

Maksymilian Chutorański

Uniwersytet Szczeciński

maks1@poczta.onet.pl

Emilu rozwijaj się, albo... Poza edukacyjną dyscyplinę¹

Summary

Emile, develop yourself, or else...! Beyond the educational discipline

In my paper I will argue that the development and the need of support of development (also in Rousseau sense) takes a strategic position in the contemporary power relations. The pedagogical thinking built on the need/demand of support of development can justify the mechanisms of power in a legal scheme, and consequently, to justify them in terms of natural human right. My paper assumes the following order: Firstly, pay attention to the specifics of contemporary power relations. Secondly, problematize the need of support the development and show how *educational dispositif* works. Thirdly, I ask about the emancipatory potential of Rousseau's pedagogical ideas.

Słowa kluczowe: społeczeństwo postdyscyplinarne, rozwój, urządzenie edukacyjne, J.J Rousseau, psychologia krytyczne, pedagogika krytyczna

Keywords: postdisciplinary society, development, educational dispositif, J.J. Rousseau, critical psychology, critical pedagogy,

Wstęp

Pisma Jana Jakuba Rousseau, niezależnie od obecnych w nich teoretycznych napięć czy nawet sprzeczności, a także bez względu na praktykę pedagogiczną genewskiego filozofa, stanowią z pewnością ważny głos krytyczny dotyczący (nie tylko) wychowania w XVIII wieku. Zwracając uwagę na kontekst powstania tych prac, warto odwołać się do Foucaulta, który lokuje dzieła Rousseau w miejscu, w którym w refleksji filozoficznej nad władzą następuje przejście od *sztuki rządzenia* do *ekonomii politycznej*, czyli kiedy pojawia się problem rządzenia populacją w miejsce problemu dotyczącego sposobów wyprowadzenia zasady rządzenia z teorii władzy suwerennej. Ekonomia polityczna powstaje z potrzeby rozpoznania splotu licznych i trwałych relacji pomiędzy populacją, terytorium a bogactwem (Foucault 2010: 125).

Do jednego z zasadniczych problemów *Umowy społecznej* (Rousseau 2010) zalicza Foucault to, jak „[...] posługując się pojęciami, takimi jak »natura«, »umowa« czy »wola powszechna«, można sformułować pewne generalne zasady rządzenia, na których opie-

¹ Artykuł stanowi rozszerzoną wersję referatu wygłoszonego podczas konferencji „W świetle i cieniu idei Jana Jakuba Rousseau”, Uniwersytet Gdański, Instytut Pedagogiki, Gdańsk 6–7.10. 2014 r.

rałyby się zarówno jurydyczna zasada suwerenności, jak i sama sztuka rządzenia” (Foucault 2010: 125–126). Próba wpisania w podmiot (i jego naturę) uzasadnienia dotyczącego rodzaju i trybu władzy, której powinien podlegać, widoczna jest i w rozważaniach dotyczących wychowania Emila. Rousseau, koncentrując edukację na dziecku, wzmocnił tezę o potrzebie wspomagania ludzkiego rozwoju i znalazł dla tej tezy kolejne wsparcie w postaci „natury” samego wychowanka. Potrzeba edukacji nie musi być argumentowana jedynie poprzez odwołanie do autorytetu zewnętrznego („trzeba człowieka wychowywać dla Boga, Króla, Tradycji, Stanu!”), ale może być uzasadniana wymogami i interesem samego wychowanka (jego „chcieniem”).

Niezależnie od tego, jak bardzo krytykuje się psychologiczne koncepcje rozwoju (Burman 2008, Walkerdine 2008) i pomimo obecności we współczesnym dyskursie naukowym różnego rodzaju krytyk dotyczących edukacji i wychowania, samej potrzeby (pedagogicznego) wspomagania ludzkiego rozwoju nie poddaje się ostrej krytyce. Bez względu na to, czy krytyk zajmuje pozycje ideologii transmisyjnej, progresywistycznej czy – związanej wprost z poglądami Rousseau – romantycznej (Kohlberg, Mayer 2000), jego postulaty są formułowane w trosce o rozwój (nie tylko) dzieci (i w antypedagogicznym zawołaniu: „Kto kocha, nie wychowuje!” taką troskę słyhać).

