

Kwieciński, Zbigniew

Ukryta przemoc jako podstawa racjonalności funkcjonowania szkoły

Acta Universitatis Nicolai Copernici. Socjologia Wychowania 9 (222), 101-126

1990

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.

*Ośrodek Studiów Kulturowych i Edukacyjnych
UMK w Toruniu*

Zbigniew Kwieciński

UKRYTA PRZEMOC JAKO PODSTAWA RACJONALNOŚCI FUNKCJONOWANIA SZKOŁY *

WPROWADZENIE

Opracowanie to jest wstępem do próby empirycznej weryfikacji we współczesnych realiach polskich teorii symbolicznej i strukturalnej przemocy za pośrednictwem szkoły, przemocy służącej reprodukcji struktury społecznej, stosunków produkcji oraz politycznej dominacji. Teorie te odnoszono dotychczas do oświaty i społeczeństw zachodnich. Kryzys tożsamości systemu, który obecnie przeżywamy, uświadamia historyczny wymiar czasu, który dzieli nas od zrealizowania podstawowych humanistycznych obietnic i oczekiwań pożądanego ładu społecznego. Zarazem jednak nowy ład świata, oparty na radykalnie odmiennej od dotychczasowej racjonalności — racjonalności porozumiewania się, komunikacji, dialogu, tolerancji, wspólnocie i poszanowaniu praw i możliwości każdej grupy i jednostki, musi być budowany od zaraz. To musi oznacza konieczność, rozumianą jako warunek przetrwania.

Świat bez przemocy, dominacji, zniewolenia, autorytaryzmu i zależności może być budowany przez ludzi o odmiennej racjonalności, przez ludzi, w których „strukturze głębokiego doświadczenia” przeważa „racjonalność komunikacyjno-emancypacyjna” nad „racjonalnością adaptacyjno-instrumentalną”, przez ludzi o szerokich horyzontach i otwartych na innych.

Tymczasem oświata, a w niej głównie szkoła, jako system zinstytucjonalizowanych oddziaływań na dzieci i młodzież, jest demaskowana na Zachodzie jako „ukryty program” odtwarzania stosunków dominacji, hierarchii i legitymizowania nierówności, nienawiści i wojny. A przecież właśnie na szkołę i wychowanie spogląda się z nadzieją na przebudowę

* Praca zrealizowana w RPBP-III-53.11.

„psychologicznej infrastruktury” pokoju, na rozbrojenie, na świat bez wojen, broni i bez generałów.

Sprawdzimy zatem poniżej, czy kategorie teorii przemocy symbolicznej i strukturalnej dają się zastosować w empirycznych badaniach nad edukacją w Polsce i — co ważniejsze — czy hipotezę co do ukrytej przemocy jako podstawy racjonalności funkcjonowania szkoły powszechnej da się — w odniesieniu do warunków polskich — odrzucić.

Przez „przemoc” rozumiemy „siłę przeważającą czyjąś siłę, fizyczną przewagę wykorzystywaną do czynów bezprawnych dokonywanych na kimś; narzuconą bezprawnie władzę, panowanie; czyny bezprawne dokonane z użyciem fizycznego przymusu”. Tyle słownik¹. Interesuje nas tu jednak nie taka „siła przeważająca czyjąś siłę” i „narzucona władza”, która polega na fizycznej przewadze i na użyciu fizycznego przymusu, lecz taka „przeważająca siła” i „narzucona władza”, która nie jest postrzegana przez uzależniany (niewolony, uciskany) podmiot jako siła i przewaga bezpośrednia i osobista, to znaczy dokonywana „teraz”, „tak” i „wobec mnie”, z określonym, uświadomionym poziomem dolegliwości i konsekwencji. W odróżnieniu do takiej fizycznej, bezpośredniej i osobistej przemocy interesować się tu będziemy dwoma formami ukrytej przemocy, a mianowicie przemocą strukturalną i przemocą symboliczną. Przez przemoc strukturalną — za J. Galtungiem — rozumiemy tu zastaną przez jednostkę determinację i moc istniejących struktur ekonomicznych, politycznych, społecznych i kulturowych². Przez przemoc symboliczną — za P. Bourdieu — rozumiemy tu przekaz wzorów zachowań, symboli i znaków zastanej kultury z narzuceniem ich znaczeń i interpretacji³.

Funkcja szkoły jako instrumentu takiej podwójnej przemocy jest szczególna. Same te formy przemocy są ukryte wobec bezpośredniego doświadczenia jednostki. Szkoła pośredniczy w przekazie tych dwu typów dominacji szczególnie skutecznie, z tego powodu, iż sama nie jest świadoma tej roli, że oddziałuje bardzo intensywnie i bardzo długo w okresie szczególnej chłonności dzieci i młodzieży, że wpływając na młodzież realizuje jej żywotne potrzeby uczenia się autorytetu, identyfikacji z idolami i ideologiami⁴ oraz czyni to w retoryce sprzyjania „wszechstronnemu rozwojowi jednostki” i „człowieka społecznie pożądanego”. Oczywiście szkoła bywa i jest miejscem i instytucją także prze-

¹ Słownik języka polskiego, t. 2, Warszawa 1979, PWN, s. 986.

² J. Galtung, *Violence, peace and reasearch*, Journal of Peace Research, 1969, t. 6, s. 167—191.

³ P. Bourdieu, J. C. Passeron, *La reproduction*, Paris 1970, Ed. by de Minuit.

⁴ W. Witkowski, *Młodość i tożsamość w cyklu życia (Studium koncepcji E. Eriksona)*, Toruń 1989.

mocy bezpośredniej. Wręcz definiowana jest jako przymusowe uczęszczanie w pewnym wieku⁵, a badania — także w naszym zespole — wykrywają, że znaczna część dzieci w szkole podstawowej doznaje bicia, kar fizycznych i odczuwa opresję psychiczną⁶, że jest też miejscem przemocy fizycznej uczniów wobec siebie, a nawet uczniów wobec nauczycieli⁷. Ten szczególny aspekt przemocy w szkole, ważny i drastyczny, nie interesuje nas tutaj.

Przedmiotem analiz jest tu kulturowy kontekst, proces i kulturowe skutki przemocy ukrytej pośredniczonej przez szkołę.

Teoria przemocy symbolicznej P. Bourdieu została w Polsce rzetelnie zrekonstruowana przez A. Sawisz⁸ i przez A. Kłoskowską⁹. Nie będziemy tych rekonstrukcji tu powtarzać. Przypomnę jedynie za A. Sawisz, że według Bourdieu i Passerona „Każda władza przemocy symbolicznej (tzn. każda władza, której udaje się narzucać znaczenia jako prawomocne), ukrywając stosunki siły, które są podstawą jej mocy, dorzuca swą własną siłę (tzn. siłę czysto symboliczną) do tych stosunków siły. W tym sensie oświata, opierając się na istniejących stosunkach dominacji, wzmacnia ją i stanowi właśnie ową przemoc symboliczną”¹⁰. „Każde działanie pedagogiczne jest obiektywnie przemocą symboliczną, opierającą się na autorytecie pedagogicznym (legalnym uprawnieniu do narzucania znaczeń). Działanie pedagogiczne musi się opierać na systematycznej pracy wpajania, tak długo prowadzonej, aby mogła wytworzyć habitus, czyli system wzorów, które w określonych sytuacjach zdolne są do generowania określonych praktyk. Praca pedagogiczna dąży więc do reprodukcji struktur obiektywnych przez pośrednictwo habitusu”¹¹.

Z kolei J. Galtung pisze, że gwałt jest wbudowany w strukturę i objawia się jako nierówność władzy i w konsekwencji jako nierówność szans życiowych. Przemoc strukturalna oświaty objawia się w narzucaniu struktur organizacyjnych szkolnictwa podporządkowanym gospodarce i polityce, odgórnym definiowaniu i limitowaniu wiedzy legalnej i narzucaniu paradygmatu pedagogii transmisji, przekazu od tych, którzy wiedzą lepiej, wcześniej i wymagają — do tych, którzy nie wiedzą, uczą się i opanowują.

⁵ I. Illich, *Spółczesność bez szkoły*, Warszawa 1976, PIW.

⁶ M. Bąk-Dąbrowska, *Przeciwko pedagogice opresji*, Warszawa 1986; preprint referatu na konferencję PTP.

⁷ Tamże.

⁸ A. Sawisz, *System oświaty jako system przemocy symbolicznej w koncepcji Pierre Bourdieu*, *Studia Socjologiczne*, 1978, nr 2, s. 241—282.

⁹ A. Kłoskowska, *Socjologia kultury*, Warszawa 1981, PWN.

¹⁰ A. Sawisz, *Szkola a system społeczny. Wokół „nowej socjologii oświaty”*, Warszawa 1989, WSiP.

¹¹ Tamże.

NIEROZWOJOWY CHARAKTER UKRYTEJ PRZEMOCY W EDUKACJI

Rozróżnić można — jak powiedziano — kilka typów przemocy. Przemoc bezpośrednia (osobista) jest odczuwana i postrzegana przez podmiot jako czynność użycia przeważającej siły (mocy, przewagi, dominacji) fizycznej, bądź jako opresja psychiczna czy — wreszcie — jako stan zależności realizacji elementarnych potrzeb i interesów od podporządkowania się innemu podmiotowi indywidualnemu, zbiorowemu lub pośredniczonymu przez organizację. Poza takimi ja w n y m i formami przemocy istnieją dwa typy przemocy ukrytej przed świadomością podmiotu i możliwością odczuwania przezeń doświadczonej obiektywnej i pośredniczonej relacji użycia przeważającej nad nim siły w celu podporządkowania jego świadomości, sposobu oceniania zdarzeń, ludzi i relacji w świecie społecznym i kulturowym tak, by przyjmował je jako naturalne, oczywiste i dlatego usprawiedliwione, bądź jako mimo wszystko sprawiedliwe, uzasadnione, nie mające alternatywy lub alternatywy korzystniejszej. Jest to przemoc zastanych struktur świata poza jednostką, w kontekście i tle jej „przestrzeni życia”¹², czyli przemoc strukturalna (narodowa, polityczna, ekonomiczna, społeczna, kulturowa) oraz przemoc symboliczna, polegająca na narzucaniu znaczeń i interpretacji symboli zastanej kultury.

