

KATARZYNA HAGMAJER

Szkoła jako rytuał przejścia i fabryka

Ostatnie dziesięciolecie było dla polskiego szkolnictwa okresem intensywnych przemian, mam na myśli zwłaszcza reformę systemu edukacji w 1999 roku. Chciałabym zaprezentować tutaj niektóre wnioski z analizy wybranych podręczników używanych w zreformowanej szkole podstawowej oraz samego projektu reformy, który traktuję jako uogólniony zarys struktury nowego systemu edukacji. Korzystając z teorii Arnolda van Gennepa, Basila Bernsteina oraz Pierre'a Bourdieu i Jean-Claude'a Passerona, zamierzam prześledzić, jakie wzory kultury odtwarzane są w znowelizowanych instytucjach wychowawczych i jakimi technikami są one uczniom przekazywane, jaka jest zawartość przekazu jawnego, a jakie treści pozostają ukryte w programach kształcenia. Interesuje mnie również sama postać wychowanka – kim jest współczesne dziecko, jakie założenia jego dotyczące prezentują wybrane przeze mnie dokumenty.

Dzieciństwo jest obecnie jednym z najbardziej zideologizowanych zjawisk społecznych, szkoła zaś wciąż bardzo potężnym narzędziem komunikacji. Swoje dociekania koncentruję na szkole podstawowej, będącej pierwszą tak silnie sformalizowaną i skoncentrowaną na poszerzaniu wiedzy instytucją wychowawczą, z jaką styka się większość dzieci.

Postanowiłam wyodrębnić kilka najwyraźniejszych postaw wobec najmłodszych członków społeczeństwa, a następnie wskazać ich przejawy w wybranym materiale. Tutaj zamierzam zarysować dwie z nich. Pierwszą można by nazwać 'dziecko jako przyszły członek grupy społecznej'. W tym sformułowaniu odwołuję się głównie do koncepcji Floriana Znanieckiego, wyłożonej w *Socjologii wychowania*. Zwraca on uwagę, że dziecko jest zawsze postrzegane przede wszystkim jako potencjalny członek przez wiele różnych, mniej lub bardziej formalnych grup społecznych. Do niektórych oczywiście jest przypisany w pewnym sensie z i od urodzenia, ale nawet w tych przypadkach sytuacja pozostaje ambiwalentna, dopóki nie dokona się proces przygotowania i włączenia, a więc inicjacji do danej grupy (Znaniecki 2001: 23–34). Szkoła jest właśnie w nowoczesnym społeczeństwie taką swoistą machiną integrującą.

Arnold van Gennep w klasycznych już *Obrzędach przejścia* daje dość pełny przekrój momentów granicznych w życiu człowieka i rytualnych zachowań towarzyszących zmianie statusu społecznego w tych momentach. Niemniej jego obserwacje dotyczą kultur tradycyjnych, bardzo wyraźnie różniących się od naszej, między innymi dużo wyższym poziomem integracji i mniejszą podatnością na zmiany. Charakteryzujące je wychowanie pozycyjalne i tradycja dość jasno określają i zawężają spektrum możliwych dróg rozwoju i ról społecznych przeznaczonych danej jednostce. Jednak podstawowa teza van Gennepa, że „sam fakt istnienia narzuca konieczność sukcesywnego przechodzenia z jednej społeczności do drugiej, z jednej sytuacji społecznej do kolejnej w taki sposób, że życie jednostki staje się serią etapów” (van Gennep 2006: 30), pozostaje aktualna również w kulturze współczesnej. Dopiero stwierdzenie, że celem ceremonii towarzyszących każdemu etapowi „jest przeprowadzić jednostkę z jednego ściśle zdefiniowanego stanu do drugiego – równie ściśle zdefiniowanego” (tamże), mogłoby dziś wzbudzić kontrowersje. I to nie tylko ze względu na derytualizację codzienności, choć może raczej należałoby powiedzieć: zastępowanie rytuałów tradycyjnych nowymi, motywowanymi indywidualną lub zbiorową refleksją. Przede wszystkim poszczególne etapy życia, czyli owe „stany”, między którymi miałyby się dokonywać przejścia jednostki, mają bardzo płynną definicję. Nawet momenty graniczne – narodziny i śmierć – są od jakiegoś czasu przedmiotem gwałtownych dyskusji. Odnoszę wrażenie, że próby wyznaczenia ram dzieciństwa już porzucono, pozwalając im rozlać się między ustaleniami prawa cywilnego, prawa karnego, cyklem kształcenia i osobistym odczuciem.