Tytuł mojego tekstu odsyła, po pierwsze, do Emila, bohatera poematu pedagogicznego Jana Jakuba Rousseau (1955), który zgodnie z założeniami filozofa ma być wychowywany zgodnie ze swoją naturą, a nie urabiany przez wychowawców do zajmowania określonych ról społecznych (wynikających np. z zajmowanej przez rodziców pozycji w społeczeństwie) czy włączany „[...] w nowy rodzaj formy, aby uczynić zeń bądź humanistę, bądź dobrego chrześcijanina, bądź gentelmana, bądź obywatela [...]” (Soëtard 2000: 322). Po drugie, poprzez odwołanie do tytułu książki Jona McKenzie, jest nawiązaniem do tych myślicieli, którzy stawiają tezę o zmierzchu dyscypliny jako podstawowej formacji władzy i wiedzy (McKenzie 2011, Foucault 2010, Deleuze 2007, etc.). Po trzecie, odsyła do kluczowego dla mojego wywodu twierdzenia, że naturalizacja potrzeby wspomagania rozwoju (w znaczeniu przekraczającym jego rozumienie u samego Rousseau) i rozciągnięcie jej realizacji na szereg aktywności, pozwala włączyć działania nakierowane na własny rozwój w logikę rządzenia, m.in. umożliwia uzgodnienie pragnień rządzonych podmiotów z pragnieniem nadrzędnym (Lordon 2012).

W ramach swojego tekstu stawiam tezę, że bliskie Rousseau idee dotyczące konieczności tworzenia sprzyjających warunków dla naturalnego rozwoju dziecka (a przy tym niewyznaczonego „z góry” efektu wychowania w postaci ustalonego i zamkniętego zbioru dyspozycji, sposobów myślenia i działania, za to otwartego na rozwijanie potencjału wychowanka)² współcześnie mocno obecne w potocznym dyskursie, a także lansowane m.in. przez wielu psychologów i pedagogów (a także – w wymiarze przekraczającym

² Jak pisze sam Rousseau: „Wychodząc z rąk moich nie będzie on, przynaję, ani urzędnikiem, ani żołnierzem, ani księdzem; będzie przede wszystkim człowiekiem. Potrafi on być w potrzebie wszystkim, czym człowiek być powinien; na jakimkolwiek stanowisku los go postawi, dla niego będzie ono zawsze odpowiednie, on czuć się będzie zawsze na stanowisku właściwym” (Rousseau 1955: 15).

odwołania do okresu dzieciństwa – trenerów, coachów, doradców, i znacznej części menagerów), wpisują się doskonale w logikę zarządzania społeczeństwa postdyscyplinarnego, która zakłada potrzebę występowania nie tyle rutynowych, powtarzalnych i pewnych zachowań rządzonych podmiotów, co dające się zdyskontować przejawy ich kreatywności i autoekspresji.

Innymi słowy, odwołując się do tytułu prezentowanego tekstu, można powiedzieć, że centralnym dla mojego wywodu jest twierdzenie, że współczesna władza/wiedza, co raz częściej problematyzuje i usidla nas (bez względu na wiek metrykalny) na pozycjach Emila, który ma świetnie czuć się w zarządzanym (neo)liberalnie i ponoptycznie kontrolowanym społeczeństwie i który (zgodnie ze swoim chceniem) twórczo powinien rozwijać swoje zdolności stosownie do *obiektywnych* warunków zewnętrznych. Myślenie pedagogiczne zbudowane na potrzebie wspomagania rozwoju niezależnie od dobrych intencji twórców jest wyrazem ogólnych strategii zarządzania (Foucault).

Mój wywód zakłada następującą kolejność: po pierwsze, zwrócę uwagę na specyfikę współczesnych relacji władzy, kontrastując ze sobą społeczeństwa dyscyplinarne i postdyscyplinarne. Po drugie, postawię pytania dotyczące potrzeby wspomagania ludzkiego rozwoju, a także pokażę działanie *urządzenia edukacyjnego*. Po trzecie, postawię pytanie o emancypacyjny potencjał pedagogicznych postulatów Rousseau.

