

EDYTA GŁOWACKA-SOBIECH
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

„OD POSŁUSZEŃSTWA DO WOLNOŚCI”. TRADYCJE ANTYWOLNOŚCIOWE I KULTURA OPRESJI SZKOŁY

*Nauczyciele, uczniowie i rodzice powinni razem wyjść na ulice
i zaprotestować przeciwko obecnemu systemowi szkolnemu.
Jeśli kiedyś do tego dojdzie, wstanę i pójdę razem z nimi.*

Jesper Juul (1948–2019)

Autor powyższych słów niestety już nie spełni swojej obietnicy, zmarł 25 lipca 2019 roku po długiej i wyniszczającej chorobie. Można jednak potraktować jego motto, jak i wiele innych jego stwierdzeń, jako swego rodzaju testament oraz projekt edukacyjny, bardzo krytyczny generalnie wobec szkoły i edukacji...

Skąd jednak taka potrzeba protestu i kontestacji duńskiego pedagoga, i to w tak mocnej formie? W czym obecny system szkolny tak według niego zawinił? Łatwiej będzie to zrozumieć, kiedy przypomnimy, jaka była historia obowiązku szkolnego, jakie były jego korzenie i początki, jakie (czyje?) potrzeby legły u jego zarania.

Rewolucję związaną z przymusem szkolnym łączy się przede wszystkim z postacią króla Prus, Fryderyka II Hohenzollerna (1712–1786)¹, zwanego Wielkim, ale też prototypem „filozofa na tronie”². Dzieje szkoły, jako instytucji, sięgają jeszcze czasów starożytnych, źródła wskazują, że nawet najstarsze cywilizacje doceniały, choć z dzisiejszego punktu widzenia w stopniu dość ograniczonym, siłę edukacji. Edukacja w przeszłości była ekskluzywnym przywilejem dla nielicznych.

Fryderyk II, zaliczany nie bez kontrowersji do grona oświeconych absolutystów, reformując Prusy po okresie niepokoju politycznych (np. wojna sied-

¹ St. Salmonowicz, *Fryderyk Wielki*, Ossolineum, Wrocław 2006.

² E. Rostworowski, *Historia powszechna. Wiek XVIII*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 467.

mioletnia 1756–1763), postawił na szereg reform społecznych. Należały do nich inicjatywa w dziedzinie powszechnego nauczania i wprowadzenie obowiązku służby wojskowej. Przede wszystkim zatem w 1763 roku Fryderyk podjął udaną próbę stworzenia systemu szkolnictwa podstawowego i wprowadzenia przymusu szkolnego. Ponadto za czasów właśnie tego monarchy rozwinął się nowy typ szkoły – szkoła realna, w której nauka nastawiona była na zdobywanie umiejętności praktycznych. Wkrótce zaczęły powstawać także szkoły chłopskie (*Bauernschule*) oraz niższe szkoły zawodowe (*Industrieschule*), które przygotowywały dzieci do pracy w manufakturach³. Była to pozorna demokratyzacja poprzez edukację, zwykła reakcja na wyzwania nowoczesności.

W pierwszym okresie istnienia szkół ludowych zatrudnienie w roli nauczycieli znajdowali wracający z pól bitewnych wojskowi, często inwalidzi. Nadrabiali oni swoje pedagogiczne braki „kaprałskim drylem”, i jak zaznaczył E. Rostrowski,

poziom pruskich szkół ludowych był zrazu bardzo niski, ale nauczanie stawało się istotnie powszechne. [...] Z końcem XVIII w. mieszkańcy państwa pruskiego byli w swej masie lepiej edukowani niż ludność jakiegokolwiek kraju europejskiego. Stanowiło to jedną z istotnych przesłanek mocarstwowej kariery Prus w XIX w. i było przedmiotem naśladownictwa⁴.

