

KAZIMIERZ PRZYSZCZYPKOWSKI

Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław

e-mail: k.przyszc@amu.edu.pl; ORCID: 0000-0002-4862-8716

## Polityczno-ideologiczne decorum (w) edukacji<sup>1</sup>

*Podstawą wszelkiego zwycięstwa jest strój*

Salvador Dali

Polityczne uwikłanie edukacji powoduje, że staje się ona działalnością zaangażowaną. Rozstrzyga bowiem o zakresie problemów zarówno epistemicznych, ontologicznych, jak i cywilizacyjno-kulturowych.

Znaczącą rolę w tym zakresie odgrywa język edukacji prowadzący w konsekwencji do „działania w roli”. Te dwie kategorie w konsekwencji mają redukować dysonans poznawczy i dyskomfort ontologiczny. Prowadzą także do „stopienia” jednostki z systemem społeczno-politycznym.

Kategorie takie, jak język i „działanie w roli” stają się najważniejszymi elementami triady: władza – ideologia – edukacja.

**Słowa kluczowe:** *polityka, ideologia, system, język, decorum, działanie w roli*

Polityka i politycy „zasobu energii” i „usprawiedliwiania dla siebie” bardzo często poszukują w edukacji. Poprzez edukację zabiegają o „miejsce znaczące” (określenie Slavoja Žižka, 2008) dla siebie a także o narzucenie własnej definicji „istoty ludzkiej” i „ludzkiej rzeczywistości” (określenie Mariusza Dembińskiego, 2013). Domagają się w ten sposób właśnie poprzez edukację postrzegania swoich propozycji jako jedynie reprezentatywnej normalności. Przechodząc w edukacji z perspektywy logiki do perspektywy socjalizacji te „pod-rzucone” lub „na-rzucane” propozycje według założeń

---

<sup>1</sup> Szersza analiza podjętych w tytule artykułu problemów znajduje swój wyraz w: Przyszczypkowski K., 2012, Polityczność (w) edukacji, Wyd. Naukowe UAM, Poznań.

ich nadawców (polityków) mają być przez ich adresatów postrzegane w kategoriach przynależnego im dobra. Edukacje poprzez zawarte w niej ideologiczne decorum ma w konsekwencji doprowadzić do „stopienia” jej adresata z systemem społeczno-politycznym. Adresat tych propozycji ma poprzez edukację stanowić jedność z systemem i to niezależnie od tego, w jaki sposób system ten jest ideologicznie definiowany (Przyszczykowski 2012; Przyszczykowski, Polak, Cytlak (red.) 2014; Hejnicka-Bezwińska 2015; Śliwerski 2015).

Kategoria decorum, czyli stosowności, staje się w ten sposób najważniejszym elementem triady: władza-ideologia-edukacja.

Za G. Agambenem i A. Finkielkrautem można by stwierdzić, że jednostka u progu edukacji, progu niekoniecznie rozumianego jako początku edukacji, ale progu przed „pod-rzucaniem” lub „na-rzucaniem” określonej koncepcji (ideologii) edukacyjnej postrzegana jest jako „byt bez tożsamości” (Agamben 2008, s. 8), byt uwolniony od „własności (...) do przynależności do pewnego zbioru”, Finkielkraut, 2005, s. 107).

Polityczne uwikłanie edukacji powoduje, że staje się ona działalnością zaangażowaną. Rozstrzyga bowiem o zakresie problemów zarówno epistemicznych, ontologicznych, jak i cywilizacyjno-kulturowych.

W tak rozumianej edukacji ważnymi kategoriami są także partykularyzm i roszczeniowość związane z interesami nadawców tych koncepcji edukacyjnych. Prowadzić to ma w konsekwencji do kolonizacji cudzego świata, w której obejmuje się także tych, którzy z własnego wyboru z narzuconym obrazem człowieka i rzeczywistości się nie identyfikują. Przedstawiony w edukacji obraz człowieka i obraz rzeczywistości przybiera w ten sposób uniwersalistyczną postać.

Przyjrzyjmy się zatem ideologiom i stosowanym przez nie decorum i spróbujmy odpowiedzieć na pytania o ich konsekwencje w edukacji.

