

*Szymon Wróbel*

Instytut Filozofii i Socjologii PAN  
Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM

## EPISTEMOKRACJA: ILUZJE SPOŁECZEŃSTWA WIEDZY

### 1. MANDATY DO SPRAWOWANIA WŁADZY

Platon w trzeciej księdze *Praw* wymienia siedem podstaw (mandatów) do sprawowania władzy (Platon 1997, s. 88–128). I mimo, że dzieło Platona jest już znacznie oddalone od naszej współczesnej idei społeczeństwa sieciowego oraz globalnych problemów świata powszechnego ryzyka, warto się być może przyjrzeć, jak ów klasyk owe mandaty rozdziela i uzasadnia. Mimo bowiem, że przypomina się nam często, że żyjemy w epoce techniki, epoce schyłku państw narodowych, rozrastającego się globalnego rynku, który nie ma nic wspólnego z cudem greckich miast – światem małych osad, w których wynaleziono demokrację, a zatem pomimo tego, że mówi się nam, iż demokracja jest czymś z przeszłości, niczym atawizm, z którego należy się wyzwolić, to jednak w celu krytyki demokracji współczesnej najczęściej powołujemy się na argumenty wypracowane przed dwoma tysiącami lat, głównie przez Platona. Demokracja zatem traktowana jest zarówno jako forma odpowiednia tylko i zaledwie dla społeczeństwa, którego już nie ma, ale zarazem społeczeństwo, dla którego była ona odpowiednia i którego dziś nie sposób doświadczyć, posiada te same cechy, co nasze społeczeństwo masowej konsumpcji i ogólnościowej komunikacji. Radykalna różnica ulega tu powiązaniu z oczywistym podobieństwem.

Jakie zatem mandaty do rządzenia wymienia Platon? Otóż zdaniem Platona w sposób naturalny rządzą ci, którzy są urodzeni wcześniej lub wyżej. Taka jest władza rodziców nad dziećmi, starych nad młodymi, panów nad niewolnikami

lub też ludzi dobrze urodzonych nad ludźmi nieszlachetnymi. Ta pierwsza rodzi paternokrację, druga – gerontokrację, trzecia – oligarchię, czwarta – arystokrację. Kolejny mandat do rządzenia także ma korzenie naturalne i związany jest z prawem silniejszych wobec słabszych. Przyczyna kontrowersyjności tego prawa wiąże się z tym, iż nie jest do końca jasne kryterium pozwalające zdefiniować najsilniejszych. W *Gorgiaszu*, gdzie problem ten postawiony jest najmocniej i najjaśniej, wyprowadzono wniosek, że władzę tę można zrozumieć prawidłowo tylko o tyle, o ile utożsamia się ją z autorytetem tych, którzy wiedzą. Zatem władza silniejszego (dyktatura) przeradza się w władzę wiedzącego (epistemokrację). Właśnie taki jest szósty mandat do sprawowania władzy: to wiedza pozwala rządzić garstce wtajemniczonych nad ignorantami.

Ten argument, przeniesiony do świata, w którym wiedza stanowi dobro szczególne, uzyskuje właściwą wymowę. Skoro wiedza i dostęp do wiedzy stają się dziś stawką większości gier społecznych, to być może groźba epistemokracji jest w dobie współczesnej szczególnie intensywna i wyraźna. Być może też słynny raport o stanie wiedzy Jean-François Lyotarda był pierwszym sygnałem w sprawie rodzącej się epistemokracji. Lyotard w swym słynnym raporcie o stanie wiedzy z roku 1979 pisał przecież:

Wiedza w postaci informatycznego towaru nieodzownego dla zdolności produkcyjnych jest już i stanie się główną stawką, być może najważniejszą, światowego wyścigu do władzy. Tak jak poszczególne państwa walczyły, by opanować nowe terytoria, a później, by zapanować nad rozdziałem i eksploatacją surowców i taniej siły roboczej, tak jest do pomyślenia, że będą w przyszłości walczyły, by zapanować nad informacją (Lyotard 1997, s. 32).

Lyotard wyobraża sobie, że strumienie informacji mogą kształtować koryto życia tak samo jak strumienie kapitału. W strumieniach kapitału, jedne służą do podejmowania decyzji, a inne do spłacania długów. Podobnie z informacjami: jedne będą zarezerwowane dla decydentów, inne natomiast będą służyły do spłacania wiecznego długu każdego z nas wobec społeczeństwa – długu związanego z procesem socjalizacji i edukacji. Lyotard twierdzi w rezultacie, że uprawomocnienie to procedura, dzięki której prawodawca zostaje upoważniony do ogłoszenia prawa jako normy. Stąd już od Platona kwestia uprawomocnienia nauki okazuje się nierozzerwalnie związana z kwestią uprawomocnienia prawodawcy. Stąd też wiedza i władza to dwa oblicza tego samego pytania: kto decyduje o tym, co to jest wiedza i kto wie, jak należy decydować?

