

Andreas Fejes

Idee Michela Foucault w badaniach nad edukacją dorosłych i całościowym uczeniem się : (na podstawie analizy czterech czasopism naukowych)

Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja : kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej nr 3 (47), 25-47

2009

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

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

ANDREAS FEJES

Linköping University, Szwecja

Idee Michela Foucault w badaniach nad edukacją dorosłych i całowyciowym uczeniem się (na podstawie analizy czterech czasopism naukowych)¹

W ostatnich dekadach idee wysunięte przez Michela Foucault były przedmiotem ożywionej debaty i wielu dyskusji w świecie akademickim, zwłaszcza w naukach społecznych. Chociaż Foucault zdobył szerokie uznanie, minęło sporo czasu, zanim badacze edukacji zaczęli stosować jego idee. Jest rzeczą godną uwagi, że niektóre wprowadzone przez niego pojęcia, takie jak dyscyplina, nadzór, technologie itd., okazały się niezwykle użyteczne w analizie praktyk edukacyjnych i szkoły jako instytucji społecznej. Chociaż Foucault (1998) wspominał o szkole jako modernistycznej instytucji, w której jest wytwarzana i sprawowana władza dyscyplinowania, to sam nigdy nie wkroczył na teren badań edukacyjnych. Również badacze edukacji nie próbowali szerzej wykorzystać jego idei przed końcem lat 80. i początkiem 90. XX w. (Olssen 2006b). Jednym z nielicznych wyjątków jest Hoskin (1979; 1982), który analizując historię egzaminu i egzaminowania, opiera się na pracy *Nadzorować i karać* (Foucault 1998).

Pierwszy zbiór esejów na temat Foucaulta i edukacji opublikowany został w 1990 roku (Ball 1990; wyd. polskie 1992) i kładł nacisk na związek edukacji z polityką, ekonomią i historią w procesie kształtowania się człowieka jako podmiotu. Większość zawartych w nim artykułów nawiązywała do idei pochodzących z *Nadzorować i karać*, zwłaszcza do praktyki repartycji: tego, jak szkoła w swych wielu różnych aspektach dzieli uczniów na normalnych i odbiegających od normy. Po ukazaniu się tej książki idee Foucaulta były częściej wykorzystywane w badaniach nad edukacją. Wy-

¹ Niniejszy artykuł opublikowany został w języku angielskim: Fejes (2008).

danych też zostało kilka innych zbiorów na ten temat (np.: Popkewitz, Brennan 1998; Baker, Hayning 2004). Ponadto można dostrzec ogólną tendencję polegającą na zmniejszaniu się zainteresowania ideą podmiotu i praktyk uprzedmiotawiania, a wzrostem zainteresowania późniejszymi ideami Foucaulta, głównie sposobami autokonstrukcji podmiotów (technikami siebie) oraz ideą rządomyślności (*governmentality*).

Jeśli skupimy uwagę na wykorzystaniu koncepcji Foucaulta w badaniach nad edukacją dorosłych i całościowym uczeniem się, znajdziemy kilku autorów, którzy na różne sposoby korzystali z jego idei. Na przykład R. Usher i in. (1997) używa Foucaultowskich pojęć rządomyślności, władzy i dyscypliny (w powiązaniu z innymi teoretycznymi perspektywami), kiedy podnosi problem edukacyjnej praktyki dorosłych. S. Brookfield (2005) korzysta z Foucaultowskiego pojęcia władzy omawiając w jednym z rozdziałów swej książki rolę teorii krytycznej w edukacji dorosłych; wkrótce ma się też ukazać pierwszy zbiór artykułów poświęconych sposobom wykorzystania idei Foucaulta w badaniach nad całościowym uczeniem się, nawiązujący głównie do pojęć rządomyślności i podmiotowości (Fejes, Nicoll 2008). Publikacje te przedstawiają szeroką gamę zastosowań koncepcji Foucaulta i obejmują zarówno wczesną, jak i późniejszą fazę jego twórczości.

A zatem M. Foucault wydaje się dziś ważną postacią w badaniach nad edukacją. Jego idee zostały podjęte przez wielu badaczy akademickich. Kiedy jakiś uczonej i jego prace są cytowane i wykorzystywane przez innych, to efekty tego zabiegu mogą być albo zgodne z zamysłem prac oryginalnych, albo odmienne od niego. M. Foucault dał jasno do zrozumienia, że jego prac nie należy traktować jako metateorii mającej jednoznaczne zastosowanie, nie podał też żadnych wyraźnych wskazówek metodologicznych. Chciał natomiast, aby jego książki traktowano jak skrzynki z narzędziami, z których można wybierać idee i stosować je tam, gdzie mogą być przydatne (za: Patton 1979). Jest więc wiele sposobów teoretycznego wykorzystania Foucaulta i on sam – można powiedzieć – do tego zachęcał.

Celem niniejszego artykułu jest omówienie możliwych sposobów zastosowania koncepcji M. Foucaulta w badaniach nad edukacją dorosłych i praktykami całościowego uczenia się. Omówienie to opierać się będzie na analizie sposobów wykorzystywania prac Foucaulta w badaniach edukacyjnych w ciągu ostatnich kilku lat. Jakiego rodzaju pytania stawiano w tych badaniach i w jakiej mierze korzystanie z idei Foucaulta miało wpływ na uzyskiwane rezultaty poznawcze?

Sposób doboru badanych tekstów

Ponieważ prezentowana analiza dotyczy zastosowań koncepcji Foucaulta w badaniach przeprowadzonych w ostatnich kilku latach nad edukacją dorosłych i całości-

zyciowym uczeniem się, należałoby odwołać się do dość obszernego materiału źródłowego, w którym takie zastosowania występują (Bryman 2002). Takiego materiału dostarczają czasopisma fachowe, których łamy są miejscem publikacji tekstów akademickich. Do analizy wybrałem teksty zamieszczone w czterech czasopismach: *Adult Education Quarterly* (USA), *International Journal of Lifelong Learning Education* (Wlk. Brytania), *Studies in Continuing Education* (Australia) oraz *Studies in the Education of Adults* (Wlk. Brytania). Czasopisma te są reprezentatywne, gdy chodzi o zróżnicowanie geograficzne. Co więcej, jedno z nich otwarcie deklaruje, że ma orientację międzynarodową (świadczy o tym choćby jego tytuł oraz cel i obszar poszczególnych sekcji czasopisma), ma więc ambicję publikowania artykułów pochodzących z całego świata. Wreszcie, wybrane czasopisma wydają się odgrywać ważną rolę w badanej dziedzinie, o czym można przekonać się na podstawie indeksu cytowań. Ponieważ interesowało mnie zjawisko korzystania z myśli Foucaulta w ostatnich kilku latach, zebrałem wszystkie teksty odnoszące się do tego filozofa, jakie opublikowano w wymienionych tytułach między 1999 a 2006 rokiem – łącznie 56 artykułów.

Wierzę, że analiza tych czterech czasopism, dobranych w sposób wyżej wspomniany, może być uważana za reprezentatywną dla podejmowanej problematyki i pozwoli zrealizować wyznaczony cel. Wybór 56 tekstów na temat idei Foucaulta stanowi wystarczającą podstawę do pokazania różnorodności ich zastosowań. Wprawdzie wykluczenie z analizy całych ksiązek ogranicza ogólność uzyskanych rezultatów, jednak nie wpływa w istotny sposób na realizację założonego celu. Kolejne ograniczenie wiąże się z wyborem akurat tych czterech konkretnych tytułów. Badacze, którzy zamierzają opublikować tekst w jakimś czasopiśmie, stawiają sobie wiele pytań, zanim zdecydują, *gdzie* go wysłać. Gdzie tekst ma największe szanse publikacji (w którym czasopiśmie zaakceptują to, czym się zajmuje)? Kto ma być odbiorcą mojego artykułu (kto czyta dane czasopismo)? Które z tytułów są najwyżej punktowane? I tak dalej. Oczywiście, wybór czterech czasopism z góry wyklucza artykuły pisane w innych (np.: Simons, Masschelein 2006; Popkewitz i in. 2006; Fejes 2006a). Pomija też teksty, które nie zostały przyjęte do druku, zostały odrzucone (w ogóle nie dowiemy się o nich, jeśli nie zwrócimy się z odpowiednią prośbą do wydawców i badaczy, którzy trzymają gdzieś odrzucone artykuły). Mój wybór nie uwzględnia również publikacji pisanych w językach innych niż angielski. Mimo wszystko uważam, że wybór tych właśnie czasopism pozwoli mi zanalizować i przedstawić różne sposoby wykorzystywania koncepcji Foucaulta. Moja analiza nie obejmie wszystkich zastosowań, lecz tylko niektóre; te zaś mogą posłużyć jako punkt wyjścia do refleksji na temat użyteczności Foucaulta oraz w kwestii tego, które zastosowania mogą okazać się płodne w przyszłości.

W mojej analizie chodzi przede wszystkim o to, by dostrzec różne zastosowania myśli Foucaulta. Jak autor danego artykułu wykorzystuje jego idee? Na których frag-

mentach dzieła Foucaulta się opiera? Do jakiego stopnia je wykorzystuje? Jakie zjawiska bada?

