

# Piotr Stańczyk

---

## Milcząca zgoda, kultura ciszy i polityka głosu

---

Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja : kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej nr 3 (51), 25-38

---

2010

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](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

PIOTR STAŃCZYK

Uniwersytet Gdański

## Milcząca zgoda, kultura ciszy i polityka głosu<sup>1</sup>

*Edukacja cierpi od wymiotów narracji*<sup>2</sup> – stwierdza P. Freire, opisując tradycyjną szkołę (Freire 2000, s. 95). Rewersem „wymiotów narracji” jest „kultura ciszy” (*cultura do silêncio*) (Freire 1970, s. 26, 34), która jest warunkiem możliwości zarządzania uwagą ucznia w szkole. Punktem wyjścia tego tekstu są pewne ustalenia empiryczne dotyczące reglamentacji głosu w szkole – przymus milczenia jest jednym z podstawowych przymusów doświadczających ucznia w polskim systemie edukacji, a sam przymus, znajdujący swe przełożenie na *poziom porządku i dyscypliny na lekcjach*, podstawowym wymiarem pracy nauczycieli (Raport TALIS 2009, s. 39). Polska szkoła oparta jest na zasadach obcych zasadom demokratycznym, stanowiąc bardziej miejsce propedeutyki autorytaryzmu niż – jakby chciał choćby J. Dewey – miejsce przygotowywania do udziału w demokratycznej wspólnotie politycznej (zob.: Dewey 1963).

Pole problemowe tego artykułu wyznaczone jest kategoriami „milczącej zgody”, „kultury ciszy” i „polityki głosu”. Zagadnienie milczącej zgody pojawia się w dyskusjach na temat procesów społecznych i edukacyjnych. Pomijając je, chciałbym sięgnąć do źródła, czyli do *Dwóch traktatów o rządzie* autorstwa J. Locke’a. Zabieg ten pozwoli zrekonstruować rolę milczącej, ale i wyrażonej zgody, w procesie tworzenia porządku społecznego (Locke 1992). Natomiast wzmiankowana już „kultura ciszy” z koncepcji P. Freire’a jest podstawowym składnikiem pedagogiki ucisku oraz zarówno celem, jak i środkiem tradycyjnych systemów kształcenia. W końcu polityka głosu,

<sup>1</sup> Artykuł ten jest finansowany z budżetu MNiSW w ramach grantu nr N107 02632/3637 pt. *Dyskursywna konstrukcja podmiotu w wybranych obszarach kultury współczesnej*.

<sup>2</sup> Owa malownicza metafora „wymiotów narracji” jest bardziej zasługą tłumaczy niż samego P. Freire’a. W wydaniu anglojęzycznym spotykamy się z określeniem „*narrative sickness*”, natomiast we fragmencie z wydania portugalskojęzycznego nie ma nic, co wskazywałoby na „wymioty narracji” lub „narracyjną chorobę”.

należąca do podstawowych elementów pedagogiki krytycznej i negująca „sfery społecznego milczenia”, stanowi instrument emancypacji (Szkudlarek, Śliwerski 2009, s. 19).

Przy takim zestawieniu kluczowych kategorii oczywiste się staje, że przedmiotem mojego namysłu są relacje między sferą polityki i władzy oraz edukacją, a właściwie próba odpowiedzi na pytanie: w jaki sposób szkoła facylizuje podporządkowanie? Polska szkoła, szerząc kulturę ciszy, produkuje milczącą zgodę na wyobcowujący porządek społeczny, tak mogłaby brzmieć syntetyczna odpowiedź. Proces myślowy, który tu przedstawiam, będzie przebiegał w następujących etapach: (1) w pierwszej kolejności przedstawię intrygującą formułę kultury ciszy i „wymiotów narracji”, znajdujących swój wyraz w uczniowskich narracjach na temat sensu doświadczenia szkolnego; (2) dalej zaś dokonam analizy metafory „wymiotów narracji”; (3) następnie przedstawię możliwości komunikacyjnego odniesienia się do władzy; (4) aby podjąć próbę adaptacji koncepcji J. Locke’a na potrzeby refleksji edukacyjnej; (5) oraz dokonam jej aktualizacji z użyciem Althusserowskiej koncepcji ideologicznych aparatów państwa, względem których realizuje się zasada „czysto materialnej szczerości”; (6) aby w końcu ukazać politykę głosu, a w zasadzie zabranie głosu rozumianego jako „materialnie szczerzy” ruch ku emancypacji.

(1) Na cząstkowe wyniki moich badań nad sensem pracy i doświadczenia szkolnego już się powoływałem (zob.: Stańczyk 2009a; 2009b)<sup>3</sup>. Tutaj nie będę przedstawiał szczegółowo danych empirycznych, gdyż tekst wypowiedzi respondentów stanowi jedynie pretekst dla zajęcia się podejmowanym tematem. W każdym razie w narracjach na temat sensu szkoły uderza gramatyczna niemożność mówienia o czasie pracy w szkole, o lekcjach, w kategoriach możliwości. Wszystko, co mówią o lekcjach uczniowie, wyrażane jest w kategoriach przymusu, co znajduje swoje pokrycie w używanych związkach frazeologicznych z czasownikami „muszę” i „trzeba”. Przerwy między lekcjami natomiast znajdują swój wyraz w związkach frazeologicznych mających za podstawę czasownik „można”, uzupełniany przez zaimek zwrotny „sobie”. W odpowiedzi na pytanie pogłębiające jeden z respondentów próbuje wyjaśnić różnice między przerwami a lekcjami:

*Przerwy są po to, żeby odpocząć od lekcji (...). Człowiek jest zmęczony po tej całej gadaninie nauczyciela – za dużo do głowy wchodzi (GKPU16).*

Można powiedzieć, że odpoczynek od lekcji polega na odpoczynku od „gadaniny nauczyciela”. Dodać jeszcze warto, iż gdyby nauczyciel nie „gadał”, zajęcia byłyby mniej męczące, a już na pewno tak by się działo, gdyby nie tak dużo lub, po prostu, mniej „do głowy wchodziło”. Biorąc jeszcze pod uwagę, że odpoczynek od lekcji

---

<sup>3</sup> W artykule przedstawione są wyniki fenomenograficznego badania obejmującego 44 respondentów z czterech gdańskich gimnazjów, z których dwa osiągają niskie, a kolejne dwa ponadprzeciętne wyniki w teście matematyczno-przyrodniczym.

polega na przerwaniu ciszy (tak jak określają to respondenci – „gadanie”, „pogadanie”, „porozmawianie” – wyznaczają sens odpoczynku), zachowanie ciszy staje się podstawowym wysiłkiem wymaganym w procesie kształcenia. Skutki wymogu zachowania ciszy wyrażone są w intrygującej, zarówno pod względem empirycznym, jak i logicznym, formule:

*No, **slucham** nauczyciela, żeby nie gadał, że go nie słucham. – No, jak nie będę słuchał i mnie zobaczy nauczyciel, że gadam z innym, to mnie pyta, no tam z lekcji, co ona mówiła. A nie chce mi się zarobić pały, więc słucham, a bym dostał, że nie słucham i z aktywności na lekcji* (GKPU16).

Ta formuła pokazuje, jak skutecznymi metodami reglamentacji głosu i zarządzania uwagą ucznia dysponuje szkoła. Tutaj nawet już nie chodzi o ocenę, o „zarobienie pały” i o to, że uczeń tego nie chce, ale o to, że złamanie wymogu milczenia spotyka się z represją w postaci „wymiotów narracji”. Na dodatek „zarobienie pały” za przerywanie milczenia jest oceną za „aktywność na lekcji”, co pozwala postawienie paradoksalnego wniosku, że formą aktywności ucznia jest ... milczenie. Doprawdy, jest to wyrazem jakiejś potwornie pokreślonej logiki polskiej szkoły, choć nie tylko polskiej, jak sądzę.

Ucho, jak wynika z badań P. Willisa, stanowi organ konformizmu. Uczniowie dystansujący się od instytucji szkoły (*the leds*) dla opisanego konformistycznie zorientowanych kolegów używają neologizmu *ear'oles*, oznaczającego tych, którzy oddają się przez ucho (etymologicznie *ear'ole* wywodzi się od *ass-hole*) (Willis 1981, s. 14). Mówienie i słuchanie jest szkolną codziennością nacechowaną władzą i, w konsekwencji, dominacją i podporządkowaniem, które przypadają w różnym udziale i nauczycielom, i uczniom. Trawestując przytoczonego respondenta oraz P. Freire'a i P. Willisa jednocześnie, można powiedzieć, że za dużo „wymiotów narracji” wchodzi do głowy przez ucho. Aby to kuriozalne stwierdzenie straciło swą metaforyczność, należy „rozmontować” je na części pierwsze.

(2) Analizę metafory „wymiotów narracji” zaczniemy od przytoczenia całego *passusu*, który ją zawiera:

*Uważna analiza relacji pomiędzy nauczycielem a uczniem w szkole czy poza nią odśladania na każdym poziomie jej fundamentalnie narracyjny charakter. Wymaga ona obecności Podmiotu będącego autorem narracji (nauczyciel) i cierpliwie słuchającego Przedmiotu (uczniowie). Jej zawartość, wartości czy też empiryczny wymiar rzeczywistości ma skłonność, by w procesie narracji stawać się martwą i skamieniałą. Edukacja cierpi od wymiotów narracji* (Freire 2000, s. 95).

*Edukacja cierpi od wymiotów narracji* – stwierdzenie to pada w odniesieniu do relacji komunikacyjnej między nadawcą (nauczycielem) i uczniem, który jest w tej relacji do tego stopnia bierny, iż można go określić jako „słuchający Przedmiot” – przedmiot oddziaływania lub też, co ważne, przedmiot pracy szkoły. Z drugiej

strony metafora „wymiotów narracji” pracuje jako określenie zawartości narracji w odniesieniu do struktury norm i wartości, a także sądów odnoszących się do rzeczywistości.

Określając, w jaki sposób pracuje metafora „wymiotów narracji”, a także każda inna, trzeba rozpoznać mechanizm powstawania znaczenia związku frazeologicznego, który przez oryginalne zestawienie nabiera innego niż dosłowne znaczenia. Mówiąc o pierwszym poziomie znaczenia metafory „wymioty narracji”, mam na myśli znaczenie, pozostające w „bezpośredniej bliskości” znaczenia dosłownego. Pojawia się zatem pytanie o to, co łączy „wymioty” i „narrację”, co w definicjach obu pojęć występuje jako ich konstytutywny element? Tym wspólnym elementem, elementem będącym warunkiem możliwości powstania metafory „wymioty narracji” w ogóle, jest treść, która wydostaje się przez usta. Treść jest bowiem tym, co wydostaje się na zewnątrz w trakcie wymiotów – mowa oczywiście o treści pokarmowej. Z drugiej zaś strony treść jest zawartością narracji. Można zatem powiedzieć, iż „wydostaje się na zewnątrz” w trakcie narracji. W tym sensie, orzekając o podmiocie mówiącym, tak jak to czyni P. Freire, można zbudować synonimiczne dlań pojęcie – pojęcie „podmiotu wymiotującego” tekstem w trakcie narracji.