Samo słowo „przemoc” i „ukryta przemoc” wzbudza negatywne skojarzenia i oceny moralne. Wszakże uświadomić sobie też trzeba możliwość bardziej „zimnego”, bezocennego używania tego pojęcia. Mechanizm użycia przewagi, dominującej siły, autorytetu i przemocy może bowiem nie tylko w skutkach prowadzić do usprawiedliwienia (w oczach podmiotu) istniejących stosunków siły i nierówności, ale może sam z siebie być usprawiedliwiony, a to wówczas, gdy ów użyty przymus sprzyja korzystnym stanom rozwojowym jednostki i grup społecznych. Czy przymuszanie małych dzieci do systematycznie powtarzanych czynności higienicznych, aż do powstania nawyków, nie jest samo z siebie usprawiedliwione? Czy przymus alfabetyzacji dzieci w wieku 6—9 lat, polegający na powtarzaniu monotonnych i nudnych ćwiczeń, nie jest sam przez się usprawiedliwiony przez to, że tworzy warunek konieczny w prowadzenia w kulturę? Okazuje się zatem, że pewne typy ukrytej przemocy edukacyjnej (czy przymus w ogóle) są niezbędnym warunkiem przetrwania i uczestnictwa społecznego jednostki. Przymus zdaje się być

¹² Przez „przestrzeń życia” za D. Mostwin rozumiemy tu „biopsychospołeczne terytorium znaczeń, w którym znaczące jednostki, środowisko fizyczne oraz naładowane emocjonalnie zdarzenia oddziałują na siebie wzajemnie” (*Life Space Ecological Model of Family Treatment*), *International Journal of Family Psychiatry*, t. 2, nr 1/2, b.r.w. (nadbitka).

usprawiedliwiony sam przez się, gdy służy ROZWOJOWI jednostki.

Tak oto rozróżnilibyśmy przymus o charakterze rozwojowym i przemoc o charakterze nierozwojowym. W tym drugim przypadku mielibyśmy do czynienia z takim stosowaniem przeważającej siły, która nie tylko prowadzi do nieuświadomionego podporządkowania jednostki wobec zastanych struktur i znaczeń, ale prowadzi do podporządkowania im owej jednostki wbrew i przeciwko jej potrzebom i interesom, przeciwko jej możliwościom rozwojowym.

Dzieląc przemoc na jawną i skrytą oraz na rozwojową (usprawiedliwioną samą przez się) i nierozwojową (nieusprawiedliwioną) stajemy zarazem przed trudnymi pytaniami. Jaka i do czego odnoszona przemoc może być uznana za rozwojową, a jaka za nierozwojową? Od jakiej granicy sprzyjania — nie sprzyjania rozwojowi jednostki? Kto miałby definiować tę granicę oraz kryteria „sprzyjania rozwojowi”? Jak rozumieć „rozwój”, jego wymiary, miary i kryteria?

Gdybyśmy w poszukiwaniu odpowiedzi zastosowali pionowy schemat rozwoju, jakim jest „pionowy profil epistemologiczny”¹³ rozwoju świadomości moralnej dzieci i młodzieży J. Piageta i L. Kohlberga¹⁴ (od fazy naturalnej — przez adaptację do norm grupy i systemu — do orientacji na wartości kultury i dyskurs etyczny), to okazuje się, że przemoc ukryta (strukturalna i symboliczna) pojawia się jako instrument adaptacji jednostki do norm grupy społecznej, do norm, reguł i przepisów organizacji w konwencjonalnym stadium rozwoju. Jednostka, przez system kar i nagród, ćwiczeń, narzucania znaczeń i uzasadnień istniejących norm jest wćwiczana, wdrażana, przymusem wprowadzana w świat jej realnych i potencjalnych interakcji i relacji w zastanym świecie społecznym i jego instytucjonalnych urządzeń. Zarazem jednak od wczesnych okresów rozwoju narzucane są jednostce kulturowe interpretacje przyjętych definicji dobra i zła przez instytucje zastanej przez nią dominującej (w jej „prze-strzeni życiowej”) religii. Tak więc i te nadrzędne — w danej, naturalnie zastanej i przekazywanej w procesach socjalizacji kulturze — kryteria wartościowania są narzucane jednostce za pośrednictwem przemocy symbolicznej pośredniczonej przez socjalizację (grup pierwotnych) i edukację (instytucji). Dopiero jednak rozwój jednostki do poziomu dyskursu znaczeń w obrębie uniwersum wartości wypracowanych w dziejach przez

¹³ Termin L. Witkowskiego odnoszony do „rusztowania kategorialnego” teorii L. Kohlberga i J. Habermasa (*Tożsamość i zmiana. Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych*, Toruń 1988, UMK).

¹⁴ L. Kohlberg, *Stage and sequence: The cognitive — developmental approach to socialization*, [w:] *Handbook of socialization theory and research*, red. D. A. Goslin Chicago 1969, Rand McNally.

ludzkość i świadome kształtowanie przez jednostkę odrębnej, niepowtarzalnej TOŻSAMOŚCI (jako symbolicznej struktury kompetencji zapewniającej ciągłość i swoistość osobowości społecznej w czasie i przestrzeni¹⁵) jest taką fazą rozwoju, w której jednostka zyskuje pełnię kompetencji emancypacyjnych i komunikacyjnych, zdolność do kreowania siebie samej, swego świata społecznego i kultury¹⁶.

Jawi się tu dylemat. Czy po to, by zyskać kompetencje do samosterowności i kreatywności społeczno-kulturowej, czy — inaczej — by zyskać maksimum własnych możliwości rozwojowych, trzeba przejść koniecznie (nieuniknienie) przez fazy i długotrwałe procedury przemocy bezpośredniej (zakazy i nakazy w fazie przedkonwencjonalnej, normy w fazie konwencjonalnej) i przemocy symbolicznej (wiedza instrumentalna, uzasadnienia norm i wartości)? Ponieważ skądinąd wiemy, że rozwój jednostki ma charakter sekwencyjny i że nie może ona osiągnąć stadiów wyższych skokowo, z pominięciem wszystkich kolejnych stadiów poprzednich¹⁷, usprawiedliwienie konieczności przemocy strukturalnej i symbolicznej we wczesnych okresach rozwoju dzieci wydaje się być bardzo mocne i racjonalne.

Jednakże moc tej oczywistości i siły uzasadnień osłabiają pewne argumenty. Dwa z nich narzucają się tu przede wszystkim. Jeden z nich nazwijmy argumentem socjologii oświaty. Drugi — argumentem neo psychoanalizy społecznej i interakcjonizmu.

Nie mamy żadnej gwarancji, uruchamiając tak usprawiedliwione instrumenty przemocy, że wiedza instrumentalno-techniczna, warunkująca orientację jednostki w świecie społecznym i w kulturze, jest dystrubowana sprawiedliwie, to znaczy czy wszyscy w przybliżonym stopniu mają zapewnione „bilety wstępu” do elementarnej samodzielnej orientacji w zastanym świecie. Gdyby pośrednie środki ukrytej przemocy strukturalnej i przemocy symbolicznej — w tym szczególnie system instytucji edukacyjnych — reprodukowały (czy produkowały) poważne liczebnie zastępy osób niezdolnych do uczestnictwa w kulturze, to nic nie usprawiedliwiłoby wówczas użycia przemocy, a samą jakąkolwiek przemoc czyniłyby nielegalną z przyjętego tu punktu widzenia sprzyjania rozwojowi i maksymalizacji kompetencji samorealizacyjnych. Ogromna literatura zachodnia pokazuje, że tak właśnie jest. Oświata reprodukuje obszerne strefy nędzy oświatowej i tym samym powoduje zablokowanie możliwości rozwojowych, wyłącza z kultury i powoduje nie-

¹⁵ J. Habermas, R. Döbert, G. Nunner-Winkler, *Entwicklung des Ichs*, Köln 1977, s. 9.

¹⁶ L. Kohlberg, *Eine Neuinterpretation der Zusammenhänge zwischen der Kindheit und im Erwachsenenalter*, [w:] *Entwicklung des Ichs*, s. 225—252.

¹⁷ Tamże.

moc symboliczną wielu jednostek, niezdolnych do adekwatnego rozumienia znaczeń własnej kultury¹⁸ i przez to jedni stają się „wylaszczeni” czy „wydziedziczeni” z kultury, gdy inni ją sobie „zawłaszczają”, bądź następuje ich „uwłaszczenie” kulturowe¹⁹.

Sztywność i zawężenie „kanałów” reprodukcji społecznej — pośredniczona w oświacie przez względnie stabilną strukturę szkolnictwa (wczesne selekcje, kursy długie i krótkie, wczesne kształcenie robotników, rolników i pracowników usług elementarnych do wąskich profili zawodowych i ograniczonych horyzontów poznawczych, „ślepe uliczki” w szkolnictwie, kontrola nad programami nauczania itp.), czyli przez mechanizmy ukrytej przemocy — ma jeszcze inny aspekt skutków ograniczania rozwoju. Młodość — w świecie E. Eriksona neopsychoanalitycznej teorii rozwoju człowieka w cyklu życia²⁰ — jest okresem „normatywnego kryzysu” tożsamości i zarazem kulturową instytucją społeczną „moratorium”, czyli zawieszenia na względnie długi okres konieczności podejmowania ról dorosłych. Inaczej mówiąc, w okresie od końca szkoły podstawowej aż do końca młodości młodzież dąży do samookreślenia i do identyfikacji z idolami, ideologiami i wzorami kulturowymi, a zarazem jej potrzebą i prawem jest przymierzanie się do różnych i wielu ról, do „gry rolami”²¹. Wczesne rozstrzygnięcia strukturalne i wąskie profile kształcenia, obejmujące większość młodzieży, są instytucjonalnym rozstrzygnięciem za młodzież jej wyborów. Przemoc strukturalna oświaty jest przerwaniem „kryzysu tożsamości” i zabranieniem prawa do „moratorium” rozwojowego. W świetle cytowanej tu teorii zatem ukryta przemoc strukturalna oświaty jest uszkodzeniem procesu rozwojowego, ograniczeniem go, przerwaniem jego naturalnych sekwencji. Jest tym samym — podobnie jak w świetle teorii L. Kohlberga — zablokowaniem przejścia przez większą część młodzieży do najwyższych faz rozwoju — do samodzielnych wyborów etycznych, tworzenia świata i kultury, dawania światu, innym ludziom siebie i z siebie.