Wróćmy jeszcze do Platona. Wszystkie wymienione przez Platona uprawnomocnienia do rządzenia spełniają dwa warunki: po pierwsze, każdy z nich definiuje jasno hierarchię; po drugie zaś, definiuje ją przy zachowaniu ciągłości z naturą:

w przypadku pierwszych czterech ciągłość ta utrzymana jest za pośrednictwem relacji rodzinnych i społecznych, w kolejnych dwóch chodzi o ciągłość bezpośrednią. Pierwsze cztery ustanawiają porządek państwa/miasta w oparciu o prawa pokrewieństwa. Kolejne domagają się dla tego porządku pewnej wyższej zasady: ci, którzy rządzą, to nie ci, którzy urodzili się wcześniej lub są lepiej urodzeni, ale po prostu ci, którzy są najlepsi. W tym właśnie momencie zaczyna się polityka. Gdy zasada rządów zostaje oddzielona od pokrewieństwa, przy jednoczesnym stwierdzeniu, iż jest ona wymiarem natury, kiedy zatem pewna zasada powołuje się na naturę, którą jednak już nie sposób zidentyfikować z relacjami typu ojciec-syn, Bóg-plemień, pan-niewolnik lub stary-młody zaczyna się polityka rozumiana jako sztuka legitymizacji nietrwałych mandatów do rządzenia.

Tu jednak natrafiamy na siódme, najbardziej problematyczne Platońskie kryterium sprawowania władzy. Paradoks tego uprawnienia polega na tym, że nie będąc żadnym jasnym kryterium, sprawia ono wrażenie mandatu najbardziej sprawiedliwego. Jest to władza sprawowana z tytułu „przychylności bogów”, czyli z tytułu oddziaływania przypadku, losu, będącego jedyną demokratyczną procedurą, za pomocą której lud, składający się z równych sobie osób, decyduje o rozdziale miejsc.

Moja zasadnicza teza stymulująca mnie do poniższych rozważań sprawdza się do twierdzenia, iż społeczeństwo współczesne w wymiarze politycznym zorganizowane jest wokół napięcia pomiędzy dwoma mandatami sprawowania władzy: epistemokracją i demokracją. Ten pierwszy mandat wypływa z wiedzy. Oświecenie i jego ornamenty – tytuły naukowe, funkcje, żargon naukowy, metodologiczne procedury etc. – jest tym elementem, który pozwala ujrzeć w kimś kogoś, kto jest uprawniony do rządzenia innymi. Ten drugi mandat wypływa natomiast z przypadku, losu rozstrzygającego o dynamice chwilowych i niestabilnych dominacji. Los ten niepokoi pracodawców, albowiem jest on elementem nieobliczalnym w polityce, jest on w ogóle elementem nieobliczalnym w każdym systemie władzy. Twierdzę ponadto, że ta niestabilność władzy szczególnie intensywnie odciska się w instytucjach szkolnych, które z konserwatywnego punktu widzenia zawsze wykazywały się i zawsze winny się wykazywać dyspozycją do usztywniania hierarchii dominacji, w szczególności dominacji nauczyciela nad uczniem. Z racji jednak, że ten pierwszy był dojrzałym starcem, a ten drugi niedojrzałym dzieckiem, epistemokracja pozostawała w całkowitej symetrii z gerontokracją. Natomiast z liberalnego punktu widzenia to niezdeterminowanie władzy wprowadza oraz winno wprowadzać moment nierównowagi, a nawet element karnalizacji, gdzie zjednoczone siły gerontokracji i epistemokracji choć na chwilę kapitulują i oddają władzę młodości i niedojrzałości.

## 2. EDUKACJA JAKO SCENA GRY O DEMOKRACJĘ

To Jacques Rancière zwrócił uwagę na to, że sceną pierwotną gry o demokrację były w latach 80-tych i 90-tych bardzo kontrowersyjne dyskusje wokół edukacji (Rancière 2008, s. 36). Wyjściowy kontekst tej batalii stanowiła dyskusja o niepowodzeniu instytucji edukacyjnych w udostępnianiu równych szans życiowych dzieciom pochodzącym z klas upośledzonych. Punktem zapalnym była kontrowersja dotycząca rozumienia równości w szkole, szczególnie kłopotliwa po ujawnieniu wielu ukrytych form nierówności kryjących się często w na pozór neutralnych formach szkolnej transmisji wiedzy. Jeśli przyjmiemy, jak to czyni Rawls (1994), iż pojęcie sprawiedliwości nie jest pustą konstrukcją teoretyczną, ale że winno ono znaleźć swoje wyróżnione miejsce w systemie społecznym, to jedną z bardziej nietrywialnych konsekwencji tego sposobu myślenia będzie konieczność ustalenia roli systemu edukacyjnego dla tak wyniesionej sprawiedliwości. Podstawowe stanie się wówczas pytanie: czy system oświatowy włącza się w odtwarzanie wartości chroniących klasy panujące, czy też jest jednym z podstawowych narzędzi niwelowania różnic społecznych i w tym sensie instrumentem realizacji postulatów społecznej sprawiedliwości?