Koncentrując się na powyższych pytaniach, posłużyłem się analizą ilościową (Bryman 2002) i podzieliłem badane artykuły na grupy, tak by cechą wspólną każdej z nich był określony sposób wykorzystania koncepcji Foucaulta. Podział stworzyłem zatem na podstawie własnej lektury, a nie w oparciu o z góry wyznaczony schemat. Moja strategia analityczna nie jest strategią interpretacyjną odwołującą się do Foucaulta i zastosowaną do analizy tekstów wykorzystujących idee tego filozofa. Jednakże poprzez analizę tych zastosowań Foucaulta i przyjęcie jej rezultatów jako punktu wyjścia do dyskusji o przyszłym jego wykorzystaniu, a również przez ogólne odniesienie do pracy tego filozofa, tekst ten również przedstawia pewne użycie Foucaulta i sam mógłby być przedmiotem analizy.

Pisząc go, uczestniczę w wytwarzaniu pewnych prawd o tym, jakie są zastosowania teorii Foucaulta w obszarze edukacji dorosłych i całożyciowego uczenia się, a jakich zastosowań one nie mają. Język ma charakter konotacyjny (zob.: Nicoll, Fejes 2008); „wymyślamy”, ustanawiamy formy indywidualnego i społecznego istnienia poprzez język i praktyki społeczne. W tym przypadku poprzez język i formy społeczne konstytuujemy takie obiekty, jak zastosowania idei Foucaulta. A zatem, pisząc niniejszy artykuł i prezentując go czytelnikom, uczestniczę w ustanawianiu zastosowań myśli Foucaulta jako „realnych” obiektów. Dzieje się tak nawet wówczas, gdy moi czytelnicy nie zgadzają się ze mną. Tak więc wprowadzony przeze mnie podział wpływa na to, co analizuję; stawia sprawę w określony sposób, wyznaczając to, na co autor mógłby i na co nie mógłby się zgodzić. Mój artykuł może również wpłynąć na badaną dziedzinę – może mieć wkład w konstrukcję możliwych stanowisk odnośnie do zastosowań koncepcji Foucaulta: które są pożądane, a które niepożądane, które z nich są dobre, a które złe. A zatem mój artykuł ma również charakter dyscyplinujący, wytwarza obiekty, o których opowiada, i stwarza pewne prawdy o zastosowaniach Foucaulta. Ponieważ władza jest wszędzie (Foucault 1980), konsekwencji takich nie można uniknąć; można je jednak jasno ukazać poprzez zbadanie dyskursów umożliwiających taką analizę. Moja praca badawcza może więc być poddana dekonstrukcji przez innych badaczy.

Wyniki

W czterech wskazanych czasopismach wydawanych w latach 1999-2006 w sumie opublikowano 56 artykułów (z ogólnej liczby 617), które nawiązywały do Foucaulta. Ściślej, w każdym z czasopism pojawiła się następująca liczba artykułów zawierających jeden lub więcej przypisów do Foucaulta:

<i>Adult Education Quarterly</i>	10
<i>International Journal for Lifelong Learning Education</i>	19
<i>Studies in Continuing Education</i>	13
<i>Studies in the Education of Adults</i>	14

Jeśli przyjrzymy się bliżej tym tekstom, by zobaczyć, które fragmenty dzieła Foucaulta są w nich wykorzystywane, okaże się, że najczęściej cytowane książki to *Nadzorować i karać* (Foucault 1998), cytowana w 28 z 56 artykułów, oraz *Power/Knowledge* (Foucault 1980), cytowana w 22 artykułach. Powróć do tej kwestii w dalszej części artykułu.

A zatem 9% wszystkich artykułów zasadniczo odnosi się do Foucaulta. Jednak kiedy czytamy tekst dokładniej, okazuje się, że liczba przypisów jest nieproporcjonalna do faktycznego wykorzystania jego idei. Na podstawie własnej analizy wyodrębniłem cztery kategorie zastosowań koncepcji Foucaulta: strategię interpretacyjną, zastosowanie eklektyczne, metodę przedstawiania argumentu i użycie dekoracyjne. W swoim przeglądzie skoncentruję się tylko na dwóch pierwszych kategoriach (22 artykuły), ponieważ są to zastosowania merytoryczne. Trzecia kategoria obejmuje 13 artykułów, które w swej warstwie argumentacyjnej wykorzystują pojęcia zaczerpnięte od Foucaulta. Na przykład używa się pojęcia *panoptikon*, aby wyjaśnić, jak kobiety uczą się empatii w więzieniu (Kilgore 2001), lub pojęcia władzy/wiedzy do pokazania, jak teorie motywacyjne w edukacji dorosłych „konstruują” dorosłych niemających żadnej motywacji (Ahl 2006). Uderzająco duża liczba artykułów nawiązuje do Foucaulta w sposób, który nazwałbym użyciem dekoracyjnym (21 artykułów). Ci autorzy odnoszą się do Foucaulta jedynie „przy okazji”, wspominając po prostu o nim; na przykład o tym, że Foucault wywarł duży wpływ na nasze rozumienie władzy albo że jest on główną postacią nurtu zwanego poststrukturalizmem. M. Foucault nie jest tu „stosowany” *sensu stricto*. Powodem tego typu nawiązań może być fakt, że filozof ten przedstawiany jest zwykle jako jedna z ważniejszych „ikon” współczesności, do której po prostu „wypada” się odwołać (takimi „ikonami” również są Giddens, Habermas, Marks itd.). Innym powodem mogło być wskazanie przez autora źródła jakiegoś pojęcia, idei itd. Niezależnie od rzeczywistych powodów artykułów odwołujących się do Foucaulta w sposób dekoracyjny nie zaliczam do tekstów, w których Foucault „stosowany” jest w sposób ścisły i dopracowany.

Dalej omówię artykuły z kategorii *Foucault jako strategia interpretacyjna*, a następnie przejdę do *eklektycznych zastosowań Foucaulta*. W dalszej kolejności podejmę kwestię przydatności koncepcji Foucaulta w omawianym obszarze badawczym.

Foucault jako strategia interpretacyjna

Spśród 56 artykułów tylko nieliczne (13) wykorzystywały Foucaulta jako „główną” podstawę przeprowadzanych badań. Ogólnie rzecz biorąc, wyróżnić w nich moż-

na trzy różne tematy związane z dziełem Foucaulta: rządomyślność, genealogia oraz władza, wiedza i dyscyplina.

Rządomyślność

Kilka artykułów (Edwards 2003; Edwards, Nicoll 2004; Fejes 2005; Kennedy 2004; Olssen 2006a) odwołuje się do wypracowanej przez Foucaulta 2003 koncepcji władzy politycznej i problematyki rządzenia. Wraz z wprowadzeniem przez niego idei rządomyślności *mikroanaliza* władzy będąca dominującym tematem we wczesnym (oraz „środkowym”) okresie jego pracy, np. tej dotyczącej więzienia (Foucault 1998), została teraz połączona z analizą władzy na *makropoziomie*. M. Foucaulta interesowała zdolność podmiotów do rządzenia i jej związek z polityczną ambicją sprawowania rządów: to, jakie racjonalności rządzenia są konstruowane w poszczególnych przestrzeniach historycznych. Przedmiotem jego badań było powstanie nowoczesnego państwa socjalnego, sprawującego władzę bardziej subtelnie, jednocześnie ją rozszerzając i rozpraszając. W efekcie zwiększona została zdolność rządzenia za pomocą prawnych regulacji, standaryzacji ludzkich zachowań itd. (Hultqvist, Petersson 1995). Jednakże przed śmiercią Foucault nie zdążył już podać żadnej obszerniejszej analizy opisanego zjawiska. Natomiast inni badacze podjęli ten temat. Na podstawie pracy M. Deana (1999) można wnioskować, że pojęcie rządomyślności zaczęło być w większym stopniu używane na początku lat 90. XX wieku, a pod koniec tej dekady było już utrwalone. Najprawdopodobniej losy tego pojęcia związane były z faktem, że Foucault wygłosił swój wykład o rządomyślności w lutym 1978 roku. Angielski tekst wykładu opublikowany został najpierw w 1979 roku w jednym z angielskich czasopism², ale do szerszej publiczności dotarł dopiero w 1991 roku, po opublikowaniu go w oddzielnej książce (Burchell i in. 1991). Od tamtej pory ukazało się kilka wolumenów na temat rządomyślności, zawierających artykuły zarówno z obszaru edukacji, jak i spoza tej dziedziny (np. Hultqvist, Petersson, 1995; Barry i in. 1996; Dean, Hindess 1998).

W moim przeglądzie pojęcie rządomyślności pojawiło się w pięciu artykułach. W jednym z nich (Kennedy 2004) deklaruje się wprost, że będzie on poświęcony analizie rządomyślności, choć analiza taka nie została przeprowadzona. Inne artykuły korzystały z tego pojęcia, aby postawić pytania dotyczące sposobu sprawowania rządów. Dwa teksty odnoszą rządomyślność do *Actor Network Theory – ANT*. R. Edwards (2003) koncentruje się na doniosłości idei całościowego uczenia się w zmieniających się ramach rządzenia i argumentuje, że może ona być postrzegana jako strategia rządomyślności. Idee Foucaulta stosowane są tutaj do analizy funkcjonowania pojęcia podmiotowości w dyskursie całościowego uczenia się. Z kolei *Actor – Network Theory* służy do zilustrowania tego, jak różne rodzaje podmiotowości są wytwarzane. Podobne podejście obecne jest u R. Edwardsa i K. Nicoll (2004), którzy badają, jak

² Było to czasopismo *Ideology and Consciousness* 1979, nr 6 (przyp. tłum.).

organizowane są miejsca pracy w kontekście politycznej ambicji rządu. Argumentują, że rządowość nie może być postrzegana jedynie jako nowoczesna forma władzy politycznej. Trzeba również wziąć pod uwagę mikropraktyki sprawowania władzy, by dostrzec, z jakim rodzajem władzy mamy do czynienia (czy np. chodzi o rządowość, czy władzę dyscyplinarną itd).

