

MICHAŁ KRUSZELNICKI

Wydział Nauk Pedagogicznych, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław
e-mail: mikrusz@gmail.com

Tutoring, mentoring, coaching
– troskliwe oblicze władzy
(ćwiczenia z krytyki Foucaultiańskiej)

Joannie Rutkowiak

Celem tego tekstu jest wyostrenie świadomości krytycznej dyskursu całożyciowego uczenia się. Opierając się na myśli M. Foucaulta i posługując wypracowanymi przezeń pojęciami, takimi jak: władza dyscyplinarna, władza pastoralna i bio-władza, normalizacja i optymalizacja, ujarznienie, zarządzanie mentalnością, techniki siebie, badam główne założenia i cele tutoring/mentoring/coachingu i próbuję je kwestionować poprzez dostrzeżenie w nich technik władzy skrycie pracującej na rzecz trenowania nowego, społecznie i ekonomicznie pożądanego typu podmiotowości w dobie turbokapitalizmu.

Moją intencją nie jest potępienie teorii i praktyki nowych metod kształcenia, takich jak *tutoring*. Co mnie interesuje, to pokazanie dzięki narzędziom oferowanym przez teksty M. Foucaulta, że szczytne cele, jakie przyświecają samej idei *lifelong learningu* mogą mieć swoją drugą, bardziej ambiwalentną stronę, którą nie wszyscy pedagogowie umieją czy chcą uwzględnić. W twórczym dialogu z ustaleniami pedagogiki emancypacyjnej usiłuję zatem zarysować alternatywną przestrzeń dla dyskusji o polityce całożyciowego uczenia się i jej kolejnych wynalazkach – dyskusji wykazującej być może niższy poziom entuzjazmu od tego, jaki płynie z publikacji niektórych teoretyków kształcenia ustawicznego, za to osadzonej głębiej pod względem krytycznym i filozoficznym.

Słowa kluczowe: *tutoring, mentoring, coaching, neoliberalizm, edukacja, bio-władza*

One of the main functions of teaching was that the training of the individual should be accompanied by his being situated in society. We should now see teach-

ing in such a way that it allows the individual to change at will, which is possible only on condition that teaching is a possibility always being offered (Foucault 1988, s. 329).

Celem tego tekstu jest wyostrenie świadomości krytycznej dyskursu całożyciowego uczenia się. Opierając się na myśli M. Foucault i posługując wypracowanymi przezeń kategoriami, próbuję je podważyć poprzez dostrzeżenie w nich technik władzy skrycie pracującej na rzecz trenowania społecznie i ekonomicznie nowego typu podmiotowości, pożądanego w dobie turbokapitalizmu.

Moją intencją nie jest potępienie teorii i praktyki nowych metod kształcenia, takich jak *tutoring*. Wiem, że dzięki nim możliwe jest rozwiązywanie problemów tych, którzy tego naprawdę potrzebują. Co mnie interesuje, to pokazanie dzięki narzędziom oferowanym przez teksty Foucaulta, że szczytne cele, jakie przyświecają samej idei *lifelong learningu*, mogą mieć swoją drugą, bardziej ambiwalentną stronę, którą nie wszyscy pedagogowie umieją czy chcą uwzględnić. Chodzi mi o budowanie sojuszu z tymi z nich, którzy zauważają potrzebę wychodzenia z pozycji filozoficznych, aby sproblematyzować to, co na pierwszy rzut oka może wydawać się nieproblematyczne. W twórczym dialogu z ustaleniami pedagogiki emancypacyjnej usiłuję zatem zarysować alternatywną przestrzeń dla dyskusji o polityce całożyciowego uczenia się i jej kolejnych wynalazkach – dyskusji wykazującej być może niższy poziom entuzjazmu od tego, jaki płynie z publikacji niektórych teoretyków kształcenia ustawicznego, za to osadzonej głębiej pod względem krytycznym i filozoficznym. Nie ukrywam, że dyskusja ta nieraz przyjmuje formę sporu z wybranymi reprezentantami andragogiki i poradownictwa. Jak zauważa bowiem M. Malewski: *dyskurs, jaki pojawia się w następstwie przejścia od nauczania do uczenia się (...), jest nie tylko spontaniczny i rozproszony, ale niewolny od antagonizmów, a nawet konfliktów. Ale czy oznacza to – pyta badacz – że powinniśmy unikać sporów, przyjmować kompromisowe postawy i dążyć do kojącej jedności?...* (Malewski 2010, s. 207). Podzielając przekonanie M. Malewskiego o wartości *poróżnienia* w nauce, prowadzącego – również moim zdaniem – do dynamizacji i witalizacji danego pola badawczego, przystępuję do mojej sprawy.

„Dostrzegać, słuchać, rejestrować”

Panoptykon – pisał M. Foucault o słynnym urządzeniu Benthamu – *funkcjonuje jako swoiste laboratorium władzy. Dzięki mechanizmom obserwacyjnym wygrywa na skuteczności i możliwościach wnikania w zachowania ludzi; przyrost wiedzy zaczyna powstawać wokół wszystkich posunięć władzy i odkrywa przedmioty możliwego po-*

znania na wszystkich płaszczyznach, gdzie władza zaczyna działać (Foucault 1998, s. 199).

W *tutoringu, mentoringu* i *coachingu* coraz częściej dostrzega się formy nadzoru i kontroli oparte na zasadzie wszechwidzialności, która umożliwia *narzucanie jednostkom nowych reżimów prowadzenia się i odpowiedzialności* (Cornforth, Claiborne 2008, s. 161). Tak jak kiedyś władza mogła porzucić bezpośrednie środki przymusu i dyscypliny dzięki umieszczeniu jednostek w polu widzenia, tak obecnie jawną groźbę kary za nieprzestrzeganie akademickiego kodu i niespełnianie wymagań zastąpiła całkowita widzialność studentów, ich objęcie przez spojrzenie władzy, która pieczołowicie zbierając informacje o swoich podopiecznych, dysponując coraz większą wiedzą, łącznie z wiedzą o terminowo nieuiszczonym czesnym, i która zawsze może z góry uprzedzić nienormatywne zachowanie studenta, personalnie się doń zwracając, przypominając o stojących przed nim wymaganiach i oczekiwaniach. Jeśli istniały dotąd jakieś aspekty studenckiego funkcjonowania na uczelni, jakich władza nie była świadoma, jakieś wydarzenia, inicjatywy, problemy, konflikty – to teraz już będą dostrzegane. Dzięki modułom specjalnych zajęć *tutoringowych* będzie można wszystko wyznaczyć, o wszystko zapytać i wszystkiego się dowiedzieć.

Procedurę, która łączy nadzór i normalizację jednostki, M. Foucault nazywał „badaniem” (*examination*). Jego genezę łączył z inspekcjami lekarzy w dawnych szpitalach, kiedyś „pospieszne i przypadkowe”. W dobie „klasycznej” wizyty te stają się codzienne, możliwe w dzień i w nocy, przez co *stawiają pacjenta w sytuacji bezustannego egzaminowania* (Foucault 1998, s. 181–182). Badanie stanowi integralny element dyscypliny po dziś dzień, chociaż z czasem uległo ono – jak to określa M. Foucault – „spekulatywnemu wysubtelnieniu”, integrując się – i to jest dla nas istotne – z takimi naukami, jak psychiatria, psychologia czy pedagogika (tamże, s. 219), próbując w ten sposób zokultyzować swoje inkwizycyjno-śledcze zapędy. Poniższy fragment z książki *Nadzorować i karać*, dotyczący pozornie wolnościowego potencjału badania, jest kluczowy dla prób postrzegania *tutoringu* jako technologii dyscyplinarnej:

Istotnie może się wydawać, że w postaci testów, wywiadów, rozmów, konsultacji próbuje on [egzamin – M.K.] korygować mechanizmy dyscyplinarne: psychologia szkolna ma przecież za zadanie łagodzić rygory szkoły, zaś rozmowa z lekarzem czy psychiatrą ma osłabiać efekty dyscypliny pracy. Jednak nie należy żywić iluzji: techniki te jedynie odsyłają człowieka od jednej do drugiej instancji dyscyplinarnej i reprodukują, w skoncentrowanej i sformalizowanej postaci, właściwy każdej dyscyplinie schemat wiedzy-władzy (tamże).

Dlaczego na *tutoringu* student ma dzielić się problemami z życia akademickiego, a nawet prywatnego? Celem jest danie się poznać i poznanie samego siebie. W przeszłości władza wywierała wpływ na jednostkę pozbawioną głosu, cichą i uległą. Pomiot władzy nowoczesnej już nie milczy. On musi mówić, odsłaniać swą duszę, swoje

„prawdziwe problemy”. Kluczem do tych – jak je nazywa M. Foucault – nowoczesnych „technik siebie” jest przekonanie, że z pomocą odpowiednich ekspertów (w tym przypadku *tutorów*) jednostka może powiedzieć o sobie prawdę. Obecnie jest to podstawowy imperatyw nie tylko w naukach psychiatrycznych i medycynie, lecz również w edukacji. I któż śmiałyby twierdzić, że zwierzenie się ze swoich osobistych problemów nie prowadzi do większej liberalizacji? Przecież przywykliśmy wierzyć, że „prawda” jest tym, czego władza obawia się najbardziej, a zatem jej wyjawienie poprowadzi nas do wyzwolenia... (zob.: Dreyfuss, Rabinow 1983, s. 175).