W podobnym kierunku rozumowania idą argumenty interakcjonistów. Człowiek tworzy świat społeczny w każdym akcie komunikacji, w każdym spotkaniu z drugim człowiekiem. A zatem sztywność i szczególność rozstrzygnięć co do struktur form i treści kształcenia przeciwstawia się naturze i możliwościom rozwojowym jednostki²².

¹⁸ M. Kozakiewicz, *Barierę awansu poprzez wykształcenie*, Warszawa 1973, IW CRZZ; A. Sawisz, *Szkoła a system społeczny*, Warszawa 1989, WSiP.

¹⁹ Por. A. Kłoskowska, *Socjologia kultury*.

²⁰ Krytycznej rekonstrukcji tej teorii dokonał w Polsce L. Witkowski w cytowanej pracy: *Młodość i tożsamość w cyklu życia*.

²¹ L. Witkowski: *Tożsamość i zmiana*; tenże, *Młodość i tożsamość w cyklu życia*.

²² P. L. Berger, T. Luckman, *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa 1983, PIW; E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Warszawa 1981, PIW.

Przedstawione argumenty na rzecz tezy o nierozwojowym i antyrozwojowym charakterze ukrytej przemocy edukacyjnej dotyczyły procesu socjalizacji i kształcenia w cyklu życia i w dynamice rozwoju tożsamości. Uzupełnić je można argumentami o dysfunkcyjności efektów edukacyjnych wobec potrzeb rozwojowych jednostki i społeczeństwa. W próbie syntezy raportów narodowych i światowych z okazji Roku Młodości (1985) D. Markowska wskazała na następujące przejawy niedoborów edukacji zaobserwowane przez socjologów i psychologów z różnych krajów: 1) zróżnicowana jest dostępność wykształceniowa; 2) szkoły nie przygotowują do podejmowania najważniejszych zadań życiowych, do złożoności i zmienności ról, nie prowadzą edukacji dla przetrwania (*for survival*); 3) młodzież opuszczając szkołę nie umie myśleć globalnie, a zarazem działać lokalnie na rzecz rozwiązania problemów globalnych; 4) szkoła wdraża do jednostronnego intelektualizmu; 5) wprowadza w kulturę rywalizacji a nie współdziałania; 6) odrywa od realiów życia, izoluje od problemów społecznych; 7) edukacja narzuca jednostronną kulturę, a także (8) nie uwzględnia swoistości pokolenia współczesnej młodzieży. Pokolenie to łączy sprzeciw wobec kompleksu militarno-technicznego, przeciwko unifikacji kulturowej; odznacza się ono brakiem zaufania do istniejących instytucji i ich funkcjonowania, brakiem czy zanikiem poczucia bezpieczeństwa i sensu, uchylaniem się od tworzenia dalekosiężnych programów życiowych, krótką perspektywą i tendencjami do samomarginalizacji, do uciekania od ról dorosłości²³. „Szkoła staje się mechanizmem zatrzymującym młodzież w przedpokojach do świata dorosłych, który ma niewiele do zaoferowania”²⁴.

Z takiej perspektywy edukacja jest dysfunkcyjna w podwójnym sensie: wobec normatywnych oczekiwań istniejących systemów społecznych i wobec potrzeb samej młodzieży. Obserwowana (czy raczej demaskowana) ukryta przemoc w oświacie nie znajduje żadnego uzasadnienia z najbardziej prozaicznego powodu i ze względu na minimum niezbędnych uzasadnień: niczemu i nikomu zdaje się nie służyć. A jednak...

BŁĘDNE KOŁO SAMOWZMACNIANIA SIĘ PRZEMOCY STRUKTURALNEJ, SYMBOLICZNEJ I BEZPOŚREDNIEJ

Trudność w zaprzestaniu stosowania przemocy w jakimkolwiek miejscu przestrzeni społecznej i w jakimkolwiek punkcie czasowym procesu

²³ D. Markowska, *Młodość świata — zasadnicze trendy społeczne*, [w:] *Młodość. Społeczne usytuowanie i stan świadomości*, Białystok 1987, Wyd. Filia UW w Białymstoku, s. 11—42.

²⁴ Tamże, s. 36.

rozwojowego konkretnego społeczeństwa tkwi w tym, że dopóki istnieje jakikolwiek podział władzy politycznej i kulturowej oraz dopóki istnieje zróżnicowanie władania ekonomicznego (posiadania, dysponowania i konsumpcji dóbr i kapitału), dopóty permanentnie kreowane są wszystkie formy przemocy bezpośredniej i pośredniej. Co więcej, formy te nakładają się na siebie i wzmacniają stosunki dominacji — podległości, a próba wycofania się czy złagodzenia którejś z tych form prowadzi do eskalacji form pozostałych. Problem ten podejmuje H. Saner²⁵.

Czy istnieje w ogóle — pisze on — gwałt osobisty bez strukturalnego i symbolicznego? Mógłby to być przypadek wybuchu wściekłości, w akcie kierowanym popędem, w każdej gwałtownej bezpośredniej manifestacji swego osobistego bytu. Ale jeśli stawia się pytanie: po co wściekłość? Po co jej kierowany popędem wybuch? — to wszędzie w tle można założyć lub wskazać gwałt strukturalny i symboliczny.

Czy istnieje gwałt strukturalny bez osobistego i symbolicznego? — pyta H. Saner. Byłby to system społeczny (ustrój), nie poparty żadnym symbolem, nie tłumaczący ani usprawiedliwiający się nim, nie praktykowany już przez ludzi.

Czy istnieje wreszcie gwałt symboliczny bez strukturalnego i osobistego? Gwałt symboliczny wydaje się, na przykład w sferze prywatnej ideologii, dać oddzielić od strukturalnego, ale znów tylko powierzchownie. Poza tym nie da się on nigdy oddzielić od aktu osobistego, polegającego właśnie na dawaniu czegoś do zrozumienia.

Poszukiwanie pojedynczych form gwałtu w rzeczywistości jest chyba przedsięwzięciem daremnym. Raczej należy szukać ich powiązania w konkretnych aktach, co z kolei byłoby zadaniem dla empirycznej kazuistyki; trzeba też zbadać ich możliwą wzajemną dynamikę, a więc widzieć jak one siebie nawzajem warunkują, umacniają lub osłabiają. Systematyka w tym zakresie byłaby zbyt kompleksowa, gdyż musielibyśmy w niej także odróżniać gwałt (przemoc) i przeciwgwałt (opór), rozwijające w ramach tych samych form swą własną dynamikę²⁶.

Saner porusza kilka możliwości, które odegrały w rzeczywistości historycznej dużą rolę. Wszystkie trzy formy gwałtu natężają się ekstremalnie w wojnie. W płaszczyźnie symbolicznej prowadzi się wojnę obecnie „bronią psychiczną”, w osobistej — arsenałem broni rażenia fizycznego, w płaszczyźnie strukturalnej natomiast poprzez absolutny hierarchizm i ustawowo zarządzony przymus do składania ofiar i mordowa-

²⁵ H. Saner, *Personale, strukturelle und symbolische Gewalt*, [w:] *Unsere tägliche Gewalt. Oft nicht-erkannte Formen von Repression in unserer Gesellschaft*, Basel 1983, s. 235—257.

²⁶ Tamże, s. 254—255.

nia wrogów. Podobne stopniowanie jawi się w każdej dyktaturze. Ma ona zawsze strukturę przemocy, usprawiedliwianą zamkniętą ideologią i chronioną gwałtem osobistym: masowymi mordami politycznymi, obozami koncentracyjnymi i więzieniami, prześladowaniami w sferze pracy, konsumpcji, uczestnictwa społecznego i kulturalnego.

Ograniczenie strukturalnego i symbolicznego gwałtu poprzez gwałt osobisty (bezpośredni) jest niczym innym jak próbą gwałtownej rewolucji. Jeśli się ona nie powiedzie, próba staje się niezaprzeczalnie kontra-produktywna; jeśli się powiedzie, następuje w większości przypadków po niej faza restauracji, prowadzącej do nowych form strukturalnego i symbolicznego gwałtu. Gwałt strukturalny może ograniczyć i znieść gwałt bezpośredni i symboliczny. Jest to funkcja prawa i porządku ustawowego. W rzeczywistości odprywatyzowuje on tylko gwałt osobisty i symboliczny, monopolizuje je i nadaje im ponownie skuteczność jako przemoc sankcji i ideologii.

Gwałt symboliczny może ograniczyć gwałt bezpośredni i strukturalny. Jest to próba stowarzyszeń religijnych, które podporządkowują wszelką władzę i wszelkie działania ludzkie transcendentalnej symbolice. Prowadzą one bez wyjątku do zmonopolizowania także osobistej i strukturalnej przemocy i do absolutnego panowania pod kierownictwem absolutnej ideologii ²⁷.

„Tak więc wszystkie te próby ograniczenia przemocy były tylko różnymi gramami z różnymi wkładkami różnych jej form. Nawet najbardziej uodpornieni używali tego jako środka, czemu chcieli jako celowi zapobiec. Właśnie na tym polega sprzeczność wszelkiej władzy. Jej jedyną korektywą jest idea permanentnej pokojowej rewolucji, która jest poszukiwaniem (nowego ładu) poprzez osobistą integralność, solidarną władzę i oczyszczenie symboli nowego pokoju” ²⁸.

