

Wojciech Rutkiewicz
Uniwersytet Warszawski

Za co uczeń będzie dziękował nauczycielowi? O władzy w klasie szkolnej

Summary

FOR WHAT WILL THE STUDENT BE THANKFUL TO THE TEACHER?
RELATION OF POWER IN THE CLASSROOM

The paper is founded on the distinction between traditional school represented by Johann F. Herbart and progressive school here represented by Bell Hooks. The main purpose of this article is to describe specific characteristics of these two educational models taking into account changes within them. Foucault's disciplinary power schema provides methodological tools for better apprehension of the location of power in the classroom. In particular, the concept of exam mentioned by Foucault in his *Discipline and Punish: The Birth of the Prison* has great importance for better understanding of changes within the two aforementioned educational models and student-teacher relations. It appears that power is a fundamental element in these relations, which is exemplified by the presence of the hidden curriculum and how it affects students. Conceiving teaching as a technical activity the autor argues that the way this power is performed depends on the teacher's character, skills and will.

Key words: power, hidden curriculum, traditional school, progressive school, exam.

red. Paulina Marchlik

Wstęp

Niniejszy tekst chciałbym poświęcić jednemu pytaniu, mianowicie: jaka relacja występuje między nauczycielem a uczniem w obliczu rozżewu między

programowymi założeniami nauczania a jego faktycznym przebiegiem? Ów rozróżnienie określane mianem ukrytego programu (*hidden curriculum*) (Malinowski 2013) stanowi w literaturze przedmiotu ważny punkt odniesienia, zapewniający ramy eksplanacyjne dla zjawisk występujących w klasie szkolnej. W obrębie niniejszego opracowania odwołanie się do obecności ukrytego programu pozwala na zawężenie zagadnienia relacji między uczniem a nauczycielem.

Proces dydaktyczny można rozpatrywać pod kątem technicznym jako dążący do realizacji tego, na czym zależy szkole (Przybysz 2011). Nauczyciel jest zobowiązany do takiego ukształtowania okoliczności nauczania, by zmaksymalizować efektywność uczenia (się) ucznia. Jako taki, nauczyciel koordynuje i zarządza procesem dydaktycznym, decydując o tym, w jakim kierunku się on potoczy. W ramach tego elementu zarządzania oraz obecności ukrytego programu w procesie dydaktycznym można mówić o występowaniu relacji władzy (podporządkowania) między nauczycielem a uczniem.

Zakładam zatem, że uczeń jest podporządkowany nauczycielowi. Tezę tę będę rozważał w dwóch aspektach. Po pierwsze, pragnę ukazać proces zmian w podejściu do obowiązków ucznia i nauczyciela, przekładających się na relację między nimi. Postaram się w tym celu skontrastować czworo myślicieli: Jana F. Herbarta, Michela Foucalta, Johna Deweya oraz Bell Hooks, jako przedstawicieli dwóch konkurencyjnych modeli edukacyjnych – szkoły tradycyjnej oraz szkoły nowoczesnej (progresywistycznej). Te dwa modele wyznaczają oś, wobec której kształtuje się omawiana relacja. Po drugie, będę argumentował, że tym, co łączy te dwa nurty, jest właśnie występowanie relacji władzy między nauczycielem i uczniem. Zaznaczę jednak, że nie jest to relacja monolityczna i to od nauczyciela zależy, w jaki sposób będzie ją kształtował.

Niezbędne tutaj jest wyjaśnienie wprowadzanego przeze mnie w artykule rozróżnienia na działania dydaktyczne i edukacyjne. Nie są to wyrażenia wymienne, choć mogłoby się tak wydać, przyjmując pewne rozumienie słów „dydaktyka” i „edukacja”. Działania dydaktyczne oznaczają w kontekście niniejszego artykułu wszelkie wykorzystanie technik i metod wspierających uczenie (się) ucznia. Przez działania edukacyjne natomiast będę rozumiał wszelkie wysiłki zmierzające do utworzenia przestrzeni i warunków wspierających działalność dydaktyczną.

Nauczanie wychowujące Herbarta

Typową wizualizacją szkoły tradycyjnej jest klasa z ustawionymi w rzędy ławkami; w ławkach uczniowie zwróceni twarzami w stronę tablicy, przed którą stoi biurko wraz z nauczycielem. To właśnie on uosabia centralny punkt klasy. Wizualizacja ta jest niczym innym, jak codziennością polskiej szkoły i zarazem wprowadzeniem w życie pedagogiki Herbarta. Według niego tym, co kieruje dzieckiem jest impulsywność. Jego „zasadą działania (...) jest nieporządek” (Murzyn 2010: 41). Teza ta, stanowiąc punkt wyjścia dla wyznaczenia przez Herbarta naczelnego celu wychowania, prowadzi go do uznania, że celem tym ma być osiągnięcie przez ucznia cnoty. W tym ujęciu cnota stanowi finalny efekt wypracowywania postaw moralnych, objawiających się w zgodności woli i rozumu. Odpór pierwotnemu chaosowi towarzyszącemu dziecku ma dać ukształtowaną podług odpowiednich kryteriów postawa moralna, co wprowadza do działań dydaktycznych element antagonizujący, chyba najlepiej uwidoczniiony w topografii klasy szkolnej. Zapewnia to przyczynek do rozważań nad wytwarzaną w niej relacją między nauczycielem a uczniami.

Nie wdając się w szczegółowe rozważania pojęciowe oraz założenia filozoficzno-psychologiczne Herbarta w związku z takimi kategoriami, jak „wielostronność”, „zainteresowanie” czy „moralność”, skupię się na podstawowych tezach tego myśliciela i wynikających z tego wskazaniach praktycznych, które dotyczą (pożądaną przez Herbarta) relacji między nauczycielem a uczniem. Kluczem dla zrozumienia myśli Herbartowskiej ma być przywoływane już pojęcie **nauczania wychowującego**. Dzięki niemu uczeń-wychowanek jest kształtowany w zbilansowany sposób zarówno pod kątem intelektualnym, jak i charakterologicznym. W swej pedagogice Herbart dąży bowiem do wykształcenia **wielostronnie zainteresowanego** indywiduum, będącego w stanie wydawać spójne (i zgodne z określonym kanonem norm) sądy moralne. Zgodność woli i rozumu oznacza w tym kontekście tyle, że „wychowanie ma na celu nie wytworzenie pewnego zewnętrznego sposobu postępowania, lecz wytworzenie słusznego i należytego sądu wraz z właściwą mu wolą” (Herbart 2007: 48). Określenie celu działań nauczyciela-wychowawcy w ramach tej pedagogiki jest decydujące, by rozpoznać właściwy rezultat tych działań, to jest przemianę dziecka w **lepszą** istotę¹.