Z punktu widzenia M. Foucaulta *tutoring* może i jest afirmacją tożsamości, tyle że wpisaną w nowoczesne procesy indywidualizowania jednostek w ramach takich nauk jak pedagogika i psychologia właśnie, które biorą na siebie coraz większą część władzy kontroli i sankcji, przypisując sobie prawo (a raczej przejmując schedę po procedurach stosowanych w naukach „klinicznych” i kryminologii) do bycia *arbitrami normalności*: *Żyjemy w społeczeństwie profesorów-sędziów, lekarzy-sędziów, wychowawców-sędziów, „działaczy społecznych”-sędziów; wszyscy oni narzucają powszechną władzę normatywu i każdy z nich na swoim poletku podporządkowuje mu ciało, gesty, zachowania, sprawowanie, postawy i osiągnięcia* (Foucault 1998, s. 299–300). Wśród nich również *tutorzy, mentorzy i coachowie*, którzy wiedzą lepiej od nas, jacy mamy być i do czego dążyć.

Zauważmy, że podobnie jak badaniu, tak *tutoringowi* towarzyszy intensywna rejestracja i kumulacja dokumentów o jednostce. Kiedyś rejestrowano wydarzenia z życia wyjątkowych osób, cieszących się szacunkiem i sławą. Dziś słucha się i opisuje zwierzenia wszystkich, nawet tych najmniej znaczących. Mnożą się wytyczne, sprawozdania, zaopiniowane podania, papiery. Liczy się każde słowo, nawet najmniej istotne treści, jakie zwykli ludzie przekazują o sobie (zob.: Dreyfuss, Rabinow 1983, s. 159). Najbanalniejsze myśli i problemy są skrupulatnie wysłuchiwane (i odnotowywane) przez *tutora*. Po co? Chodzi o dobranie dla każdego zoptymalizowanego planu kształcenia, o zaopatrzenie jednostek w wiedzę o istniejących przed nimi wymaganiach i możliwościach oraz o towarzyszących im procedurach. M. Foucault powiada, że badanie: *zajmuje centralną pozycję wśród procedur, które konstytuują jednostkę jako skutek i przedmiot władzy, jako skutek i przedmiot wiedzy. On to, łącząc hierarchiczny nadzór z normalizującą sankcją, utrwała podstawowe funkcje dyscyplinarne: repartycji i klasyfikacji, maksymalnego wyzyskania sił i czasu, (...) optymalnego łączenia umiejętności*” (Foucault 1998, s. 187).

Ciągła obserwacja, podpytywanie, zbieranie skarg, wraz z rejestrowaniem wszelkich udostępnianych na *tutoringach* danych upewnia władzę, że nic z tego, co dzieje się w szkole, nie przejdzie niezauważone. Jak zauważają R. Usher i R. Edwards:

Wystawianie samego siebie jako obiektu wiedzy na drodze poradnictwa i tutoringingu jest formą praktyki edukacyjnej, której celem jest otwarcie dla interwencji

w tych aspektach osoby ludzkiej, która dotychczas pozostawała niewypowiedziana (2013, s. 214).

Zarazem badanie pozwala zorientować studenta na „dobre praktyki akademickie”. Wszak dowiadując się o swoich „możliwościach”, student dowiaduje się o granicach tych możliwości, o normach, których nie może przekroczyć, i oczekiwaniach, których nie może nie zrealizować.

„Upelnomocnić” i „budować więzi”

Tym, co tradycyjnie odróżniało studia wyższe od edukacji na innych szczeblach kształcenia, było zachęcanie studentów do kwestionowania posiadanej przez nich wiedzy i przekonań, wykształcanie zdolności do autonomicznego, krytycznego myślenia, słowem – otwieranie na intelektualną dojrzałość. Jeśli chodzi o rolę nauczycieli, to stanowisko klasyków pedagogiki krytycznej spokojnie dałoby się uzgodnić z Foucaultiańskim credo:

Intelektualista nie musi już odgrywać roli doradcy. (...) Tym, co może robić, jest dostarczanie instrumentów dla analizy (...). Tym, czego faktycznie potrzeba, jest rozgałęziony, przenikliwy ogląd teraźniejszości, taki, który umożliwiłby zlokalizowanie linii słabości, mocnych punktów, pozycji, gdzie instancje władzy zabezpieczyły się i osadziły dzięki systemowi organizacji, biorącemu początek 150 lat temu. Innymi słowy – topologiczne i geologiczne sondowanie pola walki – oto rola intelektualisty. Ale jeśli chodzi o mówienie: „Zobacz, to jest to, co masz robić!” – na pewno nie (Foucault 1980, s. 62).

Tymczasem można się obawiać, że *tutoring* umieszcza *tutora* jako pośrednika między studentem a uczelnią w pozycji *de facto* matczyno-opiekuńczej, przez co sprawia, że głos samego studenta nie może zostać usłyszany, np. przez konkretny podmiot odpowiedzialny za jego niezadowolenie. Wmawiając studentom, że potrzebują „pomocy”, porady i światłego kierownictwa, infantylizuje się ich, odbiera poczucie sprawstwa w działaniu we własnym interesie, faktycznie powiększa dystans między nimi a władzami uczelni czy pracownikami uczelnianej administracji.

Taką formę władzy nad żywymi jednostkami, której rolą jest *stałe zapewnianie, wspieranie oraz polepszanie życia każdego i kogokolwiek* (Foucault 2000a, s. 229), cytowany autor określił mianem władzy pastoralnej – „duszpasterskiej”. Oparta jest ona na rezygnacji z siebie i oddaniu spaw swojego rozwoju przewodnikowi – „pasterzowi”.

(...) pasterz musi być zaznajomiony z materialnymi potrzebami każdego członka stada i w razie konieczności je zaspokajając, musi wiedzieć, co się dzieje w duszy

każdego członka jego stada, co każdy z nich robi, żeby móc „oszacować” czyjś postęp na drodze do doskonałości (tamże, s. 231).

I rzeczywiście, w jednej z publikacji na temat *coachingu* czytamy, że *jobcoach* jest odpowiedzialny za ustalanie całej ścieżki wsparcia, jej koordynację i kontrolę postępów klienta. (...) *W trakcie współpracy z klientem jobcoach nadzoruje wszystkie jego działania (sprawdza, czy rano wstał i poszedł do pracy (...)).* Jak z satysfakcją podkreśla sama autorka: *jobcoach jest jednocześnie nauczycielem, doradcą i trenerem* (Dobrowolska 2013, s. 146). Tak jak dobry pasterz. Z kolei Z. Wołek zauważa, że tam, gdzie kontakty między pracownikami a przełożonymi są doraźne – np. w tzw. telepracy – ci pierwsi mogą się... obijać zamiast ciężko pracować. Konieczny jest więc doradca-nadzorca (dobry pasterz). Jednostki objęte taką formą zatrudnienia powinny być – pisze autor – *otoczone opieką i stałym nadzorem. Ze względu na dobro zakładu nie powinno się pozostawiać im pełnej swobody, zwłaszcza w zakresie tempa i terminowości wykonywania zadań. (...) Z tego powodu (...) ważny jest kontakt zatrudnionych z doradcą personalnym* (Wołek 2009, s. 323–324). Dopowiedzmy w tym miejscu, że obietnica upelnomocnienia, autonomii i odpowiedzialności, jaką dają zindywidualizowane metody uczenia się takie, jak *tutoring*, *mentoring* i *coaching*, tak naprawdę nigdy nie zostaje spełniona, jako że odpowiedzialność i stres związany z efektywnym zarządzaniem sobą generuje kolejne wyzwania dla jednostki, a tym samym potrzebę dalszego poradnictwa, na kolejnych latach studiów czy w funkcjach pełnionych w danej organizacji. Oznacza to, że *władza pastoralna staje się samoreplikującą, samopodtrzymującą dynamiką, wytwarzającą warunki własnej proliferacji i niekończącej reiteracji* (Usher, Edwards 2005, s. 403).

