

Ku zniszczeniu szkolnictwa

Jan D. Matthews

Późny 2004

Spis treści

Rozdział 1. Rola szkolnictwa w społeczeństwie	3
Rozdział 2. Historia szkolnictwa	7
Rozdział 3. Teorie szkolnictwa	23
Rozdział 4. Uwagi na temat ubóstwa życia studenckiego	31

Rozdział 1. Rola szkolnictwa w społeczeństwie

Badany, odpowiadaj pytaniami – paryskie graffiti, 1968 r.

Większość ludzi nie lubi, gdy mówi im się, co mają robić. Każda instytucja mająca na celu ustrukturyzowanie i uregulowanie życia danej osoby, jest do pewnego stopnia w konflikcie z tą osobą. Interesujące jest to, że ta osoba nie zawsze jest w świadomym konflikcie z instytucją. Ci, którzy są posłuszni i wypełniają swoją rolę jako uczniowie, ze zrozumiałych względów starają się ignorować negatywne skutki wywierane na nich przez edukację. Ale kto szczerze zaprzeczy, że te efekty są dość widoczne? Uczniowie są uczeni, poprzez proces edukacji, bycia konformistycznymi, pozbawionymi wyobraźni, potulnymi i wielu innych uważanych za cnoty w świecie pracy przymiotów. Pozostań taki, a być może nigdy nie poczujesz się ze sobą dobrze, ale przez resztę życia będziesz otrzymywać gratulacje od przełożonych. Myślę, że antagonistyczne uczucia żywione przez ludzi wobec szkoły, odzwierciedlają to, co szkoły próbują z nami zrobić. Nasza obecna sytuacja, w której obowiązek szkolny wydaje się tak naturalny, ma kontekst historyczny; działające siły i powody, dla których spędzamy tak dużą część naszego życia w szkole, można odpowiednio wyjaśnić jedynie z perspektywy, która patrzy na szkolnictwo historycznie w kategoriach zastosowanych środków i pożądanых celów oraz przygląda się temu, gdzie te instytucjonalne projekty pozostawiają uwikłaną w szkołę jednostkę. Taka perspektywa może być rewolucyjna tylko wtedy, gdy identyfikuje się z jednostką uwikłaną w szkołę – z jej potrzebami i pragnieniami, gniewem i frustracją. Musimy przyjrzeć się temu, jak szkolnictwo wpisuje się w całość społeczeństwa i jakiego rodzaju relacje społeczne i instytucje opierają się na utrzymywaniu tej jednostki – ciebie, dla wszystkich praktycznych celów – uległą. Problem polegający na tym, że większość ludzi robi to, co im się każe, jest problemem z całością cywilizowanych relacji społecznych.

Edukacja szkolna jest fundamentalnym procesem naszego społeczeństwa. Można go rozumieć jako zespół technik, za pomocą których społeczeństwo instruuje młodych ludzi w zakresie wiedzy, wartości i postaw niezbędnych do stania się odpowiedzialnymi członkami społeczeństwa, reprodukującymi dominujący porządek społeczny. Dzwonki, zajęcia, zasady, dyscyplina – wszystkie są ważnymi aspektami procesu kontroli mającego na celu ukształtowanie jednostki w formę bardziej pożądaną dla innych – dla władz. Nauka, podobnie jak praca, opiera się na przymusie. Ogólnie rzecz biorąc, nie podejmujemy się pracy w szkole, ponieważ samo doświadczenie jest satysfakcjonujące. Nie wykonujemy obowiązków szkolnych na własnych warunkach. Ponadto istnieje marchewka lub kij kierujący po-

stępami – zazwyczaj jedno i drugie. Max Stirner miał rację, mówiąc, że „kwestia szkoły jest kwestią życia”¹.

Najważniejszą umiejętnością życiową nauczaną w szkołach jest podporządkowanie. Jest ono absolutnie niezbędne we wszystkich hierarchicznych systemach społecznych. Edukacja, jak zdefiniował ją kiedyś William Torrey Harris (amerykański komisarz ds. edukacji na przełomie wieków), to „podporządkowanie jednostki”². Nikt nie jest całkowicie wolny od nacisków społecznych, sił materialnych, wpływów zewnętrznych. Nie wynika z tego jednak, że powinniśmy podporządkować się ideałowi „dostosowania” jednostki do otoczenia społecznego: modyfikacji zachowania zarządzanej przez strażników Republiki. Istnieje tu zasadnicze napięcie: napięcie między wyjątkowymi jednostkami a instytucjami społecznymi, które uniemożliwiają im samostanowienie.

Konieczność istnienia szkół jest głęboko zakorzeniona we współczesnej psychice. Nieodłącznym elementem akceptacji każdej nowoczesnej ideologii politycznej jest założenie, że jednostka istnieje po to, by służyć wspólnemu dobru lub jakiejś wyższej zasadzie zewnętrznej wobec osobistej podmiotowości – w rzeczywistości wydaje się to być podstawą wszystkich ideologii, wszystkich systemów politycznych, wszystkich form rządów. Tak więc, wychodząc z tego założenia, wystarczająco wykształcona osoba – na przykład student uniwersytetu – przyjmuje sposób myślenia planisty społecznego w odniesieniu do wszystkich kwestii politycznych. Tak zniechęca się do krytycznego myślenia, że wielu jest praktycznie niezdolnych do zajęcia antypolitycznego stanowiska wobec całego moralnego bagażu formalnej ideologii, wobec całości „produkcji umysłowej”³. Alexander Inglis miał następujące zdanie na temat tego aspektu szkolnictwa: „Należy uznać, że w społeczeństwie amerykańskim każda jednostka musi być nie tylko przestrzegającym prawa obywatelem, ale także do pewnego stopnia obywatelem tworzącym prawo”⁴. W państwie demokratycznym stabilność społeczna opiera się głównie na internalizacji wartości stojących za zasadami, moralności stojącej za ich reifikacją w prawie. Można nie lubić szkoły i nadal wierzyć w jej mitologię – większość ludzi to robi. Stereotypy dobrych uczniów, złych uczniów i każdej innej kategorii uczniów ukrywają kwestię celowości systemów oceniania i kategoryzacji.

¹ Max Stirner, „Fałszywa zasada naszej edukacji”, wersja angielskojęzyczna: www.nonserviam.com. Artykuł ten został pierwotnie opublikowany przez Marksa w *Rheinische Zeitung*. Po tym, jak Stirner napisał swoje arcydzieło *Jedyny i jego własność* (doskonałą książkę), Marks był tak rozwścieczony, że poświęcił dużą (większość książki) i w dużej mierze nieistotną część *Ideologii niemieckiej* na krytykę idei Stirnera.

² John Taylor Gatto, *A Different Kind of Teacher: Solving the Crisis of American Schooling* (Berkeley, CA: Berkeley Hills Books, 2002), 61-62.

³ „Myśli klasy panującej są w każdej epoce myślami panującymi, tzn. że ta klasa, która jest w społeczeństwie panującą siłą *materialną*, stanowi zarazem jego panującą siłą *duchową*. Klasa mająca w swym rozporządzeniu środek produkcji materialnej dysponuje też przez to jednocześnie środkami produkcji duchowej, tak iż na ogół klasie tej podlegają dzięki temu również i myśli tych, którym do duchowej produkcji brak środków. Myśli panujące są niczym innym jak tylko idealnym wyrazem panujących stosunków materialnych, są wyrażonymi w formie myśli panującymi stosunkami materialnymi; są wyrazem tych właśnie stosunków, które czynią jedną klasę klasą panującą, a więc są to myśli jej panowania”. Karol Marks i Fryderyk Engels, *Ideologia Niemiecka w przekładzie Kazimierza Błeszyńskiego* (Warszawa: Książka i Wiedza, 1961), 50-51.

⁴ Alexander Inglis, *Principles of Secondary Education* (Cambridge, Massachusetts: Riverside Press, 1918), 343.

„Banały, ze względu na to, co ukrywają, działają na rzecz dominującej organizacji życia ... słowa nie przestaną działać, dopóki ludzie tego nie zrobią” – napisał Mustapha Khayati⁵. Mitologia tej dominującej organizacji życia składa się z mitów, takich jak konieczność nauki w szkole, zdystansowany obiektywizm (i inteligencja!) intelektualisty i wiele innych, z których wszystkie odzwierciedlają wartości kapitalistyczne – z których najważniejszym jest Postęp.

Uczeń, podobnie jak społeczeństwo, nieustannie czyni postępy. Postęp ucznia, podobnie jak postęp społeczeństwa, jest zasadniczo udomowieniem ludzkiego zwierzęcia. Kiedy Derrick Jensen zadał sobie pytanie, dlaczego nauka w szkole trwa tak długo, odpowiedź była prosta i prawdziwa: „Tyle czasu zajmuje wystarczające złamanie woli dziecka. Nie jest łatwo odciąć wolę dzieci, odciąć je od ich własnych doświadczeń świata w ramach przygotowań do życia w bolesnym zatrudnieniu, które będą musiały znosić”⁶. Kilka wieków wcześniej Immanuel Kant ujął to bardziej zwięźle: „Człowiek musi być zdyscyplinowany, ponieważ z natury jest dziki...”⁷. Dyscyplina leży u podstaw przedsięwzięcia edukacyjnego. Szkoły oczywiście nie są organizowane przez uczniów – są oni populacją, która ma być kontrolowana, monitorowana, mierzona i dyscyplinowana. Dyscyplina jest „tym, co fabryka, biuro i sklep dzielą z więzieniem, szkołą i szpitalem psychiatrycznym”⁸. Istnieją pewne zasady, których należy przestrzegać, a uczeń jest obserwowany przez cały czas, aby upewnić się, że się do nich stosuje. Dyscyplina jest niezbędna, ale nie wyjaśnia wszystkich aspektów edukacji szkolnej. Wiedza, towar, który szkoła w ciebie wkłada lub którym cię obsypuje, jest czymś zewnętrznym dla uczennicy, która gromadzi wiedzę w procesie poza jej kontrolą. Wiedza to władza, najczęściej w zakresie, w jakim można służyć interesom władzy i zapewnić sobie wygodne lub potężne miejsce w porządku społecznym. Foucault wskazał, że władza z konieczności wytwarza wiedzę: „(...) władza i wiedza wprost się ze sobą wiążą (...) nie ma relacji władzy bez skorelowanego z nimi pola wiedzy ani też wiedzy, która nie zakłada i nie tworzy relacji władzy”⁹. Wysoce wyspecjalizowana wiedza, jaką przekazują szkoły, odzwierciedla złożone relacje władzy oparte na rozległej hierarchii i podziale pracy. Rosnące znaczenie szkolnictwa we współczesnym społeczeństwie odzwierciedla rosnący totalitaryzm społeczeństwa, w tym sensie, że coraz więcej ludzkich działań

⁵ Ken Knabb ed., *Situationist International Anthology* (Berkeley, CA: Bureau of Public Secrets, 1995), 170-175. Międzynarodówka Sytuacjonistyczna (1957-1972) była stosunkowo niewielką, ale wpływową grupą z siedzibą w Paryżu, która wywodziła się z awangardowej tradycji artystycznej. Sytuacjoniści są najbardziej znani ze swojej radykalnej teorii politycznej i wpływu na rewolty studenckie i robotnicze we Francji w maju 1968 roku. Najważniejszymi książkami sytuacjonistów są prawdopodobnie *Spółczesność spektaklu* Guya Deborda, *Rewolucja życia codziennego* Raoula Vaneigem oraz cytowana powyżej antologia.

⁶ Derrick Jensen, *A Language Older Than Words* (White River Junction, VT: Chelsea Green, 2000), 102. Książka ta jest prawdopodobnie najbardziej przystępną i przekonującą krytyką cywilizacji.

⁷ Immanuel Kant, *The Educational Theory of Immanuel Kant* (Philadelphia: Lippincott Company, 1904), 225.

⁸ Bob Black, *The Abolition of Work and Other Essays* (Port Townsend, WA: Loompanics, 1986), 20. Temat eseju „Abolicja pracy”, [dostępnego m.in. na anarchobibliotece], ściśle pokrywa się z tematem tego eseju.

⁹ Michel Foucault, *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia* (Warszawa: Aletheia, 2009), 29.

jest podporządkowanych i uwarunkowanych zaawansowanymi technikami społeczeństwa technologicznego, którego siłą napędową jest Kapitał¹⁰.

Oczywiste jest, że każda krytyka szkolnictwa musi zawierać w sobie krytykę porządku społecznego, którego częścią są szkoły i vice versa. Szkolnictwo wydaje się być systemem pozytywnego sprzężenia zwrotnego: coraz więcej ludzi przechodzi przez szkoły, kapitalizm się rozwija, a więcej szkół jest potrzebnych, aby utrzymać ludzi w posłuszeństwie wobec szefów. Edukacja jest tak ważnym „prawem” dla wszystkich ludzi, że „powinna być obowiązkowa” zgodnie z artykułem 26 Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka z 1948 roku¹¹. Edukacja wydaje się być czymś, co do czego wszyscy ideolodzy mogą się zgodzić. W oczywisty sposób pomaga ludziom dostosować się do szaleństwa współczesnego społeczeństwa. Stajemy się automatami, potulnymi ciałami – nudnymi, głupimi i monotonnymi od wykonywania szkolnych zadań o tych samych cechach. Ogólnie rzecz biorąc, uczniowie poddają się modyfikacji zachowania i wiernie odtwarzają obecny porządek społeczny.

¹⁰ Jacques Ellul, *The Technological Society* (Nowy Jork: Vintage, 1964).

¹¹ www.un.org

Rozdział 2. Historia szkolnictwa

„Stworzenie republiki może być rzeczą łatwą, ale stworzenie republikanów jest rzeczą bardzo pracochłonną...” – Horace Mann

„Rodzina i plemię to szkoły dzikusów” – napisał James Mulhern¹. O wiele trafniej byłoby powiedzieć, że „dzikusy” nie mają szkół, ale to być może poddałoby w wątpliwość całą ideę szkół, a przynajmniej skłoniłoby czytelnika do zastanowienia się nad tym, w jaki sposób plemiona zostały zastąpione przez szkoły, a rodziny przez klasy. Jeśli nowoczesne szkoły są przedstawiane jako po prostu bardziej zaawansowane formy czegoś, co zawsze istniało, wydają się w jakiś sposób bardziej nieuniknione, są częścią naszej „ludzkiej natury”. Szkolnictwo jest niezbędne dla społeczeństwa w takim stopniu, w jakim dane społeczeństwo stanowi porządek społeczny, w którym jednostki są podporządkowane jakiejś zbiorowości. Rząd i hierarchiczne relacje społeczne utrzymują „porządek społeczny” w cywilizowanych społeczeństwach, a zatem są warunkiem wstępnym rozwoju szkolnictwa.

