

Bohdan Skrzypczak

Uniwersytet Warszawski

Pomiędzy społecznym a publicznym – nowa przestrzeń edukacji i refleksji¹

Between the social and the public – a new space of education and reflection

ABSTRACT: Article focuses on the new educational space associated with the implementation of state and local government public policies. Formulates the need to reflect on the boundary between the public and the social dimension of human functioning, groups and communities. Emerging as a result of the analysis of the image – according to the author – gives the basis for the formulation of a separate pedagogical sub-paradigm which was called the public pedagogy. The article analyzes the variety of sources and the field of scientific reflection and practical application. The focus is on the pedagogical concept of the community as a form of public sphere (public togetherness) as a way of reconstruction public policy.

KEYWORD: Public policy, public pedagogy, public togetherness, community institution.

STRESZCZENIE: Artykuł zwraca uwagę na pojawienie się nowej przestrzeni edukacyjnej związanej z realizowaniem przez państwo i samorząd polityk publicznych. Powoduje to potrzebę refleksji nad stykiem społecznego i publicznego wymiaru funkcjonowania człowieka, grup i społeczności. Obraz wyłaniający się w wyniku takiej optyki daje – zdaniem autora – podstawy do sformułowania odrębnego subparadygmatu pedagogicznego, który nazwany został pedagogiką publiczną. W artykule przeanalizowano podstawowe jego źródła oraz rysujące się pola dalszej refleksji i zastosowania. W centrum uwagi znajduje się pedagogiczna

¹ Artykuł jest fragmentem książki: B. Skrzypczaka, *Współczynnik społecznościowy. Edukacyjne (re)konstruowanie instytucji społecznych – perspektywa pedagogiki społecznej*, Wydawnictwo Akapit, Toruń 2016.

koncepcja wspólnoty publicznej jako społecznościowo ukształtowanej pedagogicznej formy rekonstrukcji sfery i polityki publicznej.

SŁOWA KLUCZOWE: Polityki publiczne, pedagogika publiczna, wspólnota publiczna, instytucja społecznościowa.

W centrum misji pedagogiki społecznej znajduje się refleksja nad wychowawczą siłą wspólnoty (lokalnej), która odpowiednio spożytkowana może współcześnie być swego rodzaju społecznym remedium na wyraźnie odczuwaną niemożność lub niewydolność systemu instytucjonalnego. Pojawiające się z nową energią aktywności o charakterze społecznościowym (Krenz, Mocalek, Skrzypczak 2015; Chimiak, Iwińska 2015) stają się nową instytucją (instytucją społecznościową), która jest szczególnie predysponowana do realizacji działań na rzecz dobra wspólnego. Dzięki temu może być ważnym mechanizmem edukacyjnym wprowadzającym do praktyki zbiorowej idee wychowawcze pedagogiki społecznej.

Jednak by móc wykorzystać „siłę społeczności” (odpowiednik klasycznej kategorii sił społecznych) wspólnota potrzebuje wsparcia systemowego, którego podstawowym źródłem jest państwo. W tym celu praktyka społecznościowa jest włączana do działań instytucjonalnych, stając się elementem działań podejmowanych przez administrację państwową i samorządową. Z kolei z uwagi na ponadbranżowy charakter aktywności wspólnotowej wchodzi ona jednocześnie w zakres wielu obszarów polityki społecznej, a niekiedy przekracza jej granice. Coraz częściej mówi się o pracy ze społecznościami lokalnymi jako o ważnym wymiarze tworzenia i realizacji programów i polityk publicznych. Jest to fragment szerszego procesu obserwowanego w ostatnich latach. W naszej zbiorowej rzeczywistości coraz większego znaczenia nabiera pojęcie „publiczny”. Obok polityk publicznych mamy do czynienia z zarządzaniem publicznym, domeną i przestrzenią publiczną, dalej – interesem, opinią i dobrem publicznym czy wreszcie sprawami, instytucjami i życiem publicznym. Czy ekspansja kategorii „publiczny” ma jedynie charakter semantyczny, czy też niesie nowe interpretacje i przesunięcie akcentów w funkcjonowaniu administracji i działaniach zbiorowych?

W tych rozważaniach szczególnie istotna wydaje się relacja pomiędzy pojęciami „społeczny” i „publiczny”. Jeszcze do niedawna dominowało przeciwieństwo określenie „społeczny”. Obok państwa była przede wszystkim sfera społeczna. Państwo i jego instytucje należało uspołecnić. Praca społecznościowa i prowadzona nad nią przez pedagogikę społeczną refleksja edukacyjna wpisywała się dobrze w ten ogólny obraz rzeczywistości. Dziś pole widzenia jest bardziej zróżnicowane: w miejsce polityki społecznej pojawiają się zamiennie polityka

publiczna, administracja państwowa określana jest jako publiczna, a instytucje samorządowe nazywane są lokalnymi instytucjami publicznymi. W ocenie autora zarówno z perspektywy teoretycznej jak i praktycznej termin publiczny wskazuje na potrzebę nowego odczytania starych kategorii, a także relacji pomiędzy nimi. Właśnie implikacjom wynikającym z tej refleksji poświęcony jest ten artykuł.

Sfera publiczna i społeczna – pedagogiczne konsekwencje wzajemnego przenikania się

Całokształt działań jednostki, które wpływają choćby pośrednio na innych członków społeczności, można nazwać uczestnictwem w życiu społecznym. Jednym z rodzajów uczestnictwa w życiu społecznym jest partycypacja w życiu publicznym, która obejmuje ogół stosunków i relacji zachodzących pomiędzy obywatelami oraz mikrostrukturami społecznymi/społecznościowymi² a organizacjami samorządowymi, państwowymi oraz instytucjami (Wnuk-Lipiński 2005, s. 11–12). Obywatele uczestniczą w życiu publicznym nie tylko jako indywidualne podmioty, lecz także jako członkowie organizacji lub stowarzyszeń, także struktur niesformalizowanych (grup, ruchów społecznych, społeczności).

Sfera publiczna

Życie publiczne to rozległy obszar działań, który w znaczący sposób łączy się z polityką, ale się do niej nie ogranicza. Duża jego część ma bowiem charakter apolityczny, w tradycyjnym rozumieniu zawężonym do sprawowania władzy (*politics*), a nie udziału w polityce publicznej, czyli w rozwiązywaniu problemów społecznych/publicznych (*policy*). Życie publiczne jest więc zakresowo szersze niż życie polityczne społeczeństwa, dlatego można dokonać różniczenia na społeczeństwo obywatelskie i społeczeństwo polityczne (Wnuk-Lipiński 2005, s. 11–12).

Zagadnienia życia publicznego obejmują całość działań obywateli, ich kulturowe zainteresowania, uczestnictwo i aktywności w strukturach państwowych, organizację czasu wolnego, konflikty społeczne, kulturę polityczną, zgromadzenia i wspólnoty ludzkie. Uczestnictwo w życiu publicznym oznacza wpływ jednostki na sytuację w państwie oraz możliwość działania w rozma-

² Ukośnik wskazuje, że użyte terminy są bliskoznaczne ale nie tożsame, a nawet występuje między nimi pewne napięcie znaczeniowe.

itych organizacjach. Jeśli jest to wpływ bezpośredni można mówić o udziale w życiu politycznym. Życie publiczne dzieje się najczęściej w jakimś fizycznym, dostępnym dla wszystkich miejscu, które określamy terminem *przestrzeni publicznej*. Jej archetypem jest starożytne *polis*, a współczesnym odpowiednikiem miasto lub gmina. Tam też toczy się (lub powinna się toczyć) społeczna debata, w jaki sposób interes prywatny przekłada się na publiczny i odwrotnie. Ten obszar działań dyskursywnych, czy szerzej komunikacyjnych, umożliwiających wymianę i wypracowywanie (wspólnych) poglądów określany jest *sferą publiczną*. Jak stwierdza Margaret Somers ma ona charakter „kontestacyjno-partycypacyjnej przestrzeni publicznej, w ramach której podmioty prawa, obywatele, aktorzy ekonomiczni oraz członkowie rodzin i społeczności lokalnych tworzą publiczne ciała i angażują się w negocjacje i kontestacje życia politycznego i społecznego” (Somers 1993, s. 589). To w niej formułowana jest opinia publiczna i obywatele uzyskują wpływ na instytucje systemu. Pojęcie „sfera publiczna” funkcjonuje jako jedno z kluczowych zagadnień odnoszących się do funkcjonowania demokracji. Mark Poster zwraca uwagę, że „kwestia sfery publicznej jest samym sercem każdej rekonceptualizacji demokracji” (Poster 1996, s. 206). Sfera publiczna to pośrednik i linia demarkacyjna pomiędzy porządkiem społeczeństwa i państwa, między Światem Życia a Systemem. Kryterium sukcesu publicznego nie ma charakteru finansowego, a skoncentrowane jest na zaspokojeniu potrzeb społeczeństwa zarówno tych materialnych, jak i społeczno-kulturowych. Sfera publiczna, która uosabia ideę dobra wspólnego, wpływa na życie wielu ludzi, grup społecznych lub całego państwa. Dotyczy przede wszystkim społeczeństwa obywatelskiego, którego rozwój związany jest z interakcją między poczuciem wspólnoty idei, celów, interesów, kultury, tradycji a konfliktem o dobra materialne i niematerialne będące przedmiotem sfery publicznej. W niej nawiązywane są też relacje pomiędzy polityką, ekonomią, aktywnością obywatelską, które odzwierciedlają współistnienie trzech funkcji w społeczeństwie. Zadaniem obywatela w sferze politycznej jest „troska o spójne funkcjonowanie całości systemu, o wypracowanie takich reguł gry, które by gwarantowały autonomię każdej sfery, a całości społeczeństwa dawały możliwie najlepsze warunki życia w sferze prywatnej” (Dembiński 2006, s. 135). Z kolei jako podmiot działający w sferze transakcyjnej jednostka winna troszczyć się o możliwie jak największy dostęp dla siebie i dla rodziny do majątku. Wreszcie, jako członek rodziny czy wspólnoty, ma „zagwarantować każdemu prawo do szczęścia i rozwoju osobistego” (Dembiński 2006, s. 135). Filozofia działania każdej ze sfer – pisze dalej Dembiński – opiera się na różnej formie zaufania: w sferze prywatnej jest to zaufanie i lojalność międzyludzka, w sferze transakcji jest to lojalność w stosunku do reguł gry ustanowio-

nych dla wszystkich, w sferze publicznej chodzi o lojalność wobec idei dobra wspólnego (Dembiński 2006, s. 135).