Przygotowanie nauczycieli do pracy w szkole z czasem uległo poprawie, „dryl” jednak pozostał. Wiek XIX utrwalił ten porządek. Pojęcie „przymusu” zaś nie było najszcześniejszym określeniem, acz bardzo adekwatnym, zważywszy jak życie szkolne wówczas wyglądało.

System edukacji rodził się w klimacie intelektualnej kultury Oświecenia, ale także w czasach ekonomicznej rewolucji przemysłowej, do połowy XIX wieku jako taki przecież nie istniał. Silnie był natomiast sprzężony z tym, co wówczas społecznie „bulgotało i pączkowało”. Był konsekwencją myślenia racjonalnego i wiary w ludzki rozum.

Przymus szkolny nie był wyrazem specjalnej słabości władcy do własnych poddanych. Doktryna oświeconego absolutyzmu wyraźnie pracowała na rzecz wzmocnienia władzy monarszej i ewentualnie warstw uprzywilejowanych, tj. arystokracji i szlachty, często także instytucji kościelnych, wspierających „świętość” władzy i nieusuwalność władców świeckich.

O Fryderyku II napisano wszak, że był „oddany całkowicie służbie państwa, mimo swej bezwzględnej polityki, pewnej pogardy dla ludzi, budził jednak po-

³ Tamże, s. 468.

⁴ Tamże. Por. R. W. Kowalczyk, *Era Fryderyka II. Narodziny pruskiej potęgi gospodarczej w XVIII stuleciu*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 2019.

dziw dla konsekwencji, z jaką realizował swój cel uczynienia z Prus silnego i budzącego respekt państwa [...]”⁵. Fryderyk II Hohenzollern sam był państwem!

Jan Fryderyk Herbart (1776–1841), XIX-wieczny pedagog, „ojciec naukowej pedagogiki”, w tym sensie był godnym wykonawcą idei Fryderyka II – uważał bowiem, że nauczanie powinno mieć charakter wychowujący oraz że powinno być podporządkowane surowym zasadom moralnym, a celem wszystkiego powinno być uformowanie silnego charakteru wychowanka⁶. Herbart był zwolennikiem oraz piewą feudalizmu i absolutnej monarszej władzy. Jednym z elementów jego systemu było tzw. urabianie, czyli unifikacja w wychowaniu, dostosowywanie do jednego obowiązującego wzorca/szablonu osobowościowego oraz tłumienie wszelkich przejawów indywidualizmu i oryginalności.

Pedagogika herbartowska królowała w szkolnictwie europejskim wiele dziesiątków lat, pomimo tego, że zarzucano jej: rutynę, nadrzędną wobec ucznia rolę nauczyciela, werbalną erudycję, ducha pouczeń, ograniczeń i nakazów, atmosferę sankcji i kar, bierność, dyletanctwo, encyklopedyzm i teoretyzowanie. Krytykowano także zbyt musztrowanie uczniów oraz sztywne sadzanie ich w ławkach⁷.

Tradycyjna, „stara” szkoła miała być gwarantem spokoju społecznego oraz dobrego samopoczucia rządzących. Sprzeciw wobec autorytaryzmu szkoły oraz krępowania swobody i wolności dziecka powoli narastał... Mimo to przymus został utrzymany wraz z surową dyscypliną, zgodnie z poglądem, który wyraził jeszcze w XV wieku kardynał Guillaume d’Estouteville (1412–1483)⁸, że niebezpiecznie jest dawać dzieciom swobodę. Jako istoty chwiejne i nie w pełni rozwinięte, winny podlegać kontroli i surowym zasadom. Szczególna była w tym przypadku rola nauczycieli, którzy „nie powinni uczniom pobłażać, przeciwnie, mają używać swej władzy, karcić i karać, bo chodzi przecież o zbawienie dusz, za co są odpowiedzialni przed Bogiem”⁹.

Prawdziwa dyscyplina zagnieździła się w szkole wraz z nowoczesnymi systemami i organizacją instytucji szkolnej. Philippe Ariès wskazał na trzy charakterystyczne cechy nowożytnego systemu szkolnego: stały nadzór, donosicielstwo oraz szeroko stosowane kary cielesne¹⁰. Te ostatnie wplotły się zgrabnie w rodzącą się koncepcję społeczeństwa – autorytarne, hierarchiczne oraz absolutystyczne.