Od dyscypliny do społeczeństwa postdyscyplinarnego

Współczesne relacje władzy nie dają się opisać wyłącznie w kategoriach władzy dyscyplinarnej (Foucault 1998). Istnieje wiele „miękkich” odmian władzy, które odwołują się do podmiotowego egoizmu czy potrzeby samorealizacji. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na różnice między społeczeństwami dyscyplinarnymi a społeczeństwami postdyscyplinarnymi. Te pierwsze skazywały swoich obywateli na instytucje zamknięcia (takie jak fabryka, szpital, internat, wojsko, więzienie), których cel opisać można następująco: „zgromadzić, rozmieścić w przestrzeni, uporządkować w czasie, doprowadzić do związania się w czasoprzestrzeni siły wytwórczej, która dawałaby efekt większy niż suma sił składowych” (Deleuze 2007: 183). W tak rządzonych społeczeństwach właśnie za pomocą dyscypliny i rozwiązań panoptycznych człowiek jest zmuszany do określonych zachowań. Norma właściwego zachowania (właściwe postawy, przekonania, sposoby myślenia) wyznaczana jest zewnątrz (przez władzę) i za pomocą instytucji dyscyplinarnych włączana w społeczeństwo, natomiast władza postdyscyplinarna przekracza instytucje zamknięcia. W większym stopniu *gra wolnościami* rządzonych podmiotów, stawiając ich w sytuacjach różnych wyborów i ciągłego ryzyka (Beck 2004). Tworzy przy tym mechanizmy do nieustannej kontroli pozwalającej reagować w chwili, gdy jednostki podejmują wybory niewłaściwe. Nieco schematycznie można powiedzieć, że im więcej możliwości wyboru (np. gwarantowanych przez prawo), tym więcej mechanizmów kontroli i nadzoru³.

³ Zob. <http://panoptykon.org/>.

Tego rodzaju społeczeństwo za Foucaultem (2010) nazwać można społeczeństwem zarządzanym (neo)liberalnie, Deleuze (2007) nazwał je społeczeństwem kontroli, McKenzie (2007) z kolei wskazuje na powstanie społeczeństwa performansu. Jak pisze ten ostatni: „»Performans« to nazwa pewnego sposobu dominacji społecznej, odpowiadającego aparatowi nowoczesnej techniki. Mechanizmy performansu nie polegają jedynie na nagiej sile fizycznej, lecz na subtelniejszej kontroli psychicznych pragnień, na racjonalnej przemianie pragnień jednostki w pragnienia definiowane społecznie, po to by pasowały one do wzorców wypracowanych przez aparat, zgadzały się z nimi, podporządkowały im” (McKenzie 2007: 203–204). Pragnienia wzbudzone przez władzę performatywną nie tyle są kontrolowane dzięki mechanizmom represji, co są „ekscesywne” podsycane i modulowane przez różne (czasem rywalizujące ze sobą) systemy (McKenzie 2007: 24).

O ile w społeczeństwie dyscyplinarnym moglibyśmy wskazać istnienie nakazu: „Musisz zrobić, co Ci każemy! Musisz nauczyć się *tego* i *tamtego*, ponieważ tego od Ciebie wymagamy!”, to dla logiki władzy społeczeństwa postdyscyplinarnego bardziej adekwatny byłby nakaz: „Musisz **chcieć** to zrobić! Powinieneś **chcieć** nauczyć się *tego* i *tamtego*!”. Jak pisze Lordon: „Kazać pragnąć zgodnie z pragnieniem nadrzędnym – oto cały sekret lekkiego, a nawet radosnego posłuszeństwa” (Lordon 2012: 125).

Warto zauważyć, że już u Rousseau znajdziemy odwołanie się do potrzeby kształtowania wewnętrznego „chcienia” podmiotów jako celu rządzenia. Jak pisał: „Głupiec u władzy potrafi niezgorzej od innych karać przestępstwa; prawdziwy mąż stanu umie im zapobiec; władza jego godna szacunku, panuje bardziej jeszcze nad wolą niż nad czynnikami ludzkimi. Gdyby zdołał osiągnąć, że wszyscy postępowałiby dobrze, nie miałby już nic do roboty i uwieńczyłby swoje trudy tym, że mógłby pozostać beczynnym. W każdym razie jedno jest pewne: największą umiejętnością rządzących jest władzę czynić mało widoczną, by uczynić ją mniej nienawistną, i kierować państwem z takim spokojem, by zdało się kierownictwa w ogóle nie potrzebować” (Rousseau 1956: 207).

