

HELENA OSTROWICKA

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz

Horyzont oczekiwań – z recepcji myśli Michela Foucaulta w badaniach pedagogicznych

Wszystkie moje książki (...) są, jeśli można się tak wyrazić, małymi skrzynkami z narzędziami. Jeśli ludzie zechcą je otworzyć, posłużyc się jakimś zdaniem, jakąś myślą, analizą, jak śrubokrętem czy dłutem w celu dokonania krótkiego spięcia, zdyskwalifikowania systemów władzy, nie wyłączając tych, w których me książki wyszły..., dobrze, tym lepiej.

M. Foucault

Odważna i kontrowersyjna myśl M. Foucaulta przyciąga uwagę przedstawicieli wielu dyscyplin naukowych. Sam Foucault mawiał, że wykorzystuje myśl Nietzschego i Heideggera do własnych celów, nie jest więc zaskakujące, że inspiruje on do analizy recepcji osadzonych w kontekście danego czasu i przestrzeni (zob.: Peters, Besley 2008). Linie recepcji dzieł M. Foucaulta w zachodnich badaniach edukacyjnych nie są na tyle ustalone, by można było mówić o wyraźnych orientacjach i zróżnicowanych interpretacjach w ramach dyscyplin naukowych: socjologii, historii czy politologii. Dynamika recepcji myśli foucaultowskiej w pedagogice zachodniej pokazuje jej narodowe i kulturowe zróżnicowanie, uwzględniające także zmiany generacyjne (o tym w odniesieniu do pedagogiki niemieckiej piszą: L. Pongratz, M. Wimmer, W. Nieke, J. Massschelein, 2004). Widać jej francuski rozwój, na przykład w pracach uczniów M. Foucaulta – J. Donzelota i F. Ewalda, czy inspiracje badaczy anglojęzycznych skupionych wokół czasopisma *Economy and Society* (tj. N. Rose, B. Hindess, V. Bell, M. Dean i in.). W Wielkiej Brytanii w latach 80. widoczny był wpływ dzieł M. Foucaulta na krytyczne badania z zakresu psychologii rozwoju dziecka (np.: Walkerdine 1988) i polityki

edukacyjnej (Faiclough 1989), po czym w latach 90. recepcja zdecydowanie zdominowana została orientacją etnosocjologiczną reprezentowaną m.in. przez S. Balla (za: Peters, Besley 2008). W badaniach edukacyjnych realizowanych w Ameryce Północnej idee foucaultowskie zostawiły ślady w licznych analizach epistemologicznych i feministycznych (np.: Popkewitz, Brennan 1997; Baker 2001). Zdaniem T. Besley (2008), zadziwiająco silny, jak na warunki małego państwa, jest wpływ nowozelandzkiej recepcji myśli Foucaulta, głównie za sprawą prac J. Marshalla (1996). Oprócz badań T. Besley (2002) nad relacjami władzy w szkolnym poradnictwie, konstrukcją siebie i tożsamości młodzieży wyraźny i silny jest w Nowej Zelandii nurt filozoficzny i krytyczny, reprezentowany m.in. w badaniach M. Olssena (2002) i M.A. Petersa (1996).

Problem recepcji

W Polsce szerszemu gronu czytelników myśl francuskiego filozofa znana jest z książek, które zostały przetłumaczone na język polski, tj.: *Archeologia wiedzy* (1977)¹, *Historia szaleństwa w dobie klasycyzmu* (1987), *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia* (1993), *Historia seksualności* (1995), *To nie jest fajka* (1996), *Trzeba bronić społeczeństwa. Wykłady w Collège de France 1976* (1998), *Narodziny kliniki* (1999), *Choroba psychiczna a psychologia* (2000), *Porządek dyskursu. Wykład inauguracyjny wygłoszony w Collège de France 2 grudnia 1970* (2002), *Słowa i rzeczy. Archeologia nauk humanistycznych* (2005) oraz zbiorów artykułów, zatytułowanych: *Powiedziane, napisane. Szaleństwo i literatura* (1999), *Filozofia, historia, polityka. Wybór pism* (2000). Kilka artykułów i wywiadów ukazało się także na łamach polskich czasopism (*Colloquia Communia*, *Kultura Popularna*, *Miesięcznik Literacki*, *Literatura na Świecie*, *Studia Estetyczne*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*). Jak widać z powyższego zestawienia, książki autorskie M. Foucaulta (napisane już na początku lat 60.²) polskich przekładów doczekały się dopiero kilkadziesiąt lat po wydaniach oryginalnych. Warto również odnotować fakt, iż w bibliografiach i listach „literatury zalecanej” studentom, zamieszczonych w popularnych w ostatnich latach podręcznikach akademickich z zakresu pedagogiki, z książek autorstwa M. Foucaulta znajdziemy jedynie *Porządek dyskursu* (Kwieciński, Śliwerski 2003). Myśl M. Foucaulta w zasobach podręcznikowych popularyzowana jest głównie

¹ W nawiasach podaję rok pierwszego wydania dzieła M. Foucaulta w języku polskim.

² Mowa o pracy habilitacyjnej *Historia szaleństwa w dobie klasycyzmu* oraz o pracach: *Narodziny kliniki* i *Słowa i rzeczy. Archeologia nauk humanistycznych*.

„z drugiej ręki” – poprzez odwołania do publikacji autorów zajmujących się analizą jego koncepcji oraz badań archeologicznych i genealogicznych.

Przedmiotem moich zainteresowań uczyniłam efekty inspiracji twórczością M. Foucaulta, w których jest ona traktowana nie tylko jako „skrzynka z narzędziami”, którą możemy się posłużyć *w celu dokonania krótkiego spięcia, zdyskwalifikowania systemów władzy* (Foucault 1975, za: Banasiak 2009, s. 63), ale także jako myśl wielokrotnie nasycona nowymi znaczeniami. W tym sensie, posługując się metaforą zaproponowaną przez M. Foucaulta, chodzi o takie zastosowanie, w którym „śrubokręt” i „dłuto” w ręku innych użytkowników nabierają nowych funkcji. W związku z tym o rzeczonych foucaultowskich inspiracjach myślę w kategoriach wpisujących się w „horyzont oczekiwań” pedagogiki określonego czasu i miejsca. Recepcja idei foucaultowskich w pedagogice pokazuje, które z nich zostały uznane za użyteczne i nośne w badaniach nad problematyką edukacyjną. Powody, dla których dzisiaj czytamy dzieła M. Foucaulta, z pewnością różnią się od tych, dla których był on czytany w Polsce przed transformacją ustrojową w 1989 roku. Aby tę różnicę wychwycić, należałoby posłużyć się metodą historyczną, uwzględniającą problem „nieobecnych dyskursów”.