## **Język jako ideologiczne decorum (w) edukacji**

Za O’Neillem możemy stwierdzić, że ideologia edukacyjna jest swoistym „wzorem” ogólnych idei służących do kierowania działaniem społecznym (O’Neill 1981, s. 19). Stwierdzić jednak należy, że żadna z ideologii edukacyjnych nie ma wartości absolutnej. Postać każdej z ideologii różnicuje się względem innej ideologii. Nie jest więc jakkolwiek z ideologii niezmienna. Wszystkie z ideologii mają swoje względne odniesienie. Można wręcz stwierdzić, że każda z ideologii funkcjonuje w obszarze wspólnej przestrzeni różnych ideologii. Ta wspólna przestrzeń zróżnicowanych ideologii powoduje, że we wzajemnej konfrontacji uzyskują one swój najgłębszy wyraz i w tym przejawia się ich tożsamość i wspólna przyszłość.

W każdym jednak wymiarze ideologie edukacyjne służą nadawcy tych ideologii w potwierdzeniu jego władzy. W tym celu ideologie edukacyjne stosują różnorodne decorum, odwołując się do różnego zestawu idei, a poprzez różnego rodzaju rytuały, praktyki, różnego rodzaju mechanizmy instytucje i język, które tę ideologię wytwarzają, chcą „przekonać o swojej prawdzie” (Žižek 2008, s. 93–94). Prawda ta zawiera się w polu m.in. semantycznym tych ideologii.

W krytycznej analizie dyskursu zwraca się uwagę na konieczność połączenia analizy językowej i analizy społecznej oraz pokazanie wzajemnych relacji między różnymi rodzajami zachowań dyskursywnych a konkretnymi obszarami życia społecznego. Język w tym przypadku nie jest oddzielony od rzeczywistości. Wręcz „łączy” człowieka z rzeczywistością definiując tę rzeczywistość (Fairclough N., Duszak A., 2008). M. Głowiński zwraca uwagę na fakt, że zideologizowany język musi spełniać określone warunki odgrywania ważnej roli w życiu społecznym (Głowiński 2011). W tej perspektywie obecne w podręcznikach szkolnych postaci są z jednej strony realistyczne, z drugiej zaś przyjmują uogólnioną, a więc uniwersalistyczną postać. Podkreśla się także istnienie związku między sytuacjami społecznymi i strukturami instytucjonalnymi a dyskursem społecznym i obecnym w nim języku, ale także fakt odwrotny, że to zachowania dyskursywne wpływają na życie społeczne i funkcjonowanie instytucji. Związek między dyskursem społecznym (stosowanym językiem) a życiem społecznym i jego instytucjonalnymi przejawami ma charakter konstytutywny zarówno dla dyskursu społecznego, jak i życia społeczno-instytucjonalnego. W tym związku – relacji wyraża się sens istnienia zarówno dyskursu społecznego, jak i życia społeczno-instytucjonalnego. Dyskurs społeczny w ten sposób uwiarygadnia istnienie instytucji, w tym instytucji edukacyjnych (szkoły). Takie ujęcie relacji dyskursu społecznego (języka) i życia społeczno-instytucjonalnego nie zawsze pozwala uchwycić występujące w dyskursie społecznym manipulacje i różne perswazyjne chwytły, które stają się ważnym czynnikiem istnienia i realizacji władzy. Beata Polak pisze wprost, że *język w pierwszej funkcji nie służy komunikacji. Język służy przede wszystkim manipulacji, przy czym skrajną możliwością (...) może być to, że język służy wyłącznie strategiczności/manipulacji. Służy przede wszystkim sytuowaniu (się) człowieka w sytuacji biologiczno-społecznej czy władzy nad własnym usytuowaniem w różnych sytuacjach*. Mamy w tym przypadku do czynienia z podmiotowym sytuowaniem się poprzez język, ale i także zewnętrznym panowaniem nad cudzą sytuacją, czyli z tzw. kontrolą ukrytą. (Polak 2018, s. 61).

Zgółka analizując problem języka ideologii i jego etyczności, stwierdza, że złudzeniem jest właśnie waloryzowanie perswazyjnych wypowiedzi językowych, a do takiego rodzaju zaliczamy wypowiedzi w obszarze ideologii edukacyjnych, w kategoriach prawdy i fałszu.