Edukacja jest elementem wyróżnionym w systemie społecznym, ponieważ jest miejscem, w którym odtwarza się życie społeczne w swej całości. Stąd pytanie o jakość tego odtwarzania. Czy jest to odtworzenie sprzyjające emancypacji, mobilności społecznej, możliwości awansu zawodowego; czy też raczej jest to odtworzenie charakterystycznych dla danego społeczeństwa nierówności, dysfunkcji, struktur dominacji? Pytanie to jest tym bardziej istotne, iż doświadczamy dziś nieustannie potęgowanych medialnie mnogości liberalnych, lewicowych i populistycznych dyskursów sugerujących, że wyrównywanie szans na awans społeczny winno się dokonywać właśnie za sprawą edukacji.

Tu jednak docieramy do kłopotliwego terminu „równość”. Równość stanów – zauważa Hannah Arendt – tak jak ją sobie wyobrażali Jakobini – zrealizowano tylko w Ameryce, podczas gdy w Europie zastąpiono ją formalnoprawną równością wobec prawa. W rezultacie wyłoniła się sprzeczność pomiędzy państwem opartym na równości wobec prawa a społeczeństwem zbudowanym na nierównościach podziałów klasowych. I mimo, że równość warunków od Milla do Rawlsa jest warunkiem sprawiedliwości, to jednak ta sama równość stanowi najbardziej niepewny wynalazek nowożytności. Im większa jest równość warunków, tym trudniej jest wyjaśnić utrzymywanie się faktycznych różnic między ludźmi, a zatem tym bardziej nierówne okazują się jednostki i grupy (por. Arendt 1989, s. 16).

Na te doniesienia o ukrytych nierównościach oraz potrzebie reorganizacji szkoły zareagowano na dwa sposoby: republikanie uznali, że demokracja w szko-

le oznacza koniec szkoły i początek edukacji rozumianej jako przedłużenie konsumpcji rozpoczynającej się w supermarkecie. Prawdopodobnie słynna książka Allana Blooma na temat tego, *jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów* była tu najbardziej symptomatycznym wydarzeniem (zob. Bloom 1997). W krótkim czasie okazało się, że to uczeń jest współczesnym okazem człowieka demokratycznego *par excellence*, istoty niedojrzałej, upojonej ideałem równości, którego zasadniczym orężem stała się karta praw człowieka zamieniona na kartę praw ucznia. To on – uczeń – domaga się przeciwko Platonowi i Kantowi prawa do własnej opinii, stając się przedstawicielem spirali demokracji umęczonej konsumpcją.

Już jednak Michael Oakeshott – brytyjski klasyk myśli konserwatywnej – wielokrotnie w swych esejach podkreślał konstytutywny dla liberalnej, uniwersyteckiej edukacji warunek bezużyteczności prawdziwej wiedzy. Liberalna edukacja jest specyficznym zaproszeniem do „uwolnienia się od tego, co istnieje tu i teraz, od bieżących zdarzeń i działań; do uwolnienia się od zobowiązań w stosunku do tego, co lokalne i współczesne, do korzystania z sytuacji polegającej na zwolnieniu z konieczności patrzenia na rzeczy w perspektywie ich przygodnych cech, zaś na idee w perspektywie ich przygodnej użyteczności” (Oakeshott 1989, s. 39). Gdzie indziej Oakeshott określa więź łączącą osobę uczącą się z jej rzeczywistością jako „tyranię chwili”, a zobowiązania w stosunku do niej jako rodzaj „poddania”. Dlatego poddanie się dyscyplinie intelektualnej, wymaganej w trakcie nauki, jest w istocie wyzwoleniem się spod owej tyranii. Można zapytać, czym właściwie miałyby się różnić współczesna sytuacja od tej, która istniała w przeszłości, skoro znakomita większość ludzi wszystkich czasów odbierała jedynie – używając Oakeshottowskiej formuły – instrumentalne wykształcenie – przygotowujące ich do zaspokajania swoich potrzeb? Różnica leży w ewolucji współczesnych społeczeństw, w powstaniu gospodarki wolno-rynkowej, rewolucji naukowo-technicznej, demokratyzacji etc. Przemiany te można krótko określić jako odkrycie przez europejską świadomość obszaru bytu ludzkiego, który nazwany został demokracją masową. Wraz z tym odkryciem zdemokratyzowaniu, to znaczy umasowieniu, musiała ulec również edukacja.