W społeczeństwie zarządzanym dyscyplinarnie, w fordowskim modelu produkcji dobry pracownik nie musiał z pasją pracować przy taśmie fabrycznej, musiał on co prawda sprawnie wykonywać ruchy przewidziane jako optymalne dla danej czynności, w przewidzianym czasie i tempie. Jednak czynił to raczej z przymusu aniżeli z odczuwanej potrzeby samorealizacji, jak pisał Frederick Winslow Taylor, twórca naukowego zarządzania: „[...] szybszą pracę można zapewnić tylko poprzez wymuszoną standaryzację metod, wymuszone przyjęcie najlepszych narzędzi i warunków pracy oraz wymuszone współdziałanie. Obowiązek zaś wymuszenia tych standardów i wymuszenia współpracy spoczywa wyłącznie na kierownictwie” (Taylor za McKenzie 2007: 79).

Spółeczeństwo postdyscyplinarne, którego logika zakłada „granie rozkładami wolności”, problematyzuje podmioty jako dokonujące wyborów, dyscyplina jako technologia sprawowania władzy ulega przemieszczeniu (ale nie zniknięciu). Na instytucje dyscyplinarne skazywane są przede wszystkim te osoby, które nie są w stanie samodzielnie podejmować „właściwych” czy „wystarczająco racjonalnych” wyborów, należą do tej części populacji, którą należy izolować lub integrować siłą z systemem społecznym. Jed-

nak granie rozkładami wolności, tworzenie szerokiego zbioru alternatyw pozwalających na osobiste wybory („Zrobię to, ale tylko dlatego, że sam tak chcę!”) musi wiązać się z możliwością wykorzystania osobistych pasji i egoizmu rządzonych podmiotów, musi wiązać się z próbą wykorzystania ich do tego, by jednostki kierowane własnym *chceniem* podążały w wyznaczonych przez władzę kierunkach. Do tego celu władza dyscyplinarna nie jest tak dobrym gwarantem użyteczności jednostki jak jej samodeterminacja, dzieje się tak m.in. ponieważ: „Z braku precyzyjnej listy działań do wykonania – jak działo się to w fordowskiej produkcji – przedsiębiorstwo neoliberalne dąży teraz do uzgodnienia pragnień i dyspozycji, które działają na działanie. Podniesienie o jeden poziom – z działań na urzędzenia generujące działania – pozwala w znacznym stopniu utworzyć (najlepiej nieskończenie) pole działań, które można zdyskontować. Tym samym uzyskuje się wysoką amplitudę elastyczności, którą przedsiębiorstwa uzasadniają koniecznością przetrwania w niestacjonarnym i silnie konkurencyjnym środowisku” (Lordon 2012: 62).

Odwołując się do współczesnej sytuacji na rynku pracy, a przede wszystkim krótkoterminowości i niepewności zatrudnienia (Standing 2014), można zauważyć, że przechwycona osobista pasja staje się jedną z gwarancji dobrze wykonanej pracy, bo wykonując określone zadanie, pracownik motywowany jest nie tylko zyskiem finansowym, ale także troską o własny rozwój. To *zyski* władzy, z humanistycznego (i marksowskiego w gruncie rzeczy) przekonania, że praca bez samorealizacji jest czasem straconym.

Oczywiście, 1) jeśli wykonujesz pracę w dyscyplinarnie organizowanych warunkach, a wiele fabryk funkcjonuje do dzisiaj w ten taylorowski sposób, to Twoja pasja w tym obszarze Twojej działalności ma mniejsze znaczenie dla władzy. Wykorzystywana jest przede wszystkim przez biznes chcący sprzedać Ci nowy produkt; 2) jeśli jednak jesteś menagerem, architektem, naukowcem, wykonujesz zawód wymagający kreatywności, fantazji, rozwiązywania problemów etc., potrzeba przechwycenia twojej pasji, uczynienia z niej narzędzia podnoszącego Twoją wydajność staje się kluczowa. W procesie powtarzania aktów przewidzianych w procesie zarządzania jako pracownik będziesz zmuszany, aby myśleć o sobie jako o kimś, kogo samorealizacja możliwa jest najpełniej wtedy, gdy uda Ci się twórczo rozwinąć firmę, w której pracujesz. Innymi słowy, podmiot jest zarządzany tak, (jak)by realizacja jego interesu oznaczała równocześnie realizację celów różnych instytucji.