Z perspektywy Foucaultiańskiej analizowane zjawisko jest jednak jeszcze bardziej złożone i niebezpieczne, aniżeli myślą R. Usher i R. Edwards. Trop, jakim podążają ci badacze (*tutoring* jako przejaw władzy pastoralnej i nowe wcielenie tej techniki siebie, którą M. Foucault nazywał „konfesją”), jest co prawda atrakcyjny, ale nie prowadzi nas do jądra problemu. Jeśli nowe metody kształcenia ustawicznego mają coś wspólnego z władzą pastoralną, to jest to działanie na podstawie tego samego założenia, że wyjawienie przez studenta swoich potrzeb (prawdy) otworzy przed nim drogę do rozwoju i autonomii. Świadomy tych potrzeb „opiekun” będzie umiał je zaspokoić, dzięki czemu student/klient osiągnie wyższy poziom upelnomocnienia. W tym kontekście najczęściej mówi się o emancypacyjnej funkcji *tutoringu*. Ale zauważmy, że znaczenie, jakie przypisuje się w tym kontekście pojęciu „upelnomocnienia”, zawsze już jest efektem działania władzy, jako że sama technika *tutoringu/mentoring/coachingu* posiada swoją legitymację tylko w uprzednim przekonaniu studentów/pracowników do zaakceptowania tej całkowicie arbitralnej idei, że „potrzebują” przewodnictwa, które unaoczniliby im konieczność „odpowiedzialności” za własny „rozwój”. Poprzez konfesję przed tutorem (np. zwierzenie się z tego, jakiego rodzaju edukacji oczekują, w jakim trybie, w jakich dniach i godzinach, jakie tempo nauki jest dla nich najlepsze,

etc.) podmiotowość studenta staje się obiektem wiedzy, czymś widocznym i gotowym do kalkulacji. Poddany „opiece” student *już zaaprobował bycie sytuowanym jako specyficzny typ ucznia, taki, który nieustannie się uczy i którego nauka nigdy się nie kończy (...), który przyjmuje odpowiedzialność za swoje uczenie się* (Nicoll, Fejes 2008, s. 15 i n.).

Jednym z pedagogów świadomych tej ambiwalencji jest A. Kargulowa, która pisze, że: *zasięgnięcie porady – jako jednostkowy akt wyboru, równoznaczny z projekcją przyszłości (...) – jest także momentem dobrowolnego poddania się jednostki naciskom i presjom społecznym*. Po chwili badaczka wnikliwie zauważa, że decyzja skorzystania z porady może być *wynikiem manipulacji sił społecznych władających edukacją i rynkiem pracy* (Kargulowa 2006, s. 2006).

To właśnie ta kwestia jest dla nas kluczowa. *Tutoring, mentoring i coaching* nie są zaledwie wcieleniem władzy pastoralnej, współbudującej pasywny i uległy model uczenia się, gdzie kontrolę nad pojedynczymi jednostkami sprawowałby „opiekun” delegowany przez jakąś skonkretyzowaną władzę (np. władze uczelni). M. Foucault nigdy nie interesowała kwestia, kto ma władzę, lecz to, *jak ustanawiani jesteśmy przez władzę jako moralne podmioty naszych własnych trosk, ambicji i działań* (Foucault 2000b, s. 292). Dlatego mówi on o władzy niewidzialnej i rozproszonej, rozwijającej się dwubiegunowo: po jednej stronie dyscyplina i tresura w ramach skupiającej się na pojedynczych ciałach anatomo-polityki, po drugiej bio-władza, czyli zarządzanie całą populacją, *zagarnianie życia we wszystkich jego przejawach* (Foucault 2000c). Bio-władza dokonuje tego poprzez produkcję odpowiednich dyskursów, które przenikają do świadomości mas, określając to, co „liczy się” jako prawdziwe, istotne i pożądane w danym miejscu i czasie.

Patrząc z perspektywy M. Foucaulta, taki dyskurs bio-władzy rozpoznać można w idei *lifelong learning* i jej praktycznych odrostach w postaci *tutoringu, mentoringu i coachingu*. Podobnie jak zachęca się nas do dbania o własne zdrowie, zanim jeszcze nastąpi choroba (*vide*: dyskurs zdrowego trybu życia, walki z nałogami, uprawiania sportu, zrównoważonej diety, etc.), tak też dyskurs całożyciowego uczenia się wdrukowuje nam przekonanie, że musimy nieustannie zabiegać o „samorozwój”, a *tutoring* poucza i przypomina, że powinniśmy zapobiegać przykrym sytuacjom, np. z nieotrzymaniem zaliczenia, ze skreśleniem z listy studiujących za nieobecności, z nieuiszczeniem czesnego, etc. *To tak, jak gdyby (...) rola pacjenta zaczynała się, zanim wystąpi choroba, a „obowiązek wyzdrowienia” zamieniony został na „obowiązek pozostawania zdrowym”* (Greco 1993, s. 370). To, co mówiliśmy wcześniej o obejmującym studenta polu spojrzenia, troski, namysłu i opieki, słowem, totalnej widzialności, w jakim został umieszczony, pozwala nam teraz pojąć prawdziwą istotę panoptyzmu jako metafory funkcjonowania współczesnej władzy. Oto bowiem spojrzenie skierowane z Benthamowskiego panoptikonu przekształca się w spojrzenie skierowane przez podmiot na samego siebie, wraz z czujnością i poczuciem odpowiedzialności za swoje zachowanie. Ta ułtymatywna forma nadzoru zapewnia regularność i przewidywalność zacho-

wania indywidualu, samokontrolujących się i samodyscyplinujących w realizacji odgórnie narzuconej normy. Przejmując dominujący dyskurs jako „prawdziwy”/wiązący, student bez żadnego nakazu czy groźby zawsze już stara się zachowywać tak, jak oczekuje od niego uczelnia, a w dalszej perspektywie – społeczeństwo kapitalistyczne.

Odwlekając jeszcze przez chwilę omówienie tej ostatniej kwestii, zauważmy, że nastąpiło istotne przesunięcie semantyczne w języku, jakim uczelnie zwracają się ustami tutorów do studentów. Nie zachęca się już ludzi do studiowania i nauki, nie mówi o radości i satysfakcji płynącej ze zgłębiania wiedzy dla samorozwoju intelektualnego i duchowego, lecz do spełniania „oczekiwań”. Wolno w tym kontekście pytać, na czym ma polegać „budowanie więzi” z uczelnią – kolejny ważny cel stawiany przed *tutoringiem* czy *coachingiem* – skoro tutor, chcąc nie chcąc, musi kierować uwagę studenta głównie na to, *jak może pracować bardziej efektywnie, by sprostać owym oczekiwaniom* (Jeffrey, McCrea 2004, s. 110). Czy poczucie więzi wypływa tu z poczucia, że szanując w tobie dorosłe, samostanowiące indywidualum, daje ci się możliwość wolnego decydowania (i przyjęcia za to odpowiedzialności), jakie oczekiwania chce się spełniać? Czy może wypływa z przywiązania do normy, jaką nieustannie stawia ci się przed oczami? Jaką predyspozycję wykształca się tu w studentach/pracownikach, jaką kompetencję społeczną? Do krytycznego namysłu i kwestionowania zastanych warunków i oczekiwań – który wielu ważnych przedstawicieli poradoznawstwa i andragogiki słusznie uznaje za główne cele edukacji¹ – czy może oportunistycznej do nich akomodacji, które później staną się oczekiwaniami jakiegoś miejsca pracy, jakiejś firmy czy organizacji, funkcjonującej w ramach neoliberalnej ideologii, która głosi, że przetrwają tylko ci, którzy się dostosują...? Czas wreszcie odpowiedzieć na to pytanie.

„Orientować na uczenie się i wspierać w rozwoju”

M. Foucault wielokrotnie podkreślał aktywny i produktywny aspekt władzy, której działanie nie jest dla jednostek bolesne, a nawet w ogóle nie jest przez nie odczuwane. I tak wpisane w zindywidualizowane sposoby kształcenia mechanizmy monitorujące nasze prowadzenie się nie tylko *kontrolują, podporządkowują, dyscyplinują, normalizują czy reformują jednostki, lecz także czynią je inteligentniejszymi, mądrzejszymi,*

¹ W piśmieniu andragogicznym można napotkać m.in. takie wypowiedzi: *Badacz (...) powinien podejmować dialog z badaną rzeczywistością, jednak dialog ten winien zmierzać do zdemaskowania ukrytych sił i mechanizmów władzy. (...) Zdemaskowanie, czym interesom służy poradnictwo (...) to główne zadanie, przed którym stają badacze poradnictwa* (Kargulowa 2006, s. 78); *Uczenie się (...) jest głównie narzędziem krytycznej analizy rzeczywistości, służy demaskowaniu niesprawiedliwości, stosunków władzy i zależności* (Kurantowicz, Nizińska 2012, s. 93).

szczęśliwymi, cnotliwymi, zdrowszymi, bardziej produktywnymi, potulnymi, przedsiębiorczymi, spełnionymi, wyżej się oceniającymi, upelnomocnionymi (Rose 1999, s. 12). Dlatego główną implikacją Foucaultiańskiej analityki władzy jest pesymistyczne przekonanie, że te praktyki edukacyjne, które uchodzą za najbardziej demokratyczne, progresywne czy partycypacyjne, mogą w istocie konstytuować kolejne formy władzy dyscyplinarnej, skutkujące jeszcze efektywniejszymi metodami kontroli. Dyscyplinującego efektu władzy nie da się uniknąć. Z punktu widzenia francuskiego myśliciela kształcenie całożyciowe wraz ze swoimi nowymi praktykami w żadnej mierze nie upelnomocnia bardziej niż jakakolwiek inna technologia rządzenia jednostkami oparta na zestawie arbitralnych założeń dotyczących tego, jaki współczesny podmiot edukacji powinien „naprawdę być”. Ono również wpisuje się w mikrotechniki władzy, zawsze mającej na celu jedno: nieustanną „optymalizację i normalizację” jednostek, ich regulowanie stosownie do potrzeb danego społeczeństwa. W związku z tym narzucają się dwa pytania, na które w tym miejscu nie można jeszcze dać odpowiedzi: czy nie ma żadnych szans na wolność w ramach jakichkolwiek wizji pedagogicznych, które przecież nie mogą na dłuższą metę funkcjonować bez przyjęcia jakichś stałych założeń o jednostce oraz normatywnych celów stojących przed edukacją? I na czym w ogóle miałby polegać bunt przeciwko opresji władzy, skoro M. Foucault tak często uwypuklał jej nieuchronny charakter, a często wręcz pozytywną funkcję, jaką pełni ona w społeczeństwie? Powrócimy do tej kwestii w zakończeniu, by tymczasem kontynuować przerwany wątek.

