

Piotr Kołodziej

ORCID: 0000-0002-3401-254X

Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Jak nie wychować faszysty albo o tym, że nawet „porządni ludzie” stają się nosoróżcami

Prawo do przymusu

Na pytanie zawarte w tytule można w zasadzie odpowiedzieć od razu i bardzo krótko: nasza edukacja musi być zorganizowana zupełnie inaczej niż ta, którą opisał Gregor Ziemer, dyrektor Szkoły Amerykańskiej w Berlinie w latach 1928–1939, w reportażu *Jak wychować nazistę*¹. Nikt rozsądny, rzecz jasna, nie będzie twierdził, że oto na naszych oczach historia się powtarza i że za chwilę zobaczymy na scenie dziejów nowego Adolfa Hitlera², wyniesionego do władzy przez naród złożony z osób całkowicie pozbawionych „wolności wewnętrznej”, absolutnie przekonanych „do zabijania Innych”, a jednocześnie „radosnych i szczęśliwych”³. Dokładnie takich ludzi bowiem kształciła opisana przez Ziamera nazistowska szkoła i osiągała w tym zakresie znakomite efekty w skali całego narodu. Oczywiście wszelkie zestawienia aktualnej sytuacji w świecie z tym, co działo się w „epoce pieców” i tuż przed nią, wszelkie historyczne diagnozy *per analogiam* łatwo zdezawuować. Przecież dziś,

1 G. Ziemer, *Jak wychować nazistę. Reportaż o fanatycznej edukacji*, przeł. A.D. Kamińska, Kraków 2012, s. 5. Wyjaśnijmy od razu, iż słowo „faszyzm” w tytule niniejszego artykułu użyte jest z pełną świadomością, choć, odnosząc się do reportażu Ziamera, lepiej byłoby – jak się wydaje na pierwszy rzut oka – mówić o nazizmie. W rzeczywistości jednak jest inaczej, co tłumaczy Umberto Eco w eseju *Wieczny faszyzm*: „Był tylko jeden nazizm, więc nie możemy mianem «nazizmu» określić ultrakatolickiego falangizmu generała Franco, skoro nazizm jest z gruntu pogański, politeistyczny i antychrześcijański – albo nie jest nazizmem. Natomiast w faszyzm można grać różnie, lecz nazwy gry się nie zmienia. [...] można z ustroju faszystowskiego wyeliminować jeden lub więcej aspektów, a i tak zawsze rozpoznamy go jako faszyzm. Odejmijcie od faszyzmu imperializm, a otrzymacie Franca lub Salazara; odejmijcie kolonializm, a będziecie mieć faszyzm bałkański. Dodajcie do faszyzmu włoskiego radykalny antykapitalizm (który nigdy nie fascynował Mussoliniego), a dostaniecie Ezrę Pounda. Doczepcie do urzędowego faszyzmu kult mitologii celtyckiej i mistycyzm Graala (elementy całkowicie mu obce), a otrzymacie jednego z najbardziej szanowanych faszystowskich guru – Juliusa Evolę”. U. Eco, *Wieczny faszyzm*, [w:] tegoż, *Pięć pism moralnych*, Kraków 1999, s. 33–34.

2 Choć z pewnością warto wykonać taki intelektualny eksperyment w ramach lektury powieści Timura Vermesa *On wrócił*, przeł. E. Borg, Warszawa 2012.

3 B. de Barbaro, *Wstęp*, [w:] G. Ziemer, *Jak wychować nazistę...*, s. 5.

przynajmniej oficjalnie, nikt nie postuluje uruchomienia Auschwitz, może poza nielicznymi tzw. internautami, którzy po raz pierwszy (na taką skalę) uaktywnili się w Polsce w roku 2015 przeciw – ich zdaniem – zagrażającym europejskiej tożsamości uchodźcom. Od gromkich nawoływań jednak – żeby w końcu „przeżyścić kominy” dla „ciapatych”, zanim Europa upadnie – do czynów droga ciągle wydaje się daleka⁴. A mimo to autor polskiego wstępu do reportażu Ziemia, znany psychiatra i terapeuta Bogdan de Barbaro, z jakiegoś powodu stwierdza, iż podczas lektury tej książki

konfrontujemy się z niezwykle współcześnie i boleśnie brzmiącymi pytaniami: Czy w procesie wychowawczym osoby odpowiedzialne za system wartości młodego człowieka kładą nacisk na otwartość wobec różnorodności świata, czy odwrotnie: zniechęcają go do tego, co Inne? Czy zachęcają do zaciekawienia i twórczej niepewności, czy odwrotnie: przedstawiają uproszczony, doktrynalny i zero-jedynkowy obraz świata? Czy tworzą warunki do relacji empatycznych, czy odwrotnie: poprzez wskazywanie kozła ofiarnego nagradzają postawy agresywne, wykluczające?⁵

Artykułując pytania w ten sposób, de Barbaro pośrednio zwraca przy okazji uwagę na niezwykle silną – przynajmniej w pewnych okresach i według pewnych wyobrażeń – formacyjną funkcję szkoły, funkcję, którą najczęściej i najprościej realizuje się w tzw. standardzie przedmiotowym, tzn. w nieuniknionym z definicji szkolnym przymusie, nierzadko umocowanym w konkretnej ideologii, która sama w sobie już może mieć charakter przemocowy. Tak przecież było choćby z niemieckim nazizmem właśnie. Kluczowa dla szkoły relacja przymus – wolność wymagałaby oczywiście osobnych rozważań. W tym miejscu przywołajmy tylko z jakichś powodów niedostrzeżoną, a z pewnością fundamentalną dla dydaktyki rozprawę Zofii Agnieszki Kłakówny zatytułowaną *Przymus i wolność*, z roku 2003, w której autorka obnaża złudzenia na temat szkolnej wolności i swobody, proponując jednocześnie rozwiązania pozwalające na zbliżanie się do tzw. standardu podmiotowego⁶. I nie były to, podkreślmy, żadne akademickie konstrukty teoretyczne lub „działania pozorne”, które przenikliwie diagnozował niegdyś Jan Lutyński⁷, lecz wyrastająca z wieloletniej praktyki i w wieloletniej praktyce sprawdzona koncepcja kształcenia *To lubię!*, przez lata funkcjonująca w szkołach na wszystkich poziomach edukacji⁸.

4 Te i inne przykłady wypowiedzi polskich „internautów”, formułowanych w kontekście tzw. kryzysu uchodźczego (2015–2016), a także projekt szkolnej refleksji poświęconej tym zagadnieniom zob. P. Kołodziej, *Literatura grozi myśleniem*, Kraków 2021, s. 171–203 (rozdział: *Na szczęście jest jeszcze literatura*).

5 B. de Barbaro, *Wstęp...*, s. 8.

6 Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność. Projektowanie kształcenia kulturowej kompetencji. Język polski w klasach IV–VI szkoły podstawowej, w gimnazjum i liceum*, Kraków 2003. W tym kontekście szczególnie ważny jest rozdział 2: *Kwestia uczniowskiej i nauczycielskiej podmiotowości* (s. 75–108).

7 J. Lutyński, *Nauka i polskie problemy. Komentarz socjologa*, Warszawa 1990, s. 105–120.

8 W roku 1993 ukazała się prekursorska *Sztuka pisania* Z.A. Kłakówny, (składająca się z osobnych książek dla ucznia i dla nauczyciela, co było w Polsce absolutnym *novum*),

Mikołaj Marcela w książce pod zręcznym tytułem *Patoposłuszeństwo. Jak szkoła, rodzina i państwo uczą nas bezradności i co z tym zrobić?* także zwraca uwagę na opisywany przez Kłakównę paradoks (choć samej Kłakówny Marcela oczywiście nie zauważa): konstytucyjne prawo do edukacji jest jednocześnie konstytucyjnym przymusem. Innymi słowy, każdy młody człowiek ma „prawo do korzystania z przymusu edukacyjnego”, jakkolwiek absurdalnie to brzmi⁹. Zauważmy, za Marcelą, że już w roku 1803 nie kto inny jak Immanuel Kant w rozprawie *O pedagogice* pisał

o dyscyplinie i przymusie jako tym, „co nagina człowieka pod prawa ludzkości”. A według niego im wcześniej się to odbywa, tym lepiej. Właśnie dlatego, przekonywał pruski filozof, potrzebujemy szkoły. Początkowo bowiem posyłamy dzieci nie po to, by się czegoś nauczyły, lecz „aby przyzwyczajały się cicho w niej siedzieć i dokładnie wykonywać to, co im zadano, by w przyszłości nauczyły się hamować rzeczywiste i natychmiastowe wprowadzanie w czyn wszelkich swych zachcianek”. Niezbyt to oświecona myśl jak na współtwórcę oświecenia i autora *Krytyki czystego rozumu*. Tym bardziej, że już w kolejnym zdaniu przestrzega on przed ludzkim dążeniem do wolności, które, niestłumione odpowiednio wcześniej, uniemożliwi jego – jak to eufemistycznie ujął – „odmienienie”. Ci, którym nie zaaplikuje się szkolnej „terapii” we właściwym momencie, zachowują swoją „dzikość” i nieposłuszeństwo wobec autorytetów¹⁰.

