

Niewidzialne imperium albo o kłopotach w szkole

ABSTRACT. Bielecki Marian, *Niewidzialne imperium albo o kłopotach w szkole* [An invisible empire: on troubles in school]. „Przestrzenie Teorii” 20. Poznań 2013, Adam Mickiewicz University Press, pp. 49-77. ISBN 978-83-232-2654-3. ISSN 1644-6763.

The article presents an interpretation of “school” scenes from Gombrowicz’s *Ferdydurke* which was inspired by Pierre Bourdieu’s sociological method. The use of concepts such as ‘habitus’, ‘reproduction’, and ‘pedagogical authority’ allows one to see not only a satire on didactic ineptitude, but also a thorough and acute analysis of the functioning of the school as an institution in these scenes. From this perspective, the key function of school is not to teach, but to reproduce the structure of the social order and implement performative pedagogy which shapes this community’s members.

Oślawiona scena lekcji języka polskiego z *Ferdydurke*...¹. Choć w trakcie jej lektury niejedynemu nauczyciel mógłby – takie jest moje wrażenie – odczuwać jakiś dyskomfort, to powieściowy ów wątek, może zresztą właśnie dlatego, od dawna zdaje się przyswojony i oswojony – i przez akademickich komentatorów, i przez dydaktykę szkolną. Długo już śmiejemy się, czytając w *Ferdydurke* o uczniowskich ekscesach i nieporadności nauczyciela i nawet jeśli czasem jest to śmiech trochę kwaśny, to i tak raczej nie burzy niczyjego, zasadniczo dobrego samopoczucia. Jeśli więc przychodzi do omawiania tych scen, choć w wielu próbach całościowej interpretacji powieści są one pomijane, to w najlepszym razie mowa jest, w bardzo powierzchownym trybie, bo też i komentatorzy nie są wątkiem specjalnie zainteresowani, o satyrze na pedagogiczny anachronizm, dydaktyczny schematyzm i szkolną rutynę – czyli na kiepskie belferstwo będące karykaturą samego siebie². W najgorszym razie wina za niepowo-

¹ Stosuję następujące skróty do opisu tekstów Gombrowicza: F – *Ferdydurke*, oprac. W. Bolecki, Kraków 2007; DIV – *Dziennik 1967–1969*, Kraków 1992; WP – *Wspomnienia polskie. Wędrowki po Argentynie*, Kraków 1996.

² Tymi wyjątkami od reguły są: A. Stawiarska, *Gombrowicz w przedwojennej Polsce*, Kraków 2001, s. 251-253; M. Głowiński, *Gombrowiczowska diatryba*, [w:] tenże, *Gombrowicz i nadliteratura*, Kraków 2002, s. 184-222; J. Margański, *Józio w piekle literatury*, „Teksty Drugie” 2002, z. 3, s. 7-21; J.-P. Salgas, *Gombrowicz lub ateizm integralny*, przeł. J.M. Kłoczowski, Warszawa 2004, s. 67, 76-78; W. Bolecki, *Słowacki Gombrowicza*, „Teksty Drugie” 2010, z. 1, s. 171-191; *Dodatek krytyczny*, [w:] F, 462-494. Na kuriozalną recepcję wątku składają się jeszcze książka Stanisława Bortnowskiego (*Ferdydurkizm, czyli*

dzenie dydaktyczne zrzucana jest na uczniów, ich tępotę i lenistwo. Sądzę, że można w tym fragmencie znaleźć rzeczy o wiele bardziej kłopotliwe. Co tam się właściwie dzieje? Na czym, tak naprawdę, polega męka „pupy, pedagogii, szkolarstwa i szkolnictwa” (F, 170)? Zanim spróbuję o tym opowiedzieć, dodam, że podczas lektury tekstów jeszcze jednego autora czuję się – jako nauczyciel, jako polonista – tak samo nieswojo. To Pierre Bourdieu³, który, nakierowując narzędzia socjologiczne na samego siebie jako na człowieka Akademii, pytał bardzo radykalnie o warunki możliwości tego, co określał mianem praktyki scjentystycznej albo doświadczenia scholastycznego⁴. Gombrowicz na pozór kreślił jedynie mniej czy bardziej doraźną literacką satyrę, ale w gruncie rzeczy zrobił to samo.

Gombrowicz w szkole, Warszawa 1994) i złośliwości Tadeusza Różewicza z *Kartoteki rozrzuconej* (zob. T. Różewicz, *Dramat*, t. 1, Wrocław 2005, s. 86-94).

³ Nie zestawiam Gombrowicza z Bourdieu jako pierwszy. Por. K.A. Jeleński, *Chwile oderwane*, Gdańsk 2007, s. 551; J.-P. Salgas, *Gombrowicz...*, s. 180-197; Witold Gombrowicz, „socjolog w stanie nieważkości”, przeł. B. Hrekowicz, [w:] *Witold Gombrowicz – nasz współczesny. Materiały międzynarodowej konferencji naukowej w stulecie urodzin pisarza Uniwersytet Jagielloński – Kraków, 22-27 marca 2004*, pod red. J. Jarzębskiego, Kraków 2010, s. 157-168; M. Piwoński, *Gombrowicz i Bourdieu – socjologia w stanie nieważkości*, referat na konferencji „Gombrowicz dzieckiem podszyty”, Uniwersytet Jagielloński, 8-10 maja 2009. Por. też: J. Verdès-Leroux, *Deconstructing Pierre Bourdieu. Against Sociological Terrorism from the Left*, New York 2001, s. 96.

⁴ Prace Bourdieu oznaczam tak: IFCP – P. Bourdieu, *Intellectual Field and Creative Project*, [w:] *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*, ed. by M.F.D. Young, London 1971, s. 161-188; SEST – P. Bourdieu, *System of Education and System of Thought*, [w:] *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*, ed. by M.F.D. Young, London 1971, s. 189-207; SDN – P. Bourdieu, *Specyfika dziedziny naukowej i społeczne warunki rozwoju wiedzy*, przeł. E. Neyman, [w:] *Kryzys i schizma 2. Antyscjentystyczne tendencje w socjologii współczesnej*, wybór i wstęp E. Mokrzycki, Warszawa 1984, s. 87-136; HA – P. Bourdieu, *Homo Academicus*, trans. by P. Collier, Stanford 1988; AD – *Academic Discourse. Linguistic Misunderstanding and Professorial Power*, ed. by P. Bourdieu, J.-C. Passeron, M. de Saint Martin, with contributions with Ch. Baudelot, G. Vincent, trans. by R. Teese, Stanford 1994; SN – P. Bourdieu, *The State Nobility. Elite Schools in the Field of Power*, with collaboration of M. de Saint Martin, trans. by L.C. Clough, Stanford 1996; WW – *The Weight of the World. Social Suffering in Contemporary Society*, P. Bourdieu et al., trans. by P. Parkhurst Ferguson, S. Emanuel, J. Johnson, S.T. Waryn, Stanford 1999; RS – P. Bourdieu, *Reguły sztuki. Geneza i struktura pola literackiego*, przeł. A. Zawadzki, Kraków 2001; ZDSR – P. Bourdieu, L.J.D. Wacquant, *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, przeł. A. Sawisz, Warszawa 2001; LSP – P. Bourdieu, *Language & Symbolic Power*, ed. by J.B. Thompson, trans. by G. Raymond, M. Adamson, Cambridge 2003; D – P. Bourdieu, *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzienia*, przeł. P. Biłos, Warszawa 2005; MP – P. Bourdieu, *Medytacje pascaliańskie*, przeł. K. Wakar, Warszawa 2006; R – P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przeł. E. Neyman, Warszawa 2006; LA – P. Bourdieu, A. Darbel, D. Schnapper, *The Love of Art. European Art Museums and their Public*, trans. by C. Beat-

„Pierwszorzędny zakład naukowy” (F, 20) dyrektora Piórkowskiego – już to początkowe określenie szkoły sporo mówi. Szkoła to instytucja ze wszystkimi tego konsekwencjami – i te konsekwencje to w zasadzie wyłączny temat mojej interpretacji. W scenach „szkolnych” właściwie wszystko jest znaczące. Istotne preludium stanowi już samo wejście profesora Pimki do gmachu szkoły. Wtedy do bohaterów podchodzi „jakiś kulawy inteligent, zapewne dyżurny nauczyciel, [...] z oznakami wielkiej czołobitności względem Pimki” (F, 22). Ta niesymetryczna relacja wskazuje na jedną z najważniejszych właściwości Szkoły jako instytucji, której skuteczność funduje się na relacjach hierarchicznych. Funkcją tej hierarchii jest, oczywiście, budowanie tego, co Bourdieu nazywa autorytetem pedagogicznym, przy czym jest to pierwszy, mało jeszcze wyrafinowany, sposób jego tworzenia i utrwalania⁵. Polemiczny adres jest tu zresztą nieco szerszy, gdyż profesor Pimko jest nie tylko dydaktykiem, ale i historykiem literatury. Gombrowicz sarkastycznie pokazuje, że środowisko literaturoznawcze również jest mocno zhierarchizowane, tak w aspekcie instytucjonalnym, jak i środowiskowym. Oto nieco późniejsze reakcje profesora Pimki zakłopotanego przez młodą dziewczynę:

A zaraz potem, stukając laską, w stanie wielkiego podrażnienia zaczął deklamować, cytować, recytować, wypowiadać myśli, aforyzmy, sądy i koncepcje, wszystko w najlepszym gatunku, najklasyczej belfrowate, ale jak belfer chory i zagrożony w swym jestestwie. Wspominał nie znane mi nazwiska jakichś literackich przyjaciół i słyszałem, jak powtarzał cicho ich pochlebne opinie o sobie wypowiadając z kolei o nich pochlebne opinie. Trzykrotnie też podpisał się ołówkiem na ścianie „T. Pimko” ni to Anteusz czerpiący siły w kontakcie z własnym podpisem (F, 95).

Trudno powiedzieć, skąd u Gombrowicza tyle złośliwości. Zupełnie jednak niesłychane jest to zaufanie Pimki do charyzmy skrytej w tekstualności, do autorytetu zdeponowanego w wiedzy eksperckiej i w środowiskowej opinii, do performatywnej mocy dyskursu zdolnego – jeśli zważyć na okoliczności – do opierania się najbardziej niesprzyjającej przygodności. A jednak nie jest Pimko tak pomyłony, jak mogłoby to w pierwszej chwili wyglądać i żadne z jego zachowań nie jest ani przypadkowe, ani wyzbyte pewnego specyficznego sensu⁶. Zaczynają tu bowiem działać przemożne

tie, N. Merriman, Cambridge 2007; RP – P. Bourdieu, *Rozum praktyczny. O teorii działania*, przeł. J. Stryjczyk, Kraków 2009.

⁵ Sam Pimko w pierwotnej wersji powieści przyznaje bezceremonialnie: „Kocham tych małych człowieczków, właśnie dlatego, że mali. Dużych, wąsatych, dorosłych nie cierpię, z nimi trzeba być na równej stopie” (F, 293).

⁶ Jakiegoś wyjaśnienia dostarcza Bourdieu: „Pojęcie widoczności (*visibility*), używane tak często przez autorów amerykańskich i powszechnie przyjęte w kręgach uniwersytec-

reguły autorytetu scholastycznego, który jest tak potężny, że umożliwia tę zdumiewającą sytuację, w której ktoś taki jak Pimko może marzyć o dziewczynie takiej jak Zuta.

Wątek hierarchii i autorytetu powróci później, kiedy nauczyciel zwany Bładaczką, skonfundowany lekcyjnym chaosem, zacznie straszyć uczniów wizytatorem⁷. Oczywiście sam lęka się go najbardziej. Pierre Bourdieu wskazuje, że ta hierarchizacja ma kilka funkcji:

czysto szkolny z pozoru kult hierarchii przyczynia się zawsze do obrony i uprąmocnienia hierarchii społecznych o tyle, o ile hierarchie szkolne – niezależnie od tego, czy chodzi o hierarchie stopni i tytułów, czy też o hierarchie placówek i dyscyplin – zawdzięczają zawsze coś hierarchiom społecznym, które starają się odtworzyć (w dwojakim rozumieniu tego terminu). [...] Praca pedagogiczna (niezależnie od tego, czy jest prowadzona przez Szkołę, Kościół czy Partię) ma na celu produkcję osobników trwale i całkowicie przekształconych dzięki długotrwałej działalności służącej ich przeobrażeniu, nastawionej na wyposażenie ich w stałe i zdolne do inwersji wykształcenie (*habitus*), czyli we wspólne schematy myślenia, percepcji, oceny i działania. Owa seryjna produkcja osobników identycznie zaprogramowanych wymaga produkcji osobników odpowiedzialnych za programowanie (którzy sami są identycznie zaprogramowani) oraz zestandaryzowanych instrumentów konserwacji i przekazu; i wywołuje ją w historii (R, 253, 304-305).

