

Maja Maksimović¹
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Ivan Nišavić²
Univerzitet u Beogradu, Institut za filozofiju i društvenu teoriju

Tehnologije sopstva u obrazovanju odraslih³

Apstrakt: U radu se polazi od Fukoovog pojma tehnologije sopstva i pristupa analizi njihovog funkcionisanja u obrazovanju odraslih. Za eksploraciju mehanizama kontrole posebno je značajna tačka preplitanja moći, ispitivanja, ispovedanja, nauke i stručnjaka ili specijaliste i formiranja sopstva. Pokušaćemo da razjasnimo te relacije, a naročito vezu tehnologije sopstva sa obrazovanjem. Naime, odraslom učeniku se pristupa kao aktivnom i očekuje se stalna refleksija na već postojeće iskustvo koje je postalo sirov materijal obrađivan kritičkom analizom. Podrazumevano je da je delovanje kao takvo osnažujuće, a da govor o sebi ima funkciju oslobođenja pojedinca. Poslednje decenije se zaoštrila neoliberalna pozicija u raznim sektorima društva, pa tako i u obrazovanju, te kao posledicu imamo sve veće i učestalije prebacivanje odgovornosti na subjekta koji bi trebalo da razvije odgovarajuće veštine, bile one za život ili za rad. Uz argument o narastanju nesigurnosti i nepredvidljivosti sveta, pojedinac je pozvan da se kontinuirano usavršava i reinventuje, ne bi li se prilagodio promenama. Celoživotno učenje je postalo norma i zahtev, a ne samo pravo. Takav proces učenja neretko uključuje i samospoznaju koja se neminovno odigrava u odnosu na aktuelne režime istine. Proizvođači sebe subjekat se u isto vreme podređuje, a u ovom tekstu zastupamo poziciju da prakse učenja stoga mogu biti ono što Fuko naziva *tehnologijama sopstva*, a opisivanje i argumentovanje te tvrdnje težište je rada.

Ključne reči: tehnologije sopstva, ispovest, samoostvarenje, obrazovanje.

¹ Dr Maja Maksimović je docentkinja na Odeljenju za andragogiju na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu (mmaksimo@f.bg.ac.rs).

² Dr Ivan Nišavić je naučni saradnik na Institutu za filozofiju i društvenu teoriju, Univerzitet u Beogradu (ivan.nisavic@instifdt.bg.ac.rs).

³ Ovaj rad je realizovan uz podršku Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije prema Ugovoru o realizaciji i finansiranju naučnoistraživačkog rada za 2021 godinu.

Uvod

Da bi objasnio procedure kojima se moć sprovodi, Fuko koristi pojam *tehnologija* koji, smatra Burkit (2002), predstavlja sredstvo kojim ljudi proizvode ne samo produkte i dela već i sami sebe u svojim refleksivnim i nerefleksivnim aspektima⁴. „Tehnologija je praktična racionalnost koja prati i vodi produktivne aktivnosti i, na taj način, umrežena je kroz društvene odnose u kojima su ljudi obrazovani i obučeni i koja kreira *sopstvo*” (Burkitt, 2002, str. 223). Iako Fuko nikada nije opsežno raspravljao o obrazovanju već se njegove opservacije pronalaze u njegovim različitim delima, osim u jednom intervjuu kada eksplicitno izražava svoje mišljenje o oblasti visokog obrazovanja (Simon, 1971), njegovo viđenje samoizgrađivanja i objektivizacije *sopstva* očigledno je vrlo blisko Hoskinovoj (1990) tvrdnji da su tehnologije formiranja subjekata obrazovne.

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

1. *tehnologije proizvodnje* koje nam omogućavaju da proizvodimo, transformišemo ili manipulišemo stvarima;
2. *tehnologije znakovnih sistema* koje nam omogućavaju da koristimo znake, značenja, simbole ili označavanje;
3. *tehnologije moći* koje određuju ponašanje pojedinaca i podređuju ih izvesnim ciljevima;
4. *tehnologije sopstva* koje omogućavaju pojedincima da sopstvenim sredstvima ili uz pomoć drugih izvrše izvestan broj „operacija” na sopstvenim telima i dušama, mislima, ponašanju i načinu da se bude, kao i da transformišu sebe da bi postigli stanje sreće, čistote, mudrosti, savršenstva ili besmrtnost (str. 225).

Te četiri tehnologije su povezane, iako je svaka od njih udružena sa određenim tipom dominacije. Svaka podrazumeva izvesne vidove obuke i modifikacije pojedinaca u smislu sticanja određenih veština, ali i razvoja stavova (Burkitt, 2002). Oslanjamo se na Fukoov pojam *tehnologije sopstva* jer nam omogućava da istančanije dijagnostikujemo odnose moći u konstruisanim i reprodukovanim vladajućim epistemološkim pretpostavkama u učenju i obrazovanju. Ideju da samo takozvano *tradicionalno obrazovanje*, u kojem je znanje u rukama nastavnika, ima jake i nepromenljive odnose moći, smatramo pogrešnom i naivnom. Ona je pogrešna jer se insistira na zabludi da je znanje stvar koju neko poseduje (nastavnik) i daje je nekom drugom (učenici). Postvarivanje znanja predstavlja

⁴ Tekst sadrži delove doktorata Maje Maksimović *Epistemološke pretpostavke i odnosi moći u obrazovanju odraslih*, odbranjenog na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu.

