wpisywała się w koncepcję urzędnika bezpieczeństwa. Zarówno proces pedagogizowania, jak i urzędnika bezpieczeństwa (podstawowe kategorie postfoucaultowskiej perspektywy krytycznej) stanowią istotną część mechanizmu władzy rządomyślnej, który warto w tym miejscu pokrótce przedstawić.

Koncepcja rządomyślności jest już całkiem dobrze rozpoznana w polskim dyskursie filozoficznym, znajduje też coraz szerszy krąg zainteresowanych w na-

---

<sup>5</sup> Krytyczna koncepcja Habermasa, lecz także innych przedstawicieli szkoły frankfurckiej, znalazła zastosowanie w analizach czasu wolnego (Czerepaniak-Walczak, 2007).

<sup>6</sup> Koncepcję „uznania społecznego” Axela Honnetha pożytkuje m.in. Maria Nowak-Dziemianowicz (2016).

<sup>7</sup> Stanisław Kawula (2011) wykorzystuje kategorię „rodziny ryzyka”, zainspirowaną twórczością Becka, dodatkowo nawiązując do Baumana.

ukach społecznych<sup>8</sup>, niezwykle rzadko jest jednak wykorzystywana do analiz pracy socjalnej. Sam Foucault *governmentality* przedstawił jako ogólną ideę ujęcia współczesnych stosunków władzy, których przedmiotem jest populacja, formą wiedzy – ekonomia polityczna, a zasadniczym narzędziem – urządzenie bezpieczeństwa (Foucault, 2010, s. 127)<sup>9</sup>. Owa władza realizowana jest głównie poprzez wytwarzanie określonego rodzaju podmiotowości, która staje się kluczowym elementem pośredniego i bezosobowego rządzenia. Aby powstało sprawnie zarządzane, neoliberalne, demokratyczne społeczeństwo, konieczne jest masowe przekształcenie „mentalności” jednostek tak, by poczuły się „uczestnikami”, „światłymi obywatelami”, których zaangażowanie w sprawy społeczne nie wynika z zewnętrznego nakazu (władza suwerenna) ani ze zinternalizowanego przymusu (władza dyscyplinarna), lecz z wewnętrznej potrzeby bycia sobą, odkrywania siebie czy rozwijania się.

Oczywiście w perspektywie foucaultowskiej owo „upodmiotowienie” w istocie jest ujarzmieniem (zapętlonym wokół „ja”). Im silniejsze przekonanie jednostki, że jest obdarzona wolnością i sprawczością w niebezpiecznym, wymagającym i skomplikowanym świecie, tym większa pewność, że będzie ulegać dominującym dyskursom, sądząc, że to jej wybory. W ten sposób poprzez dyskurs można na masową skalę rządzić „podmioty” dopasowane do potrzeb szeroko rozumianego rynku<sup>10</sup>, zwłaszcza że rządzić to nie jest realizowane poprzez zakazy, nakazy i reguły, lecz systemy skutecznych zachęt, które do niczego nie zmuszają.

Nie byłoby skutecznego zarządzania społeczeństwa, gdyby nie pedagogizacja, czyli proces rozprzestrzeniania się (reprodukcji) struktur i kategorii wychowawczych na wszystkie dziedziny życia: politykę, ekonomię, zdrowie, modę, obywatelskość, kulturę i sztukę, życie intymne, rodzicielstwo itd. Obecnie dominuje

---

<sup>8</sup> Warto wspomnieć o cyklu seminariów i konferencji Foucaultowskich, których pokłosiem są takie publikacje, jak specjalny numer „Przeglądu Socjologii Jakościowej” pt. *Perspektywa Foucaultowska we współczesnej refleksji badawczej* (Nowicka, Fronczak, 2016) oraz specjalny numer „Miscellanea Anthropologica et Sociologica” pt. *Governmentality i co dalej?* (Czyżewski, Krzyżmiński, Marynowicz-Hetka, Mendel, Szukdlarek, 2018).

<sup>9</sup> Jak to często bywa z twórczością Foucaulta, samo tłumaczenie słowotwórczych terminów przysparza wiele trudności tłumaczom. W przywołanym tu wydaniu z 2010 r. *governmentalité* tłumaczone jest jako „urządzenie”, a nie „rządomyślność”, jak to miało miejsce we wcześniejszym przekładzie. Żeby uniknąć powtórzeń, w artykule będę używać zamiennie określeń: *governmentality*, rządomyślność i urządzenie.