¹ „Młody wychowawca, wrażliwy na czar idei i mający przed oczyma duszy ideę wychowania w całym jej pięknie i wielkości, który nie waha się poddać swego ducha zmiennemu naporowi nadziei i zwątpienia, radości i zniechęcenia, może podjąć się wśród otaczającej rzeczywistości **prowadzić chłopca do lepszego bytu**, jeżeli posiada dosyć siły i wiedzy, aby tę rzeczywistość

Ustawienie obok siebie wypowiedzi Herbarta, dotyczących tego, kim jest dziecko oraz tego, jakie cele winien zakładać nauczyciel-wychowawca, pokazuje, jaką musi on przebyć drogę w procesie kształcenia wychowanka. Wypowiedzi te pozwalają również określić, jaki charakter powinny przybrać środki niezbędne do realizacji założonego celu. Dzieckiem rządzi nieporządek (jak zakłada Herbart), jest ono popędliwe i niezdolne do działań moralnie słusznych (Herbart 2007: 34). W sposób nieunikniony zatem pojawia się w tym miejscu postulat utworzenia nad uczniami-wychowankami „rządu”, czyli wprowadzenia odgórnego nadzoru i dyscypliny nad niezdolnymi do zarządzania sobą uczniami². Nadzorowanie dzieci sprowadza się do nałożenia kontroli nad ich działaniami, co przede wszystkim oznacza wypełnienie czasu dziecka zajęciami pożytecznymi, tak by nie mogło się ono nudzić (Herbart 1967: 39)³. Dziecko pozostawione samemu sobie jest groźne zarówno dla siebie, jak i społeczeństwa, sądził Herbart, ponieważ może w sobie rozwinąć skłonności egoistyczne. Wspomniany nadzór nie ma jednak nic z działań służących rozwojowi intelektualnemu dziecka, nastawiony jest bowiem wyłącznie na utrzymanie kontroli wśród uczniów-wychowanków (Herbart 2007: 35). Podstawowym zaś instrumentem nadzoru jest groźba. Posługiwanie się groźbą może okazać się jednak nieskuteczne wobec dzieci objawiających wysoce lekceważący stosunek do świata (z natury zbyt silnych) oraz ulegających pokusom (z natury zbyt słabych) (Murzyn 2010: 41–42). W pierwszym przypadku wszelkie groźby spotykają się najwyżej z kpina z strony adresatów. Wytaczanie wobec tego najcięższych dział i realizacja np. groźby zastosowania kary cielesnej będzie tyleż nieefektywne wobec tak usposobionych wychowanków, co utwierdzające ich w, wynikających z natury, zachowaniach. W przypadku natomiast dzieci wyróżniających się naturą pożądaną, groźby zostaną po prostu zignorowane ze względu na chwiejność woli w obliczu pokus (Herbart 2007: 35).

ując i przedstawić jako fragment wielkiej całości według ludzkiego sposobu widzenia” (zob. Herbart 2007: 19).

² W pedagogice herbartowskiej dokonuje się rozróżnienia na nadzór, dyscyplinę oraz kierowanie. To ostatnie jednak przynależy raczej samemu procesowi nauczania niż wychowywania, jakkolwiek sztuczne okazuje się rozdzielenie tych dwóch rzeczy na gruncie myśli o nauczaniu wychowującym. Stąd też skupiam się jedynie na dwóch pierwszych, jako pewnego rodzaju przeciwstawieniu elementu pozytywnego (dyscypliny) i negatywnego (nadzoru).

³ Herbart o nudzie wypowiada się bardzo żywiołowo (zob. Herbart 2007: 73). Przedstawia się ona bowiem dla niego jako wielki błąd dydaktyczno-wychowawczy ze względu na pozostawienie ucznia-wychowanka w edukacyjnej pustce, pozostawiającej miejsce dla rozwoju i utrwalenia się zachowań kierowanych popędami, a więc co najmniej amoralnych.

Po ustanowieniu solidnego rządu nad dziećmi powinno w ramach pedagogiki herbartowskiej nastąpić wprowadzenie dyscypliny. Rozumienie tego pojęcia okazuje się nieco odmienne od jego współczesnej wykładni. Obecnie bowiem można by uznać, że wprowadzenie nadzoru wyczerpuje w zasadzie treść terminu „dyscyplina”. U Herbartu jednak dyscyplina oznacza uzyskanie tego, co we współczesnej dydaktyce określa się mianem „motywacji wewnętrznej”. „Dyscyplina wymaga przyzwoitego zachowania się – pisał Herbart – ale sprzyja naturalnej wesołości; jedno i drugie – o ile da się pogodzić z zatrudnieniami wychodzącymi od rządu i nauczania” (Herbart 1967: 93). Dyscyplina w ujęciu Herbartu dąży wprost do odpowiedniego ukształtowania woli wychowanka. Gdy nauczyciel zyskuje u uczniów posłuch, przyzwyczajając ich do działania w ustalonych ramach oraz dążenia w wyznaczonym przez niego w procesie nauczania kierunku, przejście do dyscyplinowania nabiera funkcji „podtrzymywania, ustalania i regulowania” (tamże: 102). Sprowadza się to do dbania o wytrwałość ucznia w powierzanych mu zadaniach, niwelowaniu i korygowaniu nieodpowiednich zachowań oraz pomocy w wyznaczaniu zasad postępowania (następującej w okresie, gdy dziecko samodzielnie zaczyna dokonywać osądów). Jest to zatem etap raczej rozluźniania nakładanych w ramach nadzorowania ograniczeń czy może raczej troski o to, by „nadzór stał się mniej przykry” (tamże: 93). Dyscyplinując, wychowawca stara się zadbać o to, by nie stracić przychylności wychowanków. Dzięki temu możliwe staje się skonstruowanie w oczach podopiecznych obrazu nauczyciela jako punktu odniesienia, który nieustannie dokonuje zarówno pozytywnej, jak i negatywnej oceny obejmującej ich działania.

Będziesz mi dziękował!