Trzy problemy ze sferą publiczną

Niestety, zarysowana powyżej idealna rola sfery publicznej raczej nie występuje w otaczającej nas rzeczywistości. Z punktu widzenia prowadzonych w tym artykule rozważań związanych z upodmiotowieniem i poszerzeniem wpływu społecznościami zorganizowanymi obywateli warto wskazać przynajmniej trzy powiązane ze sobą dysfunkcje ujawniające się w teoretycznym i praktycznym funkcjonowaniu sfery publicznej.

Wchłonięcie sfery prywatnej i publicznej przez sferę społeczną

W klasycznym, i jednocześnie najwęższym, ujęciu sfera publiczna obejmuje wszystkie te dziedziny życia, które nie są prywatne. Szukając historycznego, a zarazem metaforycznego odniesienia wskazuje się najczęściej starożytną agorę – miejsce spotkania interesów prywatnych z dobrem publicznym. W tradycyjnie pojmowanym porządku greckiej wspólnoty politycznej ludzkie życie podzielone było między: a) rodzinę i życie domowe w ramach *oikos* oraz b) *bios politikos*, stanowiącą niejako drugą, polityczną egzystencję. Dzięki temu wykształcić się mogły dwie przestrzenie aktywności: prywatna (*idion*) i publiczna/wspólnotowa (*koinon*). Tymczasem, gdy dzisiaj mówimy wspólnota/społeczność (lokalna) rzadko mamy na myśli podmiot publiczny czy oddziaływanie polityczne, najczęściej akcentujemy relacje i więzi o charakterze międzyludzkim/społecznym, a więc *de facto* związane z życiem prywatnym. W fundamentalnych dla tej materii analizach Hannah Arendt upadek współczesnej sfery publicznej utożsamiany jest z procesem stopniowego przeobrażania się jej w *sferę społeczną* (Arendt 2000). W związku z tym pojawiają się dwa pytania. Na czym to zjawisko polega i dlaczego ma negatywne skutki dla życia publicznego?

„Domena publiczna i sfera publiczna nie jest to teren fizyczny, ale przestrzeń, pewien typ i jakość społecznych interakcji. Jest to bardziej zestaw aktywności oparty na relacjach, ale odmiennych od prywatnych, przyjacielskich lub relacji transakcyjnych występujących w biznesie” (Arendt 2000, s. 130). Arendt osobę przygotowaną do bycia w sferze publicznej charakteryzuje jako aktywną, a nie tylko istniejącą, ponieważ istota ludzka musi coś robić. Rozróżnia więc *labor*, który zapewnia biologiczne utrzymanie, *work* skupiony na przetwarzaniu środowiska oraz *action* będący tworzeniem jakości życia, a przede wszystkim wolności (Arendt 2000, s. 143). Nie ma działania (*action*) w izolacji, bowiem sytuacja taka uniemożliwia działanie, a więc pozbawia nas wol-

ności. Do pracy potrzebujemy innych, z którymi będziemy w interakcji, którzy nam odpowiedzą. Działanie – *action* – jest początkiem sfery publicznej, przestrzeni, w której może wydarzyć się wolność.

Opisując to zjawisko Arendt podkreślała, że „publiczny” oznacza świat wspólnych spraw dziejących się między ludźmi, różny od prywatnego (Arendt 2000, s. 59). *Polis* dla Greków, podobnie jak *res publica* dla Rzymian stanowiło zabezpieczenie przed ulotnością jednostkowego życia, było przestrzenią względnej trwałości. Było nie tylko przestrzenią fizyczną, ale także pełniło ważną funkcję organizowania procesu interakcji/działania rozmowy/deliberacji. Publicznym jest to co widziane i słyszane przez wszystkich. Natomiast to, co prywatne (emocje, myśli) jest niepewne. Może pojawić się w sferze publicznej, ale musi zostać przekształcone. Prywatne i jednostkowe jest to, co nie może się pojawić w dziedzinie publicznej, gdyż nie daje się wyrazić i nie może zostać ujawnione. Współcześnie sprawy publiczne są wypierane przez prywatę, mamy do czynienia z zepsuciem obyczajów. Parafrazując pojęcie rynku Zygmunt Bauman pisze, że agora jako miejsce debaty publicznej opustoszała, ale pozostał plac publiczny, na którym tłoczą się „konsumenci, nie obywatele” (Bauman 2006b, s. 22). Według autorki *Kondycji ludzkiej*, „różnica między tym, co dzielimy z innymi, i tym, co prywatnie posiadamy na własność, polega w pierwszym rzędzie na tym, że prywatne dobra, które użytkujemy i konsumujemy na co dzień, są nam bardzo pilnie potrzebne, bardziej niż jakakolwiek część wspólnego świata” (Arendt 2000, s. 78). Tymczasem „publiczny” oznacza świat, którego nie można budować dla jednego pokolenia. Zatem wspólny świat to jest to, co przekracza nasze indywidualne życie. Podzielamy ten świat nie tylko z ludźmi nam współczesnymi, ale też tymi, którzy byli przed nami i tymi, którzy będą po nas. „Publiczny” oznacza nakierowanie na dobro wspólne, a „prywatny” na dobro własne (własność).

Powstanie sfery społecznej zakłóca ten podział i wiąże się z przekształcaniem się troski o własność prywatną w troskę o zadanie publiczne. W społeczeństwie interesy prywatne, które związane są najczęściej z potrzebami życia pojętymi w sposób biologiczny, nabierają publicznego znaczenia. Społeczeństwo według Arendt jest szczególną formą całości, która opiera się na wzajemnej zależności. Zezwala się, aby czynności związane ze zwykłym przetrwaniem pojawiały się publicznie, a nie jak dawniej tylko te sprawy wspólne, które przetrwają ich własne życie. Mamy więc do czynienia nie ze wspólnotą, ale zwielokrotnieniem lub przedłużeniem własnej subiektywnej perspektywy. Następuje destrukcja intersubiektywnego i różnorodnego świata wspólnego. Ludzie są uwięzieni w subiektywności własnego, pojedynczego doświadczenia. Społeczeństwo masowe (prywatne zwielokrotnione) nie tylko niszczy dziedzinę publiczną, ale psuje też dziedzinę prywatną. Gdy prywatność wchodzi w ży-

cie publiczne, a obie sfery mieszają się, ludzie zostają pozbawieni bezpieczeństwa, stają się samotni.

Kolonizacja świata życia przez System

Inaczej proces upadku sfery publicznej objaśnia Jürgen Habermas (2007), który swoją perspektywę ukorzenia w XVIII-wiecznym etapie jej historii, w którym była rzetelną debatą, dotyczącą kwestii obywatelskich i politycznych, rozgrywającą się w ówczesnych instytucjach społeczno-kulturalnych: przede wszystkim salonach, kawiarniach, a także na łamach prasy. Była „sferą ludzi prywatnych (burżuazja), którzy zbiorowo tworzyli publiczność z jednej strony niezależną od państwa, z drugiej – od interesów ekonomicznych” (Habermas 2007, s. 170). Jednak w XX w. życie publiczne zostało zdominowane przez reguły rynkowe, czego symbolicznym wyrazem jest to, że publiczność debatująca o kulturze przekształciła się w konsumentów kultury/rozrywki. Zanik sfery publicznej to poważny problem, ponieważ pełni ona istotną rolę pośredniczącą/mediującą pomiędzy dwiema kluczowymi sferami organizującymi nasze zbiorowe doświadczenie: Światem Życia i Systemem. Upadek tego bufora ułatwia rozszerzenie niebezpiecznego procesu kolonizacji codzienności przez mechanizmy systemowe. Pojęcie „świat życia” wprowadził niemiecki socjolog Georg Simmel. Jest to subiektywna przestrzeń otaczająca człowieka, który jednak postrzega ją jako świat realny „świat życia gromadzi uprzednio dokonaną pracę interpretacyjną minionych pokoleń” (Habermas 2002, s. 550). Podstawą wszelkiej interpretacji świata jest zasób uprzednich doświadczeń, zarówno własnych, jak i przekazanych nam przez rodziców i nauczycieli, które w postaci „wiedzy podręcznej” służą jako schemat odniesienia. Ta właściwość „świata życia” ma istotne znaczenie dla nauk o wychowaniu, dla których znacząca jest szeroko pojmowana ciągłość pokoleniowa (Czerepaniak-Walczak 2011, s. 152–169). *Lebenswelt* (świat życia) jest zatem zasobem milczącej i uznawanej za oczywistą wiedzy łączącej: 1) kulturę (zasób wiedzy, do którego uczestnicy komunikacji sięgają, i z którego czerpią interpretacje, kiedy porozumiewają się ze sobą co do czegoś w świecie); 2) społeczeństwo (prawowite porządki, za sprawą których uczestnicy komunikacji regulują swą przynależność do grup społecznych i tym samym zapewniają solidarność) oraz 3) osobowość (te kompetencje, które czynią podmiot zdolnym do mówienia i działania, czyli sprawiają, że jest on w stanie uczestniczyć w procesach dochodzenia do porozumienia i przy tym utwierdzać własną tożsamość) (Habermas 2002, s. 244).

Zdaniem Habermasa, wolna i otwarta komunikacja charakterystyczna dla „świata życia” umożliwi racjonalne rozwiązania dylematów zbiorowych. Rozumienie przez podmiot własnej sytuacji i związanej z tym mocy spraw-

czej oraz odpowiedzialności jest wyrazem jego świadomości. Tak pojmowany „świat życia” jest zarówno przestrzenią podmiotowego działania (realizacji zadań), jak i obszarem do interpretowania. Można widzieć w nim przestrzeń konstruowania intersubiektywnie wiedzy podzielanej przez jego członków. W tak pojmowanym „świecie życia” istnieją warunki odkrywania i wykorzystywania dróg „pomagania ludziom, by mogli pomóc sobie krytycznie postrzegać i interpretować rzeczywistość, która ich ciemniży” (Czerepaniak-Walczak 2011, s. 156).

Dopełnieniem „świata życia” jest „system”, czyli uporządkowany zbiór elementów (przede wszystkim państwo i gospodarka) mających tendencję do utrzymania aktualnego zasobu i stanu struktur. O ile „świat życia” podlega prawom integracji społecznej warunkowanej przez normy powszechnie respektowane lub doraźnie wypracowane w procesie komunikacji, to integracja systemowa jest zespołem relacji o charakterze funkcjonalnym opartych na logice instrumentalnej.