W tej sytuacji moment rozpoczęcia w wieku około sześciu lat obowiązkowej edukacji instytucjonalnej wydaje się stosunkowo wyraźnym przełomem w życiu dziecka. Ze względu na powszechność i jednolitość kształcenia jest również bardziej uniwersalny od wszystkich ceremonii inicjujących dziecko na przykład w społeczności wyznaniowe, niezależnie od tego, którą z religii praktykowanych w Polsce weźmiemy pod uwagę.

Jak ważny jest to moment, niech świadczy fakt, że stanowi oficjalną inicjację w społeczność ludzi piśmiennych. W praktyce niejednokrotnie rodzice wcześniej uczą dzieci alfabetu lub poznają go one w przedszkolu. Niemniej w projekcie *Reformy systemu edukacji* zadanie „prowadzenia dziecka do nabywania i rozwijania umiejętności czytania i pisania” (MEN 1998: 108) pojawia się dopiero w ramach projektu *Podstaw programowych kształcenia ogólnego* jako cel pierwszego etapu edukacji podstawowej właśnie, w analogicznym projekcie dla przedszkoli nie jest jednoznacznie wskazany. Jak twierdzi Walter Ong, pismo od czasu swego upowszechnienia stało się swoistym modelem myślenia – linearnego, logicznego oraz często zdekontekstualizowanego. Jest to moment, kiedy świat dziecka ulega gwałtownemu rozszerzeniu, kiedy jest ono wdrażane w rozumienie informacji pozbawionych wyraźnego i dotykającego punktu odniesienia oraz niedotyczących go osobiście. Jak zwracają uwagę Szulżycka i Jacyno, autorki książki *Dzieciństwo. Doświadczenie bez*

świata, jest to również pierwszy moment, w którym dziecko jest zmuszone do wypowiedziania się w swoim imieniu, nie będąc w tym wyłączone, jak to często wcześniej bywało, przez rodziców (por. Szulżycka, Jacyno 1999: 102). Silny współcześnie nacisk na indywidualne podejście do każdego ucznia i edukację interaktywną, wyrażany choćby w takich dyrektywach jak „uwzględnianie indywidualnych potrzeb dziecka czy Inspirowanie aktywności badawczej oraz wyrażania własnych myśli i przeżyć” (MEN 1998: 108), dobrze uwidacznia i wzmacnia proces emancypacji dziecka i dzieciństwa jako swoistego, ale nieupośledzonego okresu życia.

Jest to jednocześnie moment włączenia do społeczności uczniowskiej, a zatem wyraźnej zmiany statusu i podstawowej roli społecznej – dziecko staje się uczniem. Tym samym zjawisko to nosi wszelkie znamiona momentu granicznego, któremu, według francuskiego antropologa, nieodzownie powinny towarzyszyć stosowne obrzędy.