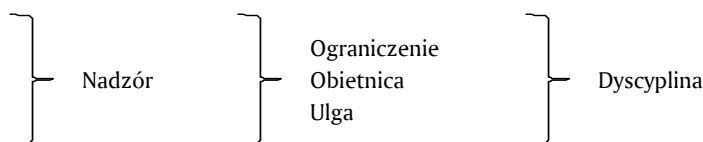
Cała złożoność koncepcji pedagogicznej Herbartu zawiera się *de facto* w trzech słowach, których mógłby użyć nauczyciel wobec swojego ucznia: „Będziesz mi dziękował”⁴. W pełnej okazałości ukazują się w tym wyrażeniu

⁴ Cytatem tym posługuje się sam Herbart: „Będziesz mi dziękował» – mówi wychowawca do zapłakanego chłopca i zaprawdę tylko ta wiara usprawiedliwia łzy dziecka. Niechaj wychowawca uważa, aby w nadmiernej pewności siebie nie za często uciekał się do środków ostrych” (zob. Herbart 2007: 44). Herbart w tak skondensowanej formie wprowadza czytelnika w metafizyczną analizę działań dydaktycznych nauczyciela. W tychże bowiem odnajduje komponent czasowy nieodłączny procesowi nauczania wychowującego. Działania terażniejsze nauczyciela-wychowawcy są zorientowane na przyszłe efekty. Ten komponent czasowy w działaniach dydaktycznych stanowi również kryterium podziału między działaniami nadzorczymi

podstawowe założenia pedagogiki herbartowskiej. Ze względu na okoliczności, w jakich podobne słowa mogłyby paść, konstatacja ta spełnia potrójną rolę: ograniczenia, obietnicy oraz przyniesienia ulgi.

Wyrażenie „będziesz mi dziękował” może towarzyszyć nakładaniu przez nauczyciela kary na ucznia. Tym sposobem wytyczona zostaje granica akceptowalności zachowań, a groźby nabierają rzeczywistej treści; kary zaś zyskują dla siebie uzasadnienie. Jednocześnie jednak uwaga podopiecznego zostaje zwrócona na to, co powinno nastąpić po ustaniu kary – pojmie on bowiem, że było to uzasadnione działanie dydaktyczne. Pojmie również, jakie jest to uzasadnienie. Dzięki temu podopieczny zostaje poddany przemianie, z której nieuchronności zdaje sobie sprawę nauczyciel. Wie on, że kara jest kolejnym etapem przejściowym ku „lepszemu bytowi” (Herbart 2007: 19). W końcu obietnica ta i założony w niej stan bytu gorszego, bytu lepszego oraz procesu przechodzenia od jednego do drugiego przynosi podopiecznemu ukojenie i ulgę. Nawet jeśli teraz kara wydaje mu się niesprawiedliwością, w przyszłości ujrzy konieczność tkwiącą w podejmowanych wobec niego wcześniej działaniach dydaktycznych.

Działania dydaktyczne nauczyciela-wychowawcy w modelu Herbart składową się na działalność edukacyjną opisywalną za pomocą następującej siatki pojęciowej:



Stosując podstawowe narzędzia nadzorcze, to jest groźbę i karę, nauczyciel-wychowawca nakłada na zachowania ucznia-wychowanka ograniczenia, stopniowo eliminując kierującą dzieckiem zasadę nieporządku i wskazując, że to nie pęd pożądania powinien stanowić podstawę działań, lecz rozumny osąd moralny. Towarzyszy temu obietnica zmiany z tego chaotycznego stanu dziecięctwa w uporządkowany stan rozumnego, dojrzałego człowieczeństwa, przynosząca jednocześnie ulgę i nadzieję, że obecna sytuacja (dotkliwej kary) doprowadzi do osiągnięcia stanu, w którym groźby i kary nie będą już potrzebne. Po tym wszystkim następuje już tylko praca nad wytrwałością w podejmowanych działaniach i całkowitym zinternalizowaniem zasad egzekwowanych przez nauczyciela-wychowawcę. Tak konstruowana działalność edukacyjna ma zatem zmierzać

a dyscyplinarnymi. Pierwsze dotyczą wyłącznie momentu teraźniejszego, drugie zaś przyszłości (zob. Herbart 1967: 43).

do wytwarzania u uczniów pożądanego *modus vivendi*, o czym świadczy cały proces przechodzenia do „lepszego bytu”.

Wraz z pojawieniem się na początku wieku XIX skutecznych systemów edukacyjnych opartych na powszechnym obowiązku szkolnym (Dziewulak 2010: 1; Żylińska 2013: 228), rodzą się problemy techniczne o charakterze infrastrukturalnym oraz pedagogiczno-metodycznym. Gdzie bowiem zmieścić mnóstwo dzieci, pochodzących głównie z niższych warstw społecznych? Gdy natomiast uda się już tę masę gdzieś zmieścić, jak i czego ich uczyć? Okazuje się, że odpowiedzią oraz punktem styku dla tych trzech elementów, to jest: przestrzeni, ubóstwa i treści nauczania staje się topografia klasy w szkole typu herbarrowskiego. Równo ustawione rzędy ławek, statyczność infrastruktury zapewniają miejsce dla wielu „głów”, pozostawiając jednocześnie swobodę ruchu nauczycielowi. Klasa szkolna stwarza warunki do dokonywania zmian w tych grupach społecznych, które postrzegano jako najbardziej zdemoralizowane i zmarginalizowane (Ball 1992: 78), co pozwoliło na równoległe określenie celów nauczania i dopasowanie do nich treści nauczania. Klasa z centralnie usytuowaną katedrą nauczyciela i tablicą, na którą muszą patrzeć uczniowie, staje się przestrzenią użytkową wprost stworzoną dla nauczania wychowującego. I *vice versa*, nauczanie wychowujące staje się koncepcją pedagogiczną wprost stworzoną dla takiej topografii klasy szkolnej. Pokazuje to, jak ściśle na gruncie pedagogiki herbarrowskiej (jako pedagogiki szczególnego przypadku) kwestie filozoficzne splatają się z kwestiami technicznymi w poszukiwaniu remedium na pojawiające się wraz z wprowadzeniem powszechnego obowiązku szkolnego problemy.

Szkolna klasa inkorporuje naczelną dla Foucaultowskiej koncepcji „wiedzy-władzy” metaforę panoptyzmu, wizję wieży, z której „widzi się wszystko” (Foucault 2009: 197). Choć pierwotnie w wersji Bentham’a zamysł *Panoptikonu* dotyczył więzienia, Foucault dostrzegł w nim model eksplanacyjny dla dyskursu władzy dyscyplinarnej, obejmującego również dzieci (Foucault 2009: 196). Jednak według Keitha Hoskina *panopticum* jest zaledwie zwieńczeniem problematyki dyscypliny. Za tą popularną figurą kryje się technologia dyscyplinarna, która okazuje się szczególnie przydatna do rozważań o pewnej szczególnej sytuacji w relacji nauczyciel-uczeń, wyrażającej się właśnie w kategoriach władzy i poddaństwa – mowa o egzaminie (Ball 1992: 48).

