

Oskar Szwabowski

Agambenowska szczelina edukacyjna

Pedagogika Szkoły Wyższej nr 1, 121-134

2015

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Oskar Szwabowski

Uniwersytet Szczeciński

**Agambenowska szczelina edukacyjna.
Recenzja Tyson E. Lewis, *On Study: Giorgio Agamben
and Educational Potentiality*, Routledge 2013**

Joris Vlieghe zauważa, że filozoficzna koncepcja Giorgio Agambena pomimo istotnego wpływu na różne „domeny nauk humanistycznych i społecznych” nie doczekała się wciąż przeniesienia na grunt refleksji pedagogicznej¹. Diagnoza wysunięta w ramach i dotycząca hegemonicznego pola naukowego sprawdza się również w polskich warunkach peryferyjnej produkcji naukowej. Sytuacja taka może wydawać się dziwna nie tylko z powodu właściwego pedagogice „pasożytnictwa” ani z samej rangi Agambena jako myśliciela, ale z faktu, że jego praca teoretyczna niemalże domaga się przeniesienia na grunt edukacji, tworząc inspirujące, wywrotowe pęknięcia i przechwycenia.

W tym kontekście książka Lewisa nie tylko stara się wypełnić lukę w polu filozofii edukacji, ale również stanowi maszynę wojenną transformującą refleksję, otwierającą pola do studiowania, a co najważniejsze – rozpala wyobraźnię. Nie mamy bowiem do czynienia z suchą rekonstrukcją edukacyjnych wątków w twórczości Agambena ani z próbą dostosowania refleksji włoskiego myśliciela do dominującego sposobu uprawiania refleksji o edukacji. Praca Lewisa stanowi raczej wyłom, pęknięcie, które używa Agambena. Można powiedzieć, że jest przykładem przyjacielskiej twórczości, która owocuje treściami i perspektywami wykraczającymi poza rekonstrukcję.

O ile sam Agamben nie jest zbyt obecnym w pedagogice, to o Lewisie tego powiedzieć nie można. Tym jednak, co łączy go z włoskim filozo-

¹ J. Vlieghe, *Experiencing (Im)potentiality: Bollnow and Agamben on the Educational Meaning of School Practices*, „Studies in Philosophy and Education” 2013, vol. 32, no. 2, s.189.

fem, jest inspirująca moc jego tekstów. Koncepcje takie jak „intelekt rozwojowy”² czy „exopedagogika”³ stanowią przykłady terrorystycznej praktyki teoretycznej, której wybuchy mogłyby ustanowić inny poziom pola teorii i praktyki edukacyjnej. Lektura Lewisa była dla mnie zawsze niezapomnianym doświadczeniem oraz doskonałym przykładem, jak powinno się uprawiać filozofię edukacji i pedagogikę krytyczną.

Nową książkę Lewisa należałoby zgodnie z deklaracją autora potraktować jako próg. Dzieło-próg Lewisa z jednej strony wypełnia lukę poprzez wprowadzenie refleksji Agambena do pola teoretycznego pedagogiki, z drugiej strony tworzy ją poprzez ulokowanie nowego elementu w starej strukturze. Dzieło-próg rozcina zastane struktury, tworzy pęknięcia – jest drzwiami, nie-możliwością. Dzieło-próg jako posłanie, mesjańska nowina problematyzuje relację między nadchodzącą edukacją, a edukacją, która jest. Ta dynamika towarzyszy nieustannie lekturze Lewisa, tak jak i towarzyszy zmaganiom myśli interpretującej.

Kwestia potencjalności

Dzieło-próg Lewisa nie podejmuje całościowej analizy dorobku Agambena, ale koncentruje się na pojęciu potencjalności i nie-potencjalności, które stanowią oś refleksji nad koncepcją studiowania. Wybór ten podyktowany jest tym, że potencjalność zdaje się zajmować centralne miejsce w myśleniu pedagogicznym. Nie tylko wpisuje się w zdroworozsądkowe rozumienie dobrej edukacji jako rozwoju potencjalności, ale również widnieje na sztandarach reform w USA i krajach europejskich. Poza tym refleksja nad potencjalnością nie jest marginalnym tematem filozofii Agambena – wręcz przeciwnie. Paweł Mościcki stwierdza, że pojęcie to jest kluczowe w projekcie przepisywania tradycji filozoficznej podjętej przez włoskiego myśliciela. Jak pisze:

Giorgio Agamben należy do tych nielicznych filozofów, którzy usilnie starają się wpisać w swój projekt filozoficzny nową koncepcję

² T.E. Lewis, *Swarm Intelligence: Rethinking the Multitude from within the Transversal Commons*, „Cultural, Theory and Critique” 2010, vol. 51 (3).