Ideologie bowiem, jak pisze Zgółka, poprzez całe swoje językowe decorum są działalnnością pragmatyczną i nakłaniającą. Wyrażają one bowiem partykularne interesy kreatorów tych ideologii. Mają kreować pożądaną wizję rzeczywistości oraz perswazyjnie nakłaniać do podjęcia działań dzięki którym wizja ta nie tylko może, ale wręcz

ma stać się celem. Ideologicznie zdefiniowany język staje się w ten sposób swoistym decorum władzy. Mamy w tym przypadku według Zgółki *do czynienia z zachęcaniem do działania pozornie niesprzecznego z uznawanymi przez działającego normami*, ale w istocie normy te zostają naruszone (Zgółka 1998). Język w tym przypadku został oderwany od swojego teoretycznego wymiaru. Istotne okazują się w tym przypadku jego historyczne konteksty, które wprowadzają jego użytkownika w stan niepokoju świadomie kreowanego przez nadawcę tego przekazu językowego, czyniąc w konsekwencji język zaangażowanym przekazem. Stan nierównowagi emocjonalnej wywołany zaangażowanym przekazem językowym wpisuje się w szerszą perspektywę, w perspektywę dysonansu poznawczego, obniża sprawność intelektualną (Goleman, 1997, s. 139-144). Mamy wówczas do czynienia ze sterowaniem poprzez język procesem edukacyjnym. Sytuacja ta, która pozornie przybiera dialogiczną postać (dysonans pomiędzy własnym, podmiotowym postrzeganiem a postrzeganiem zewnętrznym wyrażanym poprzez język nadawcy), w konsekwencji jest (staje się) sytuacją nakłaniającą. Ma więc ideologiczny wymiar.

W ten sposób ideologie edukacyjne stają się swoistą „matrycą generatywną”, swoistym decorum, które (systemowo – Autor) z zewnątrz *zniekształca autentyczność (...)* *doświadczenia życia* (Žižek 2008, s. 323–324, 353).

Dla konserwatywnej ideologii edukacyjnej kluczowymi pojęciami zawierającymi się w owej matrycy generatywnej są: przeszłość, autorytet (jego boska legitymizacja), wspólnota, lojalność i organiczna koncepcja państwa.

Dla liberalnych ideologii edukacyjnych tymi kluczowymi pojęciami zawierającymi się w owej matrycy generatywnej są: wolność, kreatywność, podmiotowość, tolerancja, które przeniesione na praktykę edukacyjną sprowadzają się do akceptacji różnorodności zainteresowań uczniów, niepowtarzalnej osobowości dziecka, różnorodności problemów grupowych i indywidualnych (O’Neill 1981, s. 296–309).

W konserwatywnej ideologii edukacyjnej stałość praw jest nadrzędna, a wspólnota jest cnotą. Każda indywidualna odrębność postrzegana jest jako zagrożenie dla owej wspólnoty i jest eliminowana poprzez „izolację” lub „cięcie” opresją. A. Graff opisując polski konserwatyzm, stwierdza, że nieczęsto artykułuje on własne założenia aksjologiczne, wówczas bowiem oczywiste byłoby założenie, że istnieją inne systemy wartości. Dlatego *redukuje się przeciwników do statusu obcych, dla siebie rezerwując kategorię tutejszości, czy polskości* (Graff 2010, s. 27). Mniejszość i pojedynczość funkcjonują na obrzeżach, są zewnętrzne i winny być albo marginalizowane lub przyjęte dla własnych celów (konserwatyizmu polskiego) w imię obrony wartości większości.

A. Graff pisze, że (...) *konserwatywna większość stara się udowodnić, że grozi jej marginalizacja jednocześnie podkreślając że jest większością właśnie i jako większość ma prawo dyktować innym warunki, a Sam fakt bycia większością jest cnotą* (tamże, s. 31).

Większość jest opatrzona w tej perspektywie pozytywną wartością moralną i w ten sposób, kto do niej nie przynależy, znajduje się poza tą (tzn. pozytywną i pożądaną)

wartością. Większość jest więc moralna, a mniejszości czy pojedynczości tej wartości się odmawia.

Przyjrzyjmy się zatem, jaki obraz człowieka i obraz rzeczywistości kreuje owo językowe decorum, które zawarte jest w ideologiach edukacyjnych. Czy jest to obraz uschematyzowany, jednomiarowy, zaksjologizowany, obraz, w którym nie ma szczelin, obraz, który ustala „nadrzędną własną tożsamość, koniecznie pozytywną”, eliminując pojedynczość.

Czy też jest to obraz, w którym nie ma wzorca, nie ma swojej reprezentacji, ale którego decorum ukrywa właściwe intencje jego nadawców, służąc w konsekwencji także „wytworzeniu” posłusznego odbiorcy (w gospodarce rynkowej konsumenta)? (zob.: Pokorska <http://...>; Polak 2010). Ten posłuszny odbiorca (konsument) w edukacji liberalnej ograniczony jest w rzeczywistości do osiągnięcia „pożądanych kwalifikacji”, „właściwych umiejętności”, „pożądanych postaw”, właściwych gospodarce rynkowej, w której dominującymi kategoriami stają się przedsiębiorczość i efektywność.