Van Gennep (2006: 36–37) wyróżnia trzy podkategorie rytuałów przejścia, które tworzą stałą sekwencję: rytuały wyłączenia (preliminalne), rytuały okresu przejściowego (liminalne) i rytuały włączenia (postliminalne). W odniesieniu do szkoły na pozór wydają się one odwrócone, tzn. na początku nauki w szkole podstawowej kolejne roczniki pierwszaków biorą udział w ślubowaniu, podczas którego zostają oficjalnie włączone do społeczności uczniowskiej i zazwyczaj otrzymują stosowne formalne, materialne atrybuty tej nowej przynależności, takie jak tarcza czy legitymacja szkolna. Za nieformalne a nieodzowne do pełnienia nowej roli społecznej przyrzady możemy uznać również tornister, worek z kapturami. Cała nauka zaś, po reformie z 1999 roku także w szkole podstawowej, zmierza do wielkiego rytuału końcowego, jakim jest egzamin (rytualny charakter egzaminu podkreślał m.in. Michel Foucault w *Nadzorować i karać*). Niemniej w odniesieniu do całego społeczeństwa bycie uczniem jest właśnie pozostawaniem w fazie liminalnej, przejściowej, służącej dopiero integracji z jego pozostałą, wykształconą co najmniej w stopniu podstawowym, resztą.

Jak jednak wspominałam, przytaczając główne tezy Gennepa, współcześnie punkt dojścia czytanego jako obrzęd przejścia procesu edukacji, a więc status uzyskany po dopełnieniu pełnego cyklu rytuałów, nie jest do końca jednoznaczny. Osiągnięcie pozytywnego wyniku egzaminu końcowego w szkole podstawowej jest pewnym symbolicznym zamknięciem tego okresu w życiu jednostki, jednak przede wszystkim jest wstępem do kolejnego cyklu nauki. Współcześnie trudno jakkolwiek stopień edukacji nazwać ostatecznym. W samym projekcie reformy wielokrotnie przewija się idea, że szkoła ma przygotować swoich wychowanków do (samo)kształcenia ustawicznego. Matura zwyczajowo nadal nazywana jest egzaminem dojrzałości, trudno jednak określić, o jaką dojrzałość tu chodzi.

Zresztą, dojrzałość nie jest przedstawiana jako wartość, wręcz przeciwnie, ceni się raczej dzieciństwo, za jego totipotencjalność. Ilustracją tego może być cytat ze wstępu Joanny Białobrzeskiej do podręcznika *Ja – Ty – My* dla klasy I:

Pisanie podręcznika dla Was to dla mnie wielka przyjemność. Dzięki temu, że piszę o Waszych radościach i smutkach, przygodach i kłopotach, staram się patrzeć na świat Waszymi oczami. Nie pozwalacie mi dorosnąć i to jest najcenniejszym darem, jaki mogłam od Was otrzymać. Mogę, jak Piotruś Pan, zabrać się z Wami na wyspę Nibylandii i przeżyć niewiarygodne przygody.

(Białobrzaska 2002: 3)

Warto także zwrócić uwagę, jaką postać, przynajmniej w sferze deklaracji, ma przybrać proces edukacji, a więc ów swoisty rytuał przejścia – ma to być „niewiarogodna przygoda”. Pola skojarzeń wiązanych z nauką znacznie nam się więc poszerzają – wysiłek, cel i wiedza odchodzą na dalszy plan, na pierwszy wysuwają się przyjemność i zaskoczenie. Być może zresztą takie nastawienie do świata, opierające się na oczekiwaniu szybkich zmian i intensywne, przyjemne doznania, jest jedną z najważniejszych treści przekazywanych dzieciom w społeczeństwie konsumpcyjnym.

Przy postępującej, odnoszę wrażenie, dewaluacji wykształcenia (objawiającej się prymatem praktyki nad formalnym wykształceniem na rynku pracy czy choćby upowszechnieniem studiów wyższych) zaryzykuję nawet stwierdzenie, że szkoła dryfuje w kierunku rytuału nieskutecznego, który nie będzie umożliwiał jednostkom realnej zmiany statusu i roli społecznej.