³ T.E. Lewis, R. Kahn, *Education Out of Bounds. Reimagining Cultural Studies for a Posthuman Age*, PALGRAVE MACMILLAN, New York 2010.

potencjalności [potenza] i za jej pomocą przeformułować kilka najbardziej podstawowych wątków myśli zachodniej⁴.

Również Kevin Attell stwierdza, że potencjalność pełni centralną rolę w dziele Agambena, a kolejne, późniejsze prace są rozwijaniem myślenia o tej kategorii. Sam stan wyjątkowy można zrozumieć jako dynamikę aktu i potencjalności⁵. W tej perspektywie czytanie Agambena jako teoretyka potencjalności umożliwia całościowe odczytanie jego dzieła, jak również przełożenie go na grunt pedagogiki, lokując się w samym sercu tejże dyscypliny – w jej koncentracji nad rozwojem, aktualizowaniem pełnej potencjalności wychowanka.

Refleksja nad kategorią rozwoju jest coraz częściej podejmowana przez krytycznych pedagogów. W ramach tej narracji podkreśla się jego systemowy charakter, uwikłanie w relacje władzy i logikę rynku. Całozyciowa edukacja oznacza z jednej strony indywidualizację problemów społecznych, redukcję problemów społecznych, ekonomicznych czy politycznych do wymiaru edukacji, kształcenia konkretnej jednostki, z drugiej uczynienie z edukacji kwestii ekonomicznej. Edukacja staje się narzędziem rozwoju kapitału ludzkiego mającego się przyczynić do wzrostu gospodarczej potęgi danego kraju, jednocześnie stając się transferem odpowiedzialności z państwa na jednostkę. Tak spreparowane uczenie się i nauczanie wytwarza przedsiębiorczą jednostkę, gdzie życie zostaje zredukowane do mierzalnych efektów podporządkowanych kapitalistycznej logice. Sama jednostka zaś zostaje poddana nieustannej (samo)dyscyplinie. Lewis pisze, że „samo-wiedza i samo-studiowanie staje się formą samo-organizowania i samo-zarządzania w ogólnych ramach biotechnologicznych skoncentrowanych na optymalizacji żywych zasobów”⁶. Inaczej mówiąc, edukacja traktowana jest jako inwestycja, która musi przełożyć się na ekonomiczne zyski. Oznacza to instrumentalizację potencjalności, która zostaje w pełni utożsamiona z realizacją rynkowych celów.

⁴ P. Mościcki, *Idea potencjalności. Możliwość filozofii według Giorgio Agambena*, Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa 2012, s. 8.

⁵ K. Attell, *Giorgio Agamben. Beyond the Thresholds of Deconstruction*, Fordham University Press, New York 2015, s. 86.

⁶ T.E. Lewis, *On Study. Giorgio Agamben and Educational Potentiality*, Routledge 2013, s. 4.

Instrumentalizacja potencjalności przejawia się w określonym jej spreparowaniu. Lewis, analizując rządowe programy edukacyjne, zauważa, że nie ma w nich miejsca na potencjalność, która byłaby przeciwko rynkowi. Wszelka aktualizacja oznacza przyjęcie form towarowych, mierzalnych efektów, które wzmacniają panującą tendencję. Rynkowa redukcja odbywa się w płaszczu retoryki pełnej aktualizacji, pornograficznej obietnicy totalnego spełnienia⁷, niemniej ogranicza potencjalność. Przykładowo, elastyczność jest wymagana o tyle, o ile stanowi odpowiedź na wymogi kapitalizmu.

Według Lewisa powyższa instrumentalizacja, spreparowanie edukacji do uczenia się (*learning*) wiąże się ze specyficznym rozumieniem potencjalności. Powołując się na Agambena czytającego Arystotelesa, wyróżnia dwa rodzaje potencjalności: pierwszą zwaną ogólną (*generic*) i drugą czynną (*effective*)⁸.

⁷ *Ibidem*, s. 9.

