

Mirosław Łapot

Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie

ORCID 0000-0002-1773-8410

Historia edukacji w badaniach Michela Foucaulta – koncepcje Foucaulta w badaniach historycznooświatowych

The History of Education in Michel Foucault's Research – Foucault's Concepts in Educational-Historical Research

Michel Foucault is considered one of the most influential thinkers of the late 20th century. His original research concepts, focusing primarily on the critique of contemporary social institutions, are often used in educational studies. They mainly concern the mechanisms of power present in schooling and upbringing. However, Polish pedagogical studies do not pay attention to the fact that Foucault's research also included the history of schooling, upbringing, and pedagogical thoughts. This article shows the place of the history of education in Foucault's scholarly workshop on the example of the book *Discipline and Punish. The Birth of the Prison*. Foucault's references to the history of education and his source studies are analysed. Foreign historical-educational studies using Foucault's concepts are also presented along with proposals for new areas of research with Polish historians of education in mind.

Keywords: Michel Foucault, history of education, methodology of historical-educational research

Słowa kluczowe: Michel Foucault, historia edukacji, metodologia badań historycznooświatowych

Michel Foucault jest zaliczany do najbardziej wpływowych intelektualistów końca XX w. W swych pracach prezentował krytyczne spojrzenie na współczesne zjawiska społeczne, związane z fenomenem władzy. Wypracował w nich oryginalną koncepcję analizy funkcji instytucji społecznych, która jest silnie osadzona w badaniach historycznych.

Myśl Foucaulta stopniowo ugruntowywała sobie miejsce we współczesnych badaniach pedagogicznych. Istotną próbą odkrycia Foucaulta dla pedagogiki była publikacja pod redakcją Stephena J. Balla *Foucault i edukacja. Dyscypliny i wiedza*, wydana w polskim tłumaczeniu w 1994 r. Zawiera ona kilka rozpraw ukazujących wykorzystanie metodologii francuskiego historyka w badaniach pedagogicznych. Foucault zainspirował także kolejnych autorów do studiów z zakresu polityki edukacyjnej oraz socjologii wychowania, ukazujących szkołę jako narzędzie kontroli społecznej¹ oraz ujawniania się relacji władza-wiedza-podmiot². Przywołani w przypisie autorzy przyczynili się do włączenia idei Foucaulta w panoramę współczesnych studiów edukacyjnych za granicą i w Polsce.

Należy jednak zauważyć, że koncepcje Foucaulta rzadko są wykorzystywane przez historyków oświaty, mimo że badania francuskiego myśliciela obejmują również historię edukacji. Celem niniejszego artykułu jest ukazanie potencjału zawartego w myśli Foucaulta z punktu widzenia badań w zakresie historii edukacji. W tym kontekście szczególnym dziełem jest *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*³. W artykule przybliżyłam to opracowanie, jedno z ważniejszych

¹ Zob. J.D. Marshall, *Foucault a badania edukacyjne*, [w:] *Foucault i edukacja. Dyscypliny i wiedza*, red. S.J. Ball, tłum. K. Kwaśniewicz, Kraków 1990, s. 17–34; L.A. Pongratz, *Pädagogik im Prozess der Moderne. Studien zur Sozial- und Theoriegeschichte der Schule*, Weinheim 1989; *Nach Foucault. Diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik*, red. L.A. Pongratz, M. Wimmer, W. Nieke, J. Masschelein, Wiesbaden 2004; *Foucault, Power and Education*, red. S.J. Ball, London 2013.

² Np. R. Nietzsche, *Foucault and Educational Leadership: Disciplining the Principal*, Abingdon 2011; D. Gillies, *Foucault and Educational Leadership: Disciplining the Principal*, „Journal of Educational Administration and History” 2012, nr 2, s. 176–177; idem, *Educational Leadership and Michael Foucault*, London 2014. Zob. też A. Fejes, *Idee Michela Foucaulta w badaniach nad edukacją dorosłych i całowyciowym uczeniem się (na podstawie analizy czterech czasopism naukowych)*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2009, nr 3(47), s. 25–47. Jeśli chodzi o badania polskie, należy zwrócić uwagę na monografie: A. Gromkowska-Melosik, *Społeczne konstruowanie kobiecości i męskości w kulturach: wiktoriańskiej i globalnej*, Kraków 2004; A. Męczkowska-Christiansen, *Podmiot i pedagogika. Od oświeceniowej utopii do pokrytycznej dekonstrukcji*, Wrocław 2006; Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013; M. Chutorrański, *Pojęcie i konteksty wychowania w pracach Michela Foucaulta*, Wrocław 2013; H. Ostrowicka, *Przemysław z Michelem Foucaultem edukacyjne dyskursy o młodzieży. Dyspozytyw i urządzanie*, Kraków 2015 (praca ta zawiera obszerne omówienie stanu badań edukacyjnych wykorzystujących koncepcje Foucaulta) oraz artykuły: D. Klus-Stańska, *Wyjść poza reżim imperatywu rozwojowego. Między inspiracjami Rousseau a wpływem myśli Foucaulta na współczesne studia nad dzieciństwem*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2015, nr 1(28), s. 7–22; M. Nowicka-Franczak, *Postfoucaultowska analiza dyskursu o edukacji. Uwagi warsztatowe*, „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja” 2017, nr 2(12), s. 197–223.

³ M. Foucault, *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, tłum. T. Komendant, Warszawa 2009.

i najbardziej znanych w jego dorobku, koncentrując się na odwołaniach autora do dziejów szkolnictwa, określam miejsce historii edukacji w jego warsztacie badawczym, podaję przykłady wykorzystania myśli Foucaulta oraz ukazuję perspektywy kolejnych badań historycznooświatowych z zastosowaniem jego koncepcji.

Historia edukacji w *Nadzorować i karać*

Nadzorować i karać to dzieło poświęcone mechanizmom dyscyplinowania jednostki. Foucault opisuje w nim zmianę, zachodzącą głównie w czasach oświecenia, w sposobie sprawowania władzy. Jak pisze, epoka ta nie zapoczątkowała owego procesu, „nadała [mu] jedynie przyspieszenie, zmieniła skalę, zaopatrzyła w precyzyjne narzędzia [...]”⁴. W „wieku rozumu” nastąpiła humanizacja władzy, widoczna m.in. w sposobie penalizacji. Od średniowiecza praktykowano publiczne egzekucje skazańców – nie były one tylko zwykłym wymierzaniem kary, towarzyszyła im kaźń. Tortury, jakim poddawano ciało przestępcy, miały zniechęcać innych do wykroczeń przeciw prawu i wystąpieniom przeciw władzy. Chodziło o wyrobienie przekonania społecznego, że zbrodnia lub przestępstwo spotka się z niechybną i srogą karą. W dobie oświecenia, zauważa Foucault, stwierdzono, że publiczne okrucieństwo egzekucji i kar fizycznych należy zastąpić ćwiczeniem ciała jednostki i ogólną dyscypliną społeczeństwa. By udowodnić tę tezę, Foucault sięga do historii wojskowości, medycyny, prawa, ale także do historii szkolnictwa.

Nadzorować i karać nie jest typowym opracowaniem naukowym tematu historycznego, z wyartykułowanym jasno przedmiotem i celem badań, metodologią, aparatem źródłowym i wnioskami końcowymi. Stanowi rodzaj erudycyjnego eseju, w którym autor usiłuje uchwycić społeczno-kulturowy fenomen zmian w sposobie dyscyplinowania społeczeństwa z wykorzystaniem wiedzy historycznej własnej, połączonej z refleksją, a także intuicją filozofa i socjologa oraz przykładami z różnego rodzaju źródeł i opracowań. „Szkoły pojawiają się w książce tam, gdzie potrzebne są przykłady ilustrujące sprawowanie władzy i pojawienie się jej nowoczesnych form [...]. Szkoła była też ważnym poligonem, na którym rozwijano i doskonalono techniki i strategie władzy” – pisze znawca Foucault, James D. Marshall⁵.

W XVII oraz XVIII w. miały miejsce narodziny „mechaniki władzy” – jak pisze Foucault – poprzez upowszechnienie procedur dyscyplinarnych. Foucault analizuje powstałe wówczas instrukcje obowiązujące w wojsku, więzieniu, fabryce, szkole. Szkołę traktuje jako istotny obszar praktyk społecznych, w któ-

⁴ Ibidem, s. 166.

⁵ J.D. Marshall, *Foucault a badania edukacyjne*, s. 30.

rym uwidacznia się proces wdrażania kontroli, ujarzmiania ciała jednostki, ale przede wszystkim jej woli. Podkreśla pedantyczną dbałość o każdy detal, sięgając do słów św. Jeana de La Salle (1651–1719), twórcy Zgromadzenia Braci Szkół Chrześcijańskich, które odegrało kluczową rolę w organizacji szkolnictwa elementarnego we Francji w XVIII w.⁶ Półstronicowy cytat z regulaminu szkolnego de la Salle'a nazwał francuski myśliciel „hymnem na cześć małych rzeczy” i uznał za początek „Historii Szczegółu w XVIII w.”⁷. Jest to pierwsze tak obszerne odwołanie do historii szkolnictwa w omawianym dziele, poprzez które Foucault wskazuje na ówczesną szkołę jako ważne miejsce testowania procedur dyscyplinarnych, rozprzestrzenianych następnie na całe społeczeństwo.

Implementacja dyscypliny rozpoczęła się, zdaniem autora – po pierwsze, od organizacji przestrzeni instytucji publicznej. Znowu uwidoczniła się ona przede wszystkim w szkolnictwie. Foucault przywołuje wpierw rozwiązania jezuickie: „W kolegiach jezuickich mieliśmy do czynienia z organizacją binarną i globalną zarazem. Klasy, a te mogły sięgnąć liczby dwustu albo i trzystu uczniów, dzielono na dziesięcioosobowe grupy; każdą z tych grup z jej dziesiętnikiem przydzielano do jednego z obozów, rzymskiego lub kartagińskiego; każdej dekurii odpowiadała dekuria przeciwna. Formułę ogólną stanowiły wojna i rywalizacja. [...] uczniowie zaś widzieli siebie przypisanych do miejsc odpowiadających funkcji każdego z nich i jego wartości bojowej w dekurii”⁸. Foucault podkreśla, że odgrywanie „wojny” w kolegium jezuickim było działaniem dyscyplinującym.

Po 1762 r., gdy jezuitów wygnano z Francji, „przestrzeń szkolna rozwija się; klasa staje się jednorodna, składa się już teraz wyłącznie z indywidualnych elementów”⁹ – zauważa Foucault. Znaczenie ucznia w porządku szkolnym wy-

⁶ Jako założyciel Zgromadzenia Braci Szkół Chrześcijańskich (Fratres Scholarum Christianarum) organizował szkolnictwo elementarne dla niższych warstw społecznych we Francji. Lasalianie utrzymali swe wpływy w szkolnictwie elementarnym także za Napoleona. Łukasz Kurdybacha pisze, że we Francji nazywano ich wówczas „braćmi ignorantami” z uwagi na zaniedbywanie potrzeb szkoły ludowej. *Historia wychowania*, red. Ł. Kurdybacha, t. 2, Warszawa 1967, s. 49. W Polsce szkoła lasaliańska się nie rozwinęła. Współcześnie badaniami myśli lasaliańskiej zajmuje się Stanisław Rybicki. Zob. S.R. Rybicki, *Jan de La Salle: patron nauczycieli*, Warszawa 1989; idem, *Godność nauczyciela*, Częstochowa 1993; idem, *Pedagogika Jana de La Salle*, Kraków 1996; idem, *Pedagogika Jana de La Salle: psychologiczne założenia lasaliańskiego systemu wychowawczego*, Kraków 1998. Zob. też J. Sprutta, *Ideal nauczyciela według Jana Chrzyciela de La Salle*, „Nauczyciel i Szkoła” 2013, nr 1 (53), s. 17–25; Z. Pomirska, *Pedagogika św. Jana de La Salle propozycją dla współczesnej szkoły*, „Język – Szkoła – Religia” 2008, nr 3, s. 237–245; D. Kukla, *W poszukiwaniu wzorca osobowości nauczyciela. Założenia pedagogiki św. Jana de La Salle w odniesieniu do klasycznych koncepcji polskiej literatury pedeutologicznej oraz opinii młodzieży*, „Pedagogika Katolicka” 2024, nr 34 (1), s. 53–63.

⁷ M. Foucault, *Nadzorować*, s. 166, 167.

⁸ Ibidem, s. 174.

⁹ Ibidem.

znaczała nadawana mu „ranga”. Miejsce w szeregu zależało od wykonywanej pracy, nauki lub innych czynności szkolnych i ich znaczenia. Tradycyjny model, „gdzie jeden uczeń pracował przez kilka minut z nauczycielem, podczas gdy chaotyczna grupa czekających na swoją kolej pozostawała bezczynna i pozbawiona opieki”¹⁰, został zastąpiony nową repartycją przestrzenną, warunkowaną ekonomią miejsca, jego optymalnym wykorzystaniem oraz wymogiem widoczności i kontroli ucznia przez nauczyciela¹¹.

Dla zobrazowania zmiany Foucault odwołuje się znów do szkoły de La Salle’a. Cytuje fragment jego dzieła poświęcony organizacji nauki: „We wszystkich klasach będą miejsca wyznaczone dla wszystkich uczniów i podczas wszystkich lekcji w taki sposób, żeby wszyscy na tej samej lekcji byli w tym samym i zawsze stałym miejscu. Uczniowie najtrudniejszych przedmiotów będą umieszczeni w ławkach najbliżej ściany, a pozostali według rangi nauczania stopniowo w kierunku środka klasy... Każdy z uczniów będzie miał przypisane miejsce i żaden nie opuści go ani zmieni bez polecenia lub zgody inspektora szkolnego”¹². Te drobiazgowo zalecenia Foucault postrzega jako dążenie do unieruchomienia jednostek w wyznaczonych im miejscach i do segmentyzacji przestrzeni szkolnej.

Następny po organizacji przestrzeni element dyscypliny to kontrola aktywności. Foucault podaje przykłady planowania czasu w szpitalach, fabrykach i wojsku; ponownie sięga też do historii oświaty, najpierw do regulaminu szkolnego lasalian: „Z ostatnim uderzeniem zegara jeden z uczniów zadzwoni dzwonkiem i przy pierwszym dzwonieniu wszyscy uczniowie uklęką ze złożonymi rękoma i spuszczonej oczyma. Po skończonej modlitwie nauczyciel poda sygnał na pochwalenie Chrystusa i trzeci na znak, że można siadać”¹³. A oto zalecenia de La Salle’a dotyczące lekcji kaligrafii. Otóż podczas pisania ciało ucznia powinno być „wyprostowane, nieco przegięte i obrócone w lewo, odrobinę pochylone do przodu, iżby położywszy łokieć na stole, można było oprzeć podbródek o pięść, chyba że będzie to ograniczało pole widzenia; lewa noga ma być nieco bardziej wysunięta pod stołem niż prawa. Pomiedzy stołem a ciałem zostawić trzeba przerwę na dwa palce, gdyż wtedy nie tylko sprawniej się pisze, ale też nie ma nic szkodliwszego dla zdrowia, jak nieustanne przywieranie brzuchem do stołu. Lewa ręka od łokcia po dłoń musi leżeć na stole. Prawe ramię musi być odsunięte od ciała na jakieś trzy palce i wystawać na jakieś

¹⁰ Ibidem, s. 175.

¹¹ Sigga do Braci Wspólnego Życia, prekursorów szkolnictwa odrodzeniowego w średniowiecznych jeszcze Niderlandach, wskazując, że dyscyplina szkolna była oczywiście znana także wcześniej, nie była jednak skodyfikowana i tak rozwinięta jak w szkołach w XVIII w.

¹² M. Foucault, *Nadzorować*, s. 175–176.

¹³ Ibidem, s. 176.

pięć palców poza stół, na którym ma się lekko wspierać. Nauczyciel zapozna uczniów z postawą, jaką muszą zachowywać podczas pisania i będzie ich przyuczał za pomocą sygnałów albo jakoś inaczej, kiedy się oddalą”¹⁴.

Kolejny element dyscyplinowania jednostki to kontrola czasu. Do tego wniosku doprowadza Foucaulta ponownie analiza ówczesnego szkolnictwa. Tym razem egzemplifikacji dostarczyły mu tzw. szkoły monitorialne¹⁵: „[...] każdą upływającą chwilę – pisze Foucault – wypełniały różnorodne, ale uporządkowane działania; z drugiej zaś strony rytm, narzucany przez sygnały, gwizdki i polecenia, ustanawiał wszystkim normy czasowe”¹⁶. Następnie cytuje raport inspektora szkolnego wizytującego szkoły wzajemnego nauczania z 30 października 1816 r.: „jedynym celem tych komend jest... wdroić dzieci do wykonywania szybko i dobrze tych samych czynności, ograniczyć przy pomocy skwapliwości możliwie jak najbardziej stratę czasu, powodowaną przez przechodzenie od jednej czynności do drugiej”¹⁷. Wypowiedź tę uzupełnia ilustracja przedstawiająca schemat ruchów wykonywanych przez uczniów na komendę monitora, podczas wchodzenia i wychodzenia z ławek. W przypisie zaś Foucault podaje fragment z instrukcji szkół wzajemnego nauczania, dotyczący nauki kaligrafii: „[...] 9. Ręce na kolana. Tę komendę wydaje się dzwonkiem; 10. Ręce na stół, głowa wyprostowana; 11. Wytrzyjcie tabliczki; wszyscy zwilżają tabliczki odrobiną śliny, bądź lepiej, zwitkiem materiału; 12. Pokażcie tabliczki; 13. Monitorzy, sprawdźcie. Idą skontrolować tabliczki pomocników, a potem w swojej ławce [...]”¹⁸. Odwołuje się również do regulaminu szkół monitorialnych na początku XIX w., który co do minuty określał czas kolejnych etapów lekcji: „8.45 wejście monitora, 8.52 wezwanie przez monitora, 8.56 wejście dzieci i modlitwa, 9.00 zasiadanie w ławki, 9.04 pierwsza tabliczka, 9.08 koniec dyktowania, 9.12 druga tabliczka itd.”¹⁹. Procedury te miały za zadanie – według Foucaulta – nie tylko uniknięcie chaosu i zaplanowanie przekazu wiedzy, ale dyscyplinowanie ciała i umysłu ucznia.

¹⁴ Ibidem, s. 148.

¹⁵ Inaczej szkoły wzajemnego nauczania. Był to system kształcenia elementarnego, opracowany przez Andrew Bella (1753–1832) i Josepha Lancastera (1778–1838), który przyczynił się do rozwoju szkolnictwa elementarnego w zachodniej Europie na początku XIX w. Z uwagi na niewystarczającą liczbę nauczycieli w proces nauczania angażowano starszych uczniów (monitorów), którzy po przyjęciu instrukcji od nauczyciela, prowadzili zajęcia z młodszymi uczniami, podzielonymi na 10-osobowe grupy. Metoda ta przyczyniła się do zmniejszenia analfabetyzmu, z czasem jednak ustąpiła miejsca w szkolnictwie elementarnym metodzie nauczania Johanna Heinricha Pestalozziego. W Polsce nie powstało jak dotąd opracowanie na temat szkół monitorialnych.

¹⁶ M. Foucault, *Nadzorować*, s. 181.

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ Ibidem, s. 179.

¹⁹ Ibidem.

Podobne przykłady Foucault znajduje w dokumentacji szkół prowadzonych przez Braci Szkół Chrześcijańskich. Posługiwali się oni „sygnałem” – klaskaniem, gestem, dzwonkiem lub drewnianym przyrządem. Foucault cytuje ich założyciela: „Dobry uczeń, kiedykolwiek usłyszy sygnał, powinien sobie wyobrażać, że słyszy głos nauczyciela czy nawet samego Boga, który wzywa go po imieniu”²⁰, a następnie podaje przykład jego zastosowania: „Po zakończonej modlitwie nauczyciel uderzy jeden raz sygnałem i patrząc na dziecko, które ze chce wywołać do czytania, da mu znak, by zaczynało. Aby zatrzymać czytającego, uderzy raz sygnałem... Aby dać znać czytającemu, że ma się poprawić, kiedy źle wymówi jakąś literę, sylabę lub słowo, uderzy dwukrotnie, raz za razem. Kiedy poprawiając się nie rozpocznie on czytania od tego słowa, które źle wymówił, jako że już przeczytał inne następujące po nim, nauczyciel uderzy trzy razy, raz za razem, aby dać mu znać, że ma się cofnąć o kilka słów, i będzie powtarzał ten sygnał tak długo, aż uczeń dojdzie do sylaby lub słowa, które źle przeczytał”²¹. Uczeń musiał poznać kod sygnałów i reagować na nie odruchowo.

Tę samą dążność do regulacji ruchów uczniów i ekonomizacji czasu szkolnego Foucault dostrzegł w szkołach monitorialnych: „Siadajcie do ławek, na słowo SIADAJCIE dzieci kładą głośno prawą rękę na pulpicie i jednocześnie stawiają nogę na ławce; przy słowach DO ŁAWEK stawiają drugą nogę i zasiadają naprzeciw swoich tabliczek... Weźcie tabliczki; przy słowie WEŻCIE dzieci chwytają prawą dłonią sznurek, który służy do zawieszania tabliczki na gwoździu znajdującym się przed nimi, lewą zaś dłonią ujmują pośrodku tabliczkę, na słowo TABLICZKI odczepiają ją i kładą na pulpicie”²². Usekwencyjnie nie czynności ułatwiało – zdaniem francuskiego myśliciela – kontrolę: karanie, poprawę, wykluczanie.

Dyscyplina – zwraca uwagę Foucault – wymaga stałego nadzoru. Oświecenie stworzyło zatem nową architekturę instytucji społecznych, tak by władza miała dogodne warunki kontroli podwładnych (np. forteca wojskowa, szpital, więzienie, szkoła)²³. Najdoskonalszym projektem architektonicznym umożliwiającym stały nadzór był panoptikon, model więzienia opracowany przez angielskiego filozofa i ekonomistę Jeremy’ego Benthama (1748–1832). Centralnym punktem więzienia była wieża strażnicza, zaprojektowana w taki sposób, aby strażnik miał wgląd do każdej celi, więzień zaś nie wiedział, czy w danej

²⁰ Ibidem, s. 200.

²¹ Ibidem.

²² W przypisie Foucault odwołuje się opracowania R. Tronchota z 1816 r., który obliczył, że „uczniowie musieli otrzymywać ponad 200 poleceń dziennie (nie licząc wyjątkowych rozkazów); tylko przed południem 26 poleceń głosem, 23 gestem, i 24 gwizdkiem – wynika stąd, że dzwonek lub gwizdek rozbrzmiewał co trzy minuty”. Ibidem, s. 200–201.

²³ Ibidem, s. 208.

chwili jest obserwowany. Foucault pisze o panoptyzmie jako kategorii określającej relacje między władzą a jednostką w nowoczesnym państwie. Kontrola przenika całe społeczeństwo; jest obecna także w szkole²⁴.

Panoptyzmowi służyło również wprowadzenie pojęcia normy. Dyscyplina to władza normy – twierdzi Foucault. Obowiązuje ona w szpitalu, więzieniu, wojsku, fabryce, a także szkole. Pojęcie normy, sankcjonowane na gruncie oświaty przez program nauczania, podręcznik, egzamin, ocenę, numer w klasie, dokumentowanie uczniowskiego życiorysu (zachowania i wyników uczenia się), doprowadziło do trwałej hierarchizacji uczniów, ułatwiało „gospodarowanie” nimi. Odtąd uczniowie odstający od normy byli poddawani mikropenalizacji. Kary były stopniowane, karę fizyczną postulowano jako ostateczność (oczywiście była ona jeszcze długo obecna w szkole). Pojawiły się techniki korekcji, polegające m.in. na wielokrotnym powtarzaniu niewykonanego lub wykonanego źle zadania. Drobiazgowa regulacja szczegółów życia szkoły, dbałość o porządek w klasie, postawę i ruchy ciała uczniów, kultywowanie pełnego szacunku milczenia i umiejętności skupienia uwagi, wdrażanie nauczania symultanicznego – wszystko to Foucault postrzegał jako szkołę posłuszeństwa przygotowującą nowe zdyscyplinowane społeczeństwo, poczynając od czasów oświecenia.

Ogólna konkluzja Foucaulta brzmi, że w dobie oświecenia nastąpiła fundamentalna zmiana w postrzeganiu kary i dyscyplinowaniu jednostki. Szkoła była bodaj najbardziej widocznym obszarem praktyk społecznych, na którym owa zmiana się uwidoczniła. Punktem wyjścia owych praktyk była dyscyplina wojskowa, a jej mechanizm został przeniesiony na inne dziedziny życia społecznego, w tym na szkołę. W efekcie, poczynając od oświecenia, powstaje – jak pisze Foucault – „technologia pedagogiczna”, będąca częścią szerszego mechanizmu „biopolityki”, zarządzania życiem jednostki i społeczeństwa.

Znaczenie historii edukacji w metodologii Foucaulta

Na wstępie należy zaznaczyć, że koncepcja badawcza Foucaulta budzi spory interpretacyjne wśród znawców jego dorobku²⁵. On sam za metody badawcze uznał „archeologię” i „genealogię”. Archeologia dotyczy analizy języka dokumentów, które innym badaczom zwykle służą do budowania „prawdy” o epoce czy przedmiocie, o którym te materiały mówią. Dla Foucaulta ważny był sam dokument, zastanawiał się, dlaczego powstał i dlaczego zostały w nim użyte takie,

²⁴ Ibidem, s. 240–245.

²⁵ M. Nowicka-Franczak pisze o toczącej się już od trzech dekad dyskusji na temat zaklasyfikowania jego metodologii (także uznania jego koncepcji za metodę naukową). Zob. eadem, *Postfoucaultowska analiza dyskursu o edukacji. Uwagi warsztatowe*, „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja” 2017, nr 2 (12), s. 199.

a nie inne słowa, zawarte deklaracje. Jego archeologia doprowadziła do odkrycia, że „każda epoka mówi wszystko, co może powiedzieć, ze względu na swoje warunki wypowiedzi – zauważa badacz twórczości Foucaulta, Gilles Deleuze²⁶. To znaczy, że w danej epoce pojawia się specyficzny język wypowiedzi, predestynujący, narzucający pewien sposób mówienia. To jednak, co zostało powiedziane, informuje także przy okazji o tym, co powiedziane być nie mogło. Nie stało się „wypowiedzią”²⁷, ponieważ nie wpisywało się w ogólne warunki dyskursu.

Badane materiały – jak pisał Foucault – zawierały dwa rodzaje wiedzy. Nazwał je *savoir* (pozytywna nieświadomość wiedzy) i *connaissance* (wiedza naukowa). *Savoir* to różne źródła wiedzy, koncepcje filozoficzne, opinie powszechne, instytucje społeczne, obyczaje, które stwarzają możliwość pojawienia się *connaissance* – praktyk jako wiedzy formalnie obowiązującej. Można je odnaleźć w opracowaniach naukowych, instrukcjach, uzasadnieniach religijnych czy filozoficznych. *Savoir* (praktyka zbiorowa) poprzedza zaistnienie *connaissance* (praktyka indywidualna). Archeologia śledzi zasób tej formalnej wiedzy od jej zarania do współczesności. „Archeologia oznacza – jak pisze Magdalena Nowicka-Franczak – rezerwuar reguł wyznaczających w danej epoce i regionie wiedzy zakres tego, co może zostać wypowiedziane i może stać się częścią prawomocnego dyskursu. Perspektywa archeologiczna daje pośredni wgląd w porządek wiedzy o świecie społecznym, który ten porządek wytwarza, petryfikuje, ale i zmienia społeczne hierarchie oraz układ sił między jednostkami i zbiorowościami²⁸.

Drugą metodę badań Foucault nazwał genealogią. Służy ona poznaniu, w jaki sposób budowana jest prawda tkwiąca w formalnej wiedzy na dany temat. Genealogia, zdaniem M. Nowickiej-Franczak – „postuluje badanie labilnych taktyk i strategii władzy, a w odniesieniu do dyskursu – praktyk dyskursywnych. Tak określa się zarówno reguły formacyjne, jak i procedury kontroli dyskursu, wewnętrzne i zewnętrzne wobec niego, jako rezultat powiązań między różnymi instancjami władzy-wiedzy”²⁹. Foucaulta interesuje nie tyle to, co dokument, wypowiedź mówi o interesującym go zjawisku, lecz jakim językiem informuje o nim i kto ustala reguły komunikowania. Wskazuje, że istotne są warunki zewnętrzne, które stworzyły możliwość owej wypowiedzi, dyskurs społeczny, regulowany przez instytucje władzy, które ustanawiają „prawdę”. Dokument traktuje zatem jako element owego dyskursu, władza bowiem kształtuje wiedzę, ta zaś ją uprawomocnia³⁰.

²⁶ G. Deleuze, *Foucault*, przeł., wstęp M. Gusin, Wrocław 2004, s. 83.

²⁷ Swoje rozumienie „wypowiedzi” i warunki jej zaistnienia Foucault opisuje w: idem, *Archeologia wiedzy*, przeł., oprac. A. Siemek, Warszawa 2002, s. 91–156.

²⁸ M. Nowicka-Franczak, *Postfoucaultowska*, s. 207.

²⁹ Ibidem, s. 208.

³⁰ M. Solarska, *Michael Foucault jako historyk*, „Historyka” 2001, t. 31, s. 22–24.

Różnice między archeologią a genealogią Foucaulta J.D. Marshall wyjaśnił następująco: „W podejściu archeologicznym dąży się do wydzielenia poziomu praktyk dyskursywnych i sformułowania reguł wytwarzających i transformujących takie praktyki; w podejściu genealogicznym zakres badań poszerza się i koncentruje na siłach i relacjach władzy związanych z praktykami dyskursywnymi. Władza-wiedza jest niezbędna w genealogii, lecz nie w archeologii”³¹.

James Joseph Scheurich i Kathryn Bell McKenzie stwierdzili, że istnieje wiele możliwości odczytania Foucaulta, a także wykorzystania jego metod³². Sam Foucault swoje książki postrzegał jako „skrzynki z narzędziami”, z których można wybierać analizowane kategorie i stosować je tam, gdzie mogą być przydatne³³.

Teoria badawcza Foucault, głównie genealogia, odkrywa i poddaje krytyce „racjonalność” i „uniwersalność” polityki społecznej kreowanej przez państwo, której narzędziem jest również szkoła. Krytyczny wydźwięk badań Foucaulta nad instytucjami społecznymi (w tym szkołą) oraz mechanizmami sprawowania kontroli nad społeczeństwem nie oznacza jednak, że ich autor propagował anarchię czy skrajny liberalizm. Zdaniem Maksymiliana Chutorąńskiego, interesowało go nie tyle to, kto sprawuje władzę, lecz pytania typu: „co władza z nami robi?”, „jak działa?”³⁴. W jednym ze swych artykułów Foucault wyraził się na ten temat następująco: „Moje stanowisko nie oznacza, że wszystko jest złe, lecz wszystko jest niebezpieczne, co nie jest tożsame ze złem. Jeśli wszystko jest podejrzane (niebezpieczne), zawsze mamy co robić (musimy być czujni)”³⁵. Badacz zalecał zatem daleko idącą ostrożność wobec instytucji życia publicznego, które często w niewidoczny dla obywatela sposób sprawują nad nim kontrolę. Władza – mechanizmy jej sprawowania – powinny być transparentne.

Mimo że – jak zauważył J.D. Marshall – korzystanie przez Foucaulta ze źródeł historycznych „przyprawia niektórych historyków o dreszcze”³⁶, historia, w tym historia edukacji, zajmuje istotne miejsce w jego metodologii. Praca *Nadzorować i karać* potwierdza fakt, że był on przede wszystkim historykiem. Odwołał się do wielu źródeł różnej proveniencji i poddał je analizie zgodnie z autorską, oryginalną koncepcją badawczą.

³¹ J.D. Marshall, *Foucault a badania edukacyjne*, s. 20.

³² J.J. Scheurich, K.B. McKenzie, *Foucault's Methodologies: Archaeology and Genealogy*, [w:] *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, Thousand Oaks 2008, s. 313–349.

³³ A. Fejes, *Idee Michela Foucaulta*, s. 43.

³⁴ M. Chutorąński, *Pojęcia i konteksty wychowania*, s. 80.

³⁵ „My point is not that everything is bad, but that everything is dangerous, which is not the same as bad. If everything is dangerous then we always have something to do”. M. Foucault, *On the Genealogy of Ethics: An Overview of Work in Progress*, [w:] *Michel Foucault. Ethics, Subjectivity and Truth*, red. P. Rabinow, New York 1997, s. 256.

³⁶ J.D. Marshall, *Foucault a badania edukacyjne*, s. 23.

Jeśli chodzi o warsztat historycznooświatowy Foucaulta, znajdujemy w nim źródła pierwotne (dokumenty archiwalne) i drukowane, głównie francuskojęzyczne. Obficie cytował de La Salle'a *Traité sur des obligations des frères des Écoles chrétiennes* (Traktat o obowiązkach Braci Szkół Chrześcijańskich), wydany w 1783 r., oraz *Conduite des Écoles chrétiennes* (Prowadzenie szkół chrześcijańskich) z 1828 r., dostępny w czasie pisania *Nadzorować i karać* w formie maszynopisu w Bibliotece Narodowej w Paryżu, a także z instrukcji nauczania dla szkół parafialnych Jacquesa de Batencoura z 1669 r., zatytułowanej *Instruction méthodique pour l'école paroissiale* (skorzystał także z zamieszczonych w niej ilustracji). Przykłady świadczące o dyscyplinowaniu ciała uczniów szkół monitorialnych Foucault zaczerpnął z maszynopisu pracy Roberta-Raymonda Tronchota *L'Enseignement mutuel en France de 1815 à 1833* (wyd. 1972). Sięgnął również do raportu z wizytacji owych szkół z 30 października 1816 r. inspektora szkolnego Samuela Bernarda (w przypisie nie podano, gdzie raport ten się znajduje; prawdopodobnie zaczerpnął go z pracy R.R. Tronchota). W charakterystyce kolegium jezuickiego powołał się zaś na pracę Camille'a de Roche-monteixa *Un college au XVII^e siècle* („Kolegium XVII wieku”) z 1889 r.

W omawianym dziele Foucault przywołał także regulaminy innych szkół, mniej znanych, jak np. placówki szkolnej przy manufakturze w Gobelins (zał. 1667 r.) i pracę na jej temat Édouarda Gerspacha *La Manufacture des Gobelins* z 1892 r. Odwołał się również do regulaminu szkół miejskich w Lyonie z 1716 r. Charlesa Dèmia *Règlement pour les écoles de la ville de Lyon*.

Korzystał także ze współczesnych mu dzieł, np. słynnej dziś *Historii dzieciństwa* Phillipe'a Ariés'a, opublikowanej w 1960 r., oraz Georgesa Snydersa *La Pédagogie en France aux XVII^e et XVIII^e siècles* („Pedagogika we Francji w XVII i XVIII w.”) z 1965 r. czy Gabriela Codiny Mira *Aux sources de la pédagogie des Jésuites* („O źródłach pedagogiki jezuickiej”) z 1968 r. (z niej zaczerpnął wiedzę o Braciach Wspólnego Życia oraz o memoriale Johanna Sturma z 1538 r. w sprawie ustanowienia słynnego gimnazjum w Strasburgu – wzorcowej szkoły średniej w państwach protestanckich w dobie odrodzenia, kolebki systemu klasowo-lekcyjnego). Odwołał się również do monografii na temat genezy szkolnictwa zawodowego we Francji Antoine'a Léona *La Révolution française et l'éducation technique* („Rewolucja francuska a oświata techniczna/zawodowa”) z 1968 r., a także starszej pozycji Gustave'a Dupont-Ferriera *Du collège de Clermont au lycée Louis-le-Grand, 1563–1920* z 1921 r. Informacje zaś o Akademii Wojskowej w Paryżu zaczerpnął Foucault z Archiwów Narodowych we Francji, także z manuskryptów w Bibliotece Arsenалу w Paryżu. Jak widać, historia edukacji zajmowała istotne miejsce w dociekaniach badawczych Foucaulta. Wiedzę czerpał z najcenniejszych w poznaniu historycznym analiz źródłowych oraz istniejącej literatury przedmiotu.

Warto zauważyć, że analizy historyczne (w tym historycznooświatowe) Foucaulta są również poddawane krytyce. Zarzuca mu się – jak pisze J.D. Marshall – antyhistoryzm, bowiem po pierwsze, nie pisze pełnej historii przywoływanego przypadku; po drugie, nie wyjaśnia genezy zjawisk historycznych (analizuje tylko interesujący go fakt i otoczenie, na gruncie którego zaistniał). Po trzecie, ukazuje nowe związki między przestrzeniami, instytucjami takimi jak szpital, szkoła, więzienie, nie wyjaśnia jednak, co z innymi instytucjami życia społecznego, dlaczego nie bierze ich pod uwagę? Po czwarte wreszcie, ukazuje historię nieciągłości, nie można z niej wyciągnąć wniosków dla współczesnej edukacji. Faktów historycznych nie postrzega jako efektu działań „potężnych graczy” świata polityki, lecz jako wynik układu sił i oczekiwań społecznych³⁷.

Istotnie, w przypadku odwołań do historii wychowania Foucault pisze o procedurach dyscyplinujących w szkołach monitorialnych i lasaliańskich, pomija zaś np. wpływ Johanna Heinricha Pestalozziego na szkołę elementarną na przełomie XVIII i XIX w., który odżegnywał się od praktyk dyscyplinujących uczniów. Foucault nie ukazał także szerzej znaczenia szkolnictwa jezuickiego w dziejach wychowania (w dobie odrodzenia miało charakter postępowy, stanowiło nowe otwarcie w oświacie, porządkując proces nauczania i zapewniając placówki kształcenia nauczycieli-jezuitów), szkół lasaliańskich w XVII–XVIII-wiecznej Francji (miały początkowo podobne zasługi jak jezuici, ale w odniesieniu do szkolnictwa elementarnego; jezuici zajmowali się szkolnictwem średnim), a także szkoły monitorialnej (również miała charakter postępowy, zważywszy na masowy niemal analfabetyzm oraz los dzieci i młodzieży w rodzącym się kapitalizmie). Foucault nie napisał jednak historii szkolnictwa w epoce oświecenia ani też w rewolucyjnej Francji, nie było też jego zamiarem studium szkoły lasaliańskiej czy monitorialnej. Nie interesowały go przyczyny ich powstania, rozwój, kadra ani uczniowie oraz miejsce tych szkół w dziejach oświaty, skoncentrował się natomiast na metodach (technikach) nauczania i wychowania. Foucault sięgnął do źródeł z zakresu historii edukacji po to, aby zilustrować ogólniejsze zmiany cywilizacyjne, które były związane z wyłanianiem się nowych form władzy i wiedzy. Szkolnictwo w jego badaniach było istotne jako przestrzeń poszukiwań nowych strategii dyscypliny. To nowe spojrzenie na dzieje szkolnictwa pozwala zauważyć niedostrzegane dotychczas fakty z funkcjonowania szkół kilka wieków temu oraz występujące między nimi zależności. Zwróćmy uwagę, że lasalianie działali niezależnie od szkół monitorialnych, mało tego – te dwa typy szkolnictwa elementarnego rywalizowały ze sobą na początku XIX w. we Francji, o czym Foucault nie wspomina. Mimo wzajemnej niechęci obie szkoły stosowały niemal identyczne mechanizmy dyscyplinowania uczniów.

³⁷ Ibidem, s. 25.

Jego konkluzje dotyczące narodzin nowej dyscypliny w dobie oświecenia znajdują potwierdzenie również w wynikach badań innych historyków. Foucault wydał *Nadzorować i karać* w 1975 r., prawdopodobnie nie znał więc poglądów Lloyda de Mause'a, ten jednak potwierdził w swej periodyzacji dzieciństwa oświeceniowe dążenie do dyscyplinowania dziecka³⁸.

Bez studiów z zakresu historii wychowania, co autor pokazuje w *Nadzorować i karać*, nie jest możliwe pełne zrozumienie współczesnych zjawisk społecznych.

Foucault w badaniach historycznooświatowych – przykłady badań i perspektywy kolejnych

Implementacja koncepcji Foucault ma już pewną tradycję w zagranicznych badaniach historycznooświatowych. Jako pierwszy wprowadził ją do swego warsztatu badawczego Keith Hoskin, który w latach siedemdziesiątych przeprowadził historyczną analizę egzaminu i egzaminowania szkolnego, odwołując się do *Nadzorować i karać*³⁹. W monografii z 1979 r. Bill Williamson wykazał, że szkoła publiczna w XIX w. oznaczała nie tyle pedagogizację (alfabetyzację) społeczeństwa, lecz rozszerzanie nowych form władzy i doskonalenie instytucji sprawowania władzy, zarządzania państwem i jednostką⁴⁰. Również Jon Rehm zaprezentował, jak analiza krytyczna Foucault może być wykorzystana w badaniach historycznooświatowych, upominając się o szersze wykorzystanie jego archeologii, zamiast genealogii⁴¹. Ponadto w 2016 r. Richard Niesche opublikował na łamach „Journal of Educational Administration and History” artykuł pod wymownym tytułem „Jak dziś stosować Foucaulta w edukacji”⁴².

Interesującym przykładem wykorzystania Foucaulta przez historyków wychowania jest artykuł M. Noor Davidsa z 2013 r. Autor dokonał w nim przeglądu najnowszych prac na temat historii oświaty w Republice Południowej Afryki. Napisał o potrzebie nowego spojrzenia na wytworzoną już wiedzę z zakresu historii wychowania w kontekście zniesienia apartheidu w 1994 r. Badania

³⁸ L. de Mause, *The History of Childhood*, New York 1974. Wg autora XVIII w. to czas rodzicielstwa natrętnego, intruzynnego, dyscyplinującego.

³⁹ K. Hoskin, *The Examination, Disciplinary Power, Rational Schooling*, „History of Education” 1979, nr 8 (2), s. 135–146; idem, R.H. Macve, *Accounting and the Examination. A Genealogy of Disciplinary Power*, „Accounting, Organizations and Society” 1986, nr 2, s. 105–136.

⁴⁰ B. Williamson, *Education, Social Structure and Development: A Comparative Analysis*, London 1979. Zob. J.D. Marshall, *Foucault a badania edukacyjne*, s. 19.

⁴¹ J. Rehm, *The Use of Foucault in the Creation of Educational History: A Review of Literature*, [w:] *Proceedings of the 11th Annual College of Education & GSN Research Conference*, red. M.S. Plakhotnik, S.M. Nielsen, D.M. Pane, Miami 2012, s. 150–157 http://education.fiu.edu/research_conference/ [dostęp 12.11.2024].

⁴² R. Niesche, *What Use is Foucault in Education Today?*, „Journal of Educational Administration and History” 2016, t. 48, nr 1, s. 113–118.

historycznooświatowe prowadzone do tego roku były sprzęgnięte z polityką podziału społecznego mieszkańców, uzasadniały politykę oświatową państwa, polegającą na segregacji rasowej i eksploatacji kolorowych. Po 1994 r. zaistniała potrzeba nowego spojrzenia na przeszłość. W praktyce kształcenia uniwersyteckiego studentów pedagogiki używane są jednak nadal „stare” podręczniki i myślenie o edukacji. Obecnie występują przynajmniej dwa „reżimy prawdy”, odwołując się do Foucault, w historii wychowania RPA – zwolenników i przeciwników apartheidu. Przed historykiem wychowania staje zadanie autorefleksji nad miejscem tworzonej przez niego wiedzy w procesie przemian demokratycznych w państwie. Pomocna w tym zakresie jest metodologia Foucaulta⁴³.

Foucaultowska koncepcja społeczeństwa jako panoptikonu znajduje zastosowanie w studiach dotyczących dziejów nadzoru szkolnego, np. Scott J. Seregny w odniesieniu do cesarskiej Rosji, a Narcisio de Gabriel hiszpańskiej Galicji ukazali działania inspektorów szkolnych przełomu XIX i XX w. jako przejaw dążenia władz do kontrolowania nie tylko ówczesnych szkół – nauczycieli i uczniów, ale także rodziców i społeczności lokalnej⁴⁴. Jane Perryman wykazała zaś, że metafora panoptikonu jest aktualna także współcześnie i wykorzystała ją do interpretacji działania angielskiego Ofsted⁴⁵.

Zastosował ją również autor niniejszego artykułu w opracowaniu na temat postrzegania inspektorów szkolnych w Galicji w latach 1867–1914, opublikowanym w 2022 r. na łamach „History of Education”⁴⁶. Okazuje się, że władze galicyjskie, wraz z ustanowieniem systemu administracji szkolnej (obejmującej Radę Szkolną Krajową jako organ najwyższy oraz podlegające mu rady szkolne okręgowe oraz miejscowe), mającego zarządzać i nadzorować rozwój szkolnictwa, nadały inspektorom daleko idące uprawnienia kontrolne. Inspektor decydował o zatrudnieniu, zwolnieniu oraz przeniesieniu nauczyciela do innej szkoły, sporządzał jego „tajną kwalifikację”, arbitralnie oceniał „skuteczność metody”, kierował też wnioski o wszczęcie postępowania dyscyplinarnego przeciw nauczycielom, a następnie je przeprowadzał. Mógł też zabraniać im udziału w nieformalnych

⁴³ M. Noor Davids, „Can Foucault Come to the Rescue?”. *From Dogma to Discourse: Deconstructing the History of Education for Democratic Subjects*, „Yesterday Today” 2013, nr 9, s. 123.

⁴⁴ S.J. Seregny, *Power and Discourse in Russian Elementary Education: The School Inspectorate, 1869–1917*, „Jahrbücher für Geschichte Osteuropas. Neue Folge” 1999, t. 47, nr 2, s. 161–186; N. de Gabriel, *Schoolteachers, Social Control and Professional Conflict: Government Procedures Brought against Schoolteachers in Galicia (1859–1910)*, „History of Education” 2018, t. 47, nr 4, s. 466–487; idem, *Caciques, Schools, and Schoolteachers in Spain from the Mid-Nineteenth Century to the 1920s*, „Paedagogica Historica” 2018, t. 54, nr 5, s. 545–563.

⁴⁵ J. Perryman, *Panoptic Performativity and School Inspection Regimes: Disciplinary Mechanisms and Life under Special Measures*, „Journal of Education Policy” 2006, t. 21, nr 2, s. 147–161.

⁴⁶ M. Łapot, *Cacique, Pasha, Uniform-clad Monster... The Perception of a School Inspector in Galicia in the Years 1867–1914*, „History of Education” 2022, t. 51, nr 1, s. 69–90.

inicjatywach oświatowych, wiecach i konferencjach nauczycielskich, ograniczać aktywność społeczną, swobodę przemieszczania się i inne ówczesne prawa obywatelskie. Kontrolował zatem działalność dydaktyczno-wychowawczą, ale także życie prywatne kadry pedagogicznej. Nie tylko zresztą jej, bowiem przedmiotem jego zainteresowania podczas wizytacji była również aktywność społeczna (w domyśle polityczna) społeczności lokalnej. W ten sposób inspektorzy szkolni stali się przedstawicielami nie tylko administracji oświatowej, ale i władz politycznych. Wcielali się w rolę urzędników, zapominając o swym powołaniu nauczycielskim. Z tej też przyczyny w prasie krytycznej wobec władz galicyjskich inspektorzy szkolni byli określani przydomkami, przytoczonymi w tytule artykułu. Koncepcja panoptikonu pozwoliła dostrzec ukrytą funkcję społeczną nadzoru szkolnego, wykraczającą poza sprawy administracji szkolnictwa⁴⁷.

Użyteczność metodologii Foucault w badaniu dziejów kar fizycznych w szkole wykazali ostatnio w swym artykule brazylijscy historycy edukacji, Fernando Ripe, Marcelo Marin Alves i Laryssa Celestiono Serralheiro⁴⁸.

Polskiemu czytelnikowi zastosowanie koncepcji Foucaulta w badaniach historycznooświatowych przybliży kilka artykułów zamieszczonych w wyborze tekstów pod redakcją Stephena J. Balla, przetłumaczonych na język polski. Znalazł się wśród nich artykuł wspomnianego już K. Hoskina o historii egzaminu szkolnego. Badacz podkreślił, że nie był on wynalazkiem doby oświecenia, lecz średniowiecza (XII w.). Niemniej jednak w XVIII w. nastąpiła diametralna zmiana – egzamin średniowieczny był ustny, ocena była jakościowa, oświecenie wprowadziło zaś egzamin pisemny i ocenę ilościową (punkty)⁴⁹.

Z kolei Ivan Goodson i Ian Dowbiggin przeanalizowali podobieństwa w rozwoju psychiatrii i geografii jako dyscyplin akademickich w XIX i XX w., wykorzystując kategorię władzy/wiedzy Foucaulta. Badacze doszli do konkluzji, że pierwsi geografowie, podobnie jak psychiatrzy, „porzucili swój początkowy optymizm społeczny i pedagogiczny w pogoni za statusem i środkami materialnymi”⁵⁰. Geografia uzyskała akceptację władzy, wyrażającą się w nadaniu jej statusu dyscypliny akademickiej, gdy wykazała swą użyteczność w polityce kolonialnej Imperium Brytyjskiego (promowała wiedzę uzasadniającą

⁴⁷ Zasygnalizowane wątki rozwijam w swojej monografii M. Łapot, *Inspektorzy szkolni w Galicji doby autonomicznej*, Częstochowa 2024.

⁴⁸ F. Ripe, M. Marin Alves, L.C. Serralheir, „He Was Punished Corporeally, and It Was Possible to Hear Screams”: *Micro-history of a Criminal Case (São José School, 1911)*, „Brazilian Journal of History of Education” 2024, t. 24, s. 1–23.

⁴⁹ K. Hoskin, *Dochodzenie w sprawie Foucault. Kryptopedagog zdemaskowany*, [w:] *Foucault i edukacja*, s. 52–53.

⁵⁰ I. Goodson, I. Dowbiggin, *Podatne ciała. Podobieństwa w historii psychiatrii i szkolnictwa*, [w:] *Foucault i edukacja*, s. 139.

podboje geograficzne i eksploatację podbitych krajów i ludów). W ten sposób wytwarzała wiedzę legitymizującą władzę, która z kolei przydała jej akademickiego splendoru.

Natomiast Dave Jones przeprowadził analizę genealogii nauczyciela miejskiego w XIX-wiecznej Anglii. Ukazał dyskursy społeczne, które organizowały model ówczesnego nauczyciela. W czasach wiktoriańskich miał on być wzorem moralności, dającym dobry przykład w dzielnicach robotniczych. Oczekiwania społeczne były jednak rozbieżne z warunkami kształcenia i pracy nauczycieli. Szkolnictwo cierpiało na brak wykwalifikowanej, dobrze płatnej kadry. Po 1870 r., gdy wprowadzono obowiązek szkolny i próbowano scentralizować oświatę, zmienił się też model nauczyciela. Miał pełnić funkcję opiekuńczą, współpracować z rodziną. Wraz z pojawieniem się psychologii i medycyny rola nauczyciela szkoły elementarnej spadła do półprofesjonalnej, normy i diagnozy ucznia ustalali bowiem psycholog i lekarz, kształceni na studiach. Nauczyciel musiał być wyposażony w wiedzę na temat higieny i zdrowia, by realizować wytyczne psychologów oraz lekarzy. Promując zdrowy i higieniczny styl życia, nauczyciel miał zwalczać patologie życia rodzinnego. W ten sposób mógł ugruntowywać władzę wiedzy psychologa i lekarza. Stał się elementem Foucaultowskiej biopolityki, a jednocześnie traktowany był jako element niepewny (by go w pełni kontrolować, rozwinął się system państwowych inspekcji szkolnych)⁵¹.

W omawianym tomie znalazł się także tekst Richarda Jonesa, który ukazał znaczenie edukacji w pojawieniu się fizjologii jako dyscypliny naukowej. Punktem wyjścia uczynił on analizę oświaty we Francji w dobie Wielkiej Rewolucji Francuskiej. Zaakcentował dążenia do centralizacji i biurokratyzacji państwa, w tym ujednolicenia szkolnictwa, które miało być publiczne. Edukacja miała za zadanie przygotowywać przedstawicieli administracji rządowej, a także późniejszych fizjologów. Przyczyniła się zatem do powstania nowej formy władzy-wiedzy; wiedza fizjologiczna wspierała program reform, nowej organizacji społeczeństwa, selekcji i przydziału jednostek do przygotowanych ról społecznych. Nowe państwo wymagało normalizacji. Norm w zakresie zdrowia jednostki dostarczała medycyna. Szkoły jako pierwsze diagnozowały „różnice indywidualne uczniów” (egzamin). Praktyki edukacyjne XVIII w. stanowiły zatem grunt dla powstania i rozwoju fizjologii w XVIII i XIX w.⁵²

Omówione badania wskazują wybrane obszary historii wychowania, szkolnictwa i myśli pedagogicznej, w których koncepcja Foucaulta może wykazać swą użyteczność. Mogą one, a raczej muszą, dotyczyć edukacji, ponieważ w wychowanie i kształcenie immanentnie wpisane jest pojęcie władzy. James

⁵¹ D. Jones, *Genealogia nauczyciela miejskiego*, [w:] *Foucault i edukacja*, s. 62–83.

⁵² R. Jones, *Praktyki edukacyjne a wiedza naukowa. Genealogiczna reinterpretacja początków fizjologii w porewolucyjnej Francji*, [w:] *Foucault i edukacja*, s. 84–109.

D. Marshall pisze, że przedmiotem badań edukacyjnych (dodam, że także dotyczących historii edukacji) z wykorzystaniem metod Foucaulta mogą być wszelkie przejawy władzy. Wskazuje pięć głównych obszarów badawczych: 1. status prawny nauczyciela-władzy, 2. cele osób u władzy – np. pedagogiczne nauczyciela, 3. sposoby egzekwowania władzy – siła, przyzwolenie, nadzór, ekonomia, 4. formy instytucjonalizacji władzy – inspektor, dyrektor, nauczyciel, przewodniczący klasy, przymus, 5. stopień racjonalizacji – legitymizacja władzy (studia, awans zawodowy, stopnie i rangi)⁵³.

Zakończenie

Niniejszy artykuł wykazuje, że wiedza z zakresu dziejów edukacji stanowiła istotny element w badaniach Michela Foucaulta. Bez znajomości sposobów organizacji procesów kształcenia i wychowania jezuitów, szkół monitorialnych czy lasalian trudne, być może niemożliwe, byłoby ukazanie genezy mechanizmu kontrolowania społeczeństwa przez nowoczesne państwo. Badania Foucaulta przekonują, że przeszłość oświatowa nie jest martwa, nie jest swego rodzaju eksponatem muzealnym, ale jest żywa i ważna, także współcześnie; stanowi istotny głos w dyskursie na temat roli historii edukacji w badaniach pedagogicznych i kształceniu przyszłych pedagogów (i nauczycieli)⁵⁴; Foucault w *Nadzorować i karać* wykazał użyteczność wiedzy historycznooświatowej nie tylko dla pedagogiki, lecz szerzej – dla nauk społecznych.

Artykuł ukazuje także, jak propozycje metodologiczne Foucaulta są wykorzystywane przez historyków edukacji. Kategorie wypracowane przez Foucaulta

⁵³ J.D. Marshall, *Foucault a badania edukacyjne*, s. 31–32.

⁵⁴ Zob. np. Cz. Majorek, *Warsztat badawczy historyka wychowania dziejów najnowszych*, [w:] *Stan i perspektywy historii wychowania*, red. W. Jamrożek, Poznań 1995, s. 55–56, 61, 63; T. Hejnicka-Bezwińska, *Konsekwencje ahistoryczności pedagogiki*, [w:] *Pedagogika ogólna. Tradycja – terażniejszość – nowe wyzwania. Materiały pokonferencyjne*, Bydgoszcz 1995, s. 77–91; S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia*, Kraków 1999, s. 43; M. Depape, *How Should the History of Education Be Written? Some Reflections about the Nature of the Discipline from the Perspective of the Reception of our Work*, „Studies in Philosophy and Education” 2004, nr 5, s. 333–345 <https://philpapers.org/rec/DEPHS> [dostęp 12.11.2024]; S. Sztobryn, *Znaczenie refleksji historycznej w pedagogice*, [w:] *Edukacja i jej historiografia: w poszukiwaniu płaszczyzny twórczego dialogu*, red. idem, J. Semków, Kraków 2006, s. 75–76; R. Grzybowski, *Pedagogika bez przeszłości? Szkic do dziejów walki o należne miejsce historii wychowania w kształceniu pedagogów*, [w:] *W służbie historii nauki, kultury i edukacji. Księga pamiątkowa dedykowana prof. Lechowi Mokrzeckiemu z okazji pięćdziesięciolecia pracy zawodowej*, red. idem, T. Maliszewski, Gdańsk 2006, s. 72–91; W. Kruszelnicki, *Historia wychowania jako historia idei*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2009, nr 1, s. 17–18, 28–29; D. Grabowska-Pieńkosz, J. Falkowska, *Historia wychowania jako przedmiot edukacji pedagogów*, [w:] *Historia wychowania u progu XXI wieku. Potrzeby badań naukowych i wyzwania edukacyjne*, red. A. Meissner, R. Ślęczka, Kraków 2024, s. 197–216.

Ita – panoptikon, dyskurs, normalizacja, władza dyscyplinarna, władza/wiedza – stanowią użyteczne narzędzia badania i interpretowania dziejów edukacji. Przekonują o tym zrealizowane już prace dotyczące dziejów egzaminu, modelu nauczyciela w XIX-wiecznej Anglii, statusu geografii jako przedmiotu nauczania w szkole publicznej, działalności inspektorów i ich relacji z nauczycielami i społeczeństwem w hiszpańskiej oraz austriackiej Galicji, a także w Anglii końca XIX w., jak również dylematu związanego z interpretacją polityki oświatowej państwa w związku ze zmianami politycznymi w RPA.

Nadzorować i karać kończy przypis, w którym autor stwierdza: „Przerywam w tym miejscu tę książkę, która służyć ma za historyczną podbudowę różnych studiów nad władzą normalizacji i nad formowaniem wiedzy w nowoczesnym społeczeństwie”⁵⁵. Foucault zaprasza do dalszych dociekań w tej materii z wykorzystaniem pozostawionych narzędzi badawczych także polskich historyków edukacji. „Narzędzia” Foucaulta winny wykazać swoją użyteczność w studiach nad polityką oświatową państwa polskiego, ale także państw zaborczych w czasach rozbiorów (reformy oświatowe, programy nauczania i podręczniki szkolne) w różnych okresach, nad strategiami działalności różnych instytucji, towarzystw i organizacji kształcenia, wychowania czy opieki (dokumenty regulujące ich prawa i obowiązki). Umożliwiają one dostrzeżenie ukrytych aspektów funkcjonowania szkół, nauczycieli, działaczy oświatowych, relacji między różnymi podmiotami edukacji (administracją oświatową a szkołą, dyrektorem a nauczycielem, nauczycielem a uczniem, szkołą/państwem a rodziną). Zachęcają do nowego spojrzenia na kwestie autonomii zawodu nauczyciela, dziejów nauczycielskiego ruchu związkowego, szkolnictwa prywatnego i mniejszościowego, historycznej (nie)obecności kobiet w strukturach władz instytucji oświatowych czy też historii dyscypliny szkolnej.

Warsztat badawczy Foucault zachęca również do studiów nad obecnym statusem samej historii edukacji i perspektywami jej dalszego rozwoju jako przedmiotu kształcenia akademickiego oraz przedmiotu badań w naszym (i nie tylko) kraju. Może zainspirować do refleksji, jak zmieniające się w ostatnich dekadach władze promują lub deprecjonują pewne kierunki, tematy badawcze w zakresie historii edukacji (choćby poprzez politykę grantową czy ewaluację czasopism), a na poziomie uniwersytetów – jak władze akademickie kształtują znaczenie przedmiotu w programach kształcenia. Umożliwia także szersze spojrzenie na to, jak nauki społeczne i humanistyczne – np. ekonomia, psychologia, socjologia, pedagogika czy historia – rywalizują o status wiedzy-władzy, starając się przekonać o swej użyteczności (wyższości, niezbędności) decydentów w dziedzinie nauki.

⁵⁵ M. Foucault, *Nadzorować, s. 373.*

Bibliografia

Źródła drukowane

- Foucault M., *Archeologia wiedzy*, przeł., oprac. A. Siemek, Warszawa 2002.
- Foucault M., *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, tłum. T. Komendant, Warszawa 2009.
- Foucault M., *On the Genealogy of Ethics: An Overview of Work in Progress*, [w:] Michel Foucault. *Ethics, Subjectivity and Truth*, red. P. Rabinow, New York 1997, s. 253–280.

Literatura przedmiotu

- Chutorański M., *Pojęcie i konteksty wychowania w pracach Michela Foucaulta*, Wrocław 2013.
- Fejes A., *Idee Michela Foucaulta w badaniach nad edukacją dorosłych i całościowym uczeniem się (na podstawie analizy czterech czasopism naukowych)*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2009, nr 3 (47), s. 25–47.
- Foucault, *Power and Education*, red. S.J. Ball, London 2013.
- de Gabriel N., *Schoolteachers, Social Control and Professional Conflict: Government Procedures Brought against Schoolteachers in Galicia (1859–1910)*, „History of Education” 2018, t. 47, nr 4, s. 466–487.
- de Gabriel N., *Caciques, Schools, and Schoolteachers in Spain from the Mid-Nineteenth Century to the 1920s*, „Paedagogica Historica” 2018, t. 54, nr 5, s. 545–563.
- Gillies D., *Educational Leadership and Michael Foucault*, Londyn 2014.
- Gillies D., *Foucault and Educational Leadership: Disciplining the Principal*, „Journal of Educational Administration and History” 2012, nr 2, s. 176–177.
- Grabowska-Pieńkosz D., Falkowska J., *Historia wychowania jako przedmiot edukacji pedagogów*, [w:] *Historia wychowania u progu XXI wieku. Potrzeby badań naukowych i wyzwania edukacyjne*, red. A. Meissner, R. Ślęczka, Kraków 2024, s. 197–216.
- Gromkowska-Melosik A., *Spółeczne konstruowanie kobiecości i męskości w kulturach: wiktoriańskiej i globalnej*, Kraków 2004.
- Grzybowski R., *Pedagogika bez przeszłości? Szkic do dziejów walki o należne miejsce historii wychowania w kształceniu pedagogów*, [w:] *W służbie historii nauki, kultury i edukacji. Księga pamiątkowa dedykowana prof. Lechowi Mokrzeckiemu z okazji pięćdziesięciolecia pracy zawodowej*, red. idem, T. Maliszewski, Gdańsk 2006, s. 72–91.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Konsekwencje ahistoryczności pedagogiki*, [w:] *Pedagogika ogólna. Tradycja – terazniejszość – nowe wyzwania. Materiały pokonferencyjne*, Bydgoszcz 1995, s. 77–91.

- Hoskin K., *The Examination, Disciplinary Power, Rational Schooling*, „History of Education” 1979, nr 8 (2), s. 135–146.
- Hoskin K., Macve R.H., *Accounting and the Examination. A Genealogy of Disciplinary Power*, „Accounting, Organizations and Society” 1986, nr 2, s. 105–136.
- Jones D., *Genealogia nauczyciela miejskiego*, [w:] *Foucault i edukacja. Dyscypliny i wiedza*, red. S.J. Ball, tłum. K. Kwaśniewicz, Kraków 1994, s. 62–83.
- Jones R., *Praktyki edukacyjne a wiedza naukowa. Genealogiczna reinterpretacja początków fizjologii w porewolucyjnej Francji*, [w:] *Foucault i edukacja. Dyscypliny i wiedza*, red. S.J. Ball, tłum. K. Kwaśniewicz, Kraków 1994, s. 84–113.
- Klus-Stańska D., *Wyjść poza reżim imperatywu rozwojowego. Między inspiracjami Rousseau a wpływem myśli Foucaulta na współczesne studia nad dzieciństwem*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2015, nr 1 (28), s. 7–22.
- Kruszelnicki W., *Historia wychowania jako historia idei*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2009, nr 1, s. 17–29.
- Kukla D., *W poszukiwaniu wzorca osobowości nauczyciela. Założenia pedagogiki św. Jana de La Salle w odniesieniu do klasycznych koncepcji polskiej literatury pedeutologicznej oraz opinii młodzieży*, „Pedagogika Katolicka” 2024, nr 34 (1), s. 53–63.
- Łapot M., *Cacique, Pasha, Uniform-clad Monster... The Perception of a School Inspector in Galicia in the Years 1867–1914*, „History of Education” 2022, t. 51, nr 1, s. 69–90.
- Łapot M., *Inspektorzy szkolni w Galicji doby autonomicznej*, Częstochowa 2024.
- Majorek Cz., *Warsztat badawczy historyka wychowania dziejów najnowszych*, [w:] *Stan i perspektywy historii wychowania*, red. W. Jamrózek, Poznań 1995, s. 55–70.
- Marshall J.D., *Foucault a badania edukacyjne*, [w:] *Foucault i edukacja. Dyscypliny i wiedza*, red. S.J. Ball, tłum. K. Kwaśniewicz, Kraków 1990, s. 17–34.
- de Mause Lloyd, *The History of Childhood*, New York 1974.
- Melosik Z., *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013.
- Męczkowska-Christiansen A., *Podmiot i pedagogika. Od oświeceniowej utopii do pokrytycznej dekonstrukcji*, Wrocław 2006.
- Nach Foucault. Diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik*, red. L.A. Pongratz, M. Wimmer, W. Nieke, J. Masschelein, Wiesbaden 2004.
- Niesche R., *Foucault and Educational Leadership: Disciplining the Principal*, Abingdon 2011.
- Niesche R., *What Use is Foucault in Education Today?*, „Journal of Educational Administration and History” 2016, t. 48, nr 1, s. 113–118.

- Noor Davids M., „*Can Foucault Come to the Rescue?*”. *From Dogma to Discourse: Deconstructing the History of Education for Democratic Subjects*, „Yesterday Today” 2013, nr 9, s. 109–123.
- Nowicka-Franczak M., *Postfoucaultowska analiza dyskursu o edukacji. Uwagi warsztatowe*, „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja” 2017, nr 2(12), s. 197–223.
- Ostrowicka H., *Przemysłać z Michelem Foucaultem edukacyjne dyskursy o młodości. Dyspozytyw i urządzanie*, Kraków 2015.
- Palka S., *Pedagogika w stanie tworzenia*, Kraków 1999.
- Perryman J., *Panoptic Performativity and School Inspection Regimes: Disciplinary Mechanisms and Life under Special Measures*, „Journal of Education Policy” 2006, t. 21, nr 2, s. 147–161.
- Pongratz L.A., *Pädagogik im Prozess der Moderne. Studien zur Sozial- und Theoriesgeschichte der Schule*, Weinheim 1989.
- Ripe F., Marin Alves M., Serralheiro L.C., „*He Was Punished Corporeally, and It Was Possible to Hear Screams*”: *Micro-history of a Criminal Case (São José School, 1911)*, „Brazilian Journal of History of Education” 2024, t. 24, s. 1–23.
- Rybicki S.R., *Jan de La Salle: patron nauczycieli*, Warszawa 1989.
- Rybicki S.R., *Godność nauczyciela*, Częstochowa 1993.
- Rybicki S.R., *Pedagogika Jana de La Salle*, Kraków 1996.
- Rybicki S.R., *Pedagogika Jana de La Salle: psychologiczne założenia lasaliańskiego systemu wychowawczego*, Kraków 1998.
- Sprutta J., *Ideał nauczyciela według Jana Chrzyciela de La Salle*, „Nauczyciel i Szkoła” 2013, nr 1(53), s. 17–25.
- Pomirska Z., *Pedagogika św. Jana de La Salle propozycją dla współczesnej szkoły*, „Język-Szkoła-Religia” 2008, nr 3, s. 237–245.
- Scheurich J.J., McKenzie K.B., *Foucault's Methodologies: Archaeology and Genealogy*, [w:] *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, Thousand Oaks 2008, s. 313–349.
- Seregny S.J., *Power and Discourse in Russian Elementary Education: The School Inspectorate, 1869–1917*, „Jahrbücher für Geschichte Osteuropas. Neue Folge” 1999, t. 47, nr 2, s. 161–186.
- Solarska M., *Michael Foucault jako historyk*, „Historyka” 2001, t. 31, s. 15–38.
- Sztobryn S., *Znaczenie refleksji historycznej w pedagogice*, [w:] *Edukacja i jej historiografia: w poszukiwaniu płaszczyzny twórczego dialogu*, red. idem, J. Semków, Kraków 2006, s. 75–87.
- Williamson B., *Education, Social Structure and Development: A Comparative Analysis*, London 1979.

Strony internetowe

Depape M., *How Should the History of Education Be Written? Some Reflections About the Nature of the Discipline from the Perspective of the Reception of Our Work*, „Studies in Philosophy and Education” 2004, nr 5, s. 333–345, <https://philpapers.org/rec/DEPHS> [dostęp 12.11.2024].

Rehm J., *The Use of Foucault in the Creation of Educational History: A Review of Literature*, [w:] *Proceedings of the 11th Annual College of Education & GSN Research Conference*, red. M.S. Plakhotnik, S.M. Nielsen, D.M. Pane, Miami 2012, s. 150–157 http://education.fiu.edu/research_conference [dostęp 12.11.2024].

Dr hab. Miroslaw Łapot, profesor na Uniwersytecie Jana Długosza w Częstochowie. Zainteresowania naukowe: historia oświaty, wychowania i opieki nad dzieckiem w Galicji, dzieje nadzoru szkolnego w Polsce (do 1939 r.). Autor czterech monografii, m.in. *Inspektorzy szkolni w Galicji doby autonomicznej*, Częstochowa 2024, oraz ponad 80 artykułów. Najnowsze publikacje: *Inspektorzy szkolni w Galicji doby autonomicznej (1867–1918)*, Częstochowa 2024; *Religia mojżeszowa w szkolnictwie publicznym we Lwowie w okresie autonomii galicyjskiej (1867–1918)*, wyd. 2 popr., Częstochowa 2024; *In Search for Historic Sources of Humanistic Dimensions of School Inspections*, „Paedagogica Historica” 2024, nr 2, s. 291–310; *State, School Supervision and its Identity. The Case of Poland (1773–1939)*, „History of Education & Children’s Literature” 2022, nr 2, s. 391–414.

Data zgłoszenia: 28 kwietnia 2025 r.

Data przyjęcia do druku: 25 sierpnia 2025 r.