Problemów nastęrcza jednak określenie, w jaki sposób pracuje metafora „wymioty narracji” w odniesieniu do roli ucznia. Wiemy o uczniu, iż jest on jedynie biernym, jak to określa P. Freire, „cierpliwie słuchającym” przedmiotem. Czym dla ucznia są „wymioty narracji”? Wiele wyjaśnia w tej kwestii następujące stwierdzenie P. Freire:

*Słowa są opróżnione ze swej konkretności stając się wyalienowanym i alienującym pustosłowiem (tamże, s. 95).*

Z perspektywy ucznia treść „wymiotów narracji” jest pierwotnie pozbawiona znaczenia. Pozbawienie konkretności oznacza nie tylko to, że nauczyciel komunikuje się w niemalże obcym (wyobcowanym) języku, co dodatkowo pogłębia wyobcowanie. Kontynuując swój wywód, P. Freire obrazowo przyrównuje uczniów do *pojemników, naczyń napełnianych przez nauczyciela* (tamże, s. 96). Trawestując A. Schaffa, można stwierdzić, że edukacja jest siłą przekreślającą plany uprzedmiotowionego podmiotu, którym jest uczeń (Schaff 1999, s. 97–98). Co jednak ważniejsze w odniesieniu do zagadnienia relacji między edukacją a porządkiem społecznym:

*Najbardziej charakterystyczną właściwością narracyjnej edukacji jest więc dźwięczność słów, a nie ich transformująca siła (Freire 2000, s. 95).*

Kluczowe jest to, że treść „wymiotów narracji” jest pozbawiona i pozbawia transformującej siły. W tym sensie i w odniesieniu do metafory „wymiotów narracji”, treść wydostająca się na zewnątrz nauczyciela jest wyjałowiona, brakuje jej, z perspektywy rozwoju ucznia i rozwoju społeczeństwa – wartości. Po prostu, nie jest to wiedza pożywna, choć wypełnia ucznia.

Tutaj, wchodząc na kolejny poziom, na jakim pracuje metafora „wymiotów narracji” – wychodzimy z klasy lekcyjnej:

*Zdolność edukacji bankowej do pomniejszania lub unieważniania twórczej siły uczniów i do stymulowania ich łatwowości służy interesom opresorów, którzy nie troszczą się ani o to by świat ujawniać, ani też by był on postrzegany jako transformowany (tamże, s. 98).*

– i dalej:

*Choć faktycznie interesy leżą w „zmienianiu świadomości uciśnionych, a nie sytuacji, która powoduje ich ucisk” (...) im łatwiej uciśnieni akceptują te sytuacje, tym łatwiej mogą ulec dominacji (tamże, s. 98).*

Jeżeli pierwotnie szkolna wiedza pozbawiona jest znaczenia, to wystarczy ustanowić obowiązek szkolny i system egzaminów, aby uczenie się w rytm „wymiotów narracji” nabrało sensu, aby mogło zaważyć na indywidualnych losach uczniów. Czyli znaczenie może zostać skonstruowane w perspektywie strukturalnej przemocy będącej instrumentarium szkoły (zob.: Kwieciński 1992, s. 119–129). Nie zmienia to jednak faktu roztrwonienia potencjału rozwojowego uczniów i pozbawienia wiedzy siły transformującej. „Wymioty narracji” dlatego właśnie pozostają wymiotami, gdyż choć uczniom się przejadły i ich przepełniły, to wymaga się, aby przyjęły ich jeszcze więcej, pomimo indywidualnych potrzeb rozwojowych i na przekór im.

Ważne jest jednak, by dostrzec, że choć treść „wymiotów narracji” jest pozbawiona znaczenia dla uczniów, to nie dla porządku społecznego. Innymi słowy, inklinację do „bankowej” koncepcji edukacji ma każdy system społeczny, w którym występuje asymetria społeczna, w którym są opresjonujący i opresjonowani. „Wymioty narracji” są wyrazem takiego właśnie strukturalnego uwarunkowania zarówno praktyki społecznej w ogóle, jak i edukacyjnej praktyki w szczególności. W tym, co wydostaje się na zewnątrz nauczyciela, w jego narracji nie chodzi o wyjaśnienie świata, a już na pewno nie o wyjaśnienie świata kategoriami ujawniającymi konflikt społeczny. Tym samym świat zgodny z treścią „wymiotów narracji” nie może być percypowany przez uczniów jako podatny na zmianę. Uczniowie wpędzani są poprzez konsumpcję „wymiotów narracji” w błąd, który określić można następująco: „skoro jest, jak jest, znaczy, że ma tak być”. Stymulowanie łatwowości łączy dialektycznie dokonanie zmiany bez dokonania zmiany – pracę szkoły, która polega na reprodukcji stanu obecnego.

Wróćmy jednak do zapowiadanej rozmontowywania metafory. „Wymioty narracji” są wymiotami narracji w sensie ich konsystencji. Treść jest dobrze wypreparowana – przetrawiona, co czyni szkolną narracją gładką masą, której – że użyję określenia charakterystycznego dla „mitologii transmisji” (zob.: Klus-Stańska 2008) – nie można nie wchłonać. Używając barwnego języka, treści wymiotów narracji nie wymagają rozgryzania problemów, bo wiedza jest papką, która wchłania się sama.

