

Małgorzata Kunicka

Uniwersytet Szczeciński

Władza, przymus i wolność w edukacji

STRESZCZENIE Władza w szkole może być realizowana za pomocą dwojakiego rodzaju instrumentów: autorytetu albo zachowań represyjnych. Aby nauczyciel mógł wpływać na zachowania uczniów, musi cieszyć się u nich autorytetem albo stosować środki przymusu skłaniające uczniów do realizacji jego woli. Przymus często rodzi dążenie do wolności, buntu, oporu i niezgody, natomiast świadome posłuszeństwo wobec uznanych i akceptowanych autorytetów może stanowić drogę do rozwoju spójnej osobowości. Jeżeli założymy, że wolność ucznia stanowi nadrzędną wartość, to oczekiwanie posłuszeństwa (autorytetom) będzie zamachem na jego wolność. Nieskrępowane prawo do wolności i niezależności często rodzi wewnętrzny (i zewnętrzny) chaos. Neutralność światopoglądowa i ideologiczna szkoły nie musi oznaczać neutralności aksjologicznej. Ta ostatnia jest rezygnacją z narzucania określonych celów. Człowiek ponowoczesny przestaje wierzyć w istnienie obiektywnych zasad moralnych, a dzisiejszy uczeń traktuje konieczność posłuszeństwa jako ograniczanie jego wolności.

SŁOWA KLUCZOWE WŁADZA
W SZKOLE, NEUTRALNOŚĆ
AKSJOLOGICZNA, GODNOŚĆ,
WOLNOŚĆ, POSŁUSZEŃSTWO

Nie myśl, bądź posłuszny. Jak często to powiedzenie staje się myślą przewodnią działań nauczyciela? Co oznacza posłuszeństwo, bycie posłusznym? Słowniki podają, że posłuszeństwo to: uległość, pokora, dyscyplina, pasywność, karność, potulność, uniżoność, posłuch, subordynacja, pantoflarstwo, poddawanie się władzy lub ustępowanie woli innego, zgoda na poddanie siebie. Czy posłuszeństwo wyklucza „samodzielne myślenie”? Jaką rolę pełni szkoła w kształtowaniu umiejętności twórczego, kreatywnego, nie narzuconego myślenia, czy wymusza bezkompromisowe, bezmyślne posłuszeństwo? Poniżej przedstawione są opinie młodych ludzi zaczerpnięte ze stron internetowych.

Szkoła uczy myślenia schematycznego. Na każdym kroku jesteśmy zamykani w „klatce” schematów, a wszelkie próby wyciągania własnych wniosków, inne odbieranie czegokolwiek, jakiegokolwiek próby samodzielnego myślenia są napiętnowane; chociażby matura, czy testy gimnazjalne, tam się wszystko robi „pod klucz”.

Konformizm i konsumpcja. Pokolenie dzisiejszych nastolatków wychowali rodzice, którzy nie mieli czasu ich wychować, bo tyrali jak woły w nowej, kapitalistycznej rzeczywistości. Przyszła zgnilizna i dekadencja zachodu i szara masa się nią zachłystnęła. Po co wgłębiać się w politykę, filozofię, sztukę, jak lepiej pójść na zakupy do centrum handlowego.

Ogólnie samodzielne myślenie jest niewygodne w tych czasach. To wpaja posłuszeństwo do jedynie słusznej Europy socjalistycznej.

Nawet u nas na forum pełno osób z ustami pełnymi frazesów, obiegowych „prawd”, banałów, komunałów. Gdzie się podziały osoby potrafiące myśleć? Co się dzieje z tym krajem? Czy tak było zawsze, czy to jakaś współczesna choroba? Ja rozumiem, że owczy pęd i konformizm to cechy zdecydowanie adaptacyjne i „ułatwiające życie”, ale gdzie są granice?

Szkoła nie jest przyczyną główną, ale myślę, że ma na to wpływ. Oczywiście priorytetem jest przekazywanie wiedzy, jednakże sposób, w jaki się ją serwuje i do niej zachęca też ma swoje znaczenie. Jeśli młody człowiek nie nauczy się w szkole „myślenia w ogóle”, nie pojmie wagi tego procesu, to wielkie są szanse, że sam nie będzie kwapił się do jego rozwoju. Szkoła nie ma wpajać idei, indoktrynować – ma pokazać, w jaki sposób można rozmawiać na różne tematy, umożliwić dostrzeżenie, że jeden temat/problem można omawiać z wielu stanowisk/stron. Nauczyciele nie mogą tylko wymagać, powinni też coś dawać. I mówię to świadomie, jako niedoszła nauczycielka, która widziała parę szkół i pedagogów w akcji, na lekcjach których samodzielne myślenie i wszelkie dygresje są wysoce niewskazane. Wszystko pod linijkę, schemat.