Zdublowane nauczanie

Michel Foucault, dokonując wiele lat temu diagnozy warunków społeczno-politycznych postmodernistycznego świata, stwierdził, że procedura egzaminowania rozpowszechniła się na wiele dziedzin życia i towarzyszy człowiekowi niemal nieustannie (Foucault 2009: 181). Ważniejsza będzie tu jednak jego analiza szczególnej formy egzaminu – egzaminu szkolnego. Foucault charakteryzuje go jako proces „dublujący operację nauczania” (tamże: 182). Jest to stwierdzenie kluczowe z dwóch względów. Po pierwsze, demaskuje zawołowaną przez postulat generowania wskaźników postępu uczniów praktykę nauczania w szkole. Praktyka ta *de facto* sprowadza się jedynie do omówienia tego, czego uczeń musi nauczyć się sam poza szkołą. Dopiero to zostaje sprawdzone egzaminacyjnie, pozostawiając ucznia ostatecznie z liczbą od 1 do 6. Uczeń przechodzi zatem następujące etapy:

- określenie materiału, którego uczeń **jest** nauczany,
- nauczanie w szkole,
- określenie materiału, którego uczeń **się** uczy,
- nauczanie **poza** szkołą,
- sprawdzenie tego, czego uczeń **się** nauczył (egzamin),
- ocena,
- powtórzenie całego procesu.

Operacja nauczania rzeczywiście została zdublowana. To, czego uczeń uczy się poza szkołą, stanowi bowiem powtórzenie tego, czego miał zostać nauczony w szkole. W wypunktowanym powyżej przebiegu procesu nauczania widoczna staje się pewna prawidłowość stopniowego oddzielania (edukacji) ucznia od rzeczywistej szkolnej procedury nauczania. Uczy się on bowiem dopiero **poza** szkołą i to z tego jest egzaminowany oraz w konsekwencji oceniany.

Po drugie, dublowanie nauczania w pełni pokazuje funkcjonalność techniki dyscyplinarnej, jaką miałyby być według Foucaulta egzamin. Pojawienie się egzaminu znamionuje nieciągłość⁵ w wewnętrznej strukturze władzy. Następuje przejście od władzy suwerennej do władzy dyscyplinarnej, w której egzamin okazuje się stanowić istotną technikę, prowadząc do trzech ważnych z punktu widzenia władzy konsekwencji. Wpływa na zmianę ekonomii widzialności

⁵ W tym kontekście egzamin stanowiłby objaw prognozy, rozłamu, cięcia, mutacji, transformacji poszukiwanych przez Foucaulta w *Archeologii wiedzy* (zob. Foucault 1977: 30). Egzamin stanowi zatem (umowny) punkt początkowy dla nowego dyskursu władzy.

(Foucault 2009: 183) w relacji władza-poddany, na rozwój biurokracji (czy też „władzy pisania” [tamże: 184]) oraz indywidualności (Ball 1992: 49–50). Procedura egzaminowania ustanawia na nowo w relacji władza-poddany punkt ciężkości, przenosząc go z widocznego dotychczas władcy, zaznaczającego tym samym swoją potęgę, na „subordynowane «ja»” (Foucault 2009: 183). Nieustanne zainteresowanie poddanym ulega następnie formalizacji w języku opisu w dokumentacji. W dziedzinie szkolnictwa ocena jest wyznacznikiem tego, jaką wiedzą i zachowaniem cechuje się poddany diagnozie uczeń, pozwalając na sklasyfikowanie go w zestawieniu ogółu podopiecznych. Prowadzi to tym samym do zakrojonego na szeroką skalę indywidualizowania uczniów, jednak nie w podniosłym sensie autonomizacji, upodmiotowienia i wyróżnienia, lecz jako przypadku bądź obiektu (przedmiotu) wiedzy-władzy (tamże: 187). Dzięki temu egzamin, pozwalający jednocześnie na obiektywizację (czyli tworzenie populacji) oraz ujarznienie (*assujettissement*), zajmuje poczesne miejsce wśród technik dyscyplinarnych nowego dyskursu władzy (tamże: 187).

Pożądaný *modus vivendi*

Obraz, jaki wyłania się z tego ujęcia egzaminu przez Foucaulta, skłania do uznania, że stanowi on nie tyle narzędzie ewaluacji, ile presji i represji w stosunku do ucznia i jego wyalienowania ze szkolnego procesu nauczania. Nauczyciel w mikroperspektywie świata szkolnego okazuje się stroną silniejszą relacji, bezpośrednio i symbolicznie ujarzmiającą ucznia. Działalność edukacyjna szkoły, której celem staje się egzamin (jego przygotowanie, przeprowadzenie, zdanie i analizowanie) wytwarza warunki, ułatwiające dopasowanie się do wymagań egzaminacyjnych i coraz lepsze osadzanie się kultury egzaminacyjnej w murach szkolnych. Jest to kolejny wymiar „zdublowanej operacji nauczania” – uczeń bowiem w szkole nauczany jest po pierwsze tego, jak odnaleźć się w kulturze egzaminacyjnej, a po drugie, jak powinien się uczyć w ramach tej kultury. Następnie wychodzi poza szkołę i tam już uczy się według podanego mu w szkole schematu. W ten sposób w pełni realizowane są trzy funkcje egzaminu, to jest: zmiany ekonomii widzialności władzy, biurokratyzacji oraz indywidualizacji, doprowadzając do obiektywizacji i ujarznienia ucznia.

Na potrzeby niniejszego artykułu przyjąłem, że sprawia to bezpośrednio nauczyciel, wytwarzając i podtrzymując specyficzną relację władzy-poddaństwa między nim a uczniem. Tak scharakteryzowana działalność edukacyjna formuje

charakter działań dydaktycznych, które służyć zaczynają multiplikacji władzy. I tak w ramach postulowanego przez Foucaulta dyskursu władzy dyscyplinarnej wzmocnieniu ulega przyjęta na początku za obowiązującą relacja władzy między nauczycielem a uczniem. W uczniach ponownie wytworzony zostaje pożądaný *modus vivendi*. Formowanie działalności edukacyjnej tak, by jak najlepiej osadzić strukturę szkolną w kulturze egzaminacyjnej, wpływa na działalność dydaktyczną, a ta z kolei na sposób życia uczniów.