(3) Tu pojawia się pytanie o stosunek uczniów do „wymiotów narracji”. Koncentrując się na głosie i milczeniu oraz aprobacie i dezaprobatie, można stworzyć czteropolową matrycę komunikacyjnego stosunku do dyskursu dominującego czy, po prostu, do władzy:

Tabela 1. Komunikacyjny stosunek do władzy. Źródło: *opracowanie własne*

	Zgoda	Opór
Milczenie	Milcząca zgoda	Milczący opór
Głos	Wyraźna zgoda	Wyraźny opór

Artykuł ten zasadza się na opracowaniu problematyki sytuującej się na styku milczącej zgody i wyraźnego oporu, więc pozostawię na uboczu dobrze opracowane zagadnienie milczącego oporu (zob.: Bilińska-Suchanek 2000; McLaren 1989; 1992; Rutkowiak 2009; Szkudlarek 1992; 2002; Willis 1981).

(4) Punktem zaczepienia staje się zatem zagadnienie milczącej zgody, które stanowi ciekawy wkład J. Locke’a do filozofii polityki. W *Dwóch traktatach o rządzie* pierwszy poświęcony jest polemice z niejakim R. Filmerem, będącym zwolennikiem absolutyzmu, co nie pozostaje bez znaczenia dla dalszych rozważań. Drugi zaś traktat o rządzie jest pozytywnym wkładem J. Locke’a w myślenie o genezie władzy i porządku społecznego.

Choć pierwszy traktat o rządzie to faktycznie wyłącznie interpretacyjne przepychanki wokół tekstu Biblii, to jednak pozwala zrekonstruować syntetycznie oba stanowiska. J. Locke nie zgadza się z R. Filmerem w kwestii wywodzenia istoty władzy wynikającej z podległości dzieci swym rodzicom i autorytetu ojcowskiego, wywodzenia władzy od biblijnego Adama i jej dziedziczeniem, czy w końcu pochodzenia władzy z boskiego nadania, ani przywilejów z tego wynikających, które można określić jako arbitralne stosowanie siły wobec poddanych (Locke 1992, s. 7–159). Twierdzi on, że władza nie pochodzi z bożej łaski ani nie jest oparta na sile i gwałcie i dochodzi do następującej konkluzji:

*§ 1. (...) Tak więc ten, kto nie będzie widział słusznych powodów, by sądzić, że wszelki rząd na świecie jest wynikiem siły i gwałtu, oraz że ludzie nie żyją razem na mocy żadnych innych praw, jak tylko zwierzęcych, gdzie przewodzi najsilniejszy – co stanowi przyczynę ciągłego chaosu, krzywd, tumultów, buntów i rebelii, a więc zjawisk, na które zwolennicy tych hipotez tak głośno się oburzają – ten z konieczności musi powołać się na inną genezę rządu, na inne początki władzy politycznej, na inny sposób powoływania i rozpoznawania osób, które ją sprawują niż ten, jakiego nas nauczał sir Robert Filmer (tamże, s. 164).*

W pierwszej kolejności możemy zauważyć, że dyskurs deskrypcji i eksplanacji miesza się z dyskursem powinnościowym – władza absolutystyczna wywiedziona od

boga i oparta na przemocy nie może stamtąd pochodzić i cieszyć się takimi przywilejami, gdyż stanowi to „przyczynę ciągłego chaosu”. Druga ważna kwestia, to oczywiście sprowadzanie przemocy do przemocy jawnej, będącej instrumentem władzy. W każdym jednak razie władza według J. Locke’a musi mieć inną genezę – gdy tak się stanie, zniknie przyczyna „krzywd”, lecz to wymaga jednoczesnego pojmowania władzy w sposób minimalistyczny i wprowadzenia zasady „dobra publicznego”:

§ 3. *Przyjmuję zatem, że „władza polityczna” jest to „uprawnienie” do tworzenia praw, włącznie z karą śmierci i w konsekwencji z wszystkimi pomniejszych karami, w celu określenia i zachowania własności, a także użycia siły społeczności do wykonania tych praw oraz w obronie wspólnoty przed zagrożeniem zewnętrznym, a wszystko to dla dobra publicznego* (tamże, s. 164).

Główne twierdzenie J. Locke’a (a zarazem jego wkład w myśl liberalną) jest takie, że to zgoda leży u genezy rządu politycznego. Tezę tę wyprowadza on z koncepcji stanu natury:

§ 171. (...), *„władza polityczna” jest władzą, którą każdy człowiek posiadał w stanie natury i następnie oddał w ręce społeczeństwa, a w nim rządzącym, których społeczeństwo powołało nad sobą, na mocy wyrażonego im w sposób milczący bądź wyraźny zaufania* (tamże, s. 286).

Co ciekawe, człowiek koniecznie musi być wolny z natury, gdyż tylko w takich okolicznościach może zrezygnować ze swojej wolności – nie mógłby, gdyby wolności nie posiadał (tamże, s. 222). Ważniejsze jest jednak to, że zaufanie może być wyrażone wyraźnie bądź w sposób milczący. W pierwszym wypadku mamy do czynienia z formą tautologiczną wyraźnego wyrazu<sup>4</sup>, w drugiej zaś z oksymoronem wyrazu milczącego. Wiadomo już, że zgoda na poddanie się władzy bierze się z przyrodzonej wolności, konieczności ustanowienia ładu społecznego i jest wyrazem zaufania – tu należy postawić pytanie, w jaki sposób możliwy jest milczący wyraz? Ów milczący wyraz nie jest – w odróżnieniu od wyraźnego wyrazu – dookreślony. Niemniej milczący wyraz może zostać zdefiniowany w opozycji do strzelistego aktu wyraźnego wyrazu zaufania – „uroczystej ugody” (Locke 1992, s. 173). Oznaczać to będzie, że wyraz zaufania do władzy, który nie przyjmuje formy uroczystej ugody, jest wyrazem milczącym.