Rzecz systemów pisma w Sumerze i Egipcie przygotował grunt dla pierwszych specjalistów w nowoczesnym tego słowa znaczeniu: skrybów. Pismo ewoluowało jako sposób monitorowania bogactwa, śledzenia wielkości armii i rejestrowania transakcji pieniężnych – ważnych funkcji władzy dla wczesnych miast². Skrybowie lub intelektualiści zawsze istnieli, aby służyć interesom władzy. Szkolnictwo było pierwotnie przeznaczone dla skrybów i innych funkcjonariuszy, którzy pełnili role administracyjne i kapłańskie. Bezosobowa relacja uczniów z instruującym ich autorytetem, jest zatem historycznie bardzo ściśle związana z funkcjonowaniem władzy. Szkoły rozwinęły się jako dodatki do świątynnych dziedzińców kast rządzących starożytnych miast. Księgowość, matematyka, chemia, astronomia i znaczna ilość literatury związanej z tematami religijnymi wyrosły z tych pierwszych wyspecjalizowanych środowisk intelektualnych. Wraz z tymi wszystkimi dążeniami kulturowymi zawsze kładziono nacisk na moralność i dobre maniery – wyrzeczenie było podstawą etyki pracy tak istotnej dla szkolnictwa³. Edukacja na Wschodzie miała te same

¹ James Mulhern, *A History of Education* (Nowy Jork: The Ronald Press Company, 1959), 52. Pomysł ten jest powtórzony w innym miejscu: „W najbardziej prymitywnych kulturach często jest niewiele formalnego uczenia się, niewiele z tego, co zwykle nazywa się szkołą lub nauczycielami; często bowiem całe środowisko i wszystkie działania są szkołą, a wielu lub wszyscy dorośli są nauczycielami... Koncentracja nauki w formalnej atmosferze pozwala dzieciom nauczyć się znacznie więcej o ich kulturze, niż są w stanie zrobić, po prostu obserwując i naśladowując ... „History of Education”, *The Encyclopedia Britannica* (1988 ed.), 11.

² Michael Cole, „Cognitive Development and Formal Schooling: The Evidence from Cross-Cultural Research,” *The Evolution of Education* ed. David Swanger (Orlando, Florida: Harcourt Brace, 1995), 68.

³ William A. Smith, *Ancient Education* (New York: Philosophical Library, 1955), 20-46; Everett Reimer, *School is Dead* (Middlesex, Anglia: Penguin, 1971), 56.

cechy: Szkoły hinduskie kładły nacisk na czystość umysłu i samodyscyplinę, które były cnotami zarówno religijnymi, jak i szkolnymi⁴.

Mówi się, że zachodnia tradycja edukacyjna rozpoczęła się w Grecji. Grecka edukacja była pierwotnie związana z ideałem szlachetnego wojownika. Powoli ta heroiczna kultura stała się bardziej kulturą skrybów, chociaż słowo pisane nie miało być jedynym przedmiotem zainteresowania edukacji, dopóki cała nauka nie została zorganizowana wokół Księgi Ksiąg, chrześcijańskiej Biblii. W Sparcie edukacja miała zasadniczo charakter wojskowy, a jej głównym celem było szkolenie hoplitów, czyli ciężkiej piechoty. Ateńska edukacja nigdy nie była tak ściśle zorganizowana jak ta w Sparcie. Niemniej jednak efebia w Atenach były szkołami dla przyszłych żołnierzy organizowanymi przez państwo. Efebia jednak ostatecznie straciły swój militarny charakter, przestały być obowiązkowe i zaczęły nauczać filozofii i retoryki bogatych, którzy nigdy nie musieli pracować⁵.

Przed szóstym wiekiem p.n.e. grecka edukacja była ogólnie „raczej artystyczna niż literacka, raczej atletyczna niż intelektualna”⁶. Wiele greckich miast, zwłaszcza Ateny, rozwijało w tym czasie bardzo aktywne życie polityczne. Jako bardziej zdemokratyzowane, Ateny rozwinęły formy edukacji zbiorowej, które utorowały drogę do rozwoju szkoły jako instytucji. Sofiści odpowiedzieli na potrzebę nowego ideału edukacji i zaczęli uczyć studentów z zamiarem kształtowania odnoszących sukcesy obywateli: ludzi intelektualnych, naukowych i racjonalnych⁷. Jeśli „człowiek jest miarą wszystkich rzeczy”, jak powiedział Protagoras, to czy sofisci są najlepszymi mierniczymi⁸? Sofisci chodzili od miasta do miasta w poszukiwaniu uczniów, dosłownie sprzedając swoje umiejętności – stali się pierwszymi płatnymi nauczycielami. Ich podejście było postrzegane z pogardą przez wielu, którzy uważali, że edukacja obejmuje o wiele więcej niż praktyczne zajęcia; niemniej jednak położyli oni podwaliny pod bardziej rozwiniętą edukację hellenistyczną, która składała się ze złożonego kursu studiów podejmowanych od siódmego do dwudziestego roku życia. Chociaż w Grecji nie było szkół dla niemowląt, Platon uważał, że dzieci powinny chodzić do szkoły w wieku sześciu lat. Arystoteles uważał, że pięć lat to najrozsądniejszy wiek na rozpoczęcie nauki, a Chryzyp był na tyle nowoczesny, by twierdzić, że są to trzy lata. Szkolnictwo zaczynało nabierać wielkiego znaczenia w umysłach wpływowych myślicieli⁹. Platon uważał, że dzięki nauce człowiek staje się „najbardziej boskim i najbardziej cywilizowanym” ze wszystkich zwierząt; bez niej „jest najbardziej dzikim z ziemskich stworzeń”¹⁰. Mimo całej

⁴ Mulhern, 111.

⁵ H.I. Marrou, *Historia wychowania w starożytności* (Kraków: Znak, 1966).

⁶ Tamże, 43.

⁷ Tamże, 39-47.

⁸ Tamże, 51.

⁹ Everett Reimer, *School is Dead* (Middlesex, England: Penguin, 1971), 57; H.I. Marrou, *A History of Education in Antiquity*.

¹⁰ Edward J. Power, *A Legacy of Learning: A History of Western Education* (Albany, New York: State University of New York Press, 1991), 32.

swojej powagi w przygotowywaniu kolejnego pokolenia przywódców politycznych, założona przez niego akademia była niezwykle nieformalna jak na współczesne standardy¹¹.

Edukacja rzymska pierwotnie bardzo różniła się od intelektualnej edukacji hellenistycznej. Podczas gdy grecki chłopiec był prowadzony do szkoły przez niewolnika, pedagoga, rzymski chłopiec pozostawał w domu i był wychowywany przez matkę i kształcony przez ojca, dopóki nie osiągnął wieku wystarczającego do służby wojskowej. W miarę jak Rzym rozszerzał swoje imperium, wpływy greckie rosły i ostatecznie powstały rzymskie szkoły mające na celu szkolenie administratorów i funkcjonariuszy państwowych. Mimo to nigdy nie istniała żadna ogólna polityka scholastyczna, która miała zostać opracowana dopiero później, przez nowoczesne państwo narodowe. Chrześcijaństwo rozwinęło się pośród cywilizacji grecko-rzymskiej, a jego praktyka edukacyjna obejmowała zarówno grecki intelektualizm, jak i rzymską surowość, wchłaniając to, co jest być może najbardziej trwałym tematem zachodniej edukacji, idealny obraz człowieka – człowieka, który pokłonił się przed prawem i poświęcił się dla ideału¹².

Pierwszymi szkołami chrześcijańskimi były szkoły katechetyczne z pierwszych wieków naszej ery, w których nauczanie odbywało się wyłącznie ustnie. Były to instytuty szkolnictwa wyższego w tym sensie, że były skierowane do starszych odbiorców. Zajmowały się głównie nauczaniem pogan w wierzeniach chrześcijańskich, aby mogli zostać ochrzczeni¹³. Szkoły klasztorne, pierwotnie stworzone dla przyszłych mnichów, pojawiły się w IV wieku i stały się pierwszymi prawdziwymi szkołami chrześcijańskimi¹⁴. Szkoły katedralne, organizowane przez każdą katedrę, powstały później, a wzbogacenie ich programu pomogło w rozwoju uniwersytetów w okresie średniowiecza¹⁵. Począwszy od XI wieku, kościół był bardzo zainteresowany rozwojem skutecznego systemu edukacji. W tym samym czasie, między XI a XVI wiekiem, ustanowione zostały cechy charakterystyczne szkolnictwa wyższego¹⁶. Frederick Eby pisze: „Pod koniec XV wieku w Europie Zachodniej uznawano 79 uniwersytetów. Prawie wszystkie miały błogosławieństwo papieża, nawet jeśli nie zażyły swojej inicjacji papieskiemu dekretem... Większość studentów była świecka, a

¹¹ Tamże, 30; Platon, Państwo. Wersja online, dostęp 18.06.2024: <https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/platon-panstwo.html>.

¹² Marrou, Historia wychowania w starożytności.

¹³ Power, 95-96; Mulhern, 258.

¹⁴ Power, 106.

¹⁵ Frederick Eby, *The Development of Modern Education: Second Edition* (Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1952), 20; Mulhern, 279.

¹⁶ „History of Education”, *The Encyclopedia Britannica* (1988 ed.), 34; „Higher Education”, *The Encyclopedia Britannica* (1988 ed.), 1. Warto również zauważyć: „Między XI a XIV wiekiem, próba zmniejszenia wpływu emocjonalności w religii przejęła kontrolę nad polityką kościelną. Przedstawianie nauk Kościoła w formie naukowej stało się głównym kościelnym celem szkoły, tendencją zwaną scholastyką. To przejście od emocji do intelektu zaowocowało wielką umiejętnością analizy, porównywania i kontrastowania, klasyfikowania i abstrahowania, a także słynnym słownym dzieleniem włosa na czworo – na przykład ile aniołów może tańczyć na główce szpilki. Scholastyka stała się podstawą przyszłego szkolnictwa wyższej klasy”. John Taylor Gatto, *The Underground History of American Education: An Intimate Investigation into the Prison of Modern Schooling* (Nowy Jork: The Oxford Village Press, 2003), 15. Ta książka, choć trudna do znalezienia, jest prawdopodobnie najbardziej otwierającą oczy książką na ten temat.

świeckie przedmioty, takie jak prawo, medycyna i nauki ścisłe, zdominowały ich zainteresowanie [coraz bardziej]”¹⁷. Wraz z rozwojem chrześcijaństwa, edukacja zaczęła mieć zasadniczo moralny cel. Dyscyplina stawała się coraz bardziej precyzyjna, ponieważ życie i nauka stawały się coraz bardziej uwarunkowane ustalonymi parametrami przestrzeni i czasu¹⁸.

Szesnasto- i siedemnastowieczne gimnazja, które były fizycznie oddzielone od kościoła, były produktem renesansu i reformacji. Humanizm renesansu stymulował większe zainteresowanie aktywnością intelektualną i nauką klasyczną, podczas gdy reformacja wykraczała poza tradycjonalizm i formalizm średniowiecza. Pod względem szkolnictwa oba ruchy wydawały się działać w harmonii¹⁹. Marcin Luter, który był zagorzałym zwolennikiem szkolnictwa, wpłynął na rozwój niższych szkół w całej północnej Europie. Wraz z wynalezieniem przez Gutenberga ruchomej czcionki, drukowano coraz więcej Biblii, a powszechna edukacja, jeśli nie była ideałem humanistycznym, szybko stawała się ideałem chrześcijańskim²⁰. Szkoły prowincjonalne i chrześcijańskie szkoły podstawowe w XVII wieku powstały głównie w celu zwalczania ignorancji wobec Boga i bezczynności wśród biednych. Komeński, pedagog urodzony w 1592 roku, wierzył, że dzieci nie rodzą się ludźmi, ale mogą się nimi stać dzięki odpowiedniemu szkoleniu – edukacja stała się więc celem boskim. Chrześcijańskie szkoły nie tylko kształciły posłuszne dzieci, ale także starały się, aby rodzice pozostali wierni i powielali dyscyplinę szkoły w domu²¹.

Postęp nauki w XVII i XVIII wieku trwale zmienił sposób, w jaki postrzegano i wdrażano edukację szkolną. W niedokończonych utopii Francisa Bacona, *Nowej Atlantydy*, mieszkańcy doskonałej wspólnoty organizują społeczeństwo naukowe, którego celem jest „poznanie przyczyn i tajemnych ruchów rzeczy; oraz poszerzenie granic ludzkiego imperium, aby osiągnąć wszystko, co możliwe”²². Książka Bacona wpłynęła na założenie Towarzystwa Królewskiego i akademii naukowych, podczas gdy niektóre z jego krótkich esejów, takich jak „O małżeństwie i życiu samotnym” oraz „O rodzicach i dzieciach” sygnalizowały malejące znaczenie rodziny i tradycyjnych grup społecznych²³. Kartezjusz również poczynił obserwacje, które bardzo wyraźnie reprezentowały rosnące znaczenie nauki. Doszedł do wniosku, że jest „substancją, której cała istota lub natura polega po prostu na myśleniu i która, aby istnieć, nie potrzebuje żadnego miejsca ani nie zależy od żadnej materialnej

¹⁷ Eby, 22-23.

¹⁸ Reimer, 58; Foucault, 145: „Przez wieki całe zakony religijne pełniły rolę nauczycieli dyscypliny: specjalistów tempa, wielkich techników rytmu i regularnych zajęć”.

¹⁹ Kenneth W. Richmond, *The Free School* (Londyn: Methuen & Co., 1973), 102; Eby, 40-41.

²⁰ Reimer, 357. „Utrzymuję, że władze cywilne są zobowiązane do zmuszania ludzi do posyłania swoich dzieci do szkoły”. – Martin Luther, cytowany w Sheldon Richman, *Separating School & State: How to Liberate America's Families* (Fairfax, Virginia: The Future of Freedom Foundation, 1994), 40.

²¹ Eby, 181; Foucault, 210-211.

²² Francis Bacon, *The Advancement of Learning and New Atlantis* (Londyn: Oxford University Press, 1960), 288.

²³ Eby, 155; John Taylor Gatto, *A Different Kind of Teacher: Solving the Crisis of American Schooling*, 151.

rzeczy”²⁴. Nauka powoli zaczynała zastępować religię, w tym sensie, że zajmowała to samo miejsce, co przedmiot wiary: dobro samo w sobie.

„»Oświecenie«, które odkryło swobody, wynalazło również dyscypliny” – pisał Foucault. „W XVIII wieku »ranga« zaczyna określać główną formę repartycji jednostek w porządku szkolnym: szeregi – rangi – uczniów w klasach, w korytarzach, na podwórzu; ranga przyznawana każdemu w związku z każdym wykonywanym zadaniem czy pracą; ranga, w jakiej zmieści się on pod koniec tygodnia, miesiąca, roku; uszeregowanie – ranga – klas według wieku, rok po roku; następstwo wykładanych przedmiotów, problemy rozważane według porządku – rangi – wzrastającej trudności”²⁵. Jednostka była coraz bardziej uwikłana w psychogeografię ukształtowaną zgodnie z interesami władzy. Taki jest kształt nowego szkolnictwa wykuwanego w epoce oświecenia, które wkrótce będzie systematycznie stosowane przez państwo narodowe. Na przykład George Washington i Thomas Jefferson postrzegali edukację jako sposób na stworzenie bardziej „homogenicznego” społeczeństwa²⁶. Benjamin Rush, powtarzając myśl Arystotelesa, mówił o ukrytej prawdzie szkolnictwa: „Niech nasz uczeń zostanie nauczony, że nie należy do siebie, ale że jest własnością publiczną”²⁷.