⁵ W. Czaplinski, A. Galos, W. Korta, *Historia Niemiec*, Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków 1990, s. 368.

⁶ K. Bartnicka, I. Szybiak, *Zarys historii wychowania*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 169.

⁷ J. Sobczak, „Nowe wychowanie” w polskiej pedagogice okresu Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939), Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1998, s. 19.

⁸ Guillaume d’Estouteville (1412–1483) – francuski duchowny i kardynał.

⁹ Za: Ph. Ariès, *Historia dzieciństwa*, tłum. M. Ochab, Wydawnictwo Marabut, Gdańsk 1995, s. 150.

¹⁰ Tamże, s. 151.

Paradoksalnie, kary cielesne dla dzieci były wysoce „demokratyczne” – bite były wszystkie! Ułomność dziecka postawiona była obok ułomności warstw niższych (plebejskich), ale także kobiet czy osób starszych i schorowanych. Zresztą tradycja stosowania kar cielesnych wobec dzieci ma długą historię¹¹. Wszystkie wymienione przez Ariès’a cechy systemu miały jednak mocno opresyjny charakter.

Osiemnaste stulecie zmieniło z czasem takie podejście, upokarzanie dzieci i ich bicie przestało być powszechną praktyką, choć zupełnie nie zanikło¹². Był to efekt przede wszystkim przemian w społecznej świadomości, ale także rozpowszechnienie poglądów postępowych pedagogów, którzy odrzucali kary cielesne oraz służalczość w relacjach uczeń – nauczyciel/mistrz. Przeciwnikami kar cielesnych byli najważniejsi pedagodzy tego okresu: John Locke (1632–1704) i Jean-Jacques Rousseau (1712–1778). Wcześniej także Jan Amos Komeński (1592–1670). Pedagog przełomu XVIII i XIX wieku, Johann Pestalozzi (1746–1827), myślał podobnie jak jego poprzednicy.

W rzeczywistości jednak bito dzieci nadal, w rodzinie także, gdzie wykonawcą tej ponurej tradycji był głównie ojciec, wymierzający sprawiedliwość nieczym Stwórca, sprawiedliwy, ale surowy. W trosce o duszę i przyszłe zbawienie, oczywiście!¹³ Nieprzypadkowe jest tutaj przywołanie postaci Stwórcy, instytucja Kościoła bowiem pozostała synonimem surowości i zalecania stosowania kar cielesnych. Dzieci przecież ze swej natury były/są grzeszne, a do czasów oświeceniowych instytucje szkolne w większości były podporządkowane właśnie tej instytucji, także totalnej i opresyjnej, nawet dla najwierniejszych swoich członków! Zmiany w tej materii następowały bardzo wolno, skoro jeszcze żyjący na przełomie XVIII i XIX wieku niemiecki reformator szkolnictwa (i pastor!), Christian Gotthilf Salzmann (1744–1811) pisał w podręczniku wychowania, który Alice Miller nazwała „wylęgarnią nienawiści”:

Kiedy przychodzi dzień kary, po porannej modlitwie wygłaszam do dzieci rzewne przemówienie. Zapewniam je, że jest to dla mnie bardzo smutny dzień, gdyż z powodu nieposłuszeństwa jednego z moich drogich uczniów jestem zmuszony go wychłostać. Płynie wówczas wiele łez, nie tylko z oczu tego, który ma dostać w skórę, ale i wszystkich jego kolegów. [...] Dopiero po wszystkich lekcjach każę wystąpić małemu winowajcy na środek klasy, powiadamiam go o wyroku i pytam, czy wie, czym sobie na niego zasłużył. Jeśli odpowiednio na to odpowie,

¹¹ Patrz np. poglądy Wincentego z Beauvais w dziele *De institutione puerorum regalium (O wychowaniu dzieci królewskich)*, 1481. „Pedagogiczną” moc kija opisywał w swoich komentarzach (tzw. *Przydatkach*) także Sebastian Petrycy z Pilzna. Patrz także: A. Golus, *Dzieciństwo w cieniu różgi. Historia i oblicza przemocy wobec dzieci*, Gliwice 2019.

