

MAGDALENA ARCHACKA

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

Szkoła jako instytucja powtórzenia. Pytając o możliwości zmiany wraz z Michele Foucault i Gilles'em Deleuze

Celem tekstu jest ukazanie warunków i możliwości wprowadzenia zmiany w instytucji szkoły. Autorka czyni to w kontekście analiz i komentarzy do myśli twórców teorii krytycznej Theodora Adorno i Maxa Horkheimera oraz filozofów poststrukturalizmu Gilles'a Deleuze i Michela Foucault. Tytułowe „powtórzenie” stanowi o reprodukującej swą tożsamość naturze szkoły, której działania podporządkowane są formule ujednoczenia wszystkich elementów procesu edukacyjnego. Procedurę tę, nawiązując do maszynistycznej koncepcji G. Deleuze'a, autorka nazywa „kodowaniem świata”. Podejmując namysł nad zjawiskiem przejmowania pojęć dyskursu pedagogiki krytycznej i sprawozdania ich do wymiarów praktyki i działania, zwraca uwagę na ważne w kontekście postulatu humanizacji polskiej szkoły pojęcie refleksyjności, po to, by wskazać kształt, w jakim może ono zaistnieć w tak konstruowanej formule edukacji.

Słowa kluczowe: *teoria krytyczna, zmiana, powtórzenie, różnica, władza, refleksyjność, koncepcja maszynizmu*

Szkoła jest szczególną instytucją. W przeciwieństwie do pozostałych aparatów państwa, edukacja i wychowanie nie stanowią marginesu lub ukrytego programu jej działań, ale stanowią powód, dla którego została powołana i zaprogramowana. Organizacja przestrzeni, podział na określone przedmioty, sposób przekazywania wiedzy, nie są dziełem przypadku. Szkoła uczy, ale nauka nie sprowadza się wyłącznie do transmisji/przyswojenia informacji – jej rola polega na uczynieniu z jednostki podmiotu. Celem oddziaływania szkoły jest wyprodukowanie określonej formy podmiotowości. Podmiotowość, jak mówi M. Foucault, kształtuje się poprzez klasyfikację jednostki,

naznaczenie jej szczególną indywidualnością, przykuciem do określonej tożsamości poprzez nałożenie na nią *Prawa Prawdy, które musi ona uznać i które inni w niej uznają* (Foucault 1998, s. 177). W procesie tym nabywamy świadomości, jaki jest świat i na czym polega rola człowieka. Zyskujemy także wizję i program na przyszłość. Można zatem zaryzykować stwierdzenie, że podstawową funkcją szkoły jest nie tyle nawet transmisyjne w swym charakterze opracowywanie wiedzy piętnowane przez D. Klus-Stańską (2012, s. 25), lecz reprodukcja reguł istniejącego porządku (Althusser 2006, s. 5). Pojęcie funkcji reprodukcyjnej, jakim się tu posługuję, pokrywa się z dwiema wprowadzonymi przez Z. Kwiecińskiego funkcjami oświaty, a mianowicie z funkcją rekonstrukcyjną i adaptacyjną (Kwieciński 1995, s. 21).

Celem mojego tekstu nie jest zaprzeczanie prawomocności istnienia szkoły, gdyż wciąż uznawać ją można za istotną w procesie przekazywania informacji o świecie, a przede wszystkim dającą sposobność uczenia się bycia w relacji z innymi ludźmi, lub – co wydaje się niezwykle ważne – wyrównywania szans dzieci ze środowisk defaworyzowanych. Obawiam się jednak, że stanowi to margines jej intencjonalnych oddziaływań. O opisywanej przeze mnie szkole mówię, że stanowi ona aparat państwa. Posługując się kategorią należącą do instrumentarium pojęciowego L. Althussera, zaznaczę, że w artykule zostaje ona skonfrontowana z koncepcją M. Foucaulta i G. Deleuze'a, co sprawia, iż pojęcie aparatu państwa zyskuje inne zabarwienie. Aparat państwa u L. Althussera jest jednoznacznie ujmowany jako machina represji (Althusser 2006, s. 7), tymczasem ja chciałabym zwrócić uwagę na „pozytywny” aspekt działania władzy, którą uosabia szkoła. W ten sposób wskazuję na produktywny charakter władzy. Jak bowiem podkreśla M. Foucault: *władza nie jest przeemocą (...). Stanowi ogólną strukturę działań wpływających na możliwe cudze działania: prowokuje, zachęca, wywołuje, uwodzi, ułatwia lub utrudnia (...). Władza jest zbiorem działań na inne działania* (Foucault 1998, s. 185–186). Pisząc zatem o szkole jako aparacie państwa, mam na myśli instytucję pozostającą w relacji jednoznacznej spójności ze strategią działania władzy oraz wytwarzaną przez nią prawdą o rzeczywistości. Zwrócenie uwagi na obecność mechanizmów władzy do analizy instytucji szkoły, o tyle, o ile ukazane są one w ich już to widocznym, namacalnym oddziaływaniu, już to w owym niejawnym, skrytym wpływie, jest zabiegiem służącym badaniu nad podporządkowaniem podmiotu (tamże, s. 175). Zabieg, którego dokonuję w tekście, polega w tym kontekście na przedstawieniu określonych działań kierujących edukacją dziecka (szkolnej i pozaszkolnej, co w obecnym systemie pozostaje nie do rozróżnienia) tak, by przybliżyły one i zobrazowały zasadę działania szkoły, którą za T. Adorno i M. Horkheimerem, a pośrednio także zainspirowana myślą G. Deleuze'a, nazywam zasadą powtórzenia. Tytułowe „powtórzenie” stanowi o reprodukcjącej swą tożsamość naturze szkoły, której działania opisuję jako wprowadzanie określonej procedury w celu zniwelowania różnicy, a w efekcie ujednoczenia wszystkich elementów procesu edukacyjnego. Procedurę tę nazwałam kodowaniem świata.

Spróbuję teraz posłużyć się teorią maszynizmu wypracowaną przez G. Deleuze'a. Wciąż pozostaje ona kontrowersyjna i często – zapewne z powodu stosowania specyficznego i niezwykłego języka – niezrozumiała, ale w naszym kontekście może okazać się użyteczna i adekwatna.

Szkoła to przedsiębiorstwo produkujące wiedzę w celu samoreprodukcji, maszyna dążąca do standaryzacji, by sam proces mógł trwać. To także jedno z wielu urządzeń służących do przechwytywania i zawłaszczania, obezwładniania idei, instrumentalizowania pojęć. Pytanie o możliwość zmiany zostaje w tekście odroczone na koniec, a odpowiedź nie zadowoli zapewne tych, którzy oczekują kolejnych propozycji reformy systemu szkolnictwa w Polsce. Nie to jednak było moim zamysłem. Cel, jaki przyświeca mojemu tekstowi, to propozycja przeformułowania pojęcia zmiany oraz próba ustalenia na nowo jej warunków.