Edukacja to socjalizacja – taką tezę Bourdieu powtarza często. Złudzeniem jest przeświadczenie o autonomii, neutralności i niezależności systemu szkolnego od stosunków klasowych. Struktura Szkoły przyczynia się do reprodukcji dystrybucji kapitału kulturowego, a przez to i struktury porządku społecznego. Hierarchiczna czy niesymetryczna relacja między nauczycielem a uczniem ustanawia matrycę działania pedagogicznego, ustala właściwy stosunek w komunikacji pedagogicznej, która zawsze

kich, ujawnia wartość, jaką ma ten specjalny rodzaj kapitału, jakim jest kapitał społeczny, w roli odrębnego wyróżnika. Akumulować kapitał to «robić sobie nazwisko» (są nawet tacy, którym wystarcza tylko imię), tzn. mieć imię własne budzące respekt, znak jednoznacznie wyróżniający nosiciela, wyodrębniający go jako widoczną formę spośród tła nierozróżnialnego, niedostrzegalnego, zwyczajnego, w którym gubi się to, co powszednie i zwykłe (stąd, z pewnością, bierze się cenność metafor, w których opozycja między błyskotliwym i niejasnym stanowi paradygmat większości taksonomii akademickich)” (SDN, 101-102). Profesor Pimko bardzo świadomie chowa się za instytucjonalnymi zasłonami, zwłaszcza w pierwotnej wersji powieści: „Nuda jest twórczym i dodatnim czynnikiem, bez nudy nie może być kultury, jak o tym dobrze wiedzą czytelnicy mych przyczynków – ziewnięcie pana zaboloby mnie, gdyby było wymierzone przeciw jednostce prywatnej, ale nie jestem jednostką prywatną, jestem jednostką publiczną, w służbie wyższych ideałów, a przeto mogę nudzić ile wlezie, gdyż nudzę w imię ideału” (F, 288).

⁷ Powieściowi nauczyciele – polonista i łacinnik – mieli swoje pierwowzory. Zob. T. Kępiński, *Witold Gombrowicz i świat jego młodości*, Kraków 1974, s. 29-31, 38, 90-104, 122, 369.

nastawiona jest na reprodukcję arbitralności kulturowej klas dominujących lub zdominowanych (R, 75, 78). Społeczny ład opiera się natomiast na zasadzie tożsamości czy – jak najczęściej mawia francuski socjolog – habitusu. W *La Noblesse d'état* Bourdieu postrzega Szkołę jako instytucję kontynuującą „efekt edypalizacji”, wytwarzającą i poręczającą symboliczną przemoc przez jej władzę nominalizacji, określania tożsamości (SN, 117). Dodaje przy tej okazji chyba nie bez złośliwości, że jest to tożsamość męska, co widać najlepiej po najbardziej pożądanym cnotach wypracowywanych w procesie dydaktycznym. I właśnie Szkoła ma wytwarzać habitus, „ową zasadę wytwarzającą i jednoczącą zachowania i opinie, stanowiącą równocześnie ich zasadę wyjaśniającą, jako że dąży on do odtwarzania – w każdym momencie biografii szkolnej lub intelektualnej – systemu warunków obiektywnych, których jest wytworem” (R, 267). Habitus to zatem nic innego jak skutecznie zinterioryzowane zasady arbitralności kulturowej, zdolne do samoodtwarzania także po ustaniu pracy pedagogicznej. Znajdują one swój konkretny wyraz w pewnych praktykach społecznych, w systemach schematów postrzegania, oceny, myślenia, działania. W konsekwencji tego wszystkiego każdy uczestnik społecznego ładu ma takową tożsamość – a zatem jest albo przynajmniej powinien być taki sam czy prawie taki sam jak wszyscy. Tej operacji służy właśnie praca dydaktyczno-pedagogiczna zorientowana na wychowywanie jednostek do siebie podobnych, a które to podobieństwo ma znajdować swój wyraz w przyswojonym i inscenizowanym w życiu modelu myślenia i zachowania – czym jest właśnie habitus.

Gombrowicz widział sprawy dość podobnie, przedstawił to jednak bardziej dowcipnie i z nieporównanie większym okrucieństwem:

W dużym pokoju za stołem siedzieli nauczyciele i popijali herbatę zagryzając bułką. Nigdy nie zdarzyło mi się widzieć razem tyłu i tak beznadziejnych starszków. Większość chlipała donośnie, jeden ciamkał, drugi mlaskał, trzeci ciągnął, czwarty siorpał, piąty był smutny i łysy, a nauczycielce francuskiego łzawiły się oczy i wycierała je różkiem chusteczki. [...] – To najtęższe głowy w stolicy – odparł dyrektor – żaden z nich nie ma jednej własnej myśli; jeśliby zaś i urodziła się w którym myśl własna, już ja przegonię albo myśl, albo myśliciel. To zgoła nieszkodliwe niedołęgi, nauczają tylko tego, co w programach, nie, nie postoi w nich myśl własna. – Pupa, pupa – rzekł Pimko – widzę, że oddaję mego Józia w dobre ręce. Bo nie ma nic gorszego od nauczycieli osobiście sympatycznych, zwłaszcza jeśli przypadkiem mają osobiste zdanie. Tylko prawdziwie niemiły pedagog zdoła wszczepić w uczniów tę miłą niedojrzałość, tę sympatyczną nieporadność i niezręczność, tę nieumiejętność życia, które cechować winny młodzież, by stanowiła obiekt dla nas, rzetelnych pedagogów z powołania (F, 36)⁸.

⁸ Jak przekonuje Bill Readings, nic się tu nie zmieniło: „najlepszy nauczyciel to ten, który posiada najwyższy uniwersytecki tytuł i najwięcej grantów, który jest najbardziej

Ta uniformizująca pedagogia w *Ferdydurke* ostatecznie się powiedzie, bo bunt Gałkiewicza zostanie skutecznie spacyfikowany. Niezależnie od wcześniejszych antagonizmów wszyscy uczniowie upodobnią się do siebie („Zniknęły różnice” [F, 43] – zauważy Józio), popadną w dziwne otępienie i staną się zupełnie niezdolni do jakiegokolwiek niesubordynacji i buntu. Narrator-bohater będzie tym trochę zdziwiony, ale jego rozpoznanie sytuacji okaże się zupełnie genialne:

i choć powinni byli uciekać, nie czynili tego, ponieważ nie byli już tym, czym być powinni. Uciekać znaczyło nie tylko – uciekać ze szkoły, lecz przede wszystkim – uciekać od siebie, och, uciec od siebie, od smarkacza, którym uczynił mię Pimko, porzucić go, powrócić do mężczyzny, którym byłem! Jakże jednak uciekać od czegoś, czym się jest, gdzie znaleźć punkt oparcia, podstawę oporu? Forma nasza przenika nas, więzi od wewnątrz równie, jak od zewnątrz (F, 44-45).

Wychodzi na to, że Gombrowicz w pojęciu Formy zawarł tę samą paradoksalną logikę, co Bourdieu w pojęciu habitusu. W obu przypadkach mechanizm nie funkcjonuje jak jakaś reguła przychodząca z zewnątrz w postaci zakazu czy nakazu. Opozycja wnętrza i zewnątrz w ogóle tu nie działa, ponieważ kulturowa tożsamość jest wynikiem interioryzacji przez podmiot tego, co społeczne, projekcji tego, co publiczne, w sferę tego, co prywatne, oraz naturalizacji tego, co historyczne. Habitus jest „strukturą strukturującą” (D, 217), to znaczy ustrukturuowaną i strukturyzującą zasadą performatywnej autoreprodukcji. Habitusy określają i tworzą warunki percepcji i sposoby oceny samych siebie, organizują praktyki społeczne i sposoby ich postrzegania. Dlatego nie można wyjść poza własny habitus, nie można uciec od samego siebie.

Lekcja języka polskiego zaczyna się wraz z pojawieniem się nauczyciela na katedrze. Jego usytuowanie też nie jest, oczywiście, bez znaczenia. Jak przekonują Bourdieu i Passeron:

W specyficznej przestrzeni, jaką mu przeznacza tradycyjna instytucja (estrada, katedra oraz pozycja w centrum krzyżujących się spojrzeń), profesor znajduje materialne i symboliczne warunki pozwalające mu utrzymywać studentów w dystansie i w poszanowaniu; warunki, które by go do tego zmuszały nawet wówczas, gdyby tego nie chciał. Wzniesiony i zamknięty w przestrzeni, która go uświęca, mówca – oddzielony od audytorium o tyle, o ile pozwala tłok audytorium, kilkoma opustoszałymi rzędami, które materialnie zaznaczają dystans, jaki profan trwożliwie zachowuje wobec *mana* słowa i które nigdy nie są zajęte, a jeśli już zajęte, to jedynie przez gorliwców w najlepszym stylu, pobożnych ministrantów mentorskiej mowy – profesor odległy i nieprzystępny, otoczony przez

wiarygodną reprodukcją systemu”, a najlepszy student to ten, który uprawia najlepszą mimikrę „jako replika profesora i replika miejsca w systemie” (B. Readings, *The University in Ruins*, Cambridge–London 1999, s. 25, 157).

niepewne i lękliwe „mówi się”, jest skazany na teatralny monolog i na wirtuozowski pokaz przez przymus pozycji bardziej bezwzględny niż najsurowsze przepisy. Katedra wyłudza – niezależnie od woli osoby na nią wstępującej – intonację, dykcję, wymowę i przebieg wypowiedzi: i tak w studencie wygłaszającym referat *ex cathedra* dostrzegamy spadkobiercę oratorskich nawyków profesora (R, 196).

Specjalnie zorganizowana przestrzeń, eksponująca wykładowcę, służy znowu budowaniu autorytetu, a odbywa się to przez osobliwą grę dystansu i respektu wzajem się tu poręczających (AD, 3, 11). Ale nie tylko o to tu idzie. Równie ważne jest bowiem to, jaką pozycję w klasie zajmują uczniowie. Inspirująco tę zasadę szkolnej parcelacji dopowiadał Michel Foucault:

Każdemu – jego miejsce; w każdym miejscu – ktoś. Unikać rozmieszczania grupami; dekomponować kolektywne lokalizacje; dokonać analizy niejasnych, masowych i skrytych zbiorowości. [...] Należy zlikwidować skutki niezdecydowanych repartycji, nie kontrolowane ukrywanie się jednostek, ich rozproszoną cyrkulację, ich bezużyteczną i groźną koagulację – to taktyka antydezercyjna, antywłóczęgowska, antyaglomeracyjna. Trzeba mieć informacje o obecności i nieobecności, wiedzieć jak i kiedy każdego znaleźć, umożliwić kontakty pozytywne a przeciąć szkodliwe, móc w każdej chwili nadzorować zachowanie każdego, ocenić je, zareagować, wyliczyć zalety i zasługi. A zatem procedura – by poznać, opanować i wykorzystać⁹.

Planowe rozmieszczenie uczniów w przestrzeni klasy służy zwiększeniu widzialności i w konsekwencji okiełznaniu skorej do zamieszania masy, rozdzieleniu potencjalnych ognisk buntu, a następnie ułatwieniu przyswajania wiedzy na temat jednostek. To z tych powodów w wycofanym fragmencie powieści dyrektor szkoły zachwala profesorowi Pimce swój zakład jako „przestronny i widny” (F, 305). Gombrowicz maluje jednak moment załamania tego modelu. W klasie panuje straszny rozgardiasz i zupełne nieposłuszeństwo. Profesor Bładaczka, mocno zakłopotany, wykonuje nerwowe gesty, które tylko potęgują jego konfuzję. Uczniowie nie reagują, nieporadność nauczyciela dodatkowo prowokuje ich do jeszcze większego hałasu i niesubordynacji. Doprowadzony do ostateczności nauczyciel wali dziennikiem w katedrę i próbuje przekrzyczeć uczniów. W krańcowej desperacji sięga po najróżniejsze argumenty, jedne bardziej, inne mniej sensowne. Ta jego początkowa nieporadność jest jednak trochę myląca. Bardzo szybko okazuje się on belfrem niezwykle wytrawnym, w sytuacji absolutnie beznadziejnej wybiera bowiem środki najlepiej sprawdzone. Co robi? Zaczyna pytać uczniów o *Konrada Wallenroda*,

⁹ M. Foucault, *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, przeł. T. Komendant, Warszawa 1998, s. 138.