<sup>10</sup> Krótki artykuł nie daje możliwości rozwinięcia wszystkich pojęć, ale żeby dalszy wywód był bardziej zrozumiały, trzeba dodać, że „rynek” jest tutaj rozumiany bardzo szeroko i obejmuje bezpośrednio lub pośrednio niemal wszystkie obszary życia człowieka. Dla przykładu czas wolny czy przestrzeń prywatna są o tyle kategoriami rynkowymi, o ile mają przyczyniać się do efektywniejszej pracy lub generowania korzyści gospodarczych. Czas wolny powinien służyć rozwojowi jednostki w takim kierunku, by była ona bardziej produktywna, kreatywna, zaangażowana. Jeszcze lepiej jest, gdy hobby staje się pracą, czyli nawet czas wolny i przestrzeń prywatna pożytkowane są na wytwarzanie wartościowych (według wyceny rynkowej) produktów.

przekonanie (dyskurs), że właśnie edukacja (uczenie się) wydaje się być jedynym sposobem, by być: dobrym rodzicem, odpowiedzialnym obywatelem, rozsądnym patriotą, skutecznym przedsiębiorcą, uczciwym bezrobotnym, artystą nowoczesnym, kobietą/mężczyzną, nastolatkiem, współpracującym klientem pomocy społecznej itd. Uczymy się, które problemy społeczne są ważne, a które nie<sup>11</sup>, kto jest niebezpieczny, co to znaczy być niezależnym, co robić z własnym ciałem, jak się odżywiać, jak rozmawiać z dziećmi, czego potrzebują seniorzy, co robić z oszczędnościami, śmieciami, czasem wolnym. Od efektów tego uczenia się zależy zakres uzyskanej podmiotowości. W wielu przypadkach pracownik socjalny oddaje prawo decydowania o własnym życiu (np. w zakresie odżywiania lub estetyki) dopiero wtedy, kiedy użytkownik jego usług wpisze się w popularyzowane przez dominujące dyskursy modele. Co więcej, w procesie diagnozy decyzje i działania klienta, które wpisują się w neoliberalny dyskurs, interpretowane są jako przejawy jego sprawczości i są respektowane jako odpodmiotowe. Jeżeli zaś nie pasują one do „współczesnych” oczekiwań, to wtedy często są interpretowane jako efekt niekorzystnych wpływów zewnętrznych (złego sąsiedztwa, uszkodzonego środowiska wychowawczego). Podmiotowość nie jest więc po prostu utożsamiana ze sprawczością i autonomicznym decydowaniem o własnych sprawach, lecz raczej jest nagrodą za pozwolenie *ujarzmienia* siebie przez dominujące dyskursy. W efekcie tworzy się z konieczności neoliberalne dynamiczne społeczeństwo oparte na: indywidualizmie, aktywności rynkowej (byciu przedsiębiorcą samego siebie), uzależnieniu od całożyciowej edukacji, elastycznej tożsamości, parabolicznym czasie, wyzwaniach i szansach, które trzeba wykorzystać – czyli na wartościach klasy średniej.

## PEDAGOGIZACJA, RZĄDOMYŚLNOŚĆ I PRACA SOCJALNA

Jak zostało wcześniej przedstawione, w perspektywie postfoucaultowskiej neoliberalny podmiot nie jest istotowym atrybutem człowieczeństwa, lecz wytworem określonego dyskursu pedagogizującego. Ów dyskurs – jak wykazuje N. Rose – jest efektem rozwoju i popularyzacji dorobku tzw. dyscyplin psy-, do których wspomniany autor zaliczył psychologię, psychiatrię, psychosocjologię itp. Wymienione dyscypliny odgrywają „kluczową rolę w tworzeniu bieżących reżimów siebie (*self*), jak również same są »dyscyplinowane« jako część podlegająca temu reżimowi” (Rose, 1998, s. 2, przekład własny). Mimo że ani pedagogika społeczna, ani praca socjalna nie są wymieniane przez Rose’a, to z pewnością mogą być zaliczone do dyscyplin psy-, ponieważ zajmują się podmiotowością

<sup>11</sup> Zjawisko SEPizacji (SEP – *Somebody Else's Problem*), czyli odsuwania lub umniejszania problemów, zostało przedstawione w pracy *Cudze problemy, czyli o ważności tego, co nieważne* (Dunin, Piotrowski, Czyżewski, 2009).

teoretycznie oraz są uwikłane w formatowanie całych ludzkich populacji zgodnie z założeniami neoliberalnego modelu społeczeństwa.

Chodzi tu o wytwarzanie podstawowych umiejętności i kompetencji, które składają się na aktywnego obywatela społeczeństwa opartego na wiedzy, takich jak: rynkowo definiowana zaradność, kreatywność, samodzielność, przedsiębiorczość, otwartość na całożyciowe uczenie się. Ten średnioklasowy model społeczeństwa był (i często nadal jest) bardzo przekonujący dla wielu pedagogów, gdyż – przynajmniej w założeniu – otwiera nie tylko możliwości rozwojowe, lecz także oferuje szansę zglobalizowanego uznania społecznego<sup>12</sup>, które to w dobie mediów społecznościowych nabiera szczególnego znaczenia.