Odbiór dzieła nie jest oczywiście faktem bezpośrednio danym. Możemy go zrekonstruować na podstawie tekstów uznanych za jego świadectwa. Jest to jednak obszar zjawisk niejednorodnych i zróżnicowanych. Na podstawie ustaleń literaturoznawców wyróżniam kilka zasadniczych przekazów, które pozwalają na badanie recepcji:

- teksty, w których sam proces odbioru uległ tematyзації;
- wypowiedzi o charakterze dyskursywnym, w których recepcja nie została stematyzowana, pośrednio jednak teksty te świadczą o sposobach odbioru, pokazują ogólne kategorie, za pomocą których ujmuje się dzieło;
- teksty odwołujące się do innych tekstów poprzez swoją strukturę, np. stylizacje, parodie;
- różnego rodzaju transformacje, a więc przekłady, parafrazy, transkrypcje;
- wyniki badań empirycznych nad obiegiem dzieł w różnych grupach społecznych (Głowiński 1976).

Uwzględnienie wszystkich wymienionych wyżej rodzajów materiałów i ich pełnej reprezentacji w analizie recepcji pism M. Foucaulta nie jest zadaniem wykonalnym. Sytuacja prawie nieograniczonej możliwości wytwarzania i upowszechniania tekstów za pomocą nowoczesnych technik komunikowania stawia badacza recepcji przed oczywistą koniecznością redukcji materiałów poddawanych analizie. Tak więc niniejszy artykuł nie ma być i być nie może rodzajem bilansu. Jest jedynie szkicem zawierającym próbę analizy i interpretacji, selektywnej i ograniczonej do publikacji wydanych w ostatnich dwudziestu latach w postaci monografii lub artykułów w czasopismach pedagogicznych, w których proces odbioru podległ tematyзації.

Zasadniczo o sposobach recepcji myśli foucaultowskiej świadczą teksty polskich pedagogów, które zawierają:

– prezentację, eksplikację oraz interpretację ogólnych przesłanek i tez teorii post-strukturalnej, w której to twórczość M. Foucaulta jest lokowana (np. teksty J. Marca, Z. Melosika, A. Męczkowskiej, T. Szkudlarka);

– analizę relacji między koncepcjami M. Foucaulta a poglądami innych współczesnych mu filozofów, na przykład J. Habermasa czy J. Lacana (zob. prace K. Węc);

– omówienia i recenzje poglądów oraz książek M. Foucaulta (np. prace R. Rogozińskiego, B. Śliwerskiego, J. Zaborowskiego);

– rozwinięcia i zastosowania jego „skrzynki z narzędziami” do badań specyficznych problemów współczesnej praktyki edukacyjnej (świadczy o tym m.in. problematyka rozpraw doktorskich i habilitacyjnych będących podstawą awansu naukowego w zakresie pedagogiki³).

Interesuje mnie sposób, w jaki idee foucaultowskie „pracują” w rozwiązywaniu problemów badawczych ważnych dla pedagogów w Polsce w ostatnich dwudziestu latach. Ten ruch myśli postrzegam jako poruszanie się pomiędzy domniemanymi dychotomiami: pomiędzy heterotopią a utopią, między autonomią i heteronomią oraz pomiędzy wyzwoleniem a represją.

Pomiędzy heterotopią a utopią

W tekście zatytułowanym *Inne przestrzenie* (2005) M. Foucault wprowadza kategorie heterotopii i heterotopologii. Ten nurt twórczości francuskiego filozofa został owocnie zaadaptowany przez M. Mendel (2007) w badaniach prowadzonych w perspektywie poznawczej pedagogiki miejsca. Za M. Foucaultem, heterotopie jako „inne przestrzenie” i „inne miejsca” przedstawiane są przez nią w opozycji do „utopii”. Heterotopią jest „miejsce rzeczywiste” – konstrukcja przestrzeni w sieci relacji i krzyżujących się ludzkich „spojrzeń”. Stąd heterotopologia proponowana przez M. Foucaulta jest opisem społecznych relacji. W ujęciu M. Mendel, heterotopie konstruowane są w narracjach osób bezdomnych. Autorka identyfikuje wyróżnione przez M. Foucaulta heterotopie kryzysu (np. miejsca uprzywilejowane, święte lub zakazane) oraz heterotopie dewiacji, w których umieszczane są jednostki uznane za odbiegające od wymaganej „normy” (Foucault 2005). Bezdomność analizowana przez M. Mendel ujmowana jest jako heterotopia kryzysu i zarazem heterotopia dewiacji. Heterotopiczność kryzysu w bezdomności ujawnia się

³ Ośrodkami akademickimi w Polsce, rozwijającymi myśl M. Foucaulta w badaniach pedagogicznych są m.in. Uniwersytet Gdański, Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu, Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu.

w podejściach skoncentrowanych wokół faktu, że bezdomny mieszka w miejscach, które są inne, w szczególny sposób „odosobnione”, zakazane. Zakazane do mieszkania, bo mieszka się w domach, a nie na ulicy, działce czy w schronisku (tamże, s. 119).

Jak przekonująco dowodzi autorka, włączenie do grona bezdomnych należy do działań rytualizowanych, systemowo racjonalnych i zdesakralizowanych. Bezdomność jako heterotopia dewiacji zakłada, zgodnie z zasadą sformułowaną przez M. Foucaulta, *system otwarcia i zamknięcia, który jednocześnie izoluje ją i czyni przepuszczalną* (tamże, s. 125). Bezdomni jako dewianci są odsuwani; geografia bezdomności wskazuje na zwiększanie dystansu pomiędzy bezdomnymi i „ludźmi z adresem” – lokalizowanie schronisk na peryferiach miasta.

M. Mendel skupiła się na rytualizacjach identyfikowanych w bezdomności traktowanej jako heterotopia. Przyjęła bowiem założenie, iż bezdomność staje się możliwa do uchwycenia poprzez *opis rytualizowanych praktyk, odsyłających do miejsca na społecznym marginesie* (tamże, s. 11).

Trop ten jest próbą pokazania „pierwotnego sensu przestrzeni” i jej współistnienia z przestrzenią „(z)modernizowaną”, odsłania inspirującą perspektywę badania przestrzeni, która w odróżnieniu od czasu jeszcze nie uległa całkowitej desakralizacji. M. Foucault pod koniec lat 60. ubiegłego wieku zauważył, że nasze życie wciąż rządzone jest przez nienaruszone opozycje *między przestrzenią rodzinną a przestrzenią społeczną, pomiędzy przestrzenią kulturalną a użytkową, między przestrzenią wypoczynku i przestrzenią pracy* (Foucault 2005, s. 119).

Niezwykle ważne byłoby poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o to, jak dalece dzisiaj opozycje te pełnią sensotwórczą funkcję w artykulacji znaczących miejsc i przestrzeni.

Pomiędzy autonomią a heteronomią – problem podmiotu

W porównaniu z problematyką przestrzeni szerszą recepcję na polskim gruncie mają prace zawierające krytykę autonomicznego podmiotu. Recepcja tego nurtu twórczości francuskiego myśliciela pełni w badaniach pedagogicznych co najmniej dwie funkcje:

- 1) foucaultowska „krytyka podmiotu” jest impulsem do określenia autonomii i podmiotowości jednostek i zbiorowości,
- 2) idee Foucaulta inspirują do opuszczenia struktur myślenia w opozycji: autonomia – heteronomia.