Wydaje się, że nie posuwa nas to do przodu w namyśle nad istotą milczącego wyrazu, jednakże tak nie jest. Zagadka rozwiązuje się w chwili, gdy uświadomimy sobie, iż – jak twierdzi J. Locke – *kto próbuje poddać innego człowieka swej absolutnej władzy, „wstępuje z nim w stan wojny”* (tamże, s. 174). Wprawdzie nie dostajemy wprost definicji milczącej zgody, to jednak uzyskujemy jej dookreślenie, które umożliwia empiryczne stwierdzenie zaistnienia aktu milczącego wyrazu zaufania do władzy.

<sup>4</sup> W oryginale: „*express or tacit trust*”. Zob.: J. Locke, *Two Treatises of Government*, s. 180, [www.efm.bris.ac.uk/het/locke/government.pdf](http://www.efm.bris.ac.uk/het/locke/government.pdf)



Mówiąc innymi słowy, niewystąpienie stanu wojny, czy – używając języka mniej archaicznego – niewystąpienie otwartej postaci konfliktu społecznego, oznaczać musi milczący wyraz zaufania ludu do władzy. Stan pokoju przy braku aktów strzelistych ugody jest wskaźnikiem obserwowalnym milczącej zgody – oto jest „polityczność codziennego” (Szkudlarek, Śliwerski 2009, s. 47), codziennego funkcjonowania władzy, łączącego się z polityką głosu (Szkudlarek 2009, s. 109–110). Inaczej mówiąc, nie tylko akty uroczyste – wybory, referenda – ale codzienne funkcjonowanie jednostki jest polityczne. To codzienna praktyka władzy i podporządkowania, w której brak sprzeciwu oznacza milczącą zgodę.

(5) Porzucimy jednak dość archaiczne poglądy J. Locke’a, bo choć można mu zawdzięczać ciekawą koncepcję niemego wyrazu zaufania władzy, to przy jednoczesnym ufundowaniu zgody na jednostkowej woli koncepcja ta pozbawiona jest refleksji nad organizowaniem milczącego przyzwolenia na panowanie. Tymczasem z formuły kultury ciszy wynika wprost instrumentalne dążenie do zbudowania milczącej zgody na dominację.

Tutaj można zadać pytanie dlaczego milcząca zgoda jest wystarczającym wyrazem zaufania, a milczący opór niewystarczającym wyrazem braku zaufania, na dodatek pozbawionym transformacyjnego potencjału? Kwestię tę można wyjaśnić dzięki zasadzie „czysto materialnej szczerości” sformułowanej przez H. Bergsona, zasadzie, którą S. Žižek posługuje się dla wyjaśnienia koncepcji ideologicznych aparatów państwa L. Althussera (Žižek 2001, s. 21).

W najbardziej pedagogicznym ze swoich tekstów zatytułowanym *Ideologie i aparaty ideologiczne państwa* (2006) L. Althusser zastanawia się nad warunkami trwałości kapitalistycznej formacji społecznej. Wychodzi w nim od pytania o sposób reprodukcji systemu. Jak na marksistowskiego strukturalistę przystało, udziela na nie bardzo konkretnej odpowiedzi. Reprodukacja dokonuje się w obszarze sił wytwórczych oraz stosunków produkcji (tamże, s. 3). Jeśli chodzi o reprodukcję sił wytwórczych, mniej nas interesuje reprodukcja środków produkcji, bardziej natomiast reprodukcja siły roboczej, która *w istocie zachodzi poza przedsiębiorstwem* (tamże, s. 4), i która może stać się przedmiotem refleksji pedagogicznej. Dlaczego? Ponieważ reprodukcja siły roboczej nie sprowadza się do zapewnienia materialnych warunków reprodukcji fizycznej. Płace postrzegane są jako warunek, który pozwoli *jutro, każdego jutro danego przez boga – stawić się u bram przedsiębiorstwa* (tamże, s. 4), ale ponadto musi także uwzględniać wytwarzanie dyspozycji niezbędnych do podjęcia pracy zarobkowej u nowych członków społeczeństwa:

*Mówiliśmy, że będąca do dyspozycji siła robocza powinna być „kompetentna”, to znaczy zdolna do wykonywania wszelkich operacji w złożonym systemie procesu produkcji. Rozwój sił wytwórczych i historycznie istotny/właściwy typ ich jedności w danej chwili powodują, że siła robocza powinna być (różnorodnie) wykwalifikowana, a więc reprodukowana jako taka. Wykwalifikowana różnorodnie, to zna-*

*czy według wymogów społeczno-technicznego podziału pracy, jego „różnych stanowisk” i „zatrudnień” (tamże, s. 4).*

Trwałość kapitalistycznej formacji społecznej ma swoją przyczynę w kształceniu historycznie właściwego zestawu kompetencji nabywanych w procesie edukacji. Czego uczy się w szkole? – zapytuje L. Althusser i odpowiada:

*Wyrażając to w języku bardziej naukowym powiemy, że reprodukcja siły roboczej wymaga nie tylko reprodukcji jej kwalifikacji, ale zarazem reprodukcji jej podporządkowania się regułom istniejącego porządku, to znaczy reprodukcji podporządkowania panującej ideologii, jeżeli chodzi o robotników i reprodukcji zdolności właściwego posługiwania się ideologią, w przypadku agentów wyzysku i represji, aby „poprzez słowo” mogli zabezpieczyć dominację klasy panującej (tamże, s. 5).*

Tu L. Althusser dotyka pewnej uniwersalności pracy szkoły – mimo że wraz z postępującym stopniem złożoności systemu podziału pracy społecznej jednostki się specjalizują, to subordynacja pozostaje uniwersalną dyspozycją siły roboczej wytwarzanej w procesie edukacji. Edukacja jest szczególnie wyróżnionym obszarem reprodukcji społeczeństwa, bo choć L. Althusser jest zwolennikiem myślenia o stosunkach społecznych, iż są „determinowane w ostatniej instancji” przez ekonomiczną bazę, to formuła ekonomicznej „determinacji w ostatniej instancji” oznacza, że nie w pierwszej (tamże, s. 6). Tym samym, to ideologia, a właściwie jej instytucjonalne funkcjonowanie pod postacią ideologicznych aparatów państwa staje się smarem społecznym, zapewniającym płynne działanie targanego konfliktem klasowym społeczeństwa. Nie zmienia to jednak zasady determinacji w ostatniej instancji, która w myśleniu o państwie sprowadza się do działania *represyjnego aparatu państwa* (tamże, s. 7–9), które, będąc nagą przemocą, uruchamiane jest w ostateczności, oddając inicjatywę ideologicznym aparatom państwa:

*Co to są ideologiczne aparaty państwowe, w skrócie IAP. Nie łączą się one z (represyjnym) aparatem państwowym. Przypomnijmy, że w teorii marksistowskiej przez Aparat Państwowy (AP) rozumie się: Rząd, Administrację, Armię, Policję, Sądy, Więzienie, itp., które konstytuują to, co od tej chwili będziemy nazywali Represyjnym Aparatem Państwowym (RAP). Represja wskazuje, że Aparat Państwowy – z założenia – „funkcjonuje” przynajmniej w pewnych ramach „w oparciu o przemoc”, (...).*

*Ideologicznymi Aparatami Państwowymi nazywamy niektóre realności, jawiące się bezpośredniemu obserwatorowi w formie wyodrębnionych i wyspecjalizowanych instytucji (tamże, s. 9).*

Dalej zaś L. Althusser podejmuje próbę wskazania poszczególnych ideologicznych aparatów państwa, do których zalicza: religie, szkołę, prawo, politykę (system partyjny), związki (zawodowe), media, kulturę (tamże, s. 10). Ostensywne odniesienie się

do problematyki ideologicznych aparatów państwowych niewiele jednak wyjaśnia – kluczowe jest natomiast to, że *represyjny Aparat Państwowy funkcjonuje w oparciu o przemoc, podczas gdy ideologiczne Aparaty Państwowe funkcjonują w oparciu o ideologię* (tamże, s. 10). Skądinąd wiemy, że działanie ideologii także można ująć w kategoriach przemocy, tyle że przemocy ukrytej – w tym miejscu L. Althusser używa określenia „represji symbolicznej” (tamże, s. 11).

Jak zostało już powiedziane, system edukacyjny jest szczególnie uprzywilejowanym ideologicznym aparatem państwa, funkcjonując w parze z rodziną i zastępując parę Kościół–Rodzina (tamże, s. 14):

*Jednak w tym koncercie jeden ideologiczny aparat państwowy odgrywa po prostu rolę dominującą, chociaż jego muzyce nie używa się uszu: jest on wszak cichy! Chodzi tutaj o Szkołę.*

*Zagarnia ona dzieci wszystkich klas społecznych i przy pomocy nowych, jak i starych metod, wdraża im latami (...) „umiejętności” opakowane w ideologię panującą (francuski, rachunki, przyroda, literatura) lub też po prostu panującą ideologią w stanie czystym (moralność, wychowanie obywatelskie, filozofia)* (tamże, s. 15).

– i dalej:

*(...) żaden ideologiczny aparat państwowy nie dysponuje przez tyle lat posłuchem obowiązującym przez 5 lub 6 dni w tygodniu po 8 godzin dziennie wszystkie dzieci w kapitalistycznej formacji społecznej* (tamże, s. 15).

Uprzywilejowana rola edukacji polega na tym, że jest ona oczywista – „cicha”, w tym sensie, że nieodzowna i niedyskutowalna, ale przy tym ma „posłuch”. Zapewnia wyposażenie ucznia w ideologiczne schematy myślowe umożliwiające mu milczącą adaptację do dorosłego życia, wyznaczonego przez zajęcie miejsca w społecznym podziale pracy. L. Althusser, dla opisanego relacji między szkołą, uczniem i ideologią, używa określenia „obdarowywanie”. *Każda grupa rozpoczynająca swoją zawodową drogę jest praktycznie obdarowywana ideologią* – stwierdza L. Althusser (tamże, s. 15).