Jak zauważa Lordon: „Epitumogenia neoliberalna wyznacza sobie jako szczególny cel wyprodukowanie na wielką skalę pragnień dotąd nieistniejących lub istniejących jedynie w małych enklawach, czyli pragnień szczęśliwej pracy lub, by użyć wprost jej własnej leksyki, »spełnienia« i »samorealizacji« w pracy i poprzez pracę. Niezależnie od tego, czy były wewnętrzne i smutne, czy też zewnętrzne i radosne, kapitalistyczne pragnienia-afekty, które kapitalizm proponował pracownikom nie były wystarczające, aby osłabić przekonanie, że »prawdziwe życie jest gdzie indziej«. Od tej pory może przekonać je do obietnicy, że życie pracownicze i życie po prostu są przemieszane i że to pierwsze daje temu drugiemu najlepsze chwile radości. Wielki jest przyrost mobilizacji, jaki można w ten sposób uzyskać... Kiedyś pracownicy poddawali się pragnieniu nadrzędnemu

wbrew sobie albo też myśląc o zewnętrznych radościach, innymi słowy, myśleli o wszystkim innym niż o pracy. Jeśli jednak ze zdystansowanych zmieniają się w »zgodnych«, to będą poruszani inaczej. Inaczej znaczą tu bardziej intensywnie» (Lordon 2012: 80–81).

Chciej się rozwijać, albo...

Spółczesność postdyscyplinarne wraz z rozwojem nowych technologii, nowych możliwości nadzoru, nowych form i sposobów pracy, organizacją stosunków międzyludzkich, sposobów spędzania wolnego czasu przemieściło dyscyplinę, która stała się teraz „niezbędną, ale nie wystarczającą” technologią władzy. Coraz częstsze odwoływania się do podmiotowego egoizmu, samorealizacji w procesach rządzenia ludźmi (a coraz rzadsze, pojawiające się zwłaszcza w sytuacjach niewydolności systemu rządzenia budowanego na tej zasadzie, odwoływania się do potrzeby poświęcenia), wpływają na rolę i rozumienie imperatywu wspierania rozwoju, który nie jest wyłącznie sprawą rodziny czy instytucji państwowych (edukacyjnych), ale stanowi stawkę współczesnych gier o władzę.

W jednej z książek dotyczących zarządzania przeczytamy zalecenia dla menadżerów, które uderzają swoją pedagogicznością: „Gdy pozna się dobrze pracowników, można ich zachęcać do podejmowania określonego ryzyka. Sprawdźcie granice ich możliwości, przydzielając im zadania wykraczające poza zakres ich umiejętności, jakimi się już wykazali. Jeśli im nie sprostają, otwarcie i obiektywnie przedyskutujcie z nimi rezultaty. Pomóżcie im dostrzec, że porażka jest krokiem na drodze prowadzącej do sukcesu, że jeśli nigdy nie poniosą porażki, nigdy też nie wykorzystają w pełni swego potencjału. Pamiętajcie o zdaniu Edisona: »Nie jest tak, że się nie udało. Po prostu odkryłem dziewięćset dziewięćdziesiąt dziewięć sposobów, jak tego zrobić nie należy«” (Wrigley 2008: 11).

Myślę, że powyższy cytat z książki dla menadżerów, (gdyby zmienić słowo „pracownik” na „uczeń”) mógłby z powodzeniem być umieszczony w książce z zaleceniami dla nauczycieli. Dlaczego to jest niebezpieczne? Skoro cytowany powyżej autor deklaruje: „Największą satysfakcję odczuwaliśmy, widząc, że rozwój naszej firmy umożliwi rozwój pracowników” (Wrigley 2008: 12).

Ideologiczne uwikłanie kategorii rozwoju i krytyka psychologii rozwojowej obecne są w pracach m.in. E. Burman (2008) i V. Walkerdine (2008). W polskiej pedagogice na problematyczność obecnych w psychologii rozwojowej definicji dzieciństwa zwraca uwagę D. Klus-Stańska, która pisze m.in.: „Psychologia rozwojowa spełnia swoje zadania legitymizujące technologiczne podejście do dzieci, ich standaryzację, naznaczenie i unifikację. Wczesne dzieciństwo, a zwłaszcza jego przeżywanie w przedszkolu, sprowadzane jest w świadomości społecznej, a także w regulacjach prawnych, do okresu przygotowania do szkoły. Osiągnięcie normy dojrzałości/gotowości stanowi podstawowy wyznacznik tego, co w takim ujęciu rozumiane jest jako sukces rozwojowy. Na straży takiej technologiczowanej wizji edukacyjnej stoi wiara w obiektywność znormalizowanych ocen i diagnoz, według których szacowane jest coś, co zdefiniowano jako postęp rozwojowy, prawidłowa tożsamość i zachowania dziecka” (Klus-Stańska 2013: 12).