Siedzenie cicho przez wiele godzin, w jednej pozycji, wykonywanie dokładnie tego, co zadane i co narzucone przez państwo, hamowanie potrzeb i tłumienie wolności – wszystko to brzmi znajomo, ale raczej nie budzi powszechnego oburzenia – ani zbyt wielu rodziców, ani zbyt wielu nauczycieli, o przedstawicielach państwa edukację organizujących już nie wspominając, gdyż im bardzo często na takim właśnie stanie rzeczy zależy, do czego będzie jeszcze okazja powrócić.

Szkoła jako organizator systemowego przymusu oczywiście nie jest w swych działaniach osamotniona. Analiza etymologiczna kilku słów przeprowadzona przez Marcelę może budzić grozę i wiele mówi o specyfice ludzkiej egzystencji w ogóle, przynajmniej kiedyś. Termin „posłuszeństwo” bowiem, objaśnia autor *Patoposłuszeństwa*, nie tylko w języku polskim, wywodzi się od czasownika „słuchać”. Posłuszny to ktoś, „kto posłuchał”¹¹. Jedni – można by dodać – mają monopol na „słuszność”, więc mówią „słusznie”, drudzy zaś mają być „po-słuszni” tym pierwszym, więc muszą przyjąć przekazywane im „słuszne” prawdy za swoje.

Słowo „dom” z kolei pochodzi – niestety – z tego samego rdzenia co „dominacja”, „dominator”, od łacińskiego *dominari*, od *dominus* – „pan domu”. Jeszcze gorzej jest z niewinnym słowem „familia”, czyli „rodzina”, wywodzącym się od łacińskiego *famulus*, tzn. „niewolnik” i „służący”, a raczej *famula* – „niewolnica”, „służąca” – wszak „panem domu” tradycyjnie był i często ciągle bywa mężczyzna, któremu jest się posłusznym albo któremu się usługuje (o czymś takim w każdym razie wielu

natomiast pierwszy podręcznik z serii *To lubię!*, do IV klasy szkoły podstawowej, został opublikowany w roku 1994.

9 M. Marcela, *Patoposłuszeństwo. Jak szkoła, rodzina i państwo uczą bezradności i co z tym zrobić?*, Kraków 2022, s. 164.

10 Tamże, s. 47.

11 Tamże, s. 49.

– nie tylko szkolnych – decydentów ciągle marzy). Co oczywiste, powszechnie akceptowalne i wręcz oczekiwane, dzieci mają jednak słuchać nie tylko rodziców, ale także nauczycieli. Ci z kolei są częścią edukacyjnego, państwowego systemu. Nie tylko sami zostali wykształceni na nauczycieli według narzucanych przez państwo standardów, ale także muszą być posłuszni względem obowiązującego w danym państwie i w danym momencie oświatowego prawa, które zresztą ciągle się zmienia. W związku z tym podlegają oni nadzorowi (skojarzenia z systemem penitencjarnym uprawnione) pedagogicznemu oraz kontroli odpowiednich urzędników. Prawo z kolei jest w rękach polityków, którzy z reguły doskonale zdają sobie sprawę, z jakim ciągle potężnym narzędziem formowania ludzkiej myśli mają do czynienia, choć nie zawsze rozumieją, o co tak naprawdę w edukacji chodzi. O jednym i o drugim świadczą choćby kompetencje niektórych ministrów odpowiedzialnych za edukację po roku 1989 w Polsce, którzy – co warto podkreślić – statystycznie zmieniali się co półtora roku¹². W tym czasie dokonaliśmy dwóch systemowych rewolucji w dosłownym tego słowa znaczeniu (za których najbardziej spektakularne przejawy uznać należy utworzenie, a potem likwidację gimnazjów) oraz niezliczonych korekt tzw. podstaw programowych, a także formuł egzaminów zewnętrznych, co czyni polski system kształcenia ewenementem na skalę świata. W praktyce oznacza to na przykład, że wielu uczniów klasy pierwszej liceum w roku szkolnym 2022/2023 było dwa lata młodszych od poprzedników, reprezentujących ostatni rocznik postgimnazjalny. Jeden rok różnicy wynikał z likwidacji gimnazjum właśnie i tym samym skrócenia powszechnej edukacji o rok (co znów stawia nas w światowej „awangardzie”), a drugi z faktu, że akurat ci uczniowie obligatoryjnie szli do szkół jako sześciolatki (później i tę zmianę cofnięto). Dwa lata w tym wieku to przecież niemal całe „dorosłe” życie tych – nierzadko –13-latków zaledwie, którzy nie będą pełnoletni w momencie rozpoczynania studiów, co zresztą pociąga za sobą rozmaite niedogodności prawne (np. niemożność samodzielnego decydowania o sobie). Gdy do katastrofalnych efektów ciągłych zmian w systemie, w „podstawach programowych” oraz egzaminacyjnych formułach dodamy jeszcze narastającą (i uzasadnioną) frustrację nauczycieli (nieakceptowalnie niskie uposażenia; skutki „złamanego” przez władzę strajku z roku 2019; szybkie starzenie się tej grupy społecznej itd.), a także brak studentów na studiach nauczycielskich – otrzymamy obraz nieledwie apokaliptyczny.

Reformatorsko-personalne szaleństwo (trudno tu zaproponować jakąś łagodniejszą formułę) po roku 1989 w zależności od okresu miało różne przyczyny¹³, ale często wynikało z obowiązującego „od zawsze” modelu szkoły oraz z przekonania, że taki właśnie model świetnie się nadaje do realizacji planów o wiele szerszych niż tylko przygotowanie uczniów do studiowania na uniwersytetach. W tym miejscu znów warto powrócić do Prus i ponownie przywołać słowa autora książki *Patoposłuszeństwo*, który zwraca uwagę, że w XIX stuleciu:

12 Aktualny Minister Edukacji i Nauki, Przemysław Czarnek, jest dwudziestym z kolei po roku 1989.

13 Sprawy te świetnie objaśnia Z.A. Kłakówna w książce *Jakość i jakość*, Kraków 2014. O tęsknocie polskich nauczycieli za „modelem fińskim” i nie tylko zob. J. Sokolińska, *Nauczyciele. Wielki zawód*, Warszawa 2023.

Obowiązujące do końca XVIII wieku powszechne przekonanie – zgodnie z którym gwarantem politycznego ładu jest Bóg i to on tak naprawdę projektuje europejski porządek, namaszczając władców i dzieląc między nimi ziemie – przestało obowiązywać. Konieczne było więc opracowanie nowej mitologii i koncepcji ładu, które zapobiegłyby kolejnym rewolucjom.

W tym względzie na początku XIX wieku najwięcej zrobiły Prusy. Reforma systemu szkolnictwa – która stała się światowym fenomenem, a jej efekty są obecne do dziś właściwie we wszystkich państwach na świecie – z jednej strony przymusowo i masowo „uszkolniła” całe społeczeństwa, z drugiej była narzędziem do wprowadzania w życie nowej wizji i mitologii europejskiego porządku. [...] System edukacji nie miał promować równości społecznej, lecz przede wszystkim służyć wytwarzaniu posłusznych obywateli. Natomiast podstawą kształcenia nauczycieli, którzy w przyszłości mieli uczyć w szkołach, stał się nowy program – zgodnie z nim wszystkie przekazywane uczniom treści powinny być zgodne z zasadami wiary chrześcijańskiej i jej naukami o obowiązku. Główną funkcją pruskiej szkoły było kontrolowanie tego, jak ludzie wyobrażają sobie społeczny porządek. [...] Szkoła była także miejscem rozwijania nowej mitologii stojącej u podstaw XIX-wiecznego świata, czyli z jednej strony ładu narodowego, z drugiej wiary w słuszność rozwiązań systemowych w ramach państwa. Wszystko to natomiast miało za zadanie nie doprowadzić w Prusach do wydarzeń, które mogłyby przypominać rewolucję francuską czy amerykańską [...] ¹⁴.