Szkoła rzadko uczy myślenia, a przecież jest najważniejszym, obok domu, miejscem, które ma za zadanie wychowywać i kształtować postawy, a nie tylko kazać wkuwać na pamięć zadany materiał. Skoro więc szkoła nic nie robi, telewizja i Internet wspomagają rozwój młodych ludzi. I potem nic dziwnego, że nie ma się zdania na jakiś temat albo powtarza puste frazesy,

że nie umie się porozmawiać o książce, że lektury uważa się za głupie i nudne – bo nie potrafi się myśleć, refleksyjnie podchodzić do wielu spraw, jakże więc można bronić swego zdania?

Zacytowane wypowiedzi świadczą o szkole, o nauczycielach, a także o systemie wychowawczym, rozumianym – za Stefanem Kunowskim – jako zespół idei i celów oraz zasad i norm postępowania wyprowadzonych z przyjętej ideologii pedagogicznej, to znaczy „wyznanego przez państwo światopoglądu, dostosowanego do zagadnień rozwijania i wychowywania ludzi, którzy mają osiągnąć wyznaczone cele” (Kunowski 2004: 85) bądź też ideologii edukacyjnej, czyli zbioru idei i przekonań wyznawanych przez grupę ludzi na temat formalnych i nieformalnych ram edukacji (Meighan 1993: 200). Z niektórych przywołanych wypowiedzi wybrzmiewa nostalgia za autorytetami, za dyscypliną, za zwiększonymi wymaganiami. Z drugiej zaś strony młodzież oczekuje, by szkoła była miejscem, gdzie można „myśleć samodzielnie”, mieć swoje zdanie, gdzie nagradzana jest kreatywność i „własne poszukiwania”. Czy wobec tego dzisiejsza szkoła przegrywa? Czy może władza, którą mają nauczyciele, wykorzystywana jest do kształtowania w młodych ludziach świadomości oraz poczucia przymusu i zniewolenia zamiast wolności? Czy nauczyciel wychodzi naprzeciw potrzebom uczniów, uwzględniając ich godność, nie wykorzystując swojej pozycji?

Bywają nauczyciele, którzy nie chcą godzić się na niezależność uczniów i zachowują się tak, jakby nie rozumieli ich prawa do godności. Franciszek J. Mazurek wskazuje na integralność dwóch rodzajów godności – osobowej (wrodzonej) i osobowościowej (nabywanej). Godność osobową określa on jako wrodzoną, stałą, niezniszczalną wartość człowieka, wpisaną w jego ontyczną strukturę, co oznacza, że człowiek nie może się jej pozbyć, tak jak nie może się pozbyć własnej natury. Godność ta przysługuje każdemu tylko z tej racji, że jest człowiekiem i to niezależnie jakim. Nie można oddzielić godności osobowej od godności osobowościowej (Mazurek 2001: 75–76). Ta ostatnia ujmowana jest jako cecha osobowości, która – według Marii Ossowskiej – nie przysługuje człowiekowi automatycznie, gdyż są tacy ludzie, którzy ją mają, i tacy, którzy są jej pozbawieni (Ossowska 1985: 52). Godność ta związana jest z nabytymi przez człowieka cechami, cnotami. Im ktoś w większym stopniu rozwija swą dobroć, tym ma większą godność osobowościową. Rozróżnienie godności osobowej i osobowościowej rodzi istotne konsekwencje w etyce. Wyodrębnienie godności wrodzonej (osobowej), która zakłada, że człowiek jest wartością samą w sobie, nakazuje *implicite* podmiotowe traktowanie każdego człowieka, co w interakcjach edukacyjnych przekłada się na uznanie ucznia za pełnoprawnego i pełnowartościowego partnera dialogu. Godność osobowa wynika z faktu, że jest się człowiekiem, natomiast godność osobowościowa wynika ze sposobu postępowania, zachowania człowieka, z tego, czy jest on dobry i szlachetny, czy zły i nieprawy. Ponieważ godność osobowościową nabywa się w trakcie życia, to może zaistnieć okoliczność, w której człowiek jej nie ma (Kunicka 2010: 113–114), wtedy jednak człowiek nie jest pozbawiony godności osobowej i przysługujących mu w związku z tym praw, na przykład prawa do życia, wypoczynku, wypowiedzenia własnego zdania, wolności sumienia. Jan Paweł II pisał: „Osobowa godność jest niezniszczalną własnością każdej ludzkiej istoty. Ważne jest tutaj zdanie sobie sprawy z potęgi tego stwierdzenia, które opiera się na jedyności i niepowtarzalności każdej osoby. Wynika z tego, że jednostki absolutnie nie można sprowadzić do tego, co mogłoby ją zmiażdżyć i unicestwić w anonimowości kolektywu, instytucji, struktury czy systemu. Osoba w swojej indywidualności nie jest numerem, ogniwem łańcucha ani trybem systemu” (Jan Paweł II: www.opoka.org.pl).

