

Maja Maksimović¹
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Moć i znanje u obrazovanju odraslih – neka razmatranja²

Apstrakt: Kada se praksa obrazovanja odraslih poredi sa praksom obrazovanja dece, kao jedna od *differentia specifica* obrazovnih aktivnosti izdvaja se veća jednakost učesnika i nastavnika. Nesumnjivo je da je došlo do redefinisivanja uloga i pozicija, ali ostaje pitanje na koje je značajno odgovoriti: Da li odnosi moći zaista ne postoje u andragoškoj praksi ili ih samo negiramo i samim tim ne primećujemo? Kako tvrdi autor Marshall (1998), čak se ni filozofija obrazovanja nije u dovoljnoj meri bavila pitanjima odnosa moći, već se pisalo kao da moć ne postoji, što se naročito može primeniti na oblast obrazovanja odraslih. Analitika moći Mišela Fukoa nam omogućava da odgonetnemo nevidljive niti mehanizama moći koje su ugrađene u obrazovanje odraslih i ukazuje nam pomalo na naivnost emancipatorske ideologije obrazovanja, ali u isto vreme i na njenu neophodnost. U radu su predstavljene osnovne postavke Fukoove analitike moći i prikazana njihova relevantnost za analizu andragoške prakse.

Ključne reči: obrazovanje odraslih, odnosi moći, Mišel Fuko, postmodernizam.

Zamka emancipacije

Kao deo konteksta u kome se razvija, obrazovanje odraslih je obeleženo karakteristikama socijalnog pokreta, odnosno praksa obrazovanja odraslih koja se oslanjala na kritičku teoriju počiva na uverenju da obrazovanje i znanje razvijaju kritičku svest i oslobađaju marginalizovane grupe od potčinjenosti. Razvijajući metode koje je trebalo da budu drugačije od onih koje su bile dominantne u formalnom obrazovanju, nastavnici u obrazovanju odraslih često posmatraju obrazovne aktivnosti kao prakse jednakih odnosa u kome se samim prostornim uređenjem (re-

¹ Dr Maja Maksimović je docentkinja na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu (mmaksimo@f.bg.ac.rs).

² Rad je nastao u okviru projekta Instituta za pedagogiju i andragogiju (Filozofski fakultet, Beograd) „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja“ (179060), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

danje stolica ukrug) i diskusijom kao metodom obezbeđuje egalitarnost učesnika. Verujem da zanemarivanje postojanja nejednakosti ima svoje korene u *emancipatorskom metanarativu*³ (Lyotard, 1984), koji je jedan od dominantnih konteksta razvoja obrazovanja odraslih u drugoj polovini XX veka i u okviru koga se kao cilj obrazovanja postavlja razvoj autonomne i nezavisne individue.

Zaokret u pristupu obrazovanju i poučavanju koji se dogodio u XX veku, od centriranosti na nastavnika ka većoj kooperativnosti i centriranosti na učenika, ipak nije rastvorio ili „pripitomio“ odnose moći, već ih je samo preformulisao (Deacon, 2006). Kao ilustraciju ove tvrdnje navešću viđenje Fukoa, koji je suprotstavio dva obrazovna oblika: predavanja i seminare. Došao je do zaključka da je predavanje iskreniji oblik rada jer su nejednaki odnosi moći očigledni, a izlaganje podložno kritičizmu, dok „navodna sloboda i reciprocitet seminara može maskirati odnose moći u toj meri da studenti nekritički apsorbuju ono što je jedino mišljenje nastavnika“ (Deacon, 2006, str. 184). Ne slažem se potpuno sa Fukoovim stanovištem, ali verujem da, i pored očiglednih promena u dinamici odnosa, nije opravdano smatrati da je praksa obrazovanja odraslih oslobođena nejednakosti i da odnosi moći ne usmeravaju učenje i ekspresiju nastavnika i učesnika obrazovnih aktivnosti. Čak i kada nastavnik potencira i praktikuje jednakost, sami učesnici poseduju određena uverenja, često zasnovana na epistemološkim pretpostavkama, koja ih stavljaju u „neznajuću“ poziciju. Ovom prilikom želim da citiram i pomalo radikalno mišljenje autorke Valerie Chapman, koja se dugi niz godina bavila temom odnosa moći u obrazovanju odraslih i njihove refleksije na telesnost⁴ i u nekoliko rečenica je ilustrovala svoje razumevanje odnosa moći u obrazovanju:

Shvatila sam da se sve svodi na moć i da obrazovanje pokušava da nas oblikuje, pokušava da stavi na nas rešetku kao veliku mašinu za pravljenje galeta i natera nas da se uklopimo u male kvadrate. Ali ovo ne uspeva uvek, jer postoje mesta između rešetki kroz koja možemo da iscurimo.⁵ (Chapman, prema Clark, 2006, str. 255–256)

Sve veći broj autora u oblasti obrazovanja odraslih (pogledati radove autora: Brookfield, 2005; Chapman, 2003; English, 2006; Tisdell, 1998) u po-

³ Metanarativi se odnose na ideološke konstrukcije i hipotetički sveobuhvatno objašnjenje – narativ o narativima, koji objašnjava istorijska značenja, ljudsko znanje i iskustvo (Lyotard, 1984).

⁴ Valerie Lee Chapman je feministkinja, pesnikinja, naučnica i edukatorka odraslih, koja je na Univerzitetu British Columbia odbranila doktorsku tezu na temu *The body's tale subtitle: a counter history: schooling space and imperial subjectivities*.

⁵ I've figured out that it's all about power. How education tries to mold us, it tries to bring down this grid, like a big waffle iron, over top of us and make us fit in the little squares, and it doesn't always work because there are spaces in between the grids and we can ooze out of them.

slednjih petnaest godina koristi u svom istraživanju feminističko-fukodijanski poststrukturalizam, koji pruža konceptualne alate za bavljenje pitanjima moći, diskursa i znanja (English i Irving, 2008). Fukoovi koncepti, metode i argumenti pozivaju istraživače da osmotre šta se nalazi iza pragmatičnih političkih formulacija i apstraktnih teorijskih kritika, kako bi istražili svakodnevno funkcionisanje i efekte odnosa moći, formi znanja i načina na koje se odnosimo prema sebi i prema drugima (Wain, 1996).