A. Fejes (2005) zajmuje nieco inne stanowisko. Analizując sposoby konstruowania dorosłego uczącego się poprzez dyskursy polityczne, bada, jak taki podmiot jest rządzony. Koncentruje się on na podmiocie rządzonym, na sposobie sprawowania nad nim rządów, na kwestii celu rządzenia (po co rządzić?) oraz na racjonalnościach rządzenia konstruowanych w trakcie dyskursu. M. Olssen (2006a) zajmuje jeszcze inne stanowisko oparte na rządowości, w którym Foucault traktowany jest jako część odnowionego dyskursu krytycznego. M. Olssen argumentuje, że koncepcja całościowego uczenia się konstytuuje technologię kontroli, która czyni populację podległą nowej formie racjonalizacji. Odnosząc takie rozumowanie do neoliberalizmu, dowodzi, że pojęcie rządowości tworzy nową wersję socjologii opartej na nadbudowie, która może wyjaśnić, jak edukacyjne i ekonomiczne praktyki wzajemnie się warunkują i adaptują. Technologia całościowego uczenia się umożliwia nałożenie na państwo odpowiedzialności za edukację i uczenie się, przy jednoczesnym zwolnieniu państwa z obowiązku dostarczania dobrobytu. Technologię tę można więc potraktować zarówno jako przyczynę, jak i skutek takiej socjologicznej perspektywy. M. Olssen kończy swój artykuł podaniem kilku normatywnych sugestii dotyczących przyszłości edukacji, w której chce widzieć połączenie dyskursu całościowego uczenia się z emancypacyjnym projektem sprawiedliwości społecznej.

Genealogia

Tylko dwa artykuły bezpośrednio dotyczą genealogii (Chapman 2003; Fejes 2005). Genealogia opracowana została w późniejszej fazie kariery M. Foucaulta (2000; 2002) jako opozycja do historii idei. Historia była zwykle postrzegana jako proces, w którym powinniśmy tworzyć porządek z chaosu i w którym należy podać taką przyczynową opowieść, która objaśni naszą przeszłość i teraźniejszość. Przykładem jest marksizm, który próbuje wyjaśnić rozwój społeczeństwa poprzez relację bazy do nadbudowy i w którym materialność (czyli baza) służy do wyjaśniania zdarzeń w historii. Natomiast M. Foucault (2000), opierając się na Nietzsche, twierdzi, że historia powinna być postrzegana jako proces różnych nieciągłości, tymczasowości, proces nieposiadający żadnej istoty. Jej celem jest rekonstrukcja systemów podległości przez prześledzenie sposobu pojawiania się zdarzeń, które powstają w grze dominacji. Takie gry są tymczasowe, właściwe danemu czasowi i miejscu, kryją w sobie różne zmienne moce, które wywołują nieprzewidywalne zawczasu skutki. W bitwach tych sił nie istnieją uprzednio ustanowione podmioty. Podmioty wyłaniają się dopiero w trakcie takich gier, a ich role są konstruowane i odgrywane w różnych praktykach (Beronius 1991).

V.L. Chapman (2003) używa kategorii genealogii jako sposobu stawiania pytań o własną podmiotowość. Autorka chce opisać władzę i jej funkcjonowanie w edukacji w kontekście tworzenia ciała. Jako środek ukazania takiej władzy wybiera pisane przez siebie pamiętniki, co pozwala utrzymać jej pracę w przyjętych granicach etycznych. Jej strategia badawcza opiera się na Foucaultowskich pojęciach władzy i podmiotowości, a do zbadania różnych postaci swojej subiektywności służy jej własne ciało. Przy użyciu pojęcia genealogii nakreśla przeszłość swego edukacyjnego ciała, analizując zeszyt, w którym zebrała swoje zapiski. Pokazuje, jak władza dyscyplinarna i pastoralna stanowią część jej genealogii. A. Fejes (2005) prezentuje jeszcze inne zastosowanie pomysłów M. Foucaulta. Używa on pojęcia genealogii do postawienia pytania o sposoby konstruowania dorosłego uczącego się i rządzenia nim we współczesnych dyskursach. Opierając się na analizie rządomyślności, ukazuje pochodzenie idei dorosłego uczącego się jako kogoś, kto uczy się przez całe życie, oraz kogoś, kto powinien rządzić samym sobą.

Władza, wiedza i dyscyplina

Siedem artykułów (Devos 2004; Edwards, Clarke 2002; Egan 2003; Harrison 2000; Nicoll, Harrison 2003; Usher, Solomon 1999; Wilson 1999) nawiązywało do Foucaultowskich koncepcji władzy, wiedzy i dyscypliny jako głównych narzędzi analizy. Nawiązano do nich m.in. w badaniu pracowników instytucji prowadzących profilaktykę związaną z AIDS (Egan 2003), w analizach całonocnego uczenia się jako zamaskowanej formy sprawowania władzy (Wilson 1999) oraz analizach przestrzennych aspektów strategii całonocnego i elastycznego uczenia się (Edwards, Clarke 2002).

W innym artykule R. Usher i N. Solomon (1999) rozważają premiowanie pracowników, korzystając z Foucaultowskiego pojęcia władzy dyscyplinarnej oraz wiedzy na temat, jak władza funkcjonuje w mikropraktykach rządzenia. Owe premie odniesione zostały do sposobu konstruowania miejsca pracy przez współczesne dyskursy łączące praktyki zarządzania z praktykami edukacyjnymi. Autorzy analizują, jak podmiotowość pracowników kształtowana jest przez te dyskursy, i argumentują, że podmiotowość w miejscu pracy budowana jest w korelacji z dyskursem zarządzania, w którym pragnienia pracowników zależą również od „pragnień” danych przedsiębiorstw. Podmiotowość nie jest czymś danym, jest ona częścią samego procesu kształtowania.

Dyskurs zarządzania badany jest również przez R. Harrisona (2000). Stawia on pytania o to, jak uczący się konstruowany jest dziś w dyskursie kierowania samym sobą oraz w jaki sposób efekty takich konstrukcji wpływają na praktyki nauczania i poradnictwa. Korzysta on z Foucaultowskich koncepcji dyskursu oraz reżimu prawdy i władzy. Wysuwa trzy argumenty: że istnieje taka konstrukcja jak przedsiębiorczy uczący się; że uczący się jest kierownikiem, który zarządza swym własnym uczeniem się; oraz że uczący się kierowany jest przez władzę pastoralną.

Artykuł kończy się omówieniem pojęcia oporu. R. Harrison twierdzi, że możliwe jest podważanie władzy przez rekonceptualizację wiedzy. A. Devos (2004) prezentuje kolejne zastosowanie idei M. Foucaulta, w którym opór (czyli inaczej uporządkowane sposoby myślenia) zajmuje główne miejsce. Autorka bada, jak kobiety w świecie akademickim konstruują swe podmiotowości za pośrednictwem mentora. Używa pojęcia dyskursu, aby wykazać korzystne efekty dyskursów akademickich w konstruowaniu podmiotowości kobiet. Twierdzi, że praktyki dyscyplinujące kobiety podnoszą również ich zdolność do tworzenia alternatywnych lub opozycyjnych dyskursów i pozycji zależnych.

Inna analiza świata akademickiego znajduje się w artykule K. Nicoll i R. Harrisona (2003). Zadają oni pytanie o sposób konstruowania dobrego nauczyciela w szkołach wyższych. Czynią to na podstawie dokumentów dotyczących nauczania na uniwersytetach w Wielkiej Brytanii. Współczesne formy rozwoju zawodowego rozumiane są przez nich jako próby modelowania podmiotowości i traktowane jako pozbawione przymusu formy dyscypliny, które doskonalią zdolność jednostek do kierowania sobą. Autorzy nawiązują tu do Foucaultowskich idei władzy dyscyplinarnej i pastoralnej. W przeprowadzanej przez nich analizie dyskursu zostają ukazane dyskursywne strategie, przez które jednostka poddana zostaje władzy pastoralnej.

Konkludując, można powiedzieć, że zastosowania idei M. Foucaulta jako narzędzi interpretacji nawiązują głównie do koncepcji władzy, wiedzy oraz władzy dyscyplinarnej i pastoralnej. Analizy odwołujące się do genealogii i rządomyślności są stosunkowo rzadkie. Do kwestii tej jeszcze powrócę.

Eklektyczne zastosowania idei Foucaulta

W trakcie lektury wyraźnie rozpoznawalne były te artykuły, w których pojawiały się feministyczne analizy odwołujące się do M. Foucaulta. Kilka z nich łączyło M. Foucaulta z feministyczno-poststrukturalnymi teoriami; miało to służyć do analizy i konstrukcji praktyk oporu. Praktyki oporu analizowane i konstruowane są także przez autorów koncentrujących się na kwestiach *włączenia* i *wykluczenia*.