Wyodrębnione wyżej dwie linie recepcji foucaultowskiej idei podmiotu znajdują odzwierciedlenie w poszczególnych etapach rozwoju koncepcji francuskiego myśli-

ciela. W dziele *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia* M. Foucault ukuł pojęcie władzy-wiedzy, wyrażające ideę uwarunkowania podmiotu przez wpływy polityczne i społeczne. Autor pisze, że (...) *poznający podmiot, poznawane przedmioty i warunki poznania są raczej skutkami fundamentalnych następstw władzy-wiedzy i ich historycznych przemian* (1993, s. 34). W pierwszym tomie *Historii seksualności* M. Foucault opisuje kształtowanie podmiotowości za pośrednictwem technik konfesyjnych. Choć nadal akcentuje rolę stosunków władzy i dominacji, to zauważa, iż wobec władzy pastoralnej *obowiązek wyznania narzucany jest nam z tak wielu stron, od dawna jest w nas tak głęboko zakorzeniony, że nie postrzegamy go już jako wpływu przymuszającej władzy* (tamże, s. 58). Dopiero w trzecim tomie *Historii seksualności* M. Foucault przedstawia koncepcję podmiotowości opartej na konstytuowaniu się podmiotu zgodnie z zasadą „troski o siebie” (1995b). W rezultacie stosowania przez jednostkę zasady „troski o siebie” jednostka wypracowuje specyficzne, różnorodne „techniki siebie”, które pozwalają

jednostkom dokonywać za pomocą własnych środków bądź przy pomocy innych, pewnych operacji na własnych ciałach oraz duszach, myślach, zachowaniu, sposobie bycia, operacji, których celem jest przekształcenie siebie tak, by osiągnąć pewien stan szczęścia, czystości, mądrości, doskonałości czy nieśmiertelności (2000, s. 8).

W pierwszym wyodrębnionym wyżej wzorze recepcji foucaultowskiej idei podmiotu sama kategoria autonomii nie jest problematyzowana, co widać na przykład w badaniach Z. Zbróg (2007), która stawia pytanie: „czy możliwa jest nauczycielska autonomia?” Wyniki własnych badań empirycznych nad stopniem zaspokojenia potrzeb autonomii i ochrony przez nauczycieli osadza autorka w kontekście teoretycznych koncepcji T. Kocowskiego i M. Foucaulta. Analizy danych uzyskanych za pomocą techniki skali szacunkowej pozwalają na sformułowanie wniosków na temat stopnia zaspokojenia potrzeby autonomii przez nauczycieli związanej z *możliwością wyboru podręczników i/lub programu nauczania, a także sposobem realizacji powierzonego im zadania* (tamże, s. 121) oraz wolnością wypowiedzi. Autorka nie problematyzuje stosunku władzy i wolności w definicji podmiotowości. W konsekwencji rozważania nad nauczycielską autonomią sprowadzane są do rozstrzygnięć w obrębie dychotomii „samostanowienie a podporządkowanie się”, a stanowisko Z. Zbróg staje się głosem *w obronie interesów nauczycieli, a także zadbania o niezależność, o podmiotowość, o swobodę autonomicznego działania* (tamże, s. 126).

Z kolei druga linia recepcji dzieł M. Foucaulta podnosi problem „dyskursów podmiotowości”. W tej perspektywie autonomia i wolność podmiotu osadzone są w polu uniwersalizujących dyskursów kulturowych, co powoduje, że konstytuowanie się podmiotu oznacza podporządkowanie dominującym formacjom dyskursywnym. W tym nurcie wyróżnia się studium A. Męczkowskiej zatytułowane *Podmiot i pedagogika. Od oświeceniowej utopii ku pokrytycznej dekonstrukcji* (2006), w którym potencjał krytycznej myśli francuskiego filozofa uwidoczni się w obszarach:

- analizy struktury formacji dyskursywnej w pedagogice, dla której kategoria podmiotu pełni funkcje centralną;
- analizy wielopoziomowych zmienności tejże formacji przy jednoczesnym wskazywaniu na jej historyczno-kulturową ciągłość;
- ukazania niektórych zróżnicowanych konsekwencji oddziaływań tegoż dyskursu na przestrzeń praktyk edukacyjnych;
- analizy historycznych reguł (praktyk dyskursywnych), które zdominowały warunki kształtowania się pedagogicznego dyskursu podmiotowość (tamże, s. 14).

Niezwykle płodne okazują się rekonstrukcje praktyk pedagogicznych, w których autorka dostrzega napięcie w związku z ujmowaniem ucznia jako przedmiotu i podmiotu oddziaływań pedagogicznych. W efekcie rekonstruuje logikę pedagogii posłuszeństwa, w której uczniowi przypisywana jest pozycja przedmiotu, a praca pedagogiczna zasadza się na postulacie posłuszeństwa indywidualistów wobec zewnętrznych autorytetów oraz pedagogię predestynacji opartą na odwołaniach do wewnętrznej wolności i autonomii podmiotów. Ta druga, jak przekonująco argumentuje A. Męczkowska,

zostaje wprzęgnięta w zniekształconą logikę dyskursu emancypacji, w którym cele polityczne podlegają określeniu zgodnie z partykularnymi interesami grup sprawujących społeczną kontrolę, w tym – kontrolę nad instytucjonalnie zorganizowanymi formami kształcenia (tamże, s. 139–40).

W świetle foucaultowskiej wizji powoływania podmiotu władza nie oznacza bezpośredniej kontroli i nadzoru, które uprzedmiotawiają obiekty oddziaływań pedagogicznych, lecz interwencję w proces konstruowania przez podmiot sensu własnej egzystencji, określanej przez M. Foucaulta mianem „troski o siebie” (1995b). Dalej A. Męczkowska, odwołując się do *Historii seksualności*, zauważa, że

mechanizmy sprawowania władzy mogą być oparte na idei samorealizacji podmiotu, gdyż jako zapośredniczone w konkretnym dyskursie, narzucają jednostce określone wzorce przebiegu i kierunku procesu samorealizacji (Męczkowska 2006, s. 141).

Interesującym przykładem rozwinięcia foucaultowskiej koncepcji podmiotu są analizy T. Szkudlarka (1993), prowadzone w kontekście teorii postkolonialnej. Autor proponuje, aby spojrzeć na zjawisko konstruowania tożsamości jak na złożony proces, który zasadza się nie tyle na relacjach władzy, ile „w relacji do władzy”. Wówczas proces tworzenia tożsamości można ująć w postaci przejść między trzema formami relacji do władzy, to jest między mimikrą, emulacją i oporem (tamże, s. 198–200).