Obszerne zacytowanie rezultatów studiów i dyskusji nad wzajemnym przenikaniem się, nakładaniem się i wzmacnianiem wszystkich form przemocy służyć może dwom celom. Pierwszym jest obalenie mitu łatwego przerwania przemocy, na przykład przez odwrócenie zasady wzajemności i adekwatności reakcji moralnej (zamiast judaistycznej, „naturalnej” zasady: „Oko za oko, ząb za ząb” ewangeliczna zasada: „Kto cię kamieniem, ty go chlebem” i „Gdy uderzy cię w jeden policzek, nadstaw drugi”; „Miłujcie nieprzyjacioły wasze”) ²⁹. Drugim celem jest podkreśle-

²⁷ Tamże, s. 256.

²⁸ Tamże.

²⁹ Dyskusję nad odkryciem przez Chrystusa i zrealizowaniem przez twórców chrześcijaństwa ewangelicznego modelu człowieka i jego moralności oraz nad jej historycznymi konsekwencjami i transformacjami, także w marksizmie — z punktu

nie jednostronności tych wyjaśnień, które wskazują na to, że oświata reprodukuje stosunki dominacji i zróżnicowanie społeczne poprzez jedną z form przemocy, bądź jeden typ transakcji i reprodukcji. Jest to efekt „jednomomentowego” wyjaśniania zasady funkcjonalnej („zasady organizującej”) współczesnych społeczeństw. I tak ekonomiści i socjologowie bliscy tradycyjnemu wyjaśnianiu w obrębie marksistowskiego determinizmu ekonomicznego skłonni są twierdzić, że oświata przygotowuje ludzi do społecznego zróżnicowania akumulacji kapitału i stosunków produkcji, że jest na usługach klasy właścicieli środków produkcji i międzynarodowego kapitału (Bowles i Gintis, Carnoy³⁰). Inni twierdzą, że oświata reprodukuje historycznie ukształtowane typy porządku politycznego: centralistycznego z odgórnymi manipulacjami, bądź zdecentralizowanego z mediacjami i negocjacjami oddolnych roszczeń (Archer³¹) oraz że oświata ma doraźne znaczenie polityczno-klasowe wychowywania ludzi posłusznych, dobrych żołnierzy, robotników, sprawnych pracowników organizacji biurokratycznych i usług społeczeństwa konsumpcyjnego (Charlot³²). Jeszcze inni skłonni są widzieć w oświacie reprodukcję „nowej klasy” merytokracji i inteligencji dominującej nad innymi (Gouldner), redystrybucję i utrwalanie różnic w posługiwaniu się przez różne warstwy, klasy i rasy uproszczonym i rozwiniętym kodem językowym (Bernstein³³), czy odtwarzanie dominacji ideologicznej i kulturowej, utrwalanie „kolonizacji” międzynarodowej (Carnoy) i kolonizacji wewnętrznej (Livingstone³⁴).

Tymczasem nowsze badania, na przykład J. Habermasa, czy w Polsce J. Staniszkis i L. Nowaka, ukazują dwu- i trójmomentowość panowania we współczesnych formach państw kapitalistycznych i nierozdzielność ich związków. Staniszkis wskazuje na głębokie i trwałe skutki historycznej tradycji form własności, jej związku z typem zależności politycznej oraz z unitaryzmem — pluralizmem kulturowym (do form myśle-

widzenia „nieewangelicznego modelu człowieka” — zawiera książka L. Nowaka, *Władza. Zarys teorii idealizacyjnej*, Warszawa 1989, „In plus”.

³⁰ S. Bowles, H. Gintis, *Schooling in Capitalist America. Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*, London 1976, Routledge and Kegan Paul; M. Carnoy, *Education as cultural imperialism*, New York 1974, McKay (patrz: A. Sawisz, *Szkoła a system społeczny...*).

³¹ M. S. Archer, *Social Origins of Educational Systems*, London 1979, Sage Publ. Ltd. (patrz: A. Sawisz, *Szkoła a system społeczny...*).

³² B. Charlot, *La mystification pédagogique*, Paris 1977, Payot.

³³ B. Bernstein, *Class, Codes and Control*, t. 3: *Towards a Theory of Educational Transmissions*, London 1975, Routledge and Kegan Paul (patrz: A. Sawisz, *Szkoła a system społeczny...*).

³⁴ D. W. Livingstone i in., *Critical pedagogy and cultural power*, Massachusetts 1986, Bergin and Garvey Publishers, Inc.

nia włącznie)³⁵. Nowak, rozróżniwszy ekonomiczny, ideologiczny (kulturowy) i polityczny typy władania (dyspozycji), scharakteryzował społeczeństwa (państwa) łączące dwa typy (kapitalizm, faszyzm, totalitaryzm) oraz trzy typy władzy („trójpanowanie”), opisał ich dynamikę, typy relacji pomiędzy przemocą i oporem oraz cykl rewolucji obywatelskich³⁶. Postępując tym tropem, schemat związków pomiędzy dominacją typu władzy i dominacją typu przemocy za pośrednictwem, między innymi, instytucji edukacyjnych można by ująć tak, jak w poniższej tablicy.

Tylko w sytuacjach „idealnych” wyodrębnionego oddziaływania jednego typu dominacji — zależności mogłaby występować jedna forma przemocy pośredniczonej przez edukację. Tylko też w realnych sytuacjach państwa totalitarnego reprodukcja władzy i panowania może się odbywać bez pośrednictwa przemocy symbolicznej i narzucania znaczeń oraz uzasadnień. Natomiast państwo kapitalistyczne skrywa przemoc struktur ekonomicznych za narzuconymi uzasadnieniami (unikając przymusu bezpośredniego i stwarzając wrażenie „miękkiego”, liberalnego oddziaływania oraz nie ograniczania praw jednostki do swobodnego wyboru); pań-

Tabela
TYP WŁADZY A FORMY PRZEMOCY EDUKACYJNEJ

Typ władzy		Formy przemocy		
		osobista (bezpośrednia)	strukturalna	symboliczna
Jednoelemen- towe	E ekonomiczna	—	×	—
	P polityczna	×	—	—
	K kulturowa	—	—	×
Dwuelemen- towe	E + K (kapitalizm)	—	×	×
	P + K (faszyzm)	×	—	×
	E + P (totalitaryzm)	×	×	—
Trójelemen- towe	E + P + K (despotia)	×	×	×

³⁵ J. Staniszkis, Próba zastosowania nowego paradygmatu systemu socjalistycznego, referat w Stacji IRWiR PAN w Toruniu 10 III 1983; też, *Forma myślenia jako ideologia*, Przegląd Polityczny, 1985, nr 6, s. 23—45.

³⁶ L. Nowak, *Władza. Próba teorii idealizacyjnej*, Warszawa 1989, „In plus”.

stwo faszytowskie narzuca ideologiczne uzasadnienia terroru³⁷, obdarzając zarazem przywilejami ekonomicznymi (bądź obietnicami dobrobytu) naród wybrany; państwo idealnego „trójpanowania” nie może — dla swego trwania — zrezygnować z żadnej z form przemocy.

Dominujące stosunki panowania — przemocy odzwierciedlone są w różnych paradygmatach edukacyjnych, czy, używając języka B. Bernsteina, w odmiennych pedagogiach³⁸, to jest w powszechnie przyjętych w pewnych okresach w konkretnych krajach (czy obszarach kulturowych bądź systemach politycznych) przekonaniach co do celów i funkcji oświaty oraz strukturalnych, organizacyjnych, programowych i metodycznych schematach ich transmisji. Funkcjonują one w podtrzymywanych strukturach, w koncepcjach transmisji wiedzy i kontroli nad jej dystrybucją. Przypomnijmy tu dwa krańcowe podejścia z punktu widzenia legitymizacyjnej funkcji oświaty³⁹. Za W. Wesołowskim i B. W. Machem „przez legitymizację rozumiemy tutaj proces zdobywania politycznej aprobaty przez grupę rządzącą, reprezentowany przez nią system gospodarczo-społeczny. W czasach współczesnych żądanie politycznej akceptacji i moralnej aprobaty ugruntowane jest w doktrynie społeczno-politycznej i do niej odwołuje się jako do naukowego i etycznego uzasadnienia”⁴⁰.

WSZELKIE WYCHOWYWANIE JEST NIELEGALNĄ PRZEMOCĄ. ATAK „ANTYPEDAGOGIKI”

Najbardziej radykalnym wskazaniem na podważalność rozpowszechnionego przekonania, że dzieci w ogóle trzeba wychowywać i że dorośli (i ich państwo, reprezentacje polityczne czy samorzady lokalne) mają niezbywalne prawo i obowiązek pomagania dzieciom w rozwoju tak, aby stały się „porządny ludźmi” i „pożądanymi” obywatelami i pracownikami, jest ruch „antypedagogiki”. Ten współczesny ruch miał prekursorów w myśli J. J. Rousseau, L. Tołstoja, E. Key i w krańcowo pajdcentrycznych i naturalistyczno-psychologistycznych teoriach i ruchach na rzecz samorzutności i samorozwoju dzieci. Tezy „antypedagogiki” zrekonstruował Anton Hügli⁴¹. Zacytuję tę rekonstrukcję.

³⁷ V. Klemperer, *LTI — notatnik filologa*, Kraków 1983, Wydawnictwo Literackie.

³⁸ B. Bernstein, *Class, Codes and Control*.

³⁹ W. Wesołowski, B. W. Mach, *Systemowe funkcje ruchliwości społecznej w Polsce*, Warszawa 1986, wyd. IFiS PAN.

⁴⁰ Tamże, s. 14.

⁴¹ A. Hügli, *Gewalt in der Erziehung*, [w:] *Unsere tägliche Gewalt*, Basel 1983, Lenos Verlag, s. 11—28. W latach osiemdziesiątych czołowym reprezentantem antypedagogiki niemieckiej był Hubertus von Schoenebeck; znany obecnie szeroko z wielu książek naukowych i literackich oraz dokonań praktycznych.