⁸ Warto zwrócić uwagę, że u Agambena określenia *effective* na drugi rodzaj potencjalności występuje bardzo rzadko. Odnajdujemy je w formie opisowej lub pod różnymi określeniami. Również w komentarzach trudno natrafić na takie rozróżnienie. Przykładowo u C. Colebrook *generic* oznacza ogólną refleksję nad potencjalnością, której przeciwstawione jest właściwe rozumienie potencjalności: „According to Agamben, Aristotle rightly passes over a generic understanding of potentiality (or what is merely possible) in order to define a notion of potentiality proper – the latter being a specific and defining potentiality”. C. Colebrook, *Agamben: Aesthetics, Potentiality, and Life*, „South Atlantic Quarterly” 2008, winter, s. 112. W polskim tłumaczeniu fragment brzmi następująco: „Według Agambena Arystoteles słusznie przechodzi od ogólnego rozumienia potencjalności (albo tego, co jedynie możliwe) do definicji właściwej potencjalności – potencjalności ogólnej i określającej” (C. Colebrook, *Agamben: estetyka, potencjalność i życie*, tłum. J. Kutyla, w: *Agamben. Przewodnik Krytyki Politycznej*, Warszawa 2010, s. 313). Konsultując przekład *effective* na język polski, S. Królak zaproponował tłumaczenie wspomnianego słowa jako istniejąca, ziszczona, rzeczywista (rozmowa przeprowadzona 24.06.2015), zaś M. Ratajczak proponuje przełożyć termin jako „potencjalność dyspozycji”, co jego zdaniem, współgra z dyspozytywem (rozmowa przeprowadzona 23.06.2015). O ile propozycja Ratajczaka znajduje uzasadnienie w odniesieniu do projektu teoretycznego Agambena i dotyczy głównie Agambenowskiej krytyki Głosu, czyli metafizycznej dyspozycji do mówienia, o tyle niekoniecznie odpowiada odczytaniu, jakie czyni Lewis, zarówno z potencjalności u Agambena i jego koncepcji Głosu. Z tego powodu w tekście będę korzystał z propozycji Królaka jako bardziej neutralnej. Ponadto, *effective*, które pojawia się w książce *The Time That Remains* (G. Agamben, *The Time That Remains. A Commentary on the Letter to the Romans*, tłum. P. Dailey, Stanford University Press, Stanford, Kalifornia, s. 136) zostało na język polski przetłumaczone jako potencjalność czynna (G. Agamben, *Czas, który zostaje. Komentarz do Listu do Rzymian*, tłum. S. Królak, Sic!, Warszawa 2009, s. 159). Na marginesie chciałbym zauważyć, że problem z przyjęciem tłumaczenia wynika częściowo z niedbałości interpretacyjnej Lewisa, który niezbyt dokładnie, by nie powiedzieć, że błędnie dokonuje wspomnianego rozdziału oraz jego wartościowania. Wracam do tej kwestii jeszcze pod koniec recenzji, niestety ze względu na wymaganą ob-

Pierwsza koncepcja „wyjaśnia, jak dziecko jest w stanie dorosnąć, aby stać się określonym typem osoby z określoną rolą w społeczeństwie”⁹. Dziecko zostaje ujęte w logice „jeszcze nie” – „jeszcze nie dorosły, jeszcze nie obywatel, jeszcze nie produktywny członek społeczności”¹⁰. Uczenie się przekształca „jeszcze nie” w „musi być”. Ten rodzaj potencjalności ulega zniszczeniu w procesie edukacji, przekształcając się w konieczność. Zostaje w pełni podporządkowana temu co aktualne. To rozumienie potencjalności jest wykorzystywane w ramach uczącego się społeczeństwa, gdzie edukacja podporządkowana jest pełnej aktualizacji potencjalności w możliwych do mierzenia i liczenia formach, jednocześnie interpretując rozwój jako opanowywanie konkretnych, koniecznych z punktu widzenia biokapitalizmu umiejętności.

Druga koncepcja traktuje odmiennie potencjalność. Nie musi ona w pełni przechodzić w akt. Lewis pisze, że posiadanie wiedzy w potencjalności oznacza zdolność jej aktualizowania, jak i nieaktualizowania. Zawiera ona w sobie nie-potencjalność, to znaczy aktywną zdolność nie-wprowadzania czegoś do aktu, powstrzymywania się od realizacji. Nie-potencjalność nie należy rozumieć jako niezdolność do czegoś, jako nie-umiejętność. Lewis dostrzega, że taką formę impotencji doskonale rozwija paradygmat uczenia się. Neoliberalne wykluczenie zbędnych-młodych stanowi drugą stronę edukacyjnego urządzenia eliminującą ich jako niezdolnych, nie do ocalenia poprzez „aktualizacje ich impotencji”¹¹. Attel zauważa, że w przypadku nie-potencji chodzi raczej o zdolność do nie niż niezdolność (*can not*, a nie *cannot*)¹². Tę koncepcję potencjalności, która zakłada jednocześnie nie-potencjalność, wiąże Lewis ze studiowaniem. Potencjalność czynna jest według niego opozycyjna wobec logiki uczenia się, ekonomicznego podporządkowania edukacji i logice konieczności. Zamiast podporządkowywać ludzi określonym rolom, paradygmatowi tego,

jętość tekstu nie jestem w stanie odpowiednio udowodnić szokującej trochę niedbałości Lewisa.