Lewicowi socjologowie natomiast ujrzeli w tej ukrytej przemocy, w tych utajonych nierównościach odtwarzanych w szkole mechanizm reprodukcji struktury klasowej społeczeństwa w całości. Szkoła współczesna nie jest dla nich miejscem rozpadu konfiguracji wartości zainaugurowanych przez fenomen Grecji, nie jest miejscem, gdzie demokracja zamieniona w supermarket kupczy nie tyle mądrością, i nie tyle wiedzą, ile informacją; z tego punktu widzenia szkoła choruje nie na nadmiar demokracji, lecz na jej niedostatek. Przeistoczenie układu sił w prawomocny autorytet (system znaczeń) stanowi istotę wszelkich działań kulturo-

twórczych. Nie istnieje układ sił, który nie wywoływałby efektu symbolicznego (Bourdieu 1992). Ta transmutacja siły w autorytet dokonuje się właśnie na terenie szkoły. Stąd też socjologia poznania jest *eo ipso* socjologią polityczną, to znaczy socjologią władzy symbolicznej (Bourdieu 2001).

Dlaczego jednak dyskusja o szkolnictwie tak silnie zbiegła się z dyskusją o demokracji? Dlaczego najbardziej dalekosiężne efekty demokracji dostrzegamy w szkolnictwie i dlaczego zarówno szkolnictwo jest oskarżane o to, że zawodzi demokrację, jak i demokracja, że zawodzi szkolnictwo? Demokracja stanowi największe zagrożenie dla szkolnictwa, albowiem stanowi nie tyle formę ustroju, ile raczej jest wachlarzem wszelkich ustrojów – jest bazarem i Wierzą Babel form rządzenia – jest supermarketem, w którym jednak nie odbywa się konsumpcja towarów, ile raczej praw. Rządzący w demokracji zachowują się jak rządzeni, a rządzeni jak rządzący, kobiety zrównują się z mężczyznami, ojcowie traktują synów i córki jak równych sobie, imigranci mają roszczenia zbliżone do tubylców, nauczyciele wreszcie schlebiają uczniom, a uczniowie pretendują do roli mistrzów i szydą z nich ukradkiem, młodzi wreszcie są równi starym, a starzy imitują młodych i boją się przyznać do swej starości. Oto demokracja w całej swej pełni. Oto szkoła w całej swej współczesnej klasie.

Wróćmy jednak do idei epistemokracji i zastanówmy się, czy rzeczywiście wizja społeczeństwa odtwarzającego się za sprawą wiedzy jest tym, co nam dziś najbardziej zagraża? Znane nam z historii społeczeństwa nie były nigdy z reguły rządzone przez jedną zasadę legitymizacji, ale najczęściej przez zbiór wzajemnie się uzupełniających, korygujących, ale też i unieważniających zasad. Być może także do pewnego stopnia jest tak i w naszych społeczeństwie, w którym władza wiąże się z informacją, ale też z siłą i pieniądzem. Michael Hardt i Antonio Negri twierdzą przeciw *explicite*, iż władza współczesna to syndrom: monarchii przeradającej się w tyranie (prawo jako globalna siła policyjna), arystokracji przeradającej się w oligarchię (ekonomia jako pasożytnicze spekulacje finansowe), wreszcie, demokracji przeradającej się w ochlokrację (władza ludu jako władza liczby, przeciętności i przesądu). Współczesny Rzym to trój-Rzym, który tworzą „Waszyngton (bomba), Nowy Jork (pieniądz) i Los Angeles (eter)” (Hardt i Negri 2005, s. 78).

Jeśli jednak starzy mogą rządzić nie tylko młodymi, lecz także i uczonymi i ludźmi pozbawionymi wykształcenia; jeśli bogaci mogą rządzić nie tylko biednymi, ale także uczonymi i starymi; jeśli uczeni mogą rządzić nie tylko niewykształconymi, lecz także bogatymi i biednymi; jeśli wreszcie media mogą rządzić nie tylko pozbawionymi kamery i mikrofonu, ale także rządzącymi, jeśli mogą wymuszać posłuszeństwo tych, którzy dysponują siłą i mają być rozumiani przez niewykształconych, to wydaje się, że potrzeba czegoś więcej, jakiegoś

dotkającego uprawnień, wspólnego wszystkim tym, którzy posiadają wszystkie wymienione przez Platona uprawnienia. Tu jednak natrafiamy na kłopotliwe pytanie: kto jest podmiotem tego uprawnienia?