Możliwości przewyciężenia dychotomii i wyjścia poza narzucające się rozstrzygnięcia w alternatywie pomiędzy autonomicznym vs. heteronomicznym podmiotem dostarcza foucaultowska koncepcja „troski o siebie”, przedstawiona w ostatnich pra-

cach i wykładach francuskiego filozofa. „Troska o siebie” to działanie estetyczne, w którym estetyka oznacza *działanie sobą na siebie, zmierzające do rozwoju i przemiany ja w celu osiągnięcia określonego sposobu bycia* (Foucault 1997, s. 282). Estetyczna praktyka samokształtowania wpisuje się w kantowską ideę „praktykowania wolności” nie zaś „wyzwalania”, zakładającego istnienie ukrytego „ja”, wewnętrznej natury czy istoty, która została uwięziona przez mechanizmy represji. Proces wyzwalań w tym ujęciu prowadziłyby więc do uwalniania „prawdziwego” ja od zewnętrznych ograniczeń (Besley 2005). Zdaniem M. Foucaulta „esencja” nie istnieje, jest tylko proces „stawania się” (Foucault 1997), dbania o styl, w którym się żyje, po to, *aby swoje uczynić moim, to znaczy, aby osiągnąć suwerenność podmiotu* (Komendant 1995, s. 8).

Pomiędzy wyzwoleniem a represją – problem władzy dyskursu

Szczególnym zainteresowaniem polskich pedagogów cieszy się ten nurt foucaultowskich analiz, w którym francuski filozof zarysowuje i bada warunki kształtowania się określonych formacji dyskursywnych, rozumianych jako

zbiór anonimowych, historycznych, zawsze określonych w czasie i przestrzeni reguł, które determinowały w danej epoce i dla danego obszaru społecznego, ekonomicznego, geograficznego lub językowego warunki działania funkcji wypowiedzeniowej (Foucault 1977, s. 151).

M. Foucault przedmiotem swoich analiz czyni dyskursy pojmowane wąsko, np. dyskurs pedagogiczny, ekonomiczny, lub szeroko – jako ogół złożonych praktyk dyskursywnych, tj. „spojrzenie kliniczne”, i bada relacje władzy w owe dyskursy wpisane. W recepcji w sposób szczególny uobecnia się represyjny wymiar dyskursu, a lekcja dana przez M. Foucaulta poucza m.in. o normatywnych aspektach dyskursu. Autor *Historii seksualności* wyraźnie wskazuje na rolę normy w relacjach władzy, która dąży do tworzenia stabilności społecznej i określonej wizji normalnego społeczeństwa. Idea normatywizmu szczególnie widoczna jest w foucaultowskich modelach władzy dyscyplinarnej i pastoralnej. Jak mówi M. Foucault (2000, s. 222), *pasterz gromadzi, kieruje i prowadzi swe stado*. Istotą władzy pastoralnej jest zespolenie rozproszonych jednostek i wyznaczenie im celu działania, które zapewni człowiekowi zbawienie na „tym” świecie. Jest to władza troskliwa i czujna. Nieustanne czuwanie „pasterza” polega na poświęcaniu stada swojej uwagi i zdobywaniu drobiazgowej wiedzy na jego temat.

Normalizujące dyskursy popkulturowe (zob.: Melosik 1996; 2002; Gmerek 2001; Gromkowska-Melosik 2003), potoczne, publicystyczne i naukowe (Kwiecińska 1997; Ostrowicka-Miszewska 2006; Klus-Stańska 2007) oraz instytucjonalne, polityczne,

ekonomiczne i kulturowe (Szkudlarek 2001; Cackowska, Mendel, Strużyńska-Kujałowicz, Szkudlarek 2006; Rzeźnicka-Krupa 2007; Gawlicz 2009; Melosik 2009) stały się przedmiotem badań pedagogicznych. Jako przykłady prac rozwijających myśl foucaultowską w analizie dyskursów kobiecości i męskości można wymienić badania poznańskich pedagogów (np. Gmerka, Gromkowskiej-Melosik, Melosika). A. Gromkowska-Melosik dokonuje analizy dyskursów kobiecości w kulturze globalnej, poszukując odpowiedzi na pytanie o to, *co wyznacza granice kobiecości w kulturze współczesnej?* (2003, s. 312). Autorka przyjmując założenie, iż *kobieta i kobiecość stanowią historyczne, społeczne i kulturowe konstrukcje* (tamże), opisała współczesne praktyki ubezwłasnowolnienia ciała i tożsamości kobiety (np. „posyłanie przed lustro”, „tyranie szczupłego ciała”, „antynomie kultury konsumpcji”). W podobnym tonie problem dominujących dyskursów męskości podejmuje T. Gmerek (2001) i Z. Melosik (2002). A. Gromkowska-Melosik porównuje presję kultury współczesnej z „gorsetem” dyscyplinującym kobiety w epoce wiktoriańskiej. W konkluzji stwierdza, że ciało i tożsamość kobiety w wielu kontekstach są w równym stopniu ubezwłasnowolnione, jak w przypadku jej wiktoriańskiej poprzedniczki. Jednak wiktoriański „gorset” był bardzo jednoznaczny i obcisły, obowiązywał przez całe życie – obowiązujące w epoce wiktoriańskiej dyskursy kobiecości zmieniały się relatywnie wolno. Paradoksalnie współczesny gorset tworzy *nieograniczoną wolność w zakresie konstrukcji własnego ja i kulturowy nacisk na nieustanne „przestrzajanie” ciała i tożsamości kobiet. Dyskursy kobiecości wirują coraz szybciej* (tamże, s. 316). Zniewolenie współczesnej kobiety polega na przymusie nieustannego dokonywania wyborów.

Analizy A. Gromkowskiej-Melosik odczytuję jako poszukiwanie ciągłości kulturowych i jednorodności, spójności w praktykach dyskursywnych i niedyskursywnych związanych z konstruowaniem tożsamości kobiety (zob.: Gromkowska-Melosik 2005). Proces ten opisuje ona w kategoriach przymusu – jako zasada przymusu funkcjonuje zgodność z normą, normalność. W podobnym tonie praktyki dyskursywne konstruowania tożsamości płciowych i różnic między płciami poddaje analizie Z. Melosik (1996). Także K. Gawlicz (2009) podejmuje problem praktyk normalizacji. Przedmiotem jej badań jest proces konstytuowania dziecka jako odbiegającego od normy przedszkolaka i wykluczanego nieudacznika. Autorka obserwuje przedszkola jako miejsca dyscyplinującej normalizacji i sprawowania pasterskiej władzy. Instytucjonalny kontekst praktyk odnosi się do materialnego i systemowego wymiaru pracy przedszkola. Zdaniem K. Gawlicz placówka przedszkolna nie jest przygotowana do pracy z dziećmi o szczególnych potrzebach edukacyjnych. Autorka zauważa, że czynnikami, które kształtują postępowanie nauczycielek wobec dzieci, są: brak satysfakcjonującego profesjonalnego wsparcia (psychologa lub pedagoga specjalnego), duża liczebność grupy, długie godziny pracy, ograniczona przestrzeń i hałas oraz brak uznania dla wykonywanej pracy. Próby ustanowienia swojej dominacji są interpretowane przez K. Gawlicz jako *zmagania o odzyskanie poczucia władzy i własnej wartości, zachwianego przez instytucjonalne rozwiązania*.