⁹ T.E. Lewis, *On Study...*, s. 5.

¹⁰ *Ibidem*, s. 6.

¹¹ *Ibidem*, s. 10.

¹² K. Attel, *Giorgio Agamben...*, s. 96.

że trzeba być kimś, ten rodzaj potencjalności zakłada doświadczenie nie-potencji, zdolności niebycia.

Powyższe rozróżnienie jest kluczowe dla refleksji Lewisa dotyczącej edukacji. Niemniej wydaje się ono problemowe. W toku wywodu ulega ono dookreśleniu, zwłaszcza podczas definiowania centralnego terminu, jakim jest studiowanie. Przyjrzyjmy się dalszym próbom interpretacyjnym, aby ponownie powrócić do kwestii potencjalności.

Uczenie kontra studiowanie

Lewis negatywnie odnosi się do paradygmatu uczenia się, który stanowi realizację logiki ekonomii w przestrzeni edukacji. Neoliberalne urządzenie edukacyjne doby biokapitalizmu działa odpodmiatawiająco, przekształcając ludzkie istnienia w kapitał ludzki oraz produkując ludzkie odpadki. Uczenie się jest wpisane w panującą strukturę społeczną jako konieczny element jej reprodukcji zarówno pod względem wytwarzania efektów pozytywnych (rozwój potencjalności), jak i negatywnych (rozwój impotencji) – ustanawiając hierarchię i ją legitymizując. Studiowanie według Lewisa radykalnie różni się od uczenia się oraz stanowi radykalną alternatywę dla „edukacyjnej logiki biokapitalizmu”¹³.

Koncepcję studiowania Lewis rozwija z różnych perspektyw, tworząc w trakcie snucia refleksji jej definicje. Tym, co wyróżnia studiowanie, jest brak celu. Jest to aktywność, która jak myślenie teoretyczne u Arystotelesa zadowala się sobą samym, nie przekładając się na żadną zewnętrzną wobec niego praktykę. Studiowanie podejmowane jest dla niego samego – posiada specyficzny rytm oraz odbywa się również w specyficznej przestrzeni wśród specyficznych ludzi. Nie polega ono na rozwijaniu zdolności x, y czy z, ale na otwarciu, które nie musi przekładać się na żadne „efekty”. Lewis, sprzeciwiając się takiemu ujmowaniu edukacji, wykracza poza potencjalność dyspozycji, która zakłada wyalienowanego człowieka widzącego się nie jako byt integralny, ale zbiór różnych umiejętności, które przekształcone zostają w towar na rynku pracy¹⁴, wiążąc ją z pasywnością

¹³ T.E. Lewis, *On Study...*, s. 15.

¹⁴ Zob. G. Lukács, *Historia i świadomość klasowa*, tłum. M. Siemek, PWN, Warszawa 1988.

i niemowlęctwem, niezdeteminowaniem i nieprzynależnością bytu jakiegokolwiek i jego otwartością na różne sposoby egzystencji. Studiowanie polega nie tyle na rozwoju „niemowlęcej potencjalności, ale raczej potencjalności zawieszania aktualizacji”¹⁵.

Proces studiowania można określić jako praktykę profanacji, którą Lewis przeciwstawia zabawie¹⁶. Skoro metodą walki z urządzeniami władzy proponowaną przez Agambena jest profanacja, to przeciwko edukacyjnemu urządzaniu należy wytoczyć maszyny profanujące. Profanacja pozbawia wiedzę i świat świętości, udostępniając je swobodnemu użytkowi czy – jak mówi Lewis – majsterkowaniu. To majsterkowanie ma swój specyficzny rytm – bit czasu mesjańskiego.

Lewis analizuje rytm studiowania, odwołując się do pracy Alfreda N. Whiteheada *The Aims of Education*, gdzie zostaje zobrazowany cykl uczenia pod postacią oscylacji między wolnością a dyscypliną oraz przechodzenia od cyklu romantycznego, przez cykl precyzji, do cyklu generalizowania. Cykle te nie są od siebie oddzielone, ale zawierają się niejako w sobie. Jak komentuje to Lewis:

istnieją cykle w cyklach, a każdy etap rozwoju może być zdominowany przez określone załamanie wolności lub dyscypliny, są tam stale powtarzające się elementy z ostatniego cyklu, które są stwarzane i przechowywane w ramach każdego etapu¹⁷.