Dziady i „ogólne rysy romantyzmu” (F, 39). To samo robi zresztą profesor Pimko na początku powieści. Kiedy tylko Józio w rozgrywającej się między nimi psychomachii usiłuje przejąć inicjatywę, od razu zostaje zarzucony pytaniami o ducha, a właściwie o duchy króla Władysława, dziejów, cywilizacji helleńskiej, galijskiej, umiaru, dobrego smaku i znanego tylko Pimce sielankopisarza z XVI wieku, który pierwszy użył wyrażenia pępek. Dalej idą pytania o ducha Kasprowicza i o jego stosunek do chłopów, o pierwszą miłość Lelewela, o przysłowki, deklinacje i koniugacje (F, 18-19). Bez wątpienia o każdym z nauczycieli z *Ferdydurke* wolno powiedzieć, że to – podając za Gombrowiczem – „szkolarsko-dydaktyczna umysłowość” (F, 76), czy też – jak to opisywał Bourdieu – umysłowość scholastyczna, a więc taka, która jest doskonałym wcieleniem etosu profesorskiego, tej osobliwej mieszaniny arystokratyzmu i ascetyzmu (SN, 38; D, 216), heroicznego i pełnego poświęcenia oddania publicznej służbie (SN, 49), „smutnego pedantyzmu” (D, 399), „ciężkiego dydaktyzmu, mędrkującego, biernego i jałowego, z racji swego zmysłu powagi, a może z racji swojej ostrożności i *zapóźnień*” (D, 364). Tak właśnie w *Homo Academicus* i *Medytacjach pascaliańskich* francuski socjolog charakteryzował rozum scholastyczny, jako zbudowany na wyparciu wiedzy o społecznych i ekonomicznych warunkach własnej możliwości, na zapomnieniu swojej genezy i historii, która jest w istocie najpierw arystokratycznym, a z czasem coraz bardziej drobnomieszczańskim, pełnym pogardy wymieszanej z lekkiem dystansowaniem się od tego, co pospolite i pragmatyczne, a przy tym podejmujący ustawiczną próbę narzucenia tej perspektywy całemu światu. I Bładaczka, i Pimko bowiem, z jednej strony, stwarzają sugestię nieustannego obcowania z czymś wyższym i lepszym, wtajemniczenia w doświadczenia niedostępne większości (np. niepospolitej lektury), z drugiej zaś, autokreują się na kogoś poświęconego trudnej, pełnej wyrzeczeń misji edukacyjnej, na kogoś krańcowo oddanego służbie literatury – wszystko to widać może najlepiej w osobliwej wyniosłości Bładaczki względem Gałkiewicza. Taktyki okazują się bardzo skuteczne. Józio dostaje złą notę i czuje się zaskoczony, przyduszony, pochwycony, przygwożdżony, „zakneblowany, zbelfrzony i zabelferowany” (F, 20). Niesubordynacje uczniów także ostatecznie się kończą. Czy to z powodu groźby oceny niedostatecznej? Niekoniecznie. Otóż egzaminowanie to taktyka wyjątkowo przebiegła. Na pozór służy jedynie weryfikacji wiedzy i, oczywiście, zastraszeniu tych, którzy się nie przygotowali. Foucault przekonuje, że jest inaczej, że chodzi o pacyfikację i to w sensie zupełnie podstawowym:

Sukces władzy dyscyplinarnej należy zapewne przypisać wykorzystaniu prostych instrumentów: hierarchicznego spojrzenia, normalizującej sankcji i ich kombinacji w specyficznej procedurze tej władzy – w egzaminie. [...] Egzamin łączy w so-

bie techniki hierarchii, która nadzoruje, i sankcji, która normalizuje. Jest normatywnym spojrzeniem, nadzorem pozwalającym oceniać, klasyfikować i karać. Zapewnia jednostkom widzialność, dzięki której różnicuje się je i sankcjonuje. [...] W centralnym punkcie dyscyplinarnych procedur manifestuje ujarzmienie tych, których postrzega się jako obiekty, i obiektywizację tych, których się ujarzma¹⁰.

W tym sensie Szkoła odnajduje w procedurze egzaminu samą siebie, rozpoznaje wszystkie prerogatywy swojej ideologii. Egzamin ma dla tej ideologii rangę paradygmatyczną, realizuje bowiem wszystkie najważniejsze jej funkcje. Przyczynia się do zwiększenia nadzoru, który – jak już wiadomo – polega na skutecznym zwiększaniu widoczności. Ścisła kontrola jest natomiast podporządkowana korekcji zachowań niewłaściwych i w ogólności celom normalizacyjnym. Egzamin to porównywanie każdego z każdym, służące pochwyceniu różnic i wpisaniu ich w porządek archiwum. Punktem docelowym jest – jak podsumowuje Foucault – stworzenie podmiotu wiedzy, jego ujarzmienie, czyli stworzenie „duszy”, podmiotowej tożsamości, habitusu. W tym przypadku będzie to habitus „językowo-literacki”, który jest internalizacją „wartości przypisanych do języka, przyznawaniem pierwszeństwa tekstualnym egzegezom i pogardą dla emocjonalnego zaangażowania w kwestie intelektualne”¹¹. Można by tylko dodać, że jest to zarazem habitus narodowy (LSP, 49)¹². Właśnie tę performatywną operację zapowiada już na wstępie profesor Pimko: „Już tam w szkole zrobią z ciebie ucznia” (F, 20), a w wersji pierwotnej tekstu mówił jeszcze ciekawiej: „chodź, pójdziemy do szkoły, tam dopiero zrobią z ciebie człowieka. [...] zrobię z ciebie człowieka, na razie człowiekiem nie jesteś [...] Dopiero edukacja czyni z człowieka człowieka [...] Każdy jest uczniem i tylko uczniem. [...] Życie jest szkółką” (F, 292)¹³. To jednak także nie wszystko, bo dzięki niezwykłej użyteczności procedury egzami-

¹⁰ Tamże, s. 167, 180-181.

¹¹ C. Kramsch, *Pierre Bourdieu: a biographical memoir*, [w:] *Pierre Bourdieu and Literacy Education*, ed. by J. Albright, A. Luke, New York–London 2008, s. 38.

¹² Zob. też: M. Heller, *Bourdieu and „literacy education”*, [w:] *Pierre Bourdieu and Literacy Education*, ed. by J. Albright, A. Luke, New York–London 2008, s. 54-58. Według Ernesta Gellnera taka misja ma charakter już nacjonalistyczny: „Nacjonalizm to globalna dyfuzja zapośredniczonego przez szkolnictwo i nadzorowanego przez wyższe uczelnie idiomu, który skodyfikowano zgodnie z wymogami biurokratycznej i technologicznej precyzji komunikowania się” (E. Gellner, *Narody i nacjonalizm*, przeł. T. Hołówka, Warszawa 1991, s. 74).

¹³ Tę performatywną właściwość egzaminu z humorem ujmuje autokomentarz z *Testamentu. Rozmów z Dominique de Roux*: „Oto więc belfer Pimko zachodzi do mnie, niby z wizytą, pogaduje o tym i o owym, aż zniecka zaczyna mnie egzaminować! Robi ze mnie ucznia! Zły stopień mi stawia! I wreszcie, pupę dziecinną z nagle przyprawiwszy, mnie, trzydziestolatka, oddaje tryumfalnie do szkoły!” (DIV, 41-42).

nacyjnej ideologia Szkoły może realizować inne jeszcze swoje interesy. Warto więc przyjrzeć się może nieco dokładniej egzaminacyjnemu dyskursowi. Oto jego próbka:

A zatem dlaczego Słowacki wzbudza w nas zachwyt i miłość? Dlaczego płaczemy z poetą czytając ten cudny, harfowy poemat *W Szwajcarii*? Dlaczego, gdy słuchamy heroicznych, spiżowych strof *Króla Duchy*, wzbiera w nas poryw? I dlaczego nie możemy oderwać się od cudów i czarów *Balladyny*, a kiedy znowu skargi *Lilli Wenedy* zadźwięczą, serce rozdziera się nam na kawały? I gotowiliśmy lecieć, pędzić na ratunek nieszczęsnemu królowi? Hm... dlaczego? Dlatego, panowie, że Słowacki wielkim poetą był! Wałkiewicz! Dlaczego? Niech Wałkiewicz powtórzy – dlaczego? (F, 40).

O co chodzi Gombrowiczowi? Czy rzeczywiście o lenistwo i tępotę uczniów, niechętnych i niezdolnych do podziwiania arcydzieł. Albo o anachronizm tego dyskursu, jego irytującą tautologiczność? Albo o nienaturalność czy dziwaczność tego emfatycznego werbalizmu? Albo o nieprzystawalność estetyki romantycznej i estetyki arcydzielności do doświadczeń życiowych uczniów?¹⁴. Bo właśnie w ten sposób, mniej czy bardziej zdecydowanie, o tych scenach najczęściej mówiono. To wszystko prawda, ale prawda znowu tylko częściowa.

Po pierwsze, dochodzi tu do uprawomocnienia dyskursu. Bourdieu powiada: „egzamin wyraża, wymusza, sankcjonuje i uświęca wartości związane z pewną określoną organizacją systemu szkolnego, z pewną określoną strukturą pola intelektualnego i, za ich pośrednictwem, z kulturą dominującą” (R, 236-237). Miejsce, z którego mówi Bładaczka, to miejsce wyróżnione, miejsce w łonie kultury prawomocnej, na mocy czego obdarzone jest instytucjonalnym autorytetem prawomocności. To znaczy: jest to proces ustanowienia wartości tego, o czym mowa, i usankcjonowania wyłączności dyskursu, jakim odtąd można mówić na ten temat. W ten sposób określa się sam kształt wiedzy, formy jej ujawniania się. Ta pedagogia nie ogranicza się jedynie do dyskursu, ale obejmuje również zakres najbardziej preferowanych zalet ludzkich i kwalifikacji profesjonalnych, wytwarzanych, uświęcanych i kontrolowanych przez ciało profesorskie (R, 241). W *Regułach sztuki* Bourdieu najdobitniej utożsamia taką meto-

¹⁴ Bourdieu mówił o takim metafizykująco-epifanizującym dyskursie, że to konformistyczne banały typowe dla „szkolnego kultu Księgi” czy „liturgii szkolnej”, nadające się tylko do tego, by wzbogacić antologię Boulevarda i Pécucheta (RS, 7-8). Pimkę, jako nosiciela „jednego znaczenia, jednej martwej i anachronicznej, ale potężnej funkcji instytucjonalnej”, jako uosobienie „banalności, symplifikacji, ubóstwa duchowego i nietolerancji”, z Flaubertowymi bohaterami utożsamiał: Z. Malić, *Ferdydurke*, przeł. J. Łatuszyńska, [w:] *Między życiem a światem. Artykuły, eseje i rozprawy o literaturze polskiej*, wybór i posłowie D. Błażina, Warszawa 2006, s. 92.

dykę z konkwestą religijną, bo tu także zadaniem jest stałe ustanawianie granicy pomiędzy tym, co warte poznania i nauczania, a tym, co na to nie zasługuje, pomiędzy tym, co konsekrowane, a tym, co niekanoniczne, pomiędzy uprawnionymi sposobami obchodzenia się z tym, co kanoniczne, a takimi, które mogłyby to pokalać – a tym samym stałe poszerzanie i umacnianie obszaru triumfującej doktryny (RS, 228). Właśnie na tym polega władza symboliczna, na mocy powoływania do istnienia przez sam akt orzekania.

Po drugie, chodzi o to, co Bourdieu opisał jako „profesorską ideologię mistrzostwa” (R, 139)¹⁵. Owa ideologia opiera się w pierwszym rzędzie na osobliwej retoryczności dydaktycznego dyskursu używanego przez profesorów. Obowiązują specjalne reguły komunikacji. „Scjentyficzny dyskurs wymaga scjentyficznej lektury, sprawnie reprodukującej operacje, których sama jest produktem” (HA, 21) – powiada Bourdieu. Ujmując tę zasadę najkrócej: należy „mówić jak książka” (R, 216). Bourdieu i Passeron opisywali to bez żadnych złudzeń:

Śmiałość, z jaką profesorowie używają uniwersyteckiego idiomu, nie jest bardziej przypadkowa niż tolerancja studentów na mglistą semantykę. Warunki umożliwiające nieporozumienie lingwistyczne oraz jego tolerowanie są wpisane w samą instytucję. Poza tym, że słowa mało znane bądź nieznanne pojawiają się zawsze w zestereotypizowanych konfiguracjach sprzyjających wrażeniu, że już się je słyszało, język wykładów czerpie swoje pełne znaczenie z sytuacji, w której spełnia się stosunek komunikowania pedagogicznego, z jego atmosferą społeczną, jego rytuałem, jego rytmem czasowym, słowem – całym systemem widocznych lub niewidocznych przymusów składających się na działanie pedagogiczne jako działanie narzucania i wdrażania kultury prawomocnej. Określając i uświęcając każdego osobnika zajmującego się wdrażaniem jako godnego przekazywania tego, co przekazuje, zatem uprawnionego do narzucenia odbioru i kontrolowania stopnia

¹⁵ Gombrowicz we *Wspomnieniach polskich. Wędrowkach po Argentynie* o swoich wakacyjnych przygodach z akademikami: „[...] czasem dochodziło do dramatycznych napięć – wtedy mianowicie, gdy zjeżdżało z Krakowa uczone grono profesorów Uniwersytetu Jagiellońskiego. Wówczas nasze beztroskie posiłki, spożywane przy wspólnym stole, przeobrażały się w rodzaj celebracji, której ociążała pedanteria denerwowała mnie niepospolicie. Profesorowie zasiadali u szczytu stołu wiodąc uczone rozmowy, którym z nabożeństwem przysłuchiwali się pozostali biesiadnicy. Dochodziło czasem do tego, że jeden z profesorów przewodniczył rozprawom i udzielał głosu. Do profesorów nigdy nie czułem sympatii, a już te dialogi, filologiczne lub historyczne, wydawały mi się ciężkie jak hipopotamy i niewiele od hipopotama bystrzejsze. Zachowywałem się buntowniczo, w najbardziej solennych momentach przerywałem uprzejmie «może tych ciasteczek» albo prosiłem o sól, a kiedyś, gdy uraczono nas daniem wyjątkowo ciężkim i niesmacznym, kluskami z jakąś przyprawą, zaprotestowałem dość głośno mówiąc, że kluski dla brzucha i kluski dla duszy to stanowczo za dużo. Nic dziwnego, że w końcu doszło do awantury i jeden z uczonych krzesłem na mnie się zamachnął” (WP, 166-167).

wdrażania dzięki społecznie zagwarantowanym sankcjom, instytucja przyznaje profesorskiemu słowu *autorytet statutowy* wykluczający kwestię informacyjnej skuteczności komunikowania (R, 195; por. AD, 10).