(...) *Postrzegane w tym kontekście, wszelkie akty oporu i podważania autorytetu nauczycielki (również poprzez odmowę udziału w zajęciach lub otwarte poważne wyrażanie niezadowolenia) musiały jawić się jako zagrożenie i jako takie było piętnowane* (tamże, s. 51–52).

Kontakt z dzieckiem, które odbiega od koncepcji „dobrego przedszkolaka”, uruchomił opracowanie strategii postępowania z nim i utrzymania istniejącego w przedszkolu porządku instytucjonalnego. Strategie oskarżania, wykluczania, przemocy i kryminalizacji (re)konstruowały status przedszkolaka jako niekompetentnego i nieodpowiedniego. W podobnym kierunku zmierzają analizy J. Rzeźnickiej-Krupy (2007), która w codziennym dyskursie dzieci z niepełnosprawnością intelektualną realizowanym w przedszkolu dostrzega symboliczną przemoc i dominację w określonych sposobach postępowania i praktykach oznaczania, strukturyzacji przestrzeni i organizacji zajęć. Zdaniem autorki praktyki dyskursywne w przedszkolu naznaczone są dominującą pozycją dorosłych, a „antropologię niepełnosprawności”, której uczą się dzieci, tworzą obszary „słabości, niedojrzałości, braku sprawności i umiejętności” (tamże, s. 413). W ignorowaniu i marginalizowaniu dziecięcego dyskursu, oceniających praktykach diagnostycznych i oddziaływaniach terapeutycznych, prowadzonych w ramach ciągłego nadzoru i obserwacji, dostrzega J. Rzeźnicka-Krupa foucaultowskie techniki dyscyplinarne.

Do idei władzy pasterskiej odwołuje się H. Ostrowicka-Miszewska (2007) w pracy poświęconej analizie polityki młodzieżowej państwa. Zgodnie z ideą M. Foucaulta autorka zakłada, że władza pastoralna to władza normatywna, wymagająca od młodzieży działań, które przyczynią się do jej „zbawienia”. Celem analiz jest w tym wypadku uchwycenie pastoralnego charakteru stosunków władzy wpisanych w dyskurs *Znowelizowanej europejskiej karty uczestnictwa młodych ludzi w życiu lokalnym i regionalnym*⁴. Dokument ten przewiduje określone sposoby urzeczywistnienia obywatelskiej aktywności młodzieży, które przyczynią się do jej „zbawienia”: szkolenia, usługi informacyjne, dostęp do technologii komunikacyjnych i mediów, wolontariat, organizacje młodzieżowe i pozarządowe oraz partie polityczne, a następnie zachęca do mówienia w ramach instytucji podlegających ocenie i kontroli, tj. rady młodzieży, parlamenty młodzieżowe i fora młodzieży.

W sposób nowatorski foucaultowską kompilację pojęć wiedzy-władzy zastosowała D. Klus-Stańska (2007) w identyfikacji dyskursów uruchamianych współcześnie w Polsce w kulturowo-społecznych nastawieniach do dziecięcego uczenia się. Posługując się kryterium zaufania do dziecięcych kompetencji (wiedzy) oraz zgody na koncepcyjność i decyzyjność (władzę) dziecka, autorka wyróżniła i opisała sześć dyskursów dziecięcego uczenia się w potoczności i/lub teorii naukowej: Dyskurs Systemu z Deficytami, Dyskurs Słodkiego Elfa, Dyskurs Infantylnego Badacza, Dyskurs Aktywnej Niepełnosprawności, Dyskurs Demiurga/Konstruktora, Dyskurs Kontestatora.

⁴ Jest to dokument uchwalony przez Kongres europejskich władz lokalnych i regionalnych 21 maja 2003 roku, a w Polsce wydany na zlecenie MENiS w 2005 roku.

Analizy Klus-Stańskiej obrazują żywotność dyskursów pedagogicznych w myśleniu potocznym, w publicystyce, literaturze i polityce. Podobnie badania H. Ostrowickiej-Miszewskiej (2006) pokazują wzajemne przenikanie się, wzmacnianie tudzież anulowanie dyskursów naukowych (tym razem na temat młodzieży) w dyskursach potocznych, politycznych i publicystycznych.

Do normatywnych praktyk dyskursywnych nawiązują także badania nad konstrukcją granic profesjonalizmu w kształceniu psychologów (Cackowska, Mendel, Strużyńska-Kujałowicz, Szkudlarek 2006). Szczególną uwagę skupiono tutaj na dynamice dyskursów – ich produkcji, dystrybucji i rekonstrukcji w indywidualnych koncepcjach, praktykach instytucjonalnych i/lub kontekstach społeczno-kulturowych. Taka szeroka perspektywa poznawcza pozwoliła autorom przyjrzeć się instytucjonalnym uwarunkowaniom dyskursu „limitowanego profesjonalizmu” w obrębie zawodu psychologa w kategoriach kapitału kulturowego, społecznego i ekonomicznego. Dlatego końcowe wnioski brzmią:

Uwikłanie uniwersytetu w logikę kapitalizmu prowadzi do napięć pomiędzy interesami umasowienia studiów (zarabiamy na studiach płatnych i na dotacji państwowej liczonej „na głowę studenta”), wiązania ich z potrzebami rynku pracy (ten rynek nie potrzebuje mas profesjonalistów i broni się przed ich wchłonięciem przy pomocy jawnych i ukrytych praktyk selekcyjnych), poszukiwania środków na badania w środowiskach biznesu (to owocuje patentowaniem wiedzy produkowanej w uniwersytecie za pieniądze korporacji i wyłączeniem jej z obszaru edukacji publicznej) – i nadal podtrzymywaną, choć coraz bardziej nieadekwatną retoryką akademickiej wolności (tamże, s. 28).

W zbliżonym kierunku idą wcześniejsze analizy T. Szkudlarka (2001) dotyczące dyskursu „politycznej ekonomii kształcenia”, w których autor opisuje uwarunkowania i konsekwencje zdominowania edukacji przez dyskurs neoliberalny. Odwołuje się przy tym do kategorii inwestycji rozumianej w sposób foucaultowski jako „lokowanie sił w określonym miejscu”, które „wzmacnia to miejsce, ale zarazem je osacza, unieruchamia” (tamże, s. 17). Edukacja jako inwestycja w „ludzki kapitał” wyposaża człowieka w określony „potencjał”, który jednocześnie obarcza go odpowiedzialnością za wykorzystanie zainwestowanych sił i środków. Charakterystyczne w dyskursie politycznej ekonomii kształcenia „zatarcie granic” między ekonomią a kulturą, wyrażane choćby w kategoriach pojęciowych „kapitału ludzkiego” czy „kapitału społecznego”, stwarza podatny grunt do zastąpienia dyskursu pedagogiki ekonomią polityczną i teorią zarządzania. *Jest to politycznie możliwe – jak twierdzi Szkudlarek – m.in. dzięki temu, że funkcję definiowania wspólnego świata przejęły komercyjne media elektroniczne (tamże, s. 169).*