W Stanach Zjednoczonych purytanie byli pierwszymi ludźmi, którzy zajmowali się szkolnictwem. Według purytańskiego myślenia, dziecko było „nie tylko ignorantem, ale i grzesznikiem z natury”²⁸. Kaznodzieja, który przypadkowo był również głównym nauczycielem w kolonii Massachusetts Bay, miał za zadanie wznieść je do cywilizowanego statusu²⁹. Zgodnie z filozofią Jana Kalwina, Massachusetts głosowało za „obowiązkowym zakładaniem szkół, nakazując każdemu miastu, czyli miasteczku liczącemu pięćdziesiąt gospodarstw domowych, założenie szkoły podstawowej, a każdemu miastu liczącemu sto gospodarstw domowych również szkoły średniej”³⁰. Wirginia była znacznie mniej zainteresowana powszechną edukacją. Zamożni ludzie często zatrudniali korepetytorów, by przygotowali ich chłopców do nauki w college’u (zwykle William and Mary lub szkole europejskiej), ale biedni mieli mniejsze możliwości edukacji. „Przechodząc z siedem-

²⁴ René Descartes, *Discourse on Method and Meditations on First Philosophy* (Indianapolis, Indiana: Hackett, 1998), 18-19.

²⁵ Foucault, 216, 142.

²⁶ David B. Tyack, *Turning Points in American Educational History* (Waltham, Massachusetts: Blaisdell Publishing Company, 1967), 85: George Washington o edukacji: „Im bardziej homogeniczni będą nasi obywatele w tych szczegółach, tym większa będzie nasza perspektywa trwałego zjednoczenia...”. Thomas Jefferson: „Oni [najbardziej kochani i zaufani] to ci, którzy zostali wykształceni wśród nich [narodu amerykańskiego] i których maniery, moralność i nawyki są doskonale jednolite z tymi w kraju”.

²⁷ Sheldon Richman, *Separating School & State: How to Liberate America's Families* (Fairfax, Virginia: The Future of Freedom Foundation, 1994), 37. „Wspólne zadania wymagają przecież i wspólnego przygotowania. Zarazem nie trzeba sądzić, że ktoś z obywateli do siebie samego należy, przeciwnie, wszyscy należą do państwa, bo każdy z nich jest częścią państwa. Toteż troska o każdą część z osobna musi z natury rzeczy mieć na oku troskę o całość”. Arystoteles, *Polityka*, tłum. L. Piotrowicz, [w:] Tegoż, *Dzieła wszystkie*, t. I, Warszawa 2003. Wersja online. Dostęp: 19.06.2024: <http://biblioteka.kijowski.pl/arystoteles/polityka.pdf>

²⁸ Tyack, 3.

²⁹ Tamże, 2.

³⁰ H. G. Good, *A History of Western Education: Second Edition* (Nowy Jork: Macmillan, 1960), 383.

nastowiecznego Massachusetts do osiemnastowiecznej Wirginii, wyczuwa się wyraźną dekompresję klimatu religijnego; zamiast „grzechu i profanacji” wrogiem nauczyciela z Wirginii stają się niezręczni i nieokrzesani”³¹.

Charakter amerykańskiej edukacji nie był niczym nowym: „Zarówno [Noah] Webster, jak i [Benjamin] Rush wierzyli, że nauczyciel powinien być absolutnym monarchą”³². Klasa szybko stawała się narzędziem formowania nowoczesnych republikanów. Cnoty Benjamina Franklina, takie jak wstrzemięźliwość, cisza, porządek, rezolucja, oszczędność, przedsiębiorczość, szczerość, sprawiedliwość, umiarkowanie, czystość, spokój, cnotliwość i pokora, były być może cnotami burżuazyjnymi par excellence³³. Wartości te stawały się coraz bardziej zakorzenione w społeczeństwie wraz z postępem przemysłu, a pracowitość stała się dobrem absolutnym: „W warsztatach fabrycznych, w szkole, w armii rozkwita cała mikropenalizacja czasu (spóźnienia, nieobecności, przerwy w pracy), aktywności (nieuwaga, niestaranność, brak gorliwości), zachowania (niegrzeczność, nieposłuszeństwo), dyskursu (gadatliwość, bezczelność), ciała («niewłaściwa» postawa, nieodpowiednie gesty, niechlujstwo), seksualności (nieskromność, nieprzyzwoitość)... niech każdy podmiot poczuje, że włączono go w karalno-karzące uniwersum”³⁴.

Wynikający z przekonania, że istniejące szkoły nie były wystarczająco systematyczne, aby osiągnąć swój cel, i rozpoczynający się w urbanizujących się, uprzemysławiających się regionach Wschodu, gdzie Ameryka zdobywała głównie urodzony za granicą proletariąt, ruch szkół powszechnych dążył do powszechnej „bezpłatnej” edukacji publicznej³⁵. W miarę jak stosunek państwa do życia gospodarczego stawał się coraz bardziej nieinterwencyjonistyczny, jego stosunek do edukacji zmieniał się w przeciwnym kierunku. Założenie w 1837 r. Massachusetts Board of Education i powołanie Horace’a Manna na jej pierwszego sekretarza oznaczało przejście do nowoczesnej epoki edukacji w Ameryce³⁶. Płomienny humanitaryzm zwolenników popularnej edukacji dotyczył głównie integracji mas ludzi

³¹ Tyack, 28-34.

³² Tamże, 88.

³³ Tamże, 66-67, 92. Noah Webster: „...dobrzy republikanie ... są formowani przez szczególną maszynę w ciele politycznym, która bierze dziecko, gdy tylko może mówić, kontroluje jego naturalną niezależność i pasję, czyni go podporządkowanym wyższemu wiekowi, prawom państwa, instytucjom miejskim i parafialnym”. Cytowane w Sheldon Richman, *Separating School & State: How to Liberate America's Families* (Fairfax, Virginia: The Future of Freedom Foundation, 1994), 47. Benjamin Rush: „Rząd szkół... powinien być arbitralny. Poprzez ten tryb edukacji przygotowujemy naszą młodzież do podporządkowania się prawom, a tym samym kwalifikujemy ich do zostania dobrymi obywatelami republiki. Jestem usatysfakcjonowany, że najbardziej użyteczni obywatele zostali ukształtowani z tych młodych ludzi, którzy nie znali ani nie czuli własnej woli, dopóki nie ukończyli dwudziestego roku życia”. Cytowane w Samuel Bowles i Herbert Gintis, *Schooling in Capitalist America* (Nowy Jork: Basic Books, 1977), 36.

³⁴ Foucault, 175.

³⁵ Tyack, 120-121.

³⁶ Michael B. Katz, *The Irony of Early School Reform: Educational Innovation in Mid-Nineteenth Century Massachusetts* (Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1968), 3-13. Mann został zapytany, czy przyjąłby to stanowisko przez Edmunda Dwighta, głównego przemysłowca ze Springfield, po tym, jak Dwight przekonał gubernatora, że stanowisko to jest zbyt ważne, aby powierzyć je nauczycielowi. Mann był politykiem i jako sekretarz Senatu Massachusetts opowiadał się za budową kolei, przytułków dla obłąkanych i

z nową gospodarką przemysłową i rozproszenia napięć społecznych powstałych w wyniku rosnących nierówności. Michael B. Katz obala mit, jakoby klasa robotnicza walczyła o powszechną edukację: „Komitety [szkolne] widziały siebie w konflikcie z masą rodziców, których uważały za ignoranckich i obojętnych. Komitety szkolne bezwstydnie próbowały narzucić reformę edukacyjną i innowacje temu niechętnemu obywatelstwu. Przywódcy gmin nie odpowiadali na żądania krzykliwej klasy robotniczej: narzucali żądania; mówili większości: wasze dzieci będą kształcone tak, jak my to uznamy za stosowne. Promotorzy przedstawiali reformę edukacyjną, zwłaszcza szkołę średnią, jako innowację skierowaną bezpośrednio do urbanizujących się, uprzemysławiających się społeczności. Szkoła średnia miała jednocześnie sprzyjać mobilności, promować wzrost gospodarczy, przyczynić się do wspólnego bogactwa i ratować miasta przed rozpadem w niemoralny i zdegenerowany chaos”³⁷.

Horace Mann nazwał edukację „wielkim wyrównywaczem warunków życia ludzi – kołem zamachowym maszyny społecznej”³⁸. Ponieważ szkolnictwo stawało się coraz bardziej demokratyczne, reformatorzy szkół powszechnych starali się przemówić do wszystkich: „Do pracodawców [Horace Mann] przemawiał, że edukacja szkolna czyni pracowników bardziej pracowitymi, posłusznymi i zdolnymi do adaptacji, zwiększając tym samym ich wydajność; ludziom pracującym dawał nadzieję na większe zarobki”³⁹. Ogólną trajektorię tego szkolnictwa najlepiej jednak rozumieć nie w odniesieniu do ideologii demokratycznej, ale w jego związku z industrializmem i rozwijanymi nowymi formami organizacji społecznej. Szkolnictwo miało „asymilować imigrantów i uczyć wszystkie dzieci unikania moralnych pokus współczesnego życia”. Ostatecznie szkoły zostały oparte na ocenach, polityka została scentralizowana, programy nauczania ustandaryzowane, a architektura ujednolicona⁴⁰. Powstały systemy edukacji publicznej, które zyskały całkowicie instytucjonalny charakter. Rozwój ten uitorował drogę dla sterylnej biurokracji XX wieku. Szkoły stały się ważnymi instytucjami pomocniczymi dla fabryk, ucząc dzieci porządku i uległości. Ważny okres przejściowy (1800–1830) w rozwoju społeczeństwa przemysłowego w Anglii i Ameryce charakteryzował się typem szkoły znanej jako szkoła Bella-Lancastera lub szkoła monitorialna. Takie szkoły były pierwotnie inspirowane systemem szkolnictwa w Indiach, w którym system kastowy został zachowany poprzez gromadzenie setek dzieci z dwóch najniższych kast (95% populacji) w dużych pokojach, gdzie były uczone przez bramina samowyrzeczenia i niewiele więcej. Joseph Lancaster, po przeczytaniu raportu o hinduskim systemie, pracował nad założeniem podobnych szkół w Anglii i Stanach Zjednoczonych.

innymi reformami. Samuel Bowles i Herbert Gintis, *Schooling in Capitalist America* (Nowy Jork: Basic Books, 1977), 165.

³⁷ Katz, 47.

³⁸ Horace Mann. *The Republic and the School: Horace Mann on the Education of Free Men* (Richmond, VA: William Byrd Press, 1957), 87.

³⁹ David Tyack i Elisabeth Hansot, *Managers of Virtue: Public School Leadership in America, 1820–1980* (Nowy Jork: Basic Books, 1982), 55.

⁴⁰ Howard P. Chudacoff, *The Evolution of American Urban Society* (Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1975), 41, 164.

Szkoły te bardzo przypominały fabryki, kładąc nacisk na ekonomię, rutynę i rywalizację. Podczas gdy ta konkretna forma szkoły nie przetrwała, etos, na którym opierał się system Lancastera, był kontynuowany. Innymi słowy, fabryka nadal była wzorem dla szkół. Szkolnictwo stało się nierozzerwalnie związane z reprodukcją nowego porządku przemysłowego i kapitalistycznych stosunków społecznych. Biorąc pod uwagę znaczenie nowego systemu szkolnictwa, nic dziwnego, że wkrótce stało się ono obowiązkowe⁴¹.

Amerykański system szkolnictwa obowiązkowego został zainspirowany pierwszym skutecznym systemem szkolnictwa obowiązkowego, który został opracowany w Prusach i funkcjonował do 1819 roku. „W 1806 r., w bitwie pod Jeną, Napoleon zmiażdżył siły zbrojne Prus, a w traktacie z Tylży, na mocy którego zawarto pokój w 1807 r., wymógł na pokonanym narodzie surowe i upokarzające warunki”⁴². Przez naród przetoczyła się fala pruskiego nacjonalizmu. Stworzenie masowego obowiązkowego systemu edukacji mającego na celu stworzenie patriotycznych mas gotowych do oddania życia za swój kraj, było postrzegane przez przywódców jako sposób na zapewnienie narodowej wielkości. Johann Gottlieb Fichte, najbardziej wpływowy zwolennik takiego systemu, chciał, aby uczniowie rozwijali zamiłowanie do „regularnej i postępowej aktywności umysłowej”, która kierowałaby ich w stronę życia w służbie społeczeństwu. Był zaabsorbowany znaczeniem „obrazu moralnego porządku życia” i „dobra [w przeciwieństwie do mojego dobra], po prostu jako takiego i dla niego samego”⁴³. Od szwajcarskiego pedagoga Johna Henry’ego Pestalozziego („ojca nowoczesnej szkoły podstawowej”) Prusacy dowiedzieli się o wielkim potencjale nowoczesnych szkół powszechnych⁴⁴. Powstałe w tym czasie pruskie szkoły zostały podzielone na trzy kategorie: Akademiensschulen dla przyszłych decydentów (1% uczniów), Realsschulen dla przyszłych profesjonalistów (5 do 7,5% uczniów) i kładące nacisk na posłuszeństwo Volksschulen dla wszystkich innych. Horace Mann odwiedził Prusy w

⁴¹ John Taylor Gatto, *The Underground History of American Education: An Intimate Investigation into the Prison of Modern Schooling* (Nowy Jork: The Oxford Village Press, 2003), 17-21; Carl F. Kaestle, „Introduction.” Karl F. Kaestle ed. *Joseph Lancaster and the Monitorial School Movement: A Documentary History* (Nowy Jork: Teachers College Press, 1973), 3-48; John Zerzan, *Elements of Refusal* (Columbia, MO: C.A.L. Press, 1999), 128. Książka ta bada początki nowoczesnego udomowienia i przedstawia imponujący opis praktycznych skutków rewolucji przemysłowej.

⁴² Edward H. Reisner, *The Evolution of the Common School* (Nowy Jork: Macmillan, 1930), 215.

⁴³ Johann Gottlieb Fichte, *Addresses to the German Nation* (Nowy Jork: Harper & Row, 1968), 19-29.