Podkreślić należałoby, że rozstrzygnięcia dotyczące tego, co uznajemy za rozwój, nie są nigdy niewinne, wiążą się z wartościowaniem określonych zmian jako istotnych i pozytywnych/(negatywnych), a więc wiążą się z wyodrębnieniem ich spośród całej masy zmian bez znaczenia. Nie potrzeba zajmować stanowisk postmodernistycznych, aby uznać, że nie wynikają one bezpośrednio z obserwowanych danych. Każda koncepcja rozwoju z jakiegoś powodu uznaje pewne sposoby zachowania, myślenia, rozwiązywania problemów za lepsze od innych, a człowieka za rozwijającego się, gdy ten lub ta przejawia i/lub wybiera te sposoby zachowania, myślenia, które zostały uznane z wybranych powodów za lepsze, bardziej naturalne lub ważniejsze, etc...(Chutorański 2013b: 132 i n.). Lyotard pytał w *Kondycji ponowoczesnej*: „wiedza i władza to dwa oblicza tego samego pytania: kto decyduje o tym, co to jest wiedza, i kto wie, jak należy decydować?” (Lyorard 1997: 39), my zapytajmy: **Kto decyduje o tym, co to jest rozwój i kto wie, jak należy decydować (co nim jest, a co nie)?**

Myślę, że rozwój jest czymś wiele więcej niż ideologicznie uwiklaną kategorią. Nakaz wspierania ludzi w ich rozwoju bez względu na retorykę uzasadnienia (humanistyczną, progresywną czy transmisyjną) lokuję w samym centrum pedagogicznego myślenia i współczesnych mechanizmów pozwalających na rządzenie ludźmi.

W innych miejscach charakteryzowałem poszczególne elementy urzędnika edukacyjnego (Chutorański 2013 a, b, c), które rozumiem jako **wszystkie te problematyki, które zbudowane są na założeniu o konieczności wspierania ludzkiego rozwoju (a więc potrzeby wspomaganie ludzi w realizacji ich potencjału, samorealizacji, osiągania pełni, np. poznawczej, duchowej, etc.)**. Mam świadomość sprzeczności definicji i znaczeń przypisywanych rozwojowi w ramach różnych dyskursów i praktyk, nie podważam ich, traktuję je natomiast jako problematyki uwypuklające potrzebę wsparcia określonego rodzaju zmiany w podmiocie, którą, **niezależnie od jego własnych wartościowań**, uznaje się za pozytywną (bez względu na to, czy ową pozytywność czerpie ona w zależności od teoretycznej podstawy, z przypisywanej jej „biologicznej naturalności”, „humanistycznego potencjału”, „zdolności poznawczych” czy „wymagań społecznych”, etc.).

Myślenie pedagogiczne zbudowane na potrzebie wspierania rozwoju pozwala uzasadniać mechanizmy władzy. Wspieranie rozwoju potrzebuje władzy, a my rozpoznajemy tę władzę jako władzę dobrą! Jeśli powiesz: „Nie chcę rozwijać się” lub „Nie chcę, by moje dzieci się rozwijały!” wiemy, że coś jest z Tobą *nie tak* i wiemy, że potrzebujesz naszej pomocy, że potrzebujesz jej tym bardziej, im mniej zdajesz sobie z tego sprawę.

Dzięki naturalizacji potrzeby wspomaganie rozwoju (także w sensie epistemologicznym) i rozciągnięciu jej realizacji na szereg aktywności, urządzenie edukacyjne identyfikować możemy zarówno w instytucjach edukacyjnych (m.in. w szkole podstawowej, schronisku dla nieletnich, uniwersytecie), jak i poza nimi (także przedsiębiorstwa troszczą się o rozwój pracowników, firmy produkujące gry komputerowe i oferujące nowe formy rozrywki wymagają ciągłego rozwoju klienta, który nauczyć się musi korzystania z najnowszych osiągnięć techniki). Urządzenie edukacyjne z powodzeniem działa poza instytucjami edukacyjnymi. Co ważne, w jego ramach nie ma ostatecznych definicji istoty

rozwoju, a za to są ciągle otwarcia podmiotu na cele definiowane kontekstowo i doraźnie (zbiór tego, co oznacza *rozwijanie siebie* stale się powiększa i może obejmować tak różne rzeczy, jak picie bezkofeinowej kawy czy pracę po godzinach, etc.).