### 3. PODMIOT PRAWA

To Hannah Arendt jako pierwsza analizując sytuację uchodźca wypowiedziała tragiczne słowa mogące stanowić podsumowanie nowoczesności: „Świat stwierdził, że nie ma nic świętego w abstrakcyjnej nagości bycia człowiekiem” (Arendt 1989, s. 231). Arendt odwraca do góry nogami kondycję ludzką, upatrując w uchodźcy, tj. osobie pozbawionej ojczyzny prototypu człowieka, a zarazem w jego exodusie nowy paradygmat świadomości historycznej. Uchodźca, który utracił wszystkie prawa, przeistacza się w podmiot historii, a zarazem staje się podmiotem polityki, która nie jest już przywilejem wybranych. Uchodźcy wyrzuceni z własnego kraju stanowią nową awangardę polityczną.

Bankructwo różnego rodzaju komisji międzynarodowych, począwszy od Międzynarodowego Nansenowskiego Biura ds. Uchodźców, poprzez Wysoką Komisję ds. Uchodźców z Niemiec, Międzyrządowy Komitet ds. Uchodźców i Międzynarodową Organizację Uchodźców przy ONZ, aż do współczesnego Urzędu Wysokiego Komisarza ONZ ds. Uchodźców, jest oczywiście bankructwem idei praw człowieka i akcji „czysto humanitarnych”. Gdy uchodźcy przestają stanowić pojedyncze przypadki, a stają się zjawiskiem masowym, owe organizacje, jak i konkretne państwa, okazują się zupełnie niezdolne do rozwiązania kwestii masowego exodusu grup ludzkich.

Przyczyny tej impotencji leżą w samych podstawowych pojęciach, które regulują wpisywanie tego, co dane z urodzenia (człowieczeństwo) w porządek prawny państwa narodowego. Piąty rozdział *Imperializmu* Hanny Arendt, poświęcony właśnie kwestii uchodźców, nosi tytuł *Zmierzch państwa narodowego i koniec praw człowieka*. Sformułowanie to powinno zostać potraktowane poważnie. „Dopiero w całkowicie zorganizowanej ludzkości utrata domu i statusu politycznego mogła się stać równoznaczna z wygnaniem z tej ludzkości” – pisze autorka (Arendt 1989, s. 229). Pojęcie praw człowieka, opierające się na rzekomym istnieniu istoty ludzkiej jako takiej, poniosło klęskę dokładnie wtedy, gdy tylko jego wyznawcy stanęli po raz pierwszy przed ludźmi, którzy naprawdę stracili wszystko, poza zwykłym faktem bycia człowiekiem. W systemie państwa narodowego tak zwane święte i niezbywalne prawa człowieka okazują się być zupełnie pozbawione ochrony w momencie, gdy niemożliwe staje się określenie ich jako praw obywatela danego państwa. W politycznym porządku państwa narodowego nie

ma autonomicznej przestrzeni dla czegoś takiego, jak czysty człowiek sam w sobie. Trwały status człowieka jako takiego jest niewyobrażalny dla prawodawstwa państwa narodowego. Prawa przynależne są *człowiekowi* tylko w takim stopniu, w jakim jest on symbolem lub materią na *obywatela*. W rezultacie, z punktu widzenia Arendt, prawa człowieka są albo prawami *obywatela*, tj. prawami tych, którzy już mają prawa, co jest tautologią, albo też prawa obywatela są prawami *człowieka*, ale ponieważ człowiek jako taki nie ma praw, to prawa te są prawami tych, którzy z definicji nie przysługują żadne prawa, co jest absurdem.

Czy jednak tego rozumowania nie można odnieść do ucznia? Czy uczeń nie stanowi dziś prototypu uchodźca? Czy nie dla każdej społeczności jest on rodzajem uchodźcy wewnętrznego? Porzuca on bowiem miejsce swej pierwotnej socjalizacji (rodzinę) dla systemu szkolnego, w którym edukacja zastępuje wychowanie. Emigruje on z przestrzeni prywatnej do przestrzeni publicznej, by tam osiągnąć pełnię człowieczeństwa. Jako człowiek potencjalny jest raczej kandydatem na stanie się podmiotem praw, ale jako istota żyjąca i zdolna do mówienia jest on podmiotem artikulacji swoich praw, tak irytującym dla dyskursu konserwatywnego, który wolałby w nim ujrzeć bardziej milczącego odbiorcę retoryki władzy, aniżeli mówiącego Jakobina, przemawiającego w imieniu nie tyle wyjętych spod prawa, ile raczej przez prawo dostrzeżonych, lecz nie uwzględnionych.