Upitanost nad fenomenom je ukotvljena u postmodernoj kritici dominantne modernističke paradigme obrazovanja koja kao svoju osnovu ima prosvetiteljsku veru u znanje, istinu i progres. U XVII veku kreirana je vizija koja je „zarobila“ zapadnjačku imaginaciju naredne tri stotine godina: vizija da je društvo racionalno uređeno kao njutnovsko viđenje prirode (Hemphill, 2001). Modernistička misao o obrazovanju se prekomerno oslanja na zapadnjačku logiku, racionalnost i kritičko mišljenje, što dovodi do pretpostavke da takve kognitivne forme imaju univerzalnu primenu i privilegovanu poziciju (Hemphill, 2001). Poslednjih nekoliko decenija zaživela je postmoderna kritika modernističkih koncepcija znanja i institucionalizovanih praksi (Newman & Holzman, 1997). Ta kritika je bazirana na ideji da objekti o kojima govorimo nisu toliko „u svetu“ koliko su proizvodi perspektive (Gergen, 1991). Postmoderna istraživanja otvaraju prostore za alternative neoliberalnoj, humanističkoj ili radikalnoj perspektivi obrazovanja odraslih, kao i za razvoj raznolikosti značenja i pluraliteta aktivnosti i smisla. Promena obrazovne paradigme nalaže preispitivanje postojećih diskursa, otkrivanje njihovog porekla i obezbeđivanje prostora otvorenog za nove kreacije. Kritika modernizma se sreće i u umetnosti, i iskoristiću primer kritike modernističke vizije teatra kao metaforu kritike dominantnog načina mišljenja u obrazovanju:

U neposrednom teatru bismo svaki dan pristupili probi stavljajući jučerašnja otkrića na test, spremni da verujemo da nam je istinska igra ponovo pobegla. Mrtvačko pozorište pristupa klasiци polazeći od stanovišta da je negde neko otkrio kako komad treba da bude izveden.⁶ (Brook⁷, 1972, str. 17)

⁶ In a living theatre, we would each day approach rehearsal putting yesterday's discoveries to the test, ready to believe that the true play has once again escaped us. But the Deadly theatre approaches the classics from the view point that somewhere, someone has found out how the play should be done.

⁷ Peter Stephen Paul Brook (rođen 1925. godine) je engleski pozorišni i filmski reditelj i veliki inovator u teatru. „Promenio je pozorišne ustaljene rituale, radikalizovao ih, postavio suštinskija pitanja, ispitivao vezu sa jezikom, kulturom, mitom i razumom. Jedan od retkih, ako ne i jedini, koji je kao uspešan reditelj svetskog renomea napustio poziciju o kojoj bi mnogi sanjali i posvetio se istraživanju sa mladim multietničkim ansablom, tragajući za osnovama kreativnog susreta glumca i gledaoca u različitim kulturama i prostorima“ (Popadić, 2009, str. 237).

Možemo postaviti pitanje inspirisani revolucionarnim Brukovim poređenjem *neposrednog* i *mrtvačkog* teatra: Koliko smo u obrazovanju odraslih spremni da jučerašnje znanje stavimo na test ili verujemo da je konačno znanje već negde neko otkrio⁸? Ako je tako, onda verujem da takvo, konzervirano znanje neminovno kreira i održava autoritete jer se ono ne stvara ovde i sada, već je proces linearan, okrenut ka prošlosti, koja za sebe često tvrdi da je nepobediva i neprolazna. Pitanje epistemoloških uverenja, odnosa moći i diskursa koje oni kreiraju, ili u okviru koga su kreirana, otvaraju i pitanja tiranije racionalnosti i kognicije u učenju, nauštrb telesnosti, emotivnosti i duhovnosti. Iako na prvi pogled odvojene ideje i pitanja, ipak imaju zajednički koren i poreklo u XVI i XVII veku, u prosvetiteljstvu i u bezgraničnoj veri u razum i nauku. Slažem se sa autorom Hemphillom (2001), koji tvrdi da nastavnici u obrazovanju odraslih treba da izbegavaju podržavanje dominantnih diskursa i privilegovane kognitivne forme kao što su racionalnost, zapadnjačko kritičko mišljenje i nauku kao jedini odgovor na probleme.

Postmoderna, poststrukturalna i postkolonijalna misao preispituje koncepte kritičke teorije ukazujući na njena modernistička i racionalistička polazišta, normativan univerzalizam, koncepcije autonomnog subjekta i nedostatak usmerenosti pažnje na različitost (Morrow & Torres, 2002). Nakon Fukoa, ideja autonomnog selfa oslobođenog kontaminacije društvenog uticaja je mrtva; kao organizmi koji koriste jezik, mi ne možemo da pobegnemo efektima diskurzivnih praksi koje konstruišu način na koji vidimo sebe i svet (Kincheloe, 2008). Kritika kritičke teorije je da i ona, iako osvetljava postojeće odnose moći i uviđa funkciju epistemoloških pretpostavki u kreiranju i održavanju određenih uloga, često kreira novo viđenje sveta koje održava postojeći diskurs i društvenu dihotomiju. Ukoliko se prate načela kritičke teorije, može se zaključiti da je racionalno, odnosno logičko razmišljanje koje traga za objektivnim znanjem karakteristika belih muškaraca, pripadnika srednje klase, dok se emotivno, telesno i intuitivno vezuje za žene, pripadnike vanevropskih i vananglosaksonske zemalja, čime se podržava generalizacija i univerzalizam. Kreiranjem rascepa između „ugnjetača“ i „ugnjetavanih“, naglašavaju se i pojačavaju „urođene razlike“, koje su, prema postmodernoj kritici, zapravo socijalno konstruisane. Koju ulogu onda preuzimaju nastavnici u obrazovanju odraslih? Iako su oni najčešće pripadnici srednje klase, sledeći ideje kritičke pedagogije, oni sebe vide kao oslobodioce onih koji su ugroženi i ugnjetavani. Nastavnici u obrazovanju odraslih govore nedvosmisleno o osnaživanju kao procesu kroz koji odrasli učenici pronadnu svoje glasove