Zachodnioniemiecki publicysta i pedagog Ekkehard von Braunmühl powołał do życia wariant ruchu na rzecz praw dziecka — „antypedagogikę”⁴². Antypedagogikę należy rozumieć jako radykalną odmowę wobec dotychczasowej kultury pedagogicznej, która — według Braunmühla — charakteryzuje się stałym lekceważeniem dziecka jako pełnowartościowego, samookreślającego się człowieka.

Roszczenie wychowawcze do „formowania innych ludzi od podstaw, dawania im wskazówek, stawiania im celów w kształtowaniu życia, wytyczania ich kursu życiowego, do decydowania o tym, co mają traktować jako godne i wartościowe w życiu” zostaje zdemaskowane jako zasadniczo „autorytatywne”, „wrogie dziecku” i „kalekie” wobec niego, jako niebezpieczeństwo dla demokracji państwa i prawa. W nawiązaniu do żądań ruchu na rzecz praw dziecka Ekkehard von Braunmühl domaga się wraz z profesorem pedagogiki, Heinrichem Kupfferem i sędzią sądu rodzinnego, Helmutem Ostermeyerem, zmiany Niemieckiej Ustawy Zasadniczej. Zrezygnowali oni z zawodu nauczycielskiego, po nieudanych próbach zostania w systemie szkolnego przymusu przyzwoitymi, lubianymi przez dzieci nauczycielami, zmienili zawody i przyczynili się do sukcesów tego „antypedagogicznego” myślenia. A gdy nawet psychoanalitycy przestali zajmować się li tylko terapią „chorych psychicznie”, a zaczęli wierzyć w „niezamierzoną, nieświadomą manipulację dzieci przez rodziców” (choć nadal traktują każdego zdrowego człowieka jako jakby „uszkodzonego” przez wychowanie), antypedagogika stała się wręcz popularna. „Czy antypedagodzy mają rację? — pyta A. Hügli — Czy na początku wszelkiego zła jawi się faktycznie wychowanie, nie takie czy inne, ale wychowanie w ogóle? Kto na ślepo nie rzuci się z jednej fali oburzenia na drugą, temu nie pozostaje nic innego, jak dokładniejsze i ponowne sprawdzenie argumentu wychowania w świetle krytyki antypedagogicznej”⁴³.

Otóż argument wychowania składa się z dwóch przesłanek, z dwóch założeń: pierwsze stwierdza, że ludzie z samej natury nie są tym, czym powinni być, a drugie zobowiązuje rodziców i nauczycieli do tego, by uczynić dzieci tym, czym powinny być. Jak to więc się ma z pierwszą przesłanką? Czy dzieci naprawdę nie są takie, jakie powinny być?

Jeśli nie chcielibyśmy natychmiast wartościować — twierdzą „antypedagodzy” — a raczej kwestię spróbować opisać, to można jedynie stwierdzić, że dzieci są co prawda nie tak duże jak dorośli, potrzebują bardziej niż oni pomocy, są słabsze i w wielu sprawach niedoświadczone i mniej świadome, niż przeciętne osoby dorosłe, ale w zamian za to są

⁴² E. von Braunmühl, *Antipädagogik*, Weinheim und Basel 1975.

⁴³ A. Hügli, *Gewalt...*, s. 19.

bardziej spontaniczne, bezpośrednie, otwarte i bardziej rozsądne niż wielu dorosłych. Czy są to wszystko cechy niepożądane? Oczywiście słabość, oczekiwanie pomocy i brak doświadczenia — to wcale niezbyt cennie cechy, ale czy dają one wystarczającą podstawę do tego, by pozbawiać dzieci wszelkich praw ludzi dorosłych i poddawać je traktowaniu, które każdy dorosły traktuje jako zamach na swą godność?

Według tej samej logiki musielibyśmy wobec tego — powiadają „antypedagodzy” — także innym grupom społecznym odmówić praw do wolności i to nie tylko de facto, jak to się dzieje prawie na co dzień, ale nawet na papierze: np. inwalidom, chorym lub też staruszkom.

Istnieje jednak jedna jedyna grupa, której takie analogiczne traktowanie (to jest pozbawienie praw obywatelskich i różnego rodzaju państwowe środki przymusowe) można przypisać: jest to grupa przestępców, osób naruszających lub łamiących prawo. Ta analogia wskazuje na właściwe przyczyny istniejącej prawnej sytuacji dzieci. Dzieci są w oczach naszego społeczeństwa z natury socjalne, nie przestrzegające prawa — niczym naruszająca prawo horda nieobliczalnych chaotyków i dysydentów. Zanim zdobędziemy się na to, by je wprowadzić w nasz porządek prawny i społeczny, trzeba najpierw poprzez skoszarowanie i zdyscyplinowanie zadbać o to, by elementy asocjalne zostały uspołecznione, by „barbarzyńskie” zachowanie zostało ujarzmione, a elementy „bezprawia” zostały ucywilizowane. Tak zwane prawo wejścia do społeczeństwa zyskuje tylko ten, którego odpowiednio do miary tego społeczeństwa ukształtowano.

Bezprawie i bezceństwo w pozbawianiu praw dzieci — pisze A. Hügli — objawiają się najwyraźniej w samowoli, którą to bezprawie się kończy. Dzieciństwo jako pewien okres życia już nie stanowi jakiegś naturalnej granicy wieku — jak to przedstawiają historycy, szczególnie Francuz Philippe Ariés — w swych nowszych badaniach, lecz jest ono ustanawiane rozmaicie przez różne społeczeństwa i kulturę.

„Istnieje wiele wyjaśnień kwestii, dlaczego dzieciom zabrano ich prawa, historycznych, ale przede wszystkim psychologicznych, ale nie ma — przynajmniej moim zdaniem — żadnego przekonującego dowodu na to, że tak musi być, albo że tak już powinno pozostać. Dzieci nie są polowicznymi, niepełnymi czy też zdefektowanymi ludźmi, których należy dopiero uczynić pełnymi obywatelami; misterna różnica między upoważnionymi do wychowywania, a potrzebującymi wychowania, a więc między ludźmi, którzy są już tacy, jakimi być powinni i ludźmi, którzy jeszcze nie są, jakimi być powinni, jest taką samą bezecną dyskryminacją, jak dyskryminacja ludzi według rasy lub płci.

Pozbawienie dzieci praw jest największym gwałtem, jaki im do tej pory wyrządzono i stanowi ono załączek dla wszelkiego dalszego gwałtu,

jaki wydaje się móc zadawać tym pozbawionym praw w sposób już nieskrępowany.

A więc pierwsze założenie argumentu wychowawczego — to, że człowiek nie jest z natury tym, czym powinien być — można, według mnie, odłożyć spokojnie do akt jako pomyłkę⁴⁴.

Czy tym samym upadnie także druga przesłanka? Czy tym samym nie ma już wychowania i żadnego obowiązku wychowywania? — pyta A. Hügli. I odpowiada, że tak jak bardzo antypedagogika zasługuje na nasze poparcie tam, gdzie wstawia się ona za prawami dzieci, tak wydaje mu się proklamowane przez antypedagogów zrównanie wychowania z pozbawieniem praw bardzo dyskusyjne. Wychowanie może co prawda, ale nie musi koniecznie wykluczać wolności, albowiem wychowanie — wyniesienie aspektu przemocy usunęło to nieco w cień — może wreszcie służyć także innym celom, a nie tylko zdyscyplinowaniu i manipulacji.

Stało się modą pośród antypedagogów demaskowanie nielegalności wychowania przez to, że wskazuje się przy każdej nadarzającej się okazji na fakt, iż wychowanie służy jakoby dobru dziecka, przez co, oczywiście, chce się przekazać silną sugestię, że wychowanie, rzecz jasna, nigdy nie służy dobru dziecka, a jedynie zawsze tylko dobru dorosłych. Antypedagodzy śpiesznie zwykle dodają, że nie mają nic przeciwko oświacie i nauczaniu. Wspierać dzieci i — na ich życzenie — przekazywać im zdolności i przysposobienie, jakiego potrzebują, powinno być, oczywiście, tak jak przedtem, tak i teraz świętym obowiązkiem dorosłych. Interwencje ze strony dorosłych bez zgody dzieci dozwolone powinny być tylko wtedy, „gdy ograniczają się do aktualnej sytuacji, w której dziecko samo prawdopodobnie nie może sobie poradzić” — twierdzą „antypedagodzy”.

Zupełnie nieuzasadnione w przeciwieństwie do tego jest jakoby „wychowanie substancjonalne”, które dziecko ma zmieniać w swojej istocie. Akty wychowania tego typu — jak wywodzi to Braunmühl — inspirowały zasadniczo dorośli, którzy są niezadowoleni z aktualnego stanu dziecka i chcą je „poprawić”, ukształtować trwale jego charakter, uczucia, nastawienia i przekonania. „Wychowanie substancjonalne” zdradza zawsze roszczenie dyktatorskie dorosłego, choćby nie wiadomo jak skrycie on działał i jak bardzo wyrafinowane byłyby metody, którymi się posługuje, by wymusić podporządkowanie się dziecka.

Z tą krytyką Braunmühla A. Hügli zgadza się w jednym punkcie. Używając argumentu, że działa się tu jedynie dla dobra wychowanka, w rzeczywistości uprawia się nadużycie. Dla dobra osoby drugiej działa się tylko wtedy, gdy działania odbywają się w jej interesie, a w interesie osoby drugiej działa się tylko wtedy, gdy pomaga się jej osiągnąć to, co

⁴⁴ Tamże, s. 21.

ona sobie w chwili obecnej — lub w dalszej przyszłości — życzy osiągnąć. Ale przecież nie czyni się już tego wtedy, gdy próbuje się wpłynąć na życzenia i nastawienie drugiego, by uczynić z niego innego człowieka. Nie jest działaniem w interesie osoby drugiej, gdy robię z niej katolika lub lekarza, jeśli ona sama nie odczuwa potrzeby zostania katolikiem lub lekarzem. Jedyny interes, jaki w ten sposób zostaje zaspokojony, jest moim własnym interesem w nawróceniu kogoś lub w nakłonieniu kogoś do obrania takiego, a nie innego zawodu.