Gdyby w ramach myślowego eksperymentu w powyższej analizie podmienić słowo „Prusy” na „Polska”, otrzymalibyśmy niestety dość wierny obraz polskiej szkoły Anno Domini 2023, której przekaz – jeśli zajrzeć do aktualnej „podstawy programowej” oraz jej teoretyczno-ideologiczno-światopoglądowej podbudowy – także ma być zgodny z zasadami wiary chrześcijańskiej i jej naukami o obowiązku, szkoły, która opiera się na hierarchii i posłuszeństwie, kulcie narodowej mitologii oraz słusznych „rozwiązaniach systemowych w ramach państwa” i która to szkoła wreszcie ma chronić młodych ludzi przed zdemoralizowanym – kiedyś rewolucją społeczną, oświeceniową, dziś rewolucją obyczajową – Zachodem, o wiele bardziej niebezpiecznym – jak niektórzy sądzą – niż Wschód ¹⁵. Oczywiście z taką wizją szkoły (i świata) możemy się zgadzać lub nie, niemniej jednak dobrze jest zdawać sobie sprawę ze stanu rzeczy.

„Władcy słów”

Amerykański psychiatra Olivier Sacks w książce pod zaskakującym tytułem *Mężczyzna, który pomylił swoją żonę z kapeluszem* opisuje rozmaite neurologiczne przypadki swoich pacjentów, w tym także pewnego człowieka, którego pamięć obejmowała maksymalnie kilka ostatnich sekund. Z tego powodu nie był on w stanie zbudować o sobie żadnej spójnej i sensownej narracji, co w praktyce

14 M. Marcela, *Patoposłuszeństwo...*, s. 61–63.

15 Zob. *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla liceum, technikum i branżowej szkoły II stopnia*, <https://www.ore.edu.pl/2018/03/podstawa-programowa-ksztalcenia-ogolnego-dla-liceum-technikum-i-branzowej-szkoly-ii-stopnia/> (dostęp: 12.04.2023) oraz uzasadnienie merytoryczne tego dokumentu: A. Waško, *O edukacji literackiej (nie tylko dla polonistów)*, Kraków 2019.

oznaczało, że nie potrafił on powiedzieć, kim jest, i co pociągało za sobą dramatyczne konsekwencje:

Biologicznie, fizjologicznie – konkluduje Sacks – nie różnimy się tak bardzo jeden od drugiego. Jako „opowiadanie”, historia – każdy z nas jest wyjątkowy, niepowtarzalny. Aby być sobą, musimy mieć siebie – posiadać historię swojego życia, a jeśli trzeba, posiść ją od nowa. Musimy „pamiętać” siebie, pamiętać swoje wewnętrzne przedstawienie, opowiadanie. Człowiek musi mieć takie opowiadanie, bezustannie opowiadaną samemu sobie historię, by być sobą, by posiadać tożsamość¹⁶.

Każdy człowiek opowiada sobie tak jak umie i za pomocą słów, które ma. Podobnie opowiadają sobie również różne grupy społeczne i wspólnoty, takie jak wspólnota narodowa na przykład. I wszystko to nie odbywa się w próżni. „Kto jest dzisiaj prawdziwym władcą słów?” – zastanawia się autor zbioru esejów *Wolność pisania po Jałcie*, Stefan Chwin:

Korporacje telewizyjne? Rządy państw? Wielkie gazety? Parlamenti? Kościoły? Uniwersytety? Szkoły? Intelktualiści? Pisarze?

Pewnie wszyscy po trochu Ale co jakiś czas pytamy: Kto naprawdę decyduje o tym, jakimi słowami nazywamy i osądzamy świat? Kto sprawia, że w przestrzeni publicznej i prywatnej pewne słowa żyją, trwają, błyszczą, promieniują, a nawet osiągają wielką moc, inne pojawiają się tylko po to, by na zawsze pozostać w strefie milczenia?¹⁷

Bez wątpienia szkoła jednym z takich „władców słów” jest, a już na pewno za takiego się uważa. Świadczy o tym dobitnie choćby obowiązująca aktualnie filozofia kształcenia, wyrażona zwłaszcza w tzw. podstawie programowej, która w rzeczywistości zresztą (wbrew nazwie) nie jest „podstawą”, lecz bardzo szczegółowym programem o charakterze ścisłym – według terminologii Basila Bernsteina¹⁸. Gdy zestawimy ów tekst na przykład z programami PRL-owskimi z lat 70., kiedy to – jak wiadomo – państwo narzucało jeden program i jeden podręcznik, natychmiast zauważymy podobieństwo sztywnej i obszernej zawartości obu dokumentów oraz jedynej dopuszczalnej struktury transmisji tzw. treści kształcenia. Jest jednak zasadnicza różnica między programem z czasów Edwarda Gierka a udającym podstawę programową programem dzisiejszym. Polega ona na wymianie fundamentu światopoglądowo-ideologicznego. Zamiast takich twórców, jak komunistyczny propagandysta Maksym Gorki, pojawiają się autorzy współcześni, potrafiący na przykład – w kontekście dramatu 10 kwietnia 2010 – przepisać polski hymn:

Jeszcze Polska nie zginęła póki my giniemy
póki nasi starsi bracia wędrują do ziemi [...]

ścieżka wiedzie przez grób Pański – nie ma innej drogi
trzeba się owinać w całun biały i czerwony

16 O. Sacks, *Mężczyzna, który pomylił swoją żonę z kapeluszem*, przeł. B. Jastrzębska-Ziowiec, Poznań 2017, s. 159.

17 S. Chwin, *Władcy słów*, [w:] tegoż, *Wolność pisania po Jałcie*, Gdańsk 2022, s. 293.

18 Zob. np. P. Kołodziej, *Literatura grozi myśleniem...*, s. 34–35 i 358–360.

gdy przestaną nas hartować strzałem w potylicę
samoloty będą spadać za lub przed lotniskiem

mroźny wiatr ze wschodnich kresów wciąż nam wieje w plecy
gnie się trzcina nadłamana tli się płomyk świecy

a im bardziej bezsensowny twój zgon się wydaje
tym gorętsze składaj dzięki że jesteś Polakiem¹⁹

Obowiązująca aktualnie edukacyjna wizja świata w sposób bezpośredni została wyrażona w głośnych ostatnio podręcznikach do HiT-u autorstwa Wojciecha Roszkowskiego²⁰. Koncepcja szkolnego przedmiotu „język polski” jest – jak się wydaje – częścią tej samej większej myślowej całości²¹. Już w drugim zdaniu „podstawy programowej” dla szkół podstawowych (pierwsze to stwierdzenie oczywistości: „Kształcenie w szkole podstawowej stanowi fundament wykształcenia”) wyartykułowano zasadniczy cel edukacji: „Zadaniem szkoły jest łagodne wprowadzenie dziecka w świat wiedzy, przygotowanie do wykonywania obowiązków ucznia oraz wdrażanie do samorozwoju”²². Zdanie to zdradza, w jaki sposób szkolni „władcy języka” wyobrażają sobie nie tylko proces kształcenia, ale w ogóle rzeczywistość, siebie i dzieci przejmowane „we władanie” na wiele lat. Zatem okazuje się, że istnieje jakiś znany (twórcom „podstawy”?, nauczycielom?) „świat wiedzy” – gotowej i odpowiednio posegregowanej, do którego uczniowie sami dostępu nie mają, lecz do którego będą „łagodnie wprowadzani” przez szkolnych „władców języka”, skrupulatnie kontrolowanych przez „władców języka” reprezentujących państwo. Uczniom się „wpoi”, jak mają siebie opowiadać, swoje życie, w jaki sposób mają budować swoje tożsamościowe narracje. Co więcej, uczeń – jak wynika z analizowanego zdania – nie jest podmiotem, chociaż przychodzi do szkoły jako człowiek, lecz kimś, kogo ta instytucja sformatuje do wymiaru „ucznia” właśnie, mającego określone „obowiązki” i przez to „wdrażanego do samorozwoju”. Ta ostatnia formuła, wewnątrznie głęboko sprzeczna, zaczerpnięta nieledwie z języka inżynierii przemysłowej lub społecznej, świetnie oddaje – choć zapewne wbrew intencjom autorów dokumentu – sprzeczność pomiędzy deklarowanymi w wielu miejscach podmiotowymi i „godnościowymi” wartościami, a przemocowymi i uprzedmiotawiającymi sposobami ich osiągnięcia. W istocie bowiem nie o samorozwój tu chodzi, lecz o stworzenie nowego, zuniformizowanego tożsamościowego konstruktów o określonych parametrach, określonym światopoglądzie

19 W. Wencel, *Wiersze z filmu*, <http://wojciechwencel.blogspot.com/2011/12/wiersze-z-filmu.html> (dostęp: 29.04.2023). zob. P. Kołodziej, *Literatura grozi myśleniem...*, s. 34–37.

20 Obecnie dostępne są już dwie części, obejmujące okres do roku 2015.

21 Zob. A. Waško, *O edukacji...*

22 *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej*, <https://www.dziennikustaw.gov.pl/D2017000035601.pdf> (dostęp: 29.04.2023). Zdanie to było już przedmiotem analizy w innym kontekście: zob. P. Kołodziej, *Literatura grozi myśleniem...*, s. 363.

i określonym myślowym horyzoncie, zgodnie z wyobrażeniami aktualnych „władców słów”²³.