I gdyby ideologia była jedynie urojeniem, problem byłby błahy. Tak jednak nie jest, gdyż powoduje ona rzeczywiste następstwa. L. Althusser stosuje formułę ideologii jako *urojonego przedstawienia stosunku jednostki do ich realnych warunków bytowych* (tamże, s. 18), co oznacza stosowanie urojonych wyjaśnień faktycznych stosunków. Próbuje wyrazić to prostszym językiem, obraz naszej codzienności jest urojony, co nie zmienia faktu, że urojone wizje wprowadzamy codziennie w życie. Tym samym wracamy znów do koncepcji stosunków społecznych determinowanych w ostatniej instancji przez ekonomię, która to koncepcja uznaje sprzężenie zwrotne między materialną bazą a ideologiczną nadbudową – idee działają jako narzędzia zapewnienia milczącej zgody na dominację. L. Althusser, koncentrując się na działaniu idei, mówi o ich materialności, którą zyskują przez swe materialne konsekwencje.

Jeżeli zapytujemy o to, dlaczego milcząca zgoda jest wystarczającym warunkiem możliwości ustanowienia dominacji, a milczący opór niedostatecznym warunkiem możliwości zniesienia dominacji, to odpowiedź zamyka się w stwierdzeniu, iż *podmiot działa, o ile jest wprowadzany w ruch* (tamże, s. 21), przez zrytualizowane praktyki ideologiczne. Milcząca zgoda jest wystarczającą odpowiedzią poprzez swoje konsekwencje, które sprowadzają się do braku zmiany.

*Ideologia interpeluje jednostki, aby stały się podmiotami* – stwierdza L. Althusser (tamże, s. 22). *Hej, ty! Kim jesteś?* Nie sposób nie odnieść się do takiego zapytania, tym bardziej że ideologiczne aparaty państwa obejmują całokształt stosunków społecznych. Dodatkowo szkoła, pytając o tożsamość uczniów, zapytuje jednocześnie o ich przyszłość – *Kim będziesz?* – robiąc przymiarki do rozdysponowania kohorty do „właściwych” pozycji społecznych i tym samym określając tożsamość jednostek.

Odpowiedź na interpelację ideologii może być złożona, lecz najważniejszy jest prosty podział na zgodę i niezgodę, będące podstawowymi składnikami tożsamości podmiotu „dobrego” i podmiotu „złego”:

*(...) podmioty „maszerują”, „maszerują same” w olbrzymiej większości wypadków, z wyjątkiem „złych podmiotów”, które prowokują od czasu do czasu interwencję takiego czy innego (represyjnego) aparatu państwowego. Ale ogromna większość (dobrych) podmiotów maszeruje dobrze „całkiem sama”, to znaczy zgodnie z ideologią (której konkretne formy są Realizowane w Ideologicznych Aparatach Państwowych)* (tamże, s. 26–27).

Czysto materialna szczerść wynika z konstrukcji tożsamości – bycie „dobrym” podmiotem prowadzi nas do materialnych konsekwencji w postaci zdyscyplinowanego uczestnictwa w rytuałach ideologicznych aparatów państwowych, ale przede wszystkim prowadzi nas przez bramę zakładu pracy i oznacza milcząca zgodę na dominację. Bycie „złym” podmiotem prowadzi natomiast przed oblicze sądu i pod bramę zakładu karnego.

Alternatywa „dobry/zły podmiot” nie pozostawia innych możliwości, a już szczególnie wyklucza milcząca niezgodę, gdyż ta albo prowadzi do bram więzienia, albo jest jedynie wewnętrzną emigracją, której materialna szczerść sprowadza się do milczącej zgody, gdyż wewnętrzna emigracja nie pociąga zewnętrznych materialnych konsekwencji. Stawienie się jutro u bram przedsiębiorstwa oznacza milcząca zgodę na bycie poślednim elementem w systemie społecznego podziału pracy. Mówiąc innymi słowami, milcząca zgoda ma swój wskaźnik w dyscyplinie pracy.

(6) Tutaj wracamy do punktu wyjścia, do kultury ciszy. Milcząca zgoda wytwarzana w procesie „wymiotów narracji” i produkowania kultury ciszy możliwa jest dzięki dominacji i produkuje dominację pod postacią milczącej zgody. Na zakończenie należy zadać pytanie o to, dlaczego głos jest taki niebezpieczny dla reprodukcji zastanych stosunków dominacji?

Kluczowym zagadnieniem staje się tutaj opór, który – jak twierdzi T. Szkudlarek – wynika z możliwości niezgody wobec symbolicznego gwałtu ku reprodukcji dominującej kultury i kultury dominacji (Szkudlarek, Śliwerski 2009, s. 19). Już sam opór (nieważne, czy milczący, czy wyrażony), wynikając z możliwości niezgody, stanowi przesłankę dla zanegowania nieodzowności kultury dominującej. Jeżeli ktoś zakwestionował reguły, to przestają one być niekwestionowane, a tym bardziej niekwestionowalne. Wziąwszy pod uwagę konsekwencje wynikające z zasady czysto materialnej szczerości, opór wyartykułowany pozyskuje szczególną rolę w procesie emancypacji, tym bardziej że każde zabranie głosu (dosłownie) oznacza mikro-zmianę w przestrzeni publicznej. Dzieje się tak, ponieważ głos kultur zdominowanych bezwzględnie staje się formą dekonstrukcji kultury dominacji, gdyż prowadzi do denaturalizacji „naturalnych”, bo oczywistych jej treści (zob.: Szkudlarek 2009, s. 61). Każde zabranie głosu przez przedstawicieli kultury zdominowanej oznacza działanie faktycznie wywrotowe, zabiera głos, stanowi zaporę dla „wymiotów narracji”.