Trudno jednak zaakceptować wspomniany tu model z perspektywy krytycznej pedagogiki społecznej i pracy socjalnej, szczególnie zainteresowanych tą częścią społeczeństwa, która z różnych względów nie chce lub nie może przekształcić się w aktywne współtwórców rozwoju ekonomicznego. Zarówno praca indywidualna z nimi, aby lepiej wpasowywali się do neoliberalnych oczekiwań, jak i pokonywanie barier ograniczających ich możliwości rozwojowe są kolejnymi aktami opresji (Powell, Gilbert, 2010, s. 3–22).

Współczesna praca socjalna zwykle wyznacza sobie cele emancypacyjne. Od dawna już postuluje się przesunięcie paradygmatu działania szeroko rozumianych służb czy profesji społecznych z opiekuńczego na pomocowy, czyli oparty na dążeniu do usamodzielnienia klienta, zachęcaniu go do przedsiębiorczości. Karierę robi różnie rozumiany *empowerment*, całożyciowa edukacja, a wreszcie podejścia partycypacyjne, które wydają się najpełniejszą realizacją „upodmiotowienia” użytkownika usług społecznych. Patrząc na te zjawiska z perspektywy krytycznej, trudno jednak nie odnieść wrażenia, że to w istocie jest jedynie przedłużone ramię pedagogizacji. Nawet praktyki partycypacyjne, w większości oparte na uczestnictwie mniejszości w modelu zakotwiczonym w dominujących dyskursach, są takimi tylko pozornie, ponieważ umożliwiają tylko włączenie się mniejszości do stworzonego przez większość porządku (Granosik, 2018a). W ten sposób praca socjalna staje się (nieświadomie) narzędziem władzy nad populacją w tych obszarach, w których pedagogizacja – z uwagi na brak edukacji oraz zainteresowania dominującymi dyskursami – nie jest skuteczna.

Krótko mówiąc, pracownik socjalny, podejmując działania „emancypacyjne”, nie dość że nie uwalnia jednostki, to jeszcze faktycznie wprowadza ją w inne systemy zależności. Te nowe zależności są mniej widoczne, bardziej złożone, oparte na zachętach (często bezalternatywnych) i oczekiwaniach podzielania współczesnych wartości klasy średniej niezależnie od tego, z jakiej klasy jednostka się wywodzi. Podobnie jest z umożliwianiem grupom wykluczonych korzystania ze

---

<sup>12</sup> Paradoksalnie ważną składową dyskursu uznania społecznego jest postfrankfurcka filozofia Axela Honnetha, coraz częściej przywoływana w polskich pracach pedagogicznych.



społecznych zasobów, w tym takich jak uznanie. Dostęp do nich warunkowany jest poddaniem się pedagogizacji, czyli respektowaniem dominujących reguł oraz praktyk dotyczących niemal wszystkich obszarów życia, stojących często w opozycji do mniejszościowych modeli macierzyństwa, odżywiania, spędzania czasu wolnego, organizacji rodziny, komunikacji itd. Model neoliberalnego rządzenia opartego na pedagogizacji jest więc niedemokratyczny, ponieważ wymusza na słabszych<sup>13</sup> podporządkowanie się dominującym regułom życia. Co więcej, dąży się w jego ramach do takiego przygotowania jednostek, aby w podstawowych kwestiach były bardzo podobne i podejmowały zbliżone decyzje, tymczasem bez różnorodności nie ma demokracji.

Skuteczność władzy rządomyślnej bierze się stąd, że zamiast nakazywać i zakazywać, opiera się ona na pozornej wolności i pozornym upodmiotowieniu jednostki, która następnie jest straszona licznymi zagrożeniami oraz zachęcana poprzez system korzyści do podejmowania „właściwych” decyzji. W rzeczywistości nie ma ona żadnego wyboru – z jednej strony kto chciałby „zmarować sobie życie”, „narażać własne dziecko na ryzyko” lub „przyczynić się do czyjegoś nieszczęścia”, z drugiej zaś „nie wykorzystać życiowej szansy”, nie „rozвивać się”, nie „podjąć wyzwania”, a to tylko nieliczne argumenty dominującego dyskursu. Ten typ władzy, poprzez jej pośredniość, czyli kierowanie kierowaniem (*conduct of conduct*) (Rose, 1998, s. 29), i rozproszenie właściwie skutecznie eliminują opór. Nie ma przeciw komu się buntować, przecież to wolny podmiot podjął autonomiczną decyzję w oparciu o dostępną mu wiedzę, przy czym zarówno ta wiedza, jak i obszary ważnych decyzji wskazywane są przez dominujące dyskursy. Z tych właśnie względów, w odróżnieniu od innych rodzajów władzy, urządzone jednostki tracą zdolność stawiania oporu, ponieważ są przekonane, że same podejmują wszystkie decyzje, są „przedsiębiorcami samych siebie”.