W książce *La Noblesse d'état* Bourdieu mówił o tym bardziej szczegółowo:

Najbardziej typowe charyzmatyczne wyczyny, które są prawie zawsze oparte na bardziej czy mniej ostentacyjnym wyrzeczeniu się najbardziej widocznej ochrony instytucji, najwyższej instancji afirmacji doskonałości indywiduum, włączając akrobację werbalną, hermetyczne aluzje, zaskakujące odniesienia czy nieskończenie niejasne pasaże – jak również techniczne formuły służące jako wsparcie czy substytut, takie jak ukrywanie źródeł czy używanie przygotowanych dowcipów – zawdzięczają swoją symboliczną skuteczność warunkom autorytetu, który instytucja ustanawia dla nich (SN, 27-28; por. R, 224)¹⁶.

Po trzecie zatem, praktyka powtarzania lekcji służąca – jak się tyleż słusznie, ile bezmyślnie przyjmuje – utrwalaniu wiedzy nabiera tu szczególnej dosłowności. Można by to powiedzieć inaczej: chodzi o utrwalanie, ale niekoniecznie tylko wiadomości. Powieściowy nauczyciel – czy to polonista, czy to nieco później łacinnik – postępuje tu bardzo profesjonalnie, nieustannie zachęcając do „szlachetnej emulacji” (F, 53), czyli – jak z kolei powiedziała Bourdieu – do „rutynowego i zaprogramowanego powtarzania szkolnego komentarza” (MP, 125). Bładaczka też namawia z uporem: „A zatem, panowie, ja wyrecytuję wam swoją lekcję, a potem wy z kolei wyrecytujecie swoją” (F, 39). Gombrowicz wiedział bardzo dobrze, jak to działa, bo przecież: „Przez powtarzanie, przez powtarzanie najsmadniej tworzy się wszelka mitologia!” (F, 65). A oto i recytacja Bładaczki:

¹⁶ Ezoteryczność tego dyskursu bywa łagodzona, ponieważ wiedza musi dawać się ująć w postaci pytania zadanego uczniowi czy studentowi (SEST, 196). Gdzie indziej Bourdieu stwierdził: „Lecz ten system musi zawsze dokonywać, dla potrzeb przekazu, choćby minimum racjonalizacji tego, co przekazuje; tak więc zamienia na przykład, częściowe i związane z praktycznymi kontekstami, praktyczne schematy klasyfikacji na wyraźne i zestandaryzowane taksonomie, raz na zawsze utrwalone pod postacią synoptycznych schematów bądź dualistycznych i *explicite* wpajanych typologii (jak na przykład «klasyczny/romantyczny»), czyli zachowywanych w pamięci pod postacią wiedzy podlegającej odtworzeniu w sposób mniej więcej identyczny przez wszystkich poddanych nauczaniu” (D, 88); „każda kultura szkolna jest nieuchronnie zhomogenizowana i zrytualizowana, to znaczy «zrutynizowana» ze względu na rutynę PS (pracy szkolnej – dop. M.B.), czyli ze względu na ćwiczenia powtarzania i odtwarzania, które muszą być wystarczająco zestereotypizowane, aby powtarzający, w miarę możliwości w jak najmniejszym stopniu niezastępowalni, mogli je przekazać do nieskończonego powtarzania (na przykład podręczniki, skrypty, brewiarze i katechizmy religijne bądź polityczne, objaśnienia i komentarze, encyklopedie i zbiory, wypisy, publikacje poprawionych egzaminów, kompilacje cytatów, aforyzmów, wierszy pamięciowych, trafnych sformułowań itp.)” (R, 140).

– Wielkim poetą! Zapamiętajcie to sobie, bo ważne! Dlaczego kochamy? Bo był wielkim poetą. Wielkim poetą był! Nieroby, nieuki, mówię wam przecież spokojnie, wbijcie to sobie dobrze w głowy – a więc jeszcze raz powtórzę, proszę panów: wielki poeta, Juliusz Słowacki, wielki poeta, kochamy Juliusza Słowackiego i zachwycamy się jego poezjami, gdyż był on wielkim poetą. Proszę zapisać sobie temat wypracowania domowego: „Dlaczego w poezjach wielkiego poety, Juliusza Słowackiego, mieszka nieśmiertelne piękno, które zachwyty wzbudza?” (F, 40-41).

Oto opisywana przez Bourdieu „profesorska ideologia «marność» studentów” (R, 200) w postaci czystej! Wyraża się ona w jednoczesnym przekonaniu o własnej nieomyślności („nieomyślności mistrza”) i osobliwym stosunku do uczniów, będącym „mieszanią najwyższych wymagań i pełnej rozczarowań pobłażliwości” (R, 200). W konsekwencji wszelka porażka dydaktyczna, każde niepowodzenie pedagogiczne, jakiegokolwiek zakłócenie komunikacji z uczniami – wszystko to składane jest na karb ich intelektualnej ułomności albo nawet złej woli. Bourdieu i Passeron w zwięzłych badawczych projektach książkach, takich jak *Academic Discourse* i *Reprodukcja*, przekonują, że jest zupełnie inaczej, że w istocie przychodzi tu mieć do czynienia z podwójną pomyłką: nieporozumieniem i towarzyszącym mu fikcyjnym przeświadczeniem, że nieporozumienia nie ma (AD, 13). Owo nieporozumienie, które często postrzegane jest jako składowa globalnego kryzysu nauczania uniwersyteckiego, ma charakter komunikacyjny, a ściślej mówiąc: językowy¹⁷. Dlatego też porażka pedagogiczna jest czymś w ogromnej mierze nieuchronnym, zupełnie niezawinionym przez nauczyciela i studentów. Edukacja to właśnie wadliwa, jednostronna komunikacja, całkowicie nieskuteczna wymiana języków. Po stronie profesorów jest zawsze właściwe słowo i dobre dowcipy, po stronie studentów (i uczniów) niewłaściwy język i marne żarty (AD, 17; R, 202). Francuscy socjologowie są tu rzeczywiście bardzo złośliwi:

„źli studenci” są jak zło w teodyceach. Uniemożliwiają nam poczucie, że jesteśmy w najlepszym z możliwych światów. Jednocześnie usprawiedliwiają używanie pedagogicznych sposobów, które byłyby pożądane w najlepszym z możliwych światów. Dlatego to obiektywne zło dostarcza jedynego niepodważalnego usprawiedliwienia dla niepowodzeń relacji nauczycielskiej, dzięki przedstawieniu tego jako czegoś nieuniknionego. [...] Rewolta przeciwko „niekompetencji” studentów – teologowie mówią o „nicości” i „niedoli” – jest sposobem czynienia tej nieważności wieczną i nieuchronną koniecznością, której żadna racjonalna i rozumna akcja nie może się przeciwstawić. Źli uczniowie są w tym samym momencie prawdą i usprawiedliwieniem systemu edukacji, który wysyła ich do piekła (AD, 17; por. R, 201).

¹⁷ Por. D. Robbins, *The Need for an Epistemological „Break”*, [w:] *Bourdieu and Education: Acts of Practical Theory*, ed. by M. Grenfell, D. James, with P. Hodgkinson, D. Reay, D. Robbins, New York 2004, s. 42.

W *Academic Discourse* autorzy namalowali obraz rzeczywiście zupełnie przygnębiający: w Akademii nikt nikogo nie rozumie i zrozumieć nie może, studenci albo usiłują posługiwać się całkowicie dla nich ezoterycznym dyskursem scholastycznym, co w wielu przypadkach jest tylko inercyjnym powtarzaniem pojęć całkowicie oderwanych od pozaszkolnego doświadczenia (na tym jednak polega idea scholastyczna), albo kapitulują od razu. W konsekwencji mogą jedynie potwierdzać swój najbardziej pesymistyczny obraz, jaki mają wśród profesorów, i tym samym poprawiać profesorskie samopoczucie:

oni nie rozumieją; sprowadzają najbardziej błyskotliwe teorie do logicznych potworności albo malowniczych dziwaczności, jak gdyby jedyną rolą w ich życiu było ilustrowanie daremności prób, jakie profesor trwoni na nich i które on będzie wciąż trwonił, mimo wszystko, poza profesjonalną świadomością, z wyprawdowaną z błędu jasnością, która tylko podwaja jego wartość (AD, 6-7; por. R, 201).

W przedwojennym wydaniu *Ferdydurke* jest scena, w której Syfon spełnia te profesorskie oczekiwania w sposób doskonały. W tym sensie jest bliski ideału „studenta przystosowanego”, który „wykładowca zakłada w poziomie swoich wypowiedzi i którego wymagają egzaminy, powołując go do życia samym tym wymaganiem” (R, 168). Oto owa scena:

– Nieszczęsny Bładaczka poczuł, że jemu także grozić zaczyna niemożność. – Pylaszczkiewicz! – krzyknął – Niech Pylaszczkiewicz natychmiast wykaże mnie, Gałkiewiczowi i wszystkim wogóle, piękności którego z celniejszych ustępów! Prędkiej, bo periculum in mora! Proszę uważać! Jeżeli kto piśnie, zarządzę ćwiczenie klasowe! [...] Pylaszczkiewicz podniósł się i zaczął: – W pierwszej strofie poeta nawiązuje do przeszłości. Szuka on w sobie mocy! [...] W drugiej strofie odnajduje tę moc w łączności z wyższymi duchami światłości, w czym uwidoczniają się wpływy Towianizmu. W trzeciej strofie, pełen mocy, ciska wyzwanie całemu światu, oraz stwierdza, że Bóg jego nie jest Bogiem stworzenia, co pełza, lecz kocha huczny lot olbrzymich ptaków i rozhukanych koni on nie kiełza. W czwartej i piątej strofie cierpi nad niedolą skowanej Ojczyzny, a dalej w porywie buntu kreuje się królem Narodu, w szóstej. Ustęp ten odznacza się szczytem natchnienia, przy czym poeta stosuje rytm daktyliczny, przetykany jambicznym, a rymy są męskie i żeńskie. W siódmej strofie z jeszcze większym uniesieniem wyzywa na bój Mickiewicza, któremu wydrzeć pragnie rząd dusz! W ósmej strofie... W dziewiątej strofie... (F, 375)¹⁸.

¹⁸ O podobnych umiejętnościach Bourdieu pisał tak: „potrzeba bycia zdolnym do natychmiastowej odpowiedzi na każde możliwe pytanie za wszelką cenę wymaga użycia recept i podstępów sztuki dysertacji, która chroni studenta przed kłopotami czynionymi we wnikliwych badaniach, choć też maskuje to, czego on nie wie i umożliwia mu utrzymywanie *ad infinitum* przez recykling najbardziej oklepanych i przewidywalnych «toposów». Wymaga to także użytku antologii i podręczników, tych produktów scholastycznej rutyny, które

Podobnie abstrakcyjny charakter ma dyskurs rozbrzmiewający na lekcji łaciny i bynajmniej nie wynika to wcale wyłącznie z „anachroniczności” języka łacińskiego. Tam nauczycielem jest „staruszek nadzwyczaj przyjazny, siwy gołąbek z małą purchawką na nosie” (F, 52), który z wielką dozą ufności i dobrej woli wypytuje uczniów o *animis oblati*. Wzbudza tym jednak ich przerażenie. Nie doczekawszy się odpowiedzi, nauczyciel

uroił sobie nowy problem – jak będzie *passivum futurum conditionalis* w trzeciej osobie liczny mnogiej od czasownika zwrotnego *colleo*, *colleavi*, *colleatum*, *colleare*, i ta myśl zachwyciła go. – Niesłychanie ciekawa rzecz! – zawołał zacierając ręce. – Rzecz ciekawa i pouczająca! No, panowie! Problemat pełen finezji! Oto wdzięczne pole do wykazania sprawności intelektualnej! Bo jeśli od *olleare* jest *ollandus sim*, to... no, no, no... panowie... [...] – *Collandus sim! Collandus sim!* [...] – Jakże to, panowie? Czyżbyście naprawdę nie doceniali! Czyż nie widziacie, że *collandus sim* kształci inteligencję, rozwija intelekt, wyrabia charakter, doskonali wszechstronnie i brata z myślą starożytną? Bo zważcie, że jeśli od *olleare* jest *ollandus*, to przecież od *colleare* musi być *collandus*, bo *passivum futurum* trzeciej koniugacji kończy się na *dus*, *dus*, *us*, z wyjątkiem jedynie wyjątków. *Us*, *us*, *us* – panowie! Nie może być nic logiczniejszego niż język, w którym wszystko, co nielogiczne, jest wyjątkiem! (F, 54)

Wypadające jak niezamierzony aforyzm ostatnie zdanie rezolutnego nauczyciela naprowadza na jeszcze jedną funkcję wiedzy, zwłaszcza wiedzy o języku. Jak sugerują Bourdieu i jego komentatorzy, relacja pomiędzy rzeczywistością językową a rzeczywistością społeczną nie jest relacją nieprzechodnią¹⁹. Dokładnie na odwrót. Niebezpieczeństwo niepoprawności językowej, nie mówiąc już o nielogiczności wpisanej w sam język, zagraża samym podstawom porządku społecznego. Puryzm językowy to w tej perspektywie nic innego jak próba wyegzorcyzmowania paniki spowodowanej groźbą załamania ładu społecznego.