Szkoła jako powtórzenie

Dzieci lubią klocki Lego. Zapewne jest to główny powód, dla którego rodzice je kupują. Istnieje jednak inna motywacja wynikająca z celu, jaki zabawie nimi przypisano. Według zapewnień producenta składanie klocków nie jest zwykłą zabawą, lecz posiada określony cel: „inspiruje i pobudza budowniczych jutra”. Tym samym, dzięki włączeniu aspektu edukacyjnego, zabawa przestaje być tylko rozrywką, formą spędzania czasu wolnego (czyt.: marnowaniem czasu), stając się edukacją przez zabawę. Rzecz nie w tym, by polemizować z pedagogicznym namaszczeniem zjawiska zabawy ani też podważać zasadność kupna dobrych zabawek. Z tych samych klocków jednakże spróbuję zbudować coś innego – metaforę szkoły.

Oto przed nami znajduje się kolorowe pudełko, w którym odnajdziemy podzielone klocki oraz instrukcję ich składania. Cel, jaki mamy osiągnąć, jest z góry znany i ukazano go w formie ilustracji na atrakcyjnie wykonanym opakowaniu oraz niezbędnej do procesu konstrukcji ulotce. Nasze zadanie polega na tym, by proces ten precyzyjnie i bezbłędnie odtworzyć. Instrukcja prowadzi krok po kroku – wskazuje poszczególne klocki, których należy użyć, aż do osiągnięcia oczekiwanego efektu. Gwarancję sukcesu daje dokładne przestrzeganie zasad dotyczących kolejności przyłączania odpowiednich klocków. Istnieje oczywiście możliwość przekroczenia i pominięcia reguł instrukcji. Takie działania są podejmowane, gdy dotychczas stosowane strategie zostały wielokrotnie powtórzone, a więc utraciły podstawową wartość zabawy/edukacji. Wówczas podejmujemy trud budowania czegoś nowego, różniącego się od modelu wzorcowego – ale zawsze z tych samych klocków. Zestaw bowiem pozostaje niezmienny. Istnieje oczywiście niemal nieskończona możliwość łączenia z innymi zestawami – wszak producenci nie ustają w wysiłkach wprowadzania nowości! Założenie jest jednak proste: zakup nowego zestawu musi zawierać ten sam typ i model klocków, by wszystkie do

siebie pasowały, zatem gwarancję przydatności dalszego rozwoju zabawy-edukacji daje zakup towaru wytworzonego przez tego samego producenta.

Zasada, która rządzi zarówno zabawą klockami Lego, jak i instytucją szkoły, jest powtórzenie. Punktem odniesienia pozostaje zawsze instrukcja, wskazująca na kolejność działań podejmowanych w celu odtworzenia pożądanego wzorca. Mistrzostwo można osiągnąć jedynie poprzez ćwiczenie polegające na wielokrotnie dokonanych powtórzeniach tego samego. Powtórzenie pozwala włączyć w system tylko te elementy, które wcześniej zostały zorganizowane i usystematyzowane.

Edukacja szkolna to cykl roku szkolnego, celebrowane święta świeckie i religijne, rytuały przejścia związane z rozpoczęciem kolejnego etapu nauki, plan lekcji, plan dnia – a w nim od-rabianie, nad-rabianie, powtarzanie materiału, powtarzanie do zapowiedzianej klasówki, prze-pisywanie, od-czytywanie. Szkoła pozwala na dokonywanie wyborów w granicach określonych spisem lektur, podstawą programową, treścią podręcznika re-konstruującego świat, poprzez niekończącą się defiladę wyodrębnianych faktów. Większość z nich skupia się na powtarzaniu znanego już tego samego. Oto pierwsze szkolne spotkanie z historią. Wbrew nadziei czwartoklasistów nie polega ona na odkrywaniu tajemnic przeszłości ani też – jak marzy się pedagogom krytycznym – próbie pomyślenia o historii inaczej niż poprzez podporządkowaną idei postępu prezentację kolejnych ogniw w łańcuchu wydarzeń. Pierwsze dwa miesiące nauki upływają na powtarzaniu słów hymnu, znanego już z zerówki i wpisywaniu w odpowiednie rubryki odpowiedzi na pytania: „Kim jest patriota?“, „czy można być patriotą lokalnym i jednocześnie kochać swój kraj?“, „jakie miasto jest stolicą Polski?“. Zadanie bycia uczniem polega tu na wpisaniu się w gotowy schemat, podczas gdy inicjatywy twórcze mogą być jedynie jego udoskonaleniem – ale to wykracza już poza gestię szkoły. Rodzice, których stać na do-kupienie nowego produktu przemysłu zabawkowego w postaci klocków Lego, niezawodnie zainteresują się innym produktem przemysłu edukacyjnego w postaci zajęć z przedmiotów zapewniających uzyskanie dodatkowych umiejętności (język angielski i wszelkie wariacje na temat matematyki), wskazujących na status społeczny, do którego aspirują (zajęcia muzyczne i nauka mniej popularnych języków) lub rozwijających sprawność fizyczną. Aby móc sprawnie funkcjonować, system szkolny potrzebuje ujednolicenia wszystkich elementów znajdujących się w jego granicach. Odnalezienie tego samego wymaga jednak wdrożenia odpowiedniej instrukcji-procedury określającej reguły, jakimi mamy kierować się, myśląc, rozumiejąc, działając. O tym właśnie mówimy, wskazując na kodowanie świata.

Procedura kodowania świata

Najważniejszym przedmiotem w szkole jest matematyka. Wytłumaczmy dlaczego. Można pomyśleć, że dziecko wolniej czyta albo nie czyta wcale. Może także robić

błędy, zawsze istnieje furka dysleksji lub dysortografii. Chłopcy mają przyzwolenie na bycie nieznośnymi i agresywnymi, dziewczynki bywają nieśmiałe albo wzorowe. Nieco gorzej wypada się wówczas, gdy warunki fizyczne i sprawność nie pozwalają na zdobywanie laurów sportowych, ale już brak talentów plastycznych uchodzi na sucho. Jednego pomyśleć nie można: *dziecka-które-nie-daje-sobie-rady-z-matematyką*. Pytanie, jakie zadała mi mama jednego z uczniów czwartej klasy, brzmiało: *Dlaczego szkoła jest tak zafiksowana na matematyce?* Odpowiedzi należy szukać w założeniach, jakie od zawsze stoją za edukacją publiczną. Podejmując próbę ich identyfikacji, a tym samym uzmysłowienia sobie, co stanowi o fenomenie niezmienności szkoły, warto sięgnąć do myśli T. Adorno i M. Horkheimera, którzy dokonując rekonstrukcji ontologicznych i epistemologicznych założeń rozumienia świata, wskazują na proces urzeczowienia wszystkich aspektów życia człowieka, jako skutek pojawienia się nowoczesnego społeczeństwa produkcyjnego.