čin pretvaranja nečeg fluidnog, promenljivog i nekonačnog u potpuno uobličeno i fiksno predmet koji je moguće dati ili uzeti nekom, koji se može spakovati i prenositi, koji se može kupiti i postaviti u čošak prostorije, kao porcelanska vaza. Ta zabluda je ujedno i naivna jer se podrazumeva inertnost, praznost i inherentna nesposobnost onih koji pretenduju na sticanje znanja. Zanemaruju se njihova unutrašnja aktivnost, moć imaginacije, sposobnost kritičkog osvrta i saznavni afiniteti, koji su, svakako, iako često različiti, neodvojiv deo procesa sticanja znanja, samoostvarivanja, kreiranja, konstruisanja ili transformacije sebe, svog identiteta i odnosa prema spoljašnjem svetu. Zapravo, najteže je uočiti odnose moći koji su deo aktuelnog diskursa, koje su duboko ukorenjene u svakodnevicu i predstavljaju samodatu normalnost. S druge strane, akcenat se poslednjih nekoliko decenija premešta upravo na aktivnosti učenika.

Pri kraju svog života, Fuko (1988) uvodi koncept *tehnologije sopstva*, pod kojim on podrazumeva, kao što smo napomenuli, mogućnost subjekta da se, samoinicijativno ili podstaknut nekim ili nečim spolja, menja, da utiče na sopstveno telo, ponašanje, shvatanje ili postojanje. Na taj način reinventujući sebe, subjekat može da uzdigne sebe ili svoju egzistenciju na viši i vredniji nivo. Fuko nas poziva da razmotrimo mogućnost da mi izmišljamo različite načine mišljenja o nama samima (Rabinow i Rose, 2003) čime regulišemo sebe i naša zadovoljstva, trud, nevolje, nade i težnje za slobodom. U svom kasnijem opusu on je pokušao da razvije analitiku vektora moći koji oblikuju dimenziju subjektivnosti, a ta dimenzija je odnos pojedinca sa samim sobom (Rabinow & Rose, 2003).

Fuko je bio fasciniran težnjom u modernoj kulturi da se ispriča istina o sebi (Marshall, 1998). Pokrenuo je debatu o tome kako se formira sopstvo i svoja razmišljanja usmerio ka etici sopstva i samodisciplinujućoj tehnologiji. Za ovaj rad će biti posebno zanimljiva veza koju predlaže Fuko, ali i autori koji su izučavali njegov rad (Drayfus & Rabinow, 1982; Olszen, 2005, 2008; Rose, 1990, 1998), između odnosa moći, ispitivanja, ispovedanja, nauke i stručnjaka ili specijaliste i formiranja sopstva. Pokušaćemo dublje da objasnimo te relacije, a naročito da ekspliciramo u kakvoj su vezi tehnologije sopstva sa epistemološkim pretpostavkama, obrazovanjem i odnosima moći.

Tehnologija sopstva se zasniva na ubeđenju da osoba može, uz pomoć stručnjaka, da ispriča istinu o sebi koja se otkriva samoispitivanjem svesti i ispovedanjem o nečijim mislima i delima (Drayfus & Rabinow, 1982). Ta tvrdnja zvuči toliko prirodno da deluje nerazumno tvrditi da je samoispitivanje centralna komponenta u strategiji moći (Drayfus & Rabinow, 1982). Njihova nevidljivost leži u našoj povezanosti sa represivnom hipotezom moći. Fuko je još u svojim ranijim delima ukazao na neraskidiv odnos istine i moći, a sada pokazuje da se disciplina ne dešava samo u odnosu već da je osoba demonstrira nad sobom, in-

ternalizujući naučne istine i primenjujući ih na sebe. On se pred kraj svog života usmerio na analizu nauka iz perspektive dimenzije subjektivnosti, koje poput igri istina omogućuju ljudima da razumeju sami sebe (Foucault, 1988). Tehnologije sopstva su centralni princip u psihijatriji i medicini, ali i u pravu, obrazovanju i ljubavi (Drayfus & Rabinow, 1982).

Tehnologije sopstva predstavljaju „lupu” koja omogućava da se uoče suptilni obrasci u andragoškoj praksi koji su uglavnom nevidljivi usled dominacije i aktuelnosti diskursa kome pripadaju. Naime, često praktičari, ali i teoretičari obrazovanja odraslih, misle i veruju da je autoritet nastavnika umanjen ukoliko polaznici učestvuju, komentarišu, reflektuju, pričaju svoje lične priče i ispovedaju se. Aktuelna andragoška praksa je usmerena na rekonstrukciju iskustva, promenu perspektiva i kognitivne uvide. Već je prihvaćeno da nije dovoljno prenošenje znanja i veština da bi došlo do razvoja i promene već mora da postoji spremnost osobe da ta znanja primeni i da otkloni neke lične barijere kako bi postala „funkcionalnija”. Kada pogledamo aktuelne teorije učenja usmerene prvenstveno na učenje odraslih (iskustveno učenje i koncepcija transformativnog učenja), vidimo da one mahom ukazuju na značaj samorefleksije, pričanja ličnog iskustva, „ispovedanja” učesnika, davanja značenja njihovim narativima i brojne druge prakse koje su sklonile fokus sa sticanja znanja, odnosno dogodio se epistemološki pomak u odnosu na pitanja „kako dolazimo do saznanja”, „šta je znanje” i „ko ga poseduje”. Iako su učesnici različitih obrazovnih aktivnosti aktivni u iznošenju svog iskustva, postoji parametar na osnovu koga oni to iskustvo procenjuju, rekonstruišu i daju mu značenje. Nesumnjivo je da se stil podučavanja promenio od pasivnog položaja učenika ka mnogo aktivnijem, ali ipak tvrdimo da se nalazimo u situaciji u kojoj su stare, tradicionalne pretpostavke odevene u novo ruho. To jest, stručnjak ili specijalista i dalje poseduje ključ blagostanja i ličnog razvoja, odnosno on nam iskustvo tumači u odnosu na postojeću teoriju.