W ramach studiowania mamy określone cyrkulacje, nieustane krążenie, swoisty rytm, któremu odpowiada określony czas niezamykający się w czterdziestu pięciu czy dziewięćdziesięciu minutach ani w dwóch czy trzech latach. Lewis rytm studiowania wiąże z rytmem wiersza, a tym samym z czasem mesjańskim. Ten rodzaj czasu zrywa z czasem chronologicznym, jest cięciem w jego wnętrzu, lokując się na skraju końca czasu. Lewis sugeruje, że czas mesjański jest czasem, który wolałby się nie skończyć („I would prefer not» to end”¹⁸). Łącząc rytm poematu ze studiowaniem, autor zauważa, że „[t]ak jak wiersz, studiowanie opiera

¹⁵ T.E. Lewis, *On Study...*, s. 42.

¹⁶ *Ibidem*, s. 120.

¹⁷ *Ibidem*, s. 55.

¹⁸ *Ibidem*, s. 57.

się własnemu końcowi”¹⁹, wyprodukowaniu „wiedzącego podmiotu”. Jest oscylacją między zdolnością a nie-zdolnością, między wiedzą a jej brakiem – ustanawia próg nierozróżnialności między cyklami, swoisty edukacyjny stan wyjątkowy. Student nieustannie doświadcza swojej możliwości i nie-możliwości, braku, niedopełnienia i niespełnienia. Jest to stan wahania przepełniony melancholią, podczas której tworzy się specyficzne kolekcje „poniżej znaków i rzeczy” otoczonych aurą, która nie jest aurą – unikalną konstelacją znaczeń stworzoną przez zbieracza.

Warto zauważyć, że u Lewisa studiowanie wiąże się nie tyle z potencjalnością, co nie-potencjalnością. Stanowi swoiste cięcie w czasie, który się już nie rozwija, lecz zastyga w terażniejszości – jako podsumowaniu i zbawieniu. W tym czasie życie już tylko istnieje, bawiąc się tym, co wcześniej go dławilo. W tym czasie wzorowym studentem nie jest ten, kto produkuje odpowiednią ilość tekstu w danej jednostce czasowej, kto bez problemu przechodzi kolejne stopnie, rozwiązuje testy i cytuje z pamięci uznane podręczniki, ale Bartleby i Occupy Wall Street.

Przykłady studiowania. Bartleby i Occupy Wall Street

Lewis pisze, powołując się na Jana Masscheleina i Maartena Simons’a, że „student powinien być przemyślany jako ten, który studiuje bez określonego celu, bez zidentyfikowanego interesu, przez co jest otwarty, wystawiony i troskliwy wobec świata”²⁰. Tak zdefiniowany staje się figurą polityczną, która zawiesza logikę biokapitalizmu. Przykładem idealnego studenta jest tytułowa postać z powieści Hermana Melville’a *Kopista Bartleby. Historia z Wall Street*. Bartleby stanowi wyraz nowej strategii oporu i doświadczania nie-potencjalności.

Każdego dnia Bartleby wykonuje coraz mniej i mniej pracy w biurze na Wall Street i kiedy narrator próbuje nawiązać z nim dialog dotyczący jego postępowania, Bartleby odmawia wyjaśnień. Ostatecznie, Bartleby przestaje pracować w ogóle, pozostając jedynie w biurze, zamieszkując przestrzeń jako rodzaj nieoperatywnej

¹⁹ *Ibidem*, s. 58.

²⁰ *Ibidem*, s. 13.

reszty, doprowadzając do frustracji swojego byłego szefa oraz współpracowników²¹.

Bartleby jest więc studentem, który odmawia wykonywania pracy. Zamiast tego powtarza swoją formułę specyficznej odmowy „wolałbym nie” – „I prefer not to”²². Ten sposób postępowania czyni szefa bezsilnym wobec oporu nie-pracownika, który nawet nie mówi „nie”, ale preferuje „nie”. Ta odmowa sytuuje go w paradoksalnej sytuacji, która charakteryzuje samo studiowanie. Lewis pisze:

Bartleby nie przynależy do żadnej klasy „edukacyjnego przedmiotu”. Zawieszając taką klasyfikację, ukazuje, jak studiowanie jest zawsze paradoksalnie włączone w klasę edukacyjnych przedmiotów poprzez bycie wykluczonym z tejże klasy²³.