Postępująca *formalizacja rozumu to intelektualny wyraz zmechanizowanego sposobu produkcji* (Horkheimer 2007 s. 122), prowadzący do redukcji myślenia, które staje się *samoistnym, automatycznie przebiegającym procesem upodabniającym myślenie do maszyny, którą samo wytwarza, aby ta mogła je ostatecznie zastąpić* (Horkheimer, Adorno 1994, s. 41). Myślenie przybierające postać procesu produkcyjnego posiada z góry rozstrzygnięty wynik; w miejsce niewiadomej należy podstawić tylko jedną prawdziwą wartość. Trawestując przewodnią myśl autorów *Dialektyki Oświecenia*, argumentować można, że szkoła, przybierając karykaturalną postać tego, czym być miała – instytucją niosącą oświecenie – sama przeobraża się w mit. Jeśli *liczba stała się kanonem oświecenia* (tamże, s. 23), każda idea może zostać przedstawiona za pomocą liczb. Powstały w ten sposób *schemat obliczalności świata* staje się zgodny z ideą postępu – człowiek zapanuje nad światem, jeśli tylko byty i zdarzenia ulegną ujednoliceniu, wielości kształtów zostaną *sprowadzone do położenia i miejsca w szeregu, historia do faktu, rzeczy do materii* (tamże, s. 23). Wiedza musi zostać poszatkowana na poszczególne przedmioty, a następnie sprowadzona do zdarzeń i informacji, aby maszyna działała nieprzerwanie. Idealem staje się moment, gdy jej uporządkowanie można przedstawić za pomocą wykresu, statystyki lub choćby łańcucha przyczynowo-skutkowego. Aby zrozumieć, jak w praktyce działa procedura kodowania wiedzy, spójrzmy na rozdziały stanowiące wprowadzenia do – zdawałoby się zupełnie różnych przedmiotów – historii i przyrody. Pierwszy z nich objaśnia, jakie zadania stoją przed badaczem-historykiem: jest on detektywem przeszłości, czyli osobą zajmującą się przedstawianiem i wyjaśnianiem okoliczności danego wydarzenia. Dzieci dowiadują się więc, że badaczami historii są osoby, które *starają się określić przyczyny danego wydarzenia, czyli wytłumaczyć, dlaczego do niego doszło. Do zadań historyków należy ponadto przedstawianie skutków wydarzeń* (Wojciechowski 2015, s. 33). Pozostała część tekstu ukazuje obrazowo schemat przyczyny–wydarzenia–skutki, co służyć ma, jak czytamy w innym miejscu tegoż podręcznika, *ustaleniu w jaki sposób wydarzenia z przeszłości wpływają na współczesność* (tamże, s. 32).

Podobnie jak w poprzednim przypadku, nauka przyrody rozpoczyna się od wyjaśnienia, na czym polega praca badacza-przyrodnika. Dowiadujemy się, że obserwacje poczynione przez badacza pozwalają na sformułowanie wniosków i odpowiedź na stawiane pytania: *Jak to się dzieje? Dlaczego tak się dzieje? Jaki jest wpływ poszczególnych czynników na obserwowane zjawisko?* (Marko-Worłowska i in. 2015, s. 26–27). Proponowane w ćwiczeniach i podręczniku doświadczenia mają zwykle zasugerowane odpowiedzi, co wprawianym przez trzy lata nauczania wczesnoszkolnego (czyt.: wypełniania ćwiczeń) uczniom skraca drogę namysłu nad wyborem właściwej odpowiedzi.

Ukazany powyżej schemat organizacji wiedzy w widoczny sposób konstruuje język pojęć i kategorii, które stają się elementami spójnego systemu. Różnica pomiędzy światem nauk przyrodniczych a humanistycznych zostaje zatarta i zniwelowana, sposób formułowania pytań i udzielonych odpowiedzi nie tylko nie wymaga refleksji, ale ją wręcz blokuje. Ujednolicenie i schematyzacja już na wstępie formatują myślenie dziecka, prowadząc do nieuchronności jednowymiarowego postrzegania świata wyłaniającego się z „wpływu”, „przyczyny i skutku”, podstawienia jedyne-go-właściwego wyniku.

Szkoła-mit potrzebuje rytuałów, by przetrwać. Szkoła-maszyna procesu produkcyjnego odczytuje jedynie kody, nie idee. Matematyka daje jedno i drugie: *najpierw staje się niejako rytuałem myśli* po to, by za chwilę zacząć działać jako maszyna, której program *identyfikuje myślenie z matematyką* (tamże, s. 41), wobec czego wypływa wszystko, czego zmatematyzować się nie da (tamże, s. 40–41). *Matematyka wyodrębniona, wyniesiona do rangi substancji absolutnej* (tamże, s. 41) uczy strategii włączania się i poruszania się w zamkniętym systemie kodowanych elementów. Ciekawe, że w kolejce do przedmiotów oczekujących na włączenie do podstawy programowej na pierwszym miejscu stanęły szachy. W kontekście rozważań o instytucji szkoły trafne staje się Deleuzjańskie porównanie gry w szachy do strategii działania aparatu państwa. *Szachy kodują i odkodowują przestrzeń* – piszą G. Deleuze i F. Guattari w *Tysiąc Plateau* (2016, s. 434) – posiadają *wewnętrzną naturę, charakterystyczne właściwości, z których wynikają ich ruchy, sytuacje i ich zderzenia* (tamże, s. 433). Gra posiada formę o wyrazistych regułach, strukturę określającą funkcje i władzę poruszających się figur, podlegających jej w sposób bezwzględny, *wchodzących we wzajemnie jednoznaczne relacje* (tamże, s. 433). Instytucja aparatu państwa, jaką jest szkoła, oraz szachy wykazują podobieństwo w regulowaniu przestrzeni, ruchu i relacji. Maszyna szkoły redukuje *myślenie do aparatury matematycznej* (Horkheimer, Adorno 1994, s. 42), systemu organizacji wiedzy, organizowanego według zasady kodowania, by *uporać się z faktami* (tamże, s. 100) zawsze traktowanymi jako bezpośrednio dane. Czy to możliwe, że Deleuzjańska *prawie głucha i ślepa maszyna, która jednak umożliwia mówienie i widzenie* (Deleuze 2004, s. 65), to niezmiennie ta sama, przedstawiona przez frankfurtczyków *maszyna myślowa, która podporządkowuje sobie to, co istnieje, by ślepo zadowalać się jego reprodukcją* (Horkheimer, Adorno 1994, s. 43)?

Jak działa maszyna szkoły?

Kontekst rozmowy o współczesnej szkole nakreśla medialny, ale także naukowy dyskurs kryzysu edukacyjnego, strukturalnego i aksjologicznego. Koncentracja na możliwych do przeprowadzenia sposobach naprawy pozwala na przeorganizowanie dyskursu o szkole i wprowadzenie pojęcia Deleuzjańskiej maszyny, pojawiającej się w wyniku zakłócenia występującego w porządku zorganizowanej struktury, a więc działającej wtedy/i tylko wtedy, gdy stabilny system przechodzi w stan nierównowagi. Przywołanie *maszyny, która jest popsuta i działa właśnie jako popsuta* (Herer 2006, s. 111), pozwala dokonać myślowego przeskoku od szkoły jako konstrukcji elementów tworzących relację wzajemnych, wewnętrznych odniesień, do relacji, w jakie wchodzi ona z zewnątrz, a więc procesów przemieszczania i upłynniania granic oraz łączenia z innymi układami.