Drugą postawę wobec dziecka-ucznia, którą chciałabym tu pokrótce zarysować, można by określić metaforą ‘dziecko jako surowiec’. Na pozór wydaje się ona dość zbiedzna z poprzednią propozycją, jednak kładzie nacisk na nieco inne aspekty wychowania. Przy takim podejściu najważniejszym zadaniem instytucji opiekuńczych i kształcących staje się nie tyle proces integracji ze społeczeństwem, który może wyglądać i wyglądał w różnych społeczeństwach rozmaicie i który decyduje przede wszystkim o losie jednostki. W tej drugiej postawie chodzi raczej o wyposażenie dziecka w pewien zasób wiedzy, umiejętności, przekonań i wartości, który po pierwsze, pozwalałby na podtrzymanie istnienia kultury, w której wychowanek się kształci (właśnie tej, ponieważ przedmiotem analizy jest szkoła), a po drugie – pozwalałby mu skutecznie rozwiązywać przyszłe problemy. Ten drugi aspekt, wielokrotnie w projekcie reformy podnoszony, można uznać za stosunkowo nowy i związany z gwałtownym postępem technologicznym oraz szybkimi zmianami społecznymi.

Jednocześnie nacisk na ustawiczne samokształcenie również nie powinien być przez nas traktowany jako neutralny – nakładając na człowieka przymus stałego poszerzania swojej wiedzy, stawia go w pewnym sensie w pozycji stałej niekompetencji wobec świata, niekompetencji wywołującej dyskomfort i pokorę. W wymowie projektu reformy możemy dostrzec pewną sprzeczność, polegającą z jednej strony na zaleceniu, aby kształtować świat, ulepszać go, a z drugiej na implikowaniu, poprzez nakaz ustawicznego kształcenia, że świat nigdy nie poddaje się do końca naszemu poznaniu.

Jak już wspominałam, szkoła nosi także pewne znamiona fabryki, a więc instytucji wytwarzającej z pewnych surowców gotowy, zestandaryzowany produkt. Produkt, który znajdzie swojego masowego odbiorcę, a więc mocno ufundowany

w istniejącym porządku. I tak jak prowadząc analogię pomiędzy szkołą a van Genepowskim obrzędem przejścia, zajmowałam się przede wszystkim technicznym aspektem i ogólnym znaczeniem szkoły jako instytucji współczesnej kultury, tutaj chciałabym się zająć treściami, które zostały uznane za uniwersalnie konieczne do przekazania dzieciom w wieku od 6 do 12 lat.

Po pierwsze, szkoła jako fabryka czyni wobec swojego surowca, a więc dziecka, pewne założenia. Jednym z najbardziej uderzających jest związek dziecka z rodziną. Rodziną dość klasycznie pojętą, jak wynika z analizy większości podręczników (poza stereotypy wykracza bodaj jedynie *Wesoła szkoła*) – rodziny pełnej, oczywiście heteroseksualnej. Wśród zadań szkoły wobec uczniów klas 1–3 pod numerem pierwszym znajduje się: „zapewnienie opieki i wspomaganie rozwoju dziecka w przyjaznym, bezpiecznym i zdrowym środowisku w poczuciu więzi z rodziną” (MEN 1998: 108). Zresztą o tym, jak wielką wagę przywiązuje się do tej relacji, mogą świadczyć utyskiwania i postulaty:

Mimo coraz częstszych deklaracji teoretycznych i politycznych szkoła, a nie rodzina, pozostaje głównym ogniwem oświatowego systemu opieki.

Za najważniejsze cele prorodzinnej reformy systemu opieki należy zatem uznać: zmianę strategii zastępowania rodziny przez instytucje oświatowe na rzecz jej wspierania przez system profilaktyki i opieki o cechach ponadresortowych.

(MEN 1998: 21)

W analizowanych przeze mnie podręcznikach (wydawnictw Didasko, WSiP i Nowa Era) tendencja do koncentracji na związku dziecka z rodziną nie jest zbyt wyraźna, przeciwnie, większość książek oswaja najmłodszych uczniów z nowym otoczeniem i na jego właśnie atrakcyjność kładzie szczególny nacisk, podkreślając przyjemność płynącą z relacji z rówieśnikami oraz samodzielności. Przy czym zawsze jest to samodzielność kontrolowana, dotycząca jedynie obszarów przewidzianych przez system edukacyjno-wychowawczy.