Natomiast procesy przekładania na obszar pedagogiki dyskursów filozoficznych, które zachowują ciągłość oświeceniowej idei podmiotu, poznajemy za sprawą analiz wspomnianej już A. Męczkowskiej (2006). Porównywane koncepcje pedagogiczne (J.J. Rousseau, J.F. Herbarta, S. Hessena i pedagogiki socjalistycznej) łączy m.in.

założenie, iż to na mocy oddziaływań pedagogicznych dochodzi do emancypacji i ukonstytuowania się autonomicznego podmiotu. Ta indywidualna ścieżka emancypacji wiąże się jednak nieuchronnie z obietnicą postępu społecznego w skali ponadindywidualnej (zbiorowej, kulturowej) (tamże, s. 94). Analizy A. Męczkowskiej obrazują jednocześnie nieciągłości pedagogicznego dyskursu podmiotowości, wynikające z radykalnej krytyki społecznej Oświecenia w ramach XX-wiecznej filozofii i pedagogiki oraz z prób wprowadzania idei oświeceniowego podmiotu do praktyki edukacyjnej. W myśl idei Foucaulta o podwójnym przedmiotowo-podmiotowym obliczu podmiotowości autorka akcentuje kwestię „nieuchronności przemocy” w praktyce politycznej zgodnej z logiką predestynacji – podporządkowania ludzkiej wolności idei dziejowej konieczności, w której człowiek odgrywa „rolę elementu, a zarazem aktora historycznego posłannictwa” (tamże, s. 125). Emancypacyjne wyzwania dyskursu Oświecenia zostają zatem, jak dowodzi A. Męczkowska, zdeformowane w wyniku splotu owej logiki predestynacji i tzw. logiki racjonalizacji, przejawiającej się w powiązaniu postulatów wolności i racjonalności, z której wyprowadzane są strategie jej osiągnięcia.

Opisywana linia recepcji dzieł M. Foucaulta wpisuje się we współczesną dekonstrukcję pojęcia normy, związanej z oświeceniowym ideałem człowieka racjonalnego i silnego (Foucault 1993, a także Canguilhem 2000); normy definiującej m.in. męskość, kobiecość, (niepełno)sprawność⁵, obywatelskość, dzieciństwo i młodość.

Podsumowując, wypada zauważyć, że w pedagogicznej recepcji foucaultowskiej koncepcji władzy kluczową ideą jest pojęcie władzy dyscyplinarnej i w mniejszym stopniu także władzy pasterskiej. Stąd widoczny nacisk na represyjne i normalizujące aspekty dyskursu. Wyjście poza dychotomię między wyzwoleniem a represją jest możliwe do zrealizowania poprzez spożytkowanie i rozwinięcie innych foucaultowskich modeli władzy: władzy biopolitycznej i rządomyślności, przedstawionych w dwóch cyklach wykładów prowadzonych przez Foucaulta w latach 1978–1979 w Collège de France. Ograniczoną recepcję wymienionych wyżej koncepcji władzy może tłumaczyć nieobecność rodzimego wydania całości wykładów. Obecnie dostępny w języku polskim jest zapis jednego z nich w zbiorze zatytułowanym *Filozofia, historia, polityka* (2000).

O horyzoncie oczekiwań

Dlaczego dziś czytamy prace Foucaulta, ponad dwadzieścia lat po jego śmierci? Dlaczego idee francuskiego filozofa nadal poruszają nasze umysły? Przyjmując inter-

⁵ Oprócz opisanych wyżej badań procesy dyskursywnego konstruowania pojęcia niepełnosprawności śledzą m.in. A. Krause, E. Zakrzewska-Manterys, K.D. Rzedzicka.

pretację opartą na koncepcji „horyzontu oczekiwań”, kategorii wprowadzonej w badaniach literackich przez Hansa R. Jaussa (1972), uznamy, że sposób recepcji dzieła jest uwarunkowany społecznie określonym systemem oczekiwań. W tej perspektywie interpretacyjnej zakładamy, iż zjawisko oczekiwania może funkcjonować jedynie w powiązaniu z obowiązującymi w danym kontekście społeczno-kulturowym normami, odnoszącymi się zarówno do twórczości, jak i jej odbioru. Gdy ma się na uwadze recepcję w ramach dyscypliny naukowej, powiemy o „horyzoncie oczekiwań” pedagogiki w określonym miejscu i czasie historycznym. Repertuar czytanych dzieł nie jest z tego punktu widzenia zjawiskiem obojętnym (Głowiński 1976). Prace, w których M. Foucault głosi idee władzy dyscyplinarnej i pastoralnej, jej wszechobecności, przejawiania się w najdrobniejszych praktykach społecznych, dowodzi nierozzerwalnego związku władzy i wiedzy oraz ogłasza „śmierć podmiotu”, zaspokajają oczekiwania pedagogów wrażliwych na problem normalizujących i dyscyplinujących dyskursów. W związku z tym w Polsce lat 90. i pierwszej dekady XXI wieku w polu badań pedagogicznych stawiane są pytania o relacje władzy wpisane w dyskursy płci, rynku, dzieciństwa, młodości, niepełnosprawności, bezdomności i podmiotowości.

W recepcji dzieł M. Foucaulta widoczna jest skłonność do poszukiwania w dyskursach przejawów ciągłości i teleologicznych całości, słabe uwypuklenie przypadków rozproszenia, heterogeniczności i permanentnego przekształcania. Stąd nacisk na represyjne i normalizujące aspekty dyskursu. Foucaultowskie rekonstrukcje różnych systemów u(ja)rzmienia pokazują „gry prawdy” i rezultaty konkretnych układów dominacji, przypadkowości i rozmycia tożsamości. Badanie mechanizmów, które sprawiają, że coś zostaje uznane za normalne i oczywiste, pozwala na zakwestionowanie norm, a więc dopuszcza możliwość oporu. Dlatego też M. Foucault namawia, aby w akcie oporu wobec wszędobylskich relacji władzy nie pytać o to, kim jesteśmy, ale o to, kim być moglibyśmy (zob.: Foucault 2000). Prace francuskiego filozofa skłaniają do porzucenia dualistycznego trybu myślenia i poszukiwania takiej optyki, która pozwoli wyjść poza opozycje nieredukowalne do odpowiedzi dychotomizujących rzeczywistość społeczną. Tym samym w centrum zainteresowań przesuwana jest problem sensu i znaczenia krytycznego namysłu nad praktyką edukacyjną i krytycznych aspiracji pedagogiki. Biorąc pod uwagę idee M. Foucaulta w tym zakresie, owa krytyka stanowiłaby „pracę nad sobą”, polegającą na krytyce tego, co mówimy, myślimy i robimy, poprzez historyczną „ontologię nas samych” (tamże, s. 289). Praca na sobie wyrażana w przyjęciu „postawy granicznej”, umknieniu alternatywie bycia w/poza granicami, jest sprawdzaniem, analizą i refleksją nad granicami, które możemy przekroczyć. Pytanie, przed którym stoimy, brzmi: *jaka część tego, co dane nam jest jako uniwersalne, konieczne, obowiązujące, stanowi to, co pojedyncze, przygodne, arbitralne, ograniczone* (tamże, s. 289).