Integracja społeczna korzysta z wewnętrznych zasobów, na które składają się indywidualne i społeczne umiejętności oraz intuicyjna wiedza o tym, jak poradzić sobie z określoną sytuacją. Siłę i pewność dostarczają zaś więzi solidarności. Priorytetową funkcją *Lebenswelt* jest reprodukcja symboliczna realizująca się w trzech wymiarach: socjalizacji (wpływ na osobowość), integracji społecznej (wpływ na więzi społeczne) i reprodukcji kulturowej (wpływ na normy kulturowe) (Musiał 2014, s. 216). Reprodukacja symboliczna w ramach *Lebenswelt* stabilizuje solidarność społeczną i wychowuje odpowiedzialnych aktorów, a możliwa jest dzięki działaniu komunikacyjnemu opartemu na *consensusie* (Habermas 2002, s. 43–44). Jest „matecznikiem uspołecznienia” (Magala 1991, s. 125).

Podstawową funkcją systemu jest reprodukcja materialna. Jego dwa podstawowe podsystemy (gospodarka i administracja) oparte są na *działaniach instrumentalnych i strategicznych* ukierunkowanych na wymierny i policzalny sukces. Działania komunikacyjne charakterystyczne dla „świata życia” są marginalizowane, a medium regulującym działania stają się pieniądze i władza. Widoczny staje się zanik uzupełniania się integracji społecznej i integracji systemowej. Pojawia się proces zastępowania komunikacji (debaty publicznej) pieniędzem i władzą. Następuje kolonizacja „świata życia” przez świat władzy i pieniądza. Racjonalność instrumentalna zastępuje komunikacyjną (Musiał 2014).

Tradycyjny podział na życie publiczne i życie prywatne

Tradycyjny podział na życie publiczne i życie prywatne to podział na państwo i społeczeństwo obywatelskie, w którym instytucje państwowe –

policej, aparat rządowy, sądy, armię, opiekę społeczną – uznaje się za publiczne, gdyż są one odpowiedzialne za organizację życia społecznego oraz są finansowane z funduszy publicznych. Z kolei społeczeństwo obywatelskie, które wypełnia sferę prywatną składa się z takich instytucji, jak: rodzina, przedsiębiorstwa prywatne, związki zawodowe, organizacje pozarządowe, stowarzyszenia i społeczności lokalne. Ich prywatność opiera się na przekonaniu, że stworzyli je i finansują sami obywatele w celu zaspokojenia własnych potrzeb (Heywood 2006, s. 10). Istnieje także alternatywny podział na sferę publiczną i prywatną, o którym wspomina Heywood, zakładając, że mimo tego, iż społeczeństwo obywatelskie różni się od państwa, to zawiera „wiele instytucji uznawanych powszechnie za »publiczne« w szerszym znaczeniu, tzn. instytucji otwartych, aktywnych na arenie publicznej, do których społeczeństwo ma bezpośredni dostęp. W wizji silnej demokracji »naczelną cnotą staje się aktywność, a zaangażowanie, poświęcenie, obowiązki i służba – wspólna deliberacja, wspólna decyzja, wspólna praca – są jej znakami jakości (*hallmarks*)» (Barber 1984, s. 133–135, 155). W ujęciu Barbera terminy „uczestnictwo” i „wspólnota” są dwoma aspektami jednego społecznego zjawiska – obywatelskości (*citizenship*). Obywatelskość jest zatem kategorią nierozzerwalnie związaną z pojęciami „wspólnota” i „aktywność”, a te w konsekwencji tworzą demokrację będącą wynikiem działań podejmowanych przez wspólnoty obywateli (Nowak 2011]. Richard Adler i Judy Goggin (2005, s. 238), analizując pojęcie „obywatelska aktywność/obywatelskie zaangażowanie” (*civic engagement*), definiują je jako „służbę na rzecz lokalnej wspólnoty” (*community service*) lub jako zbiorowe (wspólne) działania na rzecz społeczności. Według Talcotta Parsonsa i Davida Eastona wspólnotowy model obywatelskości traktuje instytucje polityczne jako podstawowe narzędzie dystrybucji wartości ważnych dla społeczeństwa, dzięki którym jednostki wspólnymi siłami rozwiązują stojące przed nimi problemy (Dziubka 2001, s. 121; Nowak 2011). Konstruowanie dychotomii typu państwo–społeczeństwo obywatelskie jest niewłaściwe, ponieważ pożądane jest traktowanie społeczeństwa obywatelskiego jako struktury pośredniczącej między tym co państwowe, a tym, co prywatne. Wówczas społeczeństwo obywatelskie wypełnia przestrzeń między systemem politycznym, w którym jednostki biorą bezpośredni udział w procesie sprawowania władzy, a obszarem szeroko rozumianej prywatności (w tym uczestnictwa w grze rynkowej – zarówno jako producent, jak i konsument) (Antoszewski 2000, s. 9–10). Jednocześnie im większe są kompetencje wspólnoty do skutecznego rozwiązywania publicznych problemów, tym mniejsza jest potrzeba interwencji (samo)rządu (Schuler 2004, s. 80–82].

Edukacja i sfera publiczna

Jak to się dzieje, że rozwój cywilizacyjny i zapoczątkowana w Oświeceniu idea ludzkiej wolności przemieniają się często w zastosowanie nauki i racjonalności do tłumienia wolności? Tego typu fundamentalne pytania zapoczątkowały w latach 30. XX w. tzw. „Szkołę Frankfurcką”, czyli nurt badań społecznych określanych jako teoria krytyczna. Swego rodzaju edukacyjnym odpowiednikiem refleksji nad różnorodnymi przejawami dominacji instytucjonalnej i ideologicznej skoncentrowanym na przestrzeniach edukacyjnych jest pedagogika krytyczna i emancypacyjna.

Doświadczenia pedagogiki krytycznej i emancypacyjnej

Tomasz Szkudlarek (2003) podkreśla, że krytyczność pedagogiki krytycznej/emancypacyjnej ma kilka poziomów. Po pierwsze, wyrasta z niezgody na niesprawiedliwość istniejącego świata (świat jest taki, jaki nie powinien być). Po drugie, by poznać uwarunkowania rozmaitych procesów społecznych posługuje się interpretacją uwzględniającą kontekst badanych zjawisk (interpretuje zjawiska kulturowe w kontekście polityki albo polityką w kontekście potrzeb człowieka). Po trzecie, w swych interpretacjach zmierza do przekroczenia myślenia uprawianego z jednej tylko pozycji (myślenia ideologicznego) i dąży do konstruowania wyjaśnień, które mogą być uznane za bardziej adekwatne od myślenia potocznego, czy zideologizowanych programów politycznych (Szkudlarek, s. 363). Pedagogika krytyczna/emancypacyjna stawia sobie za cel wychowanie ludzi zdolnych do zmiany świata. By tak się stało niezbędne są kompetencje w zakresie krytycznego odczytania mechanizmów przemocy i reprodukcji kulturowej (rozumianej jako reprodukcja nierówności społecznych). Główni przedstawiciele nurtu krytycznego/emancypacyjnego: Paulo Freire, Henry Giroux, Peter McLaren, Ivan Illich, John Holt promują zmianę społeczeństwa w kierunku zwiększenia zakresu społecznej wolności i sprawiedliwości. Pedagogika krytyczna koncentruje się przede wszystkim na nierównościach społecznych w edukacji instytucjonalnej (szkoły, uniwersytety). Koncepcje z nią związane powstawały pierwotnie na podstawie analizy konfliktów klasowych, współcześnie mają jednak zastosowanie w badaniach edukacji, także w innych sytuacjach (Milerski, Śliwerski 2000, s. 150–151).

Zapoczątkowany w latach 70. XX w. w USA krytyczny nurt edukacji nałożył się na postmodernistyczne procesy kulturowe. W pełnym sprzeczności i ambiwalencji świecie postmodernistycznym trzeba dostrzegać i akceptować różnice społeczne (polityka różnicy), dopuszczać różnorodność wypowiedzi

i uczyć aktywnego zabierania głosu we własnych sprawach (polityka głosu), uczyć aktywnego działania na rzecz zmiany społecznej (upełnomocnienie). Różnice kulturowe stają się istotnym elementem środowiska wychowawczego i niezbędnym warunkiem konstruowania podmiotowości. Wiedza претендująca do roli odpowiedzi bywa w postmodernistycznej pedagogice postrzegana jako przeszkoda w poznaniu, gdyż wywołuje opór wobec narzuconych prawd i opinii. Wiedzę traktuje się jednak nie tylko jako współczesną formę władzy, ale także jako siłę emancypacyjną, a więc dającą możliwość uwolnienia się od warunków ograniczających możliwości społecznego życia. Społeczeństwa współczesne charakteryzują rozproszone, bezosobowe formy władzy, sprawowanej nie tylko jako władza fizyczna, ale przede wszystkim jako różnorakie dyskursy, symboliczne reżymy wiedzy – władzy. Formą władzy współczesnych społeczeństw jest kontrola zachowania prowadząca do ukształtowania mechanizmu samokontroli. Powinna kształcić obywateli, którzy będą zdolni sprawować kontrolę nad własnym życiem, a w szczególności nad warunkami tworzenia i zdobywania wiedzy. Bardzo ważne dla tego nurtu były prace brazylijskiego edukatora Paola Freire. Jego książka *Pedagogy of the Oppressed* wyznaczyła jako cel edukacji emancypację społeczną, zachodzącą dzięki zdobyciu wiedzy przez zwykłych ludzi. Inny lider tej orientacji pedagogicznej Orlando Fals Borda, za najważniejsze jej cechy uznaje: 1) poszanowanie wiedzy ludowej i uznanie sumienia moralnego jako ważnego dla nauki; 2) odejście od pozytywistycznego rozróżnienia podmiotu i przedmiotu; 3) uznanie praktyki za determinującą w dwumianie praktyki i teorii – wiedza powinna służyć praktyce; 4) rozumienie uczestniczących badań w działaniu nie tylko jako metodologii badań, ale jako filozofii życia (Fals Borda 2010). Pedagogika krytyczna od lat 90. XX w. pobudzała także debatę w środowisku polskich pedagogów (T. Szkudlarek, Z. Kwieciński, B. Śliwerski, L. Witkowski). Podsumowaniem tego interesującego spotkania perspektyw pedagogicznych odnajdziemy w książce *Edukacja i sfera publiczna. Idee doświadczania pedagogiki radykalnej*, pod redakcją Henry'ego A. Giroux i Lecha Witkowskiego (2010). Bogusław Śliwerski – jeden z uczestników tej debaty – podsumowując tę współpracę pisze: „Przywołanie dzisiaj, ale po raz kolejny, głównych założeń pedagogiki radykalnej [...] ma o tyle istotne znaczenie, że po przeszło 20 latach wolności i budowania demokracji, wciąż nie możemy być z niej zadowoleni, a przecież misją tej pedagogii jest właśnie czynienie społeczeństwa bardziej demokratycznym, choć nie tylko. Pedagodzy radykalni powinni przecież przeciwstawiać się pojmowaniu edukacji jako służeńiu gospodarczej efektywności, więc eliminującej ze sfery rozwoju człowieka transcendencję i duchowość oraz ograniczającej jego samokształcenie i stawanie się podmiotem” (Śliwerski 2010, s. 498).