Kontynuując wyjaśnianie pojęcia maszyny odniesionego do szkoły, najlepiej jest wyjść od modyfikacji pytania i zamiast *czym jest maszyna?*, zapytać *jak to działa?* (tamże, s. 118). Co może oznaczać enigmatycznie brzmiąca Deleuzjańska formuła, mówiąca, że *maszyna działa w oparciu o materię i funkcję, nie zaś formę, ani substancję* (Deleuze 2016, s. 170)? Przypomnijmy Foucaultowską sekwencję z *Nadzorować i karać: szkoła, koszary, więzienie, szpital*, lub kiedy indziej: *prztyłek, warsztat, szpital, więzienie*. Każde z tych miejsc stanowi konkretną materię pozornie różniącą się odmienną formą, jednak pełniona przez nie funkcja pozostaje ta sama, gdyż powielają one określony model – *bezkształtny wymiar* (Deleuze 2004, s. 65) dający nieskończoną liczbę powtórzeń. Dla naszych rozważań ciekawe jest to, w jaki sposób maszyna potrafi ujednoclić, spajać wszystkie niezależne od siebie treści i wyrażenia, powielając ten sam schemat działania, a jednocześnie pozostając *układem wielce niestabilnym, płynnym, ulegającym ciągłej mutacji* (tamże, s. 66). Upraszczając nieco, można powiedzieć, że na tym właśnie polega istota zepsutej maszyny. Po pierwsze, każda konkretna maszyna – w tym także szkoła – może funkcjonować jedynie jako maszyna abstrakcyjna, a więc aplikując abstrakcyjne reguły do konkretnego pola, gdzie mogą znaleźć one zastosowanie. Dyscyplinarny, panoptyczny model więzienia J. Benthama sprawdził się w każdej z wymienionych instytucji, niezależnie od konkretnej funkcji sprawowanej wobec społeczeństwa, dzięki abstrakcyjności zasady, brzmiącej: *narzucać dowolne zachowanie, dowolnej ludzkiej wielości* (tamże, s. 65). Po drugie, zasada ta nie została zniesiona na skutek przemian politycznych, społecznych czy kulturowych. Ten sam model został zastosowany w placówkach edukacyjnych, a identyfikowanie go nie jest w pedagogice niczym nowym.

Odnosząc swe słowa do doświadczenia codzienności, można więc śmiało powiedzieć, że każda (publiczna) szkoła w Polsce wygląda tak samo. Rozpoznamy ją już od wejścia za ogrodzenie, poprzez wędrowkę pustymi korytarzami ozdobionymi tablicami, służącymi za miejsca wywieszania ogłoszeń i okolicznościowych prac plastycz-

nych, aż do urzędowionych i uławkowionych klas, słabo odróżniających się od sąsiadek zza ściany. Wewnętrzną spójność maszyny zapewnia zatem abstrakcyjna formuła, która pozwala na jej przetrwanie *niezależnie od konkretnego użytku* oraz poza zagrożeniem *wszelkich przeszkód i tarć* (tamże, s. 65). Maszyna nie istnieje jednak *tak po prostu na płaszczyźnie spójności*, gdzie może powielać swój wyabstrahowany, *gotowy do samoodtworzenia* model (tamże). Przeciwnie, przyjmując ów wymiar płynny i niestabilny, podlega nieustannej przemianie. Pracując zepsuta, nigdy nie jest ukończona, jest w ciągłym *stawaniu się*, można więc wysunąć tezę, że *spiritus movens* jej działania stanowi nieustanna reforma (z dużej i małej litery), pozwalająca włączać i przetwarzać pojawiające się w całym polu społecznym nowe układy.

Kontrowersje i dyskusje toczące się wokół kolejnych odsłon reformy systemu edukacji nie kończą się nigdy. Prześledźmy, w jaki sposób maszyna szkoły włącza i przetwarza dyskurs kryzysu i reformy. Etapem wstępnym staje się wprowadzenie w przestrzeń głównego nurtu dyskusji wybranych problemów – za przykład służą aktualnie toczące się spory wokół likwidacji gimnazjów i wieku rozpoczęcia nauki w szkole. Zauważmy, że w obu przypadkach następuje temporalizacja dyskursu – podstawową kategorią, na której koncentruje się uwaga wszystkich zainteresowanych (w kolejności: dziennikarzy i publicystów, zaniepokojonych rodziców, decydentów), jest wiek oraz związane z nim kategorie medyczne, psychologiczne czy socjologiczne. Włączenie w strategię rządzenia mechanizmów biowładzy pozwala na przekształcenie zjawiska kulturowego („bunt nastolatków”, „przedszkole – przedłużenie dzieciństwa”) w naturalne. I tak zaczynamy mówić o „wieku adolescencji”, jako okresie szczególnie trudnym i obciążonym zagrożeniami zarówno dla samego adolescenta, jak i jego otoczenia. Medialna dyskusja przywołująca akty przemocy i chaosu w szkołach wzbudza poczucie lęku i zaniepokojenia, co skutkuje wzrostem oczekiwań społecznych związanych z koniecznością wzmocnienia mechanizmów dyscypliny i kontroli. Oba mechanizmy – dyscyplinarny i biowładzy – działają jednocześnie i równolegle, sankcjonując nawzajem swą obecność. O ile jednak problem przemocy był jednym z argumentów wyłączenia młodzieży w „trudnym wieku” z edukacji w szkołach podstawowych, o tyle ten sam argument posłużył zwolennikom likwidacji gimnazjów. Konkludując: jeśli poprzednia reforma wprowadziła zakaz łączenia szkoły podstawowej z gimnazjum, tłumacząc to ochroną uczniów i wyselekcjonowaniem specjalistycznej kadry złożonej z nauczycieli – agentów do spraw nadzwyczajnych, aktualna łączy obie szkoły w jedno z tych samych powodów. Przykład „sześciolatek”, jako kolejnej kategorii kryzysowej, pokazuje podobny mechanizm. Wiek stał się przyczyną sporu, gdy zyskał znaczenie mitycznej fazy liminalnej – przekroczenia progu szkoły jako momentu przejścia z okresu dzieciństwa (przedszkolnego) do etapu bycia uczniem. W tym przypadku włączany jest inny model rządzenia – władza pasterska. Dobry pasterz zna swoje owce, wie, co jest dla nich najlepsze. Jego zadaniem jest dbanie o bezpieczeństwo i pożywienie dla podopiecznych. Pasterstwo to misja i powołanie, a nie rola społeczna lub zawód. Najlepszymi pasterzami są rodzice. Projekt rodziców two-

rzających ruch społeczny, mający na celu „ochronę sześciolatków” przed szkołą, zyskał uznanie władzy, a następnie został włączony w strategię nowej reformy. Kategoria dzieciństwa w ujęciu dwóch różnych modeli sprawowania władzy – biowładzy odwołującej się do psychologii, medycyny i procesów zarządzania populacją oraz pasterstwa mającego na celu duchową i fizyczną opiekę nad jednostką i zbiorowością – zyskała dopełnienie, a tym samym prawomocnie zaistniała w reformie opóźniającej rozpoczęcie nauki w szkole przez dzieci, które „nie osiągnęły dojrzałości szkolnej”. Oba ukazane przykłady wskazują, w jaki sposób powołane do życia kategorie kryzysu związanego z wiekiem stają się paliwem do działania maszyny wymagającej ciągłej naprawy.