¹² Francja znosi dyscyplinarny system szkolny w 1763 roku pod wpływem nacisków coraz mocniej wyemancypowanej opinii publicznej.

¹³ O tzw. wylęgarniach nienawiści, czyli poradnikach wychowawczych zalecających kary cielesne i zwykłą przemoc wobec słabszych pisała Alice Miller w swojej pracy *Zniewolone dzieciństwo. Ukryte źródła tyranii*, tłum. B. Przybyłowska, Media Rodzina, Poznań 1999.

wymierzam mu chłostę w obecności wszystkich uczniów, po czym zwracam się do widzów i mówię, że z głębi serca pragnę, by to się zdarzyło ostatni raz, że byłem zmuszony wychłostać dziecko¹⁴.

Sama chłosta nie była jedynym elementem opresyjnym szkoły. Wzmacniały poczucie strachu i bólu także: maska przyjacielskości ze strony nauczyciela, udawana troska o „duszyckę” i zbawienie, publiczne wymierzanie kary, upokorzenie, manipulacje, moralizatorski ton wypowiedzi, zastraszanie, także reszty dzieci, wyraźna kpina, izolacja i przyjemność karania. Wychowanie było zwyczajnie zwalczaniem zdrowych instynktów życiowych, takich jak gniew, oburzenie czy „krnąbrność”. Chodziło w nim o złamanie woli wychowanka, tak, by uwzględniał jedynie autorytet nauczyciela/władcy/rodzica/duchownego. Stąd pojawiło się pojęcie „czarnej pedagogiki”, łączone z takimi badaczkami, jak Katharina Rutschky czy właśnie A. Miller. Ta ostatnia zresztą pisała, że:

Świadome stosowanie upokorzeń, zaspokajające potrzeby wychowawcy odbiera dziecku pewność siebie, czyni je nieśmiałym i skrytym, a jednak takie postępowanie uchodzi za dobroczynne. [...] Do „czarnej pedagogiki” należy także wpajanie dziecku od samego zarania jego życia falszywej wiedzy i falszywych przekonań [wyróżnienia – E.G.-S.]¹⁵.

Nieprzypadkowo zatem w Prusach wprowadzeniu przymusu szkolnego towarzyszyło także ogłoszenie obowiązku służby wojskowej – zarówno armia, jak i szkoła tego czasu były do siebie bardzo podobne i służyć miały tym samym celom – umacnianiu władzy. Tak armia, jak i szkoła miały wychowywać posłusznych, karnych i możliwych do kontrolowania poddanych. Przywódcza rola obu instytucji, realizowana zarówno przez nauczycieli, jak i dowódców, polegała na takich działaniach, które naruszały godność oraz integralność podwładnych (uczniów i szeregowych żołnierzy) i łamały ich osobiste granice. Zdaniem Michela Foucaulta ta wtopiona także w system pedagogiczny specyfikacja nadzoru była wynikiem m.in. braku metod umożliwiających czuwanie nad aktywnością całej klasy i w związku z tym koniecznością zapanowania nad chaosem i bałaganem właśnie poprzez konieczność usprawnienia kontroli. I budowania hierarchii szkolnej przy okazji¹⁶.

Czy dzisiejsze apele szkolne z obowiązkowym ubiorem galowym nie są nawiązaniem właśnie do munduru i musztry karnego wojska? A układ klasy, ławek – czy to nie jest idealny model obozu wojskowego?

¹⁴ C.G. Salzmann, 1796. Cyt. za: A. Miller, dz. cyt., s. 43.

¹⁵ A. Miller, dz. cyt., s. 41, 77.