„Gdyby można było zaspokoić życzenia innych osób przez to, że się je zmienia, to najprostsza drogą do dania ludziom tego, czego chcą, byłoby pozwolić im chcieć to, co już mają” — kończy swoją dyskusję A. Hügli⁴⁵.

Podobną krytykę wytwarza się przeciwko argumentom, że wychowanie jest koniecznym uprawomocnieniem „ogólnego interesu”⁴⁶.

WSZELKI PRZYMUS JEST UPRAWOMOCNIANY PRZEZ WYCHOWANIE

O ile „antypedagogika” jest krańcowym paradygmatem edukacyjnym (pedagogiką), kwestionującym prawomocność jakiegokolwiek wychowywania, jako nadanego sobie przez dorosłych prawa wpływu na nie-dorosłych (uogólnionego i przeniesionego na tych, którzy mają prawo wpływać na innych — przymuszanych do poddawania się wpływowi), to na drugim krańcu kontinuum pedagogii umieścić można takie myślenie o edukacji, które uznaje ją za obdarzony instytucjonalnym autorytetem środek realizacji projektu pozytywnej przebudowy społeczeństwa (utopii). Oświata i wychowanie staje się tu wszechstronną formą przemocy bezpośredniej, strukturalnej i symbolicznej podporządkowaną — według terminologii z idealizacyjnej teorii władzy L. Nowaka — „trójpanowaniu” politycznemu, ideologicznemu i ekonomicznemu. Taki typ funkcjonowania oświaty i taki paradygmat edukacyjny zrekonstruujemy poniżej za latynoskim ekspertem z Urugwaju Germanem W. Ramą⁴⁷.

G. W. Rama opisał edukacyjny model „zamrożenia politycznego”, ku któremu zmierza — jego zdaniem — rozwój krajów Ameryki Łacińskiej w okresie kryzysu. Autor ten wyróżnił pięć modeli edukacyjnych różniących się ich zasadniczą funkcją wobec „wymiaru” ekonomicznego, politycznego i społecznego. Są to: model tradycji, modernizacji społecznej, uczestnictwa kulturalnego, technokratyczny i zamrożenia politycznego. Modele: tradycyjny i technokratyczny służą odtwarzaniu istniejącego porządku (dla stagnacji bazy rolniczej; dla rozwoju kapitalistycznego pod-

⁴⁵ Tamże, s. 23.

⁴⁶ Tamże, s. 23—26.

⁴⁷ G. W. Rama, *Oświata, struktura społeczna i style rozwoju*, [w:] *Nowoczesność w kształceniu i wychowaniu*, red. C. Kupisiewicz, Warszawa 1982, WSiP, s. 8—33.

porządkowanemu międzynarodowemu rynkowi i kapitałowi). Dwa środkowe modele są adaptacją edukacji do umiarkowanego wzrostu i dystrybucji; rozwoju rynku wewnętrznego i wyższym poziomom reintegracji społeczeństwa kapitalistycznego poprzez integrację mas i bardziej otwarty dostęp do oświaty (model modernizacji), albo do sytuacji obfitości i nadwyżek dóbr dystrybuowanych przez państwo, ku elitarnemu pluralizmowi i sojuszowi poszerzonych klas średnich (wznoszących się i rozwijających) poprzez stosowanie „kodu” transmisji legalizującego wejście do sektora burżuazyjnego o wewnętrznych stosunkach egalitarnych (model uczestnictwa kulturalnego).

Nietrudno zauważyć, co podkreśla G. W. Rama, że nawet w krótkich cyklach rozwojowych poszczególnych państw, zmiany w funkcjonowaniu podstawowych „wymiarów” ekonomicznych, politycznych i społecznych, wywołują „reformy” oświaty, adaptujące do nich system instytucji edukacyjnych.

Powstanie modelu zamrożenia politycznego „tłumaczy się kryzysem pewnych społeczeństw, które wyczerpały swoje możliwości społecznej modernizacji. W zasadzie wszystkie zetknęły się poprzednio z problemami akumulacji powstałymi na skutek żądań politycznego uczestnictwa, skierowanych głównie na konsumpcję. Po kryzysie zwanym kryzysem oligarchii systemy polityczne charakteryzowały się sojuszami i układami zawieranymi między różnymi grupami społecznymi, pozbawionymi niezbędnej stabilizacji”⁴⁸. Z powodu osłabienia klasy panującej i procesów tworzenia się, wyłaniania nowego układu sił szybko rośnie rola władzy i państwa jako arbitra i warunku stabilizacji.

„Zwycięska frakcja narzuciła zamrożenie polityki: zdemobilizowała społeczeństwo środkami bezwzględnego przymusu, przekazała wojskowym kierownictwo państwa, zlikwidowała nie tylko system, ale całość porządku politycznego po to, aby wykluczyć ośrodki władzy społecznej rywalizujące z państwem i ustanowiła ścisły związek między państwem a grupami panującymi nad gospodarką”⁴⁹. „Natychmiastowym celem” nowo wprowadzonego modelu staje się przebudowa stosunków społecznych, nawet za cenę stagnacji ekonomicznej.

G. W. Rama przypomina, że „w okresach bezpośrednio poprzedzających wprowadzenie omawianego modelu intensywne upolitycznienie nauczycieli, uczniów szkół średnich i studentów uniwersytetów towarzyszyło prądowi autonomii nauczania”⁵⁰. W uniwersytetach ukształtowały się ośrodki krytyki społecznej, propozycje nowych dróg rozwoju, a nawet aspiracje do kontrwładzy. Dlatego też nowe ośrodki autorytar-

⁴⁸ Tamże, s. 27.

⁴⁹ Tamże.

⁵⁰ Tamże, s. 28.

nej, dyktatorskiej władzy uruchamiają szereg środków represyjnych wobec instytucji edukacyjnych takich, jak „pozbawienie uniwersytetów autonomii i zniesienie wolności nauczania, wykluczenie z personelu nauczającego osób uważanych za przeciwników ideologicznych, zabranianie im niekiedy wykładania w jakichkolwiek typach szkół, nawet w zakładach prywatnych, wydalanie studentów oponujących lub zdolnych (według przewidywań) do przeprowadzenia nowym grupom opozycyjnym wobec systemu”⁵¹. Towarzyszą temu zabiegi o charakterze przemocy symbolicznej, jak „ograniczenia narzucone dziedzinom wiedzy o znaczeniu ideologicznym: naukom społecznym, a zwłaszcza socjologii i filozofii na poziomie średnim i uniwersyteckim; zmiany w treściach nauczania niektórych przedmiotów, na przykład w historii, w której zaniechana jest analiza współczesnej rzeczywistości społecznej na korzyść nauczania treści dotyczących okresów silnej władzy”⁵².

W ustrojach tych władze, przeważnie wojskowe, nie stosują nowego ani też przejrzystego schematu ideologicznego. „W języku oficjalnym większość [tych dyktatur — uzup. Z. K.] pragnie odrodzenia demokracji, której zaprowadzenie wymaga likwidacji wroga oraz okresu ograniczeń pozwalającego na budowę nowego typu społeczeństwa, opartego o zasady, których teoretyczne sformułowanie jest niejasne”⁵³. Projekt „narodowej odbudowy” ma charakter totalny. „Kiedy ów projekt ma być zrealizowany w szybkim tempie, kontrola wszystkich przejawów kultury pociąga za sobą eliminację różnorodnych jej ośrodków nieoficjalnych, wywołując w ten sposób zjawisko anomii [...] nazwane też »kraksą kultury«; sytuacja się komplikuje, ponieważ totalitaryzm ideologiczny nie pozwala na włączenie do tego systemu elity kulturalnej, z wyjątkiem małych grup ściśle związanych z tą ideologią, jej charakter antyliberalny i antyracjonalistyczny zniechęca nawet środowiska konserwatywne, które wybierają milczenie”⁵⁴.

Wobec tego, że celem staje się „stabilizacja”, czyli „przywroćenie władzy i wartości dominującej klasy, demobilizacja warstw ludowych, ustawienie barier w pionie społeczeństwa i rozwarstwienie oświaty; ograniczenie dialogu intelektualnego”⁵⁵, spada aktywna rola powszechnej i średniej edukacji. Różne orientacje ideologiczne i różne koncepcje rozwoju dochodzą do głosu marginalnie na uniwersytetach. Jednakże już absolwenci uniwersytetów zostają postawieni w sytuacji przymuszającej ich do zaprezentowania „stanu społecznej dyspozycji-

⁵¹ Tamże, s. 29.

⁵² Tamże.

⁵³ Tamże.

⁵⁴ Tamże.

⁵⁵ Tamże, s. 11.

ności". Pod hasłami równości i demokracji wprowadzane są ściśle limity przyjęć i zasady selekcji do szkół wyższych, następuje rozdzielenie dróg szkolnych na krótkie kursy dla większości, o ograniczonych i ciasnych, pragmatycznych programach. Powracają, ożywają teorie uzasadniające reprodukcję społeczną i selekcję do elit kulturalnych i politycznych. Rozwój oświaty odbywa się według zasady funkcjonalnej korelacji edukacji i projektu strukturalnej przebudowy społeczeństwa.

Charakterystyczna jest obecność wojska nie tylko w strukturach władzy państwowej, ale także w oświacie. „Kształcenie elity politycznej już nie będzie przypadać uniwersytetom lecz wojskowym, a w przypadku osób cywilnych dokonywać się to będzie przez kooptację [...]. W niektórych przypadkach zmniejsza się liczbę pracowników służb publicznych, w innych zaś dokonuje się nowego ich podziału kosztem sektorów gospodarczych i socjalnych państwa na korzyść służb bezpieczeństwa, których personel rekrutuje się w większości z ludzi niedouczonych”⁵⁶.