Public pedagogy – charakterystyka nurtu edukacyjnego

Pedagogika krytyczna silnie oddziaływała od lat 90. XX w. na nurt badań pedagogicznych skupionych na procesach edukacyjnych dziejących się poza szkołą określanych wspólnym terminem *public pedagogy*. Ten mało znany w Polsce nurt badawczy ma w USA długą tradycję. Po raz pierwszy pojęcia tego użyto już w 1894 r., można zatem przyjąć, że jest w pewnym stopniu amerykańskim odpowiednikiem europejskiej pedagogiki społecznej. Jednak dopiero niedawno pojawiły się pierwsze całościowe opracowania tego podejścia pedagogicznego. W syntezie *Mapping the Complexity of Public Pedagogy Scholarship 1894–2010* pod nurtem *public pedagogy* zidentyfikowano 420 tytułów grupujących się w pięć kategorii (Sandlin, O'Malley, Burdick 2011, s. 338–375):

- sprawy obywatelskie w szkole i poza szkołą;
- kultura popularna i życie codzienne;
- nieformalne instytucje i przestrzeń publiczna;
- dominujące dyskursy kulturowe;
- intelektualizm publiczny i aktywizm społeczny.

W obrębie wskazanych kierunków *public pedagogy* refleksja ogniskuje się na nieformalnym uczeniu i politycznym oddziaływaniu współczesnej kultury. Wzrost znaczenia edukacji nieformalnej wynika bezpośrednio z rozwoju cywilizacyjnego i technologicznego świata. Z jednej strony zmuszeni jesteśmy uczyć się nowych kompetencji, z drugiej współczesna technologia daje nam nowe narzędzia do uczenia samodzielnego lub grupowego/społecznościowego. Kiedyś edukacja nieformalna dotyczyła raczej osób dorosłych i jej celem było zrekompensowanie niewykorzystanych lub straconych szans edukacyjnych. Obecnie ma znacznie szerszy zasięg społeczny. Nauka poprzez praktykę, czyli edukacja nieformalna, to trwający przez całe życie proces kształtowania się postaw, wartości, umiejętności i wiedzy na podstawie różnych doświadczeń oraz wpływu edukacyjnego otoczenia (rodziny, znajomych, środowiska pracy, zabaw, rynku) oraz oddziaływania mass mediów. Zaletą edukacji nieformalnej jest to, że zazwyczaj nie narzuca sztywnych ram procesu uczenia się, a często łączy się z zabawą lub rozrywką. Pedagogika publiczna zajmuje się refleksją nad procesami uczenia się człowieka nie tylko od innych, ale również od samego siebie (Portman-Daley 2013). Sposobności do takiej samoedukacji są szczególnie silne poza murami instytucjonalnymi, w publicznej przestrzeni. Choć wielu badaczy potwierdza siłę nieformalnego trudno jednak ją wykorzystać w programach/interwencjach edukacyjnych z uwagi na spontaniczny charakter. Jennifer Sandlin w *Handbook of Public Pedagogy* pisze: „ludzie mają tendencję do konfrontowania edukacji nieformalnej z nauką szkol-

ną, wskazując, że nauka nie jest dominującą cechą nieformalnego uczenia się” (Sandlin, Schulz, Burdick 2010, s. 12). W nieformalnej edukacji postuluje się wykorzystywanie tekstów kultury popularnej i wiedzy potocznej. Kładzie się nacisk na niemal nieobecną w tradycyjnej szkole, kulturę wizualną (TV, wideo, reklama, rzeczywistość wirtualna itp.), która coraz silniej kształtuje życie społeczne. Przeciwstawia się rozgraniczeniu kultury na „wysoką” i „niską”. Ważnym wymiarem uczenia jest aktywne obywatelstwo i tworzenie nowych „instytucji edukacyjnych”. Giroux zwraca uwagę na dwa aspekty: a) pedagogika zakłada, że nauka odbywa się w poprzek spektrum praktyk i nastawień społecznych, b) kultura odgrywa obecnie kluczową rolę w tworzeniu narracji, metafor i obrazów, które odgrywają ważną rolę w tym, jak ludzi myślą o sobie i swoich relacji z innymi (Giroux 1998, s. 62). Idea pedagogiki publicznej jest często traktowana jako analityczny i teoretyczny koncept do badania „edukacyjnej siły” mediów, kultury popularnej, społeczeństwa (Sandlin, O’Malley, Burdic 2011). Twórcy tego nurtu podkreślają, że trzeba spojrzeć szerzej i poza szkołą szukać „miejsca nauki” (Ellsworth 1997), w którym będzie rozwijała się edukacja społeczna, pedagogika pamięci (muzea, zabytki), edukacja ekonomiczna (wiedza finansowa), pedagogika zdrowia (programy opieki nad osobami starszymi, zdrowie i fitness) lub antropologia edukacyjna.

W innym wymiarze pedagogika publiczna skupia się na badaniu kultury i jej dyskursu rozumianego jako „narzędzie ideologicznej reprodukcji i hegemonii, dzięki któremu formy kulturowe wspierają kształtowanie sposobów myślenia i zachowań powodujących przystosowanie jednostek do warunków panujących w społeczeństwach kapitalistycznych” (Kellner 2006, s. 128). Przestrzeń kultury rozumiana jest jako „walka o znaczenia czy władzę ideologiczną” (Fiske 2010, s. 262) Tak postrzegana kultura jest polityczna i tak też należy ją badać – z pozycji nie rzekomo bezstronnego obserwatora, a raczej nieodmiennie zaangażowanego uczestnika (Nyzio 2014, s. 57). Studia kulturowe prowadzone w obrębie *public pedagogy* dekonstruują kulturę, przyglądając się sposobom artykulacji i reprodukcji dominujących wartości oraz ideologii, opisując mechanizmy oporu przed nimi (Fiske 2010, s. 24–39) i badając „wszelką odmienność od kultury dominującej” (Burszta 2008, s. 102). W początkowym okresie dociekania koncentrowały się na stosunkach społecznych, później na mass mediach, popkulturze, Internecie, tzw. kulturze web2.0, subkulturach młodzieżowych, *youth studies*, polityce kulturalnej i *gender studies*. Tego typu studia kulturowe mogą mieć inspirujące znaczenie w Polsce, ponieważ w naszym kraju kultura wciąż pozostaje terminem silnie nacechowanym estetycznie, a przy tym, w potocznej polszczyźnie, utożsamia się ją z ekskluzywnością (Nyzio 2014, s. 60), gdy tymczasem brytyjskie studia kulturowe

nierozerwalnie wiążą kulturę z politycznością oraz powszechnością, popularnością i codziennością.

W Ameryce Północnej wielu badaczy i aktywistów lokuje pedagogikę publiczną w sferze publicznego intelektualizmu i społecznego aktywizmu i sposobów kreowania demokratycznych i postępowych projektów (Sandlin, O'Malley, Burdick 2011, s. 357). Zadaniem intelektualistów jest tworzenie nowych idei dotyczących organizacji życia społecznego, ale także angażowanie się w praktyczne testowanie tych pomysłów. Intelektualista publiczny nie jest zdystansowany, wręcz przeciwnie – jest racjonalno-krytycznym podmiotem zaangażowanym w sprawy społeczne. Siła intelektualistów wynika z faktu, iż to właśnie oni kształtują sposób myślenia dominujących we współczesnym społeczeństwie grup zawodowych. Giroux podkreśla, że pojęcie *public pedagogy* jest niezbędne do (ponownego) kształtowania demokratycznych wartości. Jest specyficzną formą pedagogiki operującą w publicznej przestrzeni, która – łącząc wymiar edukacyjny z polityką – jest mocno osadzona w sferze publicznej (Biesta 2014, s. 16). Wynika to z jednej strony z prywatyzacji i depolityzacji sfery publicznej, z drugiej zaś z prywatyzacji samej edukacji, traktowanej jako dobro prywatne/ekonomiczne, a nie dobro publiczne związane z demokracją i sprawiedliwością społeczną.