¹⁶ M. Foucault, *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, tłum. T. Komendant, Warszawa 2009, s. 172.

W XIX stuleciu, w dobie nadchodzącej rewolucji przemysłowej, dziecko miało być nie ułomne, ale odpowiedzialne i przygotowane odpowiednio do szybko zmieniającego się życia. Między innymi przez szkołę. Taka idea stała się glebą dla całej pedagogiki XIX wieku. Szkoła stała się w tym okresie „potrzebą większości ludzi w krajach rozwijającego się kapitalizmu”¹⁷. Czy była potrzebą człowieka, w dodatku młodego i bezbronnego wobec systemu? Dziewiętnaste stulecie naznaczone było przecież pedagogiką herbartowską, pełną ograniczeń i moralizatorskiego tonu, gdzie często większy nacisk kładło się na dyscyplinę niż na sam proces nauczania.

Naturalnym wobec tego zdawał się być najważniejszy postulat przedstawicieli pedagogicznego buntu, nurtu „nowego wychowania” – potrzeba wolności i szacunku. Jego szafarzami byli m.in.: Ellen Key (1849–1926), John Dewey (1859–1952), Maria Montessori (1870–1952), Owidiusz Decroly (1871–1932) i Janusz Korczak (1878–1942). Wśród prekursorów „nowego wychowania” przeważają nie nauczyciele czy pedagodzy, ale raczej lekarze, psychologowie, filozofowie. Nie mogło być inaczej, skoro ci pierwsi byli częścią „szkoły-twierdzy”, elementem misternie działającej maszyny. Dzięki temu, że duch przemian nie wyszedł przede wszystkim ze środowiska szkolnego, nowa szkoła otworzyła się na przykład na dzieci chore i zaniedbane, skupiła się na „pielęgnowaniu i pomnażaniu siły duchowej w dziecku”, na rozwijaniu jego naturalnych zdolności, a przede wszystkim na nowym rozumieniu dyscypliny, jako tej, która winna być „organizowana przez dzieci same przy współpracy nauczycieli; powinna [dyscyplina – przyp. E.G.-S.] zmierzać do wzmocnienia poczucia odpowiedzialności indywidualnej i społecznej”¹⁸.

„Nowe wychowanie” było efektem licznych krytycznych uwag o szkole, płynących z wielu środowisk i odpowiedzią na rzeczywiste potrzeby dzieci, których istnienie i specyficzne potrzeby zaczęto dostrzegać¹⁹. Pierwsze szkoły nowego nurtu wychowawczego (Nowe Szkoły) w zamyśle, a i często w praktyce były wspólnotami dziecięcymi, czy też kolektywami i republikami. Powstawały one w krajach rozwiniętych gospodarczo (Anglia, Francja, Niemcy).

Ruch „nowego wychowania” był zatem efektem emancypującego się industrialnego, coraz bardziej świadomego społeczeństwa, coraz donośniej o swoje prawa zaczęły dopominać się przecież kobiety i warstwy robotnicze. Jędrzej Sobczak wręcz stwierdził, że:

¹⁷ K. Bartnicka, I. Szybiak, dz. cyt., s. 160.

¹⁸ Za: H. Rowid, *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia nowej szkoły*, Kraków 1929, s. 99–100.

¹⁹ S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce 1998.

[...] trudno rozstrzygnąć, czy większą zasługę dla ruchu i jego trwania mieli entuzjaści przeobrażający proces wychowania, podejmujący zmianę pracy szkół, czy też psychologowie, niektórzy socjologowie, filozofowie, wreszcie przedstawiciele świata medycznego, którzy dostarczali, często opartych na badaniach teoretycznych, argumentów na rzecz wychowawczej rewolucji²⁰.

