



JENNIFER M. GORE¹

DYSCYPLINOWANIE CIAŁ: CIĄGŁOŚĆ STOSUNKÓW WŁADZY W EDUKACJI

*„Jeśli rozpoznajemy siebie w dyskursie Foucaulta, to jest tak dlatego, że dziś nie do zniesienia staje się już nie tyle to, co nie pozwala nam być tym, kim jesteśmy, ile to, co powoduje, że jesteśmy tym, kim jesteśmy”
(Miguel Morey, „On Michel Foucault’s Philosophical Style”)*

Historia reform edukacyjnych obfituje w porzucone pomysły i praktyki, rozporządzenia, których nigdy nie wprowadzono w życie – lub wprowadzono nie w taki sposób, jak zamierzano – oraz biblioteki pełne akademickich teorii, których okres przydatności do użycia dawno już minął.

Pomimo pojawienia się wielu różnorodnych teorii edukacji oraz ogromnej pracy intelektualnej na rzecz wprowadzenia zmian w edukacji, prawdopodobnie doświadczenia większości czytelników i czytelniczek tego tekstu związane z uczeniem się noszą pewne istotne podobieństwa. Na przykład towarzyszące uczeniu się „krępowanie ciała” (*tightening of bodies*), by użyć określenia Philipa Corrigan (1991), staje się udziałem pokoleń byłych i obecnych uczniów i uczennic, którzy zgłaszają się, żeby coś

¹ w T. S. Popkewitz i M. Brennan, red. *Foucault’s Challenge. Discourse, Power and Knowledge in Education*. New York. Teacher’s College. 1998. 231-251.

w: Thomas S. Popkewitz i Marie Brennan (red). Foucault’s Challenge: Discourse, Knowledge and Power in Education. New York: Teacher’s College Press.

**© Teacher’s College, Columbia University 1997. Wszystkie prawa zastrzeżone
Polskie tłumaczenie w bibliotece online Think Tanku Feministycznego za zgodą Wydawcy.**

powiedzieć, pytają o pozwolenie na wyjście z sali, odczuwają napięcie w czasie egzaminów, rozpromieniają się na najmniejszy znak aprobaty. O podobieństwie naszych doświadczeń uczenia się świadczy również to, że w wielu sytuacjach społecznych potrafimy szybko rozpoznać nauczycieli i uczniów, a także to, iż przyjmujemy te pozycje (lub przeciwstawiamy się im) w okresie dorosłości w tak różnorodnych sytuacjach uczenia się, jak nauka jazdy samochodem, dzielenie się przepisem na jakieś danie lub nabywanie wiedzy, jak być rodzicem. Wystarczy tylko przyjrzeć się zabawie małych dzieci w szkole, aby dostrzec długowieczność pewnych praktyk uczenia się.

Jestem przekonana, że owa widoczna ciągłość praktyki pedagogicznej w różnych miejscach i w różnym czasie związana jest ze stosunkami władzy – w obrębie instytucji i procesów edukacyjnych – które pozostają poza obrębem zainteresowania większości reform programów nauczania i innych reform. Badacze i badaczki edukacji, poza Bernsteinem (1975, 1990), Bourdieu i Passeronem (1977) oraz kilorgiem innych, czerpiących inspirację z ich prac, nie zwracali większej uwagi na funkcjonowanie władzy w edukacji na poziomie mikro.

W niniejszym rozdziale rozwijam badania nad stosunkami władzy w nauczaniu poprzez podjęcie dwóch konkretnych pytań: W jaki sposób stosunki władzy funkcjonują na mikropoziomie praktyk pedagogicznych? Do jakiego stopnia funkcjonowanie stosunków władzy jest wspólne dla różnych miejsc kształcenia? Argument, który formułuję w odpowiedzi na te pytania, wywodzi się z analityki władzy (*analytics of power*) zaproponowanej przez Michela Foucaulta oraz z moich własnych badań empirycznych, prowadzonych w czterech różnych miejscach kształcenia.

Praca ta wypływa z mojego przekonania, że zakres praktyk i stosunków, mogących zaistnieć w klasie – bądź to w szkole, bądź na uniwersytecie; w klasie opartej na technokratycznej, krytycznej lub feministycznej filozofii – jest ograniczony. Analizując wcześniej dyskursy w obrębie krytycznej i feministycznej pedagogiki (Gore 1993) stwierdziłam, że konkretne praktyki edukacyjne, za którymi się w nich opowiadano, nie różniły się zbyt od praktyk pedagogów głównego nurtu. Wyraziłam przypuszczenie, że instytucja kształcenia może wytwarzać własny „reżim pedagogiczny”: zespół stosunków władzy-wiedzy, dyskursów i praktyk, które ograniczają nawet najbardziej radykalne programy edukacyjne. Empiryczne badanie praktyki pedagogicznej wydawało się koniecznym krokiem naprzód w dążeniu do zrozumienia, a następnie przekształcenia dawno ugruntowanych praktyk instytucjonalnych.

FOUCAULT O STOSUNKACH WŁADZY

Ze względu na to, iż przedmiotem analityki władzy Foucaulta było działanie stosunków władzy na poziomie mikro, okazała się ona bardzo pomocna dla konceptualizacji niniejszego badania. Obwieściwszy, iż jest „szczęśliwym pozytywistą”, Foucault (2002) dążył do osadzenia swych pomysłów w zdarzeniach empirycznych.

Dlatego też, ze względów metodologicznych i teoretycznych, zdecydowałam się na badanie praktyk pedagogicznych z Foucaultowskiej perspektywy władzy.

Foucault (1998) twierdzi, że wraz z pojawieniem się nowoczesnych instytucji wyłoniła się „władza dyscyplinarna”, która następnie rozprzestrzeniła się na całe społeczeństwo, tak, że nie tylko w szkołach, szpitalach, więzieniach, fabrykach i innych instytucjach, ale również poza nimi można dostrzec trwałość stosunków władzy: „pewne wspólne *signifié* krąży od najmniejszego uchybienia po ostatnią ze zbrodni – nie jest już nim ani wina, ani naruszenie wspólnego dobra, lecz odstępstwo, anomalia; to ono nawiedza szkołę, przytułek i więzienie” (s. 295).

Pojęcie władzy dyscyplinarnej Foucaulta otwarcie przesuwają analizy władzy z obszaru „makro” struktur i ideologii na „mikro” poziom ciała. Foucault (1980) twierdzi, że w odróżnieniu od suwerennej władzy istniejącej we wcześniejszych okresach, władza dyscyplinarna działa na poziomie ciała:

Myśląc o mechanizmach władzy, mam na uwadze raczej kapilarną formę jej istnienia, punkt, w którym władza sięga do samego wnętrza jednostek, dotyka ich ciała i staje się częścią ich działań i zapatrywań, ich dyskursów, procesów uczenia się i codziennego życia. (s. 39)

Foucault (1980) rozwija analizę niewidoczności i wszechobecności władzy w społeczeństwie nowoczesnym: „Osiemnasty wiek wynalazł, że tak powiem, synaptyczny reżim władzy, reżim, który działa raczej wewnątrz społecznego ciała, niż spoza niego” (s. 39). Odwołując się do przykładu Panoptikonu z jego normalizującym nadzorem, Foucault charakteryzuje władzę dyscyplinarną jako raczej krążącą, niż będącą w czyimś posiadaniu, jako produktywną, a nie z konieczności represjonującą, jako istniejącą w działaniu, funkcjonującą na poziomie ciała, często działającą poprzez „technologie siebie”.

To, czy prowadzona przez Foucaulta analiza władzy odnosiła się konkretnie do instytucji karnych, czy też miała stanowić charakterystykę całego nowoczesnego społeczeństwa, jest przedmiotem naukowej debaty. Panuje ogólna zgoda co to tego, że Foucault starannie omówił konkretne techniki władzy w instytucjach karnych – techniki nadzoru, normalizacji, indywidualizacji i tak dalej. Wydaje się kwestią dyskusji, do jakiego stopnia analiza instytucji karnych pomyślana była jako mająca przełożenie na inne instytucje – do jakiego stopnia Foucault wykorzystywał przykład instytucji karnych do zobrazowania ogólnej teorii społeczeństwa lub wstępnie formułował wyłaniającą się z badań nad więzieniami teorię ogólną. Z pewnością – nie podejmując jednak równie systematycznej analizy – Foucault (1989) poczynił obserwacje dotyczące funkcjonowania władzy w instytucjach edukacyjnych:

Weźmy jako przykład instytucję wychowawczą: tu sposób zagospodarowania przestrzeni, szczegółowy regulamin wewnętrzny, organizowane przez nią zajęcia czy wreszcie ludzie, którzy w niej mieszkają i spotykają się ze sobą, każdy z właściwą

sobie funkcją i osobowością, składają się wspólnie na „blok” zdolności-komunikacja-władza. Narzędziem działalności, która prowadzi do uczenia się ról i nabywania umiejętności, są ściśle określone formy komunikowania się (lekcje, pytania i odpowiedzi, rozkazy, wezwania, zróżnicowane oznaki „wartości” danej osoby i posiadanej przez nią wiedzy, zakodowane sygnały posłuszeństwa). Korzysta ona również z całego zestawu instrumentów władzy (nadzoru, kar i nagród, izolacji czy hierarchicznej piramidy). (s. 184-185)

Fragment ten wskazuje według mnie na to, że choć szukając ilustracji dla swej analizy władzy dyscyplinarnej Foucault wykorzystywał odniesienia do innych instytucji, to drobiazgową pracę analityczną pozostawił „konkretnym” intelektualistom bliżej związanym z edukacją. Analiza wybranych fragmentów z ogromnego (i czasem wewnątrznie sprzecznego) dorobku Foucaulta stanowi popularną formę naukowego mierzenia się z jego pomysłami. Zamiast dokładać swoją cegiełkę do tych dyskusji w oparciu o przekonanie, że odczytałam Foucaulta lepiej niż inni, podjęłam kwestię stosunków władzy w edukacji wychodząc od empirycznego badania współcześnie istniejących miejsc kształcenia.

STOSUNKI WŁADZY W EDUKACJI

W nadziei na sformułowanie kilku ogólniejszych stwierdzeń dotyczących stosunków władzy w edukacji wybrano cztery odmienne środowiska, w których zostały przeprowadzone badania. Były to: lekcje wychowania fizycznego w szkole średniej, w czasie których ciało stawało się bezpośrednim przedmiotem zainteresowania; grupa studentek i studentów pierwszego roku programu kształcenia nauczycieli, pracująca z trzema wykładowczyniami; feministyczna grupa samokształceniowa oraz służąca intelektualnej stymulacji kobieca grupa dyskusyjna, która spotykała się na kursach opartych na czytaniu tekstów, prowadzonych przez organizacje zajmujące się edukacją w społeczności lokalnej.

Jednym z celów badań¹ było sprawdzenie przydatności Foucaultowskich technik władzy występujących w instytucjach karnych w analizie funkcjonowania współczesnej edukacji. Mówiąc krótko, stawiałam pytanie: „Czy, biorąc pod uwagę zidentyfikowane przez Foucaulta mikro-praktyki władzy, mechanizmy właściwe instytucji kształcenia są takie same jak mechanizmy więzienia?” Nie będzie prawdopodobnie zaskoczeniem informacja, że moje badania przyniosły „pozytywny” wynik – stwierdziłam mianowicie, iż techniki władzy, które Foucault analizował na przykładzie więzienia, mają zastosowanie do współczesnej praktyki pedagogicznej – zwłaszcza gdy weźmie się pod uwagę pogląd Foucaulta (1983), iż „nawet jeżeli władza wyraża się w instytucji i w niej się krystalizuje, jej punkt archimedesowy leży na zewnątrz” (s. 188). Odnajdywanie tego, czego szuka się w badaniach, było dla wielu badaczy i badaczek zarówno odwiecznym problemem, jak i źródłem poczucia ulgi. Chcę jednak podkreślić, iż mogło się zdarzyć, że nie odkryłabym owych technik władzy lub odkryłabym je nie w każdym z tak zróżnicowanych miejsc.

Techniki władzy

W tej części rozdziału krótko omówię każdą z ośmiu głównych badanych przeze mnie technik władzy w celu pokazania, iż, po pierwsze, są one łatwo rozpoznawalne – to znaczy istnieją w interakcjach pedagogicznych – oraz, po drugie, że były one obecne we wszystkich badanych miejscach. Następnie w oparciu o analizę quasi-ilościową dokonam pewnych porównań pomiędzy różnymi badanymi środowiskami. Wreszcie sformułuję kilka tez dotyczących użyteczności podejścia, które wybrałam oraz niebezpieczeństw z nim związanych.

Jak mówi Foucault (1983), analiza praktyki stosunków władzy, jest „płasko empiryczna” (s. 183). Takie są z pewnością poniższe fragmenty danych, zaczerpnięte z notatek terenowych lub transkrypcji nagrań². Podczas gdy niezbędnymi elementami badań jakościowych są zarówno kontekstualizacja, jak i kategoryzacja (Maxwell i Miller, 1993), przedstawianie technik władzy w celu pokazania, że istnieją one w edukacji, wymaga jedynie systematycznej kategoryzacji. Ponadto, zwłaszcza w oderwaniu od konkretnego kontekstu zajęć, podczas których gromadzono dane, każde zdarzenie bądź epizod może stać się przedmiotem różnorodnych interpretacji, a liczne epizody mogłyby równie zasadnie pojawić się w więcej niż jednej kategorii. W istocie większość epizodów została zakodowana jako przykłady wielu praktyk władzy, co wskazuje na wszechobecność władzy oraz gwałtowność, z jaką jest ona sprawowana.

Nadzór. Nie odwracając się, nauczycielka mówi: „Zac, wiesz, że zawsze potrafię rozpoznać twój głos” (WF)³. Prowadząc obserwacje⁴ często byliśmy świadkami przypadków nadzoru – definiowanego jako „kontrolowanie, uważne obserwowanie, przyglądanie się, grożenie przyglądaniem się lub spodziewanie się, że ktoś będzie się przyglądał”. Rozważmy następujące przykłady:

Nauczycielka podchodzi do tablicy i w jej dolnym prawym rogu rysuje niewielki prostokąt, a wewnątrz niego zapisuje „B1”, co oznacza, że Bill otrzymuje jeden punkt karny”. (WF)

Elizabeth sprawdza obecność. (...) Następnie przeprowadza ćwiczenie, które ma na celu kojarzenie imion i twarzy: każda osoba, zaczynając od ostatniego rzędu, musi powiedzieć swoje imię i opowiedzieć o jednym zdarzeniu ze szkoły. (KN)

Ponieważ Judith jest jedyną osobą, która wydaje się podejmować jakiegokolwiek obrony książki, Carol, krytykując książkę, bez przerwy patrzy na Judith, jakby to była ich osobista dyskusja. Trwa to jakiś czas, aż w końcu Judith mówi w proteście: „Nie patrz na mnie”. (FEM)

- Wiesz, od tamtego czasu przeczytałam z dziesięć innych książek. Tamta zeszła gdzieś na dalszy plan.
- Rozumiesz przez to, że nie zapada ona w pamięć, tak?
- Hm. Na jakiś czas zapadła.
- Do której strony doszłaś, Elaine?
- Doszłaś tak daleko, Judith?
- 127. Tak daleko doszłam. (odgłosy zaskoczenia)
- Oh, ja doszłam tylko do 75.
- No, to dopiero skok na firmament! (śmiech)
- Zrobiłaś tylko połowę tego, co ona! (autoironicznym tonem)
- Wiem.
- No, ja w ogóle nie przeczytałam. Czyli jestem na drugim końcu”. (FEM)

W powyższych przykładach nauczycielki kontrolują uczniów i uczennice, którzy kontrolują z kolei siebie nawzajem. Nadzór prowadzi do wybierania jednostek spośród innych, reguluje zachowanie i umożliwia dokonywanie porównań.

Ważne jest, by pamiętać o produktywności władzy. Foucault (1998) stwierdza: „W samo centrum procesu nauczania wpisano określoną i wymiarną relację nadzoru – nie jak kwiatek do kożucha, ale jako wewnętrzny mechanizm, podnoszący wydajność” (s. 173). Na bardziej ogólnym poziomie Foucault (1988a) pisał:

Władza nie jest złem. (...). Weźmy coś, co jest – często zasadnie – przedmiotem krytyki: instytucję kształcenia. Nie widzę, co miałoby być złego w tym, że w ramach określonej gry prawdy ktoś, kto wie więcej niż kto inny, mówi mu, co ma robić, uczy go, dzieli się z nim wiedzą, przekazuje mu umiejętności. Problem leży raczej w tym, żeby wiedzieć, w jaki sposób w ramach tych praktyk – w których władza nie może się nie pojawić i w których nie jest ona sama w sobie złem – uniknąć skutków dominacji, czyniącej z dziecka przedmiot arbitralnego i bezużytecznego autorytetu nauczyciela lub poddającej studenta władzy autorytarnego profesora nadużywającego swojej pozycji, i tym podobnych”. (s. 18)

Przynajmniej niektóre z omówionych wyżej praktyk nadzoru, na przykład poznawanie imion uczniów i uczennic oraz podtrzymywanie ich zainteresowania wykonywanymi zadaniami, można postrzegać jako służące pożądanym z punktu widzenia edukacji celom.

Normalizacja. „Dobrze, a więc chcemy – i mamy nadzieję, że tak się stanie – żebyście pod koniec programu kształcenia nauczycieli potrafili sformułować i obronić własną teorię edukacji, która będzie moralna i społecznie słuszna, ponieważ bierzecie udział w moralnym przedsięwzięciu. Cały czas dokonujecie ocen tego, w jakim stopniu coś jest dobre i wartościowe, ocen dotyczących tego, czy konkretne ćwiczenie jest warte zachodu, czy decyzje, które podejmujecie, radząc sobie (...) z napotykanymi w klasie

trudnościami w uczeniu się są sprawiedliwe i słuszne. Tak więc całe pojęcie nauczania jako praktyki społecznej zakłada, że jest to praktyka etyczna. Będziecie w stanie skutecznie komunikować się z uczniami i uczennicami, innymi nauczycielami i nauczycielkami, ludźmi, z którymi pracujecie i społeczeństwem jako takim. Bardzo ważne jest, żeby nauczyciele potrafili uzasadnić to, co robią oraz uczyć się od siebie nawzajem” (KN). Foucault (1998) podkreślał, jak ważne dla funkcjonowania nowoczesnej władzy dyscyplinarnej są „normalizujące osądy” lub normalizacja. Wyjaśniał, że tego rodzaju normalizujący osąd często następuje poprzez porównanie, tak, że pojedyncze zachowania zostają wpisane „w pewien system, który stanowi zarazem obszar porównań, przestrzeń dyferencjacji i podstawę reguły do naśladowania” (s. 179). Dla celów mojego badania normalizacja została zdefiniowana jako „przywoływanie, wymaganie, ustalanie standardu lub podporządkowywanie się mu – definiowanie tego, co normalne”. Poniższe przykłady, podobnie jak i cytowany wcześniej, powinny być łatwo rozpoznawalne:

Ingrid także nie lubi Eisenstein. Myśli, że można było wybrać lepszą reprezentantkę feminizmu. Uważa, że Eisenstein jest „zbyt żartobliwa” i nie bierze tych kwestii wystarczająco poważnie. (FEM)

Kate daje przykład studenta, który ze względu na swoją religię i wychowanie, wierzy, że w szkołach jest miejsce dla kar cielesnych. Kate uznaje, że „ciężko to zrozumieć”. Demaskuje założenia, leżące u podstaw przekonania owego studenta, a następnie pyta, czy jest ono uzasadnione: Z pedagogicznego punktu widzenia – Nie. Kary cielesne nie sprzyjają uczeniu się. Z moralnego punktu widzenia – Nie. Nie ma on prawa robić innej osobie czegoś takiego. Ze społecznego punktu widzenia – Nie. Takie zachowanie w żaden sposób nie sprzyja harmonijnym stosunkom na świecie. Z politycznego punktu widzenia – Nie. Jest to sprzeczne z prawem. Mówi: „Koniec dyskusji”. (KN)

Czy to w odniesieniu do osób funkcjonujących w badanych przeze mnie miejscach kształcenia, czy w odniesieniu do innych ludzi bądź poglądów, odwołanie do standardów wydaje się być powszechną cechą edukacji. Edukacja polega na uczeniu norm – zachowania, postaw, wiedzy. W tym kontekście produktywność władzy może wydawać się fundamentalnym nakazem starań pedagogicznych.

Postrzeganie stosunków władzy, jak proponował Foucault, jako odgrywanych w ciele, znajduje wyraźne odzwierciedlenie również w następujących przykładach normalizacji:

Słyszę, jak nauczycielka mówi do niej: „Sukces rodzi sukces”. Widać wyraźnie, że obie nauczycielki naciskają na nią, aby spróbowała poprawić oceny. Amy, zwrócona plecami do klasy w czasie gdy nauczycielki ją „zachęcają”, zakłada na głowę kaptur kurtki (jakby chciała się w nim schronić). (WF)

Dziewczynka wchodzi na podest za nauczycielem i patrzy mu przez ramię: „O, pisze pan raporty”. On spogląda na nią z wyrazem poirytowania i mówi: „Ciii... Jak się pomylę, będzie to musiało iść jeszcze raz do wszystkich po kolei”. (Tzn. jeden błąd spowoduje, że cała kadra pedagogiczna odpowiedzialna za raport danej osoby będzie musiała napisać go na nowo. W takim „oficjalnym” dokumencie niedopuszczalne są jakiegokolwiek błędy lub skreślenia). (WF)

Mała dziewczynka stoi w drzwiach i zagląda do sali. Nauczycielka odwrócona jest do niej plecami, ale dziewczynki w klasie widzą ją, a jedna z nich woła: „W czym mogę ci pomóc?” (przejmując rolę nauczycielki). (WF)

Dziewczyna, która – wywołana i prowokowana przez nauczycielki – założyła na głowę kaptur, prawdopodobnie nie zrobiła tego, ponieważ było jej zimno, ale w odpowiedzi na przejaw sprawowania władzy. W podobny sposób w pozostałych dwóch przykładach wejście jednej uczennicy na podest i pojawienie się w drzwiach drugiej było tym, co spowodowało reakcję – czy też, używając pojęć Foucaulta, spowodowało „działanie w odpowiedzi na działanie” – i w ten sposób uruchomiło stosunki władzy.

Wykluczanie. Pytania i uwagi uczniów i uczennic na temat kulturystyki przeradzają się w gorącą dyskusję. Jedna z dziewczyn stwierdza, że kobiety-kulturystki wyglądają „odrażająco” i że „to nie jest naturalne” (WF). Kategoria wykluczania pojawiała się w moich badaniach na oznaczenie negatywnej strony normalizacji – definiowanie tego, co patologiczne. Foucault odwołuje się do wykluczania jako techniki, której celem jest wyznaczanie linii demarkacyjnych określających różnice, definiowanie granic, ustanawianie odrębnych obszarów. Techniki oparte na wykluczaniu są rozpowszechnione w edukacji, co pokazuje badanie przeprowadzone metodą genealogiczną przez Tylera (1993). Wskazuje ono, iż nawet w przedszkolu niektóre dzieci, a także niektóre dyspozycje i zachowania konstruowane są jako „lepsze”, podczas gdy inne zostają szybko wykluczone. Jednym z długofalowych celów moich badań jest zidentyfikowanie technik władzy, które nie muszą przyjmować w edukacji takich form, jakie przyjmują; zidentyfikowanie tego, co Foucault (1988c) nazywał „przestrzeniami wolności”. Oto kilka przykładów wykluczania, zaczerpniętych z moich badań:

Kobiety krytykują nauczyciela: „Nie ma tu żadnych uwag na temat naszej pracy” i „nawet jego gramatyka jest kiepska”. Julie mówi: „On po prostu nie odpowiada na nasze pytania; nie ocenia nas”. (GK)

Chłopiec otrzymał polecenie, by usiąść z boku boiska. Wydawał się iść bez szczególnego oporu; nie robił też swojego rodzaju widowiska, które w takich sytuacjach stwarzają niektórzy uczniowie. (WF)

Powiedziała coś, co mi się nie podobało, nie jest też feministką, napisałam więc dość długi list, podkreślając, że chcę, aby wzięły to pod uwagę, a także aby jej to przekazały. (FEM)

Pani Fernley mówi: „No już. Nie możesz jednocześnie wesoło sobie gawędzić i pisać”. Dziewczynka mówi: „Chce się pani założyć?”. Pani Fernley: „Nie możesz pisać i czytać”. Uczennica odpowiada: „Nigdy tego nie robimy, my tylko piszemy”. (WF)

Jeśli przyjrzyście się części literatury dotyczącej kształcenia jako czegoś problematycznego to zobaczycie, że niektórzy mówią, iż nauczyciele funkcjonują na różnych poziomach. Mam pewien problem z mówieniem o poziomach, ponieważ zakłada to hierarchię, a ja myślę, że jest bardzo trudno stworzyć jakiegokolwiek rodzaju hierarchię nauczycieli. (...) [Wolę] coś bliższego kontinuum, tak, że jako nauczyciele i nauczycielki możemy patrzeć na swoje działania jako na kontinuum, rozciągające się od działań raczej nieproblematycznych, aż po ogromnie problematyczne. (KN)

W powyższych przykładach pojawia się wykluczenie jednostek – w jednym przypadku fizyczne odsunięcie ucznia od działania. Wykluczane są również konkretne tożsamości i praktyki, jak też sposoby konstruowania wiedzy.

Bardzo często wykluczanie i normalizacja pojawiały się jednocześnie: w procesie ustanawiania norm definiowano to, co jest patologiczne. Canguilhem (1991), jeden z nauczycieli Foucaulta, twierdzi, że w ramach porządku tego, co normalne i patologiczne, to, co normalne jest logicznie pierwsze, ale empirycznie wtórne. Niektóre z powyższych przykładów, również ten z programu kształcenia nauczycieli, stanowią ilustrację tezy Canguilhema. Edukacja, która nie wyznacza granic, która nie określa, co jest normą, a co patologią, jest niemalże nie do pomyślenia.

Klasyfikowanie. Ingrid przedstawia pogląd zaczerpnięty z książki, którą czytała, iż mężczyźni są z natury wojowniczy i zdobywcy, podczas gdy kobiety są nastawione pokojowo i prowadzą osiadły tryb życia. Z tego względu jest bardziej prawdopodobne, że kobiety jako grupa będą gnębione (FEM). Odróżnianie jednej grupy lub jednostki od innych, klasyfikowanie ich, klasyfikowanie siebie to kolejna popularna technika w rozwiniętej przez Foucaulta analizie władzy dyscyplinarnej, która pojawiała się w badanych miejscach kształcenia. Oto kilka dodatkowych przykładów:

Kate stwierdza, że nauczyciele lub nauczycielki, działający jako krytyczni analitycy, będą przyjmować różne role: trenera, mentora, osoby pomagającej, słuchającej, zadającej pytania, pocieszającej, wzoru itd. Niektóre z tych ról będą wymagały aktywności, inne będą zakładały bierność – zależnie od sytuacji. Następnie Kate rozważa praktykę uczenia jako coś zupełnie nieproblematycznego lub podejmowanego z bardziej krytycznym

nastawieniem. Osoby, przyjmujące drugą z tych perspektyw, będą postrzegały nauczanie jako praktykę dużo bardziej złożoną. (KN)

Ingrid jednak po raz kolejny nie zgadza się, mówiąc, że „libertarianie” sprzyjali temu. „Libertarianie” powiedziane jest pełnym potępienia tonem. (...) Maxine sugeruje, że autorka zaangażowała się w tego rodzaju związek, ponieważ była „twórczym typem” i chciała doświadczyć w życiu wszystkiego. (FEM)

Zac wraca na swoje miejsce, podczas gdy toczy się rozmowa na temat zwycięstwa mężczyzny w jednym z australijskich konkursów piękności. Nauczycielka zauważa, że według niej jest to „krok naprzód”, ale Zac nie jest w stanie zrozumieć, jak „facet” mógł wygrać taki konkurs. Nauczycielka wyjaśnia, że zebrał on mnóstwo pieniędzy na działalność charytatywną oraz że konkurs „nie może być seksistowski”. Madeleine zauważa, że zwycięzca „to pedzio”. (WF)

Helen pyta, czy inni widzieli zdjęcie autorki, którą opisuje jako „ogromną, męską postać”. Jedna z kobiet wtrąca uwagę: „No cóż, ktoś się z nią ożenił!” (GK)

Pani Fernley przychodzi i mówi: „No dobrze. Wasze sprawdziany. Niektórym z was poszło bardzo dobrze. Niektórym nie poszło bardzo dobrze”. (WF)

Jak pokazują powyższe przykłady, edukacja odbywa się poprzez mechanizmy klasyfikacji – klasyfikacji wiedzy, rankingi i klasyfikację osób oraz grup. Istnieje już tradycja badań nad edukacją, dotyczących funkcji szkoły jako instytucji reprodukcji społecznej opartej na klasyfikacji. Analiza konkretnych mikropraktyk klasyfikacji może być jednym ze sposobów podejmowania tej kwestii.

Rozmieszczenie. „Seminarium przygotowaliśmy w ten sposób, że (...) kilkoro studentów drugiego i trzeciego roku podzieli się z wami swoimi doświadczeniami z praktyk. (...) Podzielimy się na mniejsze grupy, a my się właściwie wycofamy, będziecie więc mieli okazję, aby powiedzieć to wszystko, o czym naprawdę chcecie podyskutować, a w związku z czym możecie się czuć trochę niepewnie” (KN). Foucault twierdzi również, że rozmieszczenie ciał w przestrzeni – ustawianie, izolowanie, oddzielanie, szeregowanie – przyczynia się do funkcjonowania władzy dyscyplinarnej. Sprawowanie władzy poprzez wykorzystanie technik rozmieszczania jest wyraźnie widoczne w następujących przykładach:

Będą z wami pracować Kate, Elisabeth i ja; tam macie numery naszych gabinetów i telefonów. A teraz jest dobry moment, żeby wspomnieć tylko, która z nas będzie się opiekowała wami w grupach, które spotykają się o 12.30. (...) Hm... Grupa 1, (...) wiecie, w których grupach jesteście, prawda?

Wiecie, do których grup zostaliście przydzieleni? (długa przerwa) A więc grupa 1, w której są Katie Adams, Susan Allan, Michelle Alexander i mnóstwo innych osób, będziecie ze mną w sali 32. Tak więc osoby, które są pod moją opieką, spotykają się w sali 32. Ci z was, którzy są grupie drugiej, będą z Elisabeth w sali 50, a grupa trzecia będzie z Kate w sali 45A. Czy mam to powtórzyć? Wszyscy wiedzą? (KN)

Nauczycielka przesuwa ławkę Roberta, jakby próbowała uniemożliwić mu rozmawianie z kolegami i zapobiec odrywaniu się od kwestionariusza. (WF)

Podczas gdy nauczycielka w tylnej części sali rozdaje kartki, jeden z chłopców siedzących z przodu wstaje z miejsca i uderza innego chłopca z pierwszego rzędu. „Ofiara” woła: „Proszę pani”, ale odwrócona do nich plecami nauczycielka jest zajęta rozdawaniem arkuszy. „Napastnik” rzuca krótkie spojrzenie na nauczycielkę, żeby przekonać się, czy zauważyła jego zachowanie, ale widząc, że nic mu nie grozi, wraca na swoje miejsce. (WF)

Przybiega inny chłopiec, który właśnie skończył skakać, i niepostrzeżenie wkręca się na początek kolejki. (WF)

Madeleine pyta inne dziewczynki, czy chcą z nią poskakać. Kilka odmawia. Następnie pyta mnie i ja również odmawiam. Madeleine odwraca się, jakby nieco rozdrażniona. Wreszcie Bill przyjmuje jej zaproszenie. Gdy kończy skakać, Madeleine woła Zaca. Ten bez wielkiego entuzjazmu pyta, czy musi, ale w końcu skacze. Potem Madeleine woła Shaq'a i prosi go, żeby poskakał. Shaq przychodzi, ale mówi, że woli najpierw poskakać sam. Mówi, że chce najpierw się rozgrzać. Madeleine nie zgadza się na to. Skacze drugą kolejkę i woła kolejnego chłopca, aby dołączył do niej. Kilko uczniów śmieje się z tego. Madeleine mówi do jednego z chłopców: „Idź sam się baw. Ja skaczę”. Annalise namawia ją, żeby spróbowała poskakać przez dwie liny. Madeleine idzie do magazynu i wychodzi z niego z ogromną, ciężką liną do przeciągania. Wygląda na to, że obie nauczycielki już wyszły z sali. (...) Uczniowie rechoczą na widok nowej skakanki Madeleine. Kilko innych włącza się i kręci liną, która za każdym razem opada na podłogę ze zgłuszonym hukiem. (WF)

Przykłady te obrazują różnego rodzaju techniki rozmieszczania, począwszy od nauczycielek przydzielających sale, poprzez fizyczne przemieszczanie osób, wymaganie od uczniów, aby tworzyli grupy, aż po sytuacje, w których uczniowie sami się przemieszczają lub proszą o to innych.

Indywidualizacja. „Czytając, zastanawiałam się, czy miałabym odwagę moralną, a może odwagę emocjonalną, żeby zrobić to, co ona właśnie zrobiła” (GK). Przydawanie sobie

lub innym jednostkowego charakteru jest powszechną w edukacji techniką władzy, co pokazują poniższe przykłady:

Wychowałam się na przedmieściach _____. Poszłam do miejscowego Kolegium Nauczycielskiego. Pierwsza szkoła, do jakiej zostałam skierowana, znajdowała się w rejonie _____. Później przeniosłam się bliżej centrum miasta, a teraz uczę na _____. Tak więc wydaje mi się, że faktycznie przewędrowałam wkoło całej Nową Południową Walię. Sprawilo to, że od czasu, gdy zaczęłam pracować w szkole podstawowej, musiałam się zmienić. Musiałam na nowo przemyśleć, co robię jako nauczycielka. (KN)

Zachęca ucznia, aby podbiegł i ćwiczył skoki, mówiąc „Patrick”. Gdy on bez entuzjazmu zbliża się on do maty, raczej idąc, niż biorąc porządny rozbieg, nauczycielka woła „Dawaj, Patrick!” Patrick robi to, o co prosi go nauczycielka, ale w ogóle się nie stara. (WF)

Tymczasem rozpoczęła się dyskusja na temat tego, że Monica Seles pozwała niemiecką federację tenisa z powodu doznanej kontuzji i związanych z nią strat finansowych. Annalise mówi: „Ona jest dosyć młoda”, co, jak sądzę, ma sugerować, że ma jeszcze czas na to, by wyzdrowieć i znów stać się Numerem 1. Curt mówi: „Myślę, że jest ładna”, co wydaje mi się dość niezwykłym wyznaniem w ustach dorastającego chłopca, aż do chwili, gdy kończy: „Podoba mi się, jak chrząka, proszę pani!” (WF)

W tym momencie wchodzi do klasy inna dziewczynka i przeprosza za spóźnienie. Wyjaśnia, że była u innej nauczycielki dowiedzieć się, czy może „zrezygnować z zajęć z rozwoju osobistego”. Madeleine przerywa jej: „To nieprawda, proszę pani. Ona była w ubikacji”. (WF)

Tekst nie podoba się całej grupie. Ktoś pyta, kto wpadł na pomysł, żeby go czytać. Mam wrażenie, że Carol wskazuje na Ingrid, która mówi, że czytała go dawno temu, ale nie pamięta, żeby był aż tak zły. (FEM)

Totalizacja. „Nauczanie jako zawód wymaga od nas, abyśmy rozwijali się zawodowo tak długo, jak długo pracujemy. (...) Mam więc nadzieję, że możemy stanowić dla was wzór tego, czego oczekujemy od was w waszym własnym życiu zawodowym” (KN). Tak jak indywidualizacja jest powszechnie spotykaną techniką, tak i totalizacja, definiowanie danej zbiorowości, nadawanie zbiorowego charakteru, stanowi łatwo rozpoznawalny element działań pedagogicznych. Efekt totalizacji można czasem osiągnąć poprzez wykorzystanie prostych struktur językowych, używając na przykład słowa „my”, jak dzieje się to w następujących sytuacjach:

Elaine stwierdza, że „myślmy o dylemacie jako o wyborze pomiędzy dwoma rodzajami zła, ale obecnie właściwsze jest myślenie o nim jako o dwóch możliwościach”. (KN)

„Ale ona jest naprawdę taka sama, jak my wszystkie. To znaczy, gdybyśmy pojechały w miejsce takie jak to (Afganistan), wyrobiłybyśmy sobie własny pogląd (...) a potem wróciłybyśmy do domu i opowiedziały o tym wszystkim, pisałybyśmy o swoich przemyśleniach w listach”. (GK)

W innych przypadkach totalizacja polega na zwracaniu się do całej grupy w instytucji kształcenia lub w jakimkolwiek innym miejscu:

Wchodzimy z uczniami do małej sali telewizyjnej na samym końcu biblioteki. Zwracam uwagę na to, że ostatni rząd już jest zajęty. Jedna z dziewczyn mówi: „Jesteśmy w końcu z jedenastej klasy!” (WF)

Chłopiec komentuje zbliżający się urlop pani Fernley: „Nauczyciele ciągle wyjeżdżają. Świetne życie”. (WF)

„Jednym z najważniejszych sposobów działania alkoholu jest to, że daje ci odłot. To dlatego ludzie piją. Nie dlatego, że uwielbiają ten smak, chociaż niektórzy pewnie tak, ale według mnie większości ludzi pierwszy raz pijących na przykład piwo pewnie wcale by ono nie smakowało”. (WF)

„Myślę, że mężczyźni w Australii zmienili się. (...) Wiele kobiet wówczas nie podawało różnych spraw w wątpliwość, ponieważ nie miały wystarczających możliwości ekonomicznych”. (GK)

Totalizacja – jak pokazują powyższe przykłady – jest niewątpliwie techniką wykorzystywaną w edukacji do zarządzania grupami lub porządkowania ich; jednocześnie jednak uczniowie i nauczyciele również poddają „totalizacji” sami siebie poprzez określanie siebie jako przynależących do różnego rodzaju zbiorowości.

Regulacja. „Jak widzicie, ten przedmiot jest na zaliczenie. Było to naszym zamierzeniem, ponieważ mamy nadzieję, że zajęcia te same w sobie będą interesujące” (KN). W moich badaniach regulacja definiowana była jako „obejmująca sankcje, nagrody, kary kontrolowanie za pomocą zasady, poddawania ograniczeniom, przywoływania zasady”. Podczas gdy możliwe jest mówienie o regulacyjnych skutkach wszystkich omówionych wcześniej technik władzy, kategoria ta została wykorzystana do kodowania zdarzeń, w których regulacja pojawiała się wprost, jak w poniższych przykładach:

„Madeleine, już czwarty raz naruszyłaś zasady”. Madeleine robi jakieś wymówki, pytając nauczycielkę: „Widziała to pani?”. Niemniej jednak – i bez żadnych dalszych nacisków ze strony nauczycielki – Madeleine zbiera

swoje rzeczy i wychodzi z sali, mówiąc: „I nie wracam!” (Nie odnoszę wrażenia, żeby odczuwała specjalną złość w związku z tą sytuacją, jako że bardzo szybko przystała na decyzję nauczycielki. Wiedziałam, że według jednej z obowiązujących w klasie reguł można było cztery razy w ciągu tygodnia naruszyć regulamin; każde kolejne jego pogwałcenie oznaczało, że uczeń lub uczennica zobowiązani byli do spędzenia dwóch lekcji w bibliotece i nadrobienia zajęć, które stracili. Wyjście Madeleine spowodowało dyskusję wśród chłopców na temat liczby „punktów karnych”, które miał każdy z nich.) (WF)

„Pewnie mówiono już wam na wszystkich innych zajęciach o problemie plagiatu, ściągania i tak dalej. To bardzo ważne, żebyście od razu pierwszego dnia zapoznali się z zasadami podawania źródeł i żebyście stosowali je i w poprawny sposób robili w swoich pracach przypisy. Jeśli będziecie mieli problemy ze zrozumieniem systemu przypisów, przyjdźcie do mnie, to pokażę wam, jak należy je robić. Ale absolutnie podstawowe znaczenie ma to, żebyście podawali, z jakich materiałów korzystacie, żebyście nie wykorzystywali całych kawałków prac innych osób bez przyznawania się do tego. Jest to niewłaściwe i nie będzie tolerowane”. (KN)

„To się w końcu zmieniło, ale w istocie dopiero w 1942 roku, na początku lat czterdziestych, Aborygeni mogli faktycznie zgodnie z prawem uczęszczać do zachodnich szkół”. (KN)

Kiedy dyskusja idzie w kierunku argumentu „opieki” w odniesieniu do pomysłu poddawania kwarantannie nosicieli wirusa HIV, Ingrid mówi, że ma to miejsce w Szwecji pod pozorem działań humanitarnych. Większość grupy nie może uwierzyć w takie rozwiązanie. Carol mówi, że osoby podejrzewające, że mogą być zarażone HIV nie zgłaszałyby się na test, ponieważ obawiałyby się, że mogą zostać zamknięte w jednym z odizolowanych ośrodków dla nosicieli wirusa HIV. W efekcie tacy ludzie „schodzą do podziemia”. Ktoś zauważa, że jest to przeciwieństwo regulacji obowiązujących w Australii”. (FEM)

„Ale tak stało się dlatego, że postanowiliśmy odpowiadać na każde pytanie; on tu mówi: ‘kwestie do dyskusji podane na koniec każdego wykładu to tylko sugestie do wykorzystania w takim stopniu, w jakim będzie wam to potrzebne, aby pobudzić dyskusję i nią pokierować’”. (GK).

Tak jak inne kategorie, regulowanie obejmowało czasem odwołania do wiedzy, a nie tylko do obowiązujących w grupie zasad i zakazów.

Wierzę, że w takim stopniu, w jakim przytoczone wyżej przykłady wydają się czytelnikom znajome, przywołując wspomnienia podobnych zdarzeń, których doświadczali jako nauczyciele, uczniowie bądź członkowie różnego rodzaju grup,

zdołałam pokazać, że kategorie te są użyteczne i trafne w analizie stosunków władzy w szkolnej klasie. W dalszej części wskazuję na kilka ogólniejszych spostrzeżeń, wyłaniających się z dotychczas przeprowadzonej analizy danych.

Ciągłość pomiędzy różnymi miejscami kształcenia

Wielu teoretyków i teoretyczek edukacji mogłoby oczekiwać, że praktyki władzy obecne w każdym z czterech różnych miejsc, w których prowadziłam badania, będą odmienne. Na przykład niektóre przedstawicielki i przedstawiciele feministycznych, krytycznych i innych radykalnych podejść do pedagogiki twierdzili, że w wypływających z nich praktykach pedagogicznych pożądane lub możliwe jest odrzucenie władzy. Przyjmując perspektywę, w której władzę postrzega się często jako zło, z jakim trzeba się rozprawić, można by się spodziewać, że w programach edukacji feministycznej i kształcenia nauczycieli⁵ będzie mniej władzy niż w pozostałych miejscach. Ale patrząc z perspektywy władzy rozumianej tak, jak w niniejszym badaniu, żadne z miejsc nie było wolne od stosunków władzy i żadne nie „uniknęło” wykorzystywania technik władzy. Przeciwnie, jak pokazują przykłady, ogólne techniki, poprzez które urzeczywistniają się stosunki władzy, pojawiały się zarówno w ośrodkach radykalnych, jak i należących do głównego nurtu edukacji; zinstytucjonalizowanych i niezinstytucjonalizowanych⁶. Tak więc moje przypuszczenie, iż zinstytucjonalizowanie procesu kształcenia w ramach szkół lub uniwersytetów powoduje ograniczanie radykalnego potencjału może, jako uogólnione stwierdzenie, nie znajdować poparcia w niniejszym badaniu. Wręcz przeciwnie; wydaje się, że edukacja jako przedsięwzięcie modernistyczne wykazuje pewne niezmiennie cechy pojawiające się w dość odmiennych od siebie miejscach. Ciągłość tę można częściowo wyjaśnić tym, iż osobami biorącymi udział w działaniach pedagogicznych w kontekstach niezinstytucjonalizowanych byli dorośli – ludzie, którzy podlegali już wcześniej procesom zarządzania w edukacji i przyswoili je sobie.

Odkrycie tych technik we współczesnych praktykach pedagogicznych nie jest niczym zaskakującym, jeśli weźmie się pod uwagę pogląd Foucaulta, w myśl którego więzienne techniki dyscyplinarne miały swoje początki w nauczaniu:

W „Nadzorować i karać” Foucault podkreśla, że techniki dyscyplinarne związane z pannoptykonem były wykorzystywane najpierw w szkołach średnich, potem w podstawowych, następnie w szpitalach, koszarach wojskowych, a dopiero na końcu w więzieniach. Tak więc pannoptykon nie przeniknął do społeczeństwa z więzienia; było dokładnie na odwrót” (Kelly, 1994, s. 370).

Podczas gdy fragment ten wskazuje na ciągłość praktyk pedagogicznych w czasie, a zarówno popularnonaukowa literatura poświęcona nauczaniu, jak i wspomnienia pokoleń uczniów i uczennic, nauczycieli i nauczycielek (Sauthgate, praca w przygotowaniu), stanowią świadectwo tego, jak nieznaczne zmiany pojawiały się w miarę upływu czasu, celem mojego badania nie było „przetestowanie” ciągłości w czasie, ale ciągłości pomiędzy różnymi miejscami.

Jak pokazują omówione wcześniej przykłady, mogę twierdzić, że występuje ciągłość ogólnych „technik władzy” pojawiających się w każdym z czterech badanych miejsc. Choć konkretne skutki owych praktyk władzy mogą różnić się w zależności od miejsca, z pewną dozą pewności mogę stwierdzić, że stosunki władzy w edukacji były wcielane w życie poprzez techniki takie jak nadzór, normalizacja, wykluczenie, rozmieszczenie i inne. Często techniki te umożliwiały osiągnięcie pedagogicznych (lub innych) celów. Być może twierdzenie Foucaulta (1998), iż nadzór jest nierozzerwalnie związany z edukacją i podnosi jej skuteczność, może być rozszerzone również na inne techniki. Moje wciąż trwające badania są po części zorientowane na określenie, które z konkretnych form, jakie mogą przybierać nadzór, normalizacja i inne techniki, są konieczne w procesie nauczania, a które mają dla niego marginalne znaczenie, jak na przykład regulacje dotyczące ubioru uczniów i uczennic oraz jedzenia w klasie.

Przykłady te pokazują również, że każda ze zdefiniowanych przeze mnie technik władzy wykorzystywana była na wiele sposobów. Czasem odgrywały one rolę w wytwarzaniu wiedzy; kiedy indziej – w budowaniu relacji pomiędzy osobami zaangażowanymi w procesy edukacyjne w poszczególnych miejscach; w innych jeszcze przypadkach – w konstruowaniu i podtrzymywaniu określonych podmiotowości (często definiowaniu samego siebie). Ponadto, jak już wskazywano, owe techniki władzy często pojawiają się łącznie, co obrazuje funkcjonowanie władzy charakteryzujące się gwałtownym jej krążeniem i uwydatnia postrzeganie przez Foucaulta stosunków władzy jako jednocześnie usytuowanych, niestabilnych i rozproszonych, nie wpływających z jednego ośrodka, ale przemieszczających się w każdej chwili z miejsca na miejsce w polu oddziaływania sił (Deleuze, 1988). Złożoność tej analizy pokazuje, moim zdaniem, w jaki sposób Foucaultowska analiza funkcjonowania władzy w procesie nauczania może uzupełniać i rozwijać dotychczasowe analizy, jak też stanowić wsparcie dla empirycznych badań nad władzą.

Aby umożliwić dokonywanie porównań pomiędzy poszczególnymi miejscami oraz w ich obrębie, jak również pomiędzy technikami władzy, wszystkie fragmenty danych zakodowano jako przykłady licznych możliwych do wyróżnienia technik władzy oraz obliczono względną częstotliwość występowania każdej z technik. Okazało się, że najpowszechniej wykorzystywanymi technikami były indywidualizacja i totalizacja. Foucault (1988b) pisze o szczególnego rodzaju racjonalności, na której opierają się instytucje; racjonalności charakteryzującej się łączeniem jednostek w społeczność lub całość, spowodowanym nieustannym związkiem pomiędzy postępującą indywidualizacją i wzmacnianiem całości. Występowanie tego rodzaju „racjonalności” było najbardziej oczywiste w programie kształcenia nauczycieli, co nie zaskakuje, jeśli wziąć pod uwagę fakt, iż obserwowaliśmy grupę studentek i studentów pierwszego roku na zajęciach wprowadzających, podczas których wytwarzano określony model nauczyciela.

We wszystkich miejscach regulacja (odwołania wprost do reguł, sankcji itd.) oraz nadzór (techniki obserwacji) stosowane były znacznie mniej powszechnie niż pozostałe techniki. Taki „wynik” zgodny jest z teorią Foucaulta, mówiącą o postępującej

niewidzialności zarządzania we współczesnym społeczeństwie. „Panoptyczny” sposób działania nadzoru (który jest niewidzialny, ale możliwy w każdej chwili) mógł z powodzeniem oddziaływać na konkretne postępowanie badanych osób, jednak technika ta nie była w widoczny sposób wykorzystywana tak często, jak normalizacja czy inne praktyki. Oczywiście obserwowanie tego, co „niewidzialne”, jest problematyczne, niemniej jednak znacznie częściej można było dostrzec misterne techniki, które za Foucaultem nazwałam technikami normalizacji, klasyfikacji, wykluczania i tak dalej, niż bezpośredni nadzór i regulację⁷.

Jak już wspomniałam, nie próbuję twierdzić, iż techniki władzy przybierały dokładnie te same formy niezależnie od miejsc kształcenia, w których występowały. Nawet biorąc pod uwagę choćby kilka wyjętych z kontekstu fragmentów, które przedstawiłam wcześniej, różnice pomiędzy poszczególnymi miejscami są oczywiste. W Foucaultowskim sposobie postrzegania władzy jako działającej w stylu kapilarnym, wychodzącej od tego, co nieskończenie małe, nie zawiera się sugestia, iż w krążeniu lub funkcjonowaniu władzy nie ma żadnych prawidłowości. Na przykład przytoczone fragmenty, choć dopuszczające różnego rodzaju interpretacje, wskazują, że nauczyciele i nauczycielki oraz uczniowie i uczennice sprawowali władzę w różny sposób: w wielu przypadkach władza uczniów i uczennic była raczej władzą „reaktywną” niż „aktywną” (Deleuze, 1988). Władza krążyła w badanych miejscach, jednakże nie ma wątpliwości, iż nie wszystkie działające w nich osoby wykorzystywały ją w równy sposób.

ZAKOŃCZENIE

Moje badania stanowią odpowiedź na zarzuty wobec Foucaulta, iż opisuje nowoczesne społeczeństwo dyscyplinarne w sposób totalizujący oraz przedstawia władzę jako coś, czego nie można przekroczyć i spod czego nie można się wyzwolić. Na przykład Donnelly (1992) dostrzega problematyczność Foucaultowskiego pojęcia panoptyzmu wtedy, gdy Foucault „poddaje pojęcie to generalizacji i pozbawia jakiegokolwiek konkretnego kontekstu”, a nie wtedy, gdy w odwołując się do metody genealogicznej „wykorzystuje je, aby uczynić zrozumiałymi rzeczywiste praktyki” (s. 202). Popierając drobiazgowo badania genealogiczne, które Foucault podejmował, Donnelly ma krytyczny stosunek do tego, co nazywa „epokowymi” argumentami Foucaulta na temat nowoczesnego społeczeństwa. Twierdzi, że Foucault nie zdołał we właściwy sposób przedstawić rozwoju nowoczesnego społeczeństwa dyscyplinarnego. Według mnie Donnelly (oraz inni krytycy i krytyczki) pomstują na to, co odczytują jako pesymistyczną wizję społeczeństwa w świetle własnego teoretycznego i politycznego pragnienia takich analiz nowoczesnego społeczeństwa, które uprzywilejowują ludzką sprawczość, jeśli nie wręcz ciągłą nadzieję na rewolucję.

Moim zdaniem tego typu reakcje na koncepcję nowoczesnego społeczeństwa dyscyplinarnego Foucaulta wynikają przynajmniej po części z tego, iż pojęcie stosunków

władzy, jakim się on posługuje, jest tak odmienne od tradycyjnych koncepcji władzy, jak też z siły dyskursów związanych z dominującymi pojęciami władzy. Wizja nowoczesnego społeczeństwa dyscyplinarnego, którą rozwija Foucault, jest ponura tylko wtedy, gdy sama obecność władzy (rozproszonej i wszechobecnej, jak postuluje Foucault) postrzegana jest jako problematyczna. Ale Foucault (1989) nie martwił się zwykłą obecnością władzy: „władza (...) prowokuje, zachęca, wywołuje, uwodzi, ułatwia lub utrudnia” (s. 186-7). Choć jest to czasem trudne w kontekście zhierarchizowanych instytucji, analiza władzy podejmowana przez Foucaulta nie pozwala zapomnieć o produktywności władzy.

Wszechobecność władzy wydaje się zatem być problemem głównie dla osób, które chciałyby pozbyć się władzy, gdyż postrzegają ją wciąż jako coś złowrogiego, nie przyjmując argumentu Foucault (1989), iż „społeczeństwo bez stosunków władzy jest abstraktem” (s. 189). Wszystkim nam dobrze znane jest funkcjonowanie władzy na poziomie mikro, o czym zapewne świadczą oddźwięki, jaki wywołują w czytelnikach i czytelnikach przytoczone przeze mnie przykłady. Jednakże jeśli nie staramy się odnaleźć przykładów owego funkcjonowania władzy, pozostaje ono w naszych codziennych działaniach w dużej mierze niewidoczne. Przedstawiona w niniejszym rozdziale analiza stosunków władzy na poziomie mikro pokazuje, dlaczego nie do pomyślenia jest zniesienie (tak pojmowanych) stosunków władzy. Ale jednak – i jest to zasadniczy punkt zarówno moich badań, jak i tego tekstu –

Mówiąc, że społeczeństwo bez stosunków władzy nie może istnieć, nie twierdę tym samym, że te, które obecnie istnieją, są konieczne, ani tym bardziej – że władza do tego stopnia jest przeznaczeniem społecznych organizmów, że próżno marzyć o jej podminowaniu. (Foucault 1989, s. 189)

Ze względu na wykorzystanie metody genealogicznej Foucault jawi się raczej jako ktoś, kto dokumentuje, jakie jest społeczeństwo oraz w jaki sposób doszło do tego, że jesteśmy, kim jesteśmy, niż jako ktoś, kto poprzez obwieszanie normatywnych stanowisk zaleca nową formę organizacji społeczeństwa. Nie proponował także takiej formy władzy, która nie pozostawiałaby miejsca dla podejmowania działalności lub zmiany: „Wszelkie analizy, które prowadzę, stoją w opozycji do przekonania o występowaniu w ludzkim istnieniu uniwersalnych konieczności. Pokazują one arbitralność instytucji oraz obszar wolności, którym wciąż możemy się cieszyć i zmiany, których wciąż można dokonać” (Foucault, 1988c, s. 11).

Jak mówi Francois Ewald (1992), dyrektor Centrum Foucaultowskiego w Paryżu, „Jesteśmy odpowiedzialni za to, w jaki sposób sprawujemy władzę: nie wolno nam zapomnieć o tym, że moglibyśmy sprawować ją inaczej” (s. 334). Udokumentowanie technik władzy przedstawionych w tym tekście, określenie, które z nich wydają się kluczowe dla przedsięwzięć pedagogicznych, a które mogłyby być zmienione, jest moim własnym wkładem w myślenie o tym, jak pedagodzy mogliby na inne sposoby sprawować władzę.

Twierdę, że doprowadzając do reform w edukacji, musimy wiedzieć, kim jesteśmy i co robimy (w edukacji), tak, abyśmy we właściwy sposób zaczęli odnosić się do kwestii tego, jak moglibyśmy postępować inaczej. Zdaję sobie sprawę z tego, że próba udokumentowania technik władzy w edukacji może potencjalnie stanowić formę wcielania w życie dokładnie tych procesów zarządzania, charakterystycznych dla nowoczesnego społeczeństwa, które Foucault badał i częściowo krytykował. Ale oddziaływanie edukacji jako narzędzia zarządzania – tak w obrębie instytucji nauczania, jak i poza nimi – w zakresie kontrolowania populacji jest ogromnie silne. Według mnie próba zrozumienia owych procesów i zniesienia najbardziej szkodliwych z nich nie może być groźniejsza niż podtrzymywanie istniejącego stanu rzeczy.

Fakt, że Foucaultowska analityka władzy skupia się na poziomie mikro, oznacza zatem nie tylko, że pomaga w zrozumieniu sposobu działania władzy w poszczególnych miejscach (jak pokazuje niniejszy tekst), ale również to, iż niewątpliwie możliwe jest wykorzystanie jej do podjęcia kwestii możliwości zmiany. Innymi słowy, podejście Foucaultowskie umożliwia uchwycenie przyczyn naszego zachowania w szkołach, a tym samym potencjalnie również doprowadzenie do zmiany zachowania. Biorąc pod uwagę ciągle, szeroko odnotowywane negatywne skutki kształcenia, których doświadcza wielu uczniów i uczennic oraz nauczycieli i nauczycielek, wydaje się, że warto podjąć taką zmianę.

Przekład Katarzyna Gawlicz

PRZYPISY

Jestem wdzięczna Australijskiej Radzie ds. Badań za wsparcie finansowe dla mojego projektu badawczego, wszystkim osobom uczestniczącym w badaniu oraz Jamesowi Ladwigowi, Gavinowi Hazelowi i Marie Brennan za uwagi na temat wcześniejszej wersji tekstu.

Chcę podkreślić, że zakres całego projektu oczywiście znacznie wykracza poza to, co można zawrzeć w artykule. Do licznych kwestii teoretycznych i metodologicznych odnoszę się w innych tekstach.

² Zdarzenia te zostały wybrane losowo poprzez otwarcie dla każdej z kategorii pliku z fragmentami danych zakodowanymi jako przykłady danej techniki władzy. Liczba zakodowanych zdarzeń w każdej kategorii i w każdym miejscu waha się od czterech przypadków regulacji w grupie feministycznej do 746 przypadków rozmieszczania w czasie zajęć wychowania fizycznego.

³ W tekście stosowane są pseudonimy, a wszelkie inne elementy umożliwiające zidentyfikowanie osób zostały usunięte lub zmienione. Materiał źródłowy jest zakodowany jako „WF” na oznaczenie zajęć wychowania fizycznego, KN – programu kształcenia nauczycieli, KG – kobiecej grupy dyskusyjnej i „FEM” – feministycznej grupy samokształceniowej. Fragmenty pochodzące z transkrypcji nagrań różnią się od fragmentów notatek terenowych tym, że pierwsze z nich zostały wzięte w cudzysłów. W celu ułatwienia czytania transkrypcje zostały w niewielkim stopniu zredagowane. Biorąc pod uwagę ogromną liczbę i złożoność zdarzeń pedagogicznych niemożliwe jest roszczenie sobie prawdy na podstawie omawianych danych. Jak twierdzą Bourdieu, Chamboredon i Passeron (1991), musimy „wyrzec się niemożliwej ambicji powiedzenia wszystkiego o wszystkim we właściwym porządku”.

⁴ Moje asystentki w projekcie badawczym, Erica Southgate i Rosalie Bunn, oraz ja sama przebywałyśmy w każdym z miejsc przez około 6 miesięcy w 1993 roku, robiąc szczegółowe notatki z obserwacji i nagrywając wszystkie spotkania grupowe, które odbyły się w tym okresie.

⁵ Program kształcenia nauczycieli zakorzeniony był mocno w krytycznym i feministycznym podejściu do edukacji.

⁶ Więcej przykładów, które rozwijają tę kwestię, znajduje się w Gore (1994).

⁷ Z analizy przeciętnych proporcji dla każdej z kategorii wynika, że ze względu na powszechność występowania omawianych praktyk we wszystkich badanych miejscach można je zaszeregować w następujący sposób: indywidualizacja (24,7), totalizacja (17,8), wykluczanie (16,5), klasyfikowanie (15,8), normalizacja (15,7), rozmieszczanie (14,0), nadzór (5,4), regulacja (4,8).

BIBLIOGRAFIA

- Bernstein, B. (1975). *Class, codes and control: Towards a theory of educational transmissions*. Londyn: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse*. Londyn: Routledge.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C., & Passeron, J.C. (1991). *The craft of sociology: Epistemological preliminaries*. Berlin: De Gruyter.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1990) *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. (tłum. E. Neyman). Warszawa: PWN.
- Canguilhem, G. (1991). *The normal and the pathological*. Nowy Jork: Zone Books.
- Corrigan, P.R. (1991). The making of the boy: Meditations on what grammar school did with, to and for my body. [w:] H. A. Giroux (red.), *Postmodernism, feminism, and cultural politics*. Albany: State University of New York Press.
- Donnelly, M. (1992). On Foucault's uses of the notion of „biopower”. [w:] T. J. Armstrong (tłum. i red.), *Michel Foucault philosopher*. Nowy Jork: Harvester Wheatsheaf.
- Ewald, F. (1992). Summary of discussions. [w:] T. J. Armstrong (tłum. i red.), *Michel Foucault philosopher*. Nowy Jork: Harvester Wheatsheaf.
- Foucault, M. (1980). Prison talk. [w:] C. Gordon (tłum. i red.), *Power/knowledge: Selected interviews and other writings by Michel Foucault, 1972-1977*. Nowy Jork: Pantheon.
- Foucault, M. (1988a). The ethic of care for the self as a practice of freedom. (rozmowa). [w:] J. Bernauer & D. Rasmussen (red.), *The final Foucault*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Foucault, M. (1988b). The political technology of individuals. [w:] L. H. Martin, H. Gutman & P. H. Hutton (red.), *Technologies of the self. A seminar with Michel Foucault*. Amherst: University of Massachusetts Press.

- Foucault, M. (1988c). Truth, power, self: An interview with Michel Foucault. [w:] L. H. Martin, H. Gutman & P. H. Hutton (red.), *Technologies of the self. A seminar with Michel Foucault*. Amherst: University of Massachusetts Press.
- Foucault, M. (1989). Podmiot i władza (tłum. J. Zychowicz). *Lewa Noga*, 10 (174-182).
- Foucault, M. (1998). *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia* (tłum. T. Komendant). Warszawa: Aletheia.
- Foucault, M. (2002). *Porządek dyskursu* (tłum. M. Kozłowski). Gdańsk: Słowo/Obraz Terytoria.
- Gore, J. M. (1993). *The struggle for pedagogies: Critical and feminist discourses as regimes of truth*. Nowy Jork: Routledge.
- Gore, J. M. (1994, listopad). *Power and pedagogy: Within and beyond the schooling institution*. Referat wygłoszony na dorocznej konferencji Australijskiego Towarzystwa Badań nad Edukacją, Newcastle.
- Kelly, M. (1994). Foucault, Habermas and the self-referentiality of critique. [w:] M. Kelly (red.), *Critique and power: Recasting the Foucault/Habermas debate*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Maxwell, J. A. & Miller, B. A. (1993). *Categorization and contextualization as components of qualitative data analysis*. Niepublikowany rękopis.
- Morey, M. (1992). On Michel Foucault's philosophical style: Towards a critique of the normal. [w:] T. J. Armstrong (tłum. i red.), *Michel Foucault philosopher*. Nowy Jork: Harvester Wheatsheaf.
- Southgate, E. (w przygotowaniu). Collective memory and discourses of schooling (tytuł roboczy). Rękopis rozprawy doktorskiej, Newcastle.
- Tyler, D. (1993). Making better children. [w:] D. Meredyth & D. Tyler (red.), *Child and citizen: Genealogies and schooling and subjectivity*. Griffith University, Brisbane: Institute of Cultural and Policy Studies.