⁸ Fuko, navodeći Ničea, ukazuje da je važno napraviti jasnu razliku u upotrebi termina otkriti i izmisliti. U skladu sa njegovim tumačenjem, bilo bi adekvatnije reći da je znanje izmišljeno umesto otkriveno (Foucault, 1980).

i razvijaju samopouzdanje kako bi preuzeli kontrolu nad svojim životima (Brookfield, 2005). Lociranjem moći u političare, institucije, dokumente, podržava se binarna vizija sveta i društva i zanemaruje se moć koja se dešava u odnosu, a koja je diskurzivna, odnosno kanališe se kroz znanje, ideje i pretpostavke. Sledbenici kritičke teorije definišu novu istinu i samim tim ne prevazilaze diskurs iz koga proističu.

Analistika moći Mišela Fukoa i mogućnosti primene na analizu odnosa moći u obrazovanju odraslih

Fuko je učinio vidljivim određene aspekte našeg iskustva na suštinski nov način za čitave generacije mislilaca (Rabinow & Rose, 2003). On nam je omogućio da uvidimo različite odnose između istine i moći, u kojima moć proizvodi istinu koja je produkt „ovog sveta“ i ne postoji kao univerzalna stvarnost (Rabinow & Rose, 2003). Brookfield (2001, 2005) smatra da se Fukoova analiza sistema mišljenja može primeniti na istraživanje prakse obrazovanja odraslih s obzirom na to da se moć demonstrira u svim društvenim odnosima i da je neraskidivo isprepletana sa onim što se smatra znanjem.

Hoskin (1990) smelo tvrdi da je obrazovna analiza ono što je Foucault zapravo radio. Takođe Ball (2013), urednik jednog od retkih izdanja koja se posebno bave problematikom odnosa moći u obrazovanju, smatra da su sve tehnologije koje pominje Foucault očigledno obrazovne, a discipline koje su povezane sa formiranjem nauka o obrazovanju, među kojima su psihologija obrazovanja, pedagogija, sociologija obrazovanja, kognitivna i razvojna psihologija, predstavljaju arenu u kojima se „igre istine“ o obrazovanju odigravaju. Te istine ne treba proučavati kao ideje, već kao *tehnologije* – intelektualni i praktični instrumenti koji oblikuju značenje sintagme „biti čovek“ (Rabinow & Rose, 2003). Fuko (1997) je naveo da je više od dvadeset pet godina njegov cilj bio da skicira istoriju različitih načina razvijanja *znanja o sebi* u našoj kulturi: ekonomija, biologija, psihijatrija, medicina i penologija. Suština njegove analize *istorije misli* je ne prihvatiti to znanje zdravo za gotovo, već posmatrati nauke kao veoma specifične „igre istine“ koje su u vezi sa tehnikama koje ljudska bića koriste da bi razumela i objasnila sebe. Mislim da Fukoovoj listi slobodno možemo dodati andragogiju, psihologiju i pedagogiju.

Prevazilazeći postavke strukturalizma, Fuko nije želeo da njegovo razmatranje moći postane teorija, već umesto toga predlaže ono što on naziva *analistikom moći*. Ne postoji suština moći, niti su njene karakteristike večne, univerzalne i nepromenljive:

Ako neko pokuša da uspostavi teoriju moći, on je u obavezi da je posmatra u kontekstu mesta i vremena u kome ona nastaje i da teži da je izvede kako bi rekonstruisao njen razvoj. Ali, ukoliko je moć u realnosti otvoren, manje ili više koordinisan set relacija, onda je jedini problem obezbeđivanje šeme za analizu koja omogućava istraživanje odnosa moći. (Foucault, 1980, str. 199)

Njegov cilj je bio da izoluje, identifikuje, i analizira mrežu nejednakih odnosa koji su određeni političkim tehnologijama – kako bi se razumela moć, potrebno je analizirati mikroprakse (Dreyfus & Rabinow, 1982). On je pre svega zainteresovan za analizu mehanizma i društvenih praksi kojima se ta moć vrši (Viks, 2011).

Fuko tvrdi da je u savremenom svetu *suverena vlast* (moć koju vrši autoritet kao što je kralj ili predsednik i koja se doživljava kao neprijatelj) zamenjena *disciplinskom moći* koja se sprovodi od strane ljudi nad njima samima u specifičnim svakodnevnim praksama (Dreyfus & Rabinow, 1982; Brookfield, 2005). „Michel Foucault je pokušao da razume kako i zašto je na Zapad, u našoj mukotrpnj i neprekidnoj potrazi za istinom, ugrađen kompleksan i moćan sistem koji ima za cilj da upravlja svime što znamo i radimo“ (Deacon, 1998, str. 113).

On prevazilazi dualističko viđenje moći ne raščlanjujući društvo na crno i belo, pozitivno i negativno, ugnjetavane i ugnjetače, već ukazuje na njenu *produktivnost* ujedno osporavajući i neofrojdijsku ideju da je moć kao zakonodavac koji zabranjuje i potiskuje (Gordon, 1980).

Čini mi se da je pojam represije sasvim neadekvatan za razumevanje onoga što je upravo produktivan aspekt moći. U definisanju efekata moći kao represije, usvaja se čisto pravna koncepcija moći, identifikuje se moć sa zakonom koji kaže ne; moć se razume kao noseća sila zabrane. (Foucault, 1980, str. 119)

Brookfield (2005) veruje da se kritika bipolarnog pristupa analize moći nalazi u srcu Fukoovog rada, što obezbeđuje prostor istraživanja dinamike odnosa u obrazovanju odraslih. Pojam potiskivanja i zabrane je karakterističan za psihoanalitički pristup ličnosti, u kome je ključan pojam represija nad pojedincem od strane društva. Nasuprot takvom shvatanju moći, Fuko stavlja akcenat na *proizvođenje*, što bi značilo ne samo da se neko ponašanje inhibira već je akcenat na izgrađivanju i samoizgrađivanju (Hutton, 1988). „Ako su određene aktivnosti zabranjene procesom kontrole, objašnjava Fuko, druge su njime prouzrokovane“ (Hutton, 1988, str. 96). Greška koju čine neki autori kada koriste Fukoovu analitiku moći je upućivanje negativne kritike obrazovnim institucijama i insistiranje

na dominaciji i potčinjavanju (Wain, 1998). Atribut *produktivnosti* je značajan jer je moć u ovom kontekstu najčešće usmerena na razvoj i promenu polaznika. Svakako ostaje otvoreno pitanje šta je to što nastavnik smatra da dovodi do razvoja i učenja i kakva ta promena treba da bude, i koji su to mehanizmi karakteristični za obrazovanje odraslih kojima se produktivnost moći ostvaruje.