Niemniej już na przykładzie tego jednego założenia – o pochodzeniu z rodziny, jakie czyni szkoła wobec dziecka, które do niej trafia, pokazuje różnorodność obszarów realizowania opisanej przez Bourdieu i Passerona przemocy symbolicznej. W tym przypadku polega ona na konfrontowaniu jednostek, ich indywidualnych losów, z arbitralnym obrazem rodziny, ale może dotyczyć również choćby sprawności fizycznej, możliwości ekspresywnych, sposobów ekspresji itp.

Do tej pory starałam się pokazać, jak instytucja szkoły postrzega dziecko w momencie wejścia w jej struktury, czego oczekuje od swojego „surowca”. Teraz chciałabym przedstawić kilka celów, ku którym kształci się najmłodszych członków społeczeństwa. Pierwsza strona podręcznika do pierwszej klasy *Już w szkole* stawia je dość jasno:

Będziemy poznawać świat, jego tajemnice i piękno. Odkryjemy radość z nauki czytania, pisanie, liczenia, malowania, śpiewu i ćwiczeń ruchowych. Na pewno nam się uda!

(Szymańska 2000: 4)

Nie zaskakuje oczywiście zestaw czynności, jakie mają być przez pierwszoklasistów podjęte, gdyż one nie zmieniają się od dawna. Warte uwagi jest natomiast zdanie kończące powitanie z czytelnikami. Znakomicie współgra ono z celami stawianymi podstawówce przez jej ostatnich reformatorów – wśród nich na drugim miejscu znajduje się: „umacnianie wiary we własne siły i możliwość osiągnięcia sukcesów oraz dążenia do osiągnięcia celów” (MEN 1998: 108). Pojawia się więc bardzo wyraźna kategoria sukcesu, z którą dzieci oswajane są od początku edukacji i która leży u podstaw jednej z najnowocześniejszych współczesnych ideologii (w dużym uproszczeniu można by ją nazwać ideologią sukcesu właśnie).

Szerokie spektrum tego, co w pojęciu *sukces* się mieści, zarysowuje, jak sugerowałam wcześniej, system edukacji. Co interesujące – ideologia ta jest właściwie transparentna. Równoległe z promowaniem osiągnięć w określonych dziedzinach wpaja się uczniom obowiązek refleksji, również autorefleksji i racjonalizowania własnych wyborów. Stosunkowo małe dzieci (z klas 2–6 szkoły podstawowej) mają zdobyć umiejętność „zrozumienia sensu zasad, nakazów, zakazów oraz oceniania własnych zachowań, uczuć, postaw itd.” (MEN 1998: 108), a więc językowego odzwierciedlenia i kategoryzowania swoich przeżyć.

Wydaje się to bardzo bliskie opisywanemu przez Anthony'ego Giddensa (2006: 104–105) „refleksyjnemu projektowi tożsamości, za który jednostka jest odpowiedzialna. [...] Zaleca się, aby w każdej chwili, a przynajmniej z jakąś regularnością, jednostka odpowiadała sobie na pytania o to, co się w danej chwili dzieje”. Przy czym należałoby dodać, że jednostka udziela sobie odpowiedzi w oparciu o przekazany jej (między innymi w szkole) system wartości i norm. Tym samym nawet w przypadku promowanego współcześnie zindywidualizowanego podejścia instytucje edukacyjne nie są wolne od funkcji perswazyjnych oraz wykluczeniowych.