⁴⁴ Reisner, 179-200. Ze stron 199-200: „Krótko wspominając o głównych zmianach, które należy przypisać przykazaniom i przykładowi Pestalozziego, możemy powiedzieć, że zwrócił on uwagę swojej epoki na społeczne znaczenie szkół powszechnych; że zrobił wiele, aby uratować nauczanie w szkołach powszechnych od nijakiego personelu nauczycielskiego i oddać je w ręce mężczyzn i kobiet znacznie lepiej przygotowanych do wykonywania zawodu nauczyciela jako zaszczytnego i wykwalifikowanego powołania; dał wielki impuls do klasyfikacji uczniów według ich zdolności i osiągnięć; znacznie rozszerzył programy nauczania szkół powszechnych poza wąskie ćwiczenia w czytaniu, które były przed jego czasami; że wprowadził metody nauczania, które znacznie ułatwiły opanowanie zwykłych umiejętności szkolnych i zdobywanie informacji; że znacznie poprawił jakość doświadczenia szkolnego, wprowadzając do szkoły więcej konkretów, więcej myślenia i więcej działania; że dokonał rewolucji w koncepcji dyscypliny szkolnej, zastępując zasadą miłości zasadą strachu i traktując dzieci jako współpracujące jednostki w przedsiębiorstwie społecznym, a nie jako potencjalnych buntowników w królestwie represji”.

latach czterdziestych XIX wieku i pochwalił pruski system szkolnictwa w swoim siódmym raporcie rocznym. Ciekawostką, o której Mann nie wspomina, jest to, że „przybył do Prus, gdy szkoły były zamknięte z powodu wakacji. Zwiedzał puste sale lekcyjne, rozmawiał z władzami, przeprowadzał wywiady z urlopowanymi nauczycielami i czytał stosy zakurzonych oficjalnych raportów”⁴⁵. Niemniej jednak, entuzjastyczny raport Manna dokładnie odzwierciedla jego opinię na temat pruskiego systemu. Szczególne wrażenie wywarła na nim pruska klasyfikacja uczniów przez cały okres ich nauki oraz egzekwowanie przepisów dotyczących obowiązku szkolnego: „Po osiągnięciu przez dziecko ustawowego wieku uczęszczania do szkoły – niezależnie od tego, czy jest dzieckiem szlachcica, czy chłopca – jedynymi dwoma absolutnymi powodami zwolnienia z obowiązku uczęszczania do szkoły są choroba i śmierć. Język niemiecki ma słowo, dla którego nie mamy odpowiednika ani w języku, ani w idei. Słowo to jest używane w odniesieniu do dzieci i oznacza należne szkole; to znaczy, gdy nadejdzie ustawowy wiek pójścia do szkoły, prawo szkoły do uczęszczania dziecka do szkoły zaczyna obowiązywać, tak jak u nas prawo wierzyciela do zapłaty weksla lub obligacji zaczyna obowiązywać w dniu jego zapadalności”⁴⁶.

Powoli, ale niepowstrzymanie, państwo było w stanie narzucić obywatelom obowiązkową obecność w szkołach. W drugiej połowie XIX wieku Stany Zjednoczone, Francja i Anglia ustanowiły systemy edukacji publicznej z obowiązkową frekwencją⁴⁷. John Taylor Gatto tak opisuje wprowadzenie obowiązku szkolnego w Ameryce: „Nasza forma obowiązku szkolnego to wynalazek stanu Massachusetts z około 1850 roku. Oparło się jej – czasem z bronią w ręku – około osiemdziesiąt procent populacji Massachusetts, a ostatnia placówka w Barnstable na Cape Cod nie oddała swoich dzieci aż do lat osiemdziesiątych XIX wieku, kiedy obszar ten został zajęty przez milicję, a dzieci maszerowały do szkoły pod strażą”⁴⁸. Do 1900 roku w większości stanów istniały szkoły państwowe i obowiązek szkolny⁴⁹.

Obszarem badań, który bardzo wyraźnie pokazuje rolę szkolnictwa w społeczeństwie, jest konflikt między społeczeństwem, które ma szkoły (Stany Zjednoczone), a społeczeństwami, które ich nie mają (Rdzenni amerykańcy). W ciągu 300 lat od założenia jezuickiej szkoły misyjnej w Hawanie na Florydzie w 1568 roku, katolickie i protestanckie grupy religijne zdominowały próby edukacji rdzennej młodzieży. W XIX wieku szkolnictwo zaczęło postrzegać jako sposób na asymilację młodych rdzennych Amerykanów z dominującym (białym) społeczeństwem. Cywilizacja, chrześcijaństwo i rolnictwo miały być wartościami narzucanymi niecywilizowanemu. „W 1819 roku Kongres ustanowił fundusz cywilizacyjny,

⁴⁵ Gatto, *The Underground History*, 137-144.

⁴⁶ Horace Mann, *Life and Works of Horace Mann: Vol. III* (Boston: Life and Shepard Publishers, 1891), 302-303, 365-366.

⁴⁷ Reisner, 235-236.

⁴⁸ John Taylor Gatto, *Dumbing Us Down* (Gabriola Island, British Columbia: New Society Publishers, 2002), 22. H.G. Good pisze: „Zgodnie z prawem stanu Massachusetts z 1852 roku, wszystkie dzieci w wieku od ośmiu do czternastu lat musiały uczęszczać do szkoły przez dwanaście tygodni w roku, a przez sześć z dwunastu tygodni obecność musiała następować po sobie”. H. G. Good, *A History of Western Education: Second Edition* (Nowy Jork: Macmillan, 1960), 450.

⁴⁹ Richman, 44.

który działał do 1873 roku [kiedy to Biuro do Spraw Indian przejęło kontrolę nad rdzenną edukacją], aby zapewnić wsparcie finansowe grupom religijnym i innym zainteresowanym osobom, które chciały żyć wśród rdzennych ludzi i ich nauczać”⁵⁰. Komitet Izby Reprezentantów, który zalecił utworzenie funduszu, ujawnił filozofię stojącą za programem: „Włóż w ręce ich dzieci elementarz i motykę, a z czasem naturalnie chwycą za pług ... i będą dorastać w nawykach moralności i pracowitości ...”⁵¹.

W wielu traktatach z rdzennymi ludami od 1778 do 1871 roku (kiedy Kongres przestał uznawać plemiona za niezależne siły), rząd wprowadził przepisy dotyczące edukacji, ale dopiero po ustanowieniu systemu rezerwatów (po kalifornijskiej gorączce złota w 1849 roku i budowie zachodnich linii kolejowych) i przejęciu kontroli przez Biuro Spraw Indian, edukacja osób rdzennych stała się bardziej systematycznym wysiłkiem na rzecz akulturacji⁵². Znaczącą postacią w rdzennej edukacji był Richard Henry Pratt, który służąc w armii, pomógł doprowadzić do upadku plemion Południowych Równin. Fakt, że istniała niewielka sprzeczność między zabijaniem rdzennych a ich edukacją, wiele mówi o sposobie, w jaki wielu nauczycieli postrzegało tubylców. Pratt uważał, że aby ocalić człowieka, konieczne jest zabicie Indianina. Wierzył, że Indianie, jeśli zostaną odpowiednio poinstruowani, mogą zostać w pełni włączeni do amerykańskiego społeczeństwa. Po klęsce plemion Południowych Równin, Pratt podjął się zadania bycia więźniarzem dla 72 najbardziej opornych Kiowów, Komanczów i Szejenów w nowym więzieniu w Fort Marion na Florydzie. W ciągu trzech lat zdołał przekonać siebie i innych, że rdzennych Amerykanów można przekształcić w prawowitych obywateli. Następnie założył Carlisle Indian School w Carlisle w Pensylwanii. „Otwarcie Carlisle Indian School w 1879 roku nastąpiło w czasie, gdy decydenci polityczni desperacko poszukiwali sposobu na wchłonięcie Indian do szerszego społeczeństwa... W latach 1879-1900 Biuro do Spraw Indian utworzyło dwadzieścia cztery szkoły poza rezerwatami, z grubsza wzorowane na prototypie z Carlisle. Do 1900 roku system szkół indiańskich przybrał kształt hierarchii instytucjonalnej. Gdy system funkcjonował zgodnie z planem, uczniowie przechodzili od szkół dziennych w rezerwach do szkół z internatem w rezerwach, by w końcu przenieść się do szkół poza rezerwatami typu Carlisle. Do 1900 roku trzy czwarte wszystkich indiańskich dzieci uczęszczało do szkół z internatem, z czego około jedna trzecia do szkół poza rezerwatem”⁵³. Dzieci „były odbie-

⁵⁰ Jon Reyhaer i Jeanne Eder, „A History of Indian Education”. Jon Reyhaer ed. *Teaching American Indian Students* (Oklahoma: University of Oklahoma, 1992), 33-44.

⁵¹ William T. Hagan, *American Indians: Revised Edition* (Chicago: The University of Chicago Press, 1979), 87-88. Joel Spring pisze: „We wczesnych dniach szkół misyjnych nauczanie wartości pracy stało się głównym źródłem konfliktu między nauczycielami a rodzicami”. Joel Spring, *The Cultural Transformation of a Native American Family and Its Tribe 1763-1995* (Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996), 69. Wraz z nauczaniem „dobrej etyki pracy” nastąpiły głębokie przemiany społeczne. Na przykład „wśród Czoktawów, którzy tradycyjnie nie mieli klas społecznych, szkolnictwo stało się ważnym środkiem tworzenia i rozróżniania klas społecznych”. Spring, 201.

⁵² Reyhaer i Eder, 33-37.

⁵³ David Wallace Adams, „Foreword to the Paperback Edition”. Richard Henry Pratt, *Battlefield & Classroom: An Autobiography by Richard Henry Pratt* (Oklahoma: University of Oklahoma Press, 2003), xi-xv [z którego zaczerpnięto cytaty]; Robert M. Utley, „Introduction”. Richard Henry Pratt, *Battlefield & Classroom: An*

rane pogrążonym w żałobie rodzicom i przetrzymywane przez lata, karane za mówienie we własnym języku i poddawane praniu mózgu ze wszystkich śladów indiańskości”⁵⁴.

Uczniowie, często z pomocą swoich rodziców, czasami robili wiele, aby oprzeć się doświadczeniu szkolnemu. Problem, jak ujął to jeden z indiańskich agentów, polegał na tym, że „nie osiągnęli jeszcze takiego stanu cywilizacji, aby poznać zalety edukacji, a co za tym idzie, patrzyli na pracę w szkole z odrazą”. Kiedy rodzice odmawiali zapisania swoich dzieci do szkół, indiańscy agenci zatrudnieni przez państwo mieli prawo wstrzymać racje żywnościowe lub użyć policji, aby wytropić dzieci i zmusić je do pójścia do szkoły. Thomas J. Morgan, komisarz ds. Indian, napisał w 1892 r., że nie wierzy, by rdzenni Amerykanie „mieli jakiegokolwiek prawo do przymusowego [!] trzymania swoich dzieci z dala od szkoły...”⁵⁵. Uczniowie stawiali opór na wiele różnych sposobów: zwykła ucieczka była bardzo powszechna, niektórzy ryzykowali śmiercią lub umierali w drodze do domu. Nawet „tajemnicze” pożary były dość powszechne. W 1897 r. dwoje dziewcząt z Carlisle próbowały dwukrotnie spalić dormitorium dziewcząt tego samego dnia: raz tuż po dzwonku na kolację i raz tuż po dzwonku na kaplicę. W Fort Mojave kilku przedszkolaków zostało zamkniętych w szkolnym więzieniu za wielokrotne ucieczki ze szkoły. Pewnego ranka podczas śniadania niezamknięte przedszkolaki użyły dużej kłody jako tarana, wyłamały drzwi więzienia i pobiegly wzdłuż rzeki wraz z uratowanymi kolegami z klasy⁵⁶.

Szkoły reprezentowały, zwłaszcza dla rdzennych Amerykanów, nowy stosunek do przestrzeni, która była postrzegana w kategoriach liniowych. Linie, narożniki, place i proste rzędy reprezentowały stosunek cywilizacji przemysłowej do dzikiej przyrody. Przestrzeń została skolonizowana przez imperatyw dyscyplinarny: swoboda poruszania się była ściśle regulowana. Gdy uczeń uczy się słuchać poleceń nauczyciela, internalizuje dyscyplinę, która kształtuje jednostki. „W samo centrum procesu nauczania wpisano określoną i wymierną relację nadzoru – nie jak kwiatek do kożucha, ale jako wewnętrzny mechanizm podnoszący wydajność”⁵⁷. Czy można się dziwić, że szkoły przypominają więzienia? Jak

Autobiography by Richard Henry Pratt (Oklahoma: University of Oklahoma Press, 2003), xix-xx. „Do 1899 roku wydawano ponad 2 500 000 dolarów rocznie na 148 szkół z internatem i 225 szkół dziennych, do których uczęszczało prawie 20 000 dzieci”. Hagan, 134.

⁵⁴ Angie Debo, *A History of the Indians of the United States* (Oklahoma: University of Oklahoma Press, 1970), 287-288. W *The Cultural Transformation of a Native American Family and Its Tribe 1763-1995* (Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996), Joel Spring pisze: „Konkretne wartości, które reformatory szkół powszechnych tego okresu chcieli zaszcześcić [protestantyzm, republikanizm i kapitalizm], pasowały do tych, które zalecano do cywilizowania rdzennych Amerykanów”. Ponieważ dzieci rdzennych Amerykanów były uważane przez misjonarzy za leniwe, metoda nauczania Lancastera, która zachęcała do porządku, pracowitości i posłuszeństwa, była kiedyś stosowana w szkołach indiańskich: „...wielu nauczycieli misjonarzy sponsorowanych przez Civilization Fund Act założyło szkoły wśród Czoktawów i Czirokezów, stosując metody nauczania Lancastera” (Oba cytaty pochodzą ze strony 29).

⁵⁵ David Wallace Adams, *Education for Extinction: American Indians and the Boarding School Experience 1875-1928* (Kansas: University Press of Kansas, 1995), 221.

⁵⁶ Tamże, 210-230: Grupa uczniów Nawaho, którzy zostali kiedyś poproszeni o napisanie wiersza o szkole, odpowiedziała następująco: *Jeśli ci nie wierzę / W to, co mówisz, / Może ci nie powiem / To moja droga. // Może myślisz, że ci wierzę / W to, co mówisz, / Ale zawsze moje myśli pozostają ze mną / Na mój własny sposób.*

⁵⁷ Foucault, 173.

napisali Morris i Rothman: „Bez zamierzonej ironii, oni [XIX-wieczni reformatorzy więziennictwa] mówili o zakładzie karnym jako modelu dla rodziny i szkoły”⁵⁸. Foucault pisał o przejściu od karalności spektakularnych tortur do karalności zorganizowanego systemu więziennictwa, co mniej więcej zbiegło się w czasie z powstaniem państwa narodowego i rewolucji przemysłowej: „Reforma prawa karnego powinna być odczytywana jako swoista strategia nowego podziału władzy karania według zasad, które uczynią ją spójniejszą, skuteczniejszą, bardziej konsekwentną i precyzyjną w środkach”⁵⁹. Wczesny reformator, Cesare Beccaria, napisał, że „najpewniejszą metodą zapobiegania przestępstwom jest doskonalenie systemu edukacji”⁶⁰. Jakiś czas później Horace Mann oświadczył, że „szkoła jest najtańszą policją”⁶¹.