Ten sam badacz dalej nawiązał do oczekiwań związanych z „nowym wychowaniem”, pisząc, że oczekiwano zerwania z absolutną władzą nauczyciela, co bezpośrednio miało przełożyć się na uwolnienie procesu wychowania (i nauczania zapewne też) od doktryn i dogmatów. To miało wytworzyć wśród uczniów, przyszłych aktywnych uczestników życia społecznego, atmosferę harmonijnych stosunków społecznych, bo „rozwijające się «od wewnątrz» dziecko, nie stykając się ze zdemoralizowanym światem osobników dorosłych wydobędzie z siebie wrodzone dobro lub nauczy się, w zespole nieskażonym przez właściwe dorosłym układy społeczne, rozwiązywać konflikty z korzyścią dla otoczenia i siebie”²¹.

Sławomir Sztobryn jako trzy główne nurty będące zacznem „nowego wychowania” wskazał: naturalizm (J.J. Rousseau, Lew Tołstoj – 1828–1910), socjologizm (August Comte – 1798–1857, Émil Durkheim – 1858–1917) i kulturalizm (Immanuel Kant – 1724–1804, Wilhelm Dilthey – 1833–1911)²². Inspiracji jednak było znacznie więcej, np. Fryderyk Nietzsche (1844–1900) – gloryfikował indywidualizm i krytykował kołtunizm moralności mieszczańskiej i płynące z niej ograniczanie wolności jednostki.

Wobec naporu tego typu poglądów niemożliwy był już powrót do pedagogiki „urabiania”, według ustalonego wcześniej szablonu, bo

[...] istotą wychowania w Nowym Wychowaniu była autokreacja, wolność i twórczość, [...] a ideowymi składnikami tego ruchu były postulaty pądocentryzmu, pedagogiki wychodzącej od dziecka. Domagano się zarzucenia pierwszoplanowości nauczyciela [...]. Nowe Wychowanie miało być samo w sobie życiem, spontaniczną aktywnością wychowanków wyznaczoną ich bieżącymi zainteresowaniami i aktualnie przeżywanymi problemami²³.

Szkoła zatem w tej koncepcji miała przestać być „twierdzą” / „warownią” / „fortecą” (kolejne określenia/metafory nawiązujące do kultury wojskowej i wojennej), a raczej być instytucją, która pomaga, szanuje i inicjuje spontaniczną socjalizację²⁴. Miała uczyć swoich wychowanków samodzielności, tak, by umieli

²⁰ J. Sobczak, „*Nowe wychowanie*”..., dz. cyt., s. 9.

²¹ Tamże, s. 10.

²² S. Sztobryn, *Nowe wychowanie*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. III, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004, s. 710.

²³ Tamże, s. 711.

²⁴ J.Z. Górnikiewicz, *Szkoła jako twierdza – ostoja wartości w świecie trudnych realiów*, [w:] *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?*, red. M. Dudzikowa, S. Jaskulska, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2016.

dokonywać w dalszym życiu wyborów zgodnie z własnym rozumem i sumieniem. Dewey tu był prawdziwym rewolucjonistą, chciał, by szkoła uczyła do tak właśnie rozumianej wolności!²⁵ Jego dzieła: *Szkoła a społeczeństwo* (1900)²⁶ i *Szkoła i dziecko* (1902)²⁷ nadal pozostają aktualne.

Obecnie istniejące systemy edukacji nadal jednak w przeważającej większości bazują na XIX-wiecznych wzorcach. Zostały stworzone w innej epoce i na jej właśnie potrzeby – potrzeby industrializmu, stąd, jak zauważył Ken Robinson, szkoły funkcjonują jak fabryki, a dzieci segregowane są w niej według wieku, jak produkty w sklepie z datą przydatności do spożycia²⁸ (zupełnie inaczej niż w wiekach wcześniejszych, gdy kwestia wieku pozostawała dla wielu sprawą nieważną²⁹). Edukacja nakierowana jest na przeszłość, a jej rolą powinno być przecież przygotowanie dzieci i młodzieży na przyszłość. Szkoły wciąż walczą o zachowanie swojej władczej pozycji w stosunku do dzieci i młodzieży, tak jak kiedyś o to zabiegali oświeceniowi władcy i władczynie. Szkoła nadal stanowi przedmiot politycznej manipulacji społeczeństwa, a przykładów tego mamy aż nadto. O paradoksach w funkcjonowaniu szkoły jako instytucji z jednej strony będącej przyczyną zmian, a z drugiej, jako miejsca opresji i zapatrzenia w przeszłość, pisała dokładnie i przekonująco Maria Czerepaniak-Walczak³⁰.