W sumie więc „oświata podziela los, jaki strategia modelu zamrożenia politycznego przeznaczyła demokracji i ruchliwości społecznej”⁵⁷, a w modelu tym ze szczególną siłą wzmacniają się i nakładają wszystkie formy przemocy bezpośredniej.

MIEKKA PRZEMOC I „UKRYTE PROGRAMY” SZKOŁY

Pomiędzy scharakteryzowanymi tu modelami radykalnej niezgody na przemoc wychowania („antypedagogika”) a radykalnego uprawomocnienia przemocy za pośrednictwem edukacji (i bez niej) w rzeczywistości „normalnych” okresów współczesnych państw oświata jest medium rekonstrukcji struktury społecznej i wzorów kulturowych z zastosowaniem ukrytych form przemocy strukturalnej i symbolicznej, z pominięciem bezpośredniego doświadczenia i świadomości podmiotów im aktywnie poddanych.

Socjologowie oświaty i szkoły zaobserwowali, że w zachodnich systemach edukacyjnych na dużą skalę można zaobserwować zjawisko, nazwane przez B. Bernsteina „niewidzialną pedagogią”⁵⁸, która nie ma swojej teorii, oficjalnej nazwy i programu, rzadko jest wprost formułowana, a jeszcze rzadziej opisywana. Odznacza się ona bardziej podmiotowym traktowaniem ucznia, otwartym traktowaniem sytuacji zadaniowych w procesie nauczania, zanikiem kontroli *explicite*, zredukowaniem transmisji gotowej wiedzy i umiejętności szczegółowych, dużą swobodą wy-

⁵⁶ Tamże, s. 31.

⁵⁷ Tamże, s. 32.

⁵⁸ Charakteryzuje je A. Sawisz w cytowanej pracy: *Szkoła a system społeczny*, s. 43. Patrz: B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury*, Warszawa 1990, PiW.

boru dawaną dziecku w zakresie programu, strukturalizacji czasu, ruchów i stosunków społecznych; pluralizmem kryteriów wartościowania.

Powstał ruch „wolnych szkół”, „szkół otwartych”, „edukacji przemiennej”, „nawrotowej”, „permanentnej”, nacisk na badawcze i dialogowe techniki uczenia się wspólnotowego i wzajemnego z naciskiem na kompetencje interakcyjne, przeżywanie tworzonej sytuacji społecznej. Coraz szerzej, pełniej i głośniej ruch ten zyskał swoich „literackich przedstawicieli”, głoszących nową „humanistyczną” pedagogikę, skłonnych do przekreślenia i unieważnienia całej jej tradycji na rzecz nowego dogmatyzmu argumentów na rzecz nowej „jedynie słusznej drogi” wychowania, polegającego na „dialogu bez arbitra”, na hermeneutycznym tworzeniu „świata sensu” w toku „niezakłóconej komunikacji”⁵⁹.

Czy ten nowy ruch praktyki edukacyjnej i próbującej nadać za nią uzasadniającą ją ideologię pedagogiczną oznacza opór i wyzwolenie z dotychczasowych form ukrytej przemocy strukturalnej i symbolicznej. Interesujące i ważne argumenty krytyki pedagogii „niezakłóconego dialogu” edukacyjnego zebrała w swej książce A. Sawisz⁶⁰. Szczególnie celna wydaje mi się hipoteza B. Bernsteina i P. Bourdieu, że „niewidzialna pedagogia” i edukacja „dialogu” jest „funkcjonalną korelacją” oświaty, szkoły i pedagogów do potrzeb i interesów „nowej klasy średniej”, ludzi o „zawodach reprezentacji i prezentacji”, jest nowym instrumentem kształtowania nowych elit społecznych, politycznych i ekonomicznych, nastawionych na przyjemność, łatwość, przeżywanie siebie i tego, co najbliższe, a nie na trud, pracę, walkę i próbę zrozumienia głębszych sensów szerszej rzeczywistości społecznej. Jest więc to odpowiedź na ukrytą potrzebę alienacji aspirantów do nowej elity wobec własnego społeczeństwa oraz potwierdzenie tendencji do samomarginalizacji młodzieży i jej „dialogowych” wychowawców po przeżytych kryzysach, wobec świadomości bezradności społecznej. Niemożność uczestnictwa w kreacji świata społecznego, jego struktur i sensu, poczucie przegranej prób takiego udziału w przeszłości, powoduje zwrot tu technikom komunikacji i grupowej psychoterapii w świecie dostępnej wspólnoty.

Ta miękka pedagogia jest więc techniką ukrytej przemocy symbolicznej wyłączenia zaangażowania w wartości zmiany makrosocjalnej i technikę ukrytej reprodukcji elity społecznej, oddzielonej od klas pracujących i wytwarzających, dla których formy i rozwinięty kod lingwistyczny tych procedur jest niezrozumiały i obcy⁶¹.

⁵⁹ Por. np. J. Rutkowiak, *Metodologiczna sytuacja pedagogiki a modele kształcenia nauczycieli (II)*, Ruch Pedagogiczny, 1986, nr 5—6, s. 5—22.

⁶⁰ A. Sawisz, *Szkola a system społeczny...*

⁶¹ Tamże.

Wydaje się, że powstawanie i rozwój humanistycznych roszczeń w edukacji i pedagogice towarzyszy wyczerpywaniu się norm i wartości oferowanych przez system społeczny, kryzysowi aksjonormatywnemu, anomii społecznej.

Anomię można rozumieć (między innymi) jako powstawanie (przejściowej lub trwałej) pustki aksjonormatywnej bądź jako stan rozdwojenia (czy nawet chaosu) istniejących norm⁶². Czy i wówczas edukacja uruchamia mechanizmy przemocy strukturalnej i symbolicznej.

Okazuje się, że tak, że oświata adaptuje się funkcjonalnie do systemu społecznego „chorego” na te dwa przypadki anomii: zaniku norm i ich sprzeczności (w obrębie tego samego systemu społecznego i w tym samym czasie).

H. Janne pisze⁶³ o symptomach totalizmu we współczesnej Europie, co przejawia się w społeczeństwach zachodnich w dążeniach do podziału wpływów pomiędzy wyspecjalizowane korporacje i organizacje oraz w różnych — bardziej czy mniej podstępnych lub delikatnych — formach kontrolowania całej rzeczywistości (jednowymiarowa kultura mass mediów, manipulacja opinią publiczną, edukacja). Tendencja ta w krajach socjalistycznych Europy Wschodniej przejawiała się w dążeniach do unitaryzmu politycznego, unitaryzmu i centralizmu ekonomicznego (regulacja „planowa” a nie rynkowa) i do jednego oficjalnego systemu wartości, do kontrolowania przez władze procesów adaptacji społecznej i przyjmowania „właściwych” postaw i zachowań.

W tych warunkach — totalnego i prowadzonego zewsząd nacisku na zróżnicowane społeczeństwo i indywidualne dążenia do autonomii — na kontrolę organizacji i władzy wystawiane są POZORY. I oto, gdy niemożliwe staje się BYĆ (sobą) w społecznym i humanistycznym sensie, musi wystarczać WYDAWAĆ SIĘ, UDAWAĆ (siebie). Ze względu na to, że formalne zapory, prowadzące selekcję do władzy i organizacji posługują się określonymi wskaźnikami, ludzie wystawiają „transparenty” swych osobowości, a nie siebie samych. Demonstrują słowem, zachowaniem, obecnością, unikaniem pewnych zachowań oczekiwane objawy podporządkowania i okazują nagradzane „sprawozdania”, skrywając istotę swojej tożsamości.

Prowadzi to jednak do zubożenia na sensowną odpowiedzialność. Takie rozdwojenie osobowości, taka „dwoistość społeczna” blokuje autonomię indywidualności, która poszukuje bezpiecznej obojętności i skrywa się za pozorem⁶⁴. Charakterystyczne jest, że diagnoza ta zbieżna jest

⁶² Por. K. Szafraniec, *Anomia — przesilenie tożsamości*, Toruń 1986, UMK.

⁶³ H. Janne, *Cohesion des societes et types culture, Paideia* (w druku), maszynopis udostępniony przez prof. B. Suchodolskiego.

⁶⁴ Tamże, s. 11.

z opiniami polskich socjologów, co do „schizofrenii wartości” (E. Wnuk-Lipiński), rozdzielenia bytu społecznego i form myślenia (J. Staniszkis), rozdzielenia działań symbolicznych i realnych (M. Marody)⁶⁵.

H. Janne pisze też o szczególnej roli inteligencji, która rozdwaja się na inteligencję służby i inteligencję władzy i ostrzegawczo dyskutuje on większą podatność „nowej” inteligencji na konformizm wobec oficjalnej ideologii, przez co zyskuje ona oczekiwanie gratyfikacji i awansu, a zarazem odzyskuje naruszoną (przez oderwanie się od macierzystej grupy) spójność osobowości społecznej (tożsamość)⁶⁶.

Edukacja — jako system instytucji w systemie społecznym i jako całość kształt wpływów i doświadczeń rozwojowych jednostki — adaptuje się do pozorów jako centralnej kategorii bytu społecznego i staje się (według określenia J. Staniszkis) jednym ze składników „systemu instytucjonalnych artefaktów”. Podstawowym jej zadaniem jest nauczyć jednostkę, kandydującą do wyższych pięt „drabiny społecznej” giętkości i zręczności w „grze rolami”, maskowania, szybkiej adaptacji do obowiązujących rytuałów językowych, gdyż nie podkreślana oficjalnie kompetencja i zasługa merytokratyczna, lecz hipokryzja i stawanie w porę po stronie silniejszego staje się kryterium awansu społecznego.