Edukacji w ten sposób narzuca się racjonalność ekonomiczną, która w konsekwencji prowadzi także do „kolonizacji umysłów”. Okazuje się, że w ideologiach edukacyjnych owo decorum dotyczy języka i zrytualizowanego „działania w roli”.

Język, jakim posługuje się ideologia edukacyjna, wyrażony jest w triadzie: inkluzja, ekskluzja i konkluzja. Służy on realizacji partykularnych a zarazem uniwersalistycznych roszczeń jego autorów, a w edukacji jego nadawców.

W Polsce w latach 1945–1956, w okresie państwa autorytarnego przesłaniem „języka szkoły” było tworzenie „nowego człowieka”. W podręcznikach szkolnych dominowała terminologia wojskowa, przemysłowa i filozoficzna posługująca się w tym ostatnim przypadku cytatami z dzieł klasyków – marksistów (Kosiński 2000, s. 66).

Dla „języka szkoły” odwołującego się do terminologii wojskowej powszechne było np. „oczekiwanie odpowiedzi w formie meldunku”, akcentowano „ofensywne” wprowadzenie założeń partii, bowiem „winniśmy stanowić bojową armię”. Oficerowie armii to nauczyciele i wskazana była „szybka rozprawa z reakcją”. Z kolei posługując się terminologią przemysłową w odniesieniu do edukacji, używano określeń typu: „narały produkcyjne” dotyczące opracowania planów wychowawczych, „proces produkcji szkół”, politechnizacja na lekcjach języka polskiego, politechnizacja osiągnięć w posługiwaniu się mapą. Nauczyciele mieli z kolei produkować uczniów obdarzonych moralnością socjalistyczną, „godzina opuszczona w szkole to sabotaż”, a „nieodrabianie lekcji to wroga robota” (tamże, s. 67–69). W języku szkoły powszechne były słowa kluczowe, takie jak: rewolucja, państwo klasowe, przodownictwo, postępowość (*versus* wsteczność), reakcyjność, jednolitość, walka klasowa.

A. Radziwiłł pisze, że posługiwano się dychotomią, aby wykazać, że wszelka inność jest wroga. Posługiwano się m.in. dychotomiami, takimi jak: dobrobyt – nędza, entuzjazm – rozpacz, twórczość – marazm, piękno – brzydota, czystość – brud (Radziwiłł 1984, s. 4). Autorka stwierdza, że posługiwanie się opozycjami służy ukazaniu intencjonalności struktury (ideologii), która tymi opozycjami się posługuje. Dychotomie

stają się ideologicznym stereotypem i stanowią ważny element edukacyjnego decorum. Nie występowały w owym językowym decorum w latach 1945–1956 kategorie pośrednie, a ocena była ważniejsza niż opis czy informacja. Analiza ideologii edukacyjnej w omawianym okresie wskazuje, że *nie pytano o treść poglądów, ale czy są one słuszne czy niesłuszne*” (tamże, s. 4). Do podstawowych kategorii językowych należały wartości polityczne, np. „odwaga”, ale w walce z wrogiem klasowym, „wrażliwość”, ale na krzywdę mas pracujących. W tak rozumianej ideologii edukacyjnej zacierało się granice pomiędzy „jest” a „być”. Człowiek miał przede wszystkim „być”. Stąd eliminowano poprzez język to, co „własne”, „indywidualne”. Nie istniały małe grupy, rodzina, więzi przyjacielskie. Jednostka w edukacji była przedstawiana tylko w konfrontacji z makrorzeczywistością (tamże, s. 6–8). Tożsamość indywidualna, specyfika fazy rozwojowej stały się pojęciami pustymi. Szkoła stawała się instytucją dyspozycyjną wobec systemu. „Wróg” był jednak włączany w proces edukacyjny. Jego obecność stanowiła warunek podstawowy ukazania zasadności roszczeń systemu. Bez „wroga” system nie mógłby istnieć. Jego „inność” była opozycyjna wobec „naszego”, jako jedynie słusznego.