Često se te teorije usvajaju putem jezika i učesnici preuzimaju njihovu terminologiju. Oni sebe, svoje ponašanje i okolinu počinju da procenjuju na osnovu različitih koncepcija dajući sebi i drugima etikete i dijagnoze. Iako mnogo delikatniji u odnosu na ranije autoritete, postoje „ključari istine” ili, bolje rečeno, ceo diskurs naučnih i manje naučnih istina i znanja koje disciplinuju putem tehnologije sopstva. Da li onda, primenjujući pomenutu tehnologiju na oblast obrazovanja odraslih, možemo bolje da razumemo Fukoa, koji smatra da su tokom seminara izraženiji odnosi moći nego na predavanju jer oni nisu očigledni već skriveni?

Briga za sebe i/ili samospoznaja

Fuko se pita zašto „briga za sebe” može doći samo kroz poznavanje sebe, te je stoga u radu *Tehnologije sopstva* (*Technologies of the Self*) genealoški analizirao kako se starogrčki, presokratovski ideal „brige za sebe” (*care for the self*) polako sjedinjavao sa drugim, danas mnogo poznatijim idealom „spoznaj sebe” (*know thyself*). Kako kaže Maršal (Marshall, 1998), u XX veku brinuti za sebe znači uklapati se u set istina. Ideja brige o sebi izbledela je i ustupila mesto delfskom principu *gnothi sauton* (spoznaj sebe), a naša filozofska tradicija je pre naglasila taj princip i zaboravila prethodni (Foucault, 1988).

Fuko (1988) navodi dva istorijska uslova koja su dovela do te inverzije: prvi se nalazi u dubokoj transformaciji moralnih principa u zapadnom društvu, a drugi je uronjen u filozofiju od Dekarta do Huserla u kojoj je osnovna ideja mislećeg, racionalnog subjekta (Foucault, 1988). Delfski princip postaje fundamentalan u brizi za sebe, odnosno briga za sebe nije u aktivnosti i odnosima već se ona premešta u epistemološku ravan. Ona biva izjednačena sa znanjem o sebi. Na tom zaokretu se upravo nalazi i temelj istraživačkog pitanja ovog rada jer se princip *spoznaj sebe* nalazi u osnovi aktuelnih obrazovnih aktivnosti usmerenih na lični razvoj. Većina obrazovnih aktivnosti koje kao svoj cilj ističu usmerenost na individuu i njen lični razvoj polaze od te pretpostavke. To ne moraju biti samo takozvane psihološke radionice već se i teme poput liderstva, asertivne komunikacije ili timskog rada zasnivaju na ideji spoznavanja sebe. Često se u takvim aktivnostima koriste testovi koji će učesnicima „objektivno” pokazati kom tipu komunikatora pripadaju ili će utvrditi njihov stil rukovođenja.

Zaokret sa brige za sebe na spoznavanje sebe desio se u eri hrišćanstva, iako se uzrok za to ne nalazi isključivo u hrišćanstvu. Hrišćanska religija nije samo religija spasavanja već i religija ispovesti. Ona nameće veoma striktno obaveze istine i dogme, koje su i danas veoma brojne (Foucault, 1988). „Svaka osoba je dužna da zna ko je, to jest da pokuša da sazna šta se dešava unutar njega, da prizna mane, prepozna iskušenja, i svako je u obavezi da otkrije ove stvari ili Bogu ili drugima u zajednici kako bi imao svedoka. Ove obaveze istine u odnosu na veru i u odnosu na sebe su povezane i taj link omogućava pročišćenje duše, što bi bilo nemoguće bez znanja o sebi” (Foucault, 1988, str. 40). Hrišćanska hermeneutika sopstva implicira da u nama postoji nešto skriveno i da smo često u iluziji koja krije tajne (Foucault, 1988). Iako u hrišćanstvu postoji briga o duši i njenom spasenju, ta briga se odnosi na odricanje grešnih delova sebe.

Korisno je da na ovom mestu napravimo kratku digresiju i ponudimo još jedno tumačenje odnosa ta dva koncepta. Koncept brige o sebi, s jedne strane, i koncept spoznavanja sebe možemo postaviti u drugačiji odnos, ne samo kao

nešto što prelazi jedno iz drugog ili što se, na neki način, pretapajući se, na kraju izjednačava. Briga o sebi u antici je zamišljena kao vrsta aktivnosti koja traje dok smo živi. Nije bilo moguće „pobrinuti“ se za sebe i, kada se to jednom uradi, biti gotov s tim poslom i nastaviti život po sopstvenom nahodaženju. „Baviti se sobom nije samo trenutno pripremanje za život – to je način življenja“ (Fuko, 2014, str. 64). Na istom mestu, samo malo ranije, Fuko kaže da „...nakon što je postala filozofsko načelo, briga o sebi je nastavila da bude neka vrsta aktivnosti. ... i da ona ne označava samo stanje svesti ili oblik pažnje koju bi čovek usredsredio na sebe, već označava regulisano bavljenje, rad sa sopstvenim metodama i ciljevima“ (Fuko, 2014, str. 62). Posmatrano na taj način, nije teško uočiti da se koncept brige o sebi odnosi na permanentan proces vođenja računa o sebi, odnosno na taj način uticati, menjati ili prilagođavati samog sebe. Ono gde se drugi pomenuti koncept, koncept spoznavanja sebe, uklapa ne mora nužno da bude nešto u šta briga o sebi prelazi ili šta postaje, već spoznaja sebe predstavlja preduslov za brigu o sebi. Mi tek kada spoznamo sebe (makar delimično), možemo uvideti šta treba da radimo da bismo neke stvari učinili drugačijima, to jest tek kada znamo uzroke sopstvenih misli, ponašanja i delanja, možemo uticati na uslove koji će omogućiti promenu naših misli, ponašanja ili delanja. Taj proces se odigrava uvek u okvirima onoga što je prepoznato kao istina koja pojedincu otkriva principe u odnosu na koje proizvodi svoju subjektivnost. Spoznaju sebe ili *gnothi sauton*, alternativno, možemo razumeti kao nužan preduslov za artikulaciju i aktuelizaciju tehnologija sopstva, razumemo li ih potpuno fukoovski: kao tehnike samoregulacije subjekta i njegovog preobražaja u više i vrednije biće.