I tak, przywołany model dyscyplinarny nie jest nadrzędny wobec praktyk rządzenia za pomocą wiedzy o populacji uruchamiającej maszynę dyskursu medycznego, psychologicznego, pedagogicznego. Podobnie włączany w układ władzy jest model pasterski, polegający na prowadzeniu według zasady „pasterz – stado”, zapewniający duchowe uprawomocnienie już działającym strategiom. Każda z nich działa wewnątrz układu, modyfikuje działanie maszyny, ale tylko w jeden, właściwy sobie sposób: *zmierza do samoodtwarzania, tożsama ze sobą mimo wszystkich odmian, w jakich się przejawia, łatwo rozpoznawalna przez swe bieguny, odwołująca się zawsze do publicznego uznania* (Deleuze 2016, s. 443). Jak mówi G. Deleuze’a, każdy dyskurs i wiedza rewolucyjna dążąca do zmiany może być przyjęta (przejęta?) tylko pod jednym warunkiem – przechwycenia, przywłaszczenia i przekształcenia, poprzez podporządkowanie *żywiolu problemowego, żywiolowi teorematycznemu* maszyny. Pamiętajmy także o tym, co stanowi o funkcjonalności i przydatności społecznej każdej maszyny – jest to określający jej charakter proces produkcji. U G. Deleuze i F. Guattariego maszynowy proces produkcji nie jest wytyczany przez określony rezultat, cel, ostateczny efekt. Nie istnieje rozróżnienie pomiędzy samą produkcją a jej wytworem. Produkt i tożsamość maszyny to jedno, nie można zatem spodziewać się po niej określonych efektów, maszyna działa jako nieustanna, ciągła wariacja na temat... samej siebie.

Powtórzmy więc, szkoła funkcjonuje w formule określonej zasadą powtórzenia. Warunkiem powtórzenia jest ujednoczenie wszystkich elementów systemu poprzez stosowanie określonych procedur. Zadaniem procedury, którą nazwałam kodowaniem systemu, jest taka organizacja działania maszyny, by przy stałej gotowości do włączania pojawiających się nowych układów (np. innych układów sprawowania władzy lub innowacji) została zachowana jej tożsamość i zdolność do samoodtwarzania.

Przyjrzyjmy się teraz temu, co dzieje się z kategoriami dyskursu pedagogicznego w praktyce edukacyjnej, do której próbowaliśmy zastosować teorię maszynizmu G. Deleuze’a i F. Guattariego. Pojęcia podmiotowości, kreatywności, innowacyjności, obywatelskiego uczestnictwa, czy też po prostu demokracji, od dawna są obecne w szkołach. Z reguły ograniczają się do potwierdzenia odpowiednim certyfikatem, który wita nas już u wejścia do budynku. Na szczególną uwagę zasługuje pojęcie,

wokół którego ogniskuje się dyskusja na temat zmiany w postaci humanizacji edukacji w szkole. Warunkiem dokonania tak rozumianej zmiany jest umiejętność krytycznego, refleksyjnego namysłu.

Czym jest refleksyjny namysł i na czym polega jego istota?

Podjmując namysł nad pojęciem refleksyjności, zwracam się ponownie ku myśli M. Horkheimera, dla którego *zadanie krytycznej refleksji polega nie tylko na rozumieniu różnych faktów w ich rozwoju historycznym (...) lecz także na przeniknięciu samego pojęcia faktu w jego rozwoju i tym samym w jego relatywności* (Horkheimer 2007, s. 100). I kontynuuje:

Tak zwane fakty ustalane za pośrednictwem metod kwantytatywnych, które przywyśli zwykli traktować jako jedynie naukowe, są często zjawiskami jedynie z powierzchni rzeczywistości, zasłaniające raczej niż odsłaniające leżącą u ich podstaw rzeczywistość (tamże, s. 100).

W ważnym eseju *Spoleczna funkcja filozofii* M. Horkheimer uściśla, że pojęcie refleksyjności idzie w parze z filozoficznym pojęciem krytyki, takim jak wyobrażała je sobie Szkoła Frankfurcka (zob.: Kruszelnicki 2012, s. 232–233). Czytamy:

Jako krytykę rozumiemy intelektualny, w końcu także i praktyczny wysiłek nieprzyjmowania bezrefleksyjnie, mocą samego nawyku, panujących idei, sposobów postępowania i stosunków społecznych; wysiłek harmonizowania ze sobą oraz z ogólnymi ideami i celami epoki poszczególnych stron życia społecznego, ich genetycznego wywodzenia, rozdzielania zjawisk od istoty, badania podstaw rzeczy – krótko mówiąc, ich rzeczywistego poznania (Horkheimer 1987, s. 241).

Szczegółowej analizy refleksyjności dokonał ostatnio R. Kwaśnica, ukazując ją jako sposób doświadczania świata w porządku rozumienia. Postawa hermeneutycznej refleksji odnosi się do indywidualnych sensów nadawanych ludzkiej egzystencji i jest realizowana poprzez *zwrócenie się ku sobie w aktach samowiedzy* (Kwaśnica 2014, s. 61), dających wgląd we własną, niepowtarzalną historię życia. Warunkiem dialogu, krytyki i współpracy w porządku rozumienia jest według badacza różnica, która nie ulega (jak w przypadku powtórzenia) neutralizacji i ujednoliceniu, by poszczególne elementy układu mogły zostać włączone w system. Przeciwnie, to różnica tworzy wspólnotę, ujawniając *ograniczonność własnej prawdy* (tamże, s. 69). Powtórzenie tymczasem odnosi się do *tego samego*, zestawia fakty, poszukując podobieństwa, redukuje *pojęcia do zbioru cech, które są wspólne wielu egzemplarzom*, co pozwala *zorganizować materiał poznania* (Horkheimer 2007, s. 51). W tak uporządkowanym

systemie różnica nie daje się pomyśleć (Banasiak 1997, s. 7). Procedura włączania w system działania maszyny może mieć do zaproponowania tylko jedno – redukcję pojęć z kategorii różnicy do kategorii zgodnych z porządkiem systemu. Dzięki tej operacji, myślenie sprowadzać się będzie do *poziomu procesów przemysłowych*, a poszczególne pojęcia, stając się *środkami niestawiającymi oporu, racjonalizowanymi, oszczędzającymi pracy* (Horkheimer 2007, s. 52), ulegną neutralizacji. Tak wygląda nowa *ekonomia myślenia* maszyny (tamże). W ramach dyktatu tej ekonomii refleksyjność w edukacji byłaby zaledwie możliwa jako forma produktu powstałego w wyniku wdrożenia jakichś algorytmów, aplikacji z góry określonej koncepcji.