Kolejnym zabiegiem było jednak wykluczanie (ekskluzja) tego wrogiego „Innego” poprzez wywołanie negatywnych skojarzeń, zabarwionych emocjonalnie, budzenie nienawiści np. do „klasy polskich wyzyskiwaczy”, czy „najmitów amerykańsko-hitlerowskich. „Inny” stawał się wrogiem reprezentującym „rozkład”, „zgniliznę”, „rozsiwał zarazki”, był „agentem” i „wysłannikiem ciemnych sił (...) gnijącego zachodu”.

To włączenie (inkluzja) „Innego” w obszar ideologii edukacyjnej, a następnie jego ideologiczne wykluczenie (ekskluzja) było konieczne w ostatnim etapie tego ideologicznego procesu ze względu na przedstawienie systemowo pożądanego tożsamości ideologicznej. Ta pożądana tożsamość nie miała jednostkowego (podmiotowego) wymiaru. Była zrelatywizowana do interesów systemu, nadawcy ideologii. Człowiek stawał się tym samym przedmiotem uczestniczącym w ukierunkowanych ideologicznie procesach. Interes jednostki, jak pisała A. Radziwiłł, utożsamiony został z interesem systemu (tamże, s. 24). Posługiwanie się ideologicznie „nadany” językiem służyło, jak to określa E. Drewermann (charakteryzując ideologię Kościoła), „wytrzebieniu własnych słów i myśli” (Drewermann 2002, s. 139).

Na znaczenie językowego decorum w ideologii zwraca uwagę także J. Littell, autor utworów *Łaskawe i Suche i wilgotne*. Pisze on, że ustrukturyzowanie tekstu ma istotne znaczenie dla określenia tożsamości ideologicznej „nadawcy” tej ideologii i jest nieobojętne dla jej uniwersalistycznych roszczeń. Stwierdza, że dla ideologii totalnych *metafora nigdy nie jest wyłącznie metaforą*”, a daje *poczucie, że ta rzeczywistość istnieje* (Littell 2009, s. 22). W metaforach tych posługuje się rygorystyczną, niemal mechaniczną siecią kontrastowych zestawień językowych, których drugie pojęcie stanowi „zagrożenie”, a pierwsze związane jest z unikaniem psychicznego rozproszenia. Tak ustrukturyzowany tekst nadaje strukturę opisywanej rzeczywistości. Literacka iluzja stawała się w ten sposób „rzeczywistością” (Dunin 2007).

Własna, pożądana tożsamość ideologiczna (szczególnie systemów totalitarnych) przedstawiana jest w konwencji jedności, przejrzystości i przewidywalności. Tożsamość ideologiczna „Innego” jest polimorficzna i polisemiczna, jest rozproszona, a więc nieprzewidywalna. Nie pozwala na włączenie w strukturę, w system, które umożliwiają jej zrozumienie w konsekwencji pozytywną identyfikację. Z podobną sytuacją mamy do czynienia także współcześnie. Wobec uchodźców stosuje się swoiste negatywne decorum językowe. Powszechne są określenia wpisujące się w takie kategorie językowe, jak odrażający, brudny, zły, stanowiący zagrożenie dla ustanowionych porządków. Analizując ten problem, J. Littell odwołał się do książki Leona Degrelle’a *Kampania rosyjska*. Zastosowana w książce gra słów, swoiste językowe decorum w jednoznaczny sposób wyraża intencjonalność ich autora. Jest nią pokazanie wielkości *faszysty, wiernego surowej moralności* (Littell 2009, s. 7). Wielkość ta jest... w opozycji do innego. Inny był określany w negatywny sposób. Rosjanka to była „Gruba dziewczucha”, „czerwona jak rak”, „rechotała okropnie”, „tarzała się w hysterii po ziemi”, „była dzika, rozwrzeszczana, oszalała z wściekłości”. Z kolei „swój”, „nasz” definiowany był jednoznacznie pozytywnie. „Kobieta faszystka” to „biała pielęgniarka” ... „zacna” ...”ani na chwilę nie zeszła ze służby” ... „pragnąca poświęcić się” ... „z niezwykłą odwagą” (tamże, s. 26).

Tożsamość ideologiczna „Swojego” była jednoznaczna, był to w przypadku Degrelle’a faszysta o niekwestionowanych cechach moralnych i estetycznych. Tożsamość „Innego” była polisemiczna. Był najczęściej „Rosjaninem”, „Czerwonym”, „Sowieciem”, „Bolszewikiem”, a także „Mongolem”, „Azjata”, „muzykiem” czy „Kałmukiem” (tamże, s. 39). Inny był więc mało wyrazisty, bezforemny ideologicznie więc niepewny. Był odrażający, brudny, zły (zob. film Ettorego Scoli *Odrażający, brudni, źli*).