Wspólnym tematem kilku artykułów (Albertyn i in. 2001; Alexiou 2005; Crowther i in. 1999; Crowther 2000; English 2005, 2006; Fenwick 2001, 2002; Hughes 2000) jest analiza praktyk oporu, a także, w przypadku niektórych z nich, omówienie, jak takie praktyki mogą być tworzone na podstawie Foucaultowskiej koncepcji władzy i wiedzy. Zwykle władza kojarzona jest z rządzeniem w określony sposób. Rządzący jest tym, który ma władzę. M. Foucault (1980) nazywa ten pogląd hipotezą represji i kwestionuje go. Jego własny punkt wyjścia jest taki, że władza nie jest czymś, co można odziedziczyć i czego można użyć przeciwko innym. Nie jest rzeczą, towarem

czy stanowiskiem. Nie ma też niczego takiego jak istota władzy. A zatem władza nie może prowadzić do ucisku ludzi. Ma ona charakter relacyjny. M. Foucault twierdzi, że władzę:

(...) należy analizować jako coś, co jest w ciągłym obiegu, lub raczej coś, co funkcjonuje tylko jako ogniwa łańcucha. Nigdy nie znajduje się tu czy tam, nigdy nie jest w czyichś rękach, nigdy nie jest zawłaszczona jako towar czy bogactwo. Władza jest używana i sprawowana poprzez organizacje przypominające sieć. A jednostki nie poprzestają na przemieszczaniu się w jej obrębie; choć są zawsze poddane władzy, to jednocześnie zawsze ją sprawują. Są nie tylko jej substratem i celem; są również elementami jej artykulacji. Innymi słowy, jednostki są siłą napędową władzy, a nie tylko punktami jej stosowania (tamże, s. 98).

M. Foucault kładzie nacisk na władzę wytwarzaną w mikropraktykach relacji, takich jak relacje zachodzące w klasie, w więzieniu, w fabryce itd. Każdy jest poddany władzy i jednocześnie władzę sprawuje. A zatem władzę należy badać w skrajnych punktach jej funkcjonowania, tj. tam, gdzie ma ona bezpośredni związek ze swym przedmiotem (z jej celem), gdzie dopiero rozlokowuje się i gdzie wytwarza swoje efekty (tamże). Dla M. Foucaulta władza i wiedza nie są zewnętrzne wobec siebie, choć nie są też ze sobą tożsame. Natomiast pozostają we wzajemnych relacjach, które określa specyfika okresu historycznego (Dreyfus, Rabinow 1983). Aby władza mogła działać, musi być ugruntowana w wiedzy o rzeczach, których dotyczy, i wiedzy o własnej relacji do tych rzeczy. Wiedza o przedmiocie władzy jest podstawą jej funkcjonowania, ale też sama władza określa, jaki rodzaj wiedzy jest prawomocny.

Ogólnie rzecz biorąc, są dwa różne ekлекtyczne zastosowania Foucaulta w tej dziedzinie, które nawiązują do jego definicji władzy: feministyczna analiza praktyk oporu oraz analiza oporu w kontekście kwestii *włączenia* i *wykluczenia*.

W pierwszym przypadku za przykład może posłużyć T. Fenwick (2001, 2002), która przejmując Foucaultowski pogląd na władzę, badając kobiety prowadzące własny biznes. Chce zrozumieć, w jaki sposób podmiotowości tych kobiet kształtowane są przez dominujące dyskursy, w jaki sposób dostosowują się one do podmiotowości dominujących, oraz to, czy przeciwstawiają się przyjęciu pozycji zależności, czy godzą się na nie. W swej analizie autorka opiera się również na Foucaultowskiej koncepcji władzy pastoralnej. Jednak nie zadowala ją taka analiza: chce także zbadać sprawstwo i opór. Odwołuje się więc do poststrukturalnego feminizmu, aby zbadać, jak praktyki oporu są tworzone przez kobiety. Na podstawie takiej analizy podaje różne sugestie dotyczące tworzenia kontradyskursów w praktykach edukacyjnych. Innym przykładem ekлекtycznego i feministycznego zastosowania idei Foucaulta oraz jego pojęcia władzy pastoralnej jest artykuł L.M. English (2005, 2006), która bada feministyczne organizacje typu *non-profit*. Interesuje ją, jak organizacje tego typu współdziałają z decydentami i jak sprawują władzę. Jej badania pozostają w zgodzie z innymi podobnymi analizami, w których współdziałanie dyskursu rządowego i dyskursu spo-

łecznego – określających kształt organizacji feministycznych – ukazywane jest jako szansa na stworzenie bardziej transformacyjnych rodzajów dyskursu (English 2005).

Drugi rodzaj eklektycznego zastosowania idei Foucaulta związany jest z problemami *włączenia* i *wykluczenia* w kontekście praktyk oporu. Crowther i in. (1999) wprost deklarują swą ambicję zmiany sytuacji niepiśmiennych dorosłych w Szkocji – co nastąpi dopiero wtedy, gdy wyraźnie ukážemy dominujące dyskursy oraz wzajemne relacje władzy i wiedzy. Autorzy używają Foucaultowskich pojęć władzy i wiedzy, aby pokazać dominujący sposób mówienia, który wpływa na to, kim powinniśmy być. Nie przeprowadzają jednak analizy dyskursu. Po prostu przedstawiają argumentację na temat tego, który sposób myślenia dominuje, a następnie proponują własne rozwiązanie, sugerując jak można/należy myśleć, aby zbudować nową Szkocję. Chcą mianowicie, aby głos wszystkich obywateli był słyszalny. Jest to więc podejście eklektyczne w tym sensie, że koncepcje M. Foucaulta służą tutaj jako instrument do sformułowania tezy, jak powinniśmy działać, aby stworzyć lepsze społeczeństwo. W innym artykule J. Crowther (2000) analizuje dyskurs uczestnictwa, a także formy relacji władza–wiedza i reżimy prawdy, aby zobaczyć co podlega *wykluczeniu*. Autor chce zdekonstruować reguły dominującego dyskursu i jasno ukazać, co znajduje się poza nim. Następnie pyta o to, czyim interesom służy sposób, w jaki konstruowane jest uczestnictwo, a kto jest wskutek tego poszkodowany. Pisze o podmiotach (*actors*) mających różne interesy i intencje ściśle związane z tymi interesami. Mówi też o pojęciu władzy, w myśl którego władzę posiada ten, kto sprawuje ją nad innymi. Artykuł ten można więc potraktować jako próbę odnowienia dyskursu krytycznego.

Lektura wymienionych artykułów prowadzi do interesujących wniosków, które pokazują, jak władza funkcjonuje w dyskursie płci kulturowej i dyskursie wykluczenia. Można jednak zapytać, czy niektóre z tych analiz w większym stopniu nie są odnowionym dyskursem krytycznym, skoncentrowanym głównie na emancypacji i traktującym władzę w sposób represyjny i posesywny, aniżeli analizą produktywnych aspektów władzy. Takie pytanie można postawić w związku z konkluzjami obu artykułów T. Fenwick (2001; 2002), w których autorka omawia wnioski płynące z jej analiz pracy wychowawców i tego, jak mogą oni przyczynić się do tworzenia nowych rodzajów dyskursu. Pytanie to można też sformułować wobec artykułu J. Crowthera i jego współpracowników (Crowther i in. 1999), którzy walczą o zmianę sytuacji niepiśmiennych dorosłych w Szkocji. Ma ono również zastosowanie w odniesieniu do tekstu C. Hughes (2000, s. 54), która posługuje się feministyczno-poststrukturalną oraz Foucaultowską perspektywą i argumentuje, że właśnie taka optyka pozwala zrozumieć, *jak kobiety sprawują władzę nad innymi kobietami*. Przytoczone sformułowanie wskazuje, że władza jest tym, co można sprawować nad innymi.

Powyższe pytanie można również odnieść do sposobu, w jaki niektórzy autorzy przedstawiają problem podmiotowości w kontekście władzy. T. Fenwick wysuwa następującą sugestię:

Jeżeli w ogóle można mieć nadzieję na to, by opór i transformacja były możliwe, musimy przyjąć, że jednostki panują do pewnego stopnia nad własnym, świadomym działaniem (...). Celem mojej analizy jest identyfikacja tych miejsc w kulturze, w których kobiety prowadzące swój biznes walczą o przestrzeń dla siebie, a także tych miejsc, o które nie walczą, gdzie być może manipulowane są tak, aby zająć pozycje, których nie wybrałyby dobrowolnie (Fenwick 2001, s. 129).

Autorka koncentruje się zatem na sposobie, w jaki kobiety jako podmioty kierujące swoim życiem ustosunkowują się do tego zadania. Czasami czynią to całkowicie świadomie, a często nakłaniane są przez manipulacje. W artykułach L.M. English ukazane jest współdziałanie organizacji feministycznych i państwa. W jednym z nich autorka stwierdza, że *zarówno państwo, jak i organizacje feministyczne stosują techniki władzy pastoralnej, aczkolwiek czynią to na różne sposoby i w odpowiedzi na odmiennie bodźce* (English 2005, s. 142). A zatem istnieją bodźce, które skłaniają jednostki do działania w określony sposób. Są one analizowane empirycznie.