Zanim szkoły powszechne udowodniły swoją przydatność, bardzo zamożni ludzie zaczęli interesować się edukacją. Cornelius Vanderbilt, Ezra Cornell, James Duke i Leland Stanford stworzyli uniwersytety noszące ich nazwiska. Uniwersytety miały szkolić pośredników amerykańskiego systemu, którzy mieli stać na straży jego wartości: nauczycieli, lekarzy, prawników, administratorów, inżynierów, techników, polityków. Jeszcze w 1915 roku Carnegie i Rockefeller wydawali na edukację więcej niż rząd. „W naszych snach (...) ludzie poddają się z doskonałą uległością naszym formującym dłoniom [należącym do Carnegie’s General Education Board]”⁶². Marvin Lazerson pisał o formowaniu się miejskiego systemu szkolnictwa na przełomie wieków: „To, co było amorficznym zbiorem parafialnych i praktycznie autonomicznych agencji pod kierunkiem przejściowych, nieprzeszkolonych nauczycieli, stało się zintegrowanym systemem, którego cechy były uderzająco podobne w całym kraju i którego ton nadawała profesjonalnie certyfikowana grupa interesu”⁶³. Do 1914 roku dwanaście z dwudziestu największych miast w Massachusetts posiadało publiczne przedszkola, które miały na celu udomowienie dziecka ze slumsów i nauczanie rodzica, poprzez dziecko, jak być dobrym rodzicem⁶⁴. Friedrich Froebel założył pierwsze przedszkole (lub dosłownie ogród dzieci, *kindergarten*) w 1837 roku, a mnożenie się przedszkoli pozwoliło wychowawcom lepiej kształtować charakter małego dziecka⁶⁵. Nowy system szkolnictwa wydawał się nie do zatrzymania, nieodwracalny. „Wystarczy spojrzeć”, powiedział Carnegie, „gdy tylko zajrzemy do pierwszych maleńkich źródeł życia narodowego, jak wypływa to prawdziwe panaceum na wszystkie bolączki ciała poli-

⁵⁸ Norval Morris and David J. Rothman eds. *The Oxford History of the Prison: The Practice of Punishment in Western Society* (Nowy Jork: Oxford University Press, 1998), 106.

⁵⁹ Foucault, 79.

⁶⁰ Cesare Beccaria, *An Essay on Crimes and Punishments* (Boston: International Pocket Library, 1992), 97. Beccaria nie przewidział jednak powstania szkół powszechnych i obowiązku szkolnego.

⁶¹ Gatto, *The Underground History*, 256.

⁶² Howard Zinn, *Ludowa historia Stanów Zjednoczonych. Od roku 1492 do dziś* (Warszawa: Krytyka Polityczna, 2016); Gatto, *A Different Kind of Teacher: Solving the Crisis of American Schooling*, 52.

⁶³ Marvin Lazerson, *Origins of the Urban School: Public Education in Massachusetts, 1870-1915* (Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1971), xiv.

⁶⁴ Tamże, 56.

⁶⁵ „History of Education”, 55.

tycznego – edukacja, edukacja, edukacja”⁶⁶. Istniał opór, ale zazwyczaj nie na tyle silny, by naprawdę zagrozić temu nieustannemu wypływowi. Na przykład społeczność irlandzka zbojkotowała i próbowała spalić szkołę w Lowell w stanie Massachusetts, ale z czasem zatrudniono funkcjonariuszy od łapania wagarowiczów (*truant officers*) i instytucja poszła na przód, podobnie jak w całych Stanach Zjednoczonych⁶⁷. Rodzicom często groziły grzywny lub możliwość aresztowania, jeśli odmawiali posyłania swoich dzieci do szkół.

Ruch progresywny (1890-1930) był filozoficznie zainteresowany dostosowaniem edukacji do potrzeb dziecka. W praktyce oznaczało to kategoryzowanie, obserwowanie, testowanie i kontrolowanie dziecka w celu płynnego przejścia do kapitalizmu korporacyjnego⁶⁸. Edukacja stała się powołaniem religijnym: „Każdy nauczyciel powinien zdawać sobie sprawę, że jest sługą społecznym powołanym do utrzymania właściwego porządku społecznego i zapewnienia właściwego rozwoju społecznego. W ten sposób nauczyciel zawsze staje się prorokiem prawdziwego Boga i strażnikiem prawdziwego królestwa Bożego” – pisał John Dewey⁶⁹. Rozumiane metaforycznie, królestwo Boże może oznaczać nową erę kapitalizmu; chociaż Dewey uważał się za socjalistę. Skupienie się na polityce miałoby się z celem – porządek społeczny, „subsumpcja jednostki” stała się dobrem samym w sobie. Liczy się postęp – prawda kryjąca się za kapitalizmem. Raymond E. Callahan zaobserwował prawdziwe zmiany strukturalne kształtujące współczesne szkolnictwo: przyjęcie wartości biznesowych w administracji edukacyjnej rozpoczęło się około 1900 roku, a do 1930 roku administratorzy postrzegali siebie jako menedżerów biznesowych lub „oficerów wykonawczych szkół”. Nacisk położono na księgowość, finanse, public relations i prowadzenie szkół jak przedsiębiorstw. Na dorocznym spotkaniu National Education Association w 1905 r. George H. Martin (sekretarz Stanowej Rady Edukacji w Massachusetts) potępił fakt, że „procesy edukacyjne wydają się nienaukowe, prymitywne i marnotrawne” w porównaniu z nowoczesnymi praktykami biznesowymi. W 1907 r. William C. Bagley opublikował *Classroom Management*, w którym zajął się najbardziej efektywnym działaniem „zakładu szkolnego”. Rady szkolne były coraz bardziej zdominowane przez biznesmenów i domagano się bardziej utylitarnej, skoncentrowanej na karierze edukacji⁷⁰.

„Nie moglibyśmy wymagać więcej od patriotycznego motywu, niż Naukowe Zarządzanie daje od egoistycznego”, powiedział Theodore Roosevelt, oczywiście pełen entuzjazmu⁷¹. Frederick Winslow Taylor (który opracował naukowe zarządzanie) wyraźnie zrozumiał znaczenie swoich pomysłów, gdy napisał: „W przeszłości człowiek był pierwszy; w przyszłości system musi być pierwszy”⁷². Taylor zauważył, że najlepszy

⁶⁶ Samuel Bowles i Herbert Gintis, *Schooling in Capitalist America* (New York: Basic Books, 1977), 19.

⁶⁷ Tamże, 164.

⁶⁸ Tamże, 181-199.

⁶⁹ Gatto, *The Underground History*, xxvii-xxviii.

⁷⁰ Raymond E. Callahan, *Education and the Cult of Efficiency: A Study of the Social Forces that Have Shaped the Administration of Public Schools* (Toronto: University of Chicago, 1962), przedmowa, 4-10.

⁷¹ Tamże, 20.

⁷² Frederick Winslow Taylor, *The Principles of Scientific Management* (New York: Harper & Brothers, 1919) [copyright 1911], 7.

rodzaj zarządzania w przemyśle, jaki funkcjonował w jego czasach, opierał się na inicjatywie pracownika, a pracodawca dawał specjalną zachętę, aby utrzymać motywację i produktywność pracownika. Idea naukowego zarządzania lub zarządzania zadaniowego Taylora polegała na tym, że pracodawca mógł jeszcze skuteczniej i wydajniej zabezpieczyć inicjatywę pracowników, badając zadania pracowników i opracowując naukę dla każdego elementu pracy człowieka, a następnie wybierając i szkoląc pracowników najlepiej przystosowanych do zadań, z którymi pracodawca się zapoznał. Badając zadania, przydzielając pracowników do określonych zadań, które mają wykonać w określonym czasie i monitorując postępy pracowników, pracodawca bierze na siebie nowe obowiązki, ale będzie w stanie znacznie zwiększyć wydajność swojej działalności. Taylor był obojętny na dehumanizujące aspekty Naukowego Zarządzania; czuł, że wzrost wydajności przyniesie większy dobrobyt wszystkim; a prawa „ludzi” (innymi słowy, ludzi jako konsumentów) były dla niego ważniejsze niż prawa pracodawców czy pracowników⁷³. Naukowe zarządzanie oznaczało śmierć tego, co pozostało z godności lub autonomii pracy – warunek wstępny dla dzisiejszej szybko rozwijającej się kultury konsumpcyjnej⁷⁴.

W świecie korporacyjnym, a zwłaszcza w korporacyjnych mediach, panował duży entuzjazm dla naukowego zarządzania: w popularnych czasopismach pojawiały się artykuły próbujące zastosować zasady Taylora w wojsku, zawodzie prawnika, domu, rodzinie, gospodarstwie domowym, kościele i oczywiście w edukacji⁷⁵. Idee Taylora „zostały przyjęte, zinterpretowane i zastosowane głównie przez administratorów; i chociaż największy wpływ wywarły na administrację, administratorów i profesjonalne programy szkoleniowe administracji, wpływ ten rozciągnął się na całą amerykańską edukację, od szkół podstawowych po uniwersytety”⁷⁶. Streszczenie przemówienia (dotyczącego zastosowania naukowego zarządzania w szkołach) wygłoszonego przed Stowarzyszeniem Nauczycieli Szkół Średnich w Nowym Jorku zostało opublikowane w Biuletynie:

Cel lub przedmiot „zarządzania naukowego”.

1. Zwiększenie wydajności pracownika, tj. ucznia.
2. Zwiększenie jakości produktu, tj. ucznia.
3. W ten sposób zwiększyć ilość produkcji i wartość dla kapitalisty...⁷⁷

Kolejnym krokiem naprzód był plan z Gary, zapoczątkowany w Gary w stanie Indiana w 1908 roku przez Williama A. Wirta, ówczesnego kuratora oświaty. Plan z Gary polegał na podziale przedmiotów szkolnych i „plutonowaniu” dzieci w grupy, które korzystałyby z

⁷³ Tamże. „Żaden skuteczny nauczyciel nie pomyślałby o tym, by dać klasie uczniów nieokreśloną lekcję do nauczania się. Każdego dnia nauczyciel stawia przed każdym uczniem określone, jasne zadanie, stwierdzając, że musi nauczyć się tylko tyle z danego przedmiotu; i tylko w ten sposób uczniowie mogą robić właściwe, systematyczne postępy. Przeciętny chłopiec postępowałby bardzo wolno, gdyby zamiast zadania kazano mu zrobić tyle, ile może”. (p.120)

⁷⁴ John Zerzan, *Elements of Refusal* (Columbia, MO: C.A.L. Press, 1999), 170: „Era konsumenta rozpoczęła się od systematycznego niszczenia dużej części ostatniej autonomii producenta”.

⁷⁵ Callahan, 23.

⁷⁶ Tamże, 41.

⁷⁷ Tamże, 58: Niektóre sugerowane urządzenia oszczędzające pracę to drukowane konspekty, plany miejsc, karty recytacji i arkusze obecności.

auli, sal gimnastycznych, sklepów, laboratoriów i placów zabaw w tym samym czasie, gdy inne grupy korzystały z sal lekcyjnych, tak aby wszystkie obiekty były wykorzystywane; a na dźwięk dzwonka dzieci zmieniały klasy. Plan z Gary pozwolił administratorom pokazać, jak bardzo są wydajni. Po zatwierdzeniu go przez Federalne Biuro Edukacji w 1914 roku, został on zablokowany w Nowym Jorku w 1917 roku, gdzie wybuchły przeciwko niemu zamieszki: szkoły zostały obrzucone kamieniami, opony policyjne pocięte, a 300 uczniów (głównie Żydów) zostało aresztowanych. Niemniej jednak do 1929 r. plan z Gary lub jego warianty działały w 1068 szkołach w 202 miastach. Po 1930 r. ta konkretna forma szkolnictwa podupadła, ale innowacje Wirta odcisnęły trwałe piętno na szkolnictwie w ogóle⁷⁸.

Wraz z rosnącą specjalizacją amerykańskiego życia nastąpił wzrost specjalistycznego szkolenia w edukacji. Jak zauważył John Taylor Gatto: „Przed XX wiekiem nie było pasywności armii asystentów dyrektora, koordynatorów i różnych biurokratycznych specjalistów”⁷⁹. Rosnąca złożoność hierarchii administracyjnej i rozprzestrzenianie się standaryzowanych testów pomogły zapewnić zgodność nauczycieli. Pod wpływem prac Edwarda Lee Thorndike’a standaryzowane testy szybko rozprzestrzeniły się po I wojnie światowej, a Carnegie Corporation przeznaczyła na ten cel ponad 3 miliony dolarów⁸⁰. Powszechna edukacja podstawowa na całym świecie stała się celem praktycznie wszystkich rządów w erze po II wojnie światowej. Również w tej erze szkolnictwo wyższe doświadczyło ogromnego wzrostu w krajach uprzemysłowionych. Coraz więcej pieniędzy przeznaczano na szkolenia podyplomowe, badania naukowe i inżynierskie oraz rozwój eksperymentów⁸¹. Szkolnictwo w Ameryce przypomina obecnie precyzyjnie dostrojoną maszynę do modyfikacji zachowań, kierującą ludzi do różnych bezsensownych zawodów na resztę ich życia⁸². Szkolnictwo produkuje masy ludzi, a nie autonomiczne jednostki. Poszczególne części szkolnej maszyny nie mają już większego znaczenia. Technologia w oczywisty sposób posłużyła do ustanowienia nowych form kontroli społecznej, jak zauważył Marcuse w *Człowieku jednowymiarowym*⁸³. Nasza świadomość jest otoczona ze wszystkich stron przez środki masowego przekazu, a w tym nowoczesnym kontekście szkolnictwo staje się techniką propagandy, która działa poprzez wykorzystanie wiedzy, a nie w służbie jakiegokolwiek klasycznego ideału. Kiedy Jacques Ellul pisał o nowoczesnej propagandzie w *Propagandes*, podkreślał, że jest to przede wszystkim zestaw metod społeczeństwa technologicznego opartego na mediach masowych, które zwracają się do jednostek tylko jako części masy, która podziela wspólne uczucia i mity. Ellul zwrócił uwagę, że nie każda propaganda jest wyraźnie poli-

⁷⁸ Tamże, 128-146; Gatto, *The Underground History*, 187-189.

⁷⁹ Gatto, *Podziemna historia*, 193.

⁸⁰ Gerald L. Gutek, *A History of the Western Educational Experience* (New York: Random House, 1972), 378; Bowles i Gintis, 195-197.

⁸¹ Eric Hobsbawm, *The Age of Extremes: A History of the World, 1914-1991* (New York: Vintage, 1995), 295-296, 522-525.

⁸² „Jedną z charakterystycznych cech nowoczesnego szkolnictwa jest wykorzystanie organizacji klasy i szkoły do świadomego kształtowania zachowań społecznych uczniów”. Joel Spring, *The Cultural Transformation of a Native American Family and Its Tribe 1763-1995* (Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996), 200.