Strategia Bartleby’ego polega na odmowie udziału, exodusie z logiki testowania i egzaminowania. Wymyka się on próbom oceny. Mało tego, dokonuje on wycofania się z „logiki aktualizacji”²⁴. Oznacza to, że on sam staje się nikim, bytem nieokreślonym, pozbawionym przyszłości oraz przeszłości. Jest istnieniem pozbawionym odniesienia do jakiegokolwiek społecznej roli. „Nie posiada żadnych preferencji, żadnej określoności, nie pożąda tego, by stać się x, y albo z”²⁵. Nie chce on zostawać ani barmanem, ani sprzedawcą, pozostając otwartym na wszystkie profesje i jednocześnie wszystkie je jednakowo (nie) preferując. Zawiesza on obowiązywanie norm, otwierając nowe pola użytku. Podsumowując rozważania o studencie Bartleby’em, Lewis stwierdza, że „Bartleby nie uczy nas co pisać ani jak pisać, ale raczej tego, że możemy/nie możemy pisać”²⁶.

Innym przykładem studiowania i studenta przywoływanym przez Lewisa jest ruch Occupy Wall Street (OWS) będący „kolektywnym Bart-

²¹ *Ibidem*, s. 46.

²² Na temat problemu z przekładem na język polski tej formuły zobacz przypis tłumacza, G. Agamben, *Bartleby, czyli o przypadkowości*, tłum. S. Królak, w: H. Melville, *Kopista Bartleby. Historia z Wall Street*, tłum. A. Szostkiewicz, Sic!, Warszawa 2009, s. 127.

²³ T.E. Lewis, *On Study...*, s. 46.

²⁴ *Ibidem*, s. 47.

²⁵ *Ibidem*, s. 50.

²⁶ *Ibidem*, s. 52.

leby²⁷. Tym, co przede wszystkim łączy Kopistę z protestującymi, jest strategia oporu, brak żądań, użycie słabej siły. Protestujący zawieszają działanie władzy, państwowe struktury i logikę kapitalizmu, oddając się wspólnemu studiowaniu świata. OWS reprezentuje „wspólnotę studiujących” – „horyzontalną pedagogikę”²⁸ przekształcającą czas i miejsce dla studiowania.

Praktyka OWS, tak jak studiowanie, jest przejawem słabej utopii. Słaba utopia według Lewisa nie oznacza projektowania przyszłości, tworzenia planów, „zastępowania «jest» przez «być powinno»”²⁹, ale zawieszeniem terażniejszości, wydobywaniem jej własnej potencjalności. Można powiedzieć, że słaba utopia już jest w praktyce studiującej wspólnoty.

Wspólnota studiujących

Studiowanie stanowi opozycję wobec uczenia, logiki oceny i biokapitalizmu. Stanowi całościową wizję i kontr-praktykę edukacyjną. Wiąże się ona z innymi relacjami, ustanowieniem określonej wspólnoty będącej miejscem praktykowania innych form życia niż te pożądane przez rynek i państwo. Nie można jej zdefiniować „w terminach interesu, umiejętności czy zdolności, ale raczej jako formę życia, która pozostaje pomiędzy koniecznością a przypadkowością, niemożliwością i możliwością”³⁰. Lewis stwierdza, że studiowanie odbywa się wśród przyjaciół. Nie mamy tutaj do czynienia z sytuacją hierarchiczną, z zarządzaniem rozwojem przez wyspecjalizowanych funkcjonariuszy, nauczyciel nie jest nikim innym i niczym więcej niż jednym ze studentów.

Wspólnota studiujących, tak jak to, kto jest przyjacielem, nie konstytuuje się jak u Carla Schmitta w opozycji do wroga, nie jest również ufundowana na określonych tożsamościach czy dzielonych przekonaniach. Przyjaciół jest, jak podaje Lewis, „kimś, z kim dzielimy dzielenie

²⁷ D.R. Ford, *Review of Tyson E. Lewis, On Study: Giorgio Agamben and Educational Potentiality*, Routledge 2013, „Studies in Philosophy and Education” 2014, vol. 33, no. 1, s. 109.

²⁸ T.E. Lewis, *On Study...*, s. 162.

²⁹ *Ibidem*, s. 107.

³⁰ *Ibidem*, s. 15.

się”³¹. Wspólnota jest po prostu współbyciem, byciem razem, które nie ma żadnego innego celu. Wspólnota studiujących jest wspólnotą nieoperatywną. W przeciwieństwie do wspólnoty operatywnej, w której każdy ma wyznaczoną rolę, wspólnota studiujących jest zakorzeniona w byciu w dobrach wspólnych. W tym kontekście studiowanie jest wspólną przestrzenią, w której istnieje się w radości, bez żadnego wyznaczonego celu, profanując nieustannie. „Wspólnota majsterkujących, wspólnota studiujących jest nieoperatywną wspólnotą, która dzieli własną katastrofę (niepotencjalność) z radością”³².