Uratować przeszłość, naprawić przyszłość

Autorzy koncepcji kształcenia w ramach nowego systemu (po roku 2017) uzasadniają swój zamysł głównie w odniesieniu do rzeczywistości sprzed ich reformy, troszcząc się o przyszłość narodu, coraz bardziej – w ich rozumieniu – zagrożonego unicestwieniem lub podporządkowaniem przez obce mocarstwa. Stąd dwa wektory działań: na przeszłość, którą należy po nowemu opowiedzieć, oraz na przyszłość, którą należy przed narodem (a zwłaszcza uczniami) zaprojektować. Jak zwykle więc chodzi o tożsamościowe opowieści, w tym przypadku nie tyle indywidualne – ponieważ naród jest wartością najwyższą – ile narodowe właśnie.

W niedawno opublikowanej przez Wydawnictwo Literackie książce *Jak naprawić przyszłość? Dlaczego potrzebujemy lepszych opowieści, żeby uratować świat*, jej autor, Marcin Napiórkowski, zauważa: „Zanim przyszłość stanie się faktem, jest opowieścią. Ścisłej – wieloma rywalizującymi opowieściami o możliwych przyszłościach”²⁴. I w innym miejscu dodaje:

Chrześcijaństwo i filozofia platońska, komunizm i nazizm, liberalizm i konserwatyzm, mistycyzm i rygor nowoczesnej nauki – wszystko to tylko opowieści. Ale takie opowieści ukształtowały historię świata, a dziś, wraz ze zwiększeniem mocy oddziaływania ludzkości, kształtują także jego krajobraz czy biologiczną różnorodność. Mają skutki równie realne i namacalne jak prądy morskie, procesy erozyjne albo kolejne mutacje rdzy żdźbłowej. Nawet jeżeli moc wyjaśniania świata zawarta w niektórych opowieściach okazuje się bardzo ograniczona (bo opierają się na błędnych przesłankach), w niczym nie umniejsza to ich mocy zmieniania świata tak, by pasował do zawartej w nich wizji, czasem naprawdę przerażającej.

Bo nasze opowieści nie tylko mniej lub bardziej trafnie próbują przewidzieć przyszłość. One ją formują²⁵.

Twórcy nowej polskiej szkoły doszli do przekonania, że nasza narodowa przyszłość jest egzystencjalnie zagrożona, a jej kształt w pierwszej kolejności zależy od tego, jak opowiemy sobie swoją przeszłość. Zatem kształt opowiadanej w szkole historii musi się, ich zdaniem, opierać na kulcie zmitologizowanej tradycji, wspólnej dla całego wyidealizowanego narodu, zapisanej w jedynym możliwym kodzie.

23 Zauważmy, że w poprzedniej wersji „podstawy programowej”, mieliśmy podobne zdanie, które twórcy ostatniej reformy znacząco zmodyfikowali, co dowodzi, że zmiana filozofii kształcenia nie jest efektem przypadku: „szkoła łagodnie wprowadza uczniów w świat wiedzy, dbając o ich harmonijny rozwój intelektualny, etyczny, emocjonalny, społeczny i fizyczny”. Przy wszystkich wadach tej formuły warto podkreślić, że nie ma tu jednak mowy o „przygotowaniu do wykonywania obowiązków ucznia oraz wdrażaniu do samorozwoju”. *Podstawa programowa z komentarzami*, Tom 2, *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, http://www.oke.krakow.pl/inf/filedata/files/men_tom_2.pdf (dostęp: 29.04.2023).

24 M. Napiórkowski, *Jak naprawić przyszłość? Dlaczego potrzebujemy lepszych opowieści, żeby uratować świat*, Kraków 2022, s. 5.

25 Tamże, s. 40–41.

Prawdziwa przeszłość, o ile jeszcze nie została zaprzepaszczona, na pewno – jak można wnioskować – jest zagrożona kłamstwem teraźniejszości.

W takim ujęciu prawda została w zasadzie zdefiniowana, a nasze zadanie polega jedynie na objaśnianiu „jej orędzia”. Przeszłość staje się jednorodna pod względem języka, kultury oraz religii. Dominują w niej tradycyjne role społeczne i tradycyjny model rodziny. Wszelkie epizody wstydlive są ukrywane lub eliminowane, a ci, którzy na ową przeszłość patrzą krytycznie, jak np. Witold Gombrowicz, podlegają marginalizacji lub w ogóle wykluczeniu. Bezrefleksyjny zachwyt nad chwałą narodu ma budzić silne wspólnotowe uczucia nostalgiczne, spełniać funkcje kompensacyjne, a także stanowić ideologiczną tarczę przeciw złu zdemoralizowanego świata zewnętrznego.

Możemy się z taką koncepcją zgadzać lub nie, ale wpisana w nią wizja przeszłości raczej niewiele ma wspólnego z prawdą historyczną. Jednak nie o prawdę i nie o fakty tu chodzi, ale o traktowaną utylitarnie zmitologizowaną opowieść tożsamościową. I to mimo tego, a może właśnie dlatego, jak pisze przywoływany już Stefan Chwin, że

dziewięćdziesiąt parę procent Polaków nigdy nie było żadnymi powstańcami kościuszkowskimi, listopadowymi, styczniowymi, żadnymi powstańcami warszawskimi, żołnierzami wyklętymi ani członkami Solidarności (plakatowa liczba 10 milionów, często przywoływana jako dowód wielkiej liczebności ruchu, jest mitem kompensacyjnym, bo zapisanie się do związku wcale nie równało się byciu jego rzeczywistym członkiem, czego dowodem choćby natychmiastowy rozpad Solidarności jako ruchu masowego po 13 grudnia 1981 roku, z którego to rozpadu Solidarność już nigdy – także po roku 1989 – już nie podniosła. [...] Polska pamięć jest pamięcią mniejszości podającej się za większość, ponieważ większość Polaków nie brała udziału w żadnej walce o niepodległość, tylko w kluczowych momentach dziejowych biernie wyczekiwała na ostateczne rozstrzygnięcia [...]. Czynne działania garstki aktantów są [...] wyolbrzymiane po to, by tym, co było statystycznie marginesowe, ale w kategoriach mitycznych doniosłe, można było przysłonić zjawiska o skali masowej, na przykład będące wyrazem społecznego konformizmu. [...] metaforyczny łańcuch przyczyn i skutków aktywnego działania mniejszości podającej się za większość ma charakter mityczny, bo pamięć polska – nie tylko szkolna i państwowa, ale i domowa – chętnie buduje linię polskich dziejów wedle formuły o charakterze kumulatywnym. W ramach tego rodzaju pamięci wszystkie, nawet z pozoru absurdalne polskie śmierci i klęski składają się na genezę finałowego – spełnionego lub marzonego sukcesu, chociaż nie ma między nimi żadnego związku rzeczowego poza mityczno-metaforycznym, bo walka i śmierć żołnierzy wyklętych w prawie żadnym stopniu nie przyczyniła się do odzyskania niepodległości w 1989 roku, kiedy to [...] na mocy postanowień drugiej Jałty – porozumienia między Rosją Michaiła Gorbaczowa i Stanami Zjednoczonymi Ronald Regana – przeprowadzono nowy podział świata na strefy wpływów i Polska ze strefy wpływów rosyjskich została przeniesiona do strefy wpływów amerykańskich. Rzeczywiste zasługi Solidarności i społecznych protestów miały w tym względzie znaczenie istotne, lecz przede wszystkim pedagogiczno-symboliczne²⁶.

26 S. Chwin, *Polska pamięć – dzisiaj. Co pozostaje? Trwały ślad i mechanizmy niepamiętania*, [w:] tegoż, *Wolność pisania...*, s. 17–20.

Przekaz dotyczący zmitologizowanej przeszłości, charakterystyczny dla aktualnej wizji polskiej szkoły, zyskuje wyraźny wymiar propagandowy, a także przy okazji implikuje „odrzuć modernizm”: dobre jest to, co tradycyjne, choć pojmowane specyficznie, a z nowości to, co z obowiązującą wersją narodowej tradycji pozostaje zgodne lub co najmniej jest z nią niesprzeczne. Stąd tak wielki nacisk na przykład w ramach języka polskiego jako szkolnego przedmiotu na sformatowany na potrzeby szkoły przekaz historycznoliteracki i stąd tak obszerny wykaz odpowiednio pod względem światopoglądowym dobranych lektur. Nauczyciel przytłoczony liczbą obliacji, a także rygorystycznymi wymaganiami egzaminacyjnymi – z listą szczegółowych pytań historycznoliterackich na czele w ramach kolejnej wersji tzw. nowej matury, przestaje mieć na cokolwiek innego czas. I o to chodzi. Z pomocą zaś śpieszą „posłuszni” autorzy podręczników i całej ich obudowy, którzy w wielu przypadkach w sposób jawny układają wszystko „pod maturę”, ponieważ tego oczekuje wydawnictwo, a przede wszystkim tego oczekuje regulowany przez państwo edukacyjny rynek.