Szkoła jako instytucja nie powinna więc pozbawiać uczniów możliwości prezentowania indywidualności, promowania własnego sposobu myślenia i wartościowania. Zgodnie z postanowieniami Konwencji Praw Dziecka, uczniowie mają oprócz prawa do bezpieczeństwa, edukacji, opieki zdrowotnej, także prawo do godności, kształtowania i wyrażania własnych poglądów, do swobody myśli, sumienia i wyznania. Nowa podstawa programowa dla szkół średnich określa, że nauczyciele tworzą w szkole środowisko sprzyjające wszechstronnemu rozwojowi osobowemu i społecznemu uczniów, wspierając przy tym rozwijanie dociekliwości poznawczej, ukierunkowanej na poszukiwanie prawdy, dobra i piękna w świecie, dążenie do dobra w jego wymiarze indywidualnym i społecznym, umiejętne godzenie dobra własnego z dobrem innych, odpowiedzialności za siebie z odpowiedzialnością za innych, wolności własnej z wolnością innych, dążenie do rozpoznawania wartości moralnych, dokonywania wyborów i hierarchizacji wartości. Obserwacja pokazuje, że pomimo zachodzących zmian bywają nauczyciele, którzy ciągle jeszcze za główny cel swojego działania przyjmują przekazanie uczniom jak największej ilości wiedzy, a zamiast stawać się rzecznikami uczniów, pozostają uwikłani w hierarchię, korzystając z władzy jako możliwości działania i decydowania bez względu na sprzeciw i opór podopiecznych. Gdzie zatem kończy się wolność, a zaczyna przymus? Czy podmiotowe traktowanie ucznia może stać się wolnością bez granic? Czy przymus może być warunkiem wolności? Czym jest władza w rękach nauczycieli?

Władza jako pojęcie wielodyscyplinarne może być rozpatrywana w różnych znaczeniach. Może być ujmowana, między innymi w kontekstach edukacyjnych, jako kategoria pedagogiczna. Na władzę możemy spojrzeć z punktu widzenia nauczyciela, ale także oczami ucznia. Talcott Parsons definiuje władzę jako zdolność do wykonywania określonych funkcji społecznych oraz możliwość wywierania wpływu na procesy dokonujące się w pewnym systemie interakcji (Parsons 1972: 503). Znaczący to tyle, że elementami składowymi władzy jest z jednej strony zdolność do wydawania decyzji, zaś z drugiej – przymus i podporządkowanie. Pionowa hierarchia posłuszeństwa, która występuje w szkole, zakłada nieobecność opozycji i autonomii oraz dysponowanie przez władzę sankcjami za nieposłuszeństwo. Pomimo reperkusji i sankcji jest możliwy opór wobec działań władzy, o ile władza pozostaje w izolacji, nie jest akceptowana oraz nie ma zgody na jej dowolne działanie. Opór – według Henryki Kwiatkowskiej – jest uprawomocnionym zachowaniem w relacjach międzyludzkich, wykazującym ich niesymetryczność, jest wyrazem braku zgody na podporządkowanie (Kwiatkowska 2005: 210–211). W interakcjach edukacyjnych opór uczniów wobec nauczycieli nie jest zjawiskiem odosobnionym. Opór aktywizuje władzę, która stara się wzmocnić dystans do podwładnych, a aktywizacja wzmacnia opór przeciw władzy i powstanie nowych źródeł oporu (Śliwerski 1997: 20–21). Skalę nierówności władzy, jej akceptację przez podwładnych i to, czy uważają ten stan za normalny określa dystans władzy, oznaczający emocjonalną przestrzeń oddzielającą podwładnych od przełożonych (Hofstede 2000: 63). W perspektywie teorii socjalizacji dystans w stosunku do władzy jest jedną z postaw i jednym z zachowań generowanych przez normy i wartości kulturowe, które są zależne, jak twierdzi Geert Hofstede, od socjalizacji. Poziomy dystansu władzy to zakres oczekiwań i akceptacji dla nierównego rozkładu władzy, wyrażany przez mniej wpływowych członków wszelkich instytucji oraz organizacji (