Ispovest kao metod

Fuko skreće pažnju na praksu ispovesti koja dopušta „gospodaru“, koji ima više iskustva i mudrosti, da uđe u unutrašnji svet pojedinca i da mu ponudi adekvatan savet. Osoba koja se ispoveda otvara i deli svoja iskustva, grehe, krivicu zbog različitih zadovoljstava, a onaj koji je sluša drži ključ oprosta i spasenja. Praksom ispovesti se formirala moć slušaoca, odnosno osobe koja sluša, dešifruje iskustva i nudi savete za bolji život i spasenje duše. Fuko je ukazao na ekspanziju konfesionalne prakse iz religijske sfere na svet medicine, terapije do pedagoških modela u sekularnim savremenim društvima (Besley, 2005). Na samom početku XVI veka, tehnika ispovesti se proširila prvo na pedagogiju, zatim u zatvore i, na kraju, u XIX veku, na medicinu – ispovest se prelivala iz hrišćanstva i postala opšta tehnologija kojom individualna zadovoljstva i sitna komešanja duše mogu biti prikupljena, spoznata, merena i regulisana (Dreyfus & Rabinow, 1982). Medicina, psihijatrija

i pedagogija su pretvorile želju u naučni diskurs (Dreyfus & Rabinow, 1982). Slušalac postaje gospodar istine i specijalista značenja, u čijim je rukama dešifrovanje iskustva (Dreyfus & Rabinow, 1982). Danas, da bi interpretirao „ispovesti”, slušalac se oslanja na naučna znanja i tumači reči i iskustva ispovedaonika, čime daje značenja, objašnjava i konstituše sopstvo. Osoba koja priča uči i razvija tehnologije sopstva, tumačeći na kraju sebi sama svoje doživljaje, misli i emocije.

Fuko genealoškom analizom pronalazi korene tih procedura u antičkoj i hrišćanskoj tradiciji. Kao primer tehnologije sopstva, Fuko navodi dve procedure hrišćanske crkve: *exomologesis* i *exagoreusis*. *Exomologesis* je dramatična ekspresija pokajnika kojom on manifestuje svoj status grešnika. Grešnik se javno izlaže, na simbolično telesnom nivou on demonstrira svoju poziciju i na taj način ubija grešni deo sebe. *Exagoreusis* se takođe odnosi na priznavanje greha, ali, za razliku od prethodne procedure koja se obavlja javno, ta tehnika je analitička verbalizacija misli i potpuna poslušnost, koja podrazumeva odricanje sopstvene volje i sebe. I jedna i druga procedura podrazumevaju ispovest i priznavanje, prakse za koje se veruje da imaju katarzičnu i psihološki kurativnu funkciju (Taylor, 2008). U hrišćanstvu postoji direktna veza između samoizlaganja i odricanja od sebe. Ipak, u XVIII veku te prakse su se preoblikovale kako bi kroz samoizlaganje i ispovedanje bio konstituisan pozitivan self (sopstvo). „U modelu spoznatljivog selfa postoji nekoliko konstitutivnih elemenata – neophodnost pričanja istine o sebi, uloga gospodara i gospodarevog diskursa, dug put koji na kraju vodi do pojavljivanja selfa” (Foucault, 1993, str. 210) ili odricanja od njega.

Tehnologija sopstva je zasnovana na verovanju da, uz pomoć stručnjaka, neko može otkriti i verbalizovati istinu o sebi (Dreyfus & Rabinow, 1982). Stručnjak rekonstruiše iskustvo u odnosu na dominantan diskurs i znanje i na taj način konstituše i kontroliše individuu (Marchall, 1998). Moć nije zasnovana na podeli već se moć interpretativnih nauka temelji na uverenju da su one u stanju da otkriju istinu o našoj psihi, kulturi, društvu, koja je dostupna jedino stručnim tumačima (Dreyfus i Rabinow, 1982). Tehnologija sopstva bi bila konstantno konstituisanje, ali i rekonstrukcija sopstva u odnosu na dominantna znanja. Fuko je naglasio da su pojedinci stalno u procesu formiranja sebe pomoću tehnologija sopstva, a pojam moći se ne zasniva na represiji, prinudi ili dominaciji (Besley, 2005), već je ona produktivna, a taj proizvod je subjekt.

(Samo)obrazovanje kao oblikovanje sopstva

Na primer, teorije učenja nude istine o tome kako se proces učenja obavlja i definišu identitete učenika. U njima je prikazano kako da dođemo do postignuća i u čemu

smo, eventualno, omanuli. Osim identiteta učenika, teorije učenja se u velikoj meri bave i kreiranjem sopstva nastavnika, što se naročito može primetiti na treninzima za trenere i u priručnicima koji su namenjeni budućim profesionalcima.