Takie rozwiązania, co dobrze znamy z przeszłości, nie sprzyjają krytycznemu myśleniu, raczej zabijają ciekawość, wykluczają twórczą niepewność, ponieważ ujmują świat zero-jedynkowo, więc fałszywie. Takie ujęcia, w połączeniu z wypowiedziami i działaniami rozmaitych oświatowych urzędników różnego szczebla, a także polityków, bo przecież nie da się i nie można szkoły odizolować od współczesnego kontekstu, sprzyjają megalomanii, raczej zamykają niż otwierają na zewnętrzny świat, wzmagają syndrom obłożonej twierdzy, budzą ksenofobię, lęk przed innością, odmiennością i różnorodnością. W takim świecie inni i obcy są groźni, a jednocześnie gorsi. Co więcej, ujawniająca się przy tej okazji wiara w to, że od wpisywania według ideologicznego klucza i w porządku chronologicznym kolejnych lektur, często wątpliwej wartości artystycznej, ale światopoglądowo słusznych, do tzw. szkolnego kanonu, co samo w sobie jest absurdalne (jeśli rozumie się znaczenie słowa „kanon”), przy zaklinaniu lub kompletnym ignorowaniu rzeczywistości, w której młodzi ludzie żyją, oraz ich prawdziwych potrzeb i doświadczeń egzystencjalnych, a także wiara w to, że od podniosłych deklaracji przybędzie świadomych czytelników i świadomych patriotów, jest zdumiewająca w swej naiwności, by nie powiedzieć kompromitująca. Wiara taka w połączeniu z silną władzą staje się natomiast groźna: w najlepszym razie skutkuje bowiem marnotrawieniem czasu oraz potencjału uczniów i nauczycieli, w praktyce zaś niszczy sens edukacji, a przede wszystkim powoduje krzywdę konkretnych młodych ludzi, którzy drugi raz młodzi nie będą i drugiej szansy na życie nie dostaną, a za których przecież bierzemy odpowiedzialność.

Wieczny faszyzm?

Używane lub parafrazowane w powyższym opisie szkolnej rzeczywistości formuły, takie jak: kult zmitologizowanej tradycji i narodowych herosów, megalomania narodowa, ksenofobia, jednowymiarowa i uproszczona wizja świata, jednoznaczny i odpowiednio spreparowany przekaz historyczny, propaganda, jednomyślność, brak krytycyzmu lub lęk przed nim, odrzuć „modernizm” (nowoczesności), niechęć do różnorodności, inności i obcości, postrzeganej jako groźna i gorsza jednocześnie – zostały zaczerpnięte

z rozprawy Umberto Eco *Wieczny faszyzm*, zawartej w tomie *Pięć pism moralnych*²⁷. Ten znany włoski twórca, dobrze pamiętający doświadczenie wojenne w kraju Benito Mussoliniego, uważa, że możliwe jest sporządzenie listy typowych cech „prafaszyzmu” lub inaczej „odwiecznego faszyzmu” i taką właśnie listę proponuje. W ujęciu Eco cech faszyzmu jest czternaście i oczywiście nie wszystkie się w niniejszych rozważaniach pojawiły²⁸. Ale – jeśli autor *Imienia Róży* ma rację – wcale nie musiały:

Cech tych niepodobna wtłoczyć w ramy jednego systemu; wiele z nich przeczy sobie nawzajem i jest typowych dla innych form despotyzmu bądź fanatyzmu. Ale nawet bodaj jedna z nich może stać się ośrodkiem kondensacji faszystowskiej mgławicy²⁹.

I ta myśl wybitnego włoskiego twórcy nigdy nam nie powinna dawać spokoju. Po pierwsze, trzeba stale uważać, żeby samemu się takim myśleniem nie zarazić, oraz, po drugie, musimy „czuwać nad sobą nieustannie – jak pisał Albert Camus – żeby w chwili roztargnienia nie tchnąć dżumy w twarz drugiego człowieka”³⁰. A że o takie coś nietrudno, dowodzi na przykład amerykańska noblistka Toni Morrison, nazwana przez Ryszarda Koziołka „sumieniem literackiej Ameryki”, która w eseju *Rasizm i faszyzm* przestrzega:

geniusz faszyzmu polega na tym, że każda struktura polityczna może okazać się nosicielem wirusa i praktycznie każdy rozwinięty kraj może stać się dla niego sprzyjającym siedliskiem. Faszyzm posługuje się językiem ideologii, ale tak naprawdę to tylko marketing – marketing władzy³¹.

Morisson dekonstruuje ponadto cały mechanizm faszystacji:

Pamiętajmy, że ostateczne rozwiązanie poprzedzają rozwiązania pierwsze, drugie, a nawet trzecie. Trzeba zrobić jeden krok, potem drugi, a potem kolejny. Może to przebiegać według następującego schematu:

1. Stwórz sobie wewnętrznego wroga, który posłuży zarówno do skupienia uwagi, jak i do jej odwrócenia.
2. Odizoluj i demonizuj tego wroga, zachęcając do kierowania przeciw niemu wyzwick, zarówno otwartych, jak i zaszyfrowanych, oraz do słownej przemocy wobec niego. Atakuj tego wroga argumentami *ad hominem* i traktuj te zarzuty jako zasadne.
3. Pozyskuj i twórz źródła informacji oraz jednostki do ich rozpowszechniania, gotowe umacniać proces demonizacji, ponieważ jest to opłacalne, ponieważ daje władzę i ponieważ działa.
4. Otocz palisadą wszystkie formy sztuki; nadzoruj, dyskredytuj albo usuwaj tych, którzy kwestionują lub destabilizują procesy demonizacji i deifikacji.

27 U. Eco, *Pięć pism...*

28 Choć przecież mogły (o czym przekonujemy się coraz bardziej), jak na przykład „sprawy seksualne”, typu „potępienie nonkonformistycznych zwyczajów seksualnych” czy kwestia „czystości od homoseksualizmu” (tamże, s. 39).

29 Tamże, s. 34.

30 A. Camus, *Dżuma*, przeł. J. Guze, Warszawa 1998, s. 216.

31 T. Morrison, *Samoszacunek*, przeł. K. Guccio, Poznań 2023, s. 29. Przywołana formuła Koziołka znalazła się na czwartej stronie okładki cytowanego zbioru esejów amerykańskiej noblistki.

5. Zadawaj kłam i piętnuj wszystkie osoby reprezentujące tego skonstruowanego wroga lub z nim sympatyzujące.
6. Pozyskuj w otoczeniu wroga osoby do współpracy, które popierają proces wyłączenia i mogą go ułatwić.
7. Nadawaj wrogowi cechy patologii w naukowych i popularnych środkach przekazu; powołuj się na przykład na rasizm naukowy i mity o wyższości rasowej, żeby nadać patologii pozory naturalności.
8. Ogłoś wroga przestępcą. Następnie przygotuj i zaplanuj budżet oraz uzasadnij tworzenie miejsc przetrzymywania wrogów – przede wszystkim mężczyzn i konieczne dzieci.
9. Wynagradzaj bezmyślność i apatię zmonumentalizowanymi formami rozrywki i małymi przyjemnościami, drobnymi pokusami: kilka minut w telewizji, kilka słów w prasie; trochę pseudosukcesu; iluzja władzy i wpływu; odrobina zabawy, odrobina stylu, odrobina konsekwencji.
10. Zachowuj milczenie – za wszelką cenę³².

Inny wybitny znawca zjawiska faszyzmu, Jason Stanley, w książce *Jak działa faszyzm*, nie tylko nie pozostawia złudzeń: „narody wcale nie muszą być faszystowskie, żeby uprawiać faszystowską politykę”, ale także zwraca uwagę na „skłonność narodów do normalizowania czegoś, co kiedyś było nie do pomyślenia”³³. Niestety, takie „normalizowanie” zupełnie niepostrzeżenie

prowadzi do przemiany czegoś, co jest niezwykle, w coś zwyczajnego. Sprawia, że jesteśmy w stanie tolerować kwestie wcześniej nieakceptowalne, przedstawiając je tak, jak gdyby nigdy nie miały się inaczej³⁴.