Z ideologicznie zdefiniowanym decorum językowym spotykamy się także w książce Zofii Kossak-Szczuckiej *Z otchłani* (wyd. 1946 i 1958). Autorka przedstawia w niej rzeczywistość obozową z perspektywy katolicko-narodowej, zdeterminowanej przez chrześcijaństwo, a przede wszystkim – jak to określa M. Janion – z perspektywy katolicyzmu Piusa XII, z perspektywy wiary katolickiej (Janion 2011, s. 58). Na potwierdzenie tej tezy badaczka przywołuje zdanie będące według niej podstawową przesłanką całej książki *Z otchłani: (...) czy trzeba Ci było, Jezu, aż tak okrutnego bicza, by kobiety zagnać z powrotem do domowego ogniska?*<sup>2</sup> Auschwitz nie tylko miało być, ale było według Z. Kossak-Szczuckiej karą za pokusę „ułatwionego życia” (tamże, s. 59). To cierpienie (w) Auschwitz, postrzegane w tej perspektywie jako akt celowy i twórczy, ma wyraźnie nacjonalistyczne przesłanie.

U Z. Kossak-Szczuckiej, tak jak u J. Littela, rzeczywistość wojenna, obozowa postrzegana jest w perspektywie ideologicznej. Ma wyraźnie przesłanie edukacyjne. U J. Littela faszysta jest pełen (pożyczonych) cnót, u Z. Kossak-Szczuckiej – zdając

<sup>2</sup> Problem ten w Polsce ma szerszą perspektywę. Związana ona jest m.in. z postulowaną rolą przypisaną kobiecie. Na jego konsekwencje zwróciły uwagę J. Chmura-Rutkowska, E. Głowacka –Sobiech, J. Skorzyńska, 2015.

sobie jednak sprawę z odmienności sytuacji – nosicielką cnót jest „polska kobieta”. Tylko Polki są *oddanymi sprawie duszą i ciałem*, tylko Polki *stawiały w obozie opór przeciwko prześladowcom* (tamże, s. 63–65). Siła Polek leżała w ich katolicyzmie, pisarka odmawiała tej siły Niemkom, Ukrainkom, czy Żydówkom. Postrzeganie „Innego” miało także miejsce w obozowej rzeczywistości i było efektem silnie zakorzenionego nacjonalistycznie i religijnie stereotypu. „Innemu” przypisuje się wiele narodowych lub etnicznych cech. W tym stosowanym językowym decorum chodziło o przeciwstawienie określoności – nieokreśloności, jedności – wieloznaczności, poczucie bezpieczeństwa – zagrożeniu. Język w ten sposób stawał się ideologicznym narzędziem w realizacji partykularnych interesów nadawców, którzy tym językiem się posługiwali. W ich partykularyzmie wyrażała się jednak roszczeniowość ideologiczna systemu, z którym się identyfikowali. Z jednej strony dotyczyła ona wyeliminowaniu z obszaru ideologicznego dyskursu przeciwnika, z drugiej zaś chodziło o zawłaszczenie przestrzeni dla tego ideologicznego dyskursu. Wielość dyskursów ideologicznych została w ten sposób zastąpiona jedynie słuszną ideologicznie wizją „istoty ludzkiej” i „ludzkiej rzeczywistości”.

## Działanie „w roli” i jego ideologiczny wymiar w edukacji

Innym ważnym elementem partykularnych roszczeń uniwersalistycznych ideologii edukacyjnych jest „działanie w roli”. Odwołam się w analizie tego problemu do rozważań Eugena Drewermanna, autora pracy *Kler. Psychogram ideału*, i do artykułu Tomasa Polaka *Ciemne strony systemów religijnych*.

Drewermann stwierdza, że *nieodzownym warunkiem przetrwania każdej grupy jest aby wewnątrz niej znaczna liczba jednostek odgrywała pewną liczbę ról* (Drewermann, 2002, s. 175)<sup>3</sup>.

Rola to nic innego (szczególnie w autorytarnych systemach ideologicznych), jak narzucanie poszczególnym jednostkom zestawu gotowych praktyk, odpowiednich do każdorazowych zadań. W ten sposób decorum, które charakteryzuje rolę, staje się formą kontaktu w systemie (grupie), a sprawą drugorzędną staje się to, co jednostka sama czuje i myśli (tamże, s. 174–175).