Uwikłanie pracy socjalnej i w szerszym kontekście pedagogiki społecznej w przedstawiony tu proces wytwarzania nowoczesnego „podmiotu” jest z perspektywy krytycznej największym zagrożeniem, jakiemu współcześnie trzeba stawić czoła. Z uwagi na zwrotność tego procesu (praca socjalna jednocześnie pedagogizuje i jest przedmiotem pedagogizowania) można wyodrębnić dwa główne problemy. Po pierwsze, praca socjalna ulega neoliberalnym dominującym dyskursom w budowaniu (projektowaniu) planów pomocy. Po drugie, coraz częściej posługując się pośrednim oddziaływaniem, wikła w mechanizmy władzy tych, którzy są względnie oporni na pedagogizację.

---

<sup>13</sup> W podobnych analizach często używane jest określenie „mniejszości”, jednak ostatnie wydarzenia polityczne w Polsce pokazują, że przeciwników neoliberalnego, średnioklasowego porządku społecznego opartego na deliberowaniu (kodzie rozwiniętym), edukacji, estetyzacji, indywidualnej karierze i przedsiębiorczości jest wielu, może nawet większość. Niezależnie od liczebności wciąż ich głos jest mniejszościowy w globalnych dyskursach publicznych.

## NEOLIBERALNE PROJEKTOWANIE (URZĄDZANIE) PRACY SOCJALNEJ

O urynkowaniu i makdonaldyzacji<sup>14</sup>, czyli bezpośredniej neoliberalizacji pracy socjalnej, wiele już napisano; względnie rzadziej podejmowany jest temat pedagogizowania pracy socjalnej poprzez jej Europeizację, edukację i kontrolę medialną<sup>15</sup>.

Zagadnienie Europeizacji zostało przeze mnie rozwinięte w innych tekstach (Granosik, 2014, 2016b), warto jednak przyrzeć się jednemu ze składających się na nie procesów, który również silnie oddziałuje na edukację. Chodzi o projektowanie, które coraz wyraźniej strukturyzuje praktykę, ale i kształcenie do pracy socjalnej, będąc jednocześnie bardzo rzadko przedmiotem krytycznej refleksji.

Bez wątpienia większość problemów społecznych ma trwały charakter. Co więcej, czasowe rozwiązanie któregoś z nich często wiąże się z wytworzeniem „nowych wtórnych zagrożeń” (Supińska, 2014, s. 148–150). Trwałość ta dotyczy nie tylko społecznego „życia” określonego problemu, lecz przede wszystkim jego wymiaru biograficznego, niezależnie czy chodzi o bezrobocie, bezdomność czy wykluczenie ze wspólnoty komunikacyjnej. W większości przypadków nie da się tych trudności rozwiązać w krótkim czasie, a nawet nie da się tego czasu określić. Dochodzi w ten sposób do rozbieżności między trwałą naturą problemu a techniczną czasową ograniczonością projektu. Ponadto chwilowe skupienie się na problemie i częściowe złagodzenie jego skutków może przyczynić się do wytworzenia problemów wtórnych. Nawet jednak w tym przypadku mechanizm neoliberalnego projektowania jest o tyle niewywrotny, że system ewaluacji nastawiony na weryfikację założonych, policzalnych i krótkoterminowych rezultatów zwykle wykazuje sukces (środki rozdysponowane prawidłowo, programy zrealizowane). W większości przypadków najpierw jest projekt, ustrukturyzowany dyskursem grantodawcy, a następnie wkłada się w ten projekt człowieka, którego wystarczy dopasować (ujarzmzić).

Ocenianie projektów w perspektywie efektów czy rezultatów wydaje się być co najmniej dyskusyjne, jeżeli na pracę socjalną spojrzeć z perspektywy pedagogicznej. Przecież nikomu nie przyjdzie do głowy ocenianie pracy nauczyciela na podstawie dzieł wytworzonych przez uczniów. Niemal z góry zakłada się, że te dzieła nie muszą mieć i zwykle nie mają wartości użytkowej czy estetycznej. Prawdziwym osiągnięciem jest podtrzymywanie procesu uczenia się, odkrywa-

<sup>14</sup> Mam na myśli opracowania inspirowane koncepcją Gregora Ritzera (1997), jak np. Karoliny Starego (2013).