Zagrożeńi są wszyscy

I między innymi o czymś takim właśnie opowiada Eugène Ionesco w znakomitej, choć niesłusznie nieco zapomnianej już dziś sztuce *Nosorożec*³⁵. Literatura, jak dowodził Paul Ricoeur i co zawsze podkreśla Kłakówna, to jedyne w swoim rodzaju „laboratorium myślowych eksperymentów”³⁶, bezcennych zwłaszcza dla tego, kto

32 Tamże, s. 27–29.

33 J. Stanley, *Jak działa faszyzm. My kontra oni*, przeł. A. Gostowski i A. Stelmach, Warszawa 2021, s. 196. W tym miejscu nie sposób nie wspomnieć kilku innych ważnych opracowań problemu: M. Albright, *Faszyzm. Ostrzeżenie*, przeł. K. Mironowicz, Warszawa 2018; A. Applebaum, *Zmierzch demokracji. Zwodniczy powab autorytaryzmu*, Warszawa 2020; A. Besançon, *Przekleństwo wieku*, przeł. J. Guze, Warszawa 2000; A. Finkelkraut, *Zagubione człowieczeństwo*, przeł. M. Fabianowski, Warszawa 1999; R. Riemen, *Walczyć z tą epoką. O faszyzmie i humanizmie*, przeł. A. Oczo, Kraków 2021; P. Witkowski, *Faszyzm, który nadchodzi*, Warszawa 2023 i in.; por. É. Vuillard, *Porządek dnia*, przeł. K. Marczevska, Kraków 2022; A. Sobański, *Cywil w Berlinie 1933–1936*, Warszawa–Kraków 2021.

34 J. Stanley, *Jak działa faszyzm...*, s. 197–198.

35 E. Ionesco, *Nosorożec*, [w:] tegoż, *Teatr*, t. 2, przeł. J. Kelera, J. Kott, A. Tarn, Warszawa 2021, s. 227–423. Wszystkie cytaty według tego wydania (numery stron w nawiasach).

36 P. Ricoeur, *Filozofia osoby*, przeł. M. Frankiewicz, Kraków 1992, s. 41. Zob. Z.A. Kłakówna, *Język polski. Wykłady z metodyki. Akademicki podręcznik myślenia o zawodzie polonisty*, Kraków 2016, s. 212.

literaturę naprawdę kocha, kto literaturę chce z drugim człowiekiem naprawdę czytać, kto wie, po co i jak to robić, a więc – by lepiej rozumieć i opowiadać siebie i świat³⁷. Z „myślowego eksperymentu” pod tytułem *Nosorożec* właśnie pochodzi druga część tytułu niniejszego artykułu – Ionesco nie pozostawia bowiem najmniejszych złudzeń, że rozpoznania Eco, Morrison czy Stanley’a są niestety trafne. Trzeba po ten tekst sięgnąć nie tylko z uczniami w klasie, wówczas gdy poszukujemy odpowiedzi na najtrudniejsze pytania świata, ale również teraz, ponieważ historia opowiedziana przez dramaturga dobrze znającego faszyzm (zwłaszcza w wersji rumuńskiej) ma – jak dowodzi Kłakówna:

bez wątpienia charakter ponadczasowy i nie tyle lokalny, co z gruntu archetypiczny i uniwersalny. Dziś [utwór] wydaje się więc wciąż aktualny. U podstaw ukazywanych w dramacie groteskowych zdarzeń i nasyconych stereotypami absurdalnych dyskusji daje się bowiem odkrywać mechanizmy, oznaki i skutki procesów społecznych, które napędzane są politycznie zorientowaną, mocno zideologizowaną propagandą, różnie kierunkowanym i różnie motywowanym strachem, w tym przed obcością, oraz potrzebą jakiejś przynależności³⁸.

Pamiętamy, jak w pewnym miasteczku najpierw pojawia się jeden nosorożec, który ku zdumieniu wszystkich okazuje się zamienionym w to egzotyczne zwierzę znanym obywatelem. Z czasem nosorożców jest coraz więcej i po początkowym szoku i niedowierzaniu ludzie zaczynają to nieuniknione zjawisko, jakby to określił Stenley, na różne sposoby „normalizować”. Stopniowo „nosorogacizną”, jak dżumą, „zarażają się” wszyscy, poza jednym dość przeciętnym urzędnikiem Bérengierem, nadużywającym zresztą alkoholu.

Pomysł typowy dla teatru absurdu pozwolił Ionesco przedstawić gamę ludzkich zachowań wobec ujętego w „zwierzęcą” metaforę faszyzmu, a także strategie racjonalizowania i usprawiedliwiania swoich postaw. Nie ocalał prawie nikt. Ostatnie słowa w ludzkim języku niejakiego Botarda, który uchodził za „uosobienie szczerości” i zdecydowanie „był przeciwko”, brzmiały: „trzeba iść ze swoim czasem” (s. 389–390). Jego znajomy Dudard z kolei najpierw uznał, że te nosorożce „W gruncie rzeczy nie są takie złe. Niektóre z nich mają jakąś naturalną niewinność – naprawdę, jakby prostotę ducha” (s. 371). Później zaś, gdy nosorożcami stało się wielu jego znajomych, doszedł do wniosku:

Powiniem iść ze swoimi szefami i kolegami na dobre i na złe. [...] Muszę być z nimi, to mój obowiązek. Idę za głosem obowiązku. [...] Zachowam jasność umysłu. [...] Całą swą jasność umysłu. Jeśli krytykować, to od wewnątrz, nie z zewnątrz. Nie opuszczę ich, nie opuszczę ich (s. 398, 399).

Po jakimś czasie także Daisy, ostatnia nadzieja Bérengiera, jego ukochana, również przeżywa metamorfozę. A więc nawet miłość nie ocala: „każdy ma wśród nosorożców kogoś bliskiego, przyjaciela, co komplikuje sytuację” (s. 393) – przekonuje swojego partnera.

37 Zob. np. H. Bloom, *Jak czytać i po co*, przeł. A. Kunicka, Warszawa 2019; P. Kołodziej, *Literatura grozi myśleniem...*; R. Koziółek, *Czytać, dużo czytać*, Wołowiec 2023.

38 Z.A. Kłakówna, *Bierz i czytaj...*, Kraków 2023, s. 298.

Człowiek się przyzwyczajają, [...] nikt się nie dziwi, widząc, jak stada nosorożców pędzą po ulicach. Ludzie schodzą im z drogi, a potem spacerują dalej, załatwiają swoje sprawy, jakby nigdy nic. [...] Trzeba być rozsądnym. Trzeba znaleźć *modus vivendi*. Trzeba się z nimi porozumieć (s. 394; 414).

Co więcej, dziewczyna stwierdza, że ludzie w postaci nosorożców „Wyglądają radośnie. Dobrze się czują w swojej skórze. Nie sprawiają wcale wrażenia wariatów. Są całkiem naturalni. Oni mieli rację” (s. 416). Daisy rozpoczęła od „niewinnej” konstatacji, że oboje – ona i jej ukochany – są lepsi od innych (jakże mogłoby być inaczej?), by potem odkryć „fałsz” miłości indywidualnej i przeżyć fascynację niezwykłością nosorożców. Proces transformacji wreszcie dobiegł końca:

Trochę się wstydzę tego, co nazywasz miłością – tego chorobliwego uczucia, tej słabości mężczyzny. I kobiety też. To się nie da porównać z tym gorącym zapałem, z tą niezwykłą energią, jaką promienieje z otaczających nas istot (s. 417).

Wśród radosnych nosorożców nie brak również ludzi, jak to się mówi, „porządnych”. Bo nawet „Porządni ludzie stają się porządnymi nosorożcami. Niestety! Działają w dobrej wierze, więc łatwo ich nabrać” – trafnie konkluduje Bérenger, który ostatecznie zostaje sam (s. 391).

Jedenaste przykazanie

Obojętność, naiwność, zwykła głupota, konformizm, oportunizm, cynizm, fascynacja, fanatyzm... Każda z tych postaw wobec któregoś z przejawów faszyzmu jest dyskwalifikująca, dowodzi Ionesco, choćbyśmy potrafili ją sobie odpowiednio opowiedzieć. A przypomnijmy: nawet bodaj jeden z takich przejawów, jeśli słowa autora *Imienia Róży* cokolwiek dla nas znaczą, „może stać się ośrodkiem kondensacji faszystowskiej mgławicy”:

Jakże byłoby dla nas krzepiące, gdyby ktoś wyszedł na scenę świata i rzekł: „Chcę znowu otworzyć Auschwitz, pragnę, by czarne koszule znów paradowały w defiladach po rynkach włoskich miast!” Niestety, życie nie jest takie proste. Parafaszyzm może powrócić w najniewinniejszym przebraniu. Naszym obowiązkiem jest demaskować go i wskazywać palcem wszelkie nowe jego postacie – co dnia, w każdej części świata³⁹.