W jej obserwacjach i refleksjach znaleźć możemy także uwagi dotyczące antywolnościowych tradycji szkolnych. Badaczka ta tłumaczyła ich obecność m.in. tak:

Opresywność edukacji wynika nie tyle z faktu, że podlegają jej niedorośli, niesamodzielnicy kandydaci na obywateli, ale z tego, że szkoła jako instytucja edukacyjna jest narzędziem zachowania, konserwowania istniejącego systemu. Jest więc czynnikiem opresji i zniewolenia. Jest elementem systemu i miejscem „mówienia cytatami”³¹.

Także pojęcie przymusu jest dziś nieco przebrzmiałe i nabrało nowego znaczenia. Anna Babicka-Wirkus napisała o nim tak:

²⁵ L. Kopciewicz, *Pedagogiczne teorie i feministyczne rewizje – John Dewey, Paulo Freire*, „Forum Oświatowe” 2011, nr 2, s. 30.

²⁶ J. Dewey, *Szkoła a społeczeństwo*, tłum. J. Pieter, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2013.

²⁷ J. Dewey, *Szkoła i dziecko*, tłum. H. Błeszyńska, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2016.

²⁸ <<http://kenrobinson.pl/>> [dostęp: 12.10.2019].

²⁹ Sprawą wieku uczniów zajmował się Philippe Ariès.

³⁰ M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007, s. 24, 56–57, 81, 182–183.

³¹ Tamże, s. 56.

Droga do osiągnięcia własnej wolności jest długa i trzeba stoczyć wiele potyczek, aby odkryć swoje człowieczeństwo. Z tego też względu przymus w szkole jest zjawiskiem pożądanym, ponieważ może on nieść ze sobą potencjał rozwojowy dla młodych ludzi, którzy przechodząc żmudną drogę edukacji, mogą stać się wolnymi i krytycznie myślącymi podmiotami, odpowiedzialnymi zarówno za siebie samych, jak i za społeczności, w których przyszło im egzystować³².

Przywołany na początku J. Juul zawyrokował, że współczesna szkoła znajduje się w defensywie. Nie przejmuje odpowiedzialności za swoje działanie, a szkolna kultura stała się nie do zniesienia. Powołując się na pewnego austriackiego nauczyciela, pedagog ten stwierdził, że w porównaniu z czasami Marii Teresy jest jeszcze gorzej (?!), bo szkoła nie niszczy już tylko uczniów, ale także nauczycieli³³. Wydarzenia ostatnich miesięcy w Polsce przekonują o tym aż nadto... Szkoła, nie tylko w Polsce, nie wykorzystwała emancypacyjnego potencjału (zwłaszcza w odniesieniu do opresyjności), jakim naznaczone było „nowe wychowanie”, mentalnie nastąpił powrót do XIX wieku ze wszystkimi tego konsekwencjami. Cytując przywołaną powyżej M. Czerepaniak-Walczak, nadal „mówimy cytatami”.

I dlatego szkoła jako instytucja zachowała swój status „twierdzy” / „warowni” / „fortecy” z antywolnościowymi tradycjami i wojennymi metaforami³⁴, a uczniowie pozostali raczej jej zakładnikami niż strażnikami, a nurt nowego wychowania okazał się być „ruchem tragicznym – wizjonerskim w postulowanych celach, oryginalnym w formach i środkach wychowania, ale jednocześnie mimo działań integracyjnych [...] pełnym wewnętrznych napięć [...]. Był to ostatni przejaw «romantyzmu pedagogicznego»”³⁵.