U obrazovanju odraslih vrlo su zastupljene razne naučne i nenaučne koncepcije koje nam objašnjavaju šta znači biti asertivan, zašto smo uspešni ili neuspešni u poslu ili porodici, kako da se usmerimo u pravcu ličnog razvoja itd. Obrazovne aktivnosti predstavljaju kanale kroz koje se diseminuju različite interpretacije ponašanja i nude različiti identiteti, što se posebno može primetiti u razvoju *soft skills*: šta odlikuje timskog igrača, ko je uspešan lider, ko je profesionalni komunikator, zbog čega ste pod stresom, zašto ste nemotivisani? Fuko (1987) imenuje takvu praksu, naziva je *asketizam*, ne u smislu odricanja već kao težnju da se sopstvo transformiše kako bi se postigao određeni način postojanja. On sugerise i da moramo biti pažljivi kada pričamo o oslobađanju jer ta ideja implicira postojanje prirode ili suštinu te prirode koju treba osloboditi, a koja je skrivena zahvaljujući brojnim represivnim mehanizmima (Foucault, 1987).

Ideja oslobađanja istinskog, autentičnog sopstva naročito je zastupljena u obrazovnim aktivnostima usmerenim na lični razvoj ili emancipaciju. Etika slobodnog i autonomnog sopstva je način na koji su izgleda savremeni muškarci i žene počeli da shvataju, doživljavaju i ocenjuju sebe, svoje postupke i živote (Rose, 1998). Međutim, za Fukoa ono nije supstanca već forma (Besley, 2005). Fuko je pitanje ontologije stavio u kontekst istorije i verovao je da ne postoji suština već samo „nastajanje”, jedino fenomenologija ili hermeneutika sopstva, „falsifikovanje identiteta kroz proces samoformiranja” (Besley, 2005, str. 79). Verovanje da naša psiha i želje leže u samom srcu našeg postojanja, što je temelj ideje emancipacije, postaje oslonac duboke subjekcije pojedinca (Rabinow & Rose, 2003).

Šta treba znati o sebi kako bismo bili spremni da se bilo čega odreknemo? Rouz (Rose, 1998) tvrdi da je istinsko sopstvo često konstruisano takozvanim *psi-naukama* (psychosciences). U svom delu *Izmišljanje sebe: psihologija, moć i ličnost* (*Inventing Our selves: Psychology, Power and Personhood*), Rouz odlučuje da preispita savremene izvesnosti o tome ko smo mi. Njegova genealoška studija problematizuje savremeni režim sopstva ispitivanjem procesa u kojem je izmišljen, kako ga on naziva, *regulativni self*. Fokus njegovog istraživanja su *psi-nauke*: psihologija, psihijatrija i srodne nauke. On konkretizuje i razvija ideju koju je Fuko započeo i tvrdi da su *psi-nauke* kreirale brojne načine na koje su ljudi počeli da razumeju sebe i da su odigrale ključnu ulogu u konstituisanju režima sopstva i samodisciplinovanju. Kako sam navodi, cilj njegove studije je bio da „dâ dijagnozu” savremenom stanju sopstva i da destabilizuje i denaturalizuje režime sopstva koji nam danas deluju neizbežno. Sugerise da je ključnu ulogu u tome odigrala pozitivistička psihologija, ističući da ta nauka nije niz apstraktnih teorija već „in-

telektualna tehnologija” koja proizvodi vidljive i razumljive „osobine ličnosti”, njihova ponašanja i odnose. Psihologiju ne vidi kao čisto akademsku disciplinu već ističe da postoji niz procedura i načina kako se postaje ekspert u administraciji i interpretaciji ljudskog ponašanja. Taj stav je primenjiv i na teorije učenja koje prevazilaze okvire naučnog znanja i u kojima se određene premise javljaju kao nezaobilazno znanje koje je deo korpusa znanja nastavnika. Psihologija je nauka koja je učestvovala u preoblikovanju praksi onih koji na izvestan način imaju autoritet nad drugima: socijalnih radnika, menadžera, nastavnika – i time usmeravala pojedinačne aktivnosti.

Osnovna hipoteza od koje polazi Rouz je da su regulativna uloga i istorijski razvoj *psi-nauka* usko povezani sa odnosima moći. U XIX veku izmišljena je normalna individua, u prvoj polovina XX veka akcenat je bio na „socijalnoj” osobi, a krajem XX veka psiholozi elaboriraju kompleksne emocionalne, interpersonalne i organizacijske tehnike koje nas savetuju i upućuju kako da se ostvarimo kao autonomna osoba. Psihološki blogovi su primer kako psihologija postaje *know how* i kako se u savremenom društvu širi i šalje poruka sve većem broju individua.

Razmatranja o obrazovanju odraslih u perspektivi tehnologija sopstva

Nastankom i razvojem ideje *celoživotnog* učenja i, konsekventno, *totalnom pedago-gizacijom društva* (videti više u: Bernstein, 2001), obrazovanje preuzima značajnu ulogu u rešavanju problema koji su deo privatnog, na primer, ono je prepoznato kao značajno za poboljšanje porodičnog života, međuljudskih odnosa, ali i različitih ličnih osobina, od kojih se često navodi razvoj samopouzdanja. Celoživotno obrazovanje uvodi Pol Langran (Lengrand, 1970), u to vreme direktor UNESCO instituta za obrazovanje (UIE), i ono što podrazumeva pod tim pojmom jeste „serija veoma specifičnih ideja, eksperimenata i postignuća, odnosno obrazovanje u punom smislu te reči, uključujući sve aspekte i dimenzije, neprekinuti razvoj od prvog trenutka života do poslednjeg” (Lengard, 1970, str. 20). Konceptijom celoživotnog učenja *cela* individua postaje oblikovana obrazovanjem *celog* svog života – učenje je način da se ostvari lično i društveno blagostanje, a time se pojačavaju regulacija i samoregulacija subjekta i upliv znanja u privatne sfere života. Dat nam je odgovor na pitanje ne samo kako da radimo već i kako da odgajamo decu, kako pozitivno da mislimo, kako da gradimo prijateljske odnose, da komuniciramo itd. Fejes i Dalstat (Fejes & Dahlstadt, 2013) tvrde da humanistička perspektiva učenja dominira u izveštaju *Učenje da se bude* (Learning to be, Faure, 1972), čime je uloga obrazovanja postala generalizovana i proširena na sve aspekte