Još jedna od Fukoovih premisa koja podržava pretpostavku o postojanju odnosa moći u praksi obrazovanja odraslih je ideja o *prisustvu moći u svim socijalnim situacijama*. Moć se manifestuje ne kao tok odozgo na dole, od više ka nižoj lestvici socijalne hijerarhije već se proteže na kapilarni način – postaje deo svakodnevnih aktivnosti, govora i života (Kumaravadivelu, 1999). „Ona ne definiše samo nadređene i podređene već generiše neprekidne igre moći koje su promenljive i uvek u dinamičkom kretanju“ (Đorđević, 2009, str. 117). Moć nije nešto što se stiče, otima ili deli, moć se vrši polazeći od bezbroj tačaka i u međudejstvu odnosa nejednakosti i pokretljivosti.

Ukoliko posmatramo andragošku praksu, vidimo da se ona (praksa) obavlja najčešće van zidina državnih institucija i svega onoga što se tradicionalno posmatra kao izvor moći. Fuko nas u tom smislu ponovo upozorava da razlikujemo moć i vlast i ukazuje da je vlast zapravo „zbirna posledica svih tih pokretnosti, ulančavanje koje se naslanja na te pokretnosti i koje sa svoje strane teži tome da ih ustali. Moć je svuda: ne stoga što sve obuhvata nego stoga što dolazi odasvud“ (Fuko, 2006, str. 106). Ovaj iskaz je značajan ne samo zato što ukazuje na prisutnost odnosa moći u aktivnostima obrazovanja odraslih već prevazilazi jednostrano posmatranje odnosa nastavnika i učenika u kome se moć pripisuje isključivo nastavniku ili se, u slučajevima humanistički ili emancipatorski usmerene prakse, ona potiskuje i locira u institucije vlasti. Kompleksnost odnosa i aktera u andragoškoj praksi prevazilazi dualnu poziciju i uključuje brojne druge odnose i socijalne pozicije koje definišu i oblikuju konkretnu obrazovnu aktivnost. „Moć dolazi odozdo; to znači da na izvoru odnosa moći, a kao opšta matrica, ne postoji binarna i sveobuhvatna opozicija između vladara i potčinjenih, nema takve dvojnosti koja se proteže odozgo nadole, na sve ograničenije grupe, do samih dubina društvenog tela“ (Fuko, 2006, str. 107).

Ideja koja podržava ideju o međusobnom odnosu epistemoloških stanovišta i odnosa moći u obrazovanju odraslih predstavlja Fukoovo uverenje o neraskidivoj *povezanosti znanja, istine i moći*. „Treba prihvatiti da se moć i znanje neposredno uzajamno uslovljavaju – ne postoje odnosi moći bez uobličavanja polja znanja koje je sa njima povezano, niti bilo kakvo znanje koje istovremeno ne pretpostavlja i ne konstituše odnose moći“ (Fuko, prema Stojnov, 2005).

Preuslov razumevanja tog odnosa je premissa od koje polazi Fuko (1980), citirajući i oslanjajući se na Ničea (Nietzsche), svoju inspiraciju: „Ne postoji pra-

va priroda znanja, suština znanja, univerzalnost uslova znanja; znanje je uvek istorijskog karaktera i sticaj okolnosti koje su van domena znanja. Znanje nije univerzalna struktura“ (str. 13). On kritikuje i dekonstruiše prosvetiteljsku ideju i verovanje da istina oslobađa i čini vidljivo drugo lice znanja. Prema njemu, moć je u direktnoj vezi sa proizvodnjom znanja, a određene „verzije dobijaju pečat istine u datom trenutku“ (Đorđević, 2009, str. 117). Nasuprot ideji da istina oslobađa, Fuko je nastojao da pokaže kako je „prosvetiteljstvo bilo karakteristično ne po svom intelektualnom oslobođenju nego pre po svom obavezivanju da disciplinuje ljudsko ponašanje“ (Hutton, 1988, str. 95). Znanje, kako ga vidi Fuko, nije istina o svetu, već samo jedna od perspektiva koja usmerava akciju, a moć je samim tim posledica znanja (Stojnov, 2005).

Još jedan od značajnih pojmova koje Fuko uvodi dajući mu istoričnost i poreklo i smeštajući ga u kontekst društveno-ekonomskih odnosa je *samokontrola* koja je usko povezana sa koncepcijom *moć/znanje*. Preovlađujući diskurs o tome šta doprinosi blagostanju, spasenju duše, sreći itd. usmerava ljudsko ponašanje u pravcu postizanja blaženstva, a sama ideja blaženstva je definisana dominantnim vrednostima. Dakle, pojedinac je „asketa“ koji, pozivajući se na dominantno znanje, svoje ponašanje, misli i želje, koriguje i pokreće akcije koje ga vode u željenom pravcu. Samokontrola nije isključivo represivna, odnosno pojedinac nije usmeren samo na potiskivanje svojih nagona već se on samoizgrađuje i proizvodi poželjno ponašanje. Kako navodi Stojnov (2005), pojedinac se kreće na kontinuumu koji je sačinjen od polariteta *korisno/bekorisno*, upravo iz razloga što se „jedno vreme smatralo da pomoću ekonomije mogu da se prevaziđu opasnosti i teškoće u kojima se moderni svet nalazi“ (str. 9). U odnosu na ekonomske principe produktivnosti definisano je ponašanje koje je korisno i poželjno i ono koje je beskorisno i samim tim proterivano iz svakodnevnih aktivnosti.

Sve što je sprečavalo ekonomski napredak samim tim je proglašavano beskorisnim, a ljudi koji su se takvim ponašanjem bavili postajali su društvena sramota, saboteri ekonomskog progressa ili jednostavno rečeno – budale. Ponašanje koje nije bilo u funkciji ekonomskog progressa predstavljalo je devijaciju od njegovih normi, subverzivno i nenormalno ponašanje. (Stojnov, 2005, str. 9)

Često čujemo rečenice kao što su „danas sam bila produktivna“ ili „osećam se krivom zato što ništa nisam radila“, u kojima vidimo da su, pored ponašanja i akcije, diskursi „izazivači“ emocija i konstituti našeg „unutrašnjeg sveta“.

Kada stavimo ovaj primer u kontekst obrazovanja odraslih, polaritet *korisno/bekorisno* se uočava na više nivoa. Sa jedne strane, imamo dominantan pristup obrazovanju i učenju koji se andragoškim jezikom naziva *obrazovanje/učenje*

usmereno na ishode. Dakle, da li je poželjno samo ono učenje koje je korisno, odnosno produktivno, koje ima primenu u konkretnim životnim situacijama kao što je posao, porodica i drugo? I ne samo da se obrazovanje usmereno na ishode etabliralo i uzelo zamaha u stručnom obrazovanju već se ono pokazalo kao korisno, pa se samim tim proširilo i na oblast takozvanog liberalnog obrazovanja. Svakako, na prvi pogled je očigledno pitanje ko postavlja ishode, ali čini mi se da je u takav koncept ugrađen i suptilniji mehanizam moći, odnosno sami polaznici obrazovnih aktivnosti neretko insistiraju na „konkretnim, primenjivim znanjima“, ne žele da gube vreme i da „uče gluposti koje im nisu potrebne“. Kreira se identitet na *ishode usmerenog učenika* koji definisane ishode internalizuje i postavlja kao lične ciljeve. Takođe je prisutna i činjenica da su jednaki ishodi definisani za sve polaznike, unapred pripremljeni najčešće u odnosu na postojeća znanja, ali i želje naručioca obrazovnih aktivnosti. Usmerenost na ishode i ekonomski princip koji je, može se slobodno reći, zavladao obrazovanjem i učenjem odraslih primetan je ne samo u obrazovnim aktivnostima već i u različitim dokumentima čiji je osnovni doprinos da osiguraju efikasnost obrazovanja odraslih. Očigledno je da je „efikasnost“ preuzeta iz, kako kaže Lyotard, ekonomskog metanarativa i to kroz usmerenost na rezultate i definisanjem uspeha kroz odnos brzine i ostvarenosti unapred definisanih ciljeva u kome je znanje legitimno samo ako je investirano, odnosno posvećeno optimizaciji efikasnosti projekta (Lyotard, 1984). Učinkovitost je kriterijum koji određuje da li će određeno znanje biti validno.

Ova veza između istine, znanja, moći, učenja i oslobađanja nije karakteristična samo za stručno obrazovanje već i u emancipatorskom obrazovanju nastavnik liči pomalo na proroka koji obećava bolju budućnost kroz osvešćivanje i vođenjem polaznika do pravog, istinitog znanja koje nije zamagljeno ideologijom elite, što je i posledica tradicionalnih shvatanja da „pravo“ znanje može da postoji samo tamo gde nema odnosa moći (Stojnov, 2005).

I u ovom slučaju potrebno je razdvojiti i razlikovati postavke kritičke teorije u kojoj je ključan pojam za „diseminaciju“ moći *ideologija* preko koje se održava stanje nejednakosti u društvu i Fukoovog viđenja odnosa moći/znanja. Dominantna ideologija je skup široko prihvaćenih verovanja i običaja koji uokviruju iskustva ljudi i uobličavaju njihove živote i čija je glavna funkcija da ubedi većinu da društvo funkcioniše na određen način, i to za njihovo dobro. Ona služi interesima manjine, a tvrdi da predstavlja glas većine (Brookfield, 2005). Geuss (1981) veruje da je suština kritičke teorije društva u njenoj kritici ideologije: „Ideologija je ta koja sprečava članove društva da pravilno sagledaju sopstvenu situaciju i prave interese; ukoliko oni teže da se oslobode od socijalne represije, moraju se otarasiti ideološke iluzije“ (str. 3). Ukoliko se na obrazovanje odraslih primeni kritička teorija (kao što je uradio Mezirow koncipirajući teoriju transformativnog učenja),

smisao učenja se vidi u prepoznavanju i osporavanju ideologije, otkrivanju i borbi protiv hegemonije, raskrinkavanju moći, potrazi za slobodom, povratku razumu, i praktikovanju demokratije (Brookfield, 2005). Ipak, Fuko (2000) kritikuje ideju o „lažnom znanju“ kao ideju o nečemu što reprodukuje i održava odnose moći:

U tradicionalnoj marksističkoj analizi, ideologija je vrsta negativnog elementa u kojoj su činjenice skrivene, a znanje je zamagljeno i skriveno, ili nametnuto spolja. Ideologija je stigmatizacija postojanja političkih ili ekonomskih uslova koji treba da budu otvoreni za saznavanje. Ono što ja želim da pokažem je da politički i ekonomski preduslovi nisu prepreka pravom, suštinskom saznavanju, već su oni sredstva formiranja znanja i istine. (str. 15)

Fuko ne smatra da lažno znanje, već ono što se smatra neutralnom istinom reprodukuje odnose moći kroz proces normalizacije, odnosno definisanjem i prihvatanjem normalnosti u različitim oblastima od strane različitih autoriteta. Snaga moći se nalazi u definisanju realnosti i njenoj klasifikaciji: „Ne postoje odnosi moći bez konstituisanja polja znanja, niti znanja koja ne predstavljaju u isto vreme i odnose moći“ (Foucault, 1977a, str. 27). Nadzor normalnosti se najpre „uvukao“ u psihijatriju i medicinu obezbeđujući ga naučno utemeljenim znanjem (Dreyfus i Rabinow, 1982), a proces normalizacije je očigledan u obrazovanju. Autor Leask (2012) tvrdi da je obrazovanje suštinski element u proizvodnji „nas“, dok Stojnov (2005) ističe da su

...norma, normalizacija i normalitet u najtešnjoj vezi sa vaspitanjem i obrazovanjem. Cilj ovih postupaka predstavlja uobličavanje jedinke koja uspešno funkcioniše u kontekstu date kulture – drugim rečima, formiranje normalne jedinke. Ova veza toliko je fundamentalna da se dugo nije smatralo da je uopšte treba dovoditi u pitanje. Uopšte uzevši, obrazovanje i vaspitanje – kao osnovna područja proučavanja pedagogije i andragogije – predstavljali su vid procesa društvene optimalizacije. (str. 4)

Fuko (1988) naglašava da je njegov projekat bio da analizira kako su u zapadnoj kulturi specifične „igre istine“ u naukama kao što su ekonomija, biologija, psihijatrija, medicina i penologija razvile znanja i tehnike koje omogućavaju ljudima samorazumevanje i pri čemu je sama individua postala objekat znanja (Dreyfus & Rabinow, 1982). U *Poretku diskursa* on je pokušao da objasni kako se kroz naučno stvaranje ljudski subjekat definiše kao individua koja priča, radi i živi (Fuko, 2007). Sa jedne strane, teorije učenja kreiraju identitet uspešnog učenika, definišu razvoj i učenje i time definišu odnose i socijalne pozicije; sa druge strane,

u aktivnostima obrazovanja odraslih dominiraju teorije koje obećavaju uspešniji život i nude eksplikacije selfa.

Iako u obrazovanju odraslih „normalizovanje“ pojedinca nije uočljivo na prvi pogled, može se reći da i u toj oblasti postoji ponašanje koje je ispravnije i normalnije u odnosu na drugo, što je naročito obezbeđeno normama koje kreiraju vladajuće teorije učenja i epistemološke pretpostavke koje stoje u njihovoj osnovi. „Svaki psihološki iskaz o čoveku učvršćuje disciplinski poredak koji na aktivnostima upoznavanja pojedinca, njegovog raščlanjivanja, pažljivog posmatranja i merenja, kao i kreiranja baza podataka o njegovim svojstvima zasniva strategiju uspostavljanja vlasti nad njim“ (Džinović, 2010, str. 44). Jer, kako tvrdi Stojnov (2005), definisati neku osobu znači sprovesti moć, jer se određena ponašanja vide kao normalnija u odnosu na druga.

Pitanja koja se javljaju u obrazovanju, a koja su posledica mehanizma normalizacije su sledeća: Da li sam dovoljno dobar/dobra? Da li radim ispravno? (English i Irving, 2008). Esencijalno uverenje da je istina ekvivalent naučnom znanju, a da znanje dovodi do razvoja, uspostavlja „normalizujuć“ mehanizam u obrazovnom procesu koji funkcioniše tako što navodi pojedinca da se izrazi pametno, odnosno da ono što izgovara bude u okvirima „pravog, istinitog znanja“, pri čemu su granice tog razvoja unapred definisane i određene. Takva moć se ne uspostavlja zastrašivanjem ili lažnim verovanjima, odnosno ideologijom, kako smatraju predstavnici kritičke teorije, već se ona sprovodi pod ubeđenjem da se na taj način brine o pojedincu.

Kako bi objasnio procedure kojima se moć sprovodi, Fuko koristi pojam *tehnologija* (koja predstavlja sredstvo kojim ljudi proizvode ne samo produkte i dela već i sami sebe u svojim reflektivnim i nereflektivnim aspektima). „Tehnologija je praktična racionalnost koja prati i vodi produktivne aktivnosti i, na taj način, umrežena je kroz društvene odnose u kojima su ljudi obrazovani i obučeni i koja kreira self“ (Burkitt, 2002, str. 223). Iako Fuko nikada opsežno nije raspravljao o obrazovanju, već se njegove opservacije pronalaze raspršene u njegovim različitim delima, osim u jednom intervjuu kada eksplicitno izražava svoje mišljenje o oblasti visokog obrazovanja (Simon, 1971), njegovo viđenje samoizgrađivanja, objektivizacije selfa i kreiranja nečega što psihologija naziva *ličnost* je očigledno vrlo bliska Hoskinovoj izjavi da su tehnologije formiranja subjekata obrazovne.

Nadalje, Fuko (1997) nas upućuje u kontekst svojih istraživanja i ističe da moramo razumeti četiri tipa tehnologije, koje postoje u savremenom društvu:

1. *tehnologije proizvodnje*, koje nam omogućavaju da proizvodimo, transformišemo ili manipulišemo stvarima;
2. *tehnologije znakovnih sistema*, koje nam omogućavaju da koristimo znake, značenja, simbole ili označavanje;

3. *tehnologije moći*, koje određuju ponašanje pojedinaca i podređuju ih izvesnim ciljevima;
4. *tehnologije selfa*, koje omogućavaju pojedincima da sopstvenim sredstvima ili uz pomoć drugih izvrše izvestan broj „operacija“ na sopstvenim telima i dušama, mislima, ponašanju i načinu da se bude, kao i da transformišu sebe da bi postigli stanje sreće, čistote, mudrosti, savršenstva ili besmrtnost (str. 225).

Ove četiri tehnologije su povezane, iako je svaka od njih udružena sa određenim tipom dominacije. Svaka podrazumeva izvesne vidove obuke i modifikacije pojedinaca u smislu sticanja određenih veština, ali i razvoja stavova (Burkitt, 2002). Takođe, Fuko je identifikovao tri načina objektivizacije koji pretvaraju ljudska bića u predmete, a koji su usko povezani sa navedenim tehnologijama:

1. *naučna istraživanja* koja ljudska bića pretvaraju u predmete znanja;
2. *kategorizacije* ili prakse *normalizacije* koje dele subjekat unutar sebe ili od drugih (razlikovanje ludog od normalnog, bolesnog od zdravog itd.);
3. *etičke prakse* kroz koje pojedinac pretvara sebe u subjekat. Svaka od ovih vrsta prakse poseduje sopstvene odnose moći i ima sopstvenu disciplinsku tehnologiju (Wain, 1996).

Za razumevanje odnosa moći u andragoškoj praksi posebno je značajan Fukoov koncept *pastoralne moći*, koja se iz religije proširila i na oblast obrazovanja. Fuko (1982) je u svom radu *Predmet moći* (The subject of power) ilustrovao ovakav tip moći navodeći njene karakteristike:

- U svojoj suštini, pastoralna moć je forma moći čiji je konačni cilj da obezbedi spasenje individue u drugom svetu.
- To nije moć koja se zasniva na komandi, već na požrtvovanju i spasenju stada.
- To je moć koja se ne brine o zajednici, već o svakom pojedincu posebno.
- Konačno, ovaj oblik moći se ne može ostvariti bez poznavanja ljudskih misli, bez istraživanja njihove duše i otkrivanja njihovih najdubljih tajni.
- Pastoralna moć je povezana sa proizvodnjom istine – istine o samom pojedincu.

Fuko smatra da se oblik *pastoralne moći* zadržao, ali je promenio svoje prebivalište i cilj. Više nije u pitanju spasenje u drugom svetu, već u ovom. U ovakvom kontekstu reč *spasenje* dobija nova značenja: zdravlje, blagostanje, sigurnost, kvalitet života. Pojavljuju se novi funkcioneri pastoralne moći: policija, medicina, obrazovanje, poslodavci itd. Multiplikacija ciljeva i agenata pastoralne

moći proizvodi i razvoj znanja o čoveku: jedan tip je vezan za populaciju, a drugi, analitični, za pojedinca.

Možemo vrlo jasno da prepoznamo koncept *pastoralne moći* u obrazovanju odraslih: često se potencira da andragoška praksa dovodi do izbavljenja: zaposlenje (ekonomski metanarativ)⁹, oslobođenje (emancipatorski metanarativ) ili bolji kvalitet života i duševno blagostanje (usmerenost na lični razvoj). Brookfield (2005) nas upozorava da svako ko tvrdi da se u obrazovanju odraslih prvenstveno radi o osnaživanju odraslih učenika treba da se upozna sa Fukoovim radom. „Bez uvažavanja Fukoovih ideja, nastavnici u obrazovanju odraslih često završe sa nekompletnim i naivnim razumevanjem manifestacije moći u obrazovnom procesu“ (Brookfield, 2005, str. 123). „Fuko je, u krajnjoj liniji, rušitelj koherentnih intelektualnih sistema, neko ko im pristupa ne napadajući ih direktno kontraargumentima, nego dekonstruišući njihovo poreklo takvom strogošću i tako duboko s namerom da njihov intelektualni pedigree raskrinka kao varljiv“ (Hutton, 1988, str. 98).

Zaključna razmatranja

Cilj ovog rada je bio da prikaže na koji način se Fukoova analitika moći oslonjena na analizu sistema mišljenja, koju je on temeljno i posvećeno sprovodio, može primeniti na analizu odnosa moći u obrazovanju odraslih. Prikazani su samo neki od atributa moći koje je on uočio, a koji ukazuju na primenljivost njegovog opusa na analizu, čak i dekonstrukciju nekih od osnovnih polazišta andragoške prakse. Kritika onoga što Lyotard naziva emancipatorskim metanarativom ipak ne znači da treba odustati od uloge obrazovanja odraslih kao socijalno angažovane alatke. Naprotiv, poznavanje Fukoovog dela može još više da nas ponuka da dublje preispitamo zamrznute odnose moći u različitim aspektima društva, ali nas isto tako poziva na reinenciju obrazovne prakse. Njegov doprinos se posebno ogleda u prepoznavanju i akcentovanju neraskidivog odnosa moći/znanja, što neminovno dovodi do epistemoloških previranja i pitanja. Dokle god se u obrazovanju oslanjamo na epistemologiju reprezentacije (Osberg & Biesta, 2007), odnosno na osmišljavanje obrazovanja kao prakse koja nas uvodi u značenja i razumevanja sveta, ostajemo omeđeni i definisani postojećim znanjem. Redefinisanje odnosa moći je moguće samo promišljenim insistiranjem na promeni obrazovne paradigme i zagovaranjem te promene. Ono zahteva ulazak u prostore neznanja i priznavanje učenja kao zajedničke kreacije i procesa postajanja. Promena samo metoda rada predstavlja flertovanje sa postmodernom obrazovnom paradigmom,

⁹ O ekonomskom i emancipatorskom metanarativu u obrazovanju videti više u Lyotard (1984).

ali suštinski ostaje u vertikalnoj ravni. Fuko nam nije nudio rešenja. On nam pomaže da vidimo pukotine, da nađemo greške u naizgled savršenim sistemima, ali nam ostavlja slobodu da osmislimo i kreiramo nove prakse.

Reference

- BALL, S. J. (Ed.). (2013). *Foucault and education: Disciplines and knowledge*. London: Routledge.
- BROOK, B. (1972). *The Empty Space*. New York: Penguin Books.
- BROOKFIELD, S. (2005). *The Power of Critical Theory for Adult Learning And Teaching*. New York: Open University Press.
- BROOKFIELD, S. (2001). Unmasking Power: Foucault and Adult Learning. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 15(1), 1–23.
- BURKITT, I. (2002). Technologies of the self: Habitus and capacities *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 32(2), 219–237.
- CHAMPAN, V. L. (2001). *The body's tale subtitle: a counter history: schooling space and imperial subjectivities*. Doktorska disertacija. Preuzeto sa: <https://circle.ubc.ca/handle/2429/13686> (23. 12. 2012).
- CLARK, M. C. (2005). Remembering Valerie – Lee Chapman AKA Valena, Warrior Princess. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18(3), 255–257.
- DEACON, R. (2006). Michel Foucault on education: a preliminary theoretical overview. *South African Journal of Education*, 26(2), 177–187.
- DEACON, R. (1998). Strategies of Governance: Michel Foucault on Power. *Theoria*, 92, 113–48.
- DREYFUS, H. J., & RABINOW, P. (1982). *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*. Chicago: UCP.
- DŽINOVIĆ, V. (2010). *Poslušnošću do znanja*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- ĐORĐEVIĆ, J. (2009). *Postkultura: uvod u studije kulture*. Beograd: Clio.
- ENGLISH, L. M. (2006). A Foucauldian Reading of Learning in Feminist, Nonprofit Organizations. *Adult Education Quarterly*, 56(2), 85–101.
- ENGLISH, L. M., & IRVING, C. J. (2008). Issues of Knowledge, Power, and Discourse in Researching Gender and Learning. *Adult Education Quarterly*, 58(4).
- GERGEN, K. J. (1991). *The Saturated Self: Dilemmas of Identity in Contemporary Life*. New York: Basic Books.
- GEUSS, R. (1981). *The Idea of a Critical Theory: Habermas and the Frankfurt School*. New York: Cambridge University Press.
- FOUCAULT, M. (2000). *Ethics: essential works of Foucault 1954–1984*. London: Penguin.
- FOUCAULT, M. (1988). Technologies of the Self. In L. H. Martin et al. (Eds.), *Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault* (pp. 16–49). London: Tavistock.
- FOUCAULT, M. (1982). The Subject and Power. *Critical Inquiry*, 8(4), 777–795.
- FOUCAULT, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972–1977*. In C. Gordon (Ed.). New York: Pantheon.

- FOUCAULT, M. (1977). *Discipline and Punish – The Birth of the Prison*. New York: Vintage Books.
- FUKO, M. (2007). *Poredak diskursa*. Loznica: Karpos.
- FUKO, M. (2006). *Volja za znanjem. Istorija seksualnosti I*. Loznica: Karpos.
- FUKO, M. (1997). *Nadzirati i kažnjavati*. Beograd: Prosveta.
- HUTTON, P. H. (1988). Foucault, Freud, and the Technologies of the Self. In L. H. Martin, H. Gutman, & P. H. Hutton (Eds.), *Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault* (pp. 121–44). University of Massachusetts Press.
- HEMPHILL, D. F. (2001). Incorporating Postmodernist Perspectives into Adult Education. In V. Sheared & P. A. Sissel (Eds.), *Making Space: Merging Theory and Practice in Adult Education* (pp. 15–28). Santa Barbara: Greenwood Publishing Group.
- HOSKIN, K. (1990). Foucault under examination: the crypto-educationalist unmasked. In S. Ball (Ed.), *Foucault and Education: Disciplines and Knowledge* (pp. 29–53). London: Routledge.
- KINCHELOE, J. (2008). *Critical Pedagogy Primer: Second Edition*. New York: Peter Lang.
- KUMARAVADIVELU, B. (1999). Critical classroom discourse analysis. *TESOL Quarterly*, 33, 453–484.
- LEASK, I. (2012). Beyond Subjection: Notes on the later Foucault and education. *Educational Philosophy and Theory*, 44(s1), 57–73.
- LYOTARD, J. (1984). *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Manchester: Manchester University Press.
- MARSHALL, J. D. (1998). Kenneth Wain on Foucault and Postmodernism: A Reply. *Studies in Philosophy and Education*, 17(2), 177–183.
- MORROW, R. A., & TORRES, C. A. (2001). *Reading Freire and Habermas: Critical Pedagogy and Transformative Social Change*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- NEWMAN, F., & HOLZMAN, L. (1997). *The end of knowing: A new developmental way of learning*. London: Routledge.
- OSBERG, D., & BIESTA, G. J. (2007). Beyond presence: Epistemological and pedagogical implications of 'strong' emergence. *Interchange*, 38(1), 31–51.
- RABINOW, P., & ROSE, N. (2003). Foucault today. In P. Rabinow & N. Rose (Eds.), *The essential Foucault (1954–1984)*. New York: New Press.
- STOJNOV, D. B. (2005). Društvena konstrukcija normalnosti i njenih granica. U A. Dimitrijević (Ur.), *Savremena shvatanja mentalnog zdravlja i poremećaja* (str. 287–320). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- TISDELL, E. J. (1998). Poststructural Feminist Pedagogies: The Possibilities and Limitations of Feminist Emancipatory Adult Learning Theory and Practice. *Adult Education Quarterly*, 48 (3), 139–156.
- VIKS, DŽ. (2011). Fuko za istoričare. *Časopis za kvir teoriju i kulturu*, 5–6, 13–34.
- WAIN, K. (1998). James D. Marshall, Michel Foucault: Personal Autonomy and Education. *Studies in Philosophy and Education*, 17(2), 163–176.

Maja Maksimović¹⁰
Faculty of Philosophy, University of Belgrade

Power and Knowledge in Adult Education – Some Considerations¹¹

Abstract: When we compare the practice of adult education with the practice of educating children, one of the notable *differentiae specifica* of educational activities is seen to be the greater equality between participant and teacher. Doubtless roles and positions have been redefined, but an important question remains to be answered: Are there really no power relations in andragogical practice or do we merely deny them and therefore fail to notice them? As claimed by Marshall (1998), even the philosophy of education has not sufficiently investigated power relations – authors in the field have written as though power does not exist, which is particularly true of adult education. Michel Foucault's analytics of power allow us to discern the invisible threads of the power mechanisms that form an integral part of adult education and highlight to some extent the naivety of the emancipatory ideology of education, but at the same time its necessity. This paper presents the basic premises of Foucault's analytics of power and their relevance for analysis of andragogical practice.

Key words: adult education, power relations, Michel Foucault, postmodernism.

¹⁰ Maja Maksimović, PhD is Assistant Professor at the Faculty of Philosophy, University of Belgrade.

¹¹ This paper is a part of research project undergoing realization at the Institute of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy in Belgrade, „Models of assessment and strategies for improvement of quality of education“ (179060), supported by Ministry of Education, Science and Technological Development RS.