„Działanie w roli” z jednej strony nadaje sens temu działaniu, a z drugiej „ubezpiecza to działanie”. To „działanie w roli” prowadzi w konsekwencji do przewagi wymiaru ideologiczno-społecznego nad ideologiczno-osobistym. Wyraża się ono w „wygaszaniu własnych przeżyć” jednostki pełniącej tę rolę na rzecz decyzji, która pochodzi od autora i nadawcy tej roli. „Działanie w roli” staje się w ten sposób wyrazem dawania

---

<sup>3</sup> Zob. także: M. Abramowicz, *Zakonnice odchodzą po cichu*, Wyd. Krytyki Politycznej, Warszawa 2016.



prawdy o systemie i nabiera wymiaru symbolicznego. Jest potwierdzeniem przynależności do systemu, jest także potwierdzeniem akceptacji izolacji jednostki poprzez system. Jednostka staje się w ten sposób „własnością” systemu. „Ja” zostaje zredukowane do „my” (Polak 2010).

„Działanie w roli” powoduje występowanie dwóch rodzajów kontroli: wewnętrznej (zdyscyplinowanie) i zewnętrznej (zachowanie w ramach hermetycznie wyznaczonych granic). „Działanie w roli” zaznacza według Drewermanna strukturę (przestrzeń), w której jednostka funkcjonuje i w konsekwencji eliminuje takie cechy, jak jednostkowa własność i swoistość (Drewermann 2002, s. 136–140). W konsekwencji „działanie w roli” depersonalizuje. We współczesnej szkole pozytywistycznej mamy do czynienia z asymetrią ról nauczycielskich i uczniowskich. Rola nauczyciela naznaczona jest „szczególnym autorytetem”. Rola ucznia jest wtórna „wobec koncepcji wiedzy i roli nauczyciela”. Zachowanie tej asymetrii służyć ma wywoływaniu pozytywnych efektów w transmisji wiedzy, sprowadzającej się do „unifikacji” i „wymuszonej jednorodności” w obszarze zarówno ról nauczycielskich jak i ról uczniowskich” (Klus-Stańska, 2014, s. 25-29). Ta depersonalizacja „działania w roli”, jak już stwierdziliśmy wcześniej, jest bardzo często „wzmacniana” oprócz języka także strojem, ubiorem osoby pełniącej tę rolę (spór o mundurki szkolne). Według Drewermanna strój może przyczyniać się do „zyskania na wartości i godności”. Osoba, która go nosi, może upatrywać w tym swój awans. Wskazuje on bowiem na przynależność do określonej instytucji. Strój jest także „dawaniem świadectwa i zdyscyplinowania”. Odbiera on jednak poczucie indywidualności, odbiera „własną ruchomość”, wyznacza bowiem miejsca pożądanego pobytu i zachowania, ogranicza „przestrzenną swobodę ruchu”. A. Gromkowska-Melosik stwierdza, że strój (w szkołach elitarnych) przyczynia się uniformizacji ciała i tożsamości. Ruguje indywidualność i staje się wyrazem przynależności do wspólnoty (Gromkowska-Melosik 2015, s. 116–118). W „działaniu w roli”, wzmocnionej strojem nie ma miejsca dla żadnych indywidualnych własności i swoistości. W każdej sytuacji jednostka reprezentuje nie tylko wspólnotę, ale i system, do którego przynależy. Jest tylko przez system, do którego przynależy, rozpoznawalna. Poza systemem traci ową ontologiczną tożsamość. Jej powinnością staje się utożsamianie z narzuconą przez system rolą. Agamben stwierdza, że *jedyną rzeczą, jaka jej pozostaje, jest tę narzuconą rolę odegrać pięknie*” (Agamben 2010, s. 58).

Chodzi bowiem o to, aby *życie (...) było w całości właśnie „życiem w roli” wyznaczonej nie przez własny wybór, ale przez system* (Polak 2010, s. 70).

Język oraz „działanie w roli” (wzmacniane strojem) stają się w ten sposób ważnymi kategoriami dla ideologii edukacyjnej. Z jednej strony są one swoistym narzędziem tych ideologii prowadzącym do identyfikacji z nimi, z drugiej zaś są wyrazem przynależności do ideologicznie zdefiniowanego systemu.