ličnog i društvenog. Ona je refleksija optimizma šezdesetih godina i posleratne vere u obrazovanje i razvoj. Doživotno obrazovanje u sebi nosi ideju progresa i ličnog razvoja koji se pozitivno odražava na društvo (Fejes & Dahlstedt, 2013). Ono je režim u kojem se razvijaju različite obrazovne prakse koje podrazumevaju lični razvoj i ispovedanje kao jedan od mehanizama koji do njega dovodi (Fejes & Dahlstedt, 2013). Autori Ašer i saradnici (Usher et al., 1997) ukazuju na to da psihologizam i individualizam humanističkog diskursa mogu paradoksalno da vode do dehumanizacije preteranom regulacijom sopstva, osnažujući osobe da se otvore i obezbede pristup njihovom unutrašnjem svetu. Fuko (1980) piše da je nemoguće spoznati sebe odvojeno od efekata moći. Upravljanje ljudima ne znači prisilu, njihovu konstrukciju i modifikaciju (Usher et al., 1997). Ašer i saradnici (1997) smatraju da sopstvo ne može biti spoznato nezavisno od svojih označitelja. Ono je uhaćeno i postaje kroz narative koji ga opisuju i, pridavanjem značenja, započinje svoj život.

Ekspanzijom naučnih metoda, pojedinac je postao objekat saznanja koji govori istinu o sebi kako bi spoznao sebe; objekat koji uči kako da promeni sebe. Ispitivanje i ispovest su postale glavne tehnike nauka o čoveku. Moderan subjekt nije nem: on govori i na taj način se formira. Tradicionalno obrazovanje kreira poslušne subjekte (Džinović, 2010), dok obrazovanje odraslih odmrzava učenike, aktivira ih i podržava da govore. Ubeđenje da istina može da se dokuči samoispitivanjem svesti u toj meri je prihvaćena da deluje nerazumno tvrditi da je to centralna komponenta odnosa moći (Dreyfus & Rabinow, 1982). Razlog njene nevidljivosti je u našoj privrženosti represivnoj hipotezi; ukoliko je istina suprotnost u odnosu na moć, u tom slučaju će nas njeno otkrivanje osloboditi (Dreyfus & Rabinow, 1982). U XIX veku pojedinac je postao prinuđen da se ispoveda drugim autoritetima – naročito psihijatrima i naučnicima (Dreyfus & Rabinow, 1982). Što više pojedinac govori, to nauka više zna; što je ispitivanje legitimnije – to je finija i šira mreža tehnologije ispovedanja, pa je postalo jasno da subjekt ne može da bude arbitar diskursa koji ga objašnjavaju. U obrazovanju odraslih se podržava govorenje kao izraz slobode pojedinca i njegovog uključivanja u proces učenja. Dijalog je kao metoda uveden kao posledica demokratizacije obrazovanja i veruje se da je pokazatelj i odraz ravnopravnosti svih učesnika obrazovne aktivnosti. Kako se funkcija obrazovanja odraslih proširila i obojila privatne živote pojedinaca, tako su u obrazovne aktivnosti uplovile tehnologije *psi-nauka*. U emancipatorskom narativu obrazovanja, govorenje i iznošenje ličnog iskustva se, pak, vidi kao manifestovanje autentičnosti. Učesnici koriste svoje iskustvo kao armaturu za konstrukciju znanja. U andragoškoj tradiciji iskustvo se vidi kao ključan izvor učenja i razvoja odraslih. Ono je afirmacija njihovog ontološkog i etičkog statusa, što ih čini radikalno drugačijim od dece (Usher, Bryant & Johnston, 1997). Ta tradicija ima

važnu misiju, a to je da oslobodi odrasle učenike od nesrećnih posledica školovanja (Usher, Bryant i Johnston, 1997). Naglasak na iskustvu podrazumeva drugačije znanje i predstavlja alternativu formalnom, akademskom znanju, čime se ističe njegova emancipatorska uloga. Ono je koncipirano kao netaknut izvor saznavanja tokom koga su učenici oslobođeni od kontrole i u mogućnosti su da realizuju svoje samousmerene tendencije (Usher, Bryant & Johnston, 2005). Podrazumeva slobodu u odnosu na regulaciju u službi lične autonomije i/ili socijalnog osnaživanja i označava samoekspresiju i samorealizaciju (Usher, 2009). Usher (2009) piše da iskustvo nema nedvosmisleno i univerzalno značenje – „ono nije inherentno emancipatorno niti opresivno, ono koje reguliše ili transformiše, već se njegovo značenje stalno pomera između ovih polarnosti” (str. 169). S druge strane, otkrivanje sebe možemo interpretirati kao osnovu za dalji proces samoregulacije. Za to dobijaju podršku stručnjaka koji sluša, tumači i nagrađuje dobre učenike koji se podvrgavaju samoanalizi. Priznavanje istine o sebi je indikativno za postojanje odnosa moći u obrazovanju odraslih, iako je izlaganje učesnika i iznošenje ličnog iskustva obojeno liberalnohumanističkom vizijom.