W stronę wspólnoty publicznej

W ramach *public pedagogy* wyodrębnił się ostatnio znaczący dla prowadzonych w tej książce rozważań kierunek, który określa pedagogikę publiczną jako edukacyjny mechanizm wytwarzania wysokiej jakości *wspólnoty publicznej* (*public togetherness*). Wartości, które tworzą dobra publiczne są oparte na interesie kolektywnym, a nie indywidualnym. Czasami jednak występuje sprzeczność pomiędzy interesem indywidualnym i publicznym. Ich pogodzenie, często polegające na podporządkowaniu się interesowi publicznemu, nie jest procesem naturalnym, wymaga negocjacji i uczenia się współdziałania zrozumienia uwarunkowań współzależności (Marquand 2004, s. 57). Zmianę podejścia do roli życia zbiorowego widać w typologii i ewolucji pedagogiki publicznej jaką przedstawił niedawno Gert Biesta (2014, s. 22), wskazując na jej trzy etapy/wymiary:

a) „pedagogika dla ludzi/publiczności” (*for the public*)

Celem aktywności pedagogicznej jest sfera publiczna, edukacja zaś jest formą instrukcji. W tym podejściu świat można porównać do wielkiej szkoły, w której działa wielu edukacyjnych agentów, instruujących innych jak działać publicznie. Cechą charakterystyczną jest dążenie do ujednolicenia oddziaływania edukacyjnego do jednego pożądanego wzorca/

/instrukcji. Mamy więc do czynienia z nauczaniem ludzi obywatelstwa, podobnie jak się to dzieje na tradycyjnie pojmowanej szkolnej lekcji. Ten sposób widzenia procesów edukacyjnych jest w wyraźnej sprzeczności z logiką procesów demokratycznych, które wymagają podmiotowości i samodzielności przy podejmowaniu aktywności i decyzji.

b) „pedagogika poprzez ludzi/publiczność” (*of the public*)

Jest to pedagogika robiona przez samych ludzi („publiczność”). Edukacja nie przychodzi z zewnątrz, ale poprzez uruchamianie wewnętrznych procesów i praktyk demokratycznych, które prowadzą do aktywowania kolektywnego uczenia. Tym razem świat jest wielką szkołą dla dorosłych. Edukacja odbywa się poprzez facylitowanie procesów uczenia, jest formą kolektywnego uczenia politycznego. W tym ujęciu często zdarza się traktować zagadnienia polityczne i gospodarcze jako zjawiska uczenia, pedagogizować problemy społeczne i obciążać odpowiedzialnością za ich rozwiązanie zbiorowości/społeczności lokalne.

c) „pedagogika wspólnoty publicznej” (*public togetherness*)

Pedagogika i refleksja o uczeniu rozwijana w tym paradygmacie jest oparta na podejściu aktywnym, demonstrującym i eksperymentalnym. Aktywnym dlatego, że kreuje nowe rozwiązania, alternatywy, próbuje odzyskać realne możliwości działania dla różnych form zbiorowej współpracy. Demonstrujące ponieważ pokazuje, że można porzucić wzory pochodzące z rynku, a więc podejścia indywidualistycznego/sprywatyzowanego. Eksperymentalne, bo odkrywające nowe drogi aktywności ekonomicznej, bez maksymalizacji zysków, a z solidarnym wykorzystaniem potencjału ludzi, niekoncentrujące się na indywidualnych kompetencjach, ale na kooperacji, akcentujące tworzenie społeczności funkcjonujących w różnorodnym społeczeństwie.

Ten ostatni sposób postrzegania pedagogiki publicznej³ współcześnie ma największy potencjał odświeżającego spojrzenia na relację pomiędzy społeczeństwem a systemem, widząc sprawczy mechanizm w instytucji społecznościowej – wspólnocie publicznej.

³ Przykładem praktycznego rozwijania badań w paradygmacie public pedagogy jest np. International Centre for Public Pedagogy (ICPuP) realizujące projekty badawcze związane z relacjami między edukacją a bezpieczeństwem oraz z tzw. „edukacją katastrofy” (klęski żywiołowe postrzegane jako wydarzenia, które upolityczniają pedagogikę). Poza tym Centrum zajmuje się projektowaniem i wdrażaniem nowej generacji inteligentnych, technologii społecznych i multimedialnych.

Edukacyjne uwarunkowania polityk publicznych

Kluczowymi aspektami przedstawionej powyżej idei *public pedagogy* jest polityczność współczesnej kultury i pozaszkolne działania edukacyjne tworzące publiczną przestrzeń wspierającą zbiorową i indywidualną podmiotowość i obywatelskość (bycie publicznością). Z punktu widzenia naszych rozważań ważne będzie wprowadzenie strategicznego rozróżnienia w pojmowaniu polityki na: rozumianą jako sprawowanie władzy (*politics*) oraz polegającą na rozwiązywaniu zbiorowych problemów (*policy*). Czym innym będzie więc pedagogiczna refleksja nad demokracją i sposobem sprawowania władzy, a czym innym przyglądanie się mechanizmom rozwiązań społecznych/publicznych poprzez konstruowanie polityk publicznych. To właśnie programy/polityki publiczne są próbą racjonalnego i refleksyjnego tworzenia nowych instytucji, a więc reguł i praktyk w poszczególnych obszarach naszego życia. Dostrzeżenie potencjału włączenia w ten proces refleksji edukacyjnej i form organizacji społecznościowych może nadać kształtowaniu polityk publicznych nową dynamikę i jakość.

Refleksyjne odpowiadanie na problemy zbiorowe

Polityki publiczne oznaczają zrationalizowane działania i programy publiczne, które oparte są na zgromadzonej, względnie zobiektywizowanej wiedzy i usystematyzowanym procesie projektowania i wykonywania tych działań (Zybała 2012). Według M.E. Kraft i S.R. Furlong „są tym, co funkcjonariusze publiczni w rządzie i obywatele, których oni reprezentują, postanawiają robić albo nie robić w zakresie problemów publicznych. Problemy publiczne odnoszą się do warunków, które społeczeństwo szeroko uznaje za nie do zaakceptowania, a zatem wymagają interwencji” (Kraft, Furlong 2007, s. 4–5). Guy Peters, jeden z promotorów pojęcia „polityki publiczne”, wyróżnia jej trzy poziomy (Peters 2004, s. 24):

- Wybory programowe (*policy choices*). Są one dokonywane przez polityków, urzędników i przedstawicieli innych instytucji, które używają władzy publicznej do wpływania na życie obywateli. Chodzi o programy, projekty, pomysły, które można wykorzystać w działaniu.
- Wykonywanie programów publicznych (*policy output*). Działania wykonywane przez uruchomienie całego zaplecza administracji i jej współpracowników (np. NGO). Na tym poziomie rząd wydaje pieniądze, wdraża regulacje, wprowadza programy działań, zakłada lub likwiduje instytucje wykonawcze. To wszystko obejmuje to, co można nazwać produktem

w polityce publicznej, a więc widzialne efekty działań publicznych (szkoła, szpital itp.).

- Rezultaty działań publicznych (*policy impact*) i ich wpływ na życie obywateli. Przykładem może być zmniejszenie bezrobocia w wyniku wprowadzenia systemu szkoleń zawodowych.

W kontekście działań społecznościowych i edukacyjnych interesujący wydaje się punkt widzenia Krafta i Furlonga, którzy twierdzą, że: „polityki mogą być rozumiane jako instrumenty, poprzez które społeczeństwa regulują same siebie i usiłują ustawić ludzkie zachowania w akceptowalnych kierunkach” (Kraft, Furlong 2007, s. 26). To drugie stwierdzenie jest szczególnie ważne, ponieważ wskazuje na intencję świadomego i celowościowego kształtowania postaw społeczeństwa. Ma więc charakter wychowawczy. Pedagogiczny aspekt jest także silnie obecny w publikacjach brytyjskiego Institute for Government, w których wskazuje się między innymi, że centralnym elementem polityki publicznej jest wpływanie na ludzkie zachowania: „Większość celów polityki publicznej służy kształtowaniu i zmienianiu naszego zachowania. Jako obywatele, społeczności i decydenci (*policymakers*) chcemy zatrzymać »złe zachowania«: ludzie niszczą nasze samochody, kradną naszą własność czy zagrażają naszym dzieciom. Chcemy wspierać »dobre zachowania«: wolontariat, udział w wyborach czy powtórne wykorzystywanie odpadów. Czasami chcemy nawet trochę pomóc sobie, aby robić »dobre rzeczy«: oszczędzać trochę więcej, jeść trochę mniej czy ćwiczyć trochę więcej – jednakże możemy być nieco ambiwalentni co do tego, jak i na ile chcemy, aby państwo interweniowało w kwestie tych zachowań”⁴. Pedagogiczność tego podejścia jest oczywista, ale w praktycznych działaniach, a także w pracach badawczych podejmowanych w ramach nowej dyscypliny naukowej – nauki o polityce publicznej – refleksja o edukacyjnych uwarunkowaniach interwencji publicznej jest (prawie⁵) nieobecna. W procesach konstruowania tych działań z pewnością nie uczestniczą przedstawiciele nauk pedagogicznych⁶, choć ich wiedza o mechanizmach wpływania na procesy uczenia i wychowania (postawy, zachowania) mogłaby być niezwykle pomocna w realizowaniu tego typu programów publicznych.

Architektura tworzenia programów/polityk publicznych ma wyraźnie refleksyjny i uczący charakter. Dotyczy to zarówno fazy projektowania jak i budowania systemu wdrażania, implementacji w końcu ewaluacji. Edukacyjne

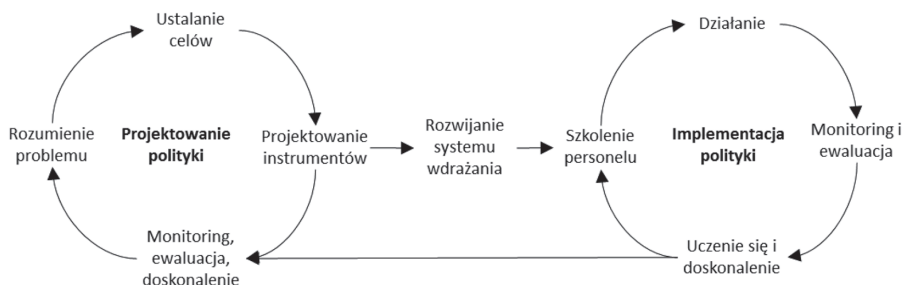
⁴ www.institutgovernment.org.uk/images/filex/MINDSPACE-full.pdf

⁵ Chlubnym wyjątkiem jest projekt „Ministerstwa uczące się” – www.mus.edu.pl.

⁶ Z wyjątkiem prac nad politykami publicznymi w zakresie oświaty lub szkolnictwa wyższego.

wymiary są wyraźne widoczne w poniższym schemacie projektowania polityki publicznej.

Schemat 1. Proces polityki publicznej – od projektowania do implementacji



Źródło: Swanson, Bhadwal, za: Szarfenberg 2013b.

Kluczowe zasady w polityce publicznej

Polityka publiczna – nowa na gruncie polskim dyscyplina i praktyka ma w kręgu anglosaskim bogatą historię i znaczący dorobek. Za twórcę nauki o politykach publicznych jako odrębnej dziedziny wiedzy (*policy sciences*) uznawany jest Harold Lasswell. W eseju *The Policy Orientation* (Lasswell 1951) przedstawił on wizję stosowanej dziedziny wiedzy, która łączy aktywności: akademicką, decydentów rządowych i obywateli. Praktyczne doświadczenia realizowania polityk publicznych zaowocowały sformułowaniem siedmiu kluczowych zasad (Modernising Government 1999, s. 15):

1. Polityki/programy projektuje się wokół wspólnych celów i starannie zdefiniowanych rezultatów, a nie wokół struktur organizacyjnych czy istniejących funkcji.
2. Polityki publiczne mają być inkluzywne (włączające), a więc mają uwzględniać potrzeby wszystkich obywateli, których obejmą planowane działania publiczne w określonych politykach.
3. Unikanie narzucania niepotrzebnych ciężarów. Polityki nie powinny być podejmowane dla nich samych czy dla samej zasady regulowania publicznego. Działania (w postaci regulacji) mają wynikać z oczekiwanych korzyści, jakie mają przynieść, oceny kosztów, które pochłoną.
4. Partnerstwo – polityki tworzy się angażując różnorodne podmioty, które wdrażają je, ale także tych, którzy będą z nich korzystać.
- 5) Stałe doskonalenie sposobu zarządzania ryzykiem niepowodzenia realizacji danych polityk.