⁸³ Herbert Marcuse, *Człowiek jednowymiarowy* (Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1991).

tyczna. Szkolnictwo jest rodzajem propagandy socjologicznej, mającej na celu integrację jednostki z grupą społeczną⁸⁴. Gdy uczniowie przechodzą błędnie od klasy do klasy, od boks do boks, szkolnictwo jako technika kontroli społecznej samo się utrwała. A gdy lewicowcy trąbią o lepszej edukacji dla ludzi, dla mas ludzi, nie zdają sobie sprawy z tego, jak ważną rolę odgrywają w reprodukcji istniejących formacji społecznych i ekonomicznych.

⁸⁴ Jacques Ellul, *Propagandes* (Paris: Economica, 2008). Od strony 13: „Nie można tolerować kontrastu między nauczaniem a propagandą, między krytycznym duchem ukształtowanym przez szkolnictwo wyższe a wykluczeniem niezależnej myśli. Trzeba wykorzystać edukację młodych, aby uwarunkować ich na to, co nadejdzie później”.

Rozdział 3. Teorie szkolnictwa

„Dlaczego nie wychłostać nauczyciela, gdy uczeń źle się zachowuje?” – Diogenes z Synopy

Edukacja jest postrzegana jako coś dobrego. Ci, którzy nie są wykształceni, są postrzegani jako pozbawieni czegoś niezbędnego do bycia w pełni funkcjonującym, w pełni ludzkim. Od Platona, przez Komeńskiego, po Kanta, człowieczeństwo jest czymś, co narzuca się młodym. Nawet Paolo Freire, ulubieniec lewicowców, wierzy w „pedagogikę humanizującą”, przypuszczalnie taką, która sprawia, że ludzie stają się w pełni ludźmi¹. Postępowcy twierdzą, że musimy wydawać mniej pieniędzy na wojsko, a więcej na szkoły. Ich całkowita identyfikacja („my”) z państwem narodowym jest absolutnie żałosna. „Humanitaryzm” nasycił lewicę i prawicę: wszyscy ciężko pracują, uciskając samych siebie, a wszystko to dla lepszej ludzkości, lepszej przyszłości. Podobnie jak George Bush, postępowcy nie chcą pozostawić w tyle ani jednego dziecka².

W języku hebrajskim istnieje jedno słowo oznaczające zarówno „edukację”, jak i „karzenie”³. Potężni ludzie starożytnego świata mieli jasność co do tego, z czym wiąże się edukacja. Dziś najważniejsze jest ukrycie roli szkolnictwa w społeczeństwie. Podporządkowanie się władzy jest zawsze celem szkolnictwa. Władza sprawowana przez autorytety – władza nagradzania i karania, przyzwyczajania jednostki do pożądanych wzorców myślenia i działania – działa na rzecz integracji jednostki z hierarchicznym porządkiem społecznym. Dziewiętnastowieczni reformatorzy więziennictwa i postępowi reformatorzy szkolnictwa pracowali nad tym, aby ta integrująca funkcja była bardziej wydajna i bardziej kompleksowa w swoich skutkach. Obie grupy były humanitarystami, ponieważ dążyły do lepszego przystosowania jednostki (oczywiście wyświadczając jej wielką przysługę) do nowego zestawu warunków społecznych; społeczeństwo musiało zostać ukształtowane w innej formie, re-formowane. Społeczeństwo jest głównym aktorem, a jednostki jedynie reagują. Dla tych, którzy nie załapali tego sprytnego sformułowania, „społeczeństwo” można rozumieć jako tych, którzy mają moc podejmowania decyzji administracyjnych i legislacyjnych. Jednostki działają jako część „społeczeństwa” tylko w takim stopniu, w jakim poddają się istniejącym warunkom społecznym i ewentualnie próbują wpływać na tych, którzy zajmują pozycje władzy. Jak ujął to John Dewey, „dzięki edukacji społeczeństwo może formułować

¹ Paolo Freire, *Pedagogy of the Oppressed* (Nowy Jork: Continuum International Publishing Group, 2003), 68.

² John Taylor Gatto, „Against School”, *Harper's* (wrzesień 2003): 34. Zawiera cytat George’a Busha, do którego nawiązuje.

³ Marrou, 159.

swoje własne cele, może organizować własne środki i zasoby, a tym samym kształtować się w sposób zdecydowany i ekonomiczny w kierunku, w którym chce się poruszać”⁴.

Na pierwszy rzut oka Dewey wydaje się mówić, że edukacja może określić kierunek, w którym zmierza społeczeństwo, ale w rzeczywistości twierdzi, że społeczeństwo kształtuje się poprzez edukację, więc edukacja tak naprawdę niczego nie określa. Innymi słowy, edukacja szkolna jest techniką stosowaną przez społeczeństwo. Nie można go winić za taką prawdomówność. Durkheim zgodził się, że edukacja jest „jedynie obrazem i odbiciem społeczeństwa. Naśladuje i odtwarza je w skróconych formach. Nie tworzy go”⁵. Nauczyciele reagują na zmiany w społeczeństwie i upewniają się, że ich edukacja wytwarza niezbędne produkty. W wykładzie na Harvardzie w latach dwudziestych George S. Counts powiedział, co następuje: „To nie jest miejsce na ocenę cywilizacji przemysłowej... Edukacja musi pogodzić się z cywilizacją przemysłową i odkryć swoje zadania w nowej erze”⁶. Edukatorzy pracują w ramach ograniczeń instytucjonalnych, w ramach swoich ról społecznych jako autorytety i niewolnicy (podobnie jak greccy pedagodzy) władzy. Ponieważ większość pedagogów bezdyskusyjnie wierzy, że szkoły pełnią pozytywną funkcję w społeczeństwie, wszystkie ich teorie dotyczące szkolnictwa i pomysły na reformy prawdopodobnie wzmacniają podstawowe założenie, że szkoły są dobrą rzeczą⁷.

Współczesne teorie szkolnictwa opierają się na społecznym ideale postępu. Jest to zasadniczo ideał konserwatywny w tym sensie, że zmiany technologiczne są nieodwracalne, a reformy mają tendencję do nadbudowywania się na sobie, utrzymując struktury instytucjonalne i relacje społeczne w stanie nienaruszonym. Im więcej rzeczy się zmienia, tym bardziej pozostają one takie same. Szkoły stale się rozwijają (postęp) i są w stanie reformować się poprzez akrecję⁸. Techniczne podstawy nowoczesnego przemysłu mogą być rewolucyjne w marksistowskim sensie przybliżania nas do rewolucji w ramach linearnego modelu postępu historycznego, ale czy jest to w ogóle rewolucyjne? Sam Marks chwalił zasadniczo „niebezpieczny charakter” rewolucjonistów takich jak „para, elektryczność i wirujący młot (Automatyczna przędzarka projektu S. Cromptona. Przyp. nieporządek)”⁹. Przypisywanie takiego charakteru technologii jest oczywistym niedopatrzaniem, mniej lub bardziej niezgodnym z jakąkolwiek rewolucyjną teorią opartą na potrzebie insurekcyjnego zerwania z naszym technologicznym społeczeństwem. Niedopatrzanie Marksa wynika z tego, że nie udało mu się odpowiednio zidentyfikować relacji między aparatem produkcyjnym a wytwarzającym go systemem kapitalistycznym, oraz w pełni rozpoznać udomawiającą funkcję kapitału. Pisma Jacquesa Camatte’a i Fredy’ego Perlmana doskonale rozwijają te tematy.

⁴ John Dewey, „The Democratic Conception in Education”, w *The Evolution of Education* red. David Swanger (Orlando, FL: Harcourt Brace, 1995), 232.

⁵ Cytowane w Geoffrey Walford i W.S.F Pickering eds. *Durkheim and Modern Education* (New York: Routledge, 1998), 4.

⁶ George S. Counts, *Secondary Education and Industrialism* (Norwood, Massachusetts: Harvard University Press, 1929), 11-12.

⁷ Jill Haunold, „It’s About Time: Schooling as Oppression,” *Anarchy: A Journal of Desire Armed* (#57, wiosna-lato 2004): 45.

⁸ Tyack i Hansot, 11.

⁹ Saul K. Padover ed. *The Essential Marx: The Non-Economic Writings* (Nowy Jork: Signet, 1979), 355.

Pod wieloma względami opór wobec rozprzestrzeniania się systemu fabrycznego przypomina opór wobec obowiązku szkolnego. Kiedy zdecydowana utrata autonomii była postrzegana jako nowe i groźne narzucenie, radykalne akty oporu i sabotażu nie były rzadkością. System przemysłowy (wraz z purytańską moralnością) służył udomowieniu wyzyskiwanych, pozwalając na łatwiejsze przechwycenie oporu poprzez kanały instytucjonalne, takie jak negocjacje związkowe i reformizm polityczny. To, co uważano za cnoty fabryczne, jest praktycznie tym samym, co cnoty szkolne. Niezadowoleni, którzy zinternalizowali te cnoty, mają na celu majstrowanie przy aparacie represji, a nie jego niszczenie.

Można powiedzieć, że współczesne teorie szkolnictwa wzięły swój początek od Rousseau. Rousseau uważał cywilizację za pewną formę błędu, ale nie sprzeciwiał się jej. Jego zdaniem społeczeństwo było źródłem wszelkiego zła. Nie postrzegał jednak nauczyciela jako części tego „zła” i w konsekwencji dawał nauczycielom bezcenne rady dotyczące tego, jak sprawować rzekomo sprawiedliwą kontrolę nad uczniami. „Zacznij więc od dokładniejszego przestudiowania swoich uczniów, ponieważ jest bardzo pewne, że ich nie znasz” – pisał¹⁰. Rousseau udzielił następującej rady w odniesieniu do sposobu, w jaki nauczyciele powinni kontrolować swoich uczniów: „Pozwól mu [uczniowi] wierzyć, że zawsze ma kontrolę, chociaż to ty [nauczyciel] zawsze kontrolujesz. Nie ma tak doskonałego podporządkowania jak to, które zachowuje pozory wolności”¹¹. Stwierdzenie to opisuje znaczną część filozofii współczesnego szkolnictwa. Zinstytucjonalizowany autorytet nauczyciela jest czymś oczywistym. Pytanie brzmi, w jaki sposób nauczyciel może najlepiej wykorzystać ten autorytet. Rousseau udzielił doskonałej odpowiedzi. Myślenie, że w jakiś sposób zachęca to do wolności i niezależności ucznia, jest rozsądne, o ile ta wolność i niezależność są realizowane w granicach wyznaczonych przez władze. Jak z uznaniem stwierdził B.F. Skinner, Rousseau „nie bał się siły wzmocnienia pozytywnego”¹². B.F. Skinner był wpływowym psychologiem behawiorystycznym połowy XX wieku. Jego nadrzędnym zainteresowaniem była kontrola i modyfikacja ludzkich zachowań – praktyka która, jak wierzył, może rozwiązać problemy świata – jeśli tylko wszyscy będą cenić efektywność ponad wolność.

Poza wolnością i godnością B.F. Skinnera jest dziełem o głębokiej naukowej wnikliwości – ale beznadziejna w porównaniu z *Poza dobrem i złem* Nietzschego. Skinner uważa, że to, co ludzie nazywają autonomią, jest iluzją, ponieważ żadne zachowanie nie jest bez przyczyny¹³. Zakłada on, że autonomia odnosi się do istnienia przyczyn zachowania, a nie do natury tych przyczyn. Natura przyczyn ludzkiego zachowania zależy od relacji społecznych, w co Skinner nie chce się zagłębiać. Zastosowanie jego nauki jest możliwe tylko wtedy, gdy zreifikowane role społeczne oddzielają kontrolerów od kontrolowanych – menedżerów od zarządzanych. A ponieważ zastosowanie nauki Skinnera o ludzkim zachowaniu jest jego najwyższym priorytetem, zinstytucjonalizowana władza i jej związek z postępem naukowym muszą pozostać niezakwestionowane. Skinner postrzega wszelkie kwestionowanie

¹⁰ Eby, 329-337.

¹¹ Michael P. Smith, *The Libertarians and Education* (Londyn: George Allen & Unwin, 1983), s. 8.

¹² B.F. Skinner, *Poza wolnością i godnością* w przekładzie Waldemara Szelenbergera (Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1978), 62.

¹³ Tamże, 19.

celowości postępu naukowego jako przyjmowanie „upartej pozycji niewiedzy” i docenia- nie „ignorancji dla niej samej”¹⁴. Tak więc każdy, kto porzuca myślenie naukowe, robi to „dla samego [porzucenia]”, podczas gdy oświecony specjalista ma oczywiście wiele waż- nych powodów dla swojej praktyki. Tok myślenia i zamiary Skinnera stają się nieco jaśniej- sze w *Reflections on Behaviorism and Society*, gdzie ubolewa on nad „szkodliwym” wpływem „niewarunkowych wzmacniaczy” – lub rzeczy, które przychodzą do nas za darmo. Takie rzeczy nie pozwalają „kontrolować ludzi przez ludzi” w pełni zrealizować swojego potencjału. Tak więc gospodarka darów jest zła, a gospodarka kapitalistyczna jest dobra, ponieważ pieniądze są „prawdopodobnie największym ze wszystkich warunkowych wzmacniaczy”. Ponieważ nasze środowisko społeczne staje się coraz bardziej złożone, należy sprawować większą kontrolę nad dorastającą jednostką. „Zaprogramowane sekwencje warunków, w rękach zręcznych nauczycieli i doradców, mogą prowadzić do złożonych repertuarów wy- maganych przez środowisko społeczne” – pisze Skinner¹⁵.

Implikacje idei Skinnera dla współczesnej sali lekcyjnej są głębokie. Wyjaśniają one wiele zachowań nauczycieli i zapewniają naukowe podstawy dla ich przyszłych postępów. Uważał on bardziej efektywne praktyki nauczania za niezwykle ważne, mając nadzieję, że nauczanie może ostatecznie stać się nauką¹⁶. Rzeczywiście, wiele teorii edukacyjnych w ciągu ostatnich 50 lat podzielało behawiorystyczną koncepcję nauczania Skinnera, co stanowiło postęp w stosunku do starszej metody odzwierciedlania fabryki. To nie zasady lub ich egzekwowanie jest najważniejsze – to nawykowe przestrzeganie tych zasad po- maga jednostce zinternalizować pożądane wzorce zachowań. Nacisk przenosi się z bar- dziej oczywistych form dyscypliny na stosowanie technik, które zachęcają do samodyscy- pliny, co zmniejsza potrzebę stosowania tych bardziej jawnych form dyscypliny. Nawet na początku XIX wieku Fichte postrzegał to jako ideał. Uczeń czystej moralności (koncepcja podobna do tego, co jezuici mogliby nazwać byciem człowiekiem dla innych), wyznawał Fichte, „powstaje we właściwym czasie jako stała i niezmienna maszyna wyprodukowana przez tę sztukę [nauczania], rzeczywiście nie może iść powstać niż tak, jak został uregu- lowany przez sztukę, i nie potrzebuje żadnej pomocy, ale trwa sam zgodnie z własnym prawem”¹⁷. Jest to zasadnicza cecha nowoczesnego szkolnictwa. Fichte nazywał idealną pedagogikę sztuką, Skinner nazwałby ją nauką, ale przesłanie pozostaje to samo. Nawet jeśli nauczanie wartości jest deklarowanym celem pedagogiki, jeśli stosowane są nowocze- sne techniki i metody organizacji, podejście (które Skinner mógłby nazwać „mentalistycz- nym” lub nie do końca skoncentrowanym na analizie naukowej) ma podobne cele i skutki dla ucznia, jak podejście czysto behawiorystyczne.