Ten wątek ma tu jednak mniejsze znaczenie. Gombrowicz w swojej antyszkolnej dywersji mierzył bardziej konkretnie. Trzeba jednak dobrze rozumieć jego intencje. Niestety, na pewno inaczej niż chyba wszyscy dotychczasowi komentatorzy. Trochę odmiennie więc niż Adam Poprawa, który na marginesie skądinąd bardzo zajmujących dywagacji o koncepcji „dzieła” u Gombrowicza, trans-atlantykowej scenie z czytelnikami zgodzonymi przez Gonzala do czytania Arcydział i właśnie ferdydurkowej lekcji łaciny, łączy to wszystko z przekonaniem „o wielorakiej nieprzy-

są zaprojektowane do dostarczania środków do usatysfakcjonowania scholastycznych żądań najniższym kosztem” (SN, 87-88).

¹⁹ M. Heller, *Bourdieu and „literacy education”...*, s. 56. Jak przekonuje Bourdieu, przeciwko zagrożeniom poprawności języka argumentuje się, używając retoryki racjonalności, logiczności i naturalności języka wyrastającejomalże z samej struktury bytu (RP, 77).

stawalności kultury w stosunku do ograniczonych poznawczych możliwości odbiorców”²⁰. Dalej poszedł Włodzimierz Bolecki, który o Gałkiewicz i jego milczących kolegach powiedział, że są „stadem monstrialnie infantylnych prostaków niezdolnych do jakiegokolwiek, choćby elementarnej, aktywności intelektualnej. [...] Dość daleko jesteśmy od – pisanych w klimacie roku 1968 – prometejskich interpretacji o uczniach zbuntowanych przeciw opresji szkolnej. To ani nie buntownicy, ani nie ofiary – mówi nam w *Ferdydurke* Gombrowicz – to po prostu głąby”²¹. Lektura prac Bourdieu, innych tekstów Gombrowicza, a także doświadczenie dydaktyczne (moje przynajmniej) – wszystko to przekonuje, że Gombrowicz mówi nam w *Ferdydurke* nie to, co sugeruje Bolecki. Tego rodzaju opinie są niewątpliwie wyrazem i dobrego polonistycznego samopoczucia, i akademickiej „ideologii «marność» studentów”, mocno jednak rozmiągają się z powieściowym przesłaniem. A jest ono nie tylko sceptyczne, ale i jednoznaczne: szkoła, szkoła w tym kształcie, jakiego możemy doświadczać, jaki jest jedynym możliwym jej kształtem, jeśli w ogóle chcemy mówić o szkole, i jaki wnikliwie i bez scholastycznych złudzeń opisali Bourdieu i Gombrowicz, jest instytucją zupełnie nieskuteczną, absurdalną i robiącą tyle samo złego co dobrego²². Nie jest jednak tak, że mogłaby stać się skuteczna i nieopresywna, gdyby np. – można tu snuć naiwnie – nauczyciele zmodyfikowali swój dyskurs, przewietrzali od czasu do czasu kanon, jakoś usiłowali powiązać to, co mówią, z rzeczywistością, starali się za nią nadać itd., itd. Tyle tylko, że nie mogą tego zrobić, bo wówczas szkoła przestałaby być szkołą. Mógłbym to powiedzieć jeszcze inaczej i wprost: w takiej szkole nauczyciel nie może nie być Pimką, niezależnie od tego, co tam sobie myśli o swoich dydaktycznych talentach i osiągnięciach. Komentarze Poprawy i Boleckiego nie są prawdziwe już choćby dlatego, że, jak sugeruje w przypisach do edycji krytycznej powieści sam Bolecki, przykłady z *Ferdydurke* są mistyfikacją i jaskrawą parodią poprawnej łaciny (F, 482-488) i w tym sensie, ale nie tylko w tym, nie ma tu nic do rozumienia. Jak pamiętamy, tak samo postępuje Pimko osaczający Józia pytaniami o ducha króla Władysława, ducha dziejów, ducha cywilizacji

²⁰ A. Poprawa, *Czy istnieje dzieło (według) Gombrowicza?*, [w:] Witold Gombrowicz – nasz współczesny. Materiały międzynarodowej konferencji naukowej w stulecie urodzin pisarza. Uniwersytet Jagielloński – Kraków, 22-27 marca 2004, pod red. J. Jarzębskiego, Kraków 2010, s. 679.

²¹ W. Bolecki, *Słowacki Gombrowicza...*

²² We *Wspomnieniach polskich* Gombrowicz dowodził: „W dniu, w którym ujawni się cała prawda o tym nauczaniu szkolnym – dzień ten jeszcze bardzo odległy – ludzkość znajdzie się w obliczu gigantycznej mistyfikacji i monstrialnego oszustwa. Wyjdzie na jaw wtedy, że nauczyciel głądzi, uczeń nie słucha; że nikt nic nie robi; że uczeń oszukuje, nauczyciel daje się oszukiwać [...]” (WP, 37).

helleńskiej i galijskiej, ducha umiaru, ducha dobrego smaku, ducha nieznanego nikomu (prócz Pimki) sielankopisarza z XVI wieku, który pierwszy użył wyrażenia pępek, i o to, czy mówi się wykonywa czy może wykonuje (F, 19). Informacje przygotowane przez Boleckiego w przypisach odsłaniają mocno aporetyczny charakter tych wątpliwości, bowiem na większość z nich odpowiedzieć po prostu nie sposób (F, 448-450). To zaś sugerowałoby, że w tym szkolnym przepytывaniu wcale nie idzie o odpowiedź, że w szkole tak naprawdę nikt nie oczekuje odpowiedzi²³. A co jest faktyczną stawką? Po lekturze prac Foucaulta i Bourdieu łatwiej to przejrzeć. Najpierw podpowiedź tego pierwszego:

Ćwiczenie jest techniką, za pomocą której narzuca się ciału zadania powtarzające się i różnorodne zarazem, choć zawsze stopniowalne. Nakłaniając do zachowań obliczonych na ostateczny efekt, ćwiczenie pozwala na nieustanną charakterystykę jednostki – czy to wobec owego finału, czy to wobec innych jednostek, czy to wobec typu przerabianego programu. Tym samym zapewnia – ciągłością i przymusem – przyrost, obserwację i kwalifikację²⁴.

Powtarzalność ćwiczenia wzmacnia efekt pedagogicznego nadzoru. Rytualność ustnej odpowiedzi uczy także – jak podpowiada Bourdieu – „uległego czekania” (HA, 95), na którym buduje się specyfika relacji ucznia z nauczycielem i instytucją Szkoły.

Po czwarte, sformalizowanie dyskursu dydaktycznego ma jeszcze jedną ważną funkcję. Chodzi o to, aby wyeliminować to, co mogłoby zagrozić temu dyskursowi. A co mogłoby być takim zagrożeniem? Mogłoby nim być zdarzenie, a więc coś niespodziewanego, wytrącającego z rutyny, stawiającego pod znakiem zapytania same możliwości szkolnego doświadczenia. Stąd specjalne taktyki uprzedzające taką ewentualność. Powiada Bourdieu: „Profesor może nawoływać studentów do udziału bądź wyrażania zastrzeżeń, mając pewność, że nigdy nie będą one miały miejsca. Pytania skierowane do audytorium najczęściej mają charakter retoryczny, a odpowiedzi, przeznaczone głównie do wyrażenia udziału wiernych w nabożeństwie, najczęściej są jedynie potwierdzeniem” (R, 197). Temu służy odtwórczy charakter wymaganej wiedzy, w ten sposób jest też sfunkcjonalizowana rażąca anachroniczność lekcyjnego dyskursu. Ta archaiczność – jak w kilku pracach przekonuje Bourdieu – znowu nie jest

²³ To by potwierdzało przypuszczenie wyrażone przez Ryszarda Nycza, według którego Gombrowicz w tych powieściowych partiach mierzył w Kazimierza Wóycickiego i projektowane przez niego metody heurezy, które „przybrały szybko, w rutynowej praktyce dydaktycznej, karykaturalne formy osławionych pozornych pytań i rytualnych odpowiedzi” (R. Nycz, *Język modernizmu. Prolegomena historycznoliterackie*, Wrocław 1997, s. 199, przypis 4; podkr. – M.B.).

²⁴ M. Foucault, *Nadzorować i karać...*, s. 156.

ani przypadkowa, ani niewinna. Nie jest przypadkowa, bo „system edukacyjny jako instytucja specjalnie przeznaczona do konserwacji, przekazywania i wpajania kulturowych kanonów społeczeństwa, zawdzięcza szereg strukturalnych i funkcjonalnych właściwości temu faktowi, że musi wypełniać te właśnie funkcje” (IFCP, 178). Nie jest też niewinna:

Pierwszymi ofiarami są w sposób oczywisty studenci. Mimo swoich wyjątkowych skłonności, to znaczy skłonności do bycia szczególnie *niepokornymi*, są skazani na wieczne spóźnianie się na wojnę naukową czy epistemologiczną. Są tak zapóźnieni, jak ich profesorowie, ponieważ zamiast zaczynać walkę od tego miejsca, od którego by należało, to znaczy od punktu, do którego doszli badacze najbardziej zaawansowani, cały czas się ich wycofuje na tereny sprawdzone, na których każe się im bez końca odgrywać bitwy z przeszłości. No cóż, taka jest funkcja szkolnego kultu klasyków, będącego zaprzeczeniem prawdziwej, krytycznej historii nauki (ZDSR, 250).

W *Homo Academicus* autor przekonywał, że ten rodzaj celowego zapóźnienia to przykład *stricte* akademickiej władzy typowej zwłaszcza dla klasycznych dyscyplin (historia literatury, filozofia) ściśle związanych ze szkolnymi sylabusami, taktykami egzaminacyjnymi i w ten sposób kontrolujących również dydaktykę licealną i wpływających na pedagogikę habitusową. A oto, co Bourdieu sądził o tego rodzaju, często pisanych kolektywnie, a prawie zawsze opłacalnych, opracowaniach:

Zrodzone w klasie i przeznaczone do powtarzania reszcie w klasie, te studia najczęściej utrwalają przestarzały stan wiedzy, wprowadzający i kanonizujący problemy i debaty, które jedynie istnieją i utrzymują się przy życiu przez inercję akademicko zobiektywizowanych i inkorporowanych sylabusów. Są one naturalną prolongacją wielkiego reproduktywnego nauczania, które, jako legitymizowana popularyzacja, powinny wpajać to, co „potoczna opinia doktorów” uznaje za przyswojoną i respektowaną wiedzę, i tym samym wartą bycia nauczaną i poznawaną (jako przeciwstawną tylko „modnej”, czy wszystkim nowoczesnym heretjom) raczej niż produkować nowe, nawet heretyckie ciała wiedzy czy zdolności albo skłonności produkcji takiej wiedzy (HA, 102).

W *La Noblesse d'état* nazywał tę metodykę ascetycznymi ćwiczeniami i tak opisywał:

pomimo wszystkich oświadczeń, że jest inaczej, te instytucje zawsze przywiązują wielką wagę do przedmiotu i działań, które są formalne, niepotrzebne i niedające satysfakcji, ponieważ są zredukowane do czysto intelektualnej i materialnej dyscypliny: martwych języków, na przykład, traktowanych jako pretekst do jedynie formalnych gramatycznych ćwiczeń raczej niż jako instrument, który mógłby umożliwić dostęp do dzieł cywilizacji (klasycznej łaciny w Europie, klasycznej chińszczyzny w Japonii, etc.); wszystkie starożytne, czcigodne, uświęcone i do-

skonale bezużyteczne teksty, całkowicie obce teraźniejszości, które w powszechnie różniących się historycznie kontekstach stanowiły podstawę dla ogromnych edukacyjnych inwestycji i znaczyły granicę pomiędzy laikami a duchownymi (łacińscy autorzy w renesansie, na przykład), jak również pomiędzy zwykłym, rodzinnym, kobiecym, maczynym światem i wyuczonym światem mężczyzn; czy dzisiejsza nowoczesna matematyka, która, pomimo jej oczywistej efektywności, jest nie mniej odrealniająca i niepotrzebna niż dawna gimnastyka klasyków (SN, 110-111).