## Bibliografia

- AGAMBEN G., 2008, *Wspólnota, która nadchodzi*, Wyd. Sic, Warszawa.
- CHMURA-RUTKOWSKA I., GŁOWACKA-SOBIECH E., SKÓRZYŃSKA I., 2015, *Niegodne historii? O nieobecności i stereotypowych wizerunkach kobiet w świetle podręcznikowej narracji historycznej w gimnazjum*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań.
- DEMBIŃSKI M., 2013, *Pedagogiczne tworzenie istoty ludzkiej*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań.
- DREWERMANN E., 2002, *Kler. Psychogram ideału*, Wyd. URAEUŚ, Gdynia.
- DUNIN K., 2007, *Łaska przekraczania granic*, [w:] A. Badiou *Święty Paweł. Ustanowienie uniwersalizmu*. Wyd. Korporacja Halart, Kraków.
- FAIRCLOUGH N., DUSZAK A., 2008, *Wstęp: Krytyczna analiza dyskursu-nowy obszar badawczy dla lingwistyki i nauk społecznych* [w:] Duszak A., Fairclough N., (red.) *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*, Wydawnictwo Universitas, Kraków.
- FINKIELKRAUT A., 2005, *Niewdzięczność*, Wyd. Sic!, Warszawa.
- GŁOWIŃSKI M., 2011, *Realia, dyskursy, portrety. Studia i szkice*, Wyd. Universitas, Kraków.
- GRAFF A., 2010, *Magma i inne próby zrozumienia, o co chodzi*, Wyd. Krytyka Polityczna, Warszawa.
- GOLEMAN D., 1997, *Inteligencja emocjonalna*, Media Rodzina, Poznań.
- GROMKOWSKA-MELOSİK A., 2015, *Elitarne szkolnictwo średnie. Między reprodukcją społeczno-kulturową a ruchliwością konkurencyjną*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań.
- HEJNICKA-BERWIŃSKA T., 2015, *Praktyka edukacyjna w warunkach zmiany kulturowej*, PWN, Warszawa.
- KLUS-STĄSKA D., 2012, *Wiedza, która zniewala – transmisyjna tradycja szkolnej edukacji* [w:] *Forum oświatowe* 1 (46)2012, (red.) Gołębnik D., Zamorska B., Warszawa-Wrocław.
- KOSIŃSKI K., 2000, *O nową mentalność. Życie codzienne w szkołach 1945–1956*, Wyd. Trio, Warszawa.
- LITTELL J., 2009, *Suche i wilgotne: krótka wyprawa na terytorium faszysty*, Wyd. Literackie, Kraków.
- O'NEILL V.F., 1981, *Educational Ideologies. Contemporary Expressions of Educational Philosophy*, Santa Monica.
- POKORSKA B. *Prawa pierwsze. Co ważniejszy. Wynik czy prawdziwość informacji?* <http://www.graniczna.amu.edu.pl/pierwsze.html>
- POLAK B.A., 2018, *Strategiczno-manipulacyjne rozumienie języka – elementy teorii*” *Systemowe uwarunkowania języka i komunikacji społecznej* (red. Anna Landau-Czajka), Wyd. SGGW, Warszawa.
- POLAK T., 2010, *Ciemne strony systemów religijnych. Strategie zamknięcia i samoobrony*, Nauka, nr 2.
- PRZYSZCZYPKOWSKI K., 2012, *Polityczność (w) edukacji*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań.
- PRZYSZCZYPKOWSKI K., POLAK T., CYTLAK I., 2014, *Polityczne uwikłania systemów edukacyjnych. Badawczy problem społeczny*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań.
- RADZIWIŁŁ A., 1981, *Ideologia wychowawcza w Polsce w latach 1948–1956 (próba modelu)*, Zeszyty Towarzystwa Kursów Naukowych, Warszawa.
- ŚLIWERSKI B., 2015, *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, Impuls, Kraków.
- ZGÓŁKA T., 1998, *Nowomowa, czyli język władzy*, [w:] idem, *Język wśród wartości*. Wyd. Poznańskie, Poznań.
- ŽIŽEK S., 2008, *Jak odróżnić rzeczywistość od ideologii* [w:] *Žižek S., Przewodnik Krytyki Politycznej*, Warszawa.

## **The politico-ideological decorum in and of education**

The political entanglements of education make it an engaged practice as it determines the scope of epistemic, ontological, civilisational, and cultural issues. A significant role in this respect is played by the language of education, which triggers “role enactment.” These two concepts are supposed to reduce cognitive dissonance and ontological discomfort. They also lead to the “blending” of the individual with the socio-political system. The concepts of language and “role enactment” form the most important element of the power-ideology-education triad.

**Keywords:** *politics, ideology, system, language, decorum, role enactment*