Przykładem takiej propozycji jest koncepcja „refleksyjnej praktyki” sformułowana przez D. Schöna. Według tego badacza refleksyjność ujmowana w *kontekście rozwiązywania problemów służy rozszerzaniu profesjonalizmu poprzez refleksyjną praktykę* (Gołębniak 1998, s. 120), staje się refleksją-w-działaniu i refleksją-nad-działaniem, ale – podkreślmy to wyraźnie – wykorzystywaną zgodnie z modelami przyjętymi w coachingu. Praca z coachem jest wędrówką, rozpoczynającą się w modelu wspólne eksperymentowanie (tamże, s. 123) i polega na sformułowaniu pożądanego celu i opracowaniu strategii osiągnięcia zamierzonego rezultatu. Kolejnym krokiem jest włączenie działań z modelu podążaj za mną (tamże) pozwalającego na refleksję nad działaniem, a w efekcie wybór odpowiedniego wariantu pracy. Ostatnia z proponowanych technik to gabinet luster (tamże), gdzie zweryfikowane w praktyce i poddane refleksji działania, mogą ulec przeprojektowaniu (tamże, s. 123). Kontynuator myśli D. Schöna, D. Kenmber, *opracował system (...), który może być używany do pomiaru refleksyjności* (Perkowska-Klejman 2014, s. 71) poprzez badanie prac pisemnych, ocenę głosów w dyskusji oraz sprawdzenie sposobów radzenia sobie z sytuacjami trudnymi. Kwestionariusz ankiety jest narzędziem, mającym na celu zbadanie poziomu refleksyjności, ocenianej w czterostopniowej skali, dzielącej aktywności na poziom działań rutynowych, przedrefleksyjne próby rozumienia koncepcji działania, etap refleksji oraz refleksji krytycznej. Widzimy, że sam język, jakim D. Schön wypowiada się na temat refleksyjności, wywodzi się z procesu produkcyjnego. Tak ujmowana refleksyjność staje się instrumentem w takim stopniu pożytecznym i przydatnym, w jakim otwiera możliwość wyboru najlepszej (czyt.: najkrótszej) drogi do osiągnięcia zamierzonego celu. Ostatecznym kryterium – jak w każdym procesie produkcyjnym – jest jego efektywność i zdolność do modernizacji dalszych działań.

Powróćmy na chwilę do pytania o inne, ważne dla pedagogiki, pojęcie refleksyjności: czym jest i co stanowi o jego istocie? Przytaczane wyżej definicje wskazują na dwa wymiary refleksyjności: osobisty, gdy badacz, podejmując autorefleksję, odnosi się do siebie samego, oraz społeczno-kulturowy, *podający w wątpliwość założenia kulturowe badacza* (Kruszelnicki 2012, s. 23). Jak trafnie zauważa W. Kruszelnicki, *refleksyjność (...) dotyczy nie tylko podmiotu poznającego i nie odsyła jedynie do jego prywatnej, introspektywnej aktywności intelektualnej, lecz stanowi krytyczny, działa-*

jący w wielu wymiarach teorii i praktyki metadyskurs (tamże, s. 24). Refleksyjność jest więc przyjęciem szczególnej postawy wobec własnej wiedzy, w ramach której pytamy o *szusność założeń i ideałów, na jakich wspierał się gmach tradycyjnej (...) wiedzy o nas i naszym uczestnictwie w świecie* (tamże). Mówiąc o założeniach i ideałach, mamy na myśli epistemologiczne i ontologiczne korzenie każdego dyskursu. Postpragmatyczna koncepcja D. Schöna i jego kontynuatorów dokonuje wyraźnego odcięcia pojęcia refleksyjności, które tracąc więź z historycznym źródłem, zaczyna funkcjonować w dyskursie pedagogicznym jako hybryda odnosząca się wyłącznie do praktyki i działania. Refleksyjność – jak każde pojęcie wtórnie opanowane i przechwycone przez maszynę aparatu państwa – staje się *niczym innym niż schematem lub planem działania* (Horkheimer, 2006, s. 68), algorytmem gotowym do wdrożenia w system produkcji. Pojęcie to przybiera formę, którą kodująca maszyna edukacji instytucjonalnej potrafi sprawnie odczytać, by dokonać płynnego i niezauważalnego przejścia od wewnętrznej zmiany (modulacji) do samoodtwarzania.

Przechwycenie i redukcja pojęć

Przywołany zarys koncepcji maszynizmu, oraz sposób, w jaki istnieje on w praktyce edukacyjnej, wskazuje na pewne prawidłowości rządzące wewnątrz kodującej maszyny. Wymieńmy je w punktach:

1. Maszyna przybiera *postać wewnętrzności (...) odwołując się zawsze do publicznego uznania* (Deleuze 2016, s. 443). Nie ma *zamaskowanej instytucji*, podobnie jak *nie istnieje coś takiego, jak zamaskowane państwo* (tamże). Oznacza to, że dyskurs wiedzy i nauki jest sformalizowany i sformatowany dośrodkowo, tak aby odbijał aparat państwa (tamże, s. 445) Wiedza rozwijająca się poza granicami instytucji (odśrodkowo) jest całkowicie odmienna, lecz funkcjonuje w przestrzeni publicznej i nie może zostać pominięta. Jedyną drogą pozyskania przez instytucję pojęć spoza dyskursu nauki państwowej jest narzucenie swej formy suwerenności (tamże). Jeżeli *dyscyplina staje się wymogiem armii z chwilą pozyskania jej (armii M.A.) przez państwo* (tamże, s. 440), to pozyskane i wcielone w wewnętrzny aparat państwowy pojęcia ulegną tej samej dyscyplinie. Dyscyplinę tę określa kodowanie.
2. Maszyna, jak mówi G. Deleuze, odgrywa rolę steru. Jej zadaniem nie jest jedynie prosta reprodukcja, lecz działanie ukierunkowane na natychmiastową reakcję wobec pojawiających się sygnałów, świadczących o konieczności zmiany (modulacji). Maszyna szkoły niczego nie od-twarza, nie służy temu, *by przedstawiać zastany świat, ale tworzy nowy typ rzeczywistości, nowy model prawdy* (Deleuze 2004, s. 66). Działanie maszyny nigdy nie jest byciem, zawsze pozo-

staje stawaniem się, unieważnianiem wcześniejszych znaczeń i pojawianiem nowych – czy nie na tym polega idea postępu, do której została stworzona? Widzimy tutaj związek z Foucaultowską koncepcją władzy-wiedzy. To władza jest wcześniej założoną przyczyną wiedzy, ale także, odwrotnie, bez wiedzy władza nigdy nie stałaby się aktem. Wiedza i nauka znajdują swe spełnienie w myśli postępu, podobnie jak maszyna, która *tworzy historię, (...) ustanawiając wiele punktów wylaniania się czy kreacji, punktów nieoczekiwanych połączeń, nieprzewidywalnych nawiązań* (tamże). Oba wymienione czynniki: agonistyczna relacja pomiędzy władzą a wiedzą oraz postępowy charakter wiedzy i maszyny, implikują procesy natychmiastowej reakcji zawłaszczania i wchłaniania pojęć, pojawiających się w dyskursach opozycyjnych.

3. W kontekście rozważań nad prawidłowościami umożliwiającymi działanie maszyny edukacyjnej, dodatkowej uwagi wymaga wspomniany wyżej agon pomiędzy władzą, której odbicie stanowi maszyna wytwarzająca naukę państwową, a opozycyjną wiedzą znajdującą się poza jej granicami. Zadaniem nauki opozycyjnej, jak wskazuje G. Deleuze, jest *karmić i budzić natchnienie, zaś państwa – wpajać porządek rozumowy* (Deleuze 2016, s. 445). Agonistyczna relacja władzy i oporu przekłada się na relację nauki państwowej – opozycyjnej, a zatem obie warunkują swoje istnienie: *to nauka opozycyjna napiera na naukę państwową i odwrotnie, nauka państwowa przechwytuje, przywłaszcza sobie i przekształca osiągnięcia nauki koczowniczej* (w tekście nadałam jej nazwę nauki opozycyjnej – M.A.) (tamże).