Rzecz jednak w tym, że szanse na to, aby zrodziło się coś, co mogłoby mocniej poruszyć dydaktycznym dyskursem, są doprawdy bardzo niewielkie. Powiadał Bourdieu:

Każde pytanie wypływa z tradycji, z praktycznego lub teoretycznego opanowania *dziedzictwa* wpisanego w samą strukturę pola jako niewidoczny przez własną oczywistość *stan rzeczy*, który odgranicza to, co możliwe do pomyślenia od tego, czego pomyśleć nie sposób i który otwiera przestrzeń możliwych pytań i odpowiedzi (RS, 371-372).

Ta konwencjonalność i rytualność służy zarysowaniu bezpiecznego pola, po którym ma się poruszać szkolna refleksja. W warunkach egzaminu niemożliwe jest powiedzenie czegoś absolutnie twórczego czy odkrywczego. Bo i nie o to przecież chodzi. Odpowiada się wszak na pytania, na które odpowiedź jest znana w punkcie wyjścia, już w momencie ich formułowania. Czy można zapytać o coś, czego się nie wie? Pozostaje więc tylko raz jeszcze zapytać, o co chodzi w tej dydaktycznej mimikrze tak naprawdę? Chodzi o „uznanie bez poznania” (D, 486), o bezrefleksyjne przyswojenie pewnej wiedzy i o bycie zdolnym do jej odtworzenia w tym samym kształcie.

Wszystko ma zatem służyć ochronie ortodoksji praktyki szkolnej przed „indywidualnymi herezjami” (R, 139)²⁵. Taka herezja jednak w *Ferdydurke* się pojawia. To, oczywiście, niepowtarzalna rola Gałkiewicza:

- Ale kiedy ja się wcale nie zachwycam! Wcale się nie zachwycam! Nie zajmuje mnie! Nie mogę wyczytać więcej jak dwie strofy, a i to mnie nie zajmuje. Boże, ratuj, jak to mnie zachwyca, kiedy mnie nie zachwyca? [...] Naiwnym tym wyznaniem aż zakrztusił się nauczyciel.
- Ciszej, na Boga! – syknął. – Gałkiewiczowi stawiam pałkę. Gałkiewicz zgubić mnie chce! Gałkiewicz chyba nie zdaje sobie sprawy, co powiedział?

²⁵ Bourdieu w *Homo Academicus* pisał: „Tajemny opór do innowacji i intelektualnej kreatywności, awersja do idei i do wolnego i krytycznego ducha, które tak często orientują akademickie werdykty, tak samo jak przy ustnej obronie tezy czy w krytycznej recenzji książek, jak i przy wyważonych wykładach przeciwko każdej najświeższej awangardzie, są bez wątpienia efektem rozpoznania przyznanego zinstytucjonalizowanej myśli jedynie dla tych, którzy implicytnie akceptują ograniczenia wyznaczone przez instytucję” (HA, 95).

GAŁKIEWICZ

Ale ja nie mogę zrozumieć! Nie mogę zrozumieć, jak zachwyca, jeśli nie zachwyca.

NAUCZYCIEL

Jak to nie zachwyca Gałkiewicza, jeśli tysiąc razy tłumaczyłem Gałkiewiczowi, że go zachwyca.

GAŁKIEWICZ

A mnie nie zachwyca.

NAUCZYCIEL

To prywatna sprawa Gałkiewicza. Jak widać, Gałkiewicz nie jest inteligentny. Innych zachwyca.

GAŁKIEWICZ

Ale, słowo honoru, nikogo nie zachwyca. Jak może zachwycać, jeśli nikt nie czyta oprócz nas, którzy jesteśmy w wieku szkolnym, i to tylko dlatego, że nas zmuszają siłą...

NAUCZYCIEL

Ciszej, na Boga! To dlatego, że niewielu jest ludzi naprawdę kulturalnych i na wysokości... (F, 41)²⁶.

²⁶ Niewykluczone, że z *Babbitta* Sinclair'a Lewisa Gombrowicz wziął nie tylko tytuł, bowiem jeden z bohaterów powieści, niejaki Ted, znad zadania domowego zapytywał: „Nie rozumiem, po co każą nam czytać te przestarzałe bzdurstwa! Miltona, Shakespeare'a, Wordswortha i innych starych pierników [...] Co sobie myślą ci profesorowie?” (S. Lewis, *Babbitt. Powieść amerykańska*, przeł. Z. Popławska, t. 1, Warszawa 1927, s. 86). Wiele intuicji podobnych do heretyckich pomysłów Gombrowicza znajduję w paru esejach Waltera Benjamina. Mam na myśli choćby otwarte pisanie o seksualności młodzieży z tekstu *Romantyczność. Nie wygłoszona mowa do młodzieży szkolnej*, a przede wszystkim ten rodzaj sceptycyzmu wobec nauki szkolnej, jaki pojawia się w tekście *O gimnazjum humanistycznym*. Styl jest cokolwiek Gałkiewiczowsko-Gombrowiczowski, a jest tam zarówno krytyka, jak i projekt nowego gimnazjum: „Nie jest to gimnazjum, w którym (w optymistycznym przypadku) wyklada się greczyznę w stylu Winckelmanna (który już od dawna jako «szlachetna prostota i cicha wielkość» stał się fatalnym inwentarzem wyższego wykształcenia córek). Nasze gimnazjum ma się powoływać na Nietzschego i jego traktat o korzyści i wadach z historii. [...] Greckość tego gimnazjum nie powinna być baśniowym królestwem «harmonii» i «idealów», lecz gardzącą kobietami i miłującą mężczyzn greckością Peryklesa, arystokratyczną; ze stanem niewolniczym; z ciemnymi mitami Ajschylosa. [...] Byleby już nie ten rozwodniony humanizm! [...] Głędzenie o *sophrosýne* bez przecucia nieumiarkowania starożytnych. Dialogi platońskie bez lektury *Uczty* (pełnej, moi panowie, pełnej!). [...] My, uczniowie, którzy w tym wszystkim tkwimy, mamy już po dziurki w nosie tego faryzeizmu, bezduszości i wyjałowienia z opinii przykrywanych płaszczykiem «greckiej harmonii»! Czarna lista: O Horacym: «Mamy teraz czytać Horacego. Nieważne, czy on się nam podoba. Lektura Horacego należy do programu nauczania». Wypowiedź nauczyciela. Na zarzut przeciwko argumentacji Cyceron: «Nie chodzi nam o rozwijanie własnych poglądów, lecz o to, by wiedzieć, co powiedział Cyceron». (W. Benjamin, *O gimnazjum humanistycznym*, [w:] *Twórca jako wytwórca. Eseje i rozprawy*, przeł. R. Reszke, Warszawa 2011, s. 232-233). Obu autorów już raz (i pewnie nie ostatni) zestawiono: J. Harnesberger, *Sovereignty and Experience: Walter Benjamin and Witold Gombrowicz: the Redemptive Violence of Allegory and the Interhuman Church*, Saarbrücken 2009.

Ten sam cyrk Gałkiewicz odstawił na lekcji łaciny, kiedy pozostawał doskonale obojętny na intelektualne korzyści związane z nauką tego zacnego języka i mówił, że powoduje nim jedynie strach przed oceną niedostateczną (F, 55). Miejsce na swój popis znajdzie i Pylaszczkiewicz, a jego bełkotliwe tłumaczenie *Wojny galijskiej* wzbudzi, co bardzo ciekawe, zachwyty nauczyciela (F, 56).

W *Homo Academicus* znajduję niezłą sugestię do dodatkowego objaśnienia tych scenek. Mam na myśli ewentualną paralelę Bładaczka–Gałkiewicz – Picard–Barthes. Chodzi oczywiście o słynny spór o komentarz na marginesie Racine’a. Znana to historia, ale warto zobaczyć, jak została tu opisana z zewnętrznej, socjologicznej perspektywy. Ta analogia nie jest być może tak zupełnie naciągana, zważywszy, że Gałkiewicz – jak już zauważano²⁷ – ma niemało wspólnego z Gombrowiczem, a jeszcze częściej snuto podobieństwa pomiędzy nim (Gombrowiczem) a Barthes’em²⁸. W opisie Bourdieu pryncypialne i ascetyczne stanowisko Picarda faktycznie mocno przypomina zacierzowanie i argumentację Bładaczki:

Na stronie instytucji, *lektor* uważa siebie za zobligowanego do podniesienia jako ortodoksyjności, jako eksplicytnie profesji wiary, doxy doktorów, ich milczących wierzeń, które nie potrzebują usprawiedliwień: wyzwany do produkowania w szerokim świetle nieświadomych myśli instytucji, on artykułuje białoczarne prawdy swojego stanowiska, skromny i pobożny uczestnik nabożeństwa wiary, która go przekracza. Zanurzony w oczywistości swojej pozycji, nie ma nic do zaproponowania jako metody poza swoim *etosem*, to jest samą dyspozycją uzyskaną poprzez swoją pozycję: on jest i zamierza być „wytrwały i skromny”. Ustawicznie chwając „roztropność”, przypomina ludziom ograniczenia ich funkcji, którzy w ten sposób stają się funkcjonariuszami: on stara się „być usatysfakcjonowany

²⁷ T. Kępiński, *Witold Gombrowicz...*, s. 372; F.M. Cataluccio, *Gombrowicz i poeci*, przeł. B. Piotrowska, [w:] W. Gombrowicz, *Przeciw poetom. Dialog o poezji z Czesławem Miłoszem*, wstęp F.M. Cataluccio, Kraków 1995, s. 11; M. Głowiński, *Gombrowiczowska diatryba...*, s. 190-191. We *Wspomnieniach polskich* Gombrowicz opisuje kilka swoich przygód w szkole, które przypominają ekscesy Gałkiewicza, są może tylko trochę bardziej scholastyczne: „Proszę pana profesora, dlaczego polska młodzież szkolna nie uczy się tego, co rzeczywiście jest godne wysiłku, a tylko zmuszona jest pakować sobie w głowę rzeczy drugorzędne? [...] Na lekcjach polskiego musimy wkuwać Mickiewicza, Słowackiego i Kraśńskiego, co jest zupełnie drugorzędne z punktu widzenia literatury powszechnej – już nie mówiąc o Towiańskim. A pojęcia nie mamy o Szekspirze, lub na przykład Goethem. [...] A słówka łacińskie?” (WP, 30; por. 20-21). Jest tam też kilka ogólniejszych refleksji na temat edukacji – WP, 30-39. I wspomnienie Kępińskiego: „[...] Witek nie ukrywał, że szkoła mu się nie podoba. Nie lubił jej – i nigdy nie polubił. [...] wątpił, czy tak naprawdę kto lubi szkołę” (T. Kępiński, *Witold Gombrowicz...*, s. 21-22).

²⁸ M. Bielecki, *Literatura i lektura. O metaliterackich i metakrytycznych poglądach Witolda Gombrowicza*, Kraków 2004, s. 327-403. Tam bibliografia wcześniejszych komentarzy.

wydawaniem tekstów, podstawowym i trudnym dziełem”, i „ustalać w niezawodny sposób pewne niewielkie fakty dotyczące Racine’a”. Przeznaczony na śmierć i śmiertelną pracę dziennego kultu, decyduje się *ukorzyć* przed dziełem, a jedynym prawem jest „wyjaśnić i uczynić powabnym”. Ale, podobnie jak każdy delegat, ten człowiek porządku znajduje w pokorze, która zapewnia mu wdzięczność jego profesjonalnego ciała, motywy nadzwyczajnego samo-zabezpieczenia: świadomość, że jest on wyrazicielem ostatecznych wartości, które lepiej żeby nie były upublicznione całej wspólnocie wiary – „obiektywność”, „dobry smak”, „przejrzystość”, „zdrowy rozsądek” – dla niego jest skandalem, że ktoś powinien kwestionować te pewności, które konstytuują tworzący go akademicki porządek, i czuje prawo i obowiązek denuncjować oraz potępiać to, co wydaje się mu zuchwałym oszustwem i niestosownym ekscesem (HA, 116).

Nie wydaje mi się, żeby ta charakterystyka była przesadzona. To sam Picard autokreuje się w ten sposób, wybierając erudycję, ścisłość języka, skromność poznawczą i ideowe posłannictwo²⁹. Sporządzona przez niego charakterystyka Barthes’a, choć jest karykaturą, również może się wydawać użyteczna jako charakterystyka Galkiewicza (w części także Miętusa). Autor *Sur Racine* zostaje pomówiony o nieodpowiedzialną oryginalność, dezynwolturę względem autorytetu, frywolną subiektywność, nieudolne poszukiwanie nowego języka, obsesyjny i cyniczny erotyzm. Picard powie to wprost: Barthes jako historyk literatury jest dziwactwem, które jest niebezpieczne³⁰.