Posłużenie się koncepcjami M. Foucaulta prowadzi – jak się wydaje – do sformułowania następujących stwierdzeń:

1. Władza jest represyjna w tym sensie, że konstruuje dyskursy, które mają negatywne skutki, a które regulują nasze zachowania; jednocześnie dyskursy te wytwarzają w swym obrębie różne pozycje zależne, które można zająć (jest to produktywna strona władzy);

2. Jednostki cechują się sprawstwem (*agency*);

3. Stąd, czyniąc te negatywne dyskursy widzialnymi, ludzie mogą stawić im opór i zajmować inne pozycje, przejmując podmiotowe kierownictwo nad własnym życiem.

Wedle takiego rozumowania represyjna strona władzy wydaje się dominować nad stroną produktywną. Represyjna strona władzy reguluje ludzkie zachowania i takie regulacje są zarówno ograniczające, jak i negatywne. Ponieważ jednostki cechują się sprawstwem, możliwe jest przeciwstawienie się tym dyskursom i wyzwolenie od ograniczeń.

W związku z powyższym można twierdzić, że niektóre z analizowanych artykułów przedstawiają odnowioną wersję perspektywy krytycznej skoncentrowanej na władzy jako represji. Oprócz tego eklektyczne posługiwanie się koncepcjami M. Foucaulta wykorzystuje jego skrzynkę z narzędziami. W powiązaniu z innymi teoriami ma to szczególne konsekwencje dla pojmowania podmiotowości i oporu. Omówienia tych implikacji są w analizowanych tekstach raczej pobieżne i skrótowe. Na przykład L.M. English (2005) wspomina o pewnych podobieństwach między Foucaultem i post-strukturalnym feminizmem. Po chwili stwierdza, że jest także wiele różnic między nimi. Jednak różnice te nie zostały nigdzie omówione.

Nie twierdę, że eklektyczne posługiwanie się koncepcjami M. Foucaulta jest niepoprawne albo wadliwe. Nie uważam, aby można było mówić o poprawnym i niepoprawnym zastosowaniu idei M. Foucaulta. Twierdę jedynie, że niektóre z tych zastosowań i ich efekty nie zostały jasno opracowane i że można było ukazać je w sposób bardziej przejrzysty. Nie zmienia to faktu, że niektóre z przywołanych tu analiz przeprowadzone są w bardzo interesujący sposób.

Starałem się dotychczas pokazać rodzaje zastosowań koncepcji M. Foucaulta, jakie znajdują się w czterech wybranych czasopismach. Teraz można się zastanowić, co mogą one wnieść do badań nad edukacją dorosłych.

Czego tutaj brakuje? Przyszłe możliwe zastosowania idei Foucaulta w badaniach nad edukacją dorosłych i całościowym uczeniem się

Przedstawiony przegląd pokazuje, że tylko 13 z zamieszczonych artykułów stosowało idee M. Foucaulta jako podstawę strategii interpretacyjnej (9 z nich ma bardziej eklektyczny charakter). Większość z tych zastosowań opiera się na Foucaultowskiej koncepcji władzy i wiedzy. Tylko nieliczne nawiązują do późniejszych prac M. Foucaulta dotyczących rządomyślności i genealogii. Jak już wspominałem, najczęściej cytowanymi książkami M. Foucaulta są *Nadzorować i karać* oraz *Power/knowledge*. Wcześniejsze dzieło Foucaulta na temat archeologii wiedzy jest niemal zupełnie nieobecne. Późniejsze prace o rządomyślności, genealogii i etyce są wykorzystywane w sposób raczej szczątkowy. Można by tu zapytać – w nie-Foucaultowski sposób – dlaczego tak się dzieje? Możliwa odpowiedź mogłaby tkwić w fakcie, że to właśnie poprzez *Nadzorować i karać* idea ukazująca, jak władza za pomocą instytucji (takich jak fabryka czy szkoła) oddziałuje na ciało, udostępniona została szerszej publiczności, w tym badaczy edukacji. Nakreślenie analogii między Foucaultowskimi ideami *panoptikonu*, władzy dyscyplinarnej, dozoru czy repartycji a szkołą było łatwym krokiem, o którym wspominał również sam M. Foucault. Z tego też powodu idee dotyczące władzy dyscyplinarnej miały największy wpływ na badania edukacyjne. Jeśli spojrzymy szerzej na badania edukacyjne inspirowane myślami M. Foucaulta, okaże się, że *Nadzorować i karać* oraz *Power/knowledge* były głównymi tekstami, do których odwoływano się niemal przez całe lata 90. XX w. Dopiero pod koniec tej dekady i na początku nowego tysiąclecia powszechniejsze stały się odwołania się do genealogii i rządomyślności (Fejes 2006b). W dokonanym przeglądzie zawartości artykułów taka tendencja się

nie zarysowała. Jak wspomniałem, kategorie „rządomyślność” i „genealogia” wykorzystywane są jedynie marginalnie w badaniach nad całożyciowym uczeniem się, opublikowanych w czterech czasopismach poświęconych edukacji dorosłych.

A zatem, czy w badaniach nad edukacją dorosłych powinniśmy korzystać z idei M. Foucaulta? Moja odpowiedź jest taka, że dzięki Foucaultowskiemu podejściu możliwe jest sformułowanie innych pytań aniżeli te, oferowane przez pozytywizm lub alternatywne perspektywy interpretatywne. Na przykład zamiast koncentrować się na całożyciowym uczeniu się jako czymś pozytywnym lub negatywnym, albo jako czymś, co ma jakąś istotę, albo też czymś, co może uwolnić ludzi od różnych ograniczeń, Foucaultowska perspektywa pozwala stawiać pytania o rolę i efekty całożyciowego uczenia się w odmienny sposób. Umożliwia kwestionowanie tych idei dotyczących całożyciowego uczenia się, które dzisiaj przyjmujemy z góry. Kieruje szczególną uwagę na stosunki władzy, które nie zostały rozpoznane w codziennych strategiach edukacyjnych i praktykach całożyciowego uczenia się. Jakie specyficzne relacje władzy działają w oparciu o dyskurs całożyciowego uczenia się? Jakie są efekty takich relacji władzy? Przez postawienie takich pytań możliwe jest na przykład pokazanie, że jednym ze skutków ambicji *włączenia* – za pomocą całożyciowego uczenia się – są praktyki *wykluczenia*: coś, co nie zostało rozpoznane ani w codziennych strategiach, ani w praktykach edukacyjnych (zob.: Fejes 2006a).

Pozytywistyczne lub interpretatywne badania nad edukacją dorosłych i całożyciowym uczeniem się mają na celu podanie „prawd” o edukacyjnych i pedagogicznych praktykach. M. Foucault (1983) pomaga nam wykazać, że nadania takie są niebezpieczne; podobnie jak niebezpieczne są dyskursy. Na przykład przedstawiciele teorii krytycznej jako podstawową kategorią teoretyczną posługiwali się w badaniach pojęciem *Bildung*. Jest to idea głosząca, że celem edukacji jest rozwijanie ludzkiej zdolności do refleksyjnego myślenia (o sobie i swoim otoczeniu), służącej do wyzwolenia się z uwarunkowań społecznych i relacji zależności. *Bildung* oznacza wyzwolenie poprzez uczenie się, tj. poprzez osiągnięcie autonomii i zdolności myślenia krytycznego. Taka konstrukcja umożliwia jednak, i wzmacnia, coś, czemu ma się ona z założenia przeciwstawiać – mianowicie owo *ograniczenie* (Masschelein 2004). Wierząc, że jesteśmy wolni, akceptujemy istnienie *ograniczeń*. Tak więc autonomiczne, autorefleksyjne życie nie może przeciwstawić się relacjom władzy. Jest ono szczególnym rodzajem historycznej „figury” rządzenia samym sobą, poprzez którą włączani jesteśmy w relacje władzy, nawet jeżeli wierzymy, że jesteśmy od nich wolni. Foucaultowskiemu podejściu pozwala postawić pytania o dyskurs *Bildung* i to, jakie są efekty tego dyskursu. Tam, gdzie całożyciowe uczenie się oznacza rzekomo uwolnienie się od władzy poprzez autonomię i krytykę, może być przez nas „odczytane” alternatywnie: jako mechanizm władzy, przez którą jednostka rządzi sobą w obrębie relacji władzy. Jeżeli tak, to jakie inne perspektywy zastosowań koncepcji M. Foucaulta są możliwe w przyszłych badaniach?

Dlaczego rządomyślność i techniki siebie?

Jak stwierdziłem, podejścia nawiązujące do idei rządomyślności są stosunkowo nieliczne. Nie-Foucaultowskie pytanie, jakie można tu zadać, brzmi: dlaczego tak się dzieje? Jedną możliwą odpowiedź głosiłoby, że wiele z artykułów publikowanych w czasopiśmie pedagogicznych analizuje mikropraktyki edukacji, w których kwestie odnoszące się do społeczeństwa jako całości są jedynie tłem. Dlatego rządomyślność może nie mieć w nich wielkiego znaczenia. Inne wyjaśnienie głosiłoby, że ludzie, którzy przeprowadzali analizy edukacji dorosłych i całościowego uczenia się w oparciu o ideę rządomyślności, publikowali swoje teksty w innych czasopiśmie. Jeśli pójdziemy za tą drugą sugestią, okaże się, że rzeczywiście kilka badań dotyczących całościowego uczenia się i/lub edukacji dorosłych było publikowanych gdzie indziej (zob. np.: Andersson, Fejes 2005; Fejes 2006a; Masschelein 2001; Popkewitz i in. 2006; Simons 2006). Artykuły na ten temat publikowano również w *The Journal of Education Policy*, *Educational Philosophy and Theory* i *The Journal of Philosophy of Education*. Ponadto, kilka analiz całościowego uczenia się opartych na idei rządomyślności ma się wkrótce ukazać w formie książkowej jako zbiór artykułów (Fejes, Nicoll 2008). Wydaje się więc, że pewna część wyników badań edukacyjnych publikowana jest w innych miejscach. Czy wnoszą one coś nowego do tego, co zawierają cztery analizowane tutaj czasopisma? I jaki ma to wpływ na naszą dziedzinę badań?