Przypisany działalności instytucji szkolnej postulat wytwarzania w uczniach pożądanego *modus vivendi* stanowi element łączący między koncepcjami Herbarta i Foucaulta. Ten pierwszy uzasadnia konieczność działań dydaktycznych zorientowanych na poprowadzenie dzieci ku „lepszemu bytowi”. Drugi proponuje model wyjaśniający zjawiska dyskursu szkolnej władzy dyscyplinarnej, dając opis sytuacji sobie współczesnej. Herbart mówił o tym, **jak należy** działać w ramach określonej pedagogiki, Foucault zaś, **jak jest** w ramach zinstytucjonalizowanej działalności edukacyjnej. Obaj natomiast zgadzają się w jednym punkcie: pewne działania dydaktyczne wytwarzają nowe sposoby życia. To zaś ma stanowić podstawę do relacji władzy między nauczycielem i uczniem.

Szkoła nie jest jednak fabryką odpowiednich postaw i stylów życia, czy być może – nie jest **już** fabryką. Rozpowszechnienie się w Europie systemów edukacyjnych opartych na sankcjonowanym przez instytucje państwowe obowiązku szkolnym przyczyniło się walcnie do udostępnienia edukacji szerokiej liczbie obywateli, praktycznie wszystkim, wyjąwszy specjalistyczne dyscypliny wymagające określonych kompetencji, talentów, a także zasobności zainteresowanych. W momencie gdy udaje się zażegnać problem analfabetyzmu w społeczeństwach europejskich, cel wytworzenia populacji zdolnych do przeczytania obwieszczeń na słupach informacyjnych zostaje osiągnięty. I nie ma tu znaczenia, że są to obwieszczenia władzy, prowadzące do jej multiplikowania (Żylińska 2013: 227–230). Na tym etapie, szkoła z modelu tradycyjnego, nastawionego na kształtowanie pożądaných postaw i umiejętności, przestawia się na model progresywny, zorientowany na kształcenie zindywidualizowane, czemu towarzyszy transformacja w postrzeganiu roli nauczyciela w szkole.

Funkcja nauczyciela

Dave Jones wskazuje, że XIX wiek był okresem rozkwitu idei nauczyciela jako wzorca moralnego (Ball 1992: 81). Było to zgodne z pojawiającym się mniej

więcej wtedy przekonaniem, że pewne zabiegi, przeprowadzane na odpowiednią skalę, mogą pozytywnie wpływać na stosunki społeczne. Oddaje to wzrost popularności idei *Bildung*, całościowego samodoskonalenia się, dzięki któremu dochodzi do społecznej odnowy (Sorkin 1983: 66). Nauczyciel zaś miał stać się w tym procesie pośrednikiem. Dlatego też założenia programowe kształcenia nauczycieli⁶ przewidywały w swoich efektach osiągnięcie u niego wysokiego stopnia rozwoju takich cech, jak pokora, łagodność, skromność czy równowaga duchowa, co miałyby się przejawiać zarówno w stonowanym ubiorze, w konsekwencji w stosunku do swoich podopiecznych, jak i w uległości wobec własnych pryncypałów (Ball 1992: 83–84). Osiągnięcie tego było tak dalece pożądane, że znacznie mniejszy nacisk kładziono na rozwój intelektualny przyszłych nauczycieli, niemal całą uwagę poświęcając ich rozwojowi moralnemu (tamże: 84). Nauczyciel zatem miał uczyć nie tylko w klasie, nie tylko poprzez przekazywanie odpowiednich treści, lecz całym sobą. O nauczonym przedmiocie miało świadczyć nie tylko życie zawodowe nauczyciela, lecz także jego życie prywatne. Oczywiście postulowany model nauczyciela jako autorytetu moralnego miał kształtować relację nauczyciela i ucznia. W założeniu bowiem odpowiednie wykształcenie moralne nauczycieli, wpływające na ich sposób życia, przełoży się na uczniów, sprawiając, że ci zamilkną w obliczu autorytetu. Jones uzasadnia to, odwołując się do rekomendowanych wówczas przez metodyków edukacji technik opartych na sile oddziaływania głosu czy przeprowadzania „rytuału upokorzenia” w sytuacjach niesubordynacji uczniów (tamże: 83–84). Po przebytych przez nauczyciela treningu w seminarium nauczycielskim miał on reprezentować wzorzec moralny nie tylko w wyrażanych poglądach, lecz całym sobą. Już samą swoją obecnością nauczyciel wyznaczał pożądany *modus vivendi*. Bez uciekania się do przymusu nauczyciel wpływałby na ucznia, modelując jego postawę w wyznaczonym kierunku.

Kolejnym tego elementem miało być łączenie treści moralnych z treściami merytorycznymi w nauczaniu. Nauczyciel, omawiając zagadnienia przedmiotowe, musi się mierzyć z zachowaniami radykalnie odbiegającymi od przyjętych norm i regulaminów. Przeciwdziałać temu miałyby poprzez wzbudzanie w niesubordynowanym uczniu poczucia wstydu. Nauczyciel nie musi uciekać się do kar cielesnych, by pokazać takiemu uczniowi, że jego postępowanie nie będzie tolerowane. Wystarczy, że dokona jego symbolicznego wykluczenia poza obręb klasy, piętując tym samym pewien typ zachowania. Zawstydzone dziecko

⁶ Dave Jones pisze w tym kontekście o brytyjskich Normal Schools oraz niemieckiej Waisenhaus, których celem było kształcenie kadry nauczycielskiej (zob. Ball 1992: 81, przypis 6).

rozpoznaje wówczas, że zachowanie uznane przez autorytet nauczyciela za nieakceptowalne prowadzi do odebrania mu prawa przynależności do grupy klasowej (Ball 1992: 87). Za pomocą takiej „terapii awersyjnej” nauczyciel wyznacza granice między zachowaniami akceptowalnymi i nieakceptowalnymi, ponownie dążąc do wytworzenia pożądanego *modus vivendi*.