Galkiewicz jest niebezpieczny w o wiele większym stopniu niżby mogły to sugerować jego „zdroworozsądkowe” i „naiwne” wątpliwości. Nie dlatego nawet, że mówi to, co wszyscy wstydliwie przemilczają – że literatura nikogo nie obchodzi. To samo przecież i to o wiele radykalniej powie Zuta, która ignorując kanon literacki („Kto to Norwid? – zapytała pensjonarka. A zapytała doskonale ze sportową niewiedzą młodego pokolenia i ze zdziwieniem Epoki, rzeczowo i nie angażując się z nadto w pytanie [...]. Pensjonarka nie wiedziała o Norwidzie do Pimki” [F, 104]), nie składa hołdów temu, co kulturowo prawomocne, a przez to nie zaświadcza właściwej jej drobnomieszczańskim rodzicom aspiranckiej „dobrej woli kulturowej” (D, 393), wyrażającej się w gorliwych przejawach „*uszanowania* wobec kultury” (D, 395). Taki indyferentyzm zawsze można jed-

²⁹ Głos innego komentatora przekonuje, że można widzieć tę autokreację inaczej: „Kiedy czytamy Raymonda Picarda, czasami czujemy się, jakbyśmy siedzieli na egzaminie maturalnym” (J. Duvignaud, *Le Nouvel Observateur*, 3-9 November 1965; cyt. za: HA, 306, przypis 78).

³⁰ Zob. R. Picard, *Nowa krytyka czy nowe szalbierstwo?*, przeł. W. Karpiński, [w:] *Antologia współczesnej krytyki literackiej we Francji*, oprac. W. Karpiński, Warszawa 1974, s. 376-397; R. Barthes, *Krytyka i prawda*, przeł. W. Błońska, [w:] *Współczesna teoria badań literackich za granicą. Antologia*, oprac. H. Markiewicz, t. II, Kraków 1976, s. 137-160.

nak przekuć w atut, tłumacząc się podług reguł „ideologii «marności» studentów” i uważając tę okoliczność – jak to przewidywał Gombrowicz w usuniętej wersji *Przedmowy do „Filidora dzieckiem podszytego”* – za „dopust, wynikający z niskiego kulturalnego stanu publiczności” (F, 386). Gałkiewicz jest niebezpieczny nie z tego też powodu, że zwraca uwagę na przymus dydaktyczny czy ostentacyjnie obnosi się ze swoim subiektywizmem³¹. Jest tak dlatego, że dokonuje rzeczy w obowiązującej w łonie Akademii perspektywie scholastycznej absolutnie niedopuszczalnej, mianowicie szuka związków przedmiotu nauczania – tu: literatury – z prywatnym doświadczeniem, konfrontuje wiedzę z kontekstem praktycznym. Wcześniej wspomniałem o tym, że akademicki wykładowca ma możliwość zadawania pewnych retorycznych pytań, nie ryzykując odpowiedzi kłopotliwej. Bourdieu relacjonuje opowieść studenta: „«Wykładowcy mają w zwyczaju pytanie, ‘Czy to jest jasne?’, które tak naprawdę wyklucza kwestię, że to może nie być jasne»” (AD, 11). Gałkiewicz ma jednak chętność powiedzieć właśnie tak: „To wcale nie jest jasne!!!”.

Nic więc dziwnego, że Bładaczka poci się i na różne sposoby usiłuje zapanować nad zamieszaniem. Odwołuje się do argumentu tego, co zbiorowe, powtarzalne, usankcjonowane. Co ciekawe, kiedy zmuszony jest szukać oparcia w tym, co indywidualne, to także okazuje się czymś przekraczającym jednostkową miarę. Co to bowiem znaczy, że Gałkiewicz nie jest inteligentny? Brak mu talentu? A może przenikliwości, błyskotliwości, inteligencji? Raczej przeciwnie, ale nie w tym nawet rzecz. Zawieszam kwestię tego, czy twórczość Słowackiego może być aktualnie czymś zajmującym dla nastolatków i czy jej obecność w szkolnym kanonie jest oczywistością. Tu interesuje mnie nie Słowacki, a Gałkiewicz. Najprościej można by powiedzieć, że jest on za słabo wyposażony w kapitał kulturowy, który byłby równoznaczny z uwrażliwieniem na reguły gry szkolnej i na magię autorytetu pedagogicznego, że nie zna prawomocnego języka, że nie jest mu właściwa pewna zażyłość z kulturą, jaką umożliwia właściwe urodzenie, że brak mu wiedzy, kompetencji czy literackiego gustu³².

³¹ Kramsch powiada, że nauczyciele zawsze mogą „odrzuć każdą osobistą opinię po stronie studentów w imię faktycznej obiektywności” (C. Kramsch, *Pierre Bourdieu...*, s. 34).

³² Według Jamesa Collinsa, Bourdieu i Passeron przekonują, że „działanie pedagogiczne operuje na podstępie komunikacyjnym, użyciu milczących założeń i wysoce presupozycyjnych dyskursywnych form do selekcji tych, którzy od razu wiedzą, co powinni wiedzieć, którzy mają to, czego mieć nie muszą” (J. Collins, *Determination and Contradiction: An Appreciation and Critique of the Work of Pierre Bourdieu on Language and Education*, [w:] *Bourdieu: Critical Perspectives*, ed. by C. Calhoun, E. LiPuma, M. Postone, Chicago 1993, s. 119). Por. M. Grenfell, *Language and the Classroom*, [w:] *Bourdieu and Education: Acts of Practical Theory*, ed. by M. Grenfell, D. James, with P. Hodgkinson, D. Reay, D. Robbins, New York 2004, s. 72-88. Ciekawe potwierdzenie tej reguły daje Czesław Miłosz: „W egzaminach pisemnych z przedmiotów humanistycznych rozstrzyga umiejętność

Jeśli wierzyć Bourdieu, to subwersywne wystąpienie Gałkiewicza wynikałoby z najwyraźniej proletariackiego albo ludowego habitusu językowego. Będąc niezdolny do intelektualizmu, abstrakcji, formalizmu i eufemizmu, będzie skazany na emocjonalizm, partykularyzm, pragmatyzm i językowy ekspresjonizm (R, 208; AD, 7). Warto jednak przypomnieć to, co mówi Bourdieu o charyzmatycznych ideologiach „potrzeby kulturowej” (R, 116; LA, 37, 106, 109), „wrodzonego talentu” (MP, 115; por. R, 293; LA, 113), „wrodzonych «zdolności» i «gustów»” (R, 325; por. R, 116; D, 225, 237; LA, 54, 69, 109), „smaku” (LA, 109) – bo do tego rodzaju kategorii zdaje się odwoływać Bładaczka. W *Dystynkcji* francuski socjolog stwierdzał:

Na przekór ideologii charyzmatycznej, która traktuje gust w dziedzinie kultury prawomocnej jako dar przyrodzony, obserwacja naukowa dowodzi, że potrzeby kulturalne są wynikiem edukacji [...]. Ideologia naturalnego gustu czerpie swoje przejawy i swoją skuteczność z tego, że podobnie jak wszelkie strategie ideologiczne wytworzone w codziennej walce klas, *naturalizuje* rzeczywiste różnice, przemieniając w różnice naturalne – różnice w sposobach nabywania kultury, i uznając za jedyny prawomocny taki stosunek do kultury (bądź do języka), który zawiera minimum widocznych śladów swojej genezy, zacierając wszelkie „ślady nauki”, odrzuca wszelkie „ozdoby”, stroni od „afektacji”, unika wrażenia „stylizacji”, odgradza się od tego, co szkolne i książkowe, wykazuje poprzez łatwość i swobodę, że prawdziwa kultura jest naturą, niczym nowa tajemnica Niepokalanego Poczęcia (D, 9, 89).

Kategorie te nie nazywają zatem jakiegoś daru Boga czy Natury, nie wskazują na coś przyrodzonego, idiomatycznego i poprzedzającego wychowanie i estetyczną reakcję. Są tworem pedagogicznego i dydaktycznego treningu, nabytym systemem preferencji, percepcji i rozróżniania, uprawomocniającym jedynie iluzję intuicyjnego i spontanicznego wyboru lub tworzenia. W odniesieniu do tego rodzaju pojęć francuski socjolog konsekwentnie stosuje ujęcia jako czegoś typowego, powtarzalnego, uwarunkowanego, skonstruowanego i wyuczonego. Obowiązuje tu też ta sama co w przypadku habitusu logika „zamkniętego koła”: potrzeby estetyczne wzrastają w miarę ich zaspokajania, stopniowe nabywanie umiejętności przyswajania dóbr kulturowych zwiększa satysfakcję temu towarzyszącą, a absencja praktyki u niewtajemniczonych pociąga za sobą absencję świadomości tej absencji. Gombrowicz wszystko to widział w zbliżony sposób i o literackich upodobaniach oraz kanonach wypracowywanych i narzucanych publiczności przez „szczupłe grono specjalistów i estetyków” (F, 66) powiedział, że „gusta te nie są właściwie gustami” (F, 66).

użycia odpowiedniego języka. A odpowiedni to ten, którym przemawia «izm» wyznawany przez egzaminatora” (C. Miłosz, *Abecadło*, Kraków 2001, s. 341).

Łatwo stwierdzić, że przez tego rodzaju demystyfikacje Bourdieu mierzy przy okazji m.in. w nurty Szkoły czy pedagogiki „wyzwolicielskiej” czy „spontaneistycznej” (SN, 373), czyli takiej, która będąc wyzbyta jakiegokolwiek przemocy, pozwala uczniowi odnaleźć w sobie samym zasadę własnego rozwoju (R, 90), która daje nadzieję triumfu samodzielnych osiągnięć nad nieuchronnością fatalizmu, zwycięstwa tego, co heroicznie wywalczone, nad tym, co biernie przyswojone, przewagi wiedzy i talentu nad dziedziczeniem i nepotyzmem (SN, 5) i która umożliwia udział we wspólnocie, w której uczestników nic nie dzieli. W rzeczywistości jest zupełnie inaczej. Szkoła, choć gromadzi ludzi różnego pochodzenia w swej misji pedagogiczno-dydaktycznej, zwodzi iluzją takiej wspólnej i egalitarnej rzeczywistości, chętnie odnosi się do tego, co wspólne, do niezmiennej ciągłości Narodu i prawomocnego języka narodowego. Nie zatem uprzednie okoliczności społeczne, przywileje i nierówności przesądzają o szkolnej porażce, a brak zdolności i zapału. Nie tylko praktyka wychowywania indywidualności jako członków wspólnoty, a produkowanie i reprodukcowanie podziałów pomiędzy tymi indywidualnościami przez odróżnianie ich od siebie. Najważniejsze dwie funkcje gustu, którego uczy Szkoła, to funkcja diakrytyczna i agonizująca, bo odróżnianie tego, co estetyczne i dystynktywne, od tego, co nieestetyczne i pospolite, to także określanie pozycji odróżniającego („Gust klasyfikuje, klasyfikując osobę klasyfikującą” [D, 15]), które, jak zwykle, dokonuje się na zasadzie opozycji:

Gusta (to znaczy przejawiane preferencje) stanowią praktyczne potwierdzenie nieuniknionej różnicy. To nie przypadek, że gdy szukają dla siebie uzasadnienia, utwierdzają się w sposób doskonale negatywny, poprzez odrzucenie innych gustów [...]. I niewątpliwie smak stanowi przede wszystkim *niesmak*, owoc wstrętu bądź organicznej nietolerancji [...] wobec innych gustów, gustów innych. O gustach i kolorach się nie dyskutuje: nie dlatego, że każdy ma swój gust, ale dlatego, że każdy gust uważa, iż jest ufundowany w naturze – jest habitusem; w efekcie odrzuca inne jako skandal wynaturzenia (D, 74-75)³³.

Po piąte, reprodukcja wiedzy ma jako jedną ze swych funkcji dokonanie selekcji. Kryterium kompetencji zostaje wówczas podporządkowane podtrzymywaniu uprzednich różnic społecznych. Według Bourdieu: „System szkolny [...] poprzez całą serię aktów selekcji, oddziela posiadaczy odziedziczonego kapitału kulturowego od tych, którzy są go pozbawieni. Przy różnicach kompetencji, nierozłącznych od różnic społecznych, zależnych bowiem od odziedziczonego kapitału, zmierza do podtrzymania ist-

³³ Komentarz z *L'amour de l'art*: „Szkoła jest faktycznie instytucją, która przez swoje pozytywnie nieskazitelne werdykty, przekształca socjalnie uwarunkowane nierówności w dostępie do kultury w nierówności dostępu do sukcesu, interpretowane jako nierówności talentu, które są także nierównościami zasług” (LA, 111).

niejących wcześniej różnic społecznych” (RP, 30; por. HA, 169; WW, 421). I tu znów rytuał egzaminacyjny okazuje się czymś niezastąpionym, ponieważ doskonale ukrywa to, o co chodzi naprawdę. A naprawdę chodzi o eliminację, która jest tylko zamaskowana w przebraniu egzaminacyjnej selekcji. Powiada Bourdieu:

Pomiędzy tym, który zdaje, a tym, który oblewa, konkurencja egzaminacyjna stwarza różnice w rodzaju „wszystko albo nic”, które mogą obowiązywać przez całe życie. Pierwszy kończy tak elitarną instytucję jak *Ecole Polytechnique* i cieszy się wszystkimi związanymi z tym przewagami i korzyściami, podczas gdy drugi zostaje nikim (LSP, 120)³⁴.