Obecnie daje się zauważyć znaczny wzrost zainteresowania ideą neoliberalizmu rozumianego zarówno jako ideologia, jak i teoria ekonomiczna; zjawiska tego nie było trzydzieści lat temu. W związku z ekspansją neoliberalizmu pod rządami Margaret Thatcher w Wielkiej Brytanii lat 80. ubiegłego stulecia mogliśmy zobaczyć, jak niektórzy badacze (np.: Rose 1999) zaczęli znajdować różne „nowe” narzędzia analityczne, aby badać zmiany w praktykach rządzenia. Jedną z mocnych stron idei rządomyślności było i jest to, że rozszerza ona powszechnie używane pojęcie „rządu”. Dotyczy mianowicie nie tylko rządzenia poprzez ustanawianie praw, działania policji, decyzji podejmowanych przez organizacje rządowe itd. Rządomyślność dotyczy również codziennego życia ludzi, wszystkich relacji, w które jesteśmy zaangażowani, zwłaszcza zaś stosunku do nas samych. Pojęcie rządomyślności stworzone zostało w kontekście poglądów M. Foucaulta na władzę (1980). Nie ma takiego podmiotu jak państwo narodowe, które ma władzę nad kimś innym i używa jej przeciwko komuś. Władza nie polega na posiadaniu jakiegoś przedmiotu. Władza jest pewną relacją. Pozostaje w ciągłym obiegu, funkcjonuje poprzez relacje władzy. Przyjęcie takiej postawy umożliwi analizę rządzenia jako czegoś bardziej złożonego aniżeli rząd państwa narodowego. Odnosi się do rządzenia samym sobą, rządzenia innymi i rządzenia państwem (Dean 1999), co umożliwi pokazanie całej złożoności sprawowania rządów. Nie chodzi tutaj o społeczne, ekonomiczne i polityczne okoliczności, które kształtują myśl. Chodzi o to, jak myśli funkcjonują w obrębie przyjętych z góry spo-

sobów działania, i o powiązanie tego z neoliberalizmem; o to, aby zamiast widzieć w neoliberalizmie ideologię, spojrzeć nań, jak na sposób myślenia o rządzeniu, tj. na sposób rządzenia.

Pojęcie rządomyślności pomaga nam zrozumieć nowoczesne formy sprawowania władzy i różne praktyki rządzenia. Nawet jeśli M. Foucault nigdy nie wszedł w obszar badań nad edukacją, łatwo dostrzec użyteczność pojęcia rządomyślności w kontekście praktyk edukacyjnych (pedagogicznych). Takie praktyki obecne są w społeczeństwie jako całości, a pojęcie szkoły jako społeczności zostało zastąpione przez pojęcie społeczeństwa jako szkoły (Olsson, Petersson 2005). Tak więc analizy sposobów rządzenia w dzisiejszych praktykach edukacyjnych są ważne, gdy chodzi o sposób rozumienia tego, jak władza działa w społeczeństwie i jak przepływa przez różne jego ogniwa. Wracając do kwestii rządomyślności, można zadać szereg pytań: w jaki sposób różne dyskursy dotyczące całościowego uczenia się, elastyczności, edukacji, pracy itd. uczestniczą w konstruowaniu różnych wersji racjonalności rządzenia? Jaki normatywny obraz podmiotu powinien być konstruowany przez te dyskursy? Jakie techniki stanowią część edukacyjnych praktyk kształtujących nas jako swoiste, pożądane przez te dyskursy podmioty? Jaki jest wpływ tych technik na nasz stosunek do samych siebie i do innych? W jaki sposób jesteśmy dzisiaj rządzeni i jaki jest efekt takich sposobów myślenia o rządzeniu w kontekście *wykluczenia*? Takie pytania mogłyby nam pomóc w połączeniu analiz władzy nakierowanej na rządzenie populacjami z analizami władzy nakierowanej na rządzenie jednostkami.

Z kwestią rządomyślności ściśle związana jest późniejsza praca M. Foucaulta na temat historii seksualności (Foucault 1995), w której interesował go stosunek podmiotu do samego siebie – troska o siebie. M. Foucault (2005) przeprowadza genealogię troski o siebie w epoce rzymskiej i hellenistycznej. W epokach tych obowiązywał postulat głoszący konieczność troszczenia się o siebie, w czym wyrażał się sposób prowadzenia dobrego życia. Pracować zaś należało zarówno nad duszą, jak i nad ciałem. Najbardziej podstawowym zadaniem w ramach tej praktyki siebie było *stanie się kimś, kim się jeszcze nigdy nie było* (tamże, s. 95). Jednym z jej głównych komponentów była relacja do pewnego „innego” człowieka, do którego można mówić i od którego można uzyskać poradę. Taka relacja zmieniła się w praktykę konfesyjną w czasie tworzenia się Kościoła Katolickiego – jako droga do zbawienia przez kontrolę własnych pragnień. Dzisiaj praktyki takie są w społeczeństwie powszechne. Już nie jako droga do osiągnięcia zbawienia, lecz jako sposób zaspokojenia naszych pragnień w życiu oraz środek panowania nad własnymi działaniami: na przykład w edukacyjnych praktykach poradnictwa, w relacji miłości, przyjaźni, w relacji z lekarzem, prawnikiem, nauczycielem itd. Wyznanie jest tym, co Foucault nazywa techniką siebie. Poprzez techniki siebie jednostka wprowadza zmiany w sobie samej. Koncepcja ta umożliwia M. Foucaultowi przejście od władzy dyscyplinarnej do władzy pastoralnej i do samodyscypliny. Zachodzi tutaj przejście od sytuacji wprowadzania zmian w niemy, „podatnym” ciele do sytuacji, w której podmioty wprowadzają

zmiany w samych sobie poprzez techniki siebie. Takie podejście jest użyteczne, kiedy badamy na przykład praktyki edukacji dorosłych.

Rozważmy przykład. Kiedy nauczyciel ustawia ławki w klasie tak, aby tworzyły koło i aby uczący się widzieli się wzajemnie, to u podstaw tego działania leży idea demokratycznej przestrzeni nauczania, w której wszyscy są równi. Ale jeśli odwołamy się do M. Foucaulta, możemy argumentować, że jest to praktyka konfesyjna, w której wszyscy uczestnicy zachęceni są do pracy nad własnymi relacjami z innymi przez wyznaczenie swych pragnień w stosunku do nich. Utworzone koło jednocześnie umożliwia większy nadzór nad innymi, tak że nikt nie wymknie się uwadze uczącej się wspólnoty. Uważam, że późniejsze prace M. Foucaulta mogą być dobrym punktem wyjścia do dekonstrukcji narracji mówiących o demokracji, równości itd. w praktykach edukacji dorosłych; mogą być wykorzystane do pokazania, jak władza funkcjonuje w obu relacjach na poziomie mikropraktyki, a także do pokazania, jak takie praktyki można powiązać z bardziej ogólnym myśleniem o sposobach sprawowania rządów.

Po co wywodzić genealogię naszej teraźniejszości?

Powyższy przegląd zawiera kilka genealogicznych podejść. Tylko dwa z nich bezpośrednio nawiązują do genealogii. Nie-Foucaultowskie pytanie brzmiałoby tutaj: dlaczego tak jest? Jedną możliwą odpowiedź głosiłaby, że nakreślenie zarysu genealogii zajmuje dużo czasu i wymaga od badacza niezwykle obszernych lektur. Jest to niezbędne, aby mógł on opisać pojawienie się i pochodzenie pewnych zjawisk. Jestem pewien, że takie podejście mogłoby w istotny sposób wzbogacić badania nad edukacją dorosłych i całościowym uczeniem się. Genealogia umożliwia podważenie tego, co przyjmujemy z góry. Na przykład dzisiaj całościowe uczenie się jest w wielu krajach czymś w rodzaju mantry, bywa traktowane jako strategia dla edukacji, pracy, ochrony zdrowia, resocjalizacji więźniów itd. Narracje całościowego uczenia się można postrzegać jako nowy globalny, planetarny dyskurs (Nóvoa 2002); jako sposób myślenia, który wydaje się nie mieć żadnych strukturalnych korzeni, żadnego społecznego umiejscowienia czy pochodzenia. Jest on częścią „światowej biblii”, o której każdy się wypowiada i każdy podaje rozwiązania napotykanym problemom. Dyskurs ten obiega świat. Lokuje się w różnych krajach i praktykach, gdzie przybiera bardzo różne formy. Jeżeli spojrzymy na codzienne strategie i praktyki edukacyjne (a również na inne praktyki obejmujące całościowe uczenie się), to zobaczymy, że o całościowym uczeniu się często mówi się, jak o czymś z natury dobrym, co zapewni ludziom lepszą przyszłość. Uciskani będą uczestniczyć we władzy, bezrobotni zdobędą kompetencje i znajdą pracę itd. W efekcie codzienne strategie edukacyjne nie zauważają skutków

działania władzy, jakie obecne są w tych praktykach. W podejściu genealogicznym, takie dzisiejsze poglądy można podważyć przez analizę warunków, możliwości takich sposobów myślenia. Ponadto można uwidocznić efekty relacji władzy w tym dyskursie. Na przykład dyskurs całożyciowego uczenia się definiuje normalnego dorosłego studenta, dobrego pracownika czy dobrego obywatela, a czyni to poprzez procesy repartycji (Foucault 2003), których efektem jest również jakieś wykluczenie – czyli dorosły odbiegający od normy, który nie chce się uczyć.