Kwestie problemowe

Książka Lewisa stawia przynajmniej kilka istotnych problemów. Pierwszym, podstawowym jest ona sama. Nieobecność Agambena w refleksji edukacyjnej może uczynić *On Study* niezrozumiałą, nazbyt filozoficzną, jak i niepodatną na krytyczne przemyślenie. Przykładowo Derek R. Ford nie dostrzega w ogóle problemu z rekonstrukcją potencjalności u Agambena, po prostu przyjmując to, co napisał Lewis³³. Oczywiście znany jest sposób, w jaki Agamben podchodzi na przykład do Arystotelesa. Komentatorzy wskazują, że Agamben dość swobodnie gra tradycją filozoficzną, dokonuje bezczelnych przechwyceń, nadinterpretacji, wypaczeń, które odkrywają inspirujące perspektywy. Agamben nie uznaje świętości, jest profanem.

Można więc powiedzieć, że Lewis traktuje Agambena tak jak Agamben Arystotelesa. Poza tym zarzut niewierności, zbyt swobodnego posługiwania się cudzymi koncepcjami, pomysłami wydaje się bezzasadny z perspektywy myślenia profanującego. Wpisuje się w logikę uczenia się, standaryzowania odczytań. Niemniej jednak, nie stawiając pytania o wierność i oceniania czyjejś twórczości w tej perspektywie, należałoby zapytać o skutki takiego użytku z Agambena, zaś z perspektywy pedagogiki krytycznej – o moc emancypacyjną tychże. Można więc zapytać, na ile niewierność, uproszczenia, specyficzne interpretacje przyczyniają się

³¹ *Ibidem*, s. 137.

³² *Ibidem*, s. 139.

³³ D.R. Ford, *Review...*

do wyjścia poza logikę uczenia się, mrocznego stanu wyjątkowego w edukacji i otwarcia się na studiowanie, które nadchodzi, a na ile taki exodus uniemożliwiają, potwierdzając w jakiś tam sposób logikę suwerenności i działanie urządzenie edukacyjnego.

Gruntowna krytyczna refleksja nad propozycją Lewisa i jego specyficznego użyciu z Agambena wymagałaby co najmniej kilku osobnych artykułów. W niniejszej recenzji jedynie zasygnalizuję wątki, które wydają mi się niejasne czy problemowe. Moim zdaniem mają one istotne konsekwencje niepozwalające Lewisowi opuścić przestrzeni stanu wyjątkowego i wytworzenia radykalnej wizji studiowania jako celebracji czystej potencjalności.

Głównym problemem zasygnalizowanym już wcześniej jest jego specyficzna, niedbała rekonstrukcja kwestii potencjalności. Przede wszystkim problematyczne jest przeciwstawienie, jakiego dokonuje Lewis, pomiędzy potencjalnościami, a po drugie utożsamienie uczenia z potencjalnością ogólną, a studiowania z potencjalnością czynną. Pytanie Forda o to, czy „studiowanie i uczenie się muszą być zawsze antagonistyczne, czy są one antagonistyczne tylko w ramach uczącego się społeczeństwa”³⁴, jest jak najbardziej uzasadnione. Utożsamienie określonego traktowania potencjalności jako właściwe biokapitalizmowi może sugerować, że poprzednie formy kapitalizmu wspierały studiowanie, jak również że edukacja popada w paradygmat pełnej aktualizacji jedynie w pewnym momencie historycznym, nie jest zaś przesączona określoną logiką. Lewis wprowadza dość uproszczony podział, który utrudnia zlokalizowanie problemu, źródeł uczenia, które wypiera studiowanie.

Określone ujęcie potencjalności wpływa też na samą koncepcję studiowania. Zdaje się, że Lewis nie jest w stanie zerwać z myśleniem o potencjalności i nie-potencjalności w odniesieniu do dyspozycji, tyle tylko, że podkreśla niemożliwość pełnej aktualizacji, nieustanny brak, który przecina każdy akt. Prowadzi to do podawania dość banalnych przykładów, jak scenka z nauczycielem, który nie kończy zdania za ucznia, ale pozwala mu spokojnie pomyśleć. Niespełnienie studenta czy ucznia Lewis odsyła niekiedy do jakichś umiejętności (czytanie i nie-czytanie, pisanie i nie-pisanie, nie zaś do niespełnienia jako czystej potencjalności). Poja-

³⁴ *Ibidem*, s. 110.

wia się również pytanie, jak przykłady szkolne odnieść do przykładów idealnych studentów. Student Bartleby powiedziałby, że woli nie odpowiadać, woli nie myśleć – rozsadzając wszelkie próby miękkiego czy twardego edukacyjnego menedżeryzmu.