\* \* \*

Milcząca niezgoda nie spełnia warunków niezgody w świetle obowiązywania zasady czysto materialnej szczerości. Dopiero wyraźna niezgoda – wyrażony brak zaufania – staje się materialnie szczerym wyrazem sprzeciwu. Jak mówi J. Rutkowiak, staje się społecznie kreatywnym „odporem” (Rutkowiak 2009, s. 27–36). Szkoła operująca wymogiem milczenia działa w swej istocie niezgodnie z demokratycznymi ideami, do których oficjalnie się przyznaje. Tym samym nauczyciele dają wyraz swojej materialnie szczerzej milczącej zgodzie na dominację. Tu można zapytać o przyczyny, lecz paradoksalnie nie ma to znaczenia, bo choć koncepcja L. Althussera uchodzić może za totalnie deterministyczną, to zasada czysto materialnej szczerości pozostawia, tak naprawdę, możliwość łatwego wyrażenia niezgody, a tym samym zmiany stosunków społecznych na takie, które będą bardziej ludzkie. Wydaje się, że już dawno idea obywatelskiego nieposłuszeństwa H.D. Thoreau (2006) nie była tak potrzebna. Jednakże szkoła, nacechowana nauczycielskimi „wymiotami narracji” i uczniowskim milczeniem, prowadzi do wspólnej milczącej zgody poza murami szkoły. Uczniowie nie uczą się demokracji, milcząc lub odpowiadając w rytm „wymiotów narracji”.

### **Bibliografia**

ALTHUSSER L., 2006, *Ideologie i aparaty ideologiczne państwa*, Studenckie Koło Filozofii Marksistowskiej UW, Warszawa.

- BILIŃSKA-SUCHANEK E., 2000, *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu*, Wyd. PAP, Słupsk.
- DEWEY J., 1963, *Demokracja i wychowanie*, Książka i Wiedza, Warszawa.
- FREIRE P., 1970, *Pedagogia do Oprimido*, Paz e Terra, São Paulo.
- FREIRE P., 2000, „Bankowa” koncepcja edukacji jako narzędzie opresji, [w:] K. Blusz (red.), *Edukacja i wyzwolenie*, Kraków.
- KLUS-STĄSKA D., 2008, *Mitologia transmisji wiedzy, czyli o konieczności szukania alternatyw dla szkoły, która amputuje rozum*, Problemy Wczesnej Edukacji, Gdańsk, nr 8.
- KWIECIŃSKI Z., 1992, *Socjopatologia edukacji*, Edytor, Warszawa.
- MCLAREN P., 1989, *Life in Schools. An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*, Longan, New York–London.
- MCLAREN P., 1992, *Antystruktura oporu*, [w:] Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*, część II, Wyd. UMK, Toruń.
- LOCKE J., 1992, *Dwa traktaty o rządzie*, PWN, Warszawa.
- PIWOWARSKI R., KRAWCZYK M. (red.), 2009, *TALIS Nauczanie – wyniki badań 2008*, MENiS, IBE, Warszawa.
- RUTKOWIAK J., 2009, *O oporze i odporze edukacyjnym: kreatywność oporu realizuje się w odporze*, [w:] E. Bilińska-Suchanek (red.), *Kreatywność oporu w edukacji*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń.
- SCHAFF A., 1999, *Alienacja jako zjawisko społeczne*, KiW, Warszawa.
- STAŃCZYK P., 2009a, *Młodzież wobec ideologii merytokracji. Pozytywna socjalizacja oszukanego pokolenia*, Forum Oświatowe, nr 1(40).
- STAŃCZYK P., 2009b, *Ocena szkolna i obscenicność prawa – pomiędzy byciem kimś a byciem nikim. Znaczenia nadawane doświadczeniu szkolnemu przez gimnazjalistów*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr 2(46).
- SZKUDLAREK T., 1992, *McLaren i Agata: O pewnej możliwości interpretacji rytualnego oporu przeciw szkole*, [w:] Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*, część II, Wyd. UMK, Toruń.
- SZKUDLAREK T., 2002, *Tłumacząc McLarena. Globalizacja, postmodernizm i rewolucja*, *Kwartalnik Pedagogiczny*, nr 2(184).
- SZKUDLAREK T., 2009, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Impuls, Kraków.
- SZKUDLAREK T., ŚLIWERSKI B., 2009, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Impuls, Kraków.
- THOREAU H.D., 2006, *Obywatelskie nieposłuszeństwo*, Rebis, Poznań.
- WILLIS P., 1981, *Schooling to Labor. How working class kids get working class jobs*, Columbia University Press, Nowy Jork.
- ŽIŽEK S., 2001, *Przekleństwo fantazji*, Wydawnictwo UWr, Wrocław.

## Tacit agreement, the culture of silence and the policy of voice

The problem field of this article is established by the categories of “tacit agreement”, “the culture of silence” and “the policy of voice”. The issue of the tacit agreement appears in the discussions about social and educational processes. The subject of my consideration are the relations between the sphere of politics, authority and education. As a matter of fact it is an attempt to answer the following question: in what way does the school facilitate subordination? The thinking process which I present here will be taking place in the following stages: (1) first of all I will present the intriguing formula of the culture of silence and narration vomits, which are expressed in pupils’ narrations about the sense of school experi-

ence; (2) further on I will make an analysis of the metaphor of “narration vomits”; (3) next I will present the possibilities of communicative reference to authority; (4) in order to make an attempt of adapting the J. Locke’s concept for the needs of educational reflection; (5) and I will update it by the means of Althusser’s ideological concepts of state apparatus towards which a principle of a “purely materialistic honesty” is being carried out; (6) in order to finally show the policy of voice, in fact – of speaking – understood as ‘a materialistically honest move towards emancipation.