I tylko Bérenger jakby tych słów posłuchał. Uparł się. Mimo wątpliwości, wewnętrznego rozdarcia, bezradności i lęku podejmuje decyzję:

Ja się im nie dam [...] Nie, nie złapiecie mnie [...] Nie pójdę z wami, nie rozumiem was! Zostaję taki, jaki jestem Człowiekiem jestem. Człowiekiem [...]. Człowiek nie jest brzydki, człowiek nie jest brzydki! [...] Przeciwno całemu światu będę się bronił, przeciwko wszystkim, będę się bronił! Jestem ostatni, do końca będę człowiekiem! Ja nie kapituluję! (s. 420; 423).

Chyba także o czymś takim mówił Marian Turski 27 stycznia 2020 roku podczas obchodów 75. rocznicy wyzwolenia Auschwitz, gdy formułował słynne jedenaste przykazanie:

39 U. Eco, *Pięć pism...*, s. 41.

My w Europie w większości wywodzimy się z tradycji judeochrześcijańskiej, zarówno ludzie wierzący, ale i niewierzący przyjmują, jako swój kanon cywilizacyjny – dziesięciopro przykazań. Mój najbliższy przyjaciel, prezydent Międzynarodowego Komitetu Oświęcimskiego Roman Kent, który przemawiał tutaj, w tym miejscu, pięć lat temu, w czasie poprzedniego jubileuszu, nie mógł dzisiaj przyjechać, jest słaby, po chorobie, ale on wymyślił jedenaste przykazanie, które jest doświadczeniem Shoah, doświadczeniem Holokaustu, doświadczeniem tej strasznej epoki pogardy, brzmi ono: „nie bądź obojętnym”. I to chciałbym powiedzieć mojej córce, moim wnukom, rówieśnikom mojej córki, moich wnuków, gdziekolwiek mieszkają. W Polsce, w Izraelu, w Ameryce, w Europie Zachodniej, w Europie Wschodniej, tak w Europie Wschodniej, to bardzo ważne – nie bądźcie obojętni, jeżeli widzicie kłamstwa historyczne. Nie bądźcie obojętni, kiedy widzicie, że przeszłość jest naciągana na poczet aktualnej polityki. Nie bądźcie obojętni, kiedy jakakolwiek mniejszość jest dyskryminowana, ponieważ istotą demokracji jest to, że większość rządzi, ale demokracja na tym polega, że prawa mniejszości muszą być chronione jednocześnie. Nie bądźcie obojętni, kiedy jakkolwiek władza narusza przyjęte umowy społeczne, już istniejące. Bądźcie wierni przykazaniu. Jedenaste przykazanie: nie bądź obojętny, bo jeżeli nie, to się nawet nie obejrzyście jak na was, jak na waszych potomków, „jakiś Auschwitz” nagle spadnie z nieba⁴⁰.

Wygląda na to, że – jak pisała znana poetka – „Znowu i tak jak zawsze, / co widać powyżej”⁴¹, cała nadzieja dla szkoły... w Bérengerach, a więc nowych wcieleniach poczciwej Siłaczki, ludzi bogatszych o świadomość rzeczy, których ułamka Stasia Bozowska w żaden sposób nie mogłaby sobie nawet wyobrazić w czasach, gdy pan od historii z wiersza Wisławy Szymborskiej *Pierwsza fotografia Hitlera* mógł jeszcze beztrudno „rozluźniać kołnierzyk” i „ziewać nad zeszytami”⁴². Cała nadzieja w tych nauczycielach⁴³, którzy, choć „wątli, niebaczeni, rozdwojeni w sobie”⁴⁴, w samotności, bez szans na zbawienie, nigdy się nie przyzwyczajają i którzy mimo wszystko będą się bronić przed całym światem, gdyż pamiętają, że w naszych klasach nie siedzą jacyś abstrakcyjni uczniowie z ogólnej liczby blisko 5 milionów bytów przeznaczonych do systemowego „wdrożenia”, lecz żywi ludzie mający tylko jedno życie do przeżycia, życie, które stanowi dla nich całe sto procent. I że to w naszych rękach również jest ich zguba albo ocalenie⁴⁵.

40 <https://tvn24.pl/magazyn-tvn24/nie-badzcie-obojetni-kiedy-jakokolwiek-wladza-narusza-przyjete-umowy,276,4844> (dostęp: 30.04.2023).

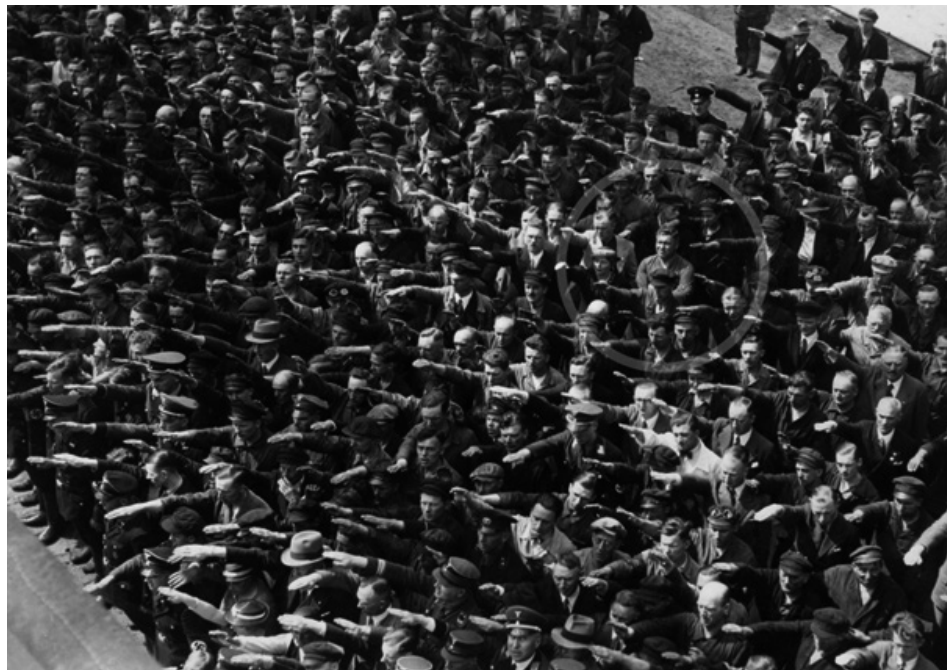
41 W. Szymborska, *Schyłek wieku*, z tomu *Ludzie na moście* (1986), [w:] tejże, *Wiersze wybrane. Wybór i układ Autorki*, Kraków 2000, s. 261.

42 *Pierwsza fotografia Hitlera*, z tomu *Ludzie na moście* (1986), tamże, s. 258–259.

43 W 1910 roku Franciszek Próchnicki na łamach galicyjskiego „Muzeum” przekonywał: „Pożyteczny jest dobry plan nauki, jeszcze pożyteczniejszy jest dobry podręcznik, ale z pewnością najważniejszym warunkiem powodzenia nauki w szkole jest dobry nauczyciel” (*Kilka uwag z powodu zamierzonej reformy nauki języka polskiego*, [w:] *Materiały do reformy nauki języka polskiego w gimnazjach z polskim językiem wykładowym*, „Muzeum” 1910, Dodatek 5, s. 115). W tej sprawie nic się nie zmieniło – chyba tylko tyle, że przy aktualnych programach i podręcznikach dobry nauczyciel w konkretnej klasie to ostatnia nadzieja.

44 Cytat z *Sonetu IV* Mikołaja Sępa Szarzyńskiego, *Rytmy albo wiersze polskie oraz cykl erotyków*, oprac. i wstęp J. Krzyżanowski, Wrocław 1973, s. 10.

45 Aluzja do myśli Józefa Tischnera: „Człowiek bierze udział w dramacie inaczej niż rzeczy znajdujące się na scenie. Jest istotą dramatyczną w innym sensie, niż jest kobietą lub mężczyzną,



Słynne zdjęcie robotnika Augusta Landmessera, który jako jedyny podczas wodowania okrętu w stoczni Blohm und Voss w Hamburgu w roku 1936 na znak protestu nie wykonał hitlerowskiego gestu pozdrowienia „Sieg Heil!”; <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/ludzieistyle/1673688,1,kim-byl-jedyny-mezczyzna-ktory-nie-zasalutowal-sieg-heil.read> (dostęp: 30.04.2023). Więcej na temat tragicznych losów Landmessera i jego niemiecko-żydowskiej rodziny zob. np. <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/ludzieistyle/1673688,1,kim-byl-jedyny-mezczyzna-ktory-nie-zasalutowal-sieg-heil.read> lub <https://wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/7,114871,19121158,czlowiek-ktory-nie-zasalutowal-hitlerowi-kim-byl-mezczyzna.html> (dostęp: 30.04.2023).