Łatwo można to zauważyć na przykładach dostarczanych przez projekt reformy. Wśród celów nauczania w pierwszych latach znajduje się: „wzmacnianie poczucia tożsamości kulturowej, historycznej, narodowej i etnicznej dziecka” (MEN 1998: 108). Jeżeli mamy do czynienia z sugestią wzmocnienia, wiadomo, że chodzi o jakąś istotną wartość – tutaj ma nią być historia, naród oraz przynależność. Przy tak położonym akcencie bardzo łatwo wyobrazić sobie różnie mogącą się objawiać dyskryminację dzieci wywodzących się z mniejszości etnicznych, których tożsamość z przyczyn politycznych, ale nawet i technicznych (brak materiałów, brak kompetencji wychowawców) nie może być „wzmacniana”.

Pośród promowanych wartości można również wspomnieć użyteczność i postawę prozdrowotną, będące w pewnym sensie emblematami humanistycznego z jednej i racjonalistycznego z drugiej strony dziedzictwa Zachodu.

To jedynie powierzchowny szkic zawartości treściowej pierwszej części systemu edukacji, która, pomimo pewnych wewnętrznych sprzeczności, wydaje się dość spójnie kształtować dzieci na zorientowanych na sukces, autorefleksyjnych członków ufundowanego narodowo i historycznie społeczeństwa.

Obok treści istotne są też metody stosowane w edukacji i właśnie osiągająca wśród nich coraz większe wpływy standaryzacja nasuwa metaforę szkoły-fabryki. Argumentem przemawiającym za jej wprowadzeniem jest dążenie do wyrównania szans w dostępie do nauki na odpowiednim poziomie i obiektywizacji ocen. Należy jednak zwrócić uwagę, że jest to zabieg w pewnym sensie mechaniczny, przez co trudno ufać w jego pełną skuteczność. Najpełniejszą realizacją tego pomysłu są egzaminy w formie testów, kończące trzy pierwsze stopnie edukacji. Ich zaletą ma być przejrzystość kryteriów oceniania i bezstronność oceniających osób, a także porównywalność wyników w skali mikro (w obrębie jednej szkoły) czy w skali makro (całego kraju). Naturalną konsekwencją tej drugiej cechy jest powstawanie rankingów, w których, zależnie od liczby zdobytych na egzaminie punktów, dziecko zajmuje jakieś miejsce, mające niekiedy daleko idący wpływ na jego dalsze możliwości kształcenia.

Ponadto nacisk właśnie na rankingowy aspekt wyników egzaminacyjnych sprawia, że stają się one często jednym z najważniejszych celów kształcenia i standaryzacji; zarazem zawężeniu ulegają nie tylko wymagania stawiane absolwentom, lecz także korpus przekazywanej wiedzy. Kreatywność musi ustąpić miejsca przewidywalności i konformizmowi. Niczym fabryka kolejne partie produktów, szkoła wypuszcza kolejne roczniki wyposażonych w określoną wiedzę i sklasyfikowanych za pomocą punktów przedstawicieli młodego pokolenia.

Na zakończenie chciałabym podkreślić, że nie można oczywiście jednoznacznie powiedzieć, że współczesna szkoła jest instytucją kulturową analogiczną do obrzędu przejścia czy fabryki, niemniej nosi znamiona ich obydwu. Okazuje się nie tylko silnie sfunkcjonalizowana, ale także zrytualizowana i przesiąknięta ideologią. Ideologią niewyrażaną zwykle otwarcie, ale łatwą do odczytania z podręcznikowego i pedagogicznego dyskursu.

Literatura

- Białobrzeska, J. (2002): *Ja – Ty – My. Podręcznik dla klasy pierwszej szkoły podstawowej*, Warszawa.
- Gennep van, A. (2006): *Obrzędy przejścia*, Warszawa.
- Giddens, A. (2006): *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (1998): *Reforma systemu edukacji – projekt*, Warszawa.
- Szulżycka, A., Jacyno, M. (1999): *Dzieciństwo. Doświadczenie bez świata*, Warszawa.
- Szymańska, B. (2000): *Już w szkole. Klasa pierwsza*, Warszawa.
- Znaniecki, F. (2001): *Socjologia wychowania*, Warszawa.