Uwagi końcowe

W niniejszym artykule, opierając się na zawartości czterech fachowych czasopism akademickich, skupiłem się na różnych zastosowaniach koncepcji M. Foucaulta i argumentowałem, że przedstawione w tych periodykach perspektywy badawcze są przydatne dla eksploracji edukacji dorosłych i praktyk całożyciowego uczenia się. Wyodrębniłem cztery główne zastosowania: strategię interpretacyjną, użycie eklektyczne, metodę przedstawienia argumentu oraz użycie dekoracyjne. Moja analiza koncentrowała się na dwóch pierwszych kategoriach, które prezentują produktywne zastosowania idei M. Foucaulta. Jej wyniki upoważniają do stwierdzenia, że obecne w czasopismach przypadki użycia koncepcji M. Foucaulta są w dużej mierze sztuczne i najczęściej przyjmują postać odnowionego dyskursu krytycznego. Oczywiście, wybór wspomnianych czterech czasopism, wykluczył z badań te zastosowania myśli M. Foucaulta, które przedstawione zostały w książkach i innych, nieobjętych analizą czasopismach. A zatem rezultaty mojej pracy powinny być potraktowane jako punkt wyjścia do refleksji nad tym, jak M. Foucault jest wykorzystywany w piśmiennictwie o edukacji, do czego jego koncepcje mogą być przydatne, a także do sprawdzenia, czy istnieją jeszcze inne ich zastosowania.

Przeprowadzona analiza pokazuje, że późna praca M. Foucaulta na temat rządomyślności i genealogii jest dość rzadko wykorzystywana. Powodem może być fakt, że badania nad edukacją dorosłych koncentrują się w głównej mierze na mikropraktykach edukacji i całożyciowego uczenia się. Dlatego rządomyślność nie stała się tutaj użyteczną kategorią analityczną. Innym powodem mogło być to, że badacze używający pojęcia rządomyślności publikowali swoje wyniki gdzie indziej. Oprócz tego w 21 na 56 artykułów korzystano z M. Foucaulta jako dekoracji. Jest on w nich przywoływany niejako „przy okazji”. Czasami odnosi się wrażenie, że autor powołuje się nań tylko dlatego, aby pokazać, że przeczytał jego książkę. Jeszcze inni odwoływali się do M. Foucaulta po to, aby wskazać źródło danego pojęcia. W 13 artykułach korzysta się z idei M. Foucaulta, aby wzmocnić własne argumenty. Pozostają więc 22 artykuły, w których czerpie się z dorobku myślowego M. Foucaulta w sposób uzasadniony

i gruntowny. Są to zarówno zastosowania eklektyczne, jak i strategie interpretacyjne. Kilka artykułów z pierwszej kategorii i jeden artykuł z drugiej przekształca tezy M. Foucaulta w odnowiony dyskurs krytyczny. Podejmuje się go, aby zbadać, jak grupy uciskane w społeczeństwie można doprowadzić do uczestnictwa we władzy. Sposób rozumienia władzy wydaje się czasem przesuwac akcent na jej represywną stronę. Pozostaje nam więc jeszcze kilka artykułów, w których pojęcia zaczerpnięte z Foucaultowskiej „skrzynki z narzędziami” używane są jako „główna” strategia interpretacyjna.

Jestem głęboko przekonany, że posługiwanie się koncepcjami M. Foucaulta może przyczynić się do rozwoju badań nad edukacją dorosłych i całościowym uczeniem się. Można przy tym próbować wykraczać poza kanoniczne kwestie władzy i ucisku. W zamian można np. koncentrować na tym, jak edukacja dorosłych i całościowe uczenie się (władza funkcjonująca w tych praktykach) kształtuje podmiotowość uczących się, a także na tym, jak efektem codziennych strategii i praktyk edukacyjnych nakierowanych na *włączenie* jest również *wykluczenie*. Pozwala to tworzyć odmienne perspektywy widzenia współczesnego społeczeństwa aniżeli te, które proponuje klasyczna teoria krytyczna.

Wierzę, że eklektyczne zastosowania koncepcji M. Foucaulta mogą być bardzo owocne. Czasem jednak – jak pokazałem to w niniejszym artykule – zastosowania eklektyczne bywają niejasne. Odnosi się wrażenie, że koncepcje francuskiego filozofa zostały wpisane w obręb odnowionego dyskursu krytycznego bezwiednie i nieświadomie. Tylko że Foucault umieszczony w dyskursie krytycznym w znacznym stopniu traci swój radykalizm. Pokazanie wszechobecności władzy i konsekwencji jej wpływu na naszą podmiotowość, a także pokazanie sposobu wytwarzania i funkcjonowania wiedzy, to bez wątpienia największe i niekwestionowane osiągnięcie M. Foucaulta.

Na koniec kilka uwag krytycznych o sposobie pisania tego artykułu. Jak zaznaczyłem we wstępie, mój artykuł umieszcza badaczy (ich teksty) w określonych miejscach, niezależnie od tego, czy oni sami zgodziliby się na to. Takie działanie ma charakter dyscyplinujący, ponieważ niniejszy artykuł uczestniczy w tworzeniu przedmiotu, o którym mówi (oraz wiedzy na jego temat). Uczestniczy więc w konstrukcji granic pożądanego i niepożądanego wykorzystywania idei Foucaulta. Jednak moją intencją nie było przedstawienie „poprawnego” sposobu takich zastosowań. Wierzę, że badania nad całościowym uczeniem się i edukacją dorosłych mogą z korzyścią czerpać z różnorodnych podejść badawczych i stosować je w różny sposób. Pomimo to sam przekonywałem głównie o przydatności koncepcji M. Foucaulta jako strategii interpretacyjnej. W tym sensie moje rozważania są normatywne. Wierzę, że z lektury M. Foucaulta może wynikać pożytek dla badaczy edukacji dorosłych i praktyk całościowego uczenia się. Choćby dlatego, że pomoże odsłaniać z góry przyjęte idee, a także pokazać, jak władza funkcjonuje w tych praktykach i jakie są skutki jej działania. W ten sposób zostałaby stworzona pewna przestrzeń do refleksji nad stanem współczesnego społeczeństwa.

Podziękowania

Chciałbym podziękować profesorom Johnowi Fieldowi i Staffanowi Larssonowi za pomocne komentarze do wcześniejszych szkiców tego artykułu, a także doktor Kathy Nicoll i profesorowi Richardowi Edwardsowi za dyskusje na temat zastosowań koncepcji M. Foucaulta w obszarze całościowego uczenia się. Rozmowy te prowadziliśmy w czasie mojego pobytu badawczego na uniwersytecie w Stirling we wrześniu i w październiku 2006 roku.

Tłumaczenie z jęz. angielskiego
Tomasz Zarębski

Bibliografia

- AHL H., 2006, *Motivation in adult education: a problem solver or a euphemism for directions or control?*, International Journal for Lifelong Education, 25(4).
- ALBERTYN L.M., KAPP C.A., GROENWALD C.J., 2001, *Patterns of empowerment in individuals through the course of a life-skills programme in South Africa*, Studies in the Education of Adults, 33(2).
- ALEXIOU A., 2005, *A tale of the field: reading power, gender in the learning organization*, Studies in Continuing Education, 27(1).
- ANDERSSON P., FEJES A., 2005, *Recognition of prior learning as a technique for fabricating the adult learner: a genealogical analysis of Swedish adult education policy*, Journal of Education Policy, 20(5).
- BAKER B.M., HEYNING K.E. (eds.), 2004, *Dangerous coagulations: The uses of Foucault in the study of education*. New York: Peter Lang.
- BALL S.J. (red), 1992, *Foucault i edukacja. Dyscypliny i wiedza*, tłum. K. Kwaśniewicz, Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- BARR J., 2002, *Universities after postmodernism*, International Journal of Lifelong Education, 21(4).
- BARRY A., OSBORNE T., ROSE N. (eds.), 1996, *Foucault, political reason: Liberalism, neo-liberalism, rationalities of government*, The University of Chicago Press, Chicago.
- BERONIUS M., 1991, *Genealogi och sociologi: Nietzsche, Foucault och den sociala analysen*, Brutus Östlings förlag, Symposium AB, Stockholm–Stehag.
- BROOKFIELD S., 2005, *The power of critical theory for adult learning, teaching*, Open University Press, Maidenhead.
- BRYMAN A., 2002, *Samhällsvetenskapliga metoder*, Liber ekonomi, Malmö.
- BURCHELL G., GORDON C., MILLER P. (eds.), 1991, *The Foucault effect: Studies in governmentality with two lectures by, an interview with Michel Foucault*, The University of Chicago Press, Chicago.
- CHAPMAN V.-L., 2003, *On 'knowing one's self' selfwriting, power, ethical practice: Reflections from an adult educator*, Studies in the Education of Adults, 35(1).
- CROWTHER J., 2000, *Participation in adult, community education: a discourse of diminishing returns*, International Journal of Lifelong Education, 19(6).
- CROWTHER J., TETT L., GALLOWAY V., 1999, *Adult literacy, democratic renewal in Scotland*, Studies in the Education of Adults, 31(2).
- DEAN M., 1999, *Governmentality: Power, rule in modern society*, Sage publications, London.
- DEAN M., HINDESS B. (eds.), 1998, *Governing Australia: Studies in contemporary rationalities of government*, Cambridge University Press, Cambridge.

- DEVOS A., 2004, *The project of self, the project of others: mentoring, women, the fashioning of the academic subject*, *Studies in Continuing Education*, 26(1).
- DREYFUS H.L., RABINOW P., 1983, *Michel Foucault: Beyond structuralism, Hermeneutics*, 2nd ed., The University of Chicago Press, Chicago.
- EDWARDS R., 2003, *Ordering subjects: actor networks, intellectual technologies in lifelong learning*, *Studies in the Education of Adults*, 35(1).
- EDWARDS R., CLARKE J., 2002, *Flexible learning, spatiality, identity*, *Studies in Continuing Education*, 24(2).
- EDWARDS R., NICOLL K., 2004, *Mobilizing workplaces: actors, discipline, governmentality*, *Studies in Continuing Education*, 26(2).
- EGAN J., 2003, *Advocate, mentor or master? Work-client power dynamics in HIV prevention for injection drug users*, *Studies in the Education of Adults*, 35(2).
- ENGLISH L.M., 2005, *Foucault, feminists, funders: A study of power, policy in feminist organisations*, *Studies in the Education of Adults*, 37(2).
- ENGLISH L.M., 2006, *A Foucauldian reading of learning in feminist nonprofit organizations*, *Adult Education Quarterly*, 56(2).
- FEJES A., 2005, *New wine in old skins: Changing patterns in the governing of the adult learner in Sweden*, *International Journal of Lifelong Education*, 24(1).
- FEJES A., 2006a, *The planetspeak discourse of lifelong learning in Sweden: What is an educable adult?*, *Journal of Education Policy*, 21(6).
- FEJES A., 2006b, *Constructing the adult learner: a governmentality analysis*, LiU-Tryck, Linköping.
- FEJES A., 2008, *What's the use of Foucault in the research on lifelong learning, post-compulsory education? A review of four academic journals*, *Studies in the Education of Adults*, 40(1).
- FEJES A., NICOLL K. (eds.), 2008, *Foucault, lifelong learning: Governing the subject*, Routledge, London.
- FENWICK T., 2001, *Knowledge, the enterprising self: Workplace refugees navigating entrepreneurial discourses*, *Studies in the Education of Adults*, 33(2).
- FENWICK T., 2002, *Lady, Inc.: women learning, negotiating subjectivity in entrepreneurial discourses*, *International Journal of Lifelong Education*, 21(2).
- FOUCAULT M., 1980, *Power/Knowledge: selected interviews, other writings 1972–1977*, Pantheon, New York.
- FOUCAULT M., 1983, *On the genealogy of ethics: an overview of work in progress*, [in:] H.L. Dreyfus, P. Rabinow (eds.), *Michel Foucault: Beyond structuralism, Hermeneutics*, The University of Chicago Press, Chicago.
- FOUCAULT M., 1995, *Historia seksualności*, przeł. T. Komendant, B. Banasiak, K. Matuszewski, Czytelnik, Warszawa.
- FOUCAULT M., 1998, *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, przeł. T. Komendant, Fundacja Aletheia, Warszawa.
- FOUCAULT M., 2000, *Nietzsche, genealogia, historia*, [w:] Foucault, *Filozofia, historia, polityka. Wybór pism*, przeł. D. Leszczyński, L. Rasiński, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- FOUCAULT M., 2000a, *Rządomyślność*, [w:] Foucault, *Filozofia, historia, polityka. Wybór pism*, przeł. D. Leszczyński, L. Rasiński, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- FOUCAULT M., 2002, *Archeologia wiedzy*, Altaya&De Agostini, Warszawa.
- FOUCAULT M., 2003, *The subject, power*, [in:] P. Rabinow, N. Rose (eds.), *The essential Foucault: Selections from the essential works of Foucault 1954–1984*, The New Press, New York.
- FOUCAULT M., 2005, *The hermeneutics of the subject: Lectures at the Collège de France 1981–1982*, Penguin, London.
- HARRISON R., 2000, *Learner managed learning: managing to learn or manage to learn?*, *International Journal of Lifelong Education*, 19(4).

- HOSKIN K., 1979, *The examination, disciplinary power, rational schooling*, *History of Education*, 8(2).
- HOSKIN K., 1982, *Examination, the schooling of science*, [in:] R. MacLeod (ed.), *Days of judgement: science, examinations, the organization of knowledge in late Victorian Engl.*, Nafferton Books, Driffield.
- HUGHES C., 2000, *Resistant adult learners: A contradiction in feminist terms?*, *Studies in the Education of Adults*, 32(1).
- HULTQVIST K., PETERSSON K. (eds.), 1995, *Foucault: Namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik*, HLS Förlag, Stockholm.
- KENNEDY P., 2004, *The politics of 'lifelong learning' in post-1997 Hong Kong*, *International Journal of Lifelong Education*, 23(6).
- KILGORE D.W., 2001, *A group learning intervention into how women learn empathy in prison*, *Adult Education Quarterly*, 51(2).
- MASSCHELEIN J., 2001, *The discourse of the learning society, the loss of childhood*, *Journal of Philosophy of Education*, 35(1).
- MASSCHELEIN J., 2004, *How to conceive of critical educational theory today?*, *Journal of Philosophy of Education*, 38(3).
- NICOLL K., HARRISON R., 2003, *Constructing the good teacher in higher education: the discursive work of standards*, *Studies in Continuing Education*, 25(1).
- NICOLL K., FEJES A., 2008, *Mobilizing Foucault in studies of lifelong learning*, [in:] A. Fejes, K. Nicoll (eds.), *Foucault, lifelong learning: Governing the subject*, Routledge, London.
- NÓVOA A., 2002, *Ways of thinking about education in Europe*, [in:] A. Nóvoa, M. Lawn (eds.), *Fabricating Europe: The formation of an education space*, Kluwer Academic Publishers, London.
- OLSSON M., 2006a, *Understanding the mechanism of neoliberal control: lifelong learning, flexibility, knowledge capitalism*, *International Journal of Lifelong Education*, 25(3).
- OLSSON M., 2006b, *Michel Foucault: Materialism, education*, Paradigm Publishers, London.
- OLSSON U., PETERSSON K., 2005, *Dewey as an epistemic figure in the Swedish discourse on governing the self*, [in:] T.S. Popkewitz (ed.), *Inventing the modern self, John Dewey: Modernities, the traveling of pragmatism in education*, Palgrave Macmillan, New York.
- PATTON P., 1979, *Of power, prisons*, [in:] M. Morris & P. Patton (eds.), *Michel Foucault: power/truth/strategy*, Feral Publications, Sydney.
- POPKEWITZ T., BRENNAN M. (eds.), 1998, *Foucault's challenge: Discourse, knowledge, power in education*, Teachers College Press, New York.
- POPKEWITZ T.S., OLSSON U., PETERSSON K., 2006, *The unfinished cosmopolitan, governing education, public health, crime prevention at the beginning of the twenty-first century*, *Educational Philosophy, Theory*, 38(4).
- ROSE N., 1999, *Powers of Freedom: Reframing Political Thought*, Cambridge University Press, Cambridge.
- SIMONS M., 2006, *Learning as investment: Notes on governmentality, biopolitics*, *Educational Philosophy, Theory*, 38(4).
- SIMONS M., MASSCHELEIN J., 2006, *The learning society, governmentality: an introduction*, *Educational Philosophy, Theory*, 38(4).
- USHER R., SOLOMON N., 1999, *Experiential learning, the shaping of subjectivity in the workplace*, *Studies in the Education of Adults*, 31(2).
- USHER R., BRYANT I., JOHNSTON R., 1997, *Adult education, the postmodern challenge: Learning beyond the limits*, Routledge, London.
- WILSON A., 1999, *Creating identities of dependency: adult education as a knowledge-power regime*, *International Journal of Lifelong Education*, 18(2).

What is the use of Foucault in research on lifelong learning and post-compulsory education? A review of four academic journals

The aim of this article is to contribute to a discussion of what potential the use of Foucault has in relation to the field of lifelong learning and post-compulsory education. Such a discussion is based on an analysis focusing on the uses of Foucault in articles published in four academic journals in this field between 1999 and 2006. Based on a qualitative analysis, four main uses were construed: an interpretative strategy, an eclectic use, a way to pose an argument and decoration. Based on my findings, I argue that the uses of Foucault in this area of research as represented in these journals are to a large extent superficial and to some extent more in the nature of a revitalised critical discourse. Further, I argue that uses of Foucault, especially as a main interpretative strategy, help us to make visible our taken-for-granted ideas about adult education and lifelong learning; how power operates in these practices and what the effects of such operations are.