Umesto zaključka – zamka narativa – prikrivena opasnost

Vrlo je lako podleći samoproklamovanim diskursima o učenju i obrazovanju odraslih i podrazumevati i sagledavati obrazovne procese kao oslobađajuće.

Uobičajena i savremena perspektiva pretpostavlja da je cilj obrazovanja i obrazovnih praksi i strategija, potpuna, razvijena i formirana ličnost, koja će se uspešno i na sebi svojstven način osećati prijatno u okruženju u kojem živi, bilo ono privatno ili poslovno. U te svrhe nam tradicionalno razumevanje obrazovnih procesa neće biti od koristi. Uzimati znanje kao korpus konačnih istina, koje treba preneti onima koji to žele (ili su za to platili), predstavlja, kao što smo i napomenuli, pogrešan metod, čiji cilj nije i ne može biti valjano formirana ličnost, sposobna za samostalno funkcionisanje u savremenom svetu, koja će doživeti uspešnu i potpunu (samo)realizaciju ili (samo)ostvarenje. Upravo samorealizacija i samoostvarenje predstavljaju zamku obrazovanja – jer se uzimaju kao intrinzično dobri procesi, nezavisni i slobodni. Pretpostavlja se da uvek vode nekom korisnom i hvale vrednom ishodu, ali ne mora da znači da je tako, a najčešće i nije. Lako se previđa postojeći narativ koji date promene na ličnom nivou usmerava ili vodi neretko u smerovima koje postavljaju oni koji poseduju moć. Tehnologije sopstva, zasnovane na ličnoj (samo)promeni, u tom smislu, mogu biti podređene upravo odveć predodređenim stavovima i predstavljaju način na koji subjekat biva oblikovan postojećim narativima.

Vratimo li se na uobičajenu predstavu značaja celoživotnog obrazovanja (obrazovanja odraslih), pod kojom se smatra da, posebno u današnjim okolnostima, kada je obrazovanje nikada pristupačnije i dostupnije, čovek biva sve manje i manje obrazovan. Najčešće se proces učenja završava fakultetom. Nakon toga se, uglavnom, svako dalje razvijanje, usavršavanje i napredovanje dešava sporadično i akcidentalno, ako često i potpuno zanemaruje i prekida. Svest koja je utemeljena na zastarelim obrazovnim strategijama, umirena i ušuškana u sigurnost pređašnjih metoda obrazovanja, ne ume ili neće da se razmrda, promeni i prilagodi. S druge strane, svet, to jest naučni i tehnološki razvoj čovečanstva intenzivniji je nego ikada ranije, tako da se često dešava da znanja koja smo stekli na tradicionalan način i za koja smo pretpostavljali da su nam dovoljna za umešno funkcionisanje u društvu neretko bivaju prevaziđena i zanemarena još tokom našeg radnog veka. Postoji bojazan da će se to u bliskoj budućnosti dešavati mnogo učestalije i upadljivo brže. Upravo takvo jedno moderno i ubrzano kretanje stanja stvari ljude će učiniti zbunjenim i izgubljenim, što u krajnjoj instanci i između ostalog, ima za posledicu sve suprotno od onoga što je proklamovano pod ciljem obrazovanja. U takvom kontekstu, tehnologije sopstva se uzimaju kao „spas“ ili izlaz iz takvog, naizgled, bezizlaznog stanja. Ipak, zanemaruje se nelagodnost koju za sobom, ali neprimetno, ostavljaju tehnologije sopstva. Zamka u koju lako upadamo, smatrajući da je dovoljna kritika tradicionalnog shvatanja obrazovanja. Naime, lako se prihvata kao da je rad na sebi jedna vrsta autentične i originalne tvorevine, ali se zaboravlja da je i takva vrsta promene zasnovana na nečemu – nametnutim narativima na kojima počiva. Primera radi, opšti pristup promeni i rada na sebi često biva utemeljen na želji da se bude uspešan, recimo. Stoga, pojavljuju se raznorazni tekstovi i knjige, uglavnom naslovljene sa „7 načina da se obogatimo“ ili pak „Bogati otac, siromašni otac“, koje nisu ništa drugo do jeftini i sa svih strana prikupljeni klišeji, koji se neretko uzimaju kao jedinstvena ili inovativna promena u nečijem životu. S druge strane, zamka u koju upadamo sastoji se od podteksta na kome se temelji celokupan kapitalistički narativ, koji propagira neophodnost bogaćenja (kao i neizmernog trošenja), što se maskira u strategijama koje tehnologije sopstva propagiraju.

Iz kritike tradicionalnog obrazovanja se prebrzo i prilično neobazrivo uskače u ušuškanost rada na sebi, samoostvarenja i samoobrazovanja, a da se ne promisli dovoljno i ne uvidi da i takva promena leži na prikrivenim narativima, neopazivo proklamovanim uglavnom od grupa čija (nad)moć omogućava realizaciju njihovih interesa. Pomenuti primer, iako vrlo plastično, dosta jasno prikazuje promenu koja savremenom, posebno zapadnom čoveku usmerava celokupan život, obučava ga šta treba da voli, čemu da teži i šta to može (i treba) da ga učini zadovoljnim i ispunjenim. Nije namera teksta, niti smo to u moguć-

nosti, da ponudi konačan odgovor, već možda samo da podigne i usmeri svest ka potencijalnim problemima u koje zapadamo ako stihijski i nekritički podležemo i prihvatamo (samo)promene, posebno smatrajući ih nužnim, izuzetno korisnim i po definiciji dobrim.