Oznacza to – zdaniem M. Foucaulta – że historyczna ontologia nas samych musi się odwrócić od wszelkich projektów, które roszczą sobie prawo do globalno-

ści i radykalizmu. Wiemy bowiem z doświadczenia, że pragnienie ucieczki od systemu aktualności po to, by stworzyć ogólne programy innego społeczeństwa, innego sposobu myślenia, innej kultury, innej wizji świata, doprowadziło w zasadzie jedynie do nawrotu najbardziej niebezpiecznych tradycji. (...) Z tego punktu widzenia teoretyczne i praktyczne doświadczenie, dotyczące naszych granic oraz możliwości ich przekroczenia będzie zawsze ograniczone, zdeterminowane, a więc wciąż podejmowane na nowo (tamże, s. 290).

Pracę krytyczną, jaką proponuje francuski filozof, charakteryzują: ogólność, systematyczność, jednorodność i stawka.

Ogólność dociekań krytycznych wyraża się w tym, że pewne szczególne, konkretne praktyki i określone dyskursy na poziomie społeczeństw zachodnich powracają stale aż do czasów nam współczesnych, np. problem zdrowia i choroby czy prawa i występku. Odwołanie się do ogólności oznacza badanie sposobów problematyzacji definiujących przedmioty, reguły działania, relacje z innymi i z samym sobą w ich historycznie unikalnej formie. *Jednorodność* analizy krytycznej zapewniana jest dzięki badaniu jednorodnej dziedziny „systemów praktycznych” – form racjonalności organizujących sposoby działania człowieka (aspektu technologicznego praktyk) oraz obszarów wolności pozwalających na modyfikacje działań i reguł gry w reakcji na działania innych ludzi (aspektu strategicznego praktyk). Owe systemy praktyczne, z ich aspektem technologicznym i strategicznym, należą do trzech obszarów: relacji kontroli nad rzeczami, relacji oddziaływania na innych i relacji z samym sobą. *Systematyczność* krytyki polega zatem na analizie trzech osi: osi wiedzy, osi władzy i osi etyki, gdyż wszelkie pytania podlegają następującej systematyzacji:

- w jaki sposób ustanawiani jesteśmy jako podmioty wiedzy?
- w jaki sposób ustanawiani jesteśmy jako podmioty, które sprawują lub podlegają stosunkom władzy?
- w jaki sposób ustanawiani jesteśmy jako moralne podmioty naszych działań?

Natomiast *stawka* krytyki zawarta jest w pytaniu o sposób odłączenia wzrostu technicznych zdolności człowieka od intensyfikacji stosunków władzy. Demystyfikacja mitu oświeceniowej idei postępu głoszącej obietnice proporcjonalnego i równoległego wzrostu wiedzy i wolności, możliwości opanowania żywiołowości przyrody i poszerzenia autonomii człowieka ujawniła paradoksalne powiązanie „stosunków zdolności i władzy” (tamże, s. 291–292).

Uznanie idei „pracy krytycznej” Foucaulta za interesującą i ważną dla pedagogiki wymaga dalszego namysłu nad tym, w jaki sposób można ją spożytkować. Myślę, że trudność w odbiorze myśli foucaultowskich wynika między innymi z „jakościowych” narzędzi metodologicznych oraz interdyscyplinarnego charakteru jego twórczości. Mit specjalizacji wiedzy jako dziedzictwo wielowiekowej dominacji nowoczesnego modelu nauki wyraża się w przekonaniu o rozłączności różnych rodzajów wiedzy i preferencji dla dyferencjacji w nauce (Hejnicka-Bezwińska 2008). Pomimo

wysiłków zmierzających do przewycięzania wspomnianego mitu, wyrażanych choćby w przedsięwzięciach poświęconych trans- i interdyscyplinarności pedagogiki⁶, jest to stanowisko w Polsce nadal uznawane. Dodajmy jednak, że odejście w Polsce w latach 90. XX wieku od zdecydowanej dominacji pozytywistycznej orientacji w badaniach pedagogicznych i rehabilitacja metodologii jakościowych sprzyjają zainteresowaniu twórczością M. Foucaulta oraz jego archeologicznym i genealogicznym projektom. Mam nadzieję, że niniejszy tekst przyczyni się do lepszego zrozumienia wkładu francuskiego myśliciela w wiedzę pedagogiczną.

Bibliografia

- BAKER B., 2001, *In perpetual motion: Teories of power, educational history, and the child*, Peter Lang, New York.
- BANASIAK B., 2009, *Troska o siebie – w obliczu mikrowładzy*, Kultura Współczesna, 2.
- BESLEY A.C., 2002, *Couselling: Foucault, Power and the ethics of subjectivity*, Praeger, Westport, CT.
- BESLEY A.C., 2005, *Foucault, truth telling and Technologies of the self in schools*, Journal of Educational Enquiry, 1 (6).
- CACKOWSKA M., MENDEL M., STRUŻYŃSKA-KUJAŁOWICZ A., SZKUDLAREK T., 2006, *Analiza dyskursu w europejskich badaniach porównawczych – między fenomenografią a hermeneutyką. Przykład dyskursywnej konstrukcji granic profesjonalizmu w kształceniu psychologów*, [w:] A. Horolets (red.), *Europa w polskich dyskursach*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- CANGUILHEM G., 2000, *Normalne i patologiczne*, przeł. P. Pieniążek, słowo/obraz terytoria, Gdańsk.
- FAICLOUGH N., 1989, *Langue and power*, Longman, London.
- FOUCAULT M., 1975, *Des supplices aux cellues* (rozmowa z M. Foucaultem), Le Monde, 21 lutego.
- FOUCAULT M., 1977, *Archeologia wiedzy*, przeł. A. Siemek, PWN, Warszawa.
- FOUCAULT M., 1993, *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, przeł. T. Komendant, „Aletheia” – „Spacja”, Warszawa.
- FOUCAULT M., 1995a, *Historia seksualności*, T. I, *Wola wiedzy*, przeł. B. Banasiak, T. Komendant, K. Matuszewski, „Czytelnik”, Warszawa.
- FOUCAULT M., 1995b, *Historia seksualności*, T. III, *Troska o siebie*, B. Banasiak, T. Komendant, K. Matuszewski, „Czytelnik”, Warszawa.
- FOUCAULT M., 1996, *To nie jest fajka*, przeł. T. Komendant, słowo/obraz terytoria, Gdańsk.
- FOUCAULT M., 1997, *The ethics of the concern for self as a practice of freedom*, [in] P. Rabinow (ed.), *Michel Foucault: ethics, subjectivity and truth: the essential works of Michel Foucault 1954–1984*, Penguin Press, London, Vol. 1.
- FOUCAULT M., 1998, *Trzeba bronić społeczeństwa. Wykłady w Collège de France 1976*, KR, Wydawnictwo, Warszawa.
- FOUCAULT M., 2000, *Choroba umysłowa a psychologia*, przeł. P. Mrówczyński, Wydawnictwo KR, Warszawa.