Inną kwestią, chociaż powiazaną z poprzednią, jest lokalizacja czasu i rytmu studiowania. Lewis łączy je z czasem i rytmem wiersza, a nie *tornado*. Umieszcza go więc przed przyjściem mesjasza, przed zbawieniem. To prowadzi do kluczowego pytania, czy Lewis jest w stanie zerwać ze stanem wyjątkowym, z logiką wyjątku – dokonać przejścia z progu do tornado, uruchomić logikę przykładu? Wydaje się, że Lewis pozostaje w perspektywie odkrywców struktury zachodniej metafizyki, nie dostrzegając kroku Agambena, który polega na myśleniu poza tą strukturą. Tym samym zaprzepaszcza to, co u Agambena specyficzne, oraz wzmacniając myślenie o studiowaniu w perspektywie dyspozycji. Student Lewisa wciąż ma organy – istnienie nie jest traktowane jako czyste, nieoznaczone bycie, ale ujmowane jest w perspektywie atrybutów.

Przedstawione powyżej problemy nie oznaczają, że książka Lewisa nie jest godna uwagi – wręcz przeciwnie. Po pierwsze, stanowi pierwszą próbę dość konsekwentnego użytku z Agambena w edukacji, tym samym prowokując inne użytki i prze-pisywanie *On Study*. Po drugie, nie można odmówić pisarstwu Lewisa inspirującej mocy. Rozsiane, niekiedy jedynie przywoływane w szczelinach pomysły prowokują do polemik, dalszych użytków. Same w sobie też stanowią ożywcze impulsy, które wymykają się dominującej narracji o edukacji. Inspiracje, i to jest trzeci powód, dla którego warto sięgnąć po *On Study*, mają niesamowity potencjał krytyczny. Jego koncepcja studiowania nie daje się łatwo podporządkować państwowo-kapitalistycznej machinie, jak również broni się przed konserwatywno-sentymentalnymi narracjami o edukacji, która była. W pewnym sensie jest ona nie do pomyślenia. Na uniwersytetach, w szkołach i w społeczeństwie nie ma miejsca dla Bartleby'ego. Ekonomizacja i militaryzacja edukacji wiążą się z rozpowszechnianiem thanatopolityki. Książka Lewisa bez wątpienia spełnia wysunięty przez niego postulat: „konieczności przemyślenia edukacji jako kluczowego miejsca walki prze-

ciwko thanatopolityce jako obscenicznego elementu biokapitalistycznego inwestowania w życie³⁵.

Tutaj pojawia się kolejny problem, który mam nie tylko z koncepcją studiowania stworzoną przez Lewisa, ale z samym Agambenem. Wspomniany Ford opisuje presję czasową, jakiej był poddany podczas pisania recenzji. Licznik nieustannie odmierzał czas, po którym miał pojawić się efekt w postaci tekstu. Pozornie miałem radykalnie lepsze warunki na studiowanie *On Study*. Pozornie, gdyż poświęcenie kilku miesięcy na tworzenie czegoś, co nawet nie jest artykułem, jest nierozsądnym inwestowaniem energii – i gdybym dalej majsterkował, bawiąc się komentarzami, zestawiając fragmenty, nie troszcząc się o efekt końcowy, to szybko mógłbym stracić pracę na uniwersytecie, a tym samym możliwość dalszego studiowania. Stąd pytanie: czy rzeczywiście mesjasz już nadszedł? To znaczy, czy wyjście poza mroczny stan wyjątkowy wymaga jedynie wytworzenia odpowiedniego języka, określonej perspektywy filozoficznej, czy jednak potrzebna jest organizacyjna, wulgarnie polityczna praca sprowadzająca królestwo niebieskie na ziemię? Formułując problem inaczej, na ile koncepcja studiowania pokrywa się z koncepcją exopedagogiki? Na ile rzeczywiście ruch Occupy jest realizacją oporu Bartleby’ego, a na ile stanowi jednak osobną strategię walki i tworzenia enklawy dla studiowania? Możliwe, że zamiast mesjasza potrzebujemy proroka (Ivan Illich) albo/i apokaliptyka (Peter McLaren)³⁶.

³⁵ T.E. Lewis, *On Study...*, s. 127.

³⁶ *Ibidem*, s. 96. Na to pytanie postaram się odpowiedzieć w innym miejscu.