<sup>15</sup> Z uwagi na ograniczony rozmiar tekstu oraz nieco inny charakter kontroli medialnej (pedagogizacja będąca rodzajem wizerunkowej gry instytucjonalnej) kwestia ta będzie pominięta. Jej rozwiniecie znajduje się np. w artykule Anny Jarkiewicz (2013).

nia, pokonywania trudności, edukacyjne jest nawet odczuwanie porażki czy poczucie niezadowolenia prowadzące do zniszczenia dzieła<sup>16</sup>. Neoliberalna logika sukcesu nie dopuszcza takiego definiowania efektów.

Inną konsekwencją jest rozbieżność między etapową i zakreśloną w krótkim czasie logiką działania projektowego a założeniami bardziej podmiotowych wariantów działania społecznego. To drugie podejście, mocno osadzone w polskich tradycjach, wyrażane w kategoriach budzenia i pomnażania sił ludzkich czy towarzyszenia w rozwoju, podporządkowane jest logice wyzwalania potencjałów czy indywidualnego rozwoju człowieka, czego nie da się z góry przewidzieć. W podobny sposób przedstawia się logistyka pracy społecznej, w którą musi być wpisana podmiotowość wychowanka i którą strukturyzuje bardziej czas biograficzny niż fizyczny<sup>17</sup>. Podobnie jak czasochłonność, tak i kierunek działań wychowawczych, przy takich założeniach, jest trudny do przewidzenia.

Rekonstrukcja genealogii projektowej organizacji życia społecznego niechybnie prowadzi do jej przemysłowego pochodzenia. Szczegółowe planowanie efektów działania jest tym bardziej możliwe, im mniej ożywiony jest jego przedmiot. Przeniesienie takich technologii organizacji pracy na działania skierowane na człowieka musi się skończyć dehumanizacją mimo humanizujących, emancypacyjnych dyskursów promocyjnych.

Projektowy charakter działania skierowanego na człowieka jest zatem bardziej efektem oczekiwań instytucji ustanowionej neoliberalnym dyskursem (zobligowanej do wykazywania się pomierzoną efektywnością, przewidywalną skutecznością czy koszty- i czasochłonnością) niż potrzeb samego podmiotu. Człowiek, nawet jeżeli jest w trudnym życiowym położeniu, zwykle nie chce być wpisany w ograniczające go ramy (przestrzenne, organizacyjne czy czasowe); co więcej, takie jego wpisanie często osłabia lub nawet czyni całkowicie nieskutecznym oddziaływanie wychowawcze. Pedagogizacja, kolonizująca myśleniem projektowym kolejne obszary życia, przybiera format „dobrych praktyk”, czyli zalecanych technologii implementowania zmian. Dostępne nieodpłatnie podręczniki wyczerpująco opisują „gotowe do użycia” pomysły, wystarczy tylko znaleźć beneficjentów – najlepiej takich, którzy pasują do projektu, tzn. wykażą jego skuteczność i uczynią jeszcze bardziej godnym polecenia. Nie bez znaczenia jest

---

<sup>16</sup> Przykład dotyczy pracy z dzieckiem, ale problem jest znacznie szerszy. Dobrą egzemplifikacją, kontrastową dla logiki neoliberalnej, jest opracowana przez Kazimierza Dąbrowskiego już w latach 40. XX w. koncepcja pozytywnej dezintegracji. W myśl jej założeń wartościowym efektem rozwoju człowieka jest utrata pewności działania oraz ambiwalencje i ambitendencje, które często skutkują złym samopoczuciem, niezadowoleniem z siebie (Dąbrowski, 1979).

<sup>17</sup> Obserwując różne projekty wdrażane w obszarze pomocy społecznej czy też edukacji, trudno nie odnieść wrażenia, że czas ma nie tyle liniową, ile paraboliczną charakterystykę przebiegu. Niemal zawsze pod koniec wszelkie inicjatywy przyspieszają, a zadania, na które wcześniej trzeba było przeznaczyć tygodnie, realizowane są w kilka dni.

tu system zachęt w postaci możliwości uzyskania grantu, zyskania uznania, rozgłosu czy choćby nawet doświadczenia, które może wzbogacić portfolio, ponieważ skutecznie „rozrzedza” – używając kategorii Foucaulta – dyskurs krytyczny. Niejeden praktyk, badacz czy nauczyciel uważa, że to jedyny możliwy wariant działania.

Przed pracownikami socjalnymi i pedagogami społecznymi staje więc poważne wyzwanie, które jest jednocześnie ważnym dylematem profesjonalnym – jak konstruować działanie, by było pozytywnie ocenione przez instytucję (uniwersytet, placówkę, w której projekt jest implementowany), ale jednocześnie by nie ograniczało nadmiernie podmiotowości wychowanków. Trudno też pominąć kwestię kształcenia, które coraz częściej opiera się na mniejszych lub większych projektach, w tym na „projekcie samego siebie” (planowaniu ścieżki rozwoju, kariery).