Jaka jest główna rola *tutoringu, mentoringu i coachingu* w optymalizowaniu i normalizowaniu jednostek? Przede wszystkim taka, że techniki te budują w jednostce i podsycają „wolę uczenia się”. Już sam ten fakt pozwala widzieć w nich odgałęzienie gigantycznego współczesnego dyskursu, który normatywnie programuje nieustanny „samorozwój” jako naczelny cel stojący przed indywiduum. Żyjemy w społeczeństwie poddanym „reżimowi uczenia się”, w którym *każda osoba dorosła posiada osobisty plan uczenia się, spisany i monitorowany przez wybranego dlań mentora* (Ball 2007, s. 3). Dzięki M. Foucaultowi wiemy, że nowoczesne społeczeństwa funkcjonują na zasadzie zawłaszczania i modelowania każdego niemal aspektu egzystencji jednostki. Edukacja nie jest tu wyjątkiem. Zewsząd płynie wszak namowa do „uczenia się” i „podnoszenia kwalifikacji”. Bombarduje się nas hasłami permanentnej pracy nad własnym „rozwojem”, ofertami studiów, kursów, szkoleń, warsztatów kompetencji, szkół językowych, szkół letnich, *tutoringów* wreszcie. Wszystko to, wraz z często dającym się słyszeć głosem, że „doksztalcenia” nigdy nie jest za wiele i szkoda, że tak liczni nie chcą z niego „korzystać”, z perspektywy Foucaultiańskiej tworzy dzisiejszą rzeczywistość, którą późny B. Bernstein określił mianem „społeczeństwa totalnie pedagogizowanego”, w którym nie istnieje już żadna przestrzeń nieobjęta pedagogiczną troską i namysłem (zob.: Bernstein 2001, s. 365, 377; Ball 2009, s. 201–216).

I rzeczywiście, już „się mówi” i już „się wie”, że jeśli nie dbasz o własny „rozwój”, nie korzystasz z oferty kształcenia i podnoszenia kwalifikacji, to znaczy, że nie podejmujesz „odpowiednich” i „odpowiedzialnych” wyborów, a w związku z tym nie jesteś postrzegany (i sam coraz mniej postrzegasz siebie) jako dobry obywatel. Skutek jest taki, że sam ze sobą czujesz się coraz gorzej (nie korzystam, to znaczy, że jestem „leniwy”..., „nieodpowiedzialny”, „tracę czas”, nie wykorzystuję „możliwości”...) czujesz się coraz bardziej zmarginalizowany i wykluczony (zob.: Fejes 2008, s. 663–664). Za to podejmując „odpowiednie” wybory, czyli pracując nad swoim „rozwojem” poprzez ciągłe doksztalcanie, nabierasz poczucia, że jesteś obywatelem porządnym, a nawet... pożądanym. „Odpowiedzialność”, „wybór” i „samorozwój” to jedne z kluczowych pojęć zawiadujących dyskursem kształcenia ustawicznego. *Istotą tutoringów* – piszą np. w abstrakcie swojego tekstu E. Drozd i A. Zembrzuska – *jest otwarcie na potrzeby drugiego człowieka i wspieranie w rozwoju*. Dalej dowiadujemy się o przebiegu tutoringów, dzięki którym student nabywa: *a sense of responsibility for his/her own development, readiness to learn and flexibility when facing new situations*. (...) *This is a time of working on (...) a sense of responsibility for oneself* (Drozd, Zembrzuska 2013, s. 174, 171).

Właśnie w związku z tymi zjawiskami coraz więcej krytycznie zorientowanych badaczy twierdzi, że w przypadku kształcenia ustawicznego świadkujemy ewolucji nowego dyskursu władzy, który usiłując wpłynąć na osobiste i kolektywne prowadzenie się podmiotów (poprzez uczenie ich, jak odpowiedzialnie i efektywnie zarządzać sobą), w niepokojący sposób sprzymierza się z polityczną agendą neoliberalnej ideologii, w ramach której mobilizuje się jednostki do zdobywania nowych kompetencji, rywalizacji, osiągania wymiernych efektów, a ostatecznie – przynoszenia zysków ekonomicznych. J. Rutkowiak ostrzega, że w szkolnictwie współczesnym coraz wyraźniej zaznacza się stan,

(...) w którym akceptuje się osadzenie [wychowania] w strukturalno-funkcjonalnym systemie rynkowo-konsumpcyjnym, z naciskiem na rywalizacyjną walkę o dobra i pozycje. (...) Uczeń kształci się tutaj z zamiarem rynkowego używania swojej wiedzy, zgodnie z zasadami funkcjonowania systemu (...). Wychowawca wspomagający jego asymilację kulturową (...) perswaduje uczniowi, że należy dobrze się uczyć, aby w przyszłości korzystnie sprzedać się na rynku pracy (Rutkowiak 2010, s. 148).

Wiemy już, że bio-władzy zawsze chodzi o to samo: o zwiększenie społecznej przydatności indywiduów. Mówiąc konkretniej, o to, by dążyły one do sprostania oczekiwaniom rynku pracy. Czego kapitalizm najbardziej się boi? Nieoperacyjności i nieproduktywności (braku reprodukcji) jednostek, tego, że nie będą przynosiły zysku i przestaną konsumować. M. Foucault dobrze uchwycił ten związek między procesami ekonomicznymi rozwijającego się kapitalizmu a nowymi zadaniami władzy:

Bio-władza była, próżno w to wątpić, niezbędnym elementem rozwoju kapitalizmu – mógł on przetrwać jedynie za cenę kontrolowanego wtłoczenia ciał w aparat wytwórczy i dostosowania zjawisk populacyjnych do procesów ekonomicznych. (...) Osaczenie żywego ciała, jego szacowanie i rozdzielcze zarządzanie jego siłami były w owym momencie nieodzowne (Foucault 2000c, s. 123–124).

Nietrudno się domyślić, jaką rolę w tej układance ma jedno z zadań *tutorów/mentorów/coachów*, jakim jest informowanie i zachęcanie studentów czy pracowników organizacji do aktywności pozwalających gromadzić „atrakcyjne” portfolio, będące warunkiem rynkowej konkurencyjności jednostki i dostępu do pracy. Wśród studentów będzie to walka o średnią, zbieranie punktów ECTS, studia za granicą, działalność w kołach studenckich. U pracowników firm i korporacji, zabieganie o zdobycie dyplomów, zaświadczeń o udziale w kursach, szkoleniach, etc. *Uczenie się jest dziś nieprzerwaną walką o zdobycie nowych kompetencji oraz efektywnym zarządzaniem kompetencjami już nabytymi. Edukacja stała się zaledwie narzędziem fetyszycyzacji certyfikatów* (Olssen 1998, s. 40). W Polsce Z. Melosik pisał o zjawisku kredencjalizacji edukacji (mnożeniu dyplomów w miejsce kwalifikacji) (Melosik 2009).

Dość wyraźnie daje się dostrzec, jakie cechy osobowościowe i wartości preferowane w społeczeństwie neoliberalnym i kapitalistycznym są poddawane promocji w ramach *tutoringów* i *coachingów*. Jest to nastawienie na ciągły rozwój i doszkalanie, gotowość do akceptacji zmian i dostosowania do nich swojego życia, odpowiedzialna i przedsiębiorcza postawa wobec własnej przyszłości, produktywność, kreatywność, uczenie się zorientowane zawodowo... etc. Wszystkie te cechy są na dziesiątki sposobów deklinowane i do znudzenia powtarzane w kluczowych dokumentach, zawiadujących europejską polityką całościowego uczenia się².