- 6) Orientowanie polityk na przyszłość i na praktyki innych krajów. Rząd ma wychodzić poza bieżące działania i dostrzegać groźące problemy i szukać ich rozwiązania, stosując metody wykorzystywane również w innych krajach.
- 7) Uczenie się poprzez doświadczenia. Rządzący mają postrzegać tworzenie polityk jako proces nieprzerwany, jako proces uczenia się. Polityki nie są bowiem jednorazowymi działaniami. Są one oparte na wykorzystywaniu dowodów i badań, które umożliwiają lepsze zrozumienie problemów. Wykorzystane mają być programy pilotażowe, aby zachęcać do innowacyjności, a także do testowania czy dane programy rzeczywiście działają. Podstawową zasadą jest ewaluowanie polityk.

Brytyjscy analitycy wyróżnili też kilka podstawowych cech profesjonalnego działania publicznego w politykach publicznych (tab. 1).

Tabela 1. Cechy profesjonalnego działania w politykach publicznych

Cecha działania w politykach publicznych	Charakterystyka cechy
Zorientowanie na przyszłość	długoterminowe spojrzenie na problemy zbiorowe
Zorientowanie na zewnątrz	powinny efektywnie komunikować treść programów publicznych
Innowacyjność i kreatywność	powinny kwestionować tradycyjne sposoby radzenia sobie z problemami, wspierać nowe pomysły, być otwarte na komentarze i sugestie innych
Oparcie na dowodach	powinny opierać się na najlepszych dostępnych dowodach z jak największej liczby źródeł oraz angażować interesariuszy na każdym etapie programowania
Inkluzyjność	mają uwzględniać potrzeby wszystkich, którzy zostaną objęci ich wpływem
Zintegrowanie	mają wychodzić ponad instytucjonalne bariery i orientować się na strategiczne cele rządu; w programowaniu działań istotna jest podstawa prawna i etyczna
Ewaluowanie	mają zawierać mechanizmy systemowej ewaluacji ich wyników
Poddawanie przeglądowi	działania publiczne powinny być poddawane stałym przeglądom. Służą one analizie, która ma wskazać, czy wciąż są one zorientowane
Oparcie na uczeniu się	powinny zakładać stały proces korzystania z doświadczeń, wykorzystywać to, co jest efektywne w praktyce, a wykluczać takie jest

Źródło: opracowanie własne na podstawie *Professional Policy Making for the Twenty First Century* (1999).

Fundamentem polityk publicznych jest ich racjonalność oparta na dowodach naukowych (*evidence based policy*) i wiedzy (Podgórecki 1974). Warto podkreślić, że niekiedy zaskakująco duże znaczenie mają „wymiaru edu-

kacyjne”: „W świecie interpretacji, gdzie znaczenie i dobro są przedmiotem deliberacji i debaty, tworzenie polityki publicznej polega w mniejszym stopniu na pomiarze i projektowaniu optymalnej trajektorii dla polityki publicznej, a w większym na sztuce opowiadania przekonującej i budującej konsensus opowieści, która porusza wyobraźnię moralną opinii publicznej i mobilizuje ludzi i grupy do działania” (Lejano 2012, s. 102). Polityki (programy) publiczne będą mogły tworzyć skuteczne „opowieści o społecznej zmianie” jeśli znajdą i zaadaptują do tego celu właściwą metodę. Ciekawym współczesnym rozwiązaniem tworzenia lokalnej polityki publicznej/społecznej jest instrument finansowy zastosowany w nowej perspektywie finansowej Unii Europejskiej (2014–2020) „Community Led Local Development” (Rozwój Lokalny Kierowany przez Społeczność). Być może zebrane dzięki temu doświadczenia pozwolą szerzej włączyć mechanizm społecznościowy do lokalnej polityki publicznej. By jednak to mogło nastąpić niezbędna jest pogłębiona identyfikacja adekwatnych narzędzi i metod do realizacji tego typu idei i zadań, której elementem jest także prezentowany artykuł.

Idea pedagogiki publicznej – aspekty praktyczne i teoretyczne

Dotychczasowe rozważania o styku społecznego i publicznego wymiaru naszego życia zbiorowego wskazują na silne napięcia i wyraźną tendencję do zdominowania życia codziennego przez uwarunkowania/oddziaływania systemowe. Potrzebne jest zarówno praktyczne jak i teoretyczne zdiagnozowanie charakteru i przejawów tej instytucjonalnej presji, a także zaproponowanie sposobów poradzenia sobie z tym zjawiskiem.

Interwencja publiczna jako przestrzeń wychowawcza

Zbiorczą ilustracją procesu kolonizacji życia społecznego przez mechanizmy instytucjonalno-systemowe jest poniższa tabela, w której zawarte zostały najważniejsze zjawiska.

Tabela 2. Przejawy zmian pomiędzy uwarunkowaniami systemowymi i codziennymi

Zmiany w życiu prywatnym/społecznym	Zmiany w wymiarze systemowym
Zdominowanie przez racjonalność instrumentalną	pozbawienie instytucji zasobów płynących z sił społecznych, a także zdolności osiągania społecznego konsensusu
Upublicznienie wielu aspektów życia prywatnego, a nawet intymnego	dążenie do rozwiązywania wszelkich problemów społecznych poprzez publiczną interwencję
Podporządkowanie życia społecznego ekonomii	zintegrowanie podsystemu administracji oraz gospodarki i zdominowanie jej przez racjonalność ekonomiczną

Zmiany w życiu prywatnym/społecznym	Zmiany w wymiarze systemowym
Technologizacja przestrzeni życia prywatnego i społecznego	podporządkowanie administracji i gospodarki zmianom technologicznym
Odwroćenie się od polityki – brak realnego wpływu na regulacje publiczne	niespójność polityki w jej różnych wymiarach: jako sprawowania władzy (<i>politics</i>), jako sposobów rozwiązywania problemów (<i>policy</i>) oraz jako ładu instytucjonalnego w jaki zorganizowane jest społeczeństwo (<i>polity</i>)
Edukacja społeczna pozbawiona wpływu na rozwiązania systemowe	polityki publiczne realizowane bez pedagogicznej refleksji i edukacyjnego przygotowania
Spółczesność obywatelskie uzależnione finansowo od władzy publicznej realizuje cele polityk publicznych bez realnego wpływu na ich współkształtowanie	pozbawienie się korygującego wpływu społeczeństwa obywatelskiego, dominacja konsultacji społecznych jako wynik zebrania opinii pojedynczych obywateli, partycypacja rozumiana jako uczestnictwo w konsultacjach a nie wpływ na ich efekt
Spółczesność zdominowanie ideologiczne przez wyłączenie ekonomicznie pojętą ideologię liberalną	zideologizowanie modelu liberalnego jako bezalternatywnego sposobu zarządzania sprawami publicznymi, projektowanie w paradygmacie governance, a rozliczanie w <i>new public management</i>
Słabość mechanizmów i działań wspólnotowych	brak wsparcia dla działań wspólnotowych w ramach systemu
Odseparowanie społecznościowych innowacji od sfery instytucjonalnej/systemowej, wytwarzanie dwóch równoległych światów	niemożność zaadoptowania nowych mechanizmów społecznościowych przez istniejące instytucje
Słabe rozumienie i przyswojenie mechanizmów edukacji środowiskowej łączącej edukację nieformalną z pozaformalną	dominacja edukacji instytucjonalnej/formalnej
Dominacja kultury indywidualizmu i autoekspresji	kultura postrzegana jedynie w perspektywie inwestycji (przemysł kultury) lub w wymiarze estetycznym
Erozja solidarności i słabość kapitału społecznego	postrzeganie zaufania i solidarności społecznej w kategoriach prawno-proceduralnych (kontrolnych) a nie komunikacyjnych
Słabość sfery publicznej, w której może toczyć się krytyczna dyskusja o kształcie rozwiązań systemowych, brak form angażowania w nią grup wykluczonych społecznie	

Źródło: opracowanie własne.

Katalog niepokojących zjawisk mógłby być zdecydowanie poszerzony, ale ważniejszą potrzebą jest zrozumienie przyczyn wzmiankowanych, negatywnych procesów, a także możliwe strategie przeciwdziałania tym tendencjom. Z pewnością zagubiona została perspektywa wspólnego dobra, które łączyłoby perspektywę społeczną (dobro społeczne) i publiczną (dobro publiczne). Wytworzenie konsensusu, w którym indywidualne korzyści potrafią zharmonizować się (czasem także podporządkować) dobru zbiorowemu jest niezwykle ważnym procesem wychowawczym. W proponowanej w tej książce perspektywie poznawczej (pedagogika – jako teoria) i refleksyjnej (pedagogia – jako zastanowienie się nad praktyką) położono nacisk na ujawnienie sprzeczności jakie występują w społecznym i publicznym sposobie widzenia spraw zbiorowych.

Zdaniem autora twórczym i praktycznie przydatnym rozwiązaniem może być wyodrębnienie z pedagogiki społecznej nowego edukacyjnego „punktu widzenia” określanego jako *pedagogika publiczna*. Ten subparadygmat stawiałby w centrum uwagi mechanizmy wychowawczego/edukacyjnego kształtowania i rozwoju społeczeństwa przez oddziaływanie systemowe/institutionalne. Zachowując podstawowy paradygmat pedagogiki społecznej – rozwój rozumiany jako przetwarzanie środowiska siłami człowieka – wskazuje potrzebę połączenia go z instrumentalnie skonstruowanym punktem widzenia zarządzania i polityki publicznej. Zdaniem autora wyzwaniem jest w tych okolicznościach połączenie dwóch perspektyw poznawczo-praktycznych:

- a) pedagogiki społecznej, w sposób holistyczny patrzącej na życie społeczne, kierującej się nie tyle potrzebami władzy i polityki, ile obywatelskiej i społecznej responsywności (Biesta 2014, s. 16);
- b) pedagogiki publicznej diagnozującej i odsłaniającej instytucjonalne mechanizmy władzy/rządzenia, ale jednocześnie tworzącej pomost dla włączenia społecznego potencjału (siły społeczne) do współtworzenia systemowych rozwiązań publicznych.