Przyjrzyjmy się, w jaki sposób w praktyce szkoły-maszyny pracuje jedno ze sztandarowych przejęć – pojęcie kreatywności. Kreatywność ujmowana jako zdolność do tworzenia dzieł niestandardowych, pomysłowość w odnajdowaniu oryginalnych rozwiązań, nie może zaistnieć w przestrzeni szkoły, ponieważ znajduje się poza zakresem rozumienia maszyny. Szkoła staje się kreatywna, gdy otrzyma stosowny tytuł. Dowiemy się o tym zaraz po przestąpieniu jej progu, gdyż zwykle informują o tym powieszona w widocznym miejscu kolorowe tabliczki. Widnieje na nich napis: „Szkoła kreatywności i innowacji”. Tu powinno nastąpić zakończenie fragmentu tekstu poświęconego opisowi funkcjonowania pojęcia kreatywności w szkole-maszynie. Kreatywność została połączona z innowacyjnością, zadekretowana i potwierdzona certyfikatem wówczas, kiedy pojawiła się potrzeba włączenia jej w proces edukacji, co nie oznacza, że maszyna zmieniła tryb pracy. Ciekawych spostrzeżeń dotyczących rozumienia pojęcia kreatywności dostarcza pozornie mało istotne wydarzenie. Nauczycielka języka polskiego włączyła uczniów czwartej klasy w proces wyboru najciekawszej lektury. W trakcie lekcji dzieci losowały kartki z tytułami poszczególnych książek, a następnie otrzymały zadanie polegające na przygotowaniu prezentacji treści wylosowanej pozycji literatury. Źródłem informacji pozostawał jedynie Internet, ponieważ były to teksty dla większości dzieci nieznanne. Reasumując, zadanie przedstawiało się w następujący sposób: kanoniczny spis pozostał niezmienny, dzieci opo-

wiadały o książkach, których nie czytały, zaś wybór dotyczył w rzeczywistości... ustawienia lektur w hierarchii i porządku „przerabiania”. Najciekawiej przedstawione prezentacje wygrały, ich twórcy zostali wysoko ocenieni, czytanie książek zyskało swoją kolejność. Zadanie to zostało przez część rodziców przyjęte jako wyraz kreatywnego działania nauczycielki oraz uczniów.

Pojęcie kreatywności *należy do innej przestrzeni i innej jest natury, jego źródłem nie jest aparat państwowy* (Deleuze 2016, s. 433). Kreatywność to *rozbitcie wnętrza terytorium* i przyłączenie terytoriów przyległych, wyjście poza granice – *to inna sprawiedliwość, inny ruch, inna czasoprzestrzeń* (tamże, s. 434). Szkoła pozostaje grą w szachy – ruchem figur w przestrzeni zamkniętej, *wojną zinstytucjonalizowaną, uregulowaną i zakodowaną* (tamże). Pojęcie musiało zatem ulec procedurze kodowania, aby zostało włączone w działającą i samoodtwarzającą się maszynę.

Czym może być zmiana?

Przedstawiona przeze mnie koncepcja szkoły funkcjonującej poprzez zasadę powtórzenia może wywoływać zarzuty dotyczące pesymizmu, blokowania perspektywy zmiany oraz braku wizji działań reformatorskich. Tym, co budzi szczególne zaniepokojenie pedagogów, jest przejmowanie idei alternatywnych nurtów pedagogiki, które, jak zauważa M. Czyżewski w dyskusji publikowanej na łamach *Przeglądu Socjologii Jakościowej*, przedostają się do mainstreamowej teorii reformatorskiej, w postaci wyselekcjonowanych elementów rozbrojonych z potencjału krytycznego i emancypacyjnego. W podobnym tonie wypowiada się K. Matuszewski, który *szlachetną i subtelną ideę podmiotowości* przedstawia jako przykład dewaluacji znaczeń następujących w wyniku ich instrumentalizacji i sprowadzenia do wymiarów praktyki (Czyżewski i in. 2016, s. 47). Pedagogika znalazła się w miejscu, w którym *nie warto wracać do terminów, ponieważ słowa w ramach rozlicznych instrumentalizacji ulegają zużyciu*, zatem wyczekiwana przez nią zmiana wymaga również zmiany retoryki (tamże). To z kolei, jak zauważa biorąca udział w dyskusji A. Męczkowska-Christiansen, może prowadzić do *rozpadu spójności i dewaluacji dyskursu* (tamże, s. 51). Pojawia się także kolejna ukazywana przeze mnie blokada – maszyna nie tylko redukuje i zawłaszcza to, co zastaje – jej docelowa wizja zawsze dotyczy przyszłości! Każde pojęcie wypowiedziane zostanie przechwycone i przetworzone natychmiast, gdy zaistnieje w refleksji pedagogicznej (przykładem tego jest omawiane pojęcie refleksyjności). Myślenie nad zmianą w edukacji wymaga zatem zarówno przeorganizowania myślenia o szkole, jak i redefinicji pytania o zmianę. O ile więc tekst napisany „przy” maszynistycznej koncepcji G. Deleuze’a może być uznany za – mam nadzieję – inspirujący do dalszej dyskusji o szkole – o tyle pytanie o zmianę pozostaje w zawieszaniu. Proponowana

przeze mnie modyfikacja pytania brzmi: zamiast „jak dokonać zmiany”?, spróbujmy się zastanowić „czym może być zmiana”?

Opisując szkołę jako aparat państwa, wielokrotnie wskazywałam, iż stanowi ona element wpisujący się w system władzy-wiedzy określany przez G. Deleuze’a mianem nauki państwowej. Tymczasem, jak zauważa T. Szkudlarek, profesjonalizacja pedagogiki spowodowała wydzielenie szkoły z całego pola problemowego, jakim jest kontekst społeczny, polityczny i ekonomiczny, co w następstwie doprowadziło do ograniczenia myślenia o edukacji i wychowaniu jako działaniu osadzonemu w szkole-i-tylko-w-szkole. Kontynuując myśl T. Szkudlarka, stwierdzam, iż zmiana szkoły, rozumianej jako wyselekcjonowany z pola kontekstualnego element, jest rzeczywiście niemożliwa do przeprowadzenia. Nieuzasadnione także wydają się roszczenia pedagogiki do dokonania zmiany świata. Po pierwsze dlatego, że nie da się wydyskutować rewolucji (Czyżewski i in. 2016, s. 56). Działania ograniczające się do pedagogizacji dramatycznych problemów społecznych nie mogą zastąpić *interwencji politycznej, zmiany sposobów zarządzania przestrzenią, polityk własnościowych, kontroli kapitału, polityki podatkowej* (tamże), gdyż wówczas stają się jedynie rodzajem wentyla dla rozbuchanego kapitalizmu wolnorynkowego, którego częścią jest rynek edukacyjny. Powyższych tez nie należy rozumieć jako wyrazu akceptacji dla marazmu społecznego i bierności. Stanowią one raczej punkt wyjścia do namysłu nad charakterem zmiany.