Procesy globalizacyjne w istocie niosą konieczność ekonomicznej transformacji społeczeństw, ich nastawienia na rozwiązywanie problemów, przedsiębiorczość, zdobywanie międzykulturowych „multikompetencji”. Pracodawcy coraz bardziej zainteresowani są podmiotami gotowymi do elastycznego dostrojenia się do tych warunków, otwartymi na nową wiedzę i świeże rozwiązania. Stąd – zauważa np. P. McLaren – instytucje edukacyjne kładą nacisk na

(...) bliższe związki między szkołą a miejscem pracy po to, by rozwijać trenowanie umiejętności i kompetencję „całościowego uczenia się”. W ramach intensywnej ekonomii wiedzy szkoły nie mogą już dostarczać umiejętności dla całościowej kariery. Oznacza to, że nakłaniane są przez rynkowo zorientowanych teoretyków do

² Zob. np.: EU: *Memorandum on Lifelong Learning*, 2000/2001, s. 6; European Commission, *European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning*, 2002, s. 4–5, 7; UNESCO: *Open and Distance Learning: Prospects and Policy Considerations*, 1996, s. 71; OECD: *Report – Enterprising Culture: A Challenge for Education and Training* 1989, s. 6–7; w Anglii: *The Learning Age – DFEE* 1998, s. 7–10. Na temat narodzin i ewolucji polityki „kształcenia całościowego” jako nowej wizji edukacji i jej niebezpieczeństw zob. m.in.: Field 2000; Tuschling, Engemann 2006, s. 451–469.

skupienia się bardziej na uczniach dorosłych w celu uczenia dla przedsiębiorczości (McLaren 2003, s. 157).

Ale czy wielcy pedagodzy krytyczni, np. H. Giroux i P. McLaren gdziekolwiek brzmią tak, jak gdyby akceptowali owo „nakłanianie do przedsiębiorczości”? No właśnie, nigdzie. Zadaniem pedagogiki krytycznej jest bowiem – jak przypomina H. Giroux – *wyposażać ludzi w wiedzę i kompetencje niezbędne do tego, by opierać się władzy i kontestować dostępne spektrum wyborów zapewniających rozwój ekonomiczny, polityczny, kulturalny, społeczny i intelektualny* (Giroux, Giroux 2004, s. 113).

Z polskich badaczy przywołać można choćby głos T. Szkudlarka, który nieraz pisał o tej funkcji pedagogiki krytycznej, jaką jest *rozpoznawanie uwarunkowań rozmaitych procesów społecznych, posługiwanie się interpretacją uwzględniającą kontekst badanych zjawisk (interpretowanie zjawisk kulturowych w kontekście polityki albo polityki w kontekście potrzeb człowieka)* (Szkudlarek 2000, s. 363). Jeszcze niedawno M. Reut przypominała w kontekście debaty wokół przyszłości humanistyki, że kiedy brakuje *krytycznego rozumienia współczesności, badania uwarunkowań i kontekstów różnych rodzajów wiedzy, kształcenia kompetencji interpretacji (a nie tylko przyswajania) nowych obszarów i nowych kodów kulturowych, to wspiera się nie tyle obronę humanistyki, ile raczej jej autodestrukcyjną charakterystykę* (Reut 2014, s. 19).

Niestety, dla niektórych pedagogów nasza „rzeczywistość”, którą lubią określać mianem „postmodernistycznej” i „płynnej”, po prostu „jest taka, jaka jest”, i ponoć „wymaga” nowych metod kształcenia, które pozwoliłyby jednostkom się do niej „dostosować”. Jak pisze np. B. Wojtasik: *Płynna ponowoczesność sprawia, że na rynku liczy się głównie elastyczność, kreatywność, szybkość przestawiania się na nowy styl działania, gotowość do zmiany upodobań, zmiany kręgu współpracowników* (Wojtasik 2012, s. 41). Wychodząc z perspektywy krytycznej czy emancypacyjnej, a zwłaszcza w nawiązaniu do myśli M. Foucaulta, powiedzieć by należało, że to nie żadna płynna ponowoczesność coś „sprawia”, lecz konkretne siły polityczne i ich interesy ekonomiczne, konkretne mechanizmy i działania władzy, których trzeba być świadomym. Tymczasem w tekście E. Dębskiej czytamy tę samą mantrę:

Coaching powinien (...) pomagać pracownikowi w rozwoju zawodowym oraz lepszym odgrywaniu roli organizacyjnej; coaching pomaga ludziom w osiągnięciu celów i jednocześnie dostosowuje je do potrzeb ich organizacji (Dębska 2010, s. 81, 82).

Przy orientacji typu: „jest jak jest, więc trzeba się dostosować”, *tutees* (jednostki „tutorowane”) *de facto* urabiane są na konformistyczne trybiki systemu, „przedsiębiorców samych siebie”, którzy *mają wejść w relację oświeconej i mądrej troski o siebie, w stosunku do swoich ciał, umysłów i sposobów prowadzenia się* (Rose 1997, s. 59), aby odnaleźć się w dynamicznej i konkurencyjnej rzeczywistości. „Uczyć się, aby się dostosować”, „adaptacja jako czynnik wzrostu” – to wciąż jesz-

cze słowa i formuły-klucze w licznych polskich publikacjach o *lifelong learningu* i *tutoringu*, entuzjastycznie oklaskujących mieszczańsko-kapitalistyczne principia, jakim próbuje się podporządkować edukację. Przytoczmy jeszcze kilka wypowiedzi. Jedną dłuższą:

Współczesna dynamiczna i zarazem pluralistyczna rzeczywistość społeczna obfituje w różnego typu organizacje realizujące na wiele sposobów rozmaite cele. Niezależnie od sektora, w jakim funkcjonują, unikatowego profilu i specyfiki swojej działalności mają one wspólne cechy, które stanowią o ich podobieństwie: starając się przetrwać i rozwijać w konkurencyjnym otoczeniu, muszą się uczyć. Orientacja na uczenie się sprzyja zarówno procesom adaptacji i wzrostu, jak i efektywnemu rozwiązywaniu sytuacji trudnych towarzyszących bieżącej działalności. Zmieniające się nieustannie otoczenie wymusza na organizacjach konieczność dostosowania się, co oznacza w praktyce rezygnację z dotychczasowego sposobu funkcjonowania i zdobywanie nowych kompetencji lub doskonalenie już istniejących (Fornalczyk, Pereświat-Sołtan 2013, s. 9).

...i dwie krótsze. Celem poradnictwa jest:

(...) udzielanie wsparcia w konstruowaniu wielu scenariuszy życia (...), umożliwiających adaptację do różnych środowisk, ukazywanie możliwości życia i rozwoju w permanentnej zmianie, udzielanie klientom (...) wsparcia w ustawicznej odnowie potencjału osobowości (Drabik-Podgórna 2010, s. 101).

Funkcją poradnictwa powinno być przygotowanie jednostki do łagodnego przejścia z jednego etapu, zawodowego bądź edukacyjnego, na drugi. Nie oznacza to jedynie przygotowania do pokonywania coraz wyższych etapów, ale przygotowanie do radzenia sobie z degradacją do niższego poziomu, w postaci bezrobocia lub potrzeby ponownego uczenia się i przekwalifikowywania (Kławsiuć-Zduńczyk 2010, s. 118).

W rzeczy samej, taki jest jeden z celów poradnictwa i dlatego potrafi ono pomóc wybranym ludziom w trudnych życiowych sytuacjach. Ale w tej i wielu podobnych wypowiedziach niepokoi co innego. Oto bowiem, zamiast oprotestowywać świat, w którym zbierane latami kwalifikacje, również intelektualne, ustępują miejsca „portfelom kompetencji”, tj. dyplomom, zaświadczeniom i kursom, dającym zestawy wąskich, za to „rynkowo pożądanych”, umiejętności, niektórzy poradoznawcy brzmią tak, jak gdyby ten świat usprawiedliwiali i aprobowali. Wymachiwanie ideą przekwalifikowywania się i dokształcania być może pozwala wykształcić w obywatelach świadomość groźnej i nieprzewidywalnej przyszłości, ale czy uczy ich widzieć, że świat, w którym poznawanie coraz głębiej ustępuje gromadzeniu coraz bardziej użytecznej wiedzy (Fromm 2000, s. 89), staje się światem coraz dramatyczniej zawężającej się idei człowieczeństwa i wolności w autokreacji?

Tymczasem coraz więcej z nas przyjmuje te wartości i ideały na drodze samonadzoru, a ci, którym nie udaje się im sprostać, zaczynają myśleć o sobie jako o „innych”, „zagubionych”, „nieporadnych”, czy nieumiejących się „dostosować”. W społeczeństwie pędzącego kapitalizmu nikt takim „dinozaurom” nie pomoże. To przecież ich wina, że nie mieli czasu, pieniędzy czy siły, by nieustannie „podnosić swoje kompetencje” i być „konkurencyjnym”, lub że czasem po prostu zbyt wiele zainwestowali w swoją edukację i rozwój intelektualno-duchowy, by teraz tak po prostu pogodzić się z tym, że muszą się znowu... „przekwalifikować”. Rozumie się samo przez się, że tym poradczeniom i teoretykom *coachingu*, którzy z największym zapalem wymachują flagą „doksztalcania się”, decyzja ta przyjdzie zupełnie „naturalnie”³. To w końcu specjaliści.