W wieku XX odchodzi się od modelu nauczyciela jako autorytetu moralnego. Reprezentantką tej zmiany będzie dla mnie Bell Hooks⁷, która otwarcie opisuje model XIX-wieczny jako „system dominacji” (*system of domination*) (Hooks 1994: 18). Hooks wyznaje, że w okresie własnej edukacji na poziomie szkoły średniej i wyższej wplątana w szkolną, zhierarchizowaną sieć systemu zależności, poczytywała sobie za uśmiech losu sytuację, gdy trafiała na zajęcia prowadzone przez zaangażowanego nauczyciela (*interesting professor*). W większości przypadków nie mogła oprzeć się wrażeniu, że uczestniczy w pokazie ludzi „zniewolonych przez sprawowanie władzy oraz autorytetu w ramach własnych mini-królestw klas szkolnych” (tamże: 17)⁸. W jej koncepcji pedagogiki zaangażowanej (*Engaged Pedagogy*) ogromny nacisk zostaje położony na obustronną aktywność ucznia i nauczyciela w działalności dydaktycznej. Nauczyciel nie stanowi tutaj gotowego wzorca oddziałującego na ucznia, którego zadaniem miałyby być kopiowanie wyuczonych postaw. W procesie nauczania (a także poza nim) nauczyciel zabiega również o swój rozwój, o osiągnięcie dobrostanu (*self-actualization and well-being*) (tamże: 15)⁹. Stąd też Hooks włącza w swoją myśl wątki buddyzmu¹⁰, traktując nauczanie jako spotkanie „całości umysłu, ciała i ducha” (tamże: 14)¹¹. Użycie tutaj słowa „spotkanie” nie jest bynajmniej przypadkowe i stanowi ważny punkt myśli Hooks. W modelu nauczyciela jako autorytetu moralnego klasa szkolna stanowi przestrzeń podtrzymującą antagonizm między uczniem a nauczycielem. Ten pierwszy znajduje się pod silną presją oddziaływania wykształconej w drugim postawy moralnej. Każdorazowe przyzwolenie sobie na wyłamanie się z reprezentowanych w tej postawie schematów postępowania oznacza narażenie się na wykluczenie z grupy klasy szkolnej i upokorzenie. Tymczasem dla Hooks w takiej przestrzeni nie ma miejsca na spotkanie, którego nieodłącznym elementem jest dialog. Dialog zaś objawia się

⁷ A właściwie Gloria Watkins.

⁸ More than anything they seemed enthralled by the exercise of power and authority within their mini-kingdom, the classroom (zob. Hooks 1994: 17), tłumaczenie własne – W.R.

⁹ That means that teachers must be actively committed to a process of self-actualization that promotes their own well-being if they are to teach in a manner that empowers students (zob. Hooks 1994: 15).

¹⁰ Odwołując się do mnicha i myśliciela buddyzmu Thich Nhat Hanha.

¹¹ Tłumaczenie własne – W.R.

wyłącznie poprzez prawo do wolności myśli i wolności słowa (Hooks 1994: 179). Klasa szkolna w ramach modelu nauczyciela jako autorytetu moralnego jest ucieleśnieniem wartości¹² służących utrzymaniu w niej porządku i ładu reprezentowanego przez nauczyciela. Dalszą tego konsekwencją jest topografia klasy, o której pisałem już wcześniej, a która dla myślicielki byłaby kolejnym elementem systemu dominacji w edukacji. Hooks zatem proponuje symboliczne przebudowanie klasy szkolnej w taki sposób, aby ta stała się „przestrzenią, w której nauczyciele są skłonni do uznania związku między ideami nauczanymi w murach uniwersyteckich [czy też szerzej, w murach szkolnych – W.R.] a tymi, pochodzącymi z życiowej praktyki” (tamże: 15)¹³.

Reorganizacja klasy

Myśl o reorganizacji klasy w koncepcji pedagogiki zaangażowanej Bell Hooks nie jest bynajmniej nowa. W swych założeniach ogólnych sygnalizuje raczej powrót do nurtu w pedagogice zapoczątkowanego już na początku wieku XX przez Johna Deweya. Filozof ten wydaje jednoznaczny analizę współczesnej mu topografii klasy:

Wszystko jest urządzone „do słuchania”, bo i zwykłe uczenie się lekcji z książki jest tylko pewnym rodzajem słuchania; we wszystkim wyraża się tu zależność jednego umysłu od drugiego” (Dewey 2005: 28).

Taki model klasy szkolnej podtrzymuje i multiplikuje model edukacji, w którym dziecko stanowi biernego odbiorcę treści nauczania. Wzmacnia on wizerunek nauczyciela jako autorytetu moralnego, który samym głosem i postawą nakłania swych uczniów do posłuchu. Diagnoza ta prowadzi Deweya do sformułowania postulatu odwrócenia tego porządku rzeczy. Jeśli klasa szkolna

¹² Bell Hooks wypowiada się dosyć precyzyjnie na temat wartości, o których tutaj mowa. Nazywa je bowiem wartościami burżuazyjnymi (*bourgeois values*), włączając dyskurs edukacyjny w dyskurs polityczny, co poniekąd jest celem koncepcji pedagogiki zaangażowanej. Pomijam tu jednak wątek polityczny ze względu na konieczność głębszego rozpatrzenia relacji między nauczaniem a polityką (czy w terminach używanych w niniejszym artykule: między działalnością dydaktyczną a działalnością edukacyjną).

¹³ *Those classrooms were the one space where teachers were willing to acknowledge a connection between ideas learned in university settings and those learned in life practices* (zob. Hooks 1994: 15), tłumaczenie własne – W.R.

ustrukturyzowana jest tak, by ujmować uczniów *en masse*, należy ją zreorganizować w taki sposób, by ujmować ich jako jednostki (Dewey 2005: 29). Konsekwencją tego będzie uaktywnienie uczniów, dopuszczenie ich do głosu. Gdy klasa przestanie stanowić przestrzeń, w której dziecko używa mowy jedynie do powtarzania lekcji, a zagwarantuje miejsce swobodnemu wyrażaniu myśli, wówczas, według Deweya, rozpocznie się prawdziwa nauka (tamże: 42). Wątki podejmowane przez Hooks są więc nawiązaniem do kwestii podejmowanych przez filozofa silnie zatroskanego o wartości demokratyczne, przekonującego, że odejście od tradycyjnego modelu edukacji oraz towarzyszącego mu modelu nauczyciela jako autorytetu moralnego jest warunkiem ciągłości liberalnej i demokratycznej formy społecznej.

Przyświecające zarówno w koncepcji Hooks, jak i Deweya przekonanie o potrzebie reorganizacji klasy szkolnej i przejścia do modelu edukacji, który określam tutaj modelem progresywistycznym, stanowi mocną przesłankę do postulatu modyfikacji relacji nauczyciel-uczeń. Punktem wyjścia do tych zmian staje się zdjęcie z nauczyciela ciężaru bycia wzorcem. Przestaje on bowiem być autorytetem moralnym, który uczniowie mają za zadanie kopiować. Staje się natomiast partnerem dialogu. Wciąż jednak nie jest to relacja równorzędna, do czego powrócę w podsumowaniu niniejszego artykułu. Działalność edukacyjna w modelu progresywistycznym pełniłaby podwójną rolę: tworzenia warunków do swobodnej realizacji dialogu ucznia i nauczyciela (a szerzej, realizacji potrzeb ucznia) oraz do stawiania w działalności dydaktycznej wymagań, wzmagających rozwój uczniów.