BIBLIOGRAFIA

- Ariès Ph., *Historia dzieciństwa*, tłum. M. Ochab, Wydawnictwo Marabut, Gdańsk 1995.
Babicka-Wirkus A., *Przymus w szkole jako warunek podejmowania działań bojowych przez uczniów*, [w:] *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?*, red. M. Dudzikowa, S. Jaskulska, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2016.

³² A. Babicka-Wirkus, *Przymus w szkole jako warunek podejmowania działań bojowych przez uczniów*, [w:] *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?*, red. M. Dudzikowa, S. Jaskulska, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2016, s. 355.

³³ J. Juul, *Kryzys szkoły. Co możemy zrobić dla uczniów, nauczycieli i rodziców*, tłum. D. Syska, Wydawnictwo Mind, Podkowa Leśna 2014, s. 34–35.

³⁴ A. Babicka-Wirkus, dz. cyt., s. 340–355.

³⁵ S. Sztobryn, dz. cyt., s. 713.

- Bartnicka K., Szybiak I., *Zarys historii wychowania*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.
- Chmaj L., *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 1963.
- Czapliński W., Galos A., Korta W., *Historia Niemiec*, Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków 1990.
- Czerepaniak-Walczak M., *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- Dewey J., *Szkoła a społeczeństwo*, tłum. J. Pieter, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2013.
- Dewey J., *Szkoła i dziecko*, tłum. H. Bleszyńska, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2016.
- Foucault M., *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, tłum. T. Komendant, Warszawa 1975.
- Golus A., *Dzieciństwo w cieniu różgi. Historia i oblicza przemocy wobec dzieci*, Gliwice 2019.
- Juul J., *Kryzys szkoły. Co możemy zrobić dla uczniów, nauczycieli i rodziców*, tłum. D. Syska, Wydawnictwo Mind, Podkowa Leśna 2014.
- <kenrobinson.pl> kenrobinson-edukacja [dostęp: 12.10.2019].
- Kopciwicz L., *Pedagogiczne teorie i feministyczne rewizje – John Dewey, Paulo Freire*, „Forum Oświatowe” 2011, nr 2.
- Kowalczyk R.W., *Era Fryderyka II. Narodziny pruskiej potęgi gospodarczej w XVIII stuleciu*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 2018.
- Miller A., *Zniewolone dzieciństwo. Ukryte źródła tyranii*, tłum. B. Przybyłowska, Media Rodzina, Poznań 1999.
- Rostworowski E., *Historia powszechna. Wiek XVIII*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Rowid H., *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia nowej szkoły*, Kraków 1929.
- Salmonowicz St., *Fryderyk Wielki*, Ossolineum, Wrocław 2006.
- Sobczak J., „*Nowe wychowanie*” w polskiej pedagogice okresu Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939), Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1998.
- Sołnicki K., *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1967.
- Sztobryn S., *Nowe wychowanie*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. III, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004.
- Twierdza. *Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?*, red. M. Dudzikowa, S. Jaskulska, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2016.
- Wincenty z Beauvais, *De institutione puerorum regalium (O wychowaniu dzieci królewskich)*, 1481.
- Wołoszyn S., *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce 1998.

Author: Edyta Głowacka-Sobiech

Title: “From Obedience to Freedom”. Anti-liberation Traditions and Oppression School Culture

Key words: school, coercion, oppression, “new upbringing”, anti-liberation traditions, extracting

Discipline: Pedagogy

Language: Polish

Document type: Article

Summary

The article seeks to show how school relationships have changed over the centuries. The main focus is on recent times, when so-called ‘school coercion’ was introduced, accompanied by military reform and the debate on violence and obedience among pupils. Yet oppression remained in schools, despite being opposed by the most prominent educators and thinkers of the period. Church institutions also supported the anti-freedom movements in schools. It is against this background that the slogan of the “new upbringing” movement is presented, which was to give a sense of freedom and respect for other people.