W latach 50. ubiegłego wieku Benjamin Bloom wraz z zespołem specjalistów ciężko pra- cował nad stworzeniem książki (w dwóch tomach) zatytułowanej *Taxonomy of Educational*

¹⁴ B.F. Skinner, *Science and Human Behavior* (New York: The Free Press, 1953), 5.

¹⁵ B. F. Skinner, *Reflections on Behaviorism and Society* (Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1978), 12-13, 22.

¹⁶ Tamże, 129,132; B.F. Skinner, „How to Teach Animals,” *Skinner for the Classroom: Selected Papers* (Cham- paign, Illinois: Research Press, 1982), 261.

¹⁷ Fichte, 31.

Objectives: The Classification of Educational Goals, która miała znaczący wpływ na szkoły rządowe w Ameryce. Została ona zaprojektowana jako narzędzie pomagające nauczycielom klasyfikować sposoby, w jakie uczniowie mają reagować na lekcje. Dzięki standaryzowanym testom inteligencja stała się nowym bożkiem, któremu teoria edukacji musi się kłaniać. Idealny uczeń to dobrze wychowany i obiektywnie inteligentny automat¹⁸. Drugi tom zajmuje się „celami afektywnymi”, innymi słowy rozwojem charakteru, postawą, wartościami – rzeczami, które zdaniem Blooma nie są oceniane głównie ze względu na „nieadekwatność technik oceny i łatwość, z jaką uczeń może wykorzystać swoją zdolność do wykrywania odpowiedzi, które będą nagradzane i odpowiedzi, które będą karane”. „W przeciwieństwie do tego”, pisze Bloom, „zakłada się, że uczeń, który reaguje w pożądanym sposobie na pomiar poznawczy, rzeczywiście posiada kompetencje, które są badane”¹⁹. Ze względu na to niebezpieczeństwo, nauczyciele muszą podkreślać nie tylko zewnętrzną zgodność socjalizacji, ale także „internalizację” lub nabywanie przez ucznia wartości zorganizowanych w kodeks moralny używany do regulowania własnego życia²⁰. Książka klasyfikuje w hierarchii różne reakcje na nauczanie, które nauczyciel musi wywołać u ucznia. Szczegółem tego procesu internalizacji jest „scharakteryzowanie ucznia przez wartość lub zespół wartości”²¹. Przykładem może być uczeń, który nauczył się nie pyskować: taki uczeń pozostaje cicho i mówi tylko wtedy, gdy nauczyciel na to pozwala.

Mniej wyrafinowana lista celów/funkcji szkolnictwa została przedstawiona na początku XX wieku przez Alexandra Inglisa. W swojej książce *Principles of Secondary Education* wymienia on „sześć ważnych funkcji szkolnictwa średniego: (1) funkcja dostosowawcza lub adaptacyjna; (2) funkcja integracyjna; (3) funkcja różnicująca; (4) funkcja propedeutyczna [szkolenie przyszłych strażników systemu]; (5) funkcja selektywna; (6) funkcja diagnostyczna i dyrektywna [niekoniecznie w tej kolejności]”²². Zasadniczo więc uczniowie muszą być dostosowani tak, aby zachowywali się, byli zintegrowani z grupą społeczną, testowani, sortowani, klasyfikowani, szkoleni itp. Trudno byłoby lepiej opisać funkcję szkolnictwa. Inglis postrzega szkołę jako „instytucję społeczną lub agencję utrzymywaną przez społeczeństwo w celu pomocy w utrzymaniu własnej stabilności i kierowania własnym postępem”²³. W tym sensie jasne jest, że to społeczeństwo i obejmująca je sieć kontroli muszą zostać zniszczone. Zastąpienie istniejącego społeczeństwa innym, które będzie pełnić te same funkcje na inne sposoby, nie jest radykalne.

Pod wieloma względami teoria alienacji Marksa wyjaśnia sytuację tak studenta, jak i robotnika. Czy wiedza, którą student gromadzi, nie konfrontuje go z „obcą istotą, [...] siłą

¹⁸ Benjamin S. Bloom ed., *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals: Handbook I: Cognitive Domain* (Nowy Jork: David McKay, 1956).

¹⁹ Benjamin S. Bloom et al., *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals: Handbook II: Affective Domain* (Nowy Jork: David McKay, 1964), 17.

²⁰ Tamże, 29-30.

²¹ Tamże, 176-185.

²² Inglis, 375-376.

²³ Tamże, 340.

niezależną od wytwórcy”²⁴? Używając słów Marksa w odniesieniu do ucznia, można powiedzieć, że uczeń czuje się sobą tylko poza pracą szkolną, a w pracy szkolnej czuje się poza sobą²⁵. Samo życie staje się środkiem do życia; lub, jak uważali sytuacjoniści, życie zostało zredukowane do zwykłego przetrwania. Szkoła jest bez wątpienia instytucją, która inicjuje uczniów do życia w wyobcowaniu. W szkole uczeń dowiaduje się, że uczenie się wymaga zwykle autorytarnego odpowiednika: nauczania. Gdy młodzi uczą się zależności, inne lekcje przychodzą znacznie łatwiej. Czyż wiedza nie jest traktowana jak towar i jako taka nie jest fetyszyzowana przez konsumentów/producentów? Zaczyna nabierać całej metafizycznej mocy, jaką współczesny człowiek przywiązuje do faktów. Cała wiedza staje się wymienna i oderwana od kontekstu społecznego, a jednostki wiedzy mają być gromadzone – mając praktyczne zastosowanie tylko w wyspecjalizowanym świecie akademickim. Zdyktansowany obiektywizm naukowca jest idealizowany. Jak napisał Raoul Vaneigem: „Wiedza jest nierozzerwalnie związana z jej wykorzystaniem”²⁶. A wiedza akademicka – w tym sensie wiedza, która nie jest wykorzystywana przeciwko interesom władzy – może służyć jedynie powiększaniu i konsolidacji władzy. „Tym, co sprawia, że władza jest dobra”, powiedział Foucault, „tym, co sprawia, że jest akceptowana, jest po prostu fakt, że nie tylko ciąży na nas jako siła, która mówi »nie«, ale że przemierza i produkuje rzeczy, wywołuje przyjemność, kształtuje wiedzę, tworzy dyskurs. Należy ją traktować jako produktywną sieć, która przebiega przez całe ciało społeczne, znacznie bardziej niż jako negatywną instancję, której funkcją jest represja”²⁷. W erze fragmentarycznej władzy, gdy wszyscy mogą mieć udział w jej zdolności do kompensowania ubóstwa naszego codziennego życia, świat szkolnictwa wzmacnia władzę poprzez zarządzanie i alokację wiedzy – być może największego narzędzia władzy.

Kiedy Marks wspominał o szkołach, powiedział jedynie, że „rząd i kościół powinny być w równym stopniu wykluczone z jakiegokolwiek wpływu na szkołę”²⁸. Nieskazitelna szkoła! Oderwana od kontekstu społecznego, szkoła może wyglądać raczej pozytywnie. Ale tak długo, jak istnieją rządy i kościoły, będą one miały coś wspólnego ze szkolnictwem. Szkolnictwo ma długą historię pseudo-opozycji ze strony wolnościowców: Tołstoj, Ferrer i Freire nie krytykowali szkół jako takich, ale wzywali do innych praktyk edukacyjnych²⁹. W *Pedagogice uciśnionych* Freire mówi nawet o pedagogice rewolucyjnego przywództwa,

²⁴ Karol Marks, Rękopisy ekonomiczno-filozoficzne z 1844 r. Wersja online. Dostęp 20.06.2024: <https://www.marxists.org/polski/marks-engels/1844/rekopisy/>

²⁵ Tamże: „Robotnik czuje się zatem sobą dopiero poza pracą, a w procesie pracy nie czuje się sobą. [...] Toteż praca jego nie jest dobrowolną, lecz narzuconą, jest *pracą przymusową*. Nie jest ona zaspokojeniem potrzeby pracy, lecz tylko *środkiem* do zaspokojenia potrzeb poza nią. Jej obcość uwidacznia się wyraźnie w tym, że gdy tylko nie ma przymusu fizycznego czy jakiegoś innego, człowiek ucieka od niej jak od zarazy. Praca zewnętrzna, praca, w której człowiek się alienuje, to składanie w ofierze siebie samego, umartwianie się”.

²⁶ Knabb, 168.

²⁷ Michel Foucault, *Power/Knowledge: Selected Interviews & Other Writings 1972-1977* (Nowy Jork: Pantheon, 1980), 119.

²⁸ Padover, 226.

²⁹ Michael P. Smith, *The Libertarians and Education*.

chyląc czoła przed autorytarystami takimi jak Che Guevara i Fidel Castro³⁰. Rewolucyjne praktyki edukacyjne, jeśli nie opierają się na ustalonej ideologii, na którą należy nawrócić masy, nie mogą mieć nic wspólnego ze szkolnictwem czy szkołami. Szkoły są instytucjami, a wszystkie instytucje mają pewien stopień trwałości, który może wykraczać poza kontrolę ich inicjatorów; nie są stowarzyszeniami tworzonymi w określonym, ograniczonym celu i nie są samoorganizujące się. Instytucje utrwalają się, ponieważ ludzie organizują sobie nawzajem aktywność życiową za ich pośrednictwem, a nie żyją dla siebie. Aby praktyki edukacyjne miały charakter wywrotowy, nie mogą mieć na celu dopasowania się do dominującego społeczeństwa jako „alternatywa” dla tego, co już jest oferowane. Muszą być częścią społeczności aktywnie dążącej do podważenia dominującego porządku społecznego. Proste przykłady dostarczają ateneos, czyli centra kultury w Hiszpanii w czasach przed wojną domową, które prowadziły zajęcia dla tych, którzy chcieli nauczyć się czytać i pisać. Hiszpańscy anarchiści nie próbowali budować „alternatywnego społeczeństwa”, ale raczej „kontrspołeczeństwo”³¹. Pewne zaznaczenie różnicy między nimi jest niezbędne. Aby zniszczyć kapitalizm i aparat państwowy, nie możemy po prostu zbudować nowych instytucji i oczekiwać, że stare się rozpadną. Tylko poprzez atakowanie starych instytucji i organizowanie się w sposób zdecentralizowany możemy funkcjonować poza sferą kapitalizmu i atakować go jako system społeczny. Kapitalistyczne stosunki społeczne muszą być aktywnie obalane; nie możemy po prostu tworzyć spółdzielczych lub zbiorowych relacji wymiany, które odtwarzają kapitalistyczną logikę. Na przykład Związek Radziecki nigdy nie był komunistyczny w żadnym realnym sensie; najlepiej można go opisać jako państwowo-kapitalistyczny.

Max Stirner, ubogi niemiecki nauczyciel, był jednym z najbardziej radykalnych myślicieli XIX wieku. W „Fałszywych zasadach naszej edukacji” Stirner skrytykował popularne teorie szkolnictwa swoich czasów: „Celem jest tylko formalne i materialne szkolenie, a z menażerii humanistów wychodzą tylko uczeni, a z menażerii realistów tylko »użyteczni obywatele«, z których obaj są w istocie niczym innym jak posłusznymi ludźmi”³². Stirner postrzegał idee i wiedzę zdobywaną w szkole jako oderwane od osoby, która rzekomo uczy się takich rzeczy. Krytykował on wszelkie abstrakcje, które są utrzymywane ponad ludzką wolą i pragnieniami. W społeczeństwie autorytarnym takie abstrakcje lub ideologie wydają się rządzić naszymi działaniami do tego stopnia, że ludzie po prostu akceptują ideę, że powinni służyć takim rzeczom, takim „kołom w głowie”. Oczywiście szkolnictwo, które podporządkowuje jednostkę grupie społecznej, wykorzystuje takie abstrakcje w procesie socjalizacji. Krytykując instytucjonalizację procesu socjalizacji, która miała miejsce w jego czasach, Stirner skrytykował autorytet – sedno sprawy, wokół którego obraca się cała socjalizacja³³.

Bardziej dogłębna krytyka szkolnictwa w pochodzi zwłaszcza od Ivana Illicha w *Deschooling Society*, opublikowanej w 1970 roku. Illich sprzeciwił się szkole jako instytucji i sformu-

³⁰ Freire, *Pedagogy of the Oppressed*.

³¹ Murray Bookchin, *The Spanish Anarchists: The Heroic Years 1868-1936* (San Francisco: AK Press, 1998), 48.

³² Stirner, „Fałszywa zasada naszej edukacji”

³³ Joel Spring, *A Primer of Libertarian Education* (Montreal, Quebec: Black Rose Books, 1975), 50-51.

łował przekonującą krytykę jej funkcji. Szkoły dzielą rzeczywistość społeczną: „edukacja staje się nieświatowa, a świat staje się nieedukacyjny”³⁴. Illich postrzegał dzieciństwo jako produkt społeczeństwa przemysłowego i kategorię społeczną, która utrwała autorytet nauczyciela. „Gdy młodzi ludzie pozwolą, by ich wyobraźnia została ukształtowana przez program nauczania, są oni uwarunkowani do instytucjonalnego planowania każdego rodzaju. »Instrukcje« tłumią horyzont ich wyobraźni. Nie można ich zdradzić, a jedynie skrócić, ponieważ nauczono ich zastępować oczekiwania nadzieją”³⁵. Jego krytyka szkolnictwa jest oczywista i całkowicie uzasadniona: „Dzisiejszy system szkolny pełni potrójną funkcję wspólną dla potężnych kościołów w całej historii. Jest jednocześnie repozytorium mitu społeczeństwa, instytucjonalizacją sprzeczności tego mitu i miejscem rytuału, który odtwarza i zasłania rozbieżności między mitem a rzeczywistością”³⁶.

Tematy nieodłącznie związane z teoriami szkolnictwa są powtarzane od wieków. Zbyt łatwo jest dostrzec niszczycielskie skutki szkolnictwa w naszym codziennym życiu: ludzie stracili wyobraźnię, a inni muszą definiować sens naszego życia. Uczniowie są uczeni, że są pod stałym nadzorem. Pokoje są rozmieszczone wzdłuż korytarza w regularnych odstępach. Nauczyciel stoi przed klasą, upewniając się, że wszyscy wyrażają zgodę na otrzymanie lekcji. Później uczniowie są egzaminowani, testowani – obserwowani i kontrolowani. Egzamin „manifestuje [...] ujarzmienie tych, których postrzega się jako obiekty, i obiektywizację tych, których się ujarzmia. Podczas egzaminu nakładanie się stosunków władzy na relacje wiedzy staje w pełnym blasku”³⁷. Musimy stać się zależni, a nawet bezradni – zapamiętując fragmenty wiedzy bez żadnej potrzeby. John Taylor Gatto zauważył, że wszelkiego rodzaju gałęzie przemysłu upadłyby, „chyba że gwarantowany dopływ bezradnych ludzi nadal wylewałby się z naszych szkół każdego roku”³⁸. Kapitał musi zdominować przyszłość nie tylko poprzez produkcję nowych towarów i technologii, ale także poprzez produkcję towarów-ludzi. Każda jednostka jest jedynie komponentem, elementem maszyny. Taka jest istota nowoczesnego szkolnictwa. Twierdzenie inaczej byłoby przyziemne, nieprawdziwe i całkowicie akademickie.