Marzena Żylińska opisywaną transformację obrazuje przejściem z wertykalnie zorientowanej struktury systemu szkolnictwa na orientację horyzontalną. W tym ostatnim, kierujący działalnością edukacyjną mają według niej tworzyć środowisko przyjazne rozwojowi uczniów i wspomagające ich inicjatywy (Żylińska 2013: 232). Nauczyciel natomiast w ramach działań dydaktycznych miałby według niej organizować proces uczenia się oraz wspierać swoich uczniów (tamże: 270).

Miejsce władzy w dwóch modelach

Zauważalna staje się zmiana, którą w kategoriach foucaultowskich można określić jako przesunięcie formacji dyskursu edukacyjnego. Jesteśmy świadkami, jak w środowisku nauczycielskim, rodzicielskim, a także politycznym coraz częściej mówi się o zmianach w systemie edukacji. Nie tylko o reformach, lecz

o głębokich zmianach. Można to zjawisko odczytywać jako wzrost motywacji do przekroczenia granicy między tzw. szkołą tradycyjną a tzw. szkołą nowoczesną. Nie w tym jednak rzecz. W rzeczywistości nie chodzi o to, by dążyć do zwycięstwa jednego ze stronnictw w sporze o formę dobrej edukacji. Nie chodzi o to, by zreinterpretować pedagogikę herbartowską jako „szkodliwą” (gorszą) i przyjąć „korzystną” (lepszą) pedagogikę deweyowską, by odrzucić „anachroniczny” model szkoły pruskiej i przyjąć „postępowy” model w wydaniu Bell Hooks, czy też aby odrzucić system wzmacniający „ukryty plan szkoły”¹⁴, o którym pisze m.in. Żylińska¹⁵ i przejść do szkoły „przyjaznej uczniowi”. Kwestia odpowiedniej formuły szkolnictwa nie da się wpisać w uproszczony schemat dualistyczny. Wbrew pozorom wątki obecne w pedagogice herbartowskiej są obecne także w narracji stronnictwa szkoły nowoczesnej. Zmiana w dyskursie edukacyjnym wymaga szeroko zakrojonych działań, obejmujących skoordynowane ruchy zarówno w sferze działalności edukacyjnej (na poziomie strukturalnym), jak i działalności dydaktycznej (na poziomie indywidualnym). Kluczowa będzie tu zmiana na poziomie relacji nauczyciel-uczeń, jaką zainicjować może rozwój roli nauczyciela. Transformacja tej ostatniej polega na rewizji wymogów: od nauczyciela oczekuje się już nie nieskazitelnej postawy moralnej, lecz profesjonalizmu, ocenianego według posiadanych umiejętności i technik dydaktycznych. Mylny byłby wniosek Żylińskiej, że porzucenie dotychczasowego modelu szkoły, głęboko zakorzenionego w formie szkoły pruskiej i dyskursie władzy dyscyplinarnej, pozwoli na przełamanie modelu foucaultowskiego i zaprzestanie multiplikacji władzy w murach szkolnych¹⁶. Wskazałbym tu dwa źródła pomyłki tej godnej uznania autorki. Po pierwsze, model foucaultowski, nawet

¹⁴ Warto podkreślić, że pojęcia „ukryty plan szkoły” lub „ukryty program” (*hidden curriculum*) można używać *sensu stricto* i *sensu largo*. W książce dr Żylińskiej pojęcie to występuje w sformułowaniu *sensu stricto*, korespondując z koncepcją władzy dyscyplinarnej Foucaulta, a wręcz nawiązując do tez mocniejszych o obecności ukrytej przemocy w ramach struktur edukacyjnych, które służą reprodukowaniu hierarchiczności i nierówności (zob. Kwieciński 1995: 123–145). W literaturze przedmiotu częściej jednak mówi się o „ukrytym programie” *sensu largo* jako nieodczownym elemencie szkoły (Malinowski 2013: 79) albo wartościach, treściach, zachowaniach czy programach wychowawczych, których nie obejmuje program nauczania (zob. Przybysz 2011: 180–192).

¹⁵ Dr Marzena Żylińska dokonuje podobnej jak Dewey analizy obecnego stanu systemu edukacji w Polsce i, posługując się proponowanym przez Foucaulta modelem dyskursu władzy dyscyplinarnej, odkrywa niejawną rolę tegoż systemu, jakim ma być podporządkowanie oraz selekcja uczniów przy jawnych deklaracjach troski o rozwój młodych umysłów. To właśnie określa mianem „ukrytego planu szkoły” (zob. Żylińska 2013: 230).

¹⁶ Żylińska zdaje się sugerować coś podobnego, pisząc o „ukrytym planie szkoły” oraz efektach zmiany w podejściu nauczyciela do ucznia (zob. Żylińska 2013: 230–270).

jeśli dobrze oddaje intuicje dotyczące funkcjonowania całości systemu szkolnictwa, nie ma zastosowania do opisywanej tutaj relacji. Po drugie, relacja nauczyciel-uczeń pozostaje i prawdopodobnie pozostanie relacją władzy. Zakończenie niniejszej pracy zostanie poświęcone rozwinięciu tych dwóch punktów.

Podsumowanie

Egzamin w celu obiektywizacji oraz ujarznienia musi w sobie łączyć elementy innych technik dyscyplinarnych: hierarchicznego nadzoru oraz normalizującej sankcji (Foucault 2009: 180). Jak jednak możemy dowiedzieć się od samego Foucaulta, hierarchiczny nadzór jest swego rodzaju wypadkową struktur instytucjonalnych, zaś normalizująca sankcja efektem przyjętych ogólnych reguł współżycia (głównie w ramach tych instytucji). Dopiero odpowiednie ukształtowanie przestrzeni instytucjonalnej oraz przemyślany podział obowiązków (tamże: 172–173) umożliwiają rozwój struktury nadzoru. Wykorzystanie tej przestrzeni czy realizacja tych obowiązków to już zupełnie odrębne zagadnienia. Sankcja natomiast jest rezultatem utworzenia bądź przyjęcia zasady ogólnej, regulującej pewien typ zachowań w pewnego typu okolicznościach (tamże: 179). Jako taka, swój „normalizujący” charakter uzyskuje dopiero po nałożeniu. Przejście z poziomu tak ogólnego, na jakim operuje Foucault, do poziomu indywidualnej relacji między nauczycielem i uczniem nie jest operacją prostą ani oczywistą. Należy bowiem pamiętać, że Foucault dokonuje prezentacji składników dyskursu penitencjarnego¹⁷. W tej perspektywie wyprowadzony przez francuskiego filozofa model władzy dyscyplinarnej jest sposobem opisu pewnego zbioru wypowiedzi, z którym łączą się pewne przedmioty (Foucault 1977: 136–138). Próba przyłożenia dorobku Foucaulta zawartego w *Nadzorować i karać* do zjawisk działalności edukacyjnej, a już tym bardziej do zjawisk działalności dydaktycznej, może okazać się krzywdząca dla konstruktorów systemów edukacyjnych, nauczycieli i samego filozofa¹⁸.