Przyjmując powyższe rozróżnienie pedagogika publiczna będzie badała wszelkie rozwiązania instytucjonalne głównie w obszarze polityki społecznej (choć nie musi się do nich ograniczać) pod kątem relacji instytucji–społeczeństwo. Efekty tej diagnozy będą z kolei służyć do projektowania działań edukacyjnych, które realnie wzmacniałyby/poszerzałyby zakres sfery publicznej i dzięki temu oddziaływałyby na sposób rozwiązywania problemów społecznych/publicznych, czyli na polityki/zarządzanie publiczne. W takim podejściu wyłaniają się trzy podstawowe obszary badania i oddziaływania pedagogiki publicznej (tab. 3).

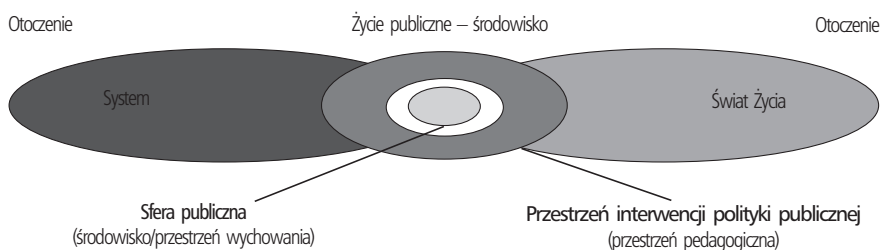
Tabela 3. Obszary badania i oddziaływania pedagogiki publicznej

Typ oddziaływania	Pedagogika publiczna		
	oddziaływanie bezpośrednie/ /emancypacyjne	oddziaływanie pośrednie/krytyczne	oddziaływanie pośrednie/innowacyjne
Zadania	projektowanie i realizacja edukacyjnego wymiaru interwencji publicznej (szczególnie w obszarze polityki społecznej)	pedagogiczna analiza już realizowanej polityki (programu/institucji/przestrzeni) publicznej	pedagogiczna diagnoza wybranego zjawiska społecznego pod kątem jego potencjalnego wykorzystania (intencjonalizowania wychowawczo-edukacyjnego) w działaniach systemowych i w życiu publicznym
Strategiczna przestrzeń i cel (niezależny od poszczególnych utylitarnych zadań)	wzmacnianie i poszerzanie sfery publicznej		

Źródło: opracowanie własne.

W perspektywie teoretycznej prezentowanej tu wykładni idei pedagogiki publicznej klasyczny model wypracowany w obrębie pedagogiki społecznej oparty na wykorzystaniu pojęcia „środowisko wychowawcze”⁷ (system oddziaływań edukacyjno-wychowawczych), które jest częścią środowiska⁸ (społecznego, kulturalnego, naturalnego), będącego z kolei elementem szerszego otoczenia, został w przedstawianym ujęciu w znaczący sposób przedefiniowany. Odpowiednikiem środowiska edukacyjno-wychowawczego (czyli czynnika wywołującego zmianę kompetencji, postaw i zachowań) jest w tej koncepcji *sfera publiczna*, w której obywatele/społeczności mogą sprawować kontrolę nad własnym życiem i mieć wpływ na sprawy publiczne. Proces wytwarzania/wzmacniania sfery publicznej – według Habermasa – zachodzi w obszarze wspólnym *systemu i świata życia* (co w tradycyjnym ujęciu odpowiadałoby pojęciu środowiska). Rolę otoczenia spełnia w tym ujęciu pozostała (rozłączna) przestrzeń systemu i „świata życia”. Z kolei interwencja publiczna (programy i polityki publiczne) jest czynnikiem aktywizującym procesy społeczno-edukacyjne, rodząc potrzebę ich krytycznej diagnozy i współtworzenia (schemat 2).

Schemat 2. Sfera publiczna jako przestrzeń wychowania



Źródło: opracowanie własne.

Zarysowana w ten sposób perspektywa pedagogiki publicznej może poszerzyć:

- a) pole diagnozy o problematykę „polityczną” w jej różnorodnych kontekstach znaczeniowych, ale z ukierunkowaniem na rozwiązywanie problemów społecznych, oraz

⁷ Środowisko wychowawcze – „zespół celowo kierunkowanych oddziaływań wychowawczych” (Kamiński 1982, s. 80).

⁸ Środowisko – „Zespół warunków, wśród których bytuje jednostka i czynników przekształcających osobowość, oddziałujących stale lub przez dłuższy czas. Jest zespołem zjawisk przyrodniczych, kulturalnych i osobowych” (Radlińska 1961, s. 31).

- b) pole praktycznej interwencji edukacyjnej poprzez nadanie systemowej mocy „wychowaniu środowiskowemu”.

Zintegrowane działanie edukacyjne na rzecz wspólnego dobra

Czy rozróżnienia na podejście pedagogiki społecznej i publicznej są potrzebne? Czy pedagogika społeczna jako nauka i praktyka nie obejmuje całości poruszanych tu zagadnień? Odpowiadając na powyższe pytania należy podkreślić, że rzeczywiście pedagogika społeczna w sposób całościowy dotyka omawiane problemy. Usytuowana jest „w poprzek” innych dyscyplin naukowych. Ma więc, jak określił to francuski badacz Jean-Maria Barbier (2006) charakter transwersalny, rozumiany jako perspektywa pozwalająca ujmować badany obszar całościowo i równocześnie umożliwiającą analizowanie go w trzech wymiarach: „z zewnątrz” (dla praktyki), „z wewnątrz (w praktyce)” i sytuując się „nad nim”. Tym niemniej w obszarze związanym ze sferą systemową, zagadnieniami hegemonii władzy, instrumentalnego kształtowania rozwiązań systemowych, przemocy instytucjonalnej, konstruowania interwencji publicznej nie wytworzyła wystarczającego aparatu poznawczego i diagnostyczno-projektującego. Tymczasem, jak wskazywano wcześniej, publiczne mechanizmy kształtowania życia społecznego stają się dziś dominujące. Pouczającym przykładem mogą być losy idei Małych Ojczyzn, która będąc swoistym ideałem edukacji środowiskowej realizowanym w paradygmacie pedagogiki społecznej zderzyła się z polityką samorządową/publiczną i racjonalnością instrumentalną. Dziś pod szyldem Małych Ojczyzn znajdziemy raczej zjawiska z dziedziny marketingu terytorialnego, ekonomii i produktów lokalnych, przemysłu turystycznego niż potencjał obywatelski czy wychowawczy. Obie sfery zresztą się nie wykluczają, ale istnieje potrzeba ich zrównoważenia. Niestety na razie jesteśmy świadkami skolonizowania sfery wychowania i edukacji przez zekonomizowane i instrumentalne działania systemowe.

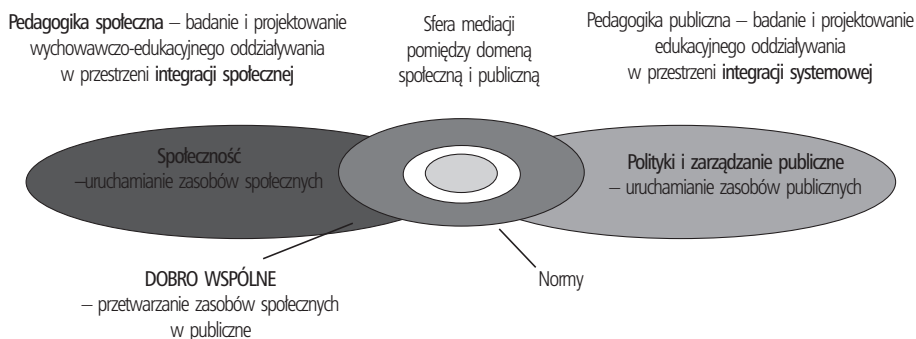
Chcąc nie chcąc pedagogika musi być „polityczna”, ponieważ w przeciwieństwie do socjalizacji (dopasowanie do świata jaki jest) tworzy przestrzeń wychowania ludzi, które jest zawsze przygotowaniem do społeczeństwa, którego (jeszcze) nie ma. Wychowanie jest więc celowym działaniem interwencyjnym, w którym staramy się stworzyć człowieka pasującego do pewnej utopii świata pożądanego a nie realnie istniejącego. Tymczasem tworzenie konstruktywów przyszłego świata to w dużej mierze domena polityki. To w debacie politycznej tworzymy utopie nowego świata, zawsze jest to związane z niezgodą na to co jest. Stąd zdaniem autora potrzeba uzupełnienia i „uzbrojenia” pedagogiki społecznej w nowe narzędzia analizy, refleksji i praktyki zdefiniowane zbiorczym pojęciem pedagogiki publicznej.

W tym dualnym obejmującym jednocześnie perspektywę pedagogiki społecznej i publicznej kontekście usytuowana jest też problematyka instytucji społecznościowej. Instytucja społecznościowa łączy w sobie:

- a) wymiar „społeczności” utożsamianej ze sferą integracji społecznej (interakcji i relacji międzyludzkich, więzi społecznych, życia codziennego, konsensualnej komunikacji);
- b) wymiar „instytucji”, czyli integracji systemowej (normy regulujące, funkcjonalność, efektywność).

Stąd wynika unikalna „siła społeczności” mogących przy odpowiednim podejściu funkcjonować pomiędzy obszarem społecznym a publicznym, stając się niezbędnym łącznikiem, tłumaczem i katalizatorem dla przeciwstawnych często interesów, emocji sposobów komunikacji. Wytwarzany przez instytucje społecznościowe obszar wspólnej komunikacji społeczeństwa i instytucji jest fundamentalny dla istnienia sfery publicznej, a poprzez nią do negocjowania strategii działania na rzecz dobra wspólnego. Pedagogiczny model zintegrowania działania na rzecz dobra wspólnego przedstawiony schemat 4.

Schemat 3. Instytucja społecznościowa jako zintegrowane działanie na rzecz Wspólnego Dobra



Źródło: opracowanie własne.

W prezentowanym modelu społeczni aktorzy poprzez działania społecznościowe współtworzą procesy strukturalne wpływające na świat instytucjonalny.