Bibliografia:

- Albright M., *Faszyzm. Ostrzeżenie*, przeł. K. Mironowicz, Warszawa 2018.
- Applebaum A., *Zmierzch demokracji. Zwodniczy powab autorytaryzmu*, Warszawa 2020.
- Besançon A., *Przekleństwo wieku*, przeł. J. Guze, Warszawa 2000.
- Bloom H., *Jak czytać i po co*, przeł. A. Kunicka, Warszawa 2019.
- Camus A., *Dżuma*, przeł. J. Guze, Warszawa 1998.
- Chwin S., *Wolność pisania po Jałcie*, Gdańsk 2022.
- de Barbaro B., *Wstęp*, [w:] G. Ziemer, *Jak wychować nazistę. Reportaż o fanatycznej edukacji*, przeł. A.D. Kamińska, Kraków 2012, s. 5–14.

dzieckiem lub starcem. Biorąc udział w jakimś dramacie człowiek jest wie mniej lub bardziej jasno, że – mówiąc metaforycznie – w jego rękach jest zguba lub ocalenie. Być istotą dramatyczną to wierzyć – prawdziwie czy nieprawdziwie – że zguba i ocalenie są w rękach człowieka. Człowiek może nie wiedzieć, na czym polega jego ocalenie, pomimo to może mieć świadomość, że o coś takiego właśnie w życiu chodzi”; *Filozofia dramatu. Wprowadzenie*, Kraków 2001, s. 10.

- Eco U., *Wieczny faszyzm*, [w:] tegoż, *Pięć pism moralnych*, Kraków 1999, s. 23–42.
- Finkielkraut A., *Zagubione człowieczeństwo*, przeł. M. Fabianowski, Warszawa 1999.
<https://tvn24.pl/magazyn-tvn24/nie-badziecie-obojetni-kiedy-jakakolwiek-wladza-narusza-przyjete-umowy,276,4844> (dostęp: 30.04.2023).
- <https://wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/7,114871,19121158,czlowiek-ktory-nie-zasalutowal-hitlerowi-kim-byl-mezczyzna.html> (dostęp: 30.04.2023).
- <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/ludzieistyle/1673688,1,kim-byl-jedyny-mezczyzna-ktory-nie-zasalutowal-sieg-heil.read> (dostęp: 30.04.2023).
- Ionesco E., *Nosorożec*, [w:] tegoż, *Teatr*, t. 2, przeł. J. Kelera, J. Kott, A. Tarn, Warszawa 2021, s. 227–423.
- Kłakówna Z.A., *Bierz i czytaj...*, Kraków 2023.
- Kłakówna Z.A., *Jakoś i jakość*, Kraków 2014.
- Kłakówna Z.A., *Język polski. Wykłady z metodyki. Akademicki podręcznik myślenia o zawodzie polonisty*, Kraków 2016.
- Kłakówna Z.A., *Przymus i wolność. Projektowanie kształcenia kulturowej kompetencji. Język polski w klasach IV–VI szkoły podstawowej, w gimnazjum i liceum*, Kraków 2003.
- Kołodziej P., *Literatura grozi myśleniem*, Kraków 2021.
- Koziołek R., *Czytać, dużo czytać*, Wołowiec 2023.
- Lutyński J., *Nauka i polskie problemy. Komentarz socjologa*, Warszawa 1990.
- Marcela M., *Patoposłuszeństwo. Jak szkoła, rodzina i państwo uczą bezradności i co z tym zrobić?*, Kraków 2022.
- Morrison T., *Samoszacunek*, przeł. K. Gucio, Poznań 2023.
- Napiórkowski M., *Jak naprawić przyszłość? Dlaczego potrzebujemy lepszych opowieści, żeby uratować świat*, Kraków 2022.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla liceum, technikum i branżowej szkoły II stopnia*, <https://www.ore.edu.pl/2018/03/podstawa-programowa-ksztalcenia-ogolnego-dla-liceum-technikum-i-branzowej-szkoly-ii-stopnia/> (dostęp: 12.04.2023).
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej*, <https://www.dziennikustaw.gov.pl/D2017000035601.pdf> (dostęp: 29.04.2023).
- Podstawa programowa z komentarzami, Tom 2, Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, http://www.oke.krakow.pl/inf/filedata/files/men_tom_2.pdf (dostęp: 29.04.2023).
- Próchnicki F., *Kilka uwag z powodu zamierzonej reformy nauki języka polskiego*, [w:] *Materiały do reformy nauki języka polskiego w gimnazjach z polskim językiem wykładowym*, „Muzeum” 1910, Dodatek 5.
- Ricoeur P., *Filozofia osoby*, przeł. M. Frankiewicz, Kraków 1992.
- Riemen R., *Walczyć z tą epoką. O faszyzmie i humanizmie*, przeł. A. Oczko, Kraków 2021.
- Sacks O., *Mężczyzna, który pomylił swoją żonę z kapeluszem*, przeł. B. Jastrzębska-Ziemięć, Poznań 2017.
- Sęp Szarzyński M., *Rytm albo wiersze polskie oraz cykl erotyków*, oprac. i wstęp J. Krzyżanowski, Wrocław 1973.
- Sobański A., *Cywil w Berlinie 1933–1936*, Warszawa–Kraków 2021.
- Sokolińska J., *Nauczyciele. Wielki zawód*, Warszawa 2023.
- Stanley J., *Jak działa faszyzm. My kontra oni*, przeł. A. Gostowski, A. Stelmach, Warszawa 2021.

- Szyborska W., *Wiersze wybrane. Wybór i układ Autorki*, Kraków 2000.
- Tischner J., *Filozofia dramatu. Wprowadzenie*, Kraków 2001.
- Vermes T., *On wrócił*, przeł. E. Borg, Warszawa 2012.
- Vuillard É., *Porządek dnia*, przeł. K. Marczevska, Kraków 2022.
- Waśko A., *O edukacji literackiej (nie tylko dla polonistów)*, Kraków 2019.
- Wencel W., *Wiersze z filmu*, <http://wojciechwencel.blogspot.com/2011/12/wiersze-z-filmu.html> (dostęp: 29.04.2023).
- Witkowski P., *Faszyzm, który nadchodzi*, Warszawa 2023.
- Ziemer G., *Jak wychować nazistę. Reportaż o fanatycznej edukacji*, przeł. A.D. Kamińska, Kraków 2012.

How not to raise a fascist or how even „decent people” become rhinos

Abstract

The title of the article contains allusions to Georg Ziemer's book *How to Raise a Nazi* and Eugène Ionesco's drama *Rhinoceros* because the text raises the problem of fascism and the fascination of the modern world: attention is drawn to the symptoms of disturbing processes known from the past, which have been emerging, especially recently, and, similarly to pasts that are ignored and lead to exclusion, violence, hatred and contempt. As an institution with formative functions, school is increasingly anachronistic in its current shape and, by definition, based on coercion rather than freedom, which becomes a significant and endangered place in such a context. Therefore, the author of the text, referring to his own many years of teaching practice, legal conditions (the so-called core curriculum), diverse literature on the subject, literary and philosophical works and the current cultural and social context, point to these threats and, therefore, also to the problem of responsibility of people organising education both at the level of the entire country and in each specific class.

Keywords: fascism and fascism, coercion and freedom in education, formative function of school, designing the educational process

Piotr Kołodziej – profesor Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, doktor habilitowany nauk humanistycznych, literaturoznawca, dydaktyk, dyrektor Instytutu Filologii Polskiej UKEN, nauczyciel języka polskiego w VIII Prywatnym Akademyckim Liceum Ogólnokształcącym w Krakowie, certyfikowany tutor akademicki I stopnia. Interesuje się głównie interferencjami literatury i malarstwa, jak również teorią i praktyką kształcenia w ujęciu antropologicznym – jest współautorem koncepcji edukacji humanistycznej (m.in. program i seria podręczników dla uczniów i nauczycieli *To lubię!*; książki: *Pakt dla szkoły*, 2011; *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy*, 2016) oraz współtwórcą Teatru Interakcji (*Szkolny Teatr Interakcji. Od pomysłu do przedstawienia*, 2016). Opublikował kilkadziesiąt prac naukowych w kraju i za granicą, w tym m.in. monografie *Czas na obraz* (2013), *Dwadzieścia pięć twarzy dziewczyny z perłą* (2018) oraz *Literatura grozi myśleniem* (2021). Przy współpracy z różnymi instytucjami kulturalnymi i oświatowymi prowadzi w kraju i za granicą (USA, Francja, Węgry, Litwa, Niemcy) zajęcia dla studentów, nauczycieli i licealistów, wykłady otwarte z zakresu literaturoznawstwa i kulturoznawstwa oraz międzynarodowe warsztaty teatralne.