Bourdieu każe zwracać szczególną uwagę na realizowane tu funkcje maskowania i wyróżnia dwa rodzaje kamuflażu:

Egzamin stanowi niezrównane narzędzie wywoływania we wszystkich uznania prawomocności werdyktów szkolnych i hierarchii społecznych, które one uprawomocniają. Dzieje się tak, ponieważ prowadzi on do asymilacji tych, którzy sami się wyeliminowali, z tymi, którzy go nie zdali, równocześnie pozwalając tym, którzy zostali wybrani spośród małego grona osób mających szansę na wybór, dopatrywać się w ich wyborze ich zasługi bądź „daru”, który według wszelkich hipotez zadecydował o tym, że preferowano raczej ich niż innych (R, 267-268).

³⁴ Bourdieu mówił w ten sposób często: „Instytucja edukacji jest dlatego jednym z autorytetów, przez które państwo wykorzystuje swój monopol na uprawomocnioną symboliczną przemoc. Przez narzucenie prawomocnej perspektywy na każdą jednostkę, przez akt, który albo konsekruje go (jako *polytechnicien*, jako *agrégé*, etc.), albo go skazuje (jako będącego wykluczonym z klasy posiadaczy tytułu), *akademicki werdykt* godzi jednostki, przynajmniej częściowo [...]” (SN, 377); „Egzaminy czy konkursy *racjonalnie uzasadniają* podziały, których źródłem niekoniecznie jest racjonalność, a tytuły sankcjonujące ich rezultaty sprawiają, że *certyfikaty* kompetencji społecznej jawią się jako gwarancje kompetencji technicznej, bardzo przypominając pod tym względem tytuły szlacheckie” (RP, 31). I jeszcze zdanie autorów i redaktorów przywoływanego już tomu: „Wiedza jest kapitałem, ponieważ, jako symboliczny produkt pola społecznego, ma konsekwencje, które są więcej niż tylko symboliczne; «kupuje» prestiż, władzę i ważną pozycję ekonomiczną” (M. Grenfell, D. James, *Theory, Practice and Pedagogic Research*, [w:] *Bourdieu and Education: Acts of Practical Theory*, ed. by M. Grenfell, D. James, with P. Hodgkinson, D. Reay, D. Robbins, New York 2004, s. 22). To również potwierdzały Miłosz: „Moi rodzice cenili wykształcenie, więc posłali mnie do szkoły, ale nie na tym koniec, bo w szkole korzystałem z ułatwień, jakich nie miało wielu moich kolegów. Oswojony byłem z mnóstwem wyrazów i pojęć nie znanych chłopcom z robotniczych albo chłopskich rodzin i bez trudu nauczyłem się wystawiać poprawnie w mowie i piśmie. Taki sposób wyniesiony z domu jest ważny, jak mogłem zauważyć i później, kiedy moi synowie chodzili do szkoły w jednym z najbardziej konserwatywnych krajów, Francji, gdzie dzieci w wieku lat jedenastu są klasyfikowane: jedne idą do liceum, czyli są od razu przeznaczone do górnej warstwy, inne przygotowują się do «niższych» zarobkowych zajęć” (C. Miłosz, *Widzenia nad Zatoką San Francisco*, Kraków 2000, s. 164-165).

Rozgrywają się tu dwa procesy. Następuje pomieszanie tych, którzy nie zdali, ale mogli zdać (gdyby się lepiej przygotowali, gdyby mieli więcej fartu itp.) i tych, którzy nie zdali i nie mogli zdać, bo ta eliminacja zaczęła już działać znacznie wcześniej. Natomiast ci szczęśliwcy, którym dane było egzaminacyjną próbę przejść pomyślnie, mogą zacząć myśleć, że ten sukces zawdzięczają jakiemuś rzadkiemu talentowi, niepospolitym umiejętnościom albo wytężonej pracy. W ten sposób rodzi się ogólna wiara w prawomocność tego wszystkiego, co ma związek z egzaminem.

Wszystko to widać bardzo wyraźnie zwłaszcza wtedy, gdy Bładaczka w tym samym momencie szuka wsparcia u doskonale funkcjonującego w obrębie kultury prawomocnej i posługującego się jej dyskursem Syfona – i przeciwstawia go Gałkiewiczowi. Mocniejszym wariantem tego przeciwstawienia jest opozycja Syfona i Miętusa. Można by zresztą powiedzieć, że rodzi ją sam dyskurs szkolny, chętnie operujący – jak zauważa Bourdieu – bynajmniej nie arystokratycznymi, a drobnomieszczańskimi przeciwstawieniami tego, co wyrafinowane, i tego, co wulgarne, tego, co błyskotliwe, i tego, co poważne, tego, co osiągnięte ze swobodą oraz elegancją, i tego, co wypracowane z mozolem, acz pedantycznie itd. (R, 313; SN, 17), a których pochodną jest podobne wartościowanie przez nauczycieli dydaktycznych postępów ich uczniów, które to wartościowanie nigdy nie jest w stanie się uwolnić od metaforyk i kontekstów socjalnych – a tylko ich użycia zapoznają społeczną genezę i konotację. Tymczasem dychotomie te stanowią nie tylko matrycę szkolnych ocen oraz podstawę wszystkich hierarchii uniwersyteckiego świata, ale też jednocześnie pośrednio odwołują się do opozycji teorii (formalizmu, obojętnie czy to artystycznego, czy to matematycznego) i praktyki, w której to opozycji wyraża się bardziej podstawowy podział pracy umysłowej i fizycznej. Tu rodzą się konkretne przewagi tych uczniów, którzy mieli fart urodzić się w rodzinie niezdeterminowanej doraźnymi przymusami pragmatyki i ekonomii. Nawiasem mówiąc, na tym właśnie zasadza się skuteczność tej misji. Działanie pedagogiczne najbardziej sprawne jest wtedy, gdy wiąże się ze świadomością, że robi się coś innego niż faktycznie się robi. Owa metodyczna praca rozróżniania nie jest czymś przygodnym, ale stanowi samą istotę ideologii Szkoły. Według Bourdieu, Szkoła to bowiem nic innego jak maszyna dokonująca wymiany kategorii społecznych na akademickie, skutecznie jednak maskująca tę działalność (HA, 201; SN, 17, 36-40; D, 511, 576; R, 313; MP, 101)³⁵. Zachodzi tu proces tworzenia dwóch wza-

³⁵ M. Grenfell, D. James, *Theory, Practice...*, s. 23-24. Jeszcze raz Miłosz: „Pomyślmy tylko, ile lat życia upływa nam w szkole. Tam, nie gdzie indziej, następuje przygotowanie nas do roli uczestników w pewnej cywilizacji. Jesteśmy tam co dzień indoktrynowani, po to żeby nasze pojęcia nie różniły się od pojęć naszych współczesnych i żeby nie przychodziło nam do głowy wątpić o aksjomatach, na przykład że Ziemia obraca się dookoła Słońca”

jem zresztą sprzecznych iluzji: dobrej wiary w szkolne wdrażanie habitusu kulturalnego i złudzenia, że różnicowanie uczniów podług tego kapitału zależy wyłącznie od ich wrodzonych zdolności (R, 320). Owo wartościowanie, jak każde wartościowanie tak przecież charakterystyczne dla ideologii i praktyk Szkoły, podporządkowane jest kreowaniu atmosfery permanentnej rywalizacji, która z kolei stanowi zasadniczą część szkolnej operacji wdrażania absolwentów do prawdziwych walk w przestrzeni społecznej, w realiach aktywności profesjonalnej (SN, 87). Misja Szkoły opiera się zatem na licznych złudzeniach i reprodukowaniu struktur, które złudzeniami bynajmniej już nie są. W zabawnej scenie lekcji języka polskiego wydarza się niebłaha, właściwie bardzo dramatyczna rzecz. Na podstawie tego arbitralnego i przygodnego faktu „zrozumienia” bądź „niezrozumienia” geniuszu wieszczka Gałkiewicz zostanie przesunięty na „prestizowe bądź zdevaluowane stanowiska implikujące bądź wykluczające praktykę prawomocną” (D, 36)³⁶. Ale wszystko przesądziło się znacznie wcześniej i gdzie indziej. Zyskany w punkcie wyjścia w wyniku określonej przynależności klasowej kapitał społeczno-kulturowy określa w sposób zazwyczaj rozstrzygający możliwą trajektorię edukacyjną i w konsekwencji przyszłą pozycję społeczną. Wypada przypomnieć chyba najbardziej wstrząsającą tezę autora *Dystynkcji*: proces edukacyjny to wadliwa komunikacja, a jednym z najważniejszych tego powodów jest to, że język szkolny, w szczególności język akademicki, dla wielu uczniów nie jest językiem naturalnym, nie jest językiem matki, jest językiem najdosłowniej martwym (AD, 8). W konsekwencji tylko część spośród uczniów i studentów, ci lepiej urodzeni bądź też lepiej mieszkający, ma do niego dostęp, co daje im przewagę, którą zniwelować jest bardzo trudno. W tych, którzy są tego pozbawieni, rodzi wrażenie, że świat szkolny to „inny świat”, w którym obowiązują język i realia niemające nic wspólnego ze znanym z autopsji codziennym doświadczeniem. W swoim stylu ironizując, Bourdieu stwierdził, że z tego powodu historia szkolna to historia bez prehistorii, zacierająca konsekwentnie ślady wcześniejszych doświadczeń związanych z umiejętnościami przyswojonymi w życiu codziennym, z kompetencją językową wpływającą na percepcję rzeczywistości, w tym także na przyswajanie wiedzy szkolnej i ewentualne szanse na sukces w szkolnej rywalizacji, mimo tego, że zostają one przekształcone w dyspozycje symboliczne i w konsekwencji stają się kapitałem kulturowym

(C. Miłosz, *Świadectwo poezji. Sześć wykładów o dotkliwościach naszego wieku*, Kraków 2004, s. 44).

³⁶ Jak powiada jeden z komentatorów Bourdieu: „Wszystkie pedagogiki są interwencjami w egzystencje ludzi i w niezliczone pola, które zamieszkują” (J. Albright, *Problems and generative possibilities*, [w:] *Pierre Bourdieu and Literacy Education*, ed. by J. Albright, A. Luke, New York–London 2008, s. 27).

(R, 122). Tym natomiast, którzy są świadomi tego, że ich sukces szkolny zależy od uprzednich umiejętności, nabytych w środowisku rodzinnym bliskim centrum kultury prawomocnej, pozwala to utwierdzić się w przestrzeganiu własnej wiedzy i umiejętności w kategoriach przyrodzonych predyspozycji czy daru Natury (AD, 40). Tak czy inaczej, charyzmatyczna ideologia Szkoły zrzuca pełną odpowiedzialność za przyszły los ucznia na niego samego, przypisuje ją jego naturalnym darom i zasługom bądź ich brakowi (D, 478). To niepowodzenie szkolne staje się przyczyną i uzasadnieniem przyszłych nierówności społecznych, których doświadczają będzie uczeń. Eliminacja tych, którym się nie powiodło z własnej winy, to najważniejsza funkcja Szkoły³⁷. Natomiast racjonalizacja niepowodzeń służy eufemizacji efektów tej selekcji oraz osłabieniu potencjalnych napięć międzyludzkich z tego wynikających.

Gałkiewicz ma zbyt ubogie zasoby kapitału kulturowego, by móc w pełni uczestniczyć w procesie dydaktycznym. Jest jednym z wielu, ale tylko jemu przychodzi do głowy nazwać swój problem. Nie wiadomo, co się dalej z nim dzieje, bo jego historia jest jedynie powieściowym epizodem. Wiadomo natomiast, co się dzieje z Józiem i Miętusem, z którymi Gałkiewicz uwikłany jest w zwykłą u Gombrowicza grę sobowtórów. W ich zatem ucieczce ze szkoły chciałbym widzieć ciąg dalszy rebelii Gałkiewicza i coś na kształt opisaną przez Bourdieu w retoryce cokolwiek gombrowiczowskiej „odmowy społecznej dojrzałości” (D, 184). I można mieć pewność, że gdyby urodził się parędziesiąt lat później, to ze względu na temperament jego bunt wyraziłby się w formach opisywanych w *Le Misère du monde*: byłby członkiem gangu, złodziejem samochodów, alfonsem, a przynajmniej wagarowiczem (WW, 186). Tego rodzaju kontrkulturowe rebelie, antyinstytucjonalne resentymenty przybierają postać odmowy walki o proponowane stawki. Niezgoda bierze się z rozczarowania nieadekwatnością dydaktycznej oferty i oczekiwań uczniów, porażki aspiracji i szans życiowych, a przede wszystkim ze skonstatowania, że deklaszacja społeczna nie wynika z jakichś indywidualnych ułomności, ale że jest wpisana w samą logikę instytucji Szkoły, że jest po prostu nieuchronna.

³⁷ Wyjątkowo tu zjadliwa ironia Bourdieu chyba zrozumiała: „Szczęśliwi zatem ludzie ubodzy, którzy pretendują w głębi duszy jedynie do tego, co mają, i błogosławiony niechaj będzie «porządek społeczny» sprawujący pieczę nad tym, by nie sprowadzić na nich nie-szczęścia, wzywając do zbyt ambitnych przeznaczeń, podobnie źle przystosowanych zarówno do ich możliwości, jak i aspiracji” (R, 323-324).