Zarysowany na potrzeby dalszego dialogu w środowisku pedagogów społecznych subparadygmat pedagogiki publicznej, spełniać może – zdaniem autora – rolę „edukacyjnej korekty” systemowej polityki publicznej, uwrażliwiając ją na potrzebę wykorzystania lub rewitalizacji potencjału społeczności. Rewitalizacja społeczna jest – jak podkreśla Andrzej Radzewicz-Winnicki – „procesem przywracania do życia poszczególnych grup społecznych, instytucji, środowisk lokalnych, to kreowanie warunków umożliwiających realizację in-

dywidualnych i społecznych potrzeb. Polega na budowaniu identyfikacji z lokalną społecznością z przestrzenia/obszarem instytucjonalizującej się tożsamości” (Radzewicz-Winnicki 2014, s. 104). Zdaniem tego autora jako jedna z polityk publicznych może rewitalizacja „stanowić o przyjęciu przez pedagogikę społeczną funkcji pedagogiki publicznej jako nauki/subdyscypliny, propagującej idee, normy czy wartości »ziszczalne« w realnym świecie, ale będące jednak praktyką naukową. Przez propagowanie rozstrzygnięć – potencjalnie możliwych w praktyce publicznej – wyznaczają one tej subdyscyplinie nową rolę, a integralna interwencja prowadzić winna ku polityce publicznej, stanowiącej świat troski o wspólne dobra preferowane w społeczeństwie obywatelskim” (Radzewicz-Winnicki 2014, s. 99). Propozycje zawarte w artykule starają się wychodzić na przeciw, zarówno publicznej pragmatyce jak i społecznym marzeniom o świecie, w którym potrafimy być solidarni wobec wciąż nowych zagrożeń i wyzwań. Droga do realizacji tego celu wiedzie zaś poprzez proces publicznego i społecznego uczenia ukierunkowanego na wspólne dobro.

Literatura

- Adler R., Goggin J. (2005), *What Do We Mean By „Civic Engagement?”*. „Journal of Transformative Education”, t. 3, nr 3.
- Antoszewski A. (2000), *Spoleczeństwo obywatelskie a proces konsolidacji demokracji*, [w:] *Studia z teorii polityki*, t. 3, Czajowski A., Sobkowiak L. (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Arendt H. (2000), *Kondycja ludzka*, tłum. Anna Łagodzka, Aletheia, Warszawa.
- Barber B. (1999), *Strong Democracy. Participatory Politics for a New Age*, University of California Press, Berkeley–Los Angeles–London.
- Barbier J.M. (2006), *Działanie w kształceniu i pracy socjalnej. Analiza podejść*, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Katowice.
- Bauman Z. (2006), *Prywatne zgryzoty na miejskim rynku*, [w:] *Sfera publiczna. Kondycja – przejawy – przemiany*, Hudzik J.P., Woźniak W. (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Biesta G. (2014), *Making Pedagogy Public. For the Public or in the Interest of Publicness*, [w:] *Problematizing of Public Pedagogy*, Burdick J., Sandlin A., Malley M. (red.), Routledge–New York–London.
- Burszta W. (2008), *Ksenogamiczność studiów kulturowych: zamiast wprowadzenia do „Manifestu nowych studiów kulturowych”*, „Kultura Popularna”, 19(1).
- Chimiak G., K. Iwińska (red.), (2015), *Krajobraz społecznościowy. Polska 2014*, CAL/Collegium Civitas, Warszawa.
- Czerepaniak-Walczak M. (2011), *„Świat życia” jako kategoria pedagogiczna*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1.
- Demiński P., (2006), *Korupcja jako symptom schorzenia systemu*, [w:] *Korupcja: oblicza, uwarunkowania, przeciwdziałanie*, Dylus A., Rudowski A., Zaborski M. (red.), Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.

- Dziubka K. (2001), *Teoria demokratycznej obywatelskości – zarys problemu*, [w:] *Spółeczeństwo obywatelskie*, Bokajło W., Dziubka K. (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Ellsworth E. (1997), *Teaching Positions. Difference, Pedagogy, and the Power of Address*, Teachers College, Columbia University, New York–London.
- Fals Borda O. (2010), *Uczestniczące badania (w działaniu) w teorii społecznej: pochodzenie i wyzwanie*, [w:] *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, Červinkowa H., Gołębniak B.D. (red.), Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- Fiske J. (2010), *Understanding Popular Culture*, Routledge, Abingdon–New York.
- Freire P. (2003), *Pedagogy of the Opressed*, Cnntinum, New York–London.
- Giroux H. (2005), *Cultural Studies in Dark Times: Public Pedagogy and the Challenge of Neoliberalism*, „Fast Capitalism” 1.2, www.fastcapitalism.com.Web. 4 Apr. 2.
- Giroux H. (1998), *Schooling and the Struggle for Public Life. Critical Pedagogy in the Modern Age*, Minneapolis.
- Giroux H., Witkowski L. (2010), *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Giroux H.A. (2006), *Public Pedagogy and Rodent Politics. Cultural Studies and the Challenge of Disney*, „Arizona Journal of Hispanic Cultural Studies”, 2 (1999): 253-66. Rptd. In *The Giroux Reader*. Ed. Christopher G. Robbins. Boulder, CO: Paradigm Publishers. 219-30.
- Habermas J. (2007), *Strukturalne przeobrażenia sfery publicznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Habermas J. (2002), *Teoria działania komunikacyjnego*, t. 2: *Przyczynek do krytyki rozumu funkcjonalnego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Heywood A. (2006), *Politologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kamiński A. (1982), *Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kellner D. (2006), *Marksizm kulturowy i cultural studies. Teoretyczne fundamenty brytyjskich badań kulturowych*, „Kultura Popularna”, 15(1).
- Kraft M.E, Furlog S.R. (2007), *Public Policy. Politics, Analysis and Alternatives*, CQ Press, Washington.
- Krenz R., Mocek S., Skrzypczak B. (red.) (2015), *Efekt motyla. Scenariusze rozwoju sektora społecznościowego*, CAL/Collegium Civitas, Warszawa.
- Lasswell H.D. (1951), *The Policy Orientation*, [w:] *Policy Sciences: Recent Developments in Scope and Method*, Lasswell H., Lerner D. (red.), Stanford University Press, Stanford.
- Lejano R.P. (2012), *Postpositivism and the Policy Process*, [w:] *The Routledge Handbook of Public Policy*, Araral E. Jr., Fritzen S., Howlett M., Ramesh M., Wu X. (red.), Routledge, New York.
- Magala S. (1991), *Jurgena Habermasa koncepcja procesu kolonizacji Lebensweltu*, „Studia Metodologiczne”, (25).
- Marquand D. (2004), *Decline of the Public. The Hollowing out of Citizenship*, Cambridge, Polity Press.
- Milerski B., Śliwerski B. (red.) (2000), *Leksykon PWN. Pedagogika*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Modernising Government, White Paper CM 4310 (1999), Cabinet Office, London.
- Musiał M. (2014), *Intymność i jej współczesne przemiany. Studium z filozofii kultury*, rozprawa doktorska przygotowana w Zakładzie Filozofii Kultury Instytutu Filozofii UAM pod kierunkiem prof. dr hab. Anny Pałubickiej, Poznań.

- Nowak J. (2011), *Aktywność obywateli online. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Nyzio A. (2014), *Brytyjskie studia kulturowe a polski strach przed polityką*, „Kultura Popularna”, nr 1(39).
- Peters B.G. (2004), *American Public Policy. Promise and Performace*, CQ Press, www.institute-forgovernment.org.uk/images/files/MINDSPACE-full.pdf (data pobrania: 10.05.2014).
- Podgórecki A. (red.) (1974), *Socjotechnika. Funkcjonalność i dysfunkcjonalność instytucji*, Książka i Wiedza, Warszawa.
- Portman-Daley J. (2013), *Subtle Democracy: Public Pedagogy and Social Media*, <http://currents.cwrl.utexas.edu/2013/subtle-democracy-public-pedagogy-and-social-media>.
- Poster M. (1996), *Cyberdemocracy. Internet and the Public Sphere*, [w:] *Internet Culture*, Porter D. (red.), Routledge, New York-London.
- Professional Policy Making for the Twenty First Century. Report by Strategic Policy Making Team (1999), Cabinet Office, London.
- Radlińska H. (1961), *Pedagogika społeczna*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław-Warszawa-Kraków.
- Radziewicz-Winnicki A. (2014), *Magia myśli o rewitalizacji społecznej w dobie przemian w twórczości współczesnych polskich pedagogów społecznych (pożytki czy też pozytywistyczne utopie)*, [w:] *Pedagogika społeczna. Wobec zagrożeń człowieka i idei sprawiedliwości*, t. 2, Danilewicz W., Theiss W. (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Sandlin J.A., Schultz B., Burdick J. (2010), *Handbook of Public Pedagogy: Education and Learning Beyond Schooling*, Routledge, New York.
- Sandlin J.A., O'Malley M., Burdick J. (2012), *Mapping the Complexity of Public Pedagogy Scholarship 1894–2010*, Routledge, New York.
- Schuler D. (2004), *Reports of the Close Relationship between Democracy and the Internet May Have Been Exaggerated*, [w:] *Democracy and New Media*, Jenkins H., Thorburn D. (red.), The MIT Press, Cambridge-London.
- Somers M. (1993), *Citizenship and the Place of the Public Sphere: Law, Community, and the Political Culture in the Transition to Democracy*, „American Sociological Review”, 58(5).
- Szarfenberg R. (2013), *O bliskim związku i wzajemnych inspiracjach między polityką publiczną i polityką społeczną*, „Problemy Polityki Społecznej”, nr 22(3).
- Szkudlarek T. (2003), *Pedagogika krytyczna*, [w:] *Pedagogika*, t. 1, Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Śliwerski B. (2010), *Pedagogika krytyczna widziana liberalnie. Glossa do książki H.A. Giroux i L. Witkowskiego*, [w:] *Edukacja i sfera publiczna, idee doświadczania pedagogiki radykalnej*, Giroux H.A., Witkowski L. (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Wnuk-Lipiński E. (2005), *Socjologia życia publicznego*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa.
- Zybała A. (2012), *Polityki publiczne. Doświadczenia w tworzeniu i wykonywaniu programów publicznych w Polsce i innych krajach*, Krajowa Szkoła Administracji Publicznej, Warszawa.