Czyż nie z tego właśnie powodu tyle kontrowersji budzą relacje pomiędzy funkcją Rzecznika Praw Obywatelskich, który ma stać na straży wolności, praw człowieka i obywatela i ma działać w sytuacji naruszenia prawa oraz zasad współżycia i sprawiedliwości społecznej oraz funkcji Rzecznika Praw Dziecka, który z kolei ma stać na straży praw dzieci, zwłaszcza – prawa do życia i zdrowia, do wychowania w rodzinie, do godziwych warunków socjalnych i prawa do nauki? Czy rozdzielenie tych funkcji nie jest świadectwem tego jednak, że prawa człowieka nie są prawami dziecka i że często prawa dziecka wchodzą w konflikt z prawami człowieka, tak jak prawa człowieka wchodzą w konflikt z prawami obywatela? Gdyby znaczenie słowa „dziecko” nie pokrywało się ze znaczeniem słowa „człowiek”, a prawa przysługujące dziecku nie byłyby identyczne z prawami przysługującymi człowiekowi, to czy spory o demokrację toczące się wokół szkoły i stałe zagrożenie powrotem epistemokracji jako syndromu władzy współczesnej nie zyskałoby nowego wymiaru? Czy domaganie się władzy dzieci (uchodźców) nad szkołą (obożem internowania) nie przypominałyby głosu milionów uchodźców domagających się rozpoznania w nich głosu człowieczeństwa i przyznania im statusu obywatela? I czy dyskurs na temat potrzeby nowej polityki migracyjnej w krajach zamożnych nie zyskiwałby analogii w dyskursie na temat potrzeby stworzenia nowej polityki edukacyjnej, która ukróciłaby samowolę rozpasanych pseudopodmiotów?



#### 4. SZKOŁA JAKO OBÓZ. UCZEŃ JAKO UCHODŹCA. LEKCJA JAKO STAN WYJĄTKOWY

W 1922 roku Carl Schmitt napisał jeden ze swoich najważniejszych artykułów zatytułowany *Teologia polityczna*. Jego pierwsze słowa stały się dzisiaj rodzajem magicznej formuły, wokół którego krążą krytyczne debaty na temat teorii politycznej: „Ten, kto decyduje o stanie wyjątkowym, jest suwerenny” (Schmitt 2000, s. 33). Połączenie pojęcia suwerenności ze stanem wyjątkowym wydaje się wiarygodne, o tyle, o ile uświadomimy sobie, że pytanie o suwerenność odsyła do kwestii tego, kto jest ostateczną instancją decydującą o politycznym obliczu wspólnoty. Zdaniem Schmitta nie jest nim ten, kto wypełnia swoje zapisane w prawie obowiązki i sprawuje władzę zgodnie z jej konstytucyjnym podziałem, lecz ten, kto bierze do ręki ster w momencie, w którym normalne działanie prawa nie wystarcza. Stan wyjątkowy jest momentem, w którym aby bronić państwa przed niebezpieczeństwem zachwiania jego porządku, trzeba uciec się do zawieszenia owego porządku i oddania całej władzy w ręce suwerena. Wówczas nie obowiązują już reguły życia codziennego, regulowanego konkretnymi przepisami i ustawami, lecz bezpośrednia decyzja sprawującego władzę.

Giorgio Agamben, rozwijając myśl Schmitta, powiada, że stan wyjątkowy stał się ogólną strukturą współczesnych rządów, także tych, które nazywamy demokratycznymi (Agamben 2008, s. 22). Co to właściwie oznacza? Agamben przekonuje, że władza ma dziś charakter paradoksalny i właśnie dzięki temu paradoksowi utwierdza swoją moc. Ten podstawowy paradoks polega na tym, iż władza suwerenna jest jednocześnie wewnątrz i na zewnątrz prawa. Sprawuje rządy i egzekwuje prawo, będąc zarazem z niego wyłączona. Ale w tym paradoksie kryje się jeszcze poważniejsza treść. Stan wyjątkowy jest momentem zawieszenia prawa w jego normalnym kształcie oraz oddania pełnej i nieograniczonej władzy w ręce suwerena. Jak jednak określić status ludzi podlegających takiemu zabiegowi?

Zawarte w książce *Stan wyjątkowy* analizy genealogii nowoczesnej teorii stanu wyjątkowego pokazują, że instancja ta narodziła się wraz z demokracją – w pierwszych latach po Rewolucji Francuskiej. Nowoczesne formy sprawowania władzy cechuje przede wszystkim wytwarzanie „strefy nierozróżnialności między prawem i bezprawiem, w której zarówno świat stworzeń, jak i porządek prawny splatają się w jedną katastrofę” (Agamben 2005, s. 57). Poprzez tę strefę nierozróżnialności w obrębie prawa utrzymywany jest stan permanentnego zawieszenia prawa. Ponieważ zaś mamy do czynienia ze „stanem wyjątkowym, który stał się regułą”, zostaje on niejako nałożony na normalnie działający system prawny. Kluczowe pytanie, jakie zadaje sobie Agamben, brzmi: nad czym w isto-

cie sprawowana jest władza permanentnego stanu wyjątkowego w jakim żyjemy? Co jest obiektem zabiegów suwerennej władzy? Innymi słowy, pytanie o to, jak wygląda władza, jest nierozzerwalnie związane z pytaniem o to, kto jej podlega.