Na szczęście znamy też inne pedagogiczne głosy, które wytrwale bronią zakreślonych już wcześniej za H. Giroux, P. McLarenem, T. Szukdlarkiem czy J. Rutkowiak emancypacyjnych funkcji edukacji i nieustrudzenie odpierają front pedagogii oportunistycznej i konformizmu. E. Kurantowicz i A. Nizińska zauważają na przykład, że w dyskursie *lifelong learningu* istnieją „nieobecne kategorie”. Taką kategorią jest np. upelnomocnienie. Tutaj, *inaczej niż w kategorii konformizmu kształcenia, edukacja, nie mają służyć „udomowieniu”, ale właśnie upelnomocnieniu, nadaniu jednostce władzy, by pozwalala na (...) aktywne działanie na rzecz zmiany nieakceptowanych elementów życia społecznego*. Nieco dalej natrafiamy na pesymistyczną konstatację badaczek: *wydaje się, że w świecie instytucji kształcenia ustawicznego mamy raczej do czynienia z tzw. polityką normalizacji* (Kurantowicz, Nizińska 2012, s. 93). Zgadza się. W dodatku ta normalizacja sięga coraz bardziej wstecz po szczeblach edukacji, dotykając już przedszkolaków. U. Dzikiewicz-Gazda na podstawie kilkuletnich badań nad projektem edukacyjnym „Przedsiębiorczy Przedszkolak” podjęła problem kodowania języka neoliberalnej kultury już dzieciom w wieku przedszkolnym. Autorka wskazuje, jak *dominująca obecnie ideologia podporządkowuje system edukacji przedszkolnej i wyznacza jego strukturalne ramy, jak kształtuje zasady polityki oświatowej, wyznacza standardy osiągnięć i celów kształcenia, jak dokonuje się proces wdrażania, kształtowania pożądaných postaw dzieci wedle neoliberalnych wartości i założeń* (Dzikiewicz-Gazda 2013, s. 80).

Istnieją więc różne – nieraz wzajemnie się wykluczające – sposoby patrzenia na kwestię kształcenia ustawicznego i trzeba być tego świadomym. Wielu pedagogów, a – jak się zdaje – nie stanowią oni większości, dostrzega konieczność walki z akomodacyjnym i konformistycznym paradygmatem bycia w rzeczywistości, chociaż niektórzy rezerwują sobie prawo do niepodzielania sceptycyzmu, jaki może płynąć z niektórych ustaleń pedagogiki krytycznej. M. Malewski na przykład bardzo wnikliwie, choć

³ Przecież, jak pisze A. Kławsiuć-Zduńczyk, *konsekwencją przyjęcia koncepcji całościowego uczenia się jest założenie, że proces ten odbywa się nieustannie i jest traktowany jako normalna czynność życiowa* (2014, s. 16).

z wyczuwalnym dystansem, przedstawia główne założenia tej szkoły myślenia w andragogice. Pisze on:

(...) andragodzy o orientacji krytycznej utrzymują, że pedagogia całożyciowego uczenia się usiłuje skolonizować ludzkie życie, wpisując człowieka w konstrukcję wiecznego ucznia. (...) Wystarczy tylko upowszechnić obraz życia w społeczeństwie ryzyka, nacechować ludzką biografię niepewnością i przygodnością, uświadomić ludziom konieczność prowadzenia elastycznej „polityki życia” i wykształcić potrzebę ustawicznej refleksyjności. Wynikające stąd implikacje zostaną podniesione do rangi norm i będą skłaniać ludzi do postępowania zgodnie z ich nakazem. Z kolei ich nieprzestrzeganie obwarowane jest groźbą biograficznej nieadekwatności, marginalizacją społeczną, wykluczeniem z rynku konsumenta (Malewski 2010, s. 207).

Po tej rekonstrukcji M. Malewski stwierdza jednak, że podpowiedzi i przestróg andragogiki krytycznej nie można lekceważyć. Ja też sądzę, że warto i trzeba interweniować zawsze wtedy, gdy pomimo tak dużych już osiągnięć i świadomości krytycznej polskiej pedagogiki i andragogiki, wciąż zdarza się nam czytać o „adaptacji” i „dostosowaniu” jako podstawowych sposobach bycia, rzekomo wymuszanych na nas przez współczesność.

W imię wolności i innej edukacji

Po przyłożeniu narzędzi krytyki Foucaultiańskiej, *tutoring, mentoring i coaching*, będące elementem zmasowanego dyskursu, jakim jest całożyciowe uczenie się, mają prawo jawić się jako dyscyplinarne technologie władzy, sposoby zarządzania naszą świadomością w ramach biopolityki, która interweniuje w obszar aktywności i produktywności mas ludzkich. Już nie chodzi o dyscyplinowanie pojedynczych ciał, lecz o regulację całych populacji jako zdatnego do użycia zasobu czy „kapitału ludzkiego”, o *wydobywanie sił oraz ich maksymalizowanie, o działanie za pomocą globalnych mechanizmów w taki sposób, by uzyskać globalne stany równowagi, regularności* (Foucault 1998a, s. 244). Stan wytężonej pracy i nieustannej gotowości całych populacji do dokształcania się ma na celu maksymalizację wkładu do globalnej ekonomii. Poddaje się jednostki normalizującemu spojrzeniu instytucji (uczelni, korporacji) i jej ekspertów (*tutorów, mentorów, coachów*) po to, by móc je ujarzmić, zmienić, udoskonalić, użyć ich, a zarazem zdusić w zarodku wszystkie potencjalne postawy i zachowania, które uznaje się za niewłaściwe/„niepraworządne”.

Trzeba krytycznie przyglądać się tej tendencji do utożsamiania edukacji z „indywidualnym rozwojem”, ale pojmowanym jako nabywanie kompetencji dostosowywa-

nia się do rzeczywistości. Obok podkreślania demokratycznych i osobistych awantazy *tutoringu*, *mentoringu* i *couchingu* trzeba też dostrzegać tę drugą, czysto ideologiczną i ekonomiczną funkcję dyskursu kształcenia ustawicznego, która wciąż jeszcze – zwłaszcza wtedy, gdy brakuje krytycznego i filozoficznego namysłu – przedstawiana jest nam jako wartość i cel sam w sobie. Taka sytuacja prowadzi bowiem do *systematycznego dezawuowania w przestrzeni szkolnej autotelicznych ideałów demokratycznego społeczeństwa obywatelskiego* (Hildebrandt-Wypych 2014, s. 23), do przesłonięcia i marginalizacji najważniejszych wartości i celów edukacji, takich jak: nauka samodzielnego myślenia, uppełnomocnienie, a wreszcie kształtowanie poczucia wolności i niezależności w rozwoju duchowym i intelektualnym. Jak słusznie zauważa R. Deacon:

(...) relacje władzy i wiedzy, które zawiadują nowoczesną pedagogiką, zawsze niosą paradoksy i niebezpieczeństwa: oświecenie może równie dobrze razić i oślepić, jak oświecać, a uppełnomocnienie może dosłownie przekształcać ludzkie ciała, ich indywidualność oraz ich zdolność i wolność do myślenia i działania (Deacon 2002, s. 435).

Aby stać się aktywnymi i świadomymi obywatelami oraz sięgnąć po bardziej autentyczną podmiotowość, studenci/pracownicy powinni zaadoptować krytyczne formy refleksji, pytać „dlaczego”, kwestionować dominujące dyskursy i uchodzące za miarodajne formy racjonalności (Foucault 2000a, s. 246), dostrzegać ich arbitralność i polityczno-ekonomiczne uwikłania (a tym samym przestrzeń do ich renegotjacji), zamiast aprobować *status quo* i z miejsca oddawać się w opiekę tym, którzy zawsze już wiedzą lepiej i gotowi są radzić nam, jak się dostosować.

Jeśli nie sposób uniknąć intruzji władzy w sferę podmiotową (co Foucault często powtarzał), to warto przynajmniej uczyć, że podmiotowość ma swoje granice i nie każdy musi być takim podmiotem, jak się od niego oczekuje, następnie zaś podejmować wysiłek przekroczenia tych granic tak, aby w momencie chwalebnej transgresji dostąpić choćby chwilowego poczucia autentyczności i wolności. Chodziłoby tu zatem o grę z granicą i na granicy narzucanej nam podmiotowości i tożsamości – jej sondowanie, przesuwanie i naginanie w celu wywołania choćby krótkiego spięcia w mechanizmach władzy, pokazywania samemu sobie, że nie zawsze musimy myśleć i działać tak, jak się od nas oczekuje, czy jak zawsze to czyniliśmy (zob.: Kruszelnicki 2008, s. 22).

Bo też u Foucaulta toczy się walka o wolność. Wolność za wszelką cenę. I cóż z tego, że jego czytelnicy odnosić mogą (i na tym zwłaszcza polega problem amerykańskich pedagogów krytycznych z Foucaultem) wrażenie, że ta wolność przyjmuje u myśliciela postać nieledwie... anarchistyczną. Co nam bowiem broni uzupełnić jego mało optymistyczne analizy o normatywną wizję tego, jak zabezpieczyć edukację przed zawłaszczaniem przez neoliberalną władzę, ideologię i język? (zob.: Olssen 2008, s. 44). Oto zadanie, w którego realizacji krytyczna andragogika i poradoznaw-

stwo, pedagogika i filozofia mogą i powinny sobie pomagać, wychodząc poza sztucznie nieraz usztywniane granice swoich dyscyplin.