¹⁷ W *Nadzorować i karać* Foucault opiera swoje rozważania na relacjach świadków egzekucji, regulaminach domów poprawczych, sprawozdaniach z gazet codziennych, pamiętnikach, notatkach, zaleceniach pryncypałów, co z kolei stanowi podstawę dla czynienia mu zarzutu selektywności i niespójności źródeł. Wykorzystanie takich właśnie materiałów nie jest u filozofa przypadkowe, ponieważ dzięki badaniom wypowiedzi zawartych w podobnych materiałach, wyraźniejszy staje się dynamika zmian, zachodzących w różnych dziedzinach wiedzy.

¹⁸ Odnoszę się tutaj do słów Marzeny Żylińskiej, która w swojej książce *Neurodydaktyka* zda się traktować model władzy dyscyplinarnej jako kalkę, dającą się przyłożyć tak do polskiego systemu szkolnictwa, jak i pracy nauczyciela z uczniem (zob. Żylińska 2013: 230).

Powstaje zatem pytanie, w jakim sensie można mówić o obecności modelu władzy Foucaulta we współczesnej szkole. Model władzy dyscyplinarnej w kontekście edukacyjnym w niniejszej pracy został scharakteryzowany jako szereg technik dyscyplinarnych (z wyszczególnieniem instytucji egzaminu), dzięki którym umożliwiona zostaje indywidualizacja oraz normalizacja uczniów. Jakkolwiek dokonuję rozróżnienia między poziomem instytucjonalnym (działań edukacyjnych) oraz poziomem indywidualnym (działań dydaktycznych) edukacji, nie oznacza to, iż model Foucaultowski władzy jest w klasie szkolnej nieobecny. Oprócz Żylińskiej również inni autorzy identyfikują punkty wspólne między schematami działania władzy dyscyplinarnej a działalnością edukacyjną. Zbigniew Kwieciński wprost charakteryzuje system oświaty w Polsce jako odtwarzający stosunki władzy i hierarchii z wykorzystaniem przemocy strukturalnej oraz symbolicznej (Kwieciński 1995: 123–145). Zaś Mary Schmelzer poszukuje sposobów na ucieczkę z panoptycznie ukształtowanych stosunków w ramach uniwersytetu (Shmelzer 1993: 127–133).

Artykułowi przyświecało założenie, że relacja między nauczycielem a uczniem (rozpatrywana z technicznego punktu widzenia) jest relacją władzy. Zarówno od uczniów, jak i nauczycieli można uzyskać potwierdzenie tej tezy, a nawet jej wzmocnienie, co świadczy o tym, że władza jest nieuchronnym elementem relacji nauczyciel–uczeń. Warto w tym kontekście odwołać się do słów Bell Hooks, która tutaj zaprezentowana została jako pedagog nurtu progresywistycznego:

Gdy pierwszy raz przestąpiłam próg sali wykładowej, jako wykładowca college'u i feministka, byłam głęboko przerażona możliwością użycia [swojego] autorytetu w taki sposób, który utrwałaby elitaryzm oraz inne formy dominacji. Pełna obaw, że mogłabym nadużyć władzy, udawałam, że nie ma żadnej różnicy między siłą oddziaływania (*power*) moją i studentów. To był błąd (Hooks 1994: 187)¹⁹.

Między nauczycielem a uczniem ta różnica występuje. Na niej właśnie opiera się zależność tych drugich od tych pierwszych. Akceptacja tego prowadzi do zmiany w obrębie problemu obecności władzy w relacji nauczyciela i ucznia podejmowanego w polemikach stronnictw szkoły tradycyjnej i szkoły nowoczesnej. Okaze się bowiem, że rzecz nie w tym, by znaleźć sposób na zniwelowanie władzy w tej relacji, lecz w tym, by tę władzę właściwie wykorzystać. Z tej perspektywy ujęcie Foucaulta pokazuje jedną z możliwości kształtowania relacji władzy między nauczycielem a uczniem. Poza nim jest jeszcze coś więcej. W tym miejscu

¹⁹ Tłumaczenie własne – W.R.

otwiera się pole do działań nauczyciela, ponieważ nieodłącznym tej władzy elementem jest możliwość wyboru tego, w jaki sposób chce się ją kształtować i wykorzystywać. Od nauczyciela, jego osobowości, zdolności i wiedzy zależy teraz, czy będzie świadom tego wyboru i czy świadomie go podejmie.

Bibliografia

- Ball J.S. red. 1992. *Foucault i edukacja. Dyscypliny i wiedza*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Dewey J. 2005. *Szkoła a społeczeństwo*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Dziewulak D. 2010. *Obowiązek szkolny w Unii Europejskiej*, „Analizy”, nr 9 (34).
- Foucault M. 1977. *Archeologia wiedzy*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Foucault M. 2009. *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa.
- Herbart F.J. 1967. *Zarys wykładów pedagogicznych*, [w:] *Pisma pedagogiczne*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
- Herbart F.J. 2007. *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Hooks B. 1994. *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*, Routledge, New York.
- Kwieciński Z. 1995. *Socjopatologia edukacji*, Mazurska Wszechnica Nauczycielska, Olecko.
- Malinowski R. 2013. *Program ukryty w polskiej szkole – przyczyny, przejawy i skutki*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 4.
- Murzyn A. 2010. *Filozofia nauczania wychowującego J.F. Herbarta*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Przybysz A. 2011. *Ukryty program – zakres treści i przegląd wybranych badań empirycznych*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1.
- Shmelzer M. 1993. *Panopticism and postmodern pedagogy*, [w:] *Foucault and the Critique of Institutions*, red. J. Caputo, M. Yount, The Pennsylvania State University Press.
- Sorkin D. 1983. *Wilhelm von Humboldt: the theory and practice of self-formation (Bildung), 1791–1810*, „Journal of the History of Ideas”, vol. 44, nr 1.
- Żylińska M. 2013. *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.