⁶ Wyrazem zainteresowania w ostatnim czasie środowiska pedagogów problemem transdyscyplinarności pedagogiki są dwie konferencje naukowe zorganizowane w 2009 roku przez Dolnośląską Szkołę Wyższą nt. *Pedagogika – dwadzieścia lat później. Pytanie o transgresyjność i transgeneracyjność dyscypliny* oraz przez Uniwersytet Wrocławski nt. *Transdyscyplinarność pedagogiki. Wymiar teoretyczny i praktyczny*.

- FOUCAULT M., 2000, *Techniki siebie*, Terazniejszość – Człowiek – Edukacja, 2 (10).
- FOUCAULT M., 2000, *Czym jest Oświecenie?*, [w:] M. Foucault, *Filozofia, historia, polityka. Wybór pism*, przeł. D. Leszczyński, L. Rasiński, PWN, Warszawa–Wrocław.
- FOUCAULT M., 2002, *Porządek dyskursu. Wykład inauguracyjny wygłoszony w Collège de France 2 grudnia 1970*, słowo/obraz/terytoria, Gdańsk.
- FOUCAULT M., 2005, *Inne przestrzenie*, Teksty Drugie, 6 (95).
- GAWLICZ K., *Konstruowanie nieudacznika. Praktyki normalizacji i wykluczania w przedszkolu*. (<http://www.ekologiasztuka.pl/pdf/f0072gawlicz2008.pdf> stan z dnia: 10.08.2009).
- GŁOWIŃSKI M., 1976, *Style odbioru. Szkice o komunikacji literackiej*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- GMEREK T., 2001, *Dyskursy męskości w reklamie współczesnej*, [w:] Z. Melosik (red.), *Młodość, styl życia i zdrowie. Konteksty i kontrowersje*, Wydawnictwo Wolumin, Poznań.
- GROMKOWSKA-MELOSİK A., 2005, *Spoleczne konstruowanie kobiecości i męskości w kulturach: wiktoriańskiej i współczesnej*, Impuls, Kraków.
- HEJNICKA-BEZWIŃSKA T., 2008, *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- JAUSS H.R., 1972, *Historia literatury jako wyzwanie rzucone nauce o literaturze*, przeł. R. Handke, Pamiętnik Literacki, 4.
- KLUS-STANŃSKA D., 2007, *Między wiedzą a władzą. Dziecięce uczenie się w dyskursach pedagogicznych*, Problemy Wczesnej Edukacji, 1–2 (5, 6).
- KOMENDANT T., 1995, *Testament Michela Foucaulta*, [w:] M. Foucault, *Historia seksualności*, przeł. B. Banasiak, T. Komendant, K. Matuszewski, „Czytelnik”, Warszawa.
- KWIECIŃSKA M., 1997, *Zmiana społeczna jako gra dyskursów*, [w:] Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*, cz. V. *Studia kulturowe i edukacyjne*, Wydawnictwo UMK, Toruń.
- KWIECIŃSKI Z., ŚLIWERSKI B. (red.), 2003, *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Tom I i II. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- MARSHALL J., 1996, *Michel Foucault: Personal autonomy and education*, Kluwer Academic, London.
- MELOSİK Z., 1996, *Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*, Wydawnictwo Edytor, Poznań–Toruń.
- MELOSİK Z., 2002, *Kryzys męskości w kulturze współczesnej*, Wydawnictwo Wolumin, Poznań.
- MELOSİK Z., 2009, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Wydawnictwo Impuls, Kraków.
- MENDEL M., 2007, *Spoleczeństwo i rytuał. Heterotopia bezdomności*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- MĘCZKOWSKA A., 2006, *Podmiot i pedagogika. Od oświeceniowej utopii ku pokrytycznej dekonstrukcji*, Wyd. Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław.
- OLSEN M., 1999, *Michel Foucault: Materialism and education*, Bergin & Garvey, Westport, CT.
- OSTROWICKA-MISZEWSKA H., 2006, *Jak porcelana rzucona o beton... dyskursy o młodości, polityce i polityce młodości*, Wydawnictwo Impuls, Kraków.
- OSTROWICKA-MISZEWSKA H., 2007, *Zakładnicy przyszłości – o dyskursywnej polityce wobec młodości*, Przegląd Pedagogiczny, 1.
- PETERS M., 1996, *Poststructuralism, Politics and Education*, Bergin & Garvey, Westport, CT & London.
- PETERS M.A., Besley A.C. (eds.), 2008, *Why Foucault? New Directions In Educational Research*, Peter Lang Publishing, New York.
- PONGRATZ L., WIMMER M., NIEKE W., MASSSCHELEIN J. (eds.), 2004, *Nach Foucault: Diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik*, DGfE, VS Verlag.
- POPKEWITZ T., BRENNAN M. (eds.), 1997, *Foucault's challenge: Discourse, knowledge and power in education*, Teachers College Press, New York.
- RICKEN N., RIEGER-LADICH M. (eds.), 2004, *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren*, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

- RZEŹNICKA-KRUPA J., 2007, *Komunikacja – edukacja – społeczeństwo. O dyskursie dzieci z niepełno-sprawnością intelektualną*, Wydawnictwo Impuls, Kraków.
- SZKUDLAREK T., 1993, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Wydawnictwo Impuls, Kraków.
- SZKUDLAREK T., 2001, *Ekonomia i polityka: przemieszczenia dyskursu edukacyjnego*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr specjalny.
- WALKERDINE V., 1988, *The mastery of reason: Cognitive development and the production of rationality*, Routledge, London.
- ZBRÓG J., 2007, *Czy możliwa jest nauczycielska autonomia? Rozważania na podstawie koncepcji Tomasa Kocowskiego i myśli Michela Foucaulta*, *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3.

Horizon of expectations – from the reception of Michel Foucault’s thoughts in pedagogical research

The article is devoted to the presentation of the reception of Foucauldian ideas in Polish pedagogical research over the past twenty years. This movement of thought is described as an oscillation between heterotopia and utopia, autonomy and heteronomy, emancipation and repression. The exploited and neglected problem areas were reconstructed on the basis of texts showing evidence of reception, developing and employing Foucault’s “conceptual toolbox” for purposes of research on specific problems of contemporary educational practice. As results of this analysis indicate, Polish pedagogues are most interested in those of Foucault’s analyses which undertake an inquiry into the problems of discursive power or reveal the generative conditions shaping particular discursive formations. The concepts of disciplinary and pastoral power are adopted and utilized for analyzing power relations inscribed in discourses of gender, market, childhood, youth, disability, homelessness, subjectivity. Apart from this, the article discusses Polish reception of Foucauldian texts devoted to the critique of autonomous subject and to his project of heterotopology. In conclusion, the author points to the inspirations issuing from the works of the French philosopher, which encourage us to depart from a dualistic mode of reasoning and look for perspectives which allow for thinking outside oppositions, irreducible to answers dichotomizing social reality.