Poza tym może warto wsłuchać się dokładniej w głos M. Foucaulta – jakkolwiek by się wydawał radykalny – właśnie teraz, w dobie, gdy akademicka wolność staje się już tylko nostalgicznym wspomnieniem z czasów naszej młodości. Jeszcze 10 lat temu postać nauczyciela akademickiego kojarzyła się z kreatywnością, niezależnością, oryginalnością, nawet z pewną barwną i ambiwalentną ekstrawagancją. Dziś pojawia się nowy wzór edukatora: pracujący nawet wtedy, gdy nie musi pracować („opieka” nad studentami), posiadający stertę stosownych kwitków w teczkę, uświadamiający konieczność zdobywania przydatnych rynkowo kwalifikacji, pragmatyczny instruktor⁴. Jeśli do tego dojdzie jeszcze, a pewnie niedługo dojdzie, wymóg sporządzania oficjalnych sprawozdań z odbytych zajęć, w których trzeba będzie odpowiedzieć na pytanie, czy udało się osiągnąć zaplanowane „efekty”, to już będziemy mieli pełny obraz współczesnego *tutora* czy *coacha* – perfekcyjnie audytowalnego pracownika uczelni/firmy.

Z perspektywy krytycznej, trudno nie zauważać, jak dyskursy i idee *lifelong learningu*, konkurencyjności, mobilności, elastyczności, a wreszcie „audytu” (audyt umożliwia przede wszystkim porównywanie systemów edukacyjnych w różnych krajach, które przyjęły Strategię Bolońską i kontrolowanie, czy osiągają te same cele) przenikają się wzajemnie, wspomagają i łączą swoje siły w wielkim procesie przekształcania edukacji wyższej na Zachodzie w całkowicie widzialną i zestandaryzowaną, podatną na kalkulację i zarządzanie przestrzeni rzeźbienia ekonomicznie pożądanymi podmiotów (zob.: Fejes 2008a, s. 25–49). Trudno też nie zastanawiać się, czy aby nieobliczalna i zmienna rzeczywistość nie staje się przypadkiem żywiołem dla tych, którzy w rosnącym bezrobociu i wszechobecnej niepewności zawodowego jutra widzą szansę na ziszczenie roszczeń normatywnych wysuwanych przez władzę, a tym samym gwarancję utrzymania własnego zatrudnienia. Wokół zestawu entuzjastycznie promowanych obecnie ideałów i oczekiwań („miękkie kompetencje”) rozkwita przecież potężna ekonomia, w *miarę jak zatrudniani zostaje dodatkowy personel, by te zadania wdrożyć i jak wnoszone są opłaty dla doradców i ekspertów obiecujących receptę na sukces* (Anderson, Grinberg 1998, s. 343).

⁴ Jak bez cienia krytycyzmu pisze np. R. Panfil: *Elastyczność, różnorodność, a szczególnie adaptacyjność procesu edukacyjnego, stanowiącego rdzeń świadczonych usług edukacyjnych, decyduje o tożsamości instytucji edukacyjnej i atrakcyjności oferowanych przez tę instytucję usług w zakresie kształcenia. (...) Ważnym czynnikiem uzyskiwania przewagi konkurencyjnej jest efektywność edukacyjna. Wynika ona z (...) poziomu dostosowania rozwijanych kompetencji do potrzeb rynku, kosztów i czasu trwania kształcenia, a także konkurencyjności rynkowej uzyskanych przez osoby edukowane kwalifikacji. Wyznacznikiem atrakcyjności procesu edukacyjnego, oferowanego przez instytucję kształcącą, staje się więc pragmatyzm, przejawiający się w operacyjnym relatywizmie metod nauczania–uczenia się, zakresie ich stosowalności i praktycznym wymiarze uzyskiwanych efektów* (Panfil 2013, s. 90–91).

M. Foucault zapewne stałby na stanowisku, że studenci powinni być wolni w swoim stosunku do uczenia się, tak samo jak akademicy powinni być wolni w tym, jak chcą nauczać. Oczywiście, mówimy tu o prawdziwych, kompetentnych i twórczych studentach i nauczycielach, a nie o pozorantach i słabeuszach, którym trzeba specjalnie pomagać „prześlizgnąć się” przez kolejne etapy nauki czy awansu naukowego. Idea akademickiej wolności, która coraz bardziej dziś zanika, implikuje, że uczelnie powinny ograniczać władzę i kontrolę nad studentami do pomocy niezbędnej w uzyskaniu przez nich stopnia magisterskiego. A ich pracownicy nie powinni być strażnikami konduity studentów, opiekunami i surogatami ich rodziców, ponieważ tym, co student zawsze najbardziej sobie cenił, była właśnie wolność od rygorów rodzinnego domu i kurateli rodziców – bycie dorosłą, niezależną jednostką (McFarlane 2013, s. 367). Konstytutywnym wyznacznikiem wolności była i powinna pozostać przede wszystkim możliwość wyboru, jak się uczyć i przygotowywać do zajęć, z jakich zajęć się urywać, jaki poziom wiedzy/kompetencji zdobywać. Słowem, co chce się zrobić ze swoim życiem. To jest wolność, na której strażą stał niegdyś uniwersytet.

Zakończenie

W prezentowanym tekście konstruowanie *tutoringu*, *mentoringu* czy *coachingu* jako technik władzy służyło celowi podniesienia świadomości krytycznej dyskursu kształcenia ustawicznego i – być może – otwarciu pola dla dyskusji nad pułapkami i zagrożeniami, jakie okazują się podminowywać nowe metody kształcenia dorosłych zwłaszcza wtedy, gdy przygląda się im w kontekście inspirowanych myślą M. Foucaulta pytań o wpływ ideologii i roszczeń normatywnych aktualnie dominującego systemu polityczno-ekonomicznego. Nieraz udawało się uzgodnić wglądy filozoficzne z perspektywą emancypacyjną, czy też krytyczną, z jakiej wychodzi wielu pedagogów proponujących nowe metody edukacji dorosłych.

Pokazywaliśmy, że refleksyjnie i (auto)krytycznie zorientowana andragogika czy poradownictwo są doskonale świadome tych zagrożeń i nieustannie szukają sposobów na ich przewyciężenie. Kilkakrotnie wychodziło jednak na jaw, że wielu andragogom i poradownicom nie udaje się zachować czujności i gdy piszą o zadaniach stojących przed *tutorem*, *mentorem* czy *coachem*, osuwają się z powrotem w paradygmat adaptacji i bronią niepokojąco redukcyjnej, oportunistycznej wizji tych strategii edukacyjnych. Być może zainscenizowane tu ćwiczenie z „krytyki Foucaultiańskiej”, włączające nas w stymulowaną myślą francuskiego filozofa zaawansowaną debatę krytyczną, jaka od paru dobrych lat podważa optymistyczne przekonanie o „upełnomocniających” funkcjach całożyciowego uczenia się – okaże się pomoc-

ne dla dalszego budowania przymierza między filozofią i pedagogiką, tak by możliwe było utrzymanie wspólnego frontu walki o inną edukację, wydartą ze szponów neo-liberalizmu i jego mniej lub bardziej świadomych klakierów.

Bibliografia

- ANDERSON G.L., GRINBERG J., 1998, *Educational Administration as a Disciplinary Practice. Appropriating Foucault's View of Power, Discourse and Method*, Educational Administration Quarterly, Vol. 34, No. 3.
- BALL S.J., 2007, *Lifelong Learning As an Investment: What's in It for Me – Erasing the Authentic Learner*; Keynote Address to the Nordic Educational Research Association Annual Conference, <http://congress.utu.fi/nera07/Ball.pdf>
- BALL S.J., 2009, *Lifelong Learning, Subjectivity and The Totally Pedagogised Society*, [in:] M.A. Peters, A. Basley, M. Olsen (eds.), *Governmentality Studies in Education*, Sense Publishers, Rotterdam.
- BERNSTEIN B., 2001, *From Pedagogies to Knowledges*, [in:] A. Morais, I. Neves, B. Davies, H. Daniels (eds.), *Towards a Sociology of Pedagogy: The Contribution of Basil Bernstein to Research*, Peter Lang, New York.
- CONFORTH S., CLAIBORNE L. B., 2008, *When Educational Supervision Meets Clinical Supervision: What Can We Learn From the Discrepancies?*, British Journal of Guidance & Counselling, Vol. 36, No. 2.
- DEACON R., 2002, *Truth, Power and Pedagogy: Michel Foucault on the Rise of the Disciplines*, Educational Philosophy and Theory, Vol. 34, No. 4.
- DĘBSKA E., 2010, *Mentor, coach, facilitator – trzy role doradcy zawodu*, Edukacja Dorosłych, nr 1.
- DOBROWOLSKA M.A., 2013, *Jobcoaching – przykłady dobrych praktyk*, Forum Oświatowe, vol. 2, nr 49.
- DRABIK-PODGÓRNA V., 2010, *Tranzycja jako nowa kategoria biograficzna we współczesnym poradnictwie zawodowym*, Edukacja Dorosłych, nr 1.
- DREYFUSS H.L., RABINOW P., 1983, *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*, 2nd Edition with an Afterword by and an Interview with Michel Foucault, The University of Chicago Press, Chicago.
- DROZD E., ZEMBRZUSKA A., 2013, *School Tutoring as a Concept and a Support Method in Student's Development*, Forum Oświatowe, vol. 2, nr 49.
- DZIKIEWICZ-GAZDA U., 2013, *Bajkowy marketing niszowy. Neoliberalne zawłaszczenie edukacji przed-szkolnej*, Forum Oświatowe, vol. 3, nr 50.
- FEJES A., 2008, *To Be One's Own Confessor – Educational Guidance and Governmentality*, British Journal of Sociology of Education, Vol. 29, No. 6.
- FEJES A., 2008a, *Standardising Europe: The Bologna Process and New Modes of Governing*, Learning and Teaching: The International Journal of Higher Education in the Social Sciences, 2008, Vol. 1, No. 2, <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:211118/FULLTEXT01.pdf>
- FIELD J., 2000, *Lifelong Learning and the New Educational Order*, Trentham Books, Stoke on Trent.
- FORNALCZYK A., PEREŚWIET-SOLTAN A., 2013, *Od redakcji*, Forum Oświatowe, vol. 2, nr 49.
- FOUCAULT M., 1980, *Body/Power*, [in:] M. Foucault, *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972–1977*, ed. by C. Gordon, transl. C. Gordon et. al., Pantheon Books, New York.
- FOUCAULT M., 1988, *The Masked Philosopher*, [in:] M. Foucault, *Politics, Philosophy, Culture: Interviews and Other writings, 1977–1984*, ed. L.D. Kritzman, transl. A. Sheridan et al., Routledge, New York.
- FOUCAULT M., 1998, *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, przeł. T. Komendant, Aletheia, Warszawa.