Jednym z wymownych przykładów powielania we współczesnej polityce najgorszych wzorców suwerennej polityki stanu wyjątkowego jest obóz w Guantanamo. Status osadzonych tam więźniów nie różni się pod względem prawnym znacznie od statusu więźniów obozów koncentracyjnych. Nie podlegają oni żadnemu ustawodawstwu, nie mogą powołać się na żadne zapisy prawne chroniące ich lub dające możliwość obrony. Podlegają arbitralnej i bezpośredniej przemocy przepisów obozowych nie ograniczanych przez żadne zewnętrzne normy. W rezultacie docierania do nas informacji na temat arbitralności władzy, o obozie myślimy jako o wyjątku, o zewnątrz, które nas nie dotyczy. Takie właśnie stany zawieszenia prawa, jak te, dokonujące się w Guantanamo i tym bardziej w Auschwitz, upewniają nas w tym, że rzecz ma charakter ekscesu i jest – by tak rzec – spoza świata społecznego. To nieprawda. Otóż obóz jest wszędzie tam, gdzie suwerenna władza zamienia nas w nagie życie, a zatem w życie, które można eksterminować bez popadania w ludobójstwo i bez ryzyka przemiany tego życia w ofiarę. Obozem jest zatem stadion Bari, na którym w 1991 roku włoska policja zgromadziła nielegalnych albańskich imigrantów, ale też paryski Vélodrom d’Hivry, w których władze Vichy zebrały Żydów, zanim wysłały ich Niemcom; obozem są *zones d’attentes* na francuskich lotniskach, w których przetrzymywani są obcokrajowcy ubiegający się o status uchodźcy. Obozem są wreszcie nasze szkoły, w których gromadzimy dzieci z intencją oddania je w ręce epistemokracji.

Analizy Agambena mają pokazać, że również współczesne demokracje posługują się regułami suwerennego wyjątku, starając się sprawować władzę bez pośrednictwa konkretnych przepisów prawa. Najważniejsze nie jest nawet to, co dzieje się w Guantanamo, ale fakt, że dzieje się to legalnie, i że podobne praktyki są częścią *troski* władzy o bezpieczeństwo życia obywateli. Zapytajmy jednak, jak owi obywatele definiowani są przez władzę uciekającą się do logiki stanu wyjątkowego? Pokazują to wyraźnie rozwijane z wielkim rozmachem biopolityczne projekty znajdujące aplauz zarówno w Stanach Zjednoczonych, jak i Europie (paszporty biometryczne, tożsamość genetyczna, rozwój militarnego zastosowania środków medycznych etc.) W imię bezpieczeństwa obywateli niepostrzeżenie przesuwana się granicę, za którą stają się oni niczym nie wyróżniającymi się egzemplarzami życia ujętego w karby prawa. Dlatego też zasadą nowoczesnych rządów jest – zdaniem Agambena – formuła Rossitera z 1947 roku: „Żadna ofiara na rzecz demokracji nie jest zbyt duża, nawet czasowa ofiara z samej demokracji” (Agamben 2005, s. 9).

Wspominam o tej teorii stanu wyjątkowego głównie z tego powodu, że towarzyszy mi od jakiegoś czasu głębokie poczucie, że to w szkole właśnie najsilniej w społeczeństwie współczesnym splatają się i ścierają dwa systemy władzy: horyzontalna, produkcyjna, a-podmiotowa, nastawiona na *jak?* (technologie) rządzenia, a nie *kto?* (podmiot) mikrofizyka władzy tak precyzyjnie opisana przez kolejne prace Michela Foucaulta i hierarchiczna, personalistyczna, decyzyjonistyczna, sytuacionistyczna teoria władzy i stanu wyjątkowego – drobiazgowo zrekonstruowana przez Carla Schmitta. Moim zdaniem, nie dysponujemy na dzisiaj wiarygodnym wyjaśnieniem, jak oba te projekty w architekturze świata współczesnego mogą ze sobą współżyć. Nie wiemy nade wszystko, czy władza suwerenna oparta na stanie wyjątkowym jest jedynie archeologicznym atawizmem odkopanym pod maską kapilarnych struktur nowoczesności, czy też jest ona fenomenem źródłowym władzy i niejako jej ukrytą, nieświadomą maszyną? Czy też może to zespolenie lewiatana i antylewiatana dokonuje się na jeszcze innych warunkach, np. intensyfikacji pewnych procesów w swej formie elementarnej, obecnych już w starożytności? Agamben pisze przecież:

Wielokrotnie zauważana i różnie uzasadniana bliskość sfery suwerenności i sfery *sacrum* nie jest wyłącznie zsekularyzowaną pozostałością pierwotnego charakteru religijnego każdej władzy politycznej, ani jedynie próbą zapewnienia jej prestiżu teologicznej legitymacji. [...] Świętość jest raczej pierwotną formą zawierania się nagiego życia w porządku prawno-politycznym, a określenie *homo sacer* nazywa coś na kształt pierwotnej relacji „politycznej”, czyli życie o tyle, o ile – we włączającym wyłączeniu – jest ono odniesieniem do suwerennej decyzji. Życie jest święte tylko wtedy, gdy jest uchwycone w suwerennym wyjątku, a wzięcie fenomenu prawno-politycznego [...] za zjawisko autentycznie religijne jest źródłem nieporozumień, które obecne są w licznych, napisanych w naszych czasach studiach nad *sacrum* i suwerennością (Agamben 2008, s. 72).

Twierdząc, że nasze współczesne rozterki wobec podmiotu edukacyjnego, nasza niepewność dotycząca tego, co myśleć o relacji nauczyciel-uczeń oraz nasza wątpliwość, czy wzywać do intensyfikacji demokracji w szkole, a samą szkołę traktować jako szkołę demokracji, czy też – przeciwnie – oskarżać demokrację o kryzys szkoły, który byłby kryzysem samej kultury, otóż te rozterki – jak mówię – zaczynające się od pytania, „czy prawa dziecka są identyczne z prawami człowieka?”, mają swe źródło w tej niejednoznacznej relacji pomiędzy władzą kapilarną a władzą suwerenną; mają więc one swe źródło – z jednej strony – w naszym poczuciu, że być może władza szkolna jest „zsekularyzowaną pozostałością pierwotnego charakteru religijnego każdej władzy politycznej”, z drugiej zaś, w naszym przekonaniu, iż pierwotnym aktem politycznym jest życie uchwycone

w suwerennym wyjątku władcy-króla, pana, ojca, starca, oligarchy, nauczyciela. Epistemokracja byłaby zatem takim porządkiem, w którym suweren (nauczyciel) chwyta życie podmiotu pretendującego do wiedzy i projektuje zajęcia szkolne tak, jak gdyby były one napiętnowane permanentnym stanem wyjątkowym, ich podmiot – uchodzącą z innego kraju, a sama szkoła – obozem przypominającym *zones d'attentes* na francuskich lotniskach. Z drugiej strony, uczeń jako przedmiot epistemokracji usiłuje wymknąć się uchwytowi suwerena jawnie drwiąc z niego i jego roszczeń, ośmieszając jego wiedzę z książek wiedzą z Internetu i przeciwstawiając jego kulturze pisma kulturę bloga, a wreszcie – delegitymizując wszelkie mandaty do władzy i wyrywając nasze życie z wszechwładzy bogactwa, informacji i siły.

#### BIBLIOGRAFIA

- Agamben G., (2005), *The State of Exception*, przeł. D. Attell, Chicago: The University of Chicago Press.
- Agamben G., (2008), *Homo sacer. Suwerenna władza i nagie życie*, przeł. M. Salwa, Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Arendt H., (1989), *Korzenie totalitaryzmu*, przeł. D. Grinberg, M. Szawiel, tom I, Warszawa: Niezależna Oficyna Wydawnicza.
- Bloom A., (1997), *Umysł zamknięty*, przeł. T. Bieroń, Poznań: Zysk i S-ka.
- Bourdieu P., (1992), *Language and Symbolic Power*, przeł. G. Raymond i M. Adamson, Cambridge: Unity Press.
- Bourdieu P., Wacquant L., (2001), *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, tłum. A. Sawisz, Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Hardt M., Negri A., (2005), *Imperium*, przeł. S. Ślusarski, A. Kołbaniuk, Warszawa: Wydawnictwo WAB.
- Liotard J-F., (1997), *Kondycja ponowoczesna. Raport o stanie wiedzy*, przeł. M. Kowalska i J. Migasiński, Warszawa: Aletheia.
- Oakeshott M., (1989), *The Voice of Liberal Learning*, ed. T. Fuller, New Heaven & London: Yale University Press.
- Platon (1997), *Prawa*, przeł. i oprac. M. Maykowska, wstęp T. Kozłowski, Warszawa: Wydawnictwo Alfa.
- Rancière J., (2008), *Nienawiść do demokracji*, przeł. M. Kropiwnicki, Warszawa: Instytut Wydawniczy Książka i Prasa.
- Rawls J., (1994), *Teoria sprawiedliwości*, przeł. M. Panufnik, J. Pasek, A. Romaniuk, Warszawa: PWN.
- Schmitt C., (2000), *Teologia polityczna i inne pisma*, przeł. M. A. Cichocki, Kraków: Znak.