³⁴ Ivan Illich, *Deschooling Society* (Nowy Jork: Harper and Row, 1970), 35.

³⁵ Tamże, 56.

³⁶ Tamże, 54.

³⁷ Michel Foucault, *Nadzorować i karać*, 181.

³⁸ Gatto, *Dumbing Us Down*, 9.

Rozdział 4. Uwagi na temat ubóstwa życia studenckiego

„Podejrzewam Boga o bycie lewicowym intelektualistą” – paryskie graffiti, 1968 r.

Uniwersytet jest terenem treningowym dla przyszłej klasy rządzącej i jej najbardziej niezawodnych sługusów. Większość studentów uniwersytetów – po ciągłym dostosowywaniu się przez całą młodość – jest już dobrze przystosowana do podporządkowanych ról. Są wzorowymi konsumentami, jeśli nie zawsze wzorowymi studentami. Studenci, którzy są zadowoleni ze swojej roli społecznej jako studenci, zaakceptowali bierność. Niektórzy akceptują bierność, ignorując wszelką politykę, inni stają się aktywni politycznie. Rezultat jest ten sam – użyteczny obywatel – użyteczny dla innych. „Spektakl współczesnego kapitalizmu wyznacza każdemu jego rolę w ogólnej bierności. Student nie stanowi tu wyjątku. Jego rola jest tymczasowa, to coś jakby próba przed rolą ostateczną – rolą konserwatywnego elementu w systemie towarowym... Na razie jego schizofreniczna świadomość umożliwia mu wycofanie się do »inicjacyjnej grupy«, zapomnienie o przyszłości”¹.

Studenci mają mglistą świadomość tego, dlaczego uniwersytety istnieją i czego się od nich oczekuje – większość po prostu o to nie dba. Bycie apatycznym* jest modne. Kiedy Nietzsche powiedział, że idealizm ludzkości jest na skraju popadnięcia w nihilizm i bezsens, nie mógł być bardziej proroczy. Zamiast przewartościowania wszystkich wartości, do którego wzywał Nietzsche, doświadczyliśmy jednak dalszej dewaluacji (Nietzsche postrzegał nihilizm jako dewaluację najwyższych wartości – stan jednocześnie godny pożałowania i pełen możliwości). Pieniądze również są modne – jakże mogłoby być inaczej? Średnioklasowy reakcjonista Wilhelma Reicha zdominował radio, telewizję i ogólnie kulturę popularną². Jest to osoba, która sprawia wrażenie niezależnej, zbuntowanej, będąc jednocześnie najwierniejszym sługą kapitału. To osoba, na którą krzyczano, którą dyscyplinowano i brutalizowano podczas procesu socjalizacji tylko po to, by dorastać bez większego pragnienia robienia tego samego innym. Często jest bohaterem szkoły średniej, dobrze wykształconym sportowcem, dobrze wykształconym imbecylem. To, co Max Stirner powiedział o studentach w ogóle, wyrażnie ma zastosowanie: „Wyszkoleni w najdoskonalszy sposób, kontynuują szkolenie; zmusztrowani, kontynuują musztrowanie”³.

¹ „Nędza studenckiego życia”. Wersja online, dostęp 18.06.2024: https://cia.media.pl/nedza_studenckiego_zycia. Ten esej był sporą inspiracją.

² Wilhelm Reich, *Psychologia mas wobec faszyzmu* (Warszawa: Aletheia, 2009).

³ Max Stirner, „Fałszywa zasada naszej edukacji”.

Współczesny student rozwija się w środowisku uprzywilejowanej konsumpcji. Całe życie społeczne jest podporządkowane imperatywowi gromadzenia dóbr, które potwierdzają wybraną przez studenta tożsamość w grupie społecznej – do tego stopnia, że student może zignorować większość treści szkolnych. Rozrywka jest zorganizowana wokół (sub)kulturowej tożsamości – martwego świata medialnego chlamu, który niejasno przypomina rzeczywiste życie (które zostało pokonane przez współczesny kapitalizm). Aktywność seksualna, długo tłumiona, jest teraz tolerowana w kontekście relacji, które można opisać jedynie jako masturbacyjne. Gdyby seks miał jakiekolwiek znaczenie, gdyby otwierał nowe sfery komunikacji, byłby siłą antagonistyczną wobec edukacji – zamiast tego jest wentylem bezpieczeństwa. W książce *Kulturze jako źródle cierpień* Freud stwierdził, że cywilizacja wykorzystuje energię seksualną do własnych celów (na przykład wypierając ją poprzez pracę). Jesteśmy teraz tak wyobcowani od siebie nawzajem, że trudno jest wyobrazić sobie świat, w którym nasza energia i pragnienia nie są systematycznie kontrolowane i manipulowane – świat, w którym znacząca komunikacja jest powszechna. Nasza zdolność do samoregulacji i autonomii została z nas wyuczona; pozostała nam zbroja charakteru (kolonizacja kapitału), która chroni nas przed swobodnym wyrażaniem siebie⁴.

„Polityka, moralność i kultura legły w gruzach – a teraz osiągnęły punkt, w którym są sprzedawane jako takie, jako ich własna parodia, spektakl dekadencji będący ostatnią [miejmy nadzieję] desperacką próbą ustabilizowania dekadencji spektaklu”⁵. Religia jest tego doskonałym przykładem. Obecnie często sprzedaje się ją jako duchowość, przyznając się do niejasnej potrzeby wycofania się z rzeczywistości i wzbogacenia się o różne mistyczne wierzenia. Każde usprawiedliwienie obecnego szaleństwa wystarczy. Depresja jest zjawiskiem endemicznym. Narkotyki i alkohol pomagają w miarę możliwości, przygotowując grunt pod wszelkie interakcje społeczne. Ale czy to wystarczy? Dobra konsumpcyjne pomagają wypełnić pustkę, ale czy są wystarczające? Jak dotąd wydaje się, że tak. Życie, które nam ucieka, zawsze może zostać sprzedane z powrotem przez środki masowego przekazu w formie obrazów. Wszystko, co kiedyś było bezpośrednio przeżywane, stało się jedynie reprezentacją. „W społeczeństwie masowym jednostki mają tendencję do coraz większego

⁴ Jay Amrod i Lev Chernyi, „Beyond Character and Morality: Towards Transparent Communications and Coherent Organization”. Howard J. Ehrlich ed. *Reinventing Anarchy, Again* (San Francisco, California: AK Press, 1996), 321: „Przez pierwsze lata naszego życia byliśmy zmuszeni nie tylko do internalizacji kilku aspektów kapitału, ale do zbudowania struktury internalizacji. Ponieważ nasza zdolność do spójnej naturalnej samoregulacji była systematycznie niszczona, nowy system samoregulacji zajął jej miejsce, spójny system, obejmujący wszystkie aspekty samorepresji. Uczestniczyliśmy w trwającym projekcie kolonizacji kapitału, kolonizując samych siebie, nieustannie pracując nad budową jednolitej struktury charakteru (zbroi charakteru), jednolitej obrony przed wszystkimi popędami, uczuciami i pragnieniami, których wyrażanie było dla nas niebezpieczne. W miejsce naszych pierwotnych przejrzystych relacji ze światem stworzyliśmy strukturę barier dla naszej autoekspresji, która ukrywa nas przed nami samymi i innymi”.

⁵ „Nędza studenckiego życia” (Błąd w cytowaniu; ten cytat nie pochodzi z „Nędzy...”. Nie jesteśmy w stanie znaleźć oryginalnego źródła. Przyp. ND)

oddalania się od siebie. Ich związek jest tylko sztuczny; to tylko produkt środków masowego przekazu” – pisał Jacques Ellul⁶.

Studenci często znajdują bardziej znaczące formy eskapizmu – eskapizm ideologiczny. Studenci są za sprawiedliwością, koszulkami z Che Guevarą i akcją afirmatywną. A organizacje socjalistyczne czekają na rekrutację. Studencka „gotowość do bycia milicjantem w każdej sprawie jest wystarczającą demonstracją jego prawdziwej impotencji”⁷. Student służy sprawie, a sprawa służy usprawiedliwieniu jego uległości. Aktywistka studencka świadomie dostosowuje swoje myślenie do tego, co postrzega jako myślenie uciskanej grupy (której członkiem może, ale nie musi być). Teraz może mówić w imieniu tej grupy i wyrażać jej pragnienia, zwykle formułowane jako żądania wobec władz. Każda osoba, każda grupa musi być reprezentowana. Reprezentacja jest sercem logiki współczesnej polityki, a jej tak zwani wrogowie podtrzymują tę logikę lepiej niż ktokolwiek inny. Takie myślenie jest zinstytucjonalizowane wśród akademickiej lewicy, która jest dumna ze swojego szerokiego programu nauczania, który obejmuje wszelkiego rodzaju studia kobiece, studia queer, studia afroamerykańskie itp. Dopóki studenci uczą się domagać się „sprawiedliwości” dla wszystkich, dopóty możliwość rewolucyjnych zmian może być ignorowana. Poprzez apele o sprawiedliwość lub równe prawa w ramach systemu, lewica akademicka utrwała system i jego moralistyczną logikę. A ponieważ środowisko akademickie jest praktycznie definiowane przez rozłączenie myśli i działania, żadna rewolucyjna teoria nie mogłaby prosperować w tym kontekście; odwrotnie, to tutaj rewolucyjna ideologia jest w domu, jest przedmiotem biernego rozważania.

Uniwersytet sprawia wrażenie wspierania nauki z własnej inicjatywy. Rzeczywiście, wiele kontrolujących aspektów szkoły średniej jest nieobecnych – ale tylko dlatego, że nie są już potrzebne. Studentka uniwersytetu jest uciskana przez samą siebie, jest pięknym przykładem hegemonii nowoczesnego szkolnictwa. Jej jedyną nadzieją jest przestać identyfikować się z uniwersytetem i jego mitami. Studentka musi popełnić grzech pychy (*non serviam* – nie będę służyć), tak jak uczynił to Stephen Dedalus: „Nie będę służył rzeczy, w którą przestanę wierzyć, bez względu na to, czy będzie się zwała domem, ojczyzną czy Kościołem...”⁸. Być może uczeń czytał to w szkole średniej, ale nic o tym nie myślał. Być może też czytał o Kombinacie w *Locie nad kukułczym gniazdem* Keseya, ale nie rozpoznał podobieństwa do swoich nauczycieli. Dopóki na wiedzę patrzy się z daleka, tak jak patrzy się na świat towarów, wszelkie prawdy, które może ona ujawnić, pozostają ukryte.

Fakt, że uniwersytety służą interesom władzy, jest aż nazbyt oczywisty. Jak zauważył Fredy Perlman, studenci są uczeni innowacyjności, jeśli chodzi o nauki ścisłe i wszechświat fizyczny, ale ich podejście musi być adaptacyjne w odniesieniu do świata społecznego. Każda dziedzina akademicka musi koncentrować się na postępie tam, gdzie jest on potrzebny i apologetyce skutków takiego postępu. Każda jednostka musi dopasować się do instytucji, miejsc pracy i całej sieci społecznej, nie zaprzatając sobie głowy tym, co traci.

⁶ Ellul, *Propaganda*, 210.

⁷ „Nędza studenckiego życia”

⁸ James Joyce, *Portret artysty z czasów młodości w przekładzie Zygmunta Allana* (Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1977), 270.

Jak ujął to Michael B. Katz: „Żyjemy w państwie instytucjonalnym. Nasze życie toczy się od szpitali, w których się rodzimy, przez systemy szkolne, które dominują naszą młodość, biurokrację, dla których pracujemy, aż po szpitale, w których umieramy”⁹.

Uniwersytet jest doskonałym odzwierciedleniem naszej instytucjonalnej rzeczywistości. Uniwersytet jest bezosobową biurokracją, nawet jeśli stara się być czymś innym. Alexis de Tocqueville jasno opisał techniki, za pomocą których funkcjonują takie instytucje: „[Administracja] pokrywa powierzchnię społeczeństwa siecią małych skomplikowanych zasad, drobnych i jednolitych, przez które najbardziej oryginalne umysły i najbardziej energiczne charaktery nie mogą przeniknąć, aby wznieść się ponad tłum. Wola człowieka nie jest niszczona, ale zmiękczana, naginana, kierowana; ludzie rzadko są przez nią zmuszani do działania, ale są stale powstrzymywani przed działaniem; taka władza nie niszczy, ale uniemożliwia istnienie; nie tyranizuje, ale ściska, gasi i oślepia ludzi, aż każdy naród zostanie zredukowany do niczego lepszego niż stado nieśmiałych i pracowitych zwierząt, których pasterzem jest rząd”¹⁰.

Uniwersytet oferuje zaawansowaną formę edukacji. Jest ona zaawansowana głównie dlatego, że uniwersytet jest instytucją szkolną najbardziej bezpośrednio służącą kapitałowi. Ale czy studenci nie mają dość nauki, zanim dotrą na uniwersytet? Najprawdopodobniej są nią zmęczeni. Nie jest łatwo mieć swoją wolę systematycznie zmiękczaną, naginaną i kierowaną przez autorytarne struktury społeczne. Sprzeciw wobec samej pracy musi być teraz podstawą radykalnego sprzeciwu wobec kapitału (który przechwytywa wszystkie formy częściowego oporu). Sprzeciw wobec szkolnictwa jest teraz koniecznością dla tych, którzy opierają się udomowieniu kapitalistycznego społeczeństwa. „Szkoly funkcjonują jako organizacja bierności duszy, i jest to prawdą nawet wtedy, gdy stosowane są aktywne i wolnościowe metody; wyzwolenie szkoły byłoby wyzwoleniem z ucisku” – pisał Camatte¹¹. Jest aż nazbyt oczywiste, że szkolnictwo łamie ducha. I choć nie jest łatwo się temu przeciwstawić, warto to zrobić. Tylko poprzez opór wobec tego społeczeństwa życie może stać się warte przeżycia.

⁹ Michael B. Katz et al., *The Social Organization of Early Industrial Capitalism* (Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1982), 354.

¹⁰ Cytowany w Gatto, *The Underground History*, 91.

¹¹ Jacques Camatte, *This World We Must Leave and Other Essays* (Brooklyn, Nowy Jork: Autonomedia, 1995), 109.

Anarcho-Biblioteka
Dobry pieróg to wywrotowy pieróg



Jan D. Matthews
Ku zniszczeniu szkolnictwa
Późny 2004

Przekład: nieporządek.

pl.anarchistlibraries.net