Nauka państwowa oraz znajdujące się poza jej granicami dyskursy alternatywne – „pedagogie nurtów pobocznych”, jak inspirująco nazywa je Z. Kwieciński (2007), a więc pedagogie opozycyjne, ukierunkowane na wprowadzanie zmian, nie istnieją niezależnie – jak mówi G. Deleuze. Zachodząca pomiędzy nimi relacja to koegzystencja i konkurencja, sprawiająca, że pozostają one w polu nieustannych interakcji. G. Deleuze w widoczny sposób nawiązuje do myśli M. Foucaulta, zgadzając się z jego koncepcją władzy, w której to relacja pomiędzy wiedzą a władzą nie przybiera formy trwałego stosunku, lecz nieustannego konfliktu; jest to relacja zwrotna, pozostająca w związku agonicznym, pełnym wzajemnego prowokowania i zawłaszczeń.

Zadanie, jakie stoi przed nami, można i należy rozumieć dwojako: najpierw ujmując je w kategoriach przeciwstawienia się zablokowanym i zakrzepłym (Foucault 2013, s. 214) stosunkom władzy budującym swoją dominację za pomocą instrumentów, *które mogą być zarówno ekonomiczne, polityczne, jak i militarne* (tamże), potem zaś jako praktykę wolności łączącą etyczność (rozumianą jako formę praktyki autorefleksyjnej) z walką lokalną, umiejscowioną, zakorzenioną we własnym doświadczeniu codzienności. O ile w pierwszym przypadku wspomniana pedagogizacja nie może być jedynym instrumentem zmiany, gdyż wyzwolenie spod dominacji władzy wymaga interwencji politycznej i społecznej, o tyle indywidualne praktyki wolności mogą godzić w *konkretną formę władzy i jej specyficzną technikę* (Foucault 1998, s. 178). W obliczu nawoływania do „Wielkiej Zmiany” i oczekiwania na nią byłaby to zmiana mało spektakularna. Przyjmując jednak za M. Foucaultem, że *władza jest rzeczywista*

tylko wówczas, gdy działa (tamże, s. 186), a jej istotę stanowi działanie na inne działania (tamże, s. 187), każda praktyka władzy będzie otwierała możliwość wyboru określonej strategii walki, przeciwstawiania się i budowania praktyki zmiany. Tak definiowana walka ogranicza stosunki władzy, wytycza punkty niesubordynacji i otwiera furtki ucieczki (tamże, s. 191). Zmiana będzie efektem walki bezpośredniej, celowanej w lokalnie sytuowane punkty-węzły władzy. Nie można jednak oczekiwać, że konflikt pomiędzy władzą a wolnością zakończy się, gdyż zmiana, podobnie jak wolność i podmiotowość, zawsze pozostanie stawaniem się.

Bibliografia

- ALTHUSSER L., 2006, *Ideologie i aparaty ideologiczne państwa*, Studenckie Koło Ideologii Marksistowskiej (Uniwersytet Warszawski), Warszawa.
- BANASIAK B., 1997, *Nie ma różnicy*, Wstęp do: G. Deleuze, *Różnica i powtórzenie*, przekł. B. Banasiak, K. Matuszewski, Warszawa.
- CZYŻEWSKI M., MARYNOWICZ-HETKA E., MENDEL M., MĘCZKOWSKA-CHRISTIANSEN A., OSTROWICKA H., SZKUDLAREK T., 2016, *Oswajanie Foucaulta w analizach społeczno-pedagogicznych. Zapis dyskusji panelowej*, Przegląd Socjologii Jakościowej, tom XII, nr 1.
- DELEUZE G., 2004, *Foucault*, przekł. M. Gusin, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław.
- DELEUZE G., GUATTARI F., 2015, *Tysiąc Plateau*, przekł. M. Herer, Bęc Zmiana, Warszawa.
- FOUCAULT M., 1982, *Podmiot i władza*, Lewą Nogą, nr 9.
- FOUCAULT M., 2013, *Kim pan jest profesorze Foucault? Debaty, rozmowy, polemiki*, przeł. K.M. Jaksander, Wydawnictwo LIBRON, Kraków.
- GOŁĘBIAK B.D., 1998, *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Wydawnictwo EDYTOR s.c., Toruń-Poznań.
- HERER M., 2006, *Gilles Deleuze. Struktury, maszyny, kreacje*, Wydawnictwo Universitas, Warszawa.
- HORKHEIMER M., 2007, *Krytyka instrumentalnego rozumu*, przekł. H. Walentowicz, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa.
- HORKHEIMER M., 1987, *Społeczna funkcja filozofii*, [w:] M. Horkheimer, *Społeczna funkcja filozofii. Wybór Pism*, przekł. J. Doktor, PIW, Warszawa.
- HORKHEIMER M., ADORNO T., 1994, *Dialektyka Oświecenia*, przekł. M. Łukasiewicz, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa.
- JAWORSKA-WITKOWSKA M., KWIECIŃSKI Z., 2011, *Nurty pedagogii. Naukowe, dyskretne, odlotowe*, Impuls, Kraków.
- KLUS-STĄŃSKA D., 2012, *Wiedza, która zniewala. Transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji*, Forum Oświatowe, nr 1.
- KRUSZELNICKI W., 2012, *Zwrot refleksyjny w antropologii kulturowej*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- KWAŚNICA R., 2014, *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. O potrzebie refleksyjności*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej TWP we Wrocławiu, Wrocław.
- KWIECIŃSKI Z., 1995, *Socjopatologia edukacji*, tu: artykuł *Kryzys społeczeństwa wychowującego*, Transhumana, Olecko-Białystok.
- MARKO-WORŁOWSKA M., SZLAJFER F., STAWARZ J., 2015, *Tajemnice przyrody. Podręcznik do przyrody dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa.

- PERKOWSKA-KLEJMAN A., 2014, *Cztery poziomy refleksyjności studentów*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr 66 (2).
- WOJCIECHOWSKI G., *Wczoraj i dziś. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, 2015, Nowa Era, Warszawa.

**School as a repetition institution.
Asking for change possibilities
with Michel Foucault and Gilles Deleuze**

The aim of the text is to show the conditions and possibilities of introducing a change in the school institution. The writer does it in the context of analyses and comments to the thoughts of the creators of the critical theory – Theodor Adorno and Max Horkheimer and poststructuralism philosophers’ Gilles Deleuz and Michel Foucault. The “repetition” mentioned in the title constitutes the school nature that reproduces its identity and whose actions undergo the formula of uniforming all elements of the educational process. This procedure, referring to the G. Deleuze’s machine concept, is called by the writer as “coding the world”. Reflecting on the phenomenon of taking over the discourse concepts of critical pedagogy and putting them down to the practice and action dimensions, he pays attention to the concept of reflectivity, important in the context of the postulate of humanising the Polish school of reflectivity in order to indicate a shape in which it could come to the existence in so-designed education formula.

Keywords: *critical theory, change, repetition, difference, authority, reflectivity, machine concept*