#### ZAMIAST ZAKOŃCZENIA: W STRONĘ KRYTYCZNEJ PARTYCYPACYJNEJ PRACY SOCJALNEJ

Zarysowany w niniejszym artykule krytyczny dyskurs wpisujący pracę socjalną w mechanizm neoliberalnego pedagogizowania życia społecznego można dalej rozwijać. Z perspektywy praktycznej kluczowe jest jednak pytanie o generalną orientację działania. Praca socjalna może uznać pedagogizację za ważne narzędzie (urządzenie) i rozprzestrzeniać neoliberalny porządek społeczny oparty na „rynku” i takich wartościach (głównie klasy średniej), jak: przedsiębiorczość, zorientowanie na osobę, rozwój, deliberatywność, ustawiczne uczenie się, rozpoznawalność publiczna. Ale czy jest możliwe wyobrażenie sobie społeczeństwa składającego się jedynie z nastawionych na rozwój i karierę, kreatywnych i ambitnych jednostek, kierujących się przesłaniem „brawo JA”?

Alternatywnie praca socjalna, szczególnie ta zbudowana na gruncie polskiej pedagogiki społecznej, może bronić mniejszościowych systemów wartości, które są kolonizowane globalnymi dyskursami, a historycznie były związane z klasą robotniczą. Chodzi tu o takie wartości, jak: lojalność, stabilność, zakotwiczenie w tradycji, emocjonalność, rozbudowana sfera prywatna, zorientowanie na wspólnotę, pozycjonalność<sup>18</sup>. Większość z tych wartości dzisiaj nie znajduje należytej reprezentacji w dyskursie publicznym, czego dowodem mogą być wybory

---

<sup>18</sup> Odwołuję się tu do badań Basila Bernsteina (1980), który zrekonstruował robotniczy model rodziny pozycjonalnej (opartej na ustanowionych tradycją pozycjach poszczególnych członków) w opozycji do średnioklasowego modelu rodziny zorientowanej na osobę (pozycja członka rodziny zależy od jego aktywności, kompetencji i umiejętności). Tak rozumiana pozycjonalność może być oczywiście rozszerzona na inne struktury społeczne, np. poprzez powiązanie pewnych ról społecznych z płcią albo statusem wykonawcy.

Polaków w ostatnich kilku latach<sup>19</sup>. Praca socjalna w tym ujęciu byłaby rodzajem działania chroniącego użytkowników usług społecznych przed rządomyślną pedagogizacją.

Pozwolę sobie pominąć teraz pierwszą alternatywę, gdyż jest ona naturalnym przedłużeniem wielu współczesnych tendencji i procesów zachodzących w pracy socjalnej i jako taka po prostu będzie się w sposób niezauważony urzeczywistniać, o ile nie rozwinie się znaczący dyskurs krytyczny.

Wspieranie mniejszościowych i lokalnych tradycji budowania ładu społecznego w oparciu o wartości kultury robotniczej (ludowej) wiązać się musi z krytycznym spojrzeniem na genealogię pracy socjalnej, ale przede wszystkim z konkretnymi zmianami w jej obszarze. Chodzi tu m.in. o:

- przeformułowanie kluczowych kategorii tradycyjnej polskiej pedagogiki społecznej (np. dążenia do ideału) tak, by zminimalizować ryzyko oświeceniowej pedagogizacji,
- rozwijanie partycypacyjnych modeli działania–badania (Granosik, Gulczyńska, Kostrzyńska, Littlechild, 2019), ale nie w oparciu o naukowe metodologie, które kolonizują światy przeżywane badanych, tylko o epistemologie samych użytkowników, ich własne „etnometody”,
- działanie w kierunku radykalnej i agonistycznej demokracji (Laclou, Mouffe, 1985; Mouffe, 2000), opartej na wyraźnych różnicach, która może zastąpić demokrację deliberatywną, opartą na uwspólnianiu dominującego dyskursu wokół neoliberalnych wartości klasy średniej, a także o demokrację antagonistyczną, opartą na wzajemnym zwalczaniu się stron,
- uwolnienie działań podejmowanych w przestrzeni lokalnej od dominujących dyskursów, wspieranie działań opartych na lokalnych siłach społecznych, a nie aplikacji „dobrych praktyk”.