Reference

- BESLEY, A. C. (2005). Self-denial or self-mastery? Foucault's genealogy of the confessional self. *British Journal of Guidance & Counselling*, 33(3), 365–382.
- BURKITT, I. (2002). Technologies of the Self: Habitus and Capacities. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 32(2), 219–237.
- BERNSTEIN, B. (2001). From pedagogies to knowledges. In A. Morais, I. Neves, B. Davies & H. Daniels, H. (Eds.), *Towards a sociology of pedagogy. The contribution of Basil Bernstein to research* (str. 363–368). New York: Peter Lang.
- DREYFUS, H. J. & RAINBOW, P. (1982). *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*. Chicago: UCP.
- DŽINOVIĆ, V. (2010). *Poslušnošću do znanja*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- FAURE, E. (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO.
- FEJES, A. & DAHLSTEDT, M. (2013). *The confessing society: Foucault, confession and practices of lifelong learning*. London: Routledge.
- FOUCAULT, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972–1977*. In C. Gordon (Ed.), New York: Pantheon.
- FOUCAULT, M. (1988). Technologies of the Self. In L. H. Martin, H. Gutman & P. H. Hutton (Eds.), *Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault* (pp. 16–49). London: Tavistock.
- FOUCAULT, M. (1997). *Ethics: Subjectivity and Truth*. Ed. Paul Rabinow. London: Allen Lane.
- FOUCAULT, M. (1993). About the beginning of the hermeneutics of the self: Two lectures at Dartmouth. *Political theory*, 21(2), 198–227.
- FUKO, M. (2014). *Tehnologije sopstva. Spisi o poznoj antici i ranom hrišćanstvu*. Beograd: Karpos.
- HOSKIN, K. (1990). Foucault under examination: the crypto-educationalist unmasked. In S. Ball (Ed.), *Foucault and Education: Disciplines and Knowledge* (pp. 29–53). London: Routledge.
- LENGARD, P. (1970). *An introduction to lifelong education*. Paris: UNESCO.
- MARSHALL, J. D. (1998). Kenneth Wain on Foucault and Postmodernism: A Reply. *Studies in Philosophy and Education*, 17(2), 177–183.
- OLSEN, M. (2005). Foucault, educational research and the issue of autonomy. *Educational Philosophy and Theory*, 37(3), 365–387.

- OLSEN, M. (2008). Understanding the mechanisms of neoliberal control: lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism. In A. Fejes & K. Nicoll (Ed.), *Foucault and Lifelong Learning: Governing the subject* (pp. 34–47). London, New York: Routledge.
- RABINOW, P. & ROSE, N. (2003). Foucault today. In P. Rabinow & N. Rose (Eds.), *The essential Foucault, 1954–1984* (pp. 1–30). New York: New Press.
- ROSE, N. (1990). *Governing the soul: the shaping of the private self*. Taylor & Francis/Routledge.
- ROSE, N. (1998). *Inventing our selves: Psychology, power, and personhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SIMON, J. K. (1971). A conversation with Michel Foucault. *Partisan Review*, 38(2), 192–201.
- TAYLOR, C. (2008). *The Culture of Confession from Augustine to Foucault: A Genealogy of the 'confessing Animal'*. London: Routledge.
- USHER, R., BRYANT, I. & JOHNSTON, R. (1997). *Adult Education and the Postmodern Challenge. Learning beyond the Limits*. London: Routledge.
- USHER, R. (2009). *Experience, pedagogy, and social practices*. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary Theories of Learning: Learning theorists... in their own words* (pp. 169–183). Grad: John Wiley & Sons.

Maja Maksimović⁵

University of Belgrade, Faculty of Philosophy

Ivan Nišavić⁶

University of Belgrade, Institute for Philosophy and Social Theory

Technologies of the Self in Adult Education⁷

Abstract: We commence this paper with Foucault's theory of the technologies of the self and the approach to analysing their function in adult education. In exploring the mechanism of control, of particular importance is the point of intersection of power, examining, confiding, science and experts or specialists and the formation of the self. We shall attempt to clarify such relations, particularly the connection of the technology of the self and education. The adult learner is perceived as an active learner and is expected to provide constant reflexion on their previous experience which has turned into raw material honed by critical analysis. It is presupposed that such action is empowering and that talking about oneself influences the liberation of an individual. In the past decade, various societal spheres saw a more pronounced neoliberal position, which also applies to the sphere of education. Consequently, we witness the growing and more frequent transfer of responsibility to the subject who ought to develop certain skills, regardless of whether they are intended for living or working. Spurred by growing insecurities and global unpredictability, the individual is invited to continually hone their skills and reinvent themselves so as to adapt to changes. Lifelong learning has become a standard and requirement, not just a right. Such a learning process oftentimes includes self-knowledge that is inevitably playing out in relation to current modes of truth. By producing themselves, the subject is also becoming submissive at the same time. In this work, we suggest that the practices of learning must therefore be what Foucault called *technologies of the self*, whereas the description and argumentation of this statement is at the crux of this paper.

Key words: technology of the self, confession, self-actualization, education.

⁵ Maja Maksimović, PhD, is an Assistant Professor at the Department for Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade (mmaksimo@f.bg.ac.rs).

⁶ Ivan Nišavić, PhD, is a Research Fellow at the Institute for Philosophy and Social Theory, University of Belgrade (ivan.nisavic@instifdt.bg.ac.rs).

⁷ This work was supported by the Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia on the basis of the Contract on the Realization and Financing of Scientific Research Work in 2021.