Szczególnym przypadkiem anomii w systemie społecznym jest rozdwojenie oficjalnych celów systemu. Mamy tu żywy wciąż i zatrważający w skutkach polski przykład zreformowania oświaty na wsi w latach siedemdziesiątych. Pod naciskiem diagnoz o głębokiej dysfunkcjonalności szkoły wiejskiej (z przełomu lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych) zadekretowano i zadekretowano zasadniczą i systemową reformę strukturalną i organizacyjną szkolnictwa na obszarach wiejskich. Jednakże reformator — nazwijmy tak ludzi podejmujących decyzje w tej sprawie — stanął przed nie lada trudnością. Oto w nadrzędnych celach systemu widoczna była sprzeczność: klasa chłopska i dominujące w polskim rolnictwie gospodarowanie indywidualne powinny być stopniowo znoszone, istnienie tej silnej wciąż klasy dowodziło „niepełności rewolucji socjalistycznej”. Nie można zatem jej kulturowo umacniać. Z drugiej strony rolnictwo chłopskie było i jest najzdrowszą częścią gospodarki, odporną na kryzysy, gwarantującą jej przetrwanie. Stąd publiczne deklaracje polityków o trwałości trójsektorowej gospodarki rolnej i obietnice gwarancji prawnych tej trwałości. Z tego punktu widzenia oświata jest niezbędnym warunkiem podnoszenia kultury rolnej i jakości życia na wsi. Musi być wzmocniona i udoskonalona.

⁶⁵ E. Wnuk-Lipiński użył terminu „dymorfizm wartości” (Sisyphus, t. 3, 1982); J. Staniszkis, *Forma myślenia...*; M. Marody, *Warunki trwania i zmiany ładu społecznego w relacji do stanu świadomości społecznej*, Warszawa 1986, UW.

⁶⁶ H. Janne, *Cohesion...*, s. 14.

Jak pogodzić te sprzeczne cele w jednym programie reformatorskim? Potrzebna była „węzowa” koncepcja (chodzi o tego „węza” z dowcipu, który ma z każdej strony głowę, albo z każdej — ogon). Taką koncepcję ukrytej podwójnej adaptacji oświaty na wsi — jednocześnie służąc osłabianiu rolnictwa indywidualnego i tworzeniu pozorów umacniania wsi — nie tylko wymyślono, ale i zrealizowano. Była to koncepcja gminnych szkół zbiorczych, która — poza obowiązującym prawem — w efektach doprowadziła do dewastacji sieci szkolnej, zasobów materialnych i kadrowych szkolnictwa na wsi i przyspieszenia procesów wyludniania się niektórych obszarów wiejskich, w wyniku pogorszenia się ich infrastruktury socjalnej. Reformę tę przeprowadzono mimo protestów ludności wsi (bojkot szkolny z 1973 r.), ostrzegawczych diagnoz badaczy, protestów ekspertów⁶⁷.

Do sytuacji niespójności celów systemu adaptuje się system jego oficjalnych norm. Następuje zjawisko „destrukcji normatywnej”⁶⁸ i kryzysu obowiązywania prawa wskutek sprzeczności w samym prawie. W oświacie dotyczy to np. wszczęcia reformy sieci szkolnej zanim zaistniały niezbędne akty normatywne i kontynuacji tej reformy po formalnym zawieszeniu reformy, czy sprzeczności w przepisach żądających jednocześnie zatrudniania nauczycieli po wyższych studiach i dających im „przywilej” bardzo wczesnej emerytury i bardzo niskiego wymiaru godzin pracy, co spowodowało wessanie do szkolnictwa, szczególnie na wsi, stukilkudziesięciu tysięcy pracowników bez żadnych kwalifikacji.

Oświata uruchamia też mechanizmy przemocy strukturalnej i symbolicznej w sposób bezwiedny dla wszystkich jej podmiotów. Przejawia się to na przykład w wielopłaszczyznowej i wielopiętrowej hierarchiczności struktur organizacyjnych, wiedzy i stosunków społecznych. Gary Easthope pisze, że system edukacyjny jest kompleksem hierarchii. Stanowią go: hierarchia struktur wiedzy, hierarchia zdolności i osiągnięć uczniów, hierarchia wieku i płci w szkole, hierarchia klas społecznych, hierarchia administracyjna i kompetencyjna nauczycieli, hie-

⁶⁷ Szeroko pisałem o tym w studium: *Oświata na wsi jako funkcja i instrument zmian i różnicowań środowiska i społeczeństwa*, [w:] *Szkoła wiejska — od konieczności po utopię*, Poznań 1986, Ośrodek Analiz Społecznych ZMW; por. M. Kozakiewicz, *Analysing urban-rural disparities in education in Poland*, Paris 1987, UNESCO; T. Wiloch, *Aspekt pedagogiczny demokratyzacji oświaty*, [w:] *Demokratyzacja oświaty w Polsce Ludowej*, Wrocław—Legnica 1987, Uniwersytet Wrocławski, s. 9—26 (artykuł T. Wilocha zawiera dokument z r. 1978, będący protestem ekspertów związkowych przeciw błędom reformatorów, po opublikowaniu którego ukarano... ekspertów).

⁶⁸ A. Kojder, W. Lamentowicz, E. Łojko, A. Turska, *O destrukcji normatywności i kryzysie prawa*, Warszawa 1987, preprint referatu na IX Zjazd Katedr Teorii Państwa i Prawa w Gdańsku.

rarchia administracji oświatowej, hierarchia między szkołami i hierarchia między nauczycielami i uczniami⁶⁹. Podobnie ujmuje to Bernard Charlot, wskazując na to, że hierarchiczność szkoły odtwarza społeczeństwo i kulturę w miniaturze społeczności, treści i form jej pracy. Podobnie jak inni autorzy, podkreśla on, że w efekcie daje to osobowość autorytarną i nieautonomiczną, a sam proces szkolny jest permanentną alienacją, to znaczy wyłączeniem z uczestnictwa w autentycznym świecie społecznym i zatracaniem możliwości rozumienia świata⁷⁰.

Immanentne i wielopłaszczyznowe hierarchie oraz instytucjonalny autorytet szkoły i nauczyciela indukują bariery w komunikacji tych ostatnich z uczniami. Większość nauczycieli stosuje „język nieakceptacji”, który — według psychologów humanistycznych, psychoanalityków i interakcjonistów — sprzyja blokowaniu rozwoju możliwości poznawczych, zdolności przeżywania świata i kompetencji samorealizacyjnych i komunikacyjnych. Na przykład T. Gordon i N. Burch⁷¹ wymieniają 12 typów sygnałów języka nieakceptacji uczniów używanego przez nauczycieli:

- 1) nakaz, polecenie, rozkaz,
- 2) ostrzeżenie, groźba,
- 3) moralizowanie,
- 4) udzielanie rad, podsuwanie rozwiązań,
- 5) pouczenia,
- 6) osądzanie, krytykowanie, obwinianie,
- 7) przyklejanie etykietek,
- 8) analizowanie, interpretowanie, diagnozowanie,
- 9) pochwała, pozytywna ocena (bagatelizująca),
- 10) pocieszenie, współczucie, paternalistyczne podtrzymywanie na duchu,
- 11) podpytywanie, „przesłuchiwanie”,
- 12) wycofywanie się, zmiana tematu, odwracanie uwagi.

Skumulowany efekt wieloletniego i zgodnego oddziaływania nauczycieli na dzieci i młodzież z użyciem tego arsenału nieświadomionych (przez nich) blokad rozwojowych daje osobowościowy i społeczny efekt alienacji czy marginalizacji — wyłączenia uczestnictwa młodzieży z centralnych, istotnych problemów własnego społeczeństwa u własnego pokolenia i własnej epoki. H. Giroux, czołowy obecnie przedstawiciel socjo-

⁶⁹ G. Easthope, *Community, Hierarchy and Open Education*, London 1975, Routledge and Kegan Paul, cz. IV.

⁷⁰ B. Charlot, *La mystification pédagogique*, Paris 1977, Payot.

⁷¹ T. Gordon, N. Burch, *Teacher's Effectiveness Training*, New York 1974, Wyden Publ. — wg *Trening efektywności pracy nauczyciela* (oprac. R. Baranowska-Bogdan), Warszawa 1987, IBP — Prezentacje Młodzieżowego Ośrodka Psychologicznego PTP, Zeszyty Problemowo-Metodyczne, nr 2, s. 14—15.

logii i pedagogiki krytycznej sarkastycznie nazwał ów proces marginalizacji przez szkołę — scholializacją, parodiując termin „skolaryzacja”⁷².

*

* *

Podsumowując powyższą analizę rozwojowych i społecznych funkcji ukrytej przemocy w edukacji można stwierdzić jej wszechobecność i wzajemne wzmacnianie się w obrębie zachodnich systemów oświatowych, antyrozwojowy jej charakter, reprodukovanie stosunków nierówności i dominacji, narzucanie znaczeń, uprawomocniania zastanych stosunków politycznych i ekonomicznych, kształtowanie ludzi o skłonnościach autorytarnych, wyłączenie (wywłaszczanie) znacznej części młodzieży z uczestnictwa w kulturze, marginalizację polityczną i kulturalną oraz wąskie postrzeganie świata, nieadekwatne przy tym do interesów i potrzeb rozwojowych jednostek jej poddanych.

Czy tendencje te występują także w naszym systemie oświatowym, w jakim nasileniu, z jakimi modyfikacjami i swoistością? Czy powszechne występowanie przemocy i reprodukcji oznacza w ich efekcie⁷³ „wytwarzanie” wyłącznie bierności, czy — przeciwnie — powoduje opór?

⁷² H. A. Giroux, *Ideology, Culture and the Process of Scholium*, Philadelphia 1981, Temple Univ. Press.

⁷³ H. A. Giroux obala takie przekonanie o jednostronnie reprodukcyjnych i akomodacyjnych funkcjach szkoły i oświaty. Wykazuje on, że „ukryte programy” szkoły są krytycznie demaskowane przez uczestników procesów edukacyjnych i rodzą w reakcji na nie opór i gotowość do uczestniczenia w opozycyjnej nowej sferze publicznej (*Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*, Massachusetts 1983, Bergin i Garvey Publ. Inc.).