Warunkiem pomyślnego prowadzenia takich zmian wydaje się być silna tożsamość (np. społeczno-pedagogiczna), która – zakotwiczona we własnej tradycji – może dać poczucie profesjonalnej niezależności. Osłabia to uwikłanie w dominujące dyskursy, a poprzez uzyskany w ten sposób dystans otwiera perspektywę krytycznego działania. Trzeba jednak pamiętać, że nie tylko praca socjalna (pedagogika społeczna) staje się elementem neoliberalnie urządzanego społeczeństwa, lecz przede wszystkim sam pracownik socjalny jest kontrolowany w tym samym stopniu, w jakim sam kontroluje użytkowników usług. Każdy pracownik socjalny ulega pedagogizacji, szczególnie że zwykle jest reprezentantem klasy

---

<sup>19</sup> Nie chcę przez to powiedzieć, że zmiany polityczne w Polsce w ostatnich kilku latach znacząco zwiększyły ową reprezentację, ponieważ dyskurs neoliberalny – mimo ozdobienia dyskursem narodowym – ma się dobrze (wystarczy wspomnieć choćby reformy szkolnictwa wyższego). Oceniam jedynie fakt, że około połowa Polaków głosujących w wyborach popiera tych, którzy deklarują zatrzymanie neoliberalnych zmian i powrót do „tradycji”. Rozwinięcie tego bardzo ważnego współcześnie dla Polski tematu wymaga osobnych studiów.

średniej i prawdopodobnie prywatnie utożsamia się z wartościami tej klasy. W tej wydawałoby się beznadziejnej sytuacji pewną nadzieję budzi fakt oporu albo częściowej izolacji od pedagogizujących dyskursów, która opiera się na rozwijaniu dwóch dyskursów instytucjonalnych. Jeden z nich (wewnętrzny dyskurs profesjonalny) jest ukryty przed publiczną kontrolą i przykryty zewnętrznym dyskursem instytucjonalnym, który jest wytwarzany właśnie po to, by wpisać się w bieżącą publiczną debatę (Granosik, 2013). Taka podwójność dyskursowa pozwala kontrolować stopień kolonizacyjnego oddziaływania dominujących dyskursów na użytkowników usług. Z drugiej strony stwarza jednak ryzyko nadużywania bardziej bezpośredniej władzy (np. dyscyplinarnej), jeżeli działanie nie jest zakotwiczone w zinternalizowanym etosie pracy społecznej (tożsamości profesjonalnej).

Nie sposób określić, jak długo praca socjalna będzie się mierzyć z wyzwaniem rządomyślności i pedagogizacji oraz jakie jeszcze rozwiązania zostaną wypracowane. Jedno jest pewne – zamknięcie tego etapu krytycznej refleksji będzie zarazem początkiem nowego.

## BIBLIOGRAFIA

- Bernstein, B. (1980). Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji: uwagi dotyczące podatności na oddziaływanie szkoły. W: G.W. Shugar, M. Smoczyńska (red.), *Badania nad rozwojem języka dziecka* (s. 557–596). Warszawa: PWN.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2007). Od próżniaczenia do zniewolenia – w poszukiwaniu dyskursów czasu wolnego. W: E. Marynowicz-Hetka (red.), *Pedagogika społeczna* (T. 2; s. 219–236). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Czyżewski, M. (2013). W kręgu społecznej pedagogii. *Societas/Communitas*, 2(16), 46–76.
- Czyżewski, M., Krzymiński, D., Marynowicz-Hetka E., Mendel, M., Szkudlarek, T. (red.). (2018). Governmentality i co dalej? *Miscellanea Anthropologica et Sociologica*, 3(19).
- Dąbrowski, K. (1979). *Dezintegracja pozytywna*. Warszawa: PIW.
- Dean, M. (2010). *Governmentality, Power and Rule in Modern Society*. New York, London: Sage.
- Depaepe, M., Herman, F., Surmont, M., Van Gorp, A., Simon, F. (2008). About Pedagogization: From the Perspective of the History of Education. W: P. Smeyers, M. Depaepe (eds.), *Educational Research: The Educationalization of Social Problems* (s. 13–30). Wiesbaden: Springer.
- Dunin, K., Piotrowski, A., Czyżewski, M. (red.). (2009). *Cudze problemy. O ważności tego, co nieważne. Analiza dyskursu publicznego w Polsce*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- EASSW (2019). *Global Definition of Social Work*. Pobrane z: <https://www.eassw.org/language/english> (dostęp: 1.06.2019).
- Foucault, M. (2010). *Bezpieczeństwo, terytorium, populacja. Wykłady w Collège de France 1977–1978*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Foucault, M. (2011). *Narodziny biopolityki. Wykłady w Collège de France 1978–1979*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Granosik, M. (2013). Pogranicza pedagogizacji – refleksje o wielowymiarowości procesów instytucjonalizacji na przykładzie pracy socjalnej. *Societas/Communitas*, 2(16), 97–116.
- Granosik, M. (2014). Europeanization of social work: Some discursive side-effects in Poland. W: J. Csoba, F. Hamburger, G. Graßhoff (Hrsg.), *Soziale Arbeit in Europa. Diskurse der Sozial-*

- arbeit, Europäisierung, soziale Bewegungen und Sozialstaat* (s. 264–280). Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Granosik, M. (2016a). Krytyczna praca socjalna. W: M. Kawińska, J. Kurtyka-Chałas (red.), *Praca socjalna jako dyscyplina naukowa? Współczesne wyzwania wobec kształcenia i profesji* (s. 93–108). Warszawa: Wydawnictwo UKSW.
- Granosik, M. (2016b). Standaryzowanie pracy socjalnej (społecznej) w perspektywie krytycznej – w stronę niestandardowego refleksyjnego działania profesjonalnego. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia*, 1(29), 39–52.  
**DOI: <https://doi.org/10.17951/j.2016.29.1.39>**
- Granosik, M. (2018a). Participatory Action Research in Social Work: Towards Critical Reframing. *Pensée Plurielle*, 2(48), 77–90. **DOI: <https://doi.org/10.3917/pp.048.0077>**
- Granosik, M. (2018b). Pożegnanie z Foucaultem. Governmentality i praca socjalna. *Miscellanea Anthropologica et Sociologica*, 19(3), 169–188.
- Granosik, M. (2018c). Critical Social Pedagogy in Historical Context: The Polish Example. W: D. Keller, K. O’Neil, H. Nicolaisen, D. Schugurensky, K. Villaseñor (eds.), *Social Pedagogy and Social Education: Bridging Traditions and Innovations* (s. 55–68). Phoenix: Social Pedagogy Association.
- Granosik, M., Gulczyńska, A., Kostrzyńska, M., Littlechild, B. (eds.). (2019). *Participatory Social Work: Research, Practice, Education*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Jarkiewicz, A. (2013). Media i dylematyczność działania w obszarze pracy socjalnej z osobami „zaburzonymi psychicznie”. *Societas/Communitas*, 2(16), 185–203.
- Kawula, S. (2011). Pedagogika społeczna wobec współczesnych obszarów i rodzin ryzyka. *Pedagogika Rodziny*, 1(3/4), 7–17.
- Laclau, E., Mouffe, Ch. (1985). *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics*. London: Verso.
- Marynowicz-Hetka, E. (2013). Pedagogizacja życia społecznego w optyce społeczno-pedagogicznej. *Societas/Communitas*, 2(16), 75–96.
- Mouffe, Ch. (2000). Deliberative Democracy or Agonistic Pluralism. *Reihe Politikwissenschaft / Political Science Series*, 72, 1–17.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2016). *Walka o uznanie w narracjach. Jednostka i wspólnota w procesie poszukiwania tożsamości*. Wrocław: Wydawnictwo DSW.
- Nowicka, M., Fronczak, K. (red.). (2016). Perspektywa Foucaultowska we współczesnej refleksji badawczej. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 1(12).
- Powell, J.L., Gilbert, T. (2010). Power and Social Work in the United Kingdom: A Foucauldian Excursion. *Journal of Social Work*, 1(10), 3–22. **DOI: <https://doi.org/10.1177/1468017309347237>**
- Radlińska, H. (1934). *Książka wśród ludzi*. Warszawa: Instytut Oświaty Dorosłych.
- Radlińska, H. (1964). *Z dziejów pracy społecznej i oświatowej*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Ritzer, G. (1997). *Makdonaldyzacja społeczeństwa*. Warszawa: Wydawnictwo Muza.
- Rose, N. (1998). *Inventing Our Selves. Psychology, Power, and Personhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rose, N. (1999). *Powers of Freedom: Reframing Political Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Starego, K. (2013). Wymiary polityczności pracy socjalnej. W: M. Mendel, B. Skrzypczak (red.), *Praca socjalna jako edukacja ku zmianie. Od edukacji do polityki* (s. 81–99). Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Supińska, J. (2014). *Dylematy polityki społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Aspra-Jr.

## SUMMARY

Social work, specifically being grounded in the social-pedagogical tradition, has been critical of social reality from the very beginning. This criticism is rarely based on the concepts of governmentality (Michel Foucault) and educationalization (postfoucauldian discourse). The application of these theoretical contexts enables autocritical analysis of social work, and also exposes both social processes that structure social work (educationalization, neo-liberalization) as well as ways being used by this profession to govern service users. This opens both the discussion on the social role of social work and social pedagogy (subordination or emancipation) and the question of the social role of social work and social pedagogy (subordination or emancipation) and their attitude to social control. The practice can be oriented onto dominant discourses and the usage of social work to educate this part of society that for various reasons is not directly influenced by the discourses (pedagogization). It may also, in reference to the critical tradition of social pedagogy, lead to such a reframing of basic concepts and methods of social work that support of non-neoliberal local traditions of social order construction might be possible.

**Keywords:** social pedagogy; Michel Foucault; critical social work; participatory social work; social project