- FOUCAULT M., 1998a, *Trzeba bronić społeczeństwa. Wykłady w Collège de France, 1976*, przeł. M. Kowalska, KR, Warszawa.
- FOUCAULT M., 2000a, *Omnes et singulatim: przyczynek do krytyki politycznego rozumu*, [w:] M. Foucault, *Filozofia, historia, polityka. Wybór pism*, tłumaczenie i wstęp D. Leszczyński, L. Rasiński, PWN, Warszawa.
- FOUCAULT M., 2000b, *Czym jest Oświecenie?*, [w:] M. Foucault, *Filozofia, historia, polityka*, tłumaczenie i wstęp D. Leszczyński, L. Rasiński, PWN, Warszawa.
- FOUCAULT M., 2000c, *Wola wiedzy*, [w:] M. Foucault, *Historia seksualności*, przeł. T. Komendant, B. Banasiak, K. Matuszewski, Czytelnik, Warszawa.
- FROMM E., 2000, *Mieć czy być?*, przeł. M. Chałubiński, Rebis, Poznań.
- GIROUX H.A., GIROUX S.S., 2004, *Take Back Higher Education: Race, Youth and the Crisis of Democracy in Post-civil Rights Era*, Pelgrave, New York.
- GRECO M., 1993, *Psychosomatic Subjects and "The Duty to Be Well": Personal Agency Within Medical Rationality*, *Economy and Society*, No. 22.
- HILDEBRANDT-WYPYCH D., 2014, *Obywatelstwo w strategii kształcenia ustawicznego Unii Europejskiej – wsparcie uczestnictwa w demokracji czy rozwój kapitału ludzkiego?*, *Terazniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr 2.
- JEFFREY G., MCCREA M., 2004, *Are Your Managers Your Main Clients? Reflective Practice, the Critical Self and Learning Organisations*, [in:]: H. Reid, J. Bimrose (eds.), *Constructing the Future: Reflection on Practice*, Institute of Career and Guidance, Stourbridge.
- KARGUŁOWA A., 2006, *O teorii i praktyce poradnictwa. Odmiany poradczo-nawczego dyskursu*, PWN, Warszawa.
- KŁAWSIUC-ZDUŃCZYK A., 2010, *Nowy wymiar poradnictwa w ujęciu rezolucji dotyczącej integracji całościowego poradnictwa ze strategiami uczenia się przez całe życie*, *Edukacja Dorosłych*, nr 1.
- KŁAWSIUC-ZDUŃCZYK A., 2014, *Poradnictwo całościowe jako element wsparcia w edukacji dorosłych*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń.
- KRUSZELNICKI M., 2008, *Po humanizmie. Miraże podmiotowości*, [w:] M. Kruszelnicki, W. Kruszelnicki (red.), *Studia z posthumanistycznej filozofii podmiotu*, Forum Oświatowe, numer specjalny.
- KURANTOWICZ E., NIZIŃSKA A., 2012, *Trajektorie uczenia się w instytucjach kształcenia ustawicznego*, Wyd. DSW, Wrocław.
- MALEWSKI, M., 2010, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wyd. DSW, Wrocław.
- MCFARLANE B., 2013, *The Surveillance of Learning: A Critical Analysis of University Attendance Policies*, *Higher Education Quarterly*, Vol. 67, No. 4.
- MCLAREN P., 2003, *Revolutionary Pedagogy in Post-Revolutionary Times: Rethinking the Political Economy of Critical Education*, [in:]: A. Darder, M. Baltodano, R.D. Torres (eds.), *The Critical Pedagogy Reader*, Routledge, New York.
- MELOSIK Z., 2009, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Impuls, Kraków.
- NICOLL K., FEJES A., 2008, *Mobilizing Foucault in Studies of Lifelong Learning*, [in:]: A. Fejes, K. Nicoll, *Foucault and Lifelong Learning. Governing the Subject*, Routledge, New York.
- OLSEN M., 2008, *Understanding the Mechanisms of Neoliberal Control: Lifelong Learning, Flexibility and Knowledge Capitalism*, [in:]: A. Fejes, K. Nicoll (eds.), *Foucault and Lifelong Learning. Governing the Subject*, Routledge, New York.
- PANFIL R., 2013, *Pragmatyka współcześnie stosowanych metod uczenia-uczenia się*, *Forum Oświatowe*, vol. 2, nr 4.
- REUT M., 2014, *Sokratejskie pytanie, wyobraźnia narracyjna i światowe obywatelstwo*, *Terazniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr 2.

- ROSE N.S., 1997, *Governing “advanced” liberal democracies*, [in:] A. Barry, T. Osborne, N. Rose (eds.), *Foucault and Political Reason*, Routledge, New York.
- ROSE N.S., 1999, *Inventing our Selves: Psychology, Power, and Personhood*, Cambridge University Press, Cambridge, New York.
- RUTKOWIAK J., 2010, *Dialog a projekty wychowania dla neoliberalnej rzeczywistości*, [w:] J. Rutkowiak, E. Potulicka, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Impuls, Kraków.
- SZKUDLAREK T., 2000, *Pedagogika krytyczna*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 2, PWN, Warszawa.
- TUSCHLING A., ENGEMANN Ch., 2006, *From Education to Lifelong Learning: The Emerging Regime of Learning in the European Union*, *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 38, Iss. 4.
- USHER R., EDWARDS R., 2013, *Confessing All? A “Postmodern Guide” to the Guidance and Counselling of Adult Learners*, [w:] R. Edwards, R. Harrison, A. Tait (eds.), *Telling Tales. Perspectives on Guidance and Counselling in Learning*, Routledge, New York.
- USHER R., EDWARDS R.G., 2005, *Subjects, Networks and Positions: Thinking Educational Guidance Differently*, *British Journal of Guidance & Counselling*, Vol. 33, No. 3.
- WOLK Z., 2009, *Poradnictwo w zakładzie pracy w kontekście przemian cywilizacyjno-kulturowym*, [w:] A. Kargulowa (red.), *Poradnictwo – kontynuacja dyskursu*, PWN, Warszawa.
- WOJTASIK B., 2012, *Refleksje na temat stanu polskiego poradnictwa*, *Studia Poradownicze*, nr 1.

Tutoring, Mentoring, Coaching, or a Caring Face of Power – Exercises in Foucauldian Critique

My goal in this paper is to strengthen the critical awareness of educators working within the discourse of lifelong learning. In my analysis of the main assumptions and aims of the discourses of tutoring, mentoring and coaching, I employ Michel Foucault’s critical concepts such as disciplinary and pastoral power, bio-power, normalisation and optimisation of individuals, subjectivisation, and techniques of the self. I further argue that the Foucauldian critique of these “methods” of education, newly bred within andragogy and counselling, allows one to identify them as menacingly effective strategies of power, which works towards generating a new model of human subjectivity, socially and economically desired in the era of rabid capitalism.

My intention is not to condemn the theory and practice of the new educational methods, such as *tutoring*. What interests me is to demonstrate that, thanks to tools offered by M. Foucault’s texts, lofty goals of the very idea of *lifelong learning* can have its second, more ambivalent side, which not all pedagogists can or want to consider. In a creative dialogue with the assumptions of the emancipatory pedagogy I try to outline an alternative space for a discussion about the policy of lifelong learning and its subsequent inventions – a discussion that perhaps shows less enthusiasm from the one in publications of some lifelong learning theoreticians, but regarding the critical and philosophical aspects it is embedded deeper.

Keywords: *tutoring, mentoring, coaching, neoliberalism, education, bio-power*