Podmiot staje się tym bardziej funkcjonalny, im bardziej jego pragnienie zbiega się z pragnieniem nadrzędnym (im częściej pragnie tego, czego pragnąć powinien). Troska o własny rozwój jest rodzajem pragnienia, które urządzenie edukacyjne stara się w nas wytworzyć, dzięki czemu stajemy się bardziej wyczuleni na miękkie mechanizmy władzy motywujące nas do szeregu aktywności. To sprawia, że rozwiązania siłowe stają się zbędne (w razie potrzeby są jednak ciągle „na wyciągnięcie ręki”, a podmiot, wtedy gdy wymaga tego troska o jego rozwój, może być np. poddany terapii, resocjalizacji czy zmianie kwalifikacji zawodowych).

Jaka krytyka edukacji?

Pomimo obecności rozwiązań dyscyplinarnych i panoptycznych w wielu instytucjach, władza (także edukacyjna) nie tyle działa wedle schematu „zabraniać, tłumić, dyscyplinować!”, co raczej wedle zasady „wspierać, ułatwiać, pobudzać!”. Dlatego krytyka dyscyplinarnych mechanizmów edukacyjnej władzy, piętnowanie autorytaryzmu instytucji edukacyjnych jest z konieczności krytyką niewystarczającą, nietrafiającą w sedno współczesnych relacji władzy. Co więcej, co starałem się pokazać, opór wobec pedagogicznej dyscypliny z powodzeniem bywa wpisywany w neoliberalne strategie rządzenia. Nowe formy władzy wymagają przemyślenia teoretycznego aparatu krytycznego, kategorii, które wykorzystujemy, upominając się o jakąś pożądaną formę edukacji. Czy przebijające się mocno w romantycznych ideologiach edukacyjnych postulaty pedagogiczne J. J. Rousseau posiadają dzisiaj krytyczną wartość i emancypacyjny potencjał?

Starając się udzielić odpowiedzi, rozpocznę od następującej konstatacji: coś, co miało swoją wartość emancypacyjną w jednych warunkach społeczno-kulturowo-ekonomicznych, nie musi jej zachowywać w ramach innych relacji władzy. Przeciwnie, po dłuższym lub krótszym czasie (w zależności m.in. od powodzenia akcji negujących obowiązujące relacje władzy) opór staje się funkcjonalny wobec systemu władzy. Dzisiejsi rewolucjonści, jeśli im się w jakimś stopniu uda, stają się jutrzejszą awangardą władzy, a ich postulaty, racjonalność rządzenia, którą reprezentują, stają się powodem do praktyk i akcji oporowych jutra. „Wrażenie, że władza ustępuje, jest mylne, może się ona bowiem cofać, przemieścić, uderzyć z innej strony... Walka trwa” (Foucault 2012: 346–347). Ilustrując to zjawisko, można odwołać się do Foucaulta, który zauważa, że bunt ciała seksualnego jest odpowiedzią na dyscyplinarne mechanizmy władzy ustanowione wokół seksualności w XVIII wieku, natomiast „Jak odpowiada władza? Ekonomiczną (i może też ideologiczną) eksploatacją erotyzacji, począwszy od produktów do opalania, a skończywszy na filmach pornograficznych... W odpowiedzi na bunt ciała odnajdzie pan – powie Foucault w jednym z wywiadów – nową obłączniczą inicjatywę, którą nie jest już kontrola–reprezja, lecz kontrola–stymulacja: »Rozbierz się... jednak bądź szczupły, piękny, opalony«.

Każdorazowemu posunięciu jednego z adwersarzy odpowiada posunięcie drugiego.[...] Trzeba uznać notoryczność tej walki..." (Foucault 2012: 347).

Idee i postulaty Rousseau, w moim przekonaniu, są właśnie dzisiejszą odpowiedzią władzy. Chociaż mogą nadal mieć potencjał emancypacyjny, np. tam, gdzie władza ma charakter przede wszystkim dyscyplinarny, pozwalają m.in. uzasadnić żądania dotyczące liberalizacji stosunków nauczyciel – uczeń czy zmian programowych uwzględniających większą otwartość na inicjatywę dziecka, to jednak uważam, że powinniśmy mieć świadomość, że potrzeba nam nowych kategorii do krytyki władzy, która nadchodzi. Bo jak pisze Lordon: „Dzisiejsze przedsiębiorstwo nade wszystko pragnęłoby mechanicznych pomarańczy, tzn. podmiotów, które same przez się zachowywałyby się zgodnie z normami. Ponieważ jest ono jednak (neo)liberalne, chciałoby podmiotów wolnych, a nie tylko mechanicznych. Mechanicznych dla funkcjonalnej niezawodności, a wolnych dla ideologicznego piękna, lecz także dlatego, że wolny podmiot daje większą gwarancję całkowitego zaangażowania niż wszystkie inne sposoby kontroli” (Lordon 2012: 82).

Spółczesność postdyscyplinarna być może w mniejszym stopniu odwołuje się do brutalności dyscypliny, jednak w większym stopniu wykorzystuje i przechwytuje prywatne pasje, wprowadzając przy tym nakaz: „Musisz się rozwijać!!!” czy raczej „Musisz **chcieć** się rozwijać, albo...!!!” To niebezpieczny nakaz, ukrywający pod płaszczykiem humanizmu mechanizmy władzy, którym dopiero musimy nauczyć się dawać odpór.

Literatura

- Beck U. (2004), *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Przeł. S. Cieśla, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Burman E. (2008), *Deconstructing developmental psychology*. 2nd ed., New York, Routledge, Hove.
- Chutorzański M. (2013a), *Krajowe Ramy Wysokiego Performansu?* „Studia Pedagogiczne”, LXVI.
- Chutorzański M. (2013b), *Pojęcie i konteksty wychowania w pracach Michela Foucaulta*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Chutorzański M. (2013c), *Urządzanie uniwersytetu*. W: M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Fabryki dyplomów czy universitas?* Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Deleuze G. (2007), *Postscriptum o społeczeństwach kontroli*. W: Tenże, *Negocjacje 1972–1990*. Przeł. M. Herer, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Foucault M. (2010) *Bezpieczeństwo, terytorium, populacja*. Przeł. M. Herer, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Foucault M. (1998) *Nadzorować i karać*. Przeł. T. Komendant, Warszawa, Wydawnictwo Aletheia.
- Foucault M. (2012) *Władza a ciało*. W: Tenże, *Kim pan jest, profesorze Foucault? Debaty, rozmowy, polemiki*. Przeł. K.M. Jaksender, Kraków, Wydawnictwo Libron.
- Kohlberg L., Mayer R. (2000) *Rozwój jako cel wychowania*. W: Z. Kwieciński (red.), *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*. Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych.
- Klus-Stańska D. (2013), *Powrót do wyzwolonego dzieciństwa. Wstęp do wydania polskiego*. W: G. Dahlberg, P. Moss, A. Pence, *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki*. Przeł. K. Gawlicz, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSW.

- McKenzie J. (2011), *Performuj albo... Od dyscypliny do performansu*. Przeł. T. Kubikowski, Kraków, Universitas.
- Liotard J.-F. (1997): *Kondycja ponowoczesna. Raport o stanie wiedzy*. Przeł. M. Kowalska, J. Migasiński. Warszawa, Fundacja Aletheia.
- Lordon F. (2012), *Kapitalizm, niewola i pragnienie. Marks i Spinoza*. Przeł. M. Kowalska, M. Kozłowski. Warszawa, Instytut Wydawniczy Książka i Prasa.
- Rousseau J.J. (1956), *Ekonomia polityczna*. Przeł. H. Elzenberg. W: Tenże, *Trzy rozprawy z filozofii społecznej*. Kraków, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Rousseau J.J. (1955), *Emil, czyli o wychowaniu*. T. 1, przeł. W. Husarski, Wrocław, Zakład im. Ossolińskich Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Rousseau J.J. (2010), *Umowa społeczna, List o widowiskach*. Przeł. A. Peretiatkowicz, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Standing G. (2014), *Prekariat. Nowa niebezpieczna klasa*. Przeł. M. Szlinder, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Soëtdard M. (2000), *Jean-Jacques Rousseau*. Przeł. I. Wojnar. W: Cz. Kupisewicz (red.), *Myśliciele o wychowaniu*. T. 2, Warszawa, Oficyna Wydawnicza Graf Punkt.
- Walkerdine V. (2008) *Psychologia rozwojowa i badania dzieciństwa*. Przeł. M. Kościelniak. W: M.J. Kehily (red.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*. Kraków, Wydawnictwo WAM.
- Wrigley W. (2008) *Przedmowa*. W: B. Sayle, S. Kumar, *Błękitny Ekspres. Plan dla liderów dynamicznego wzrostu firmy*. Przeł. J. Lang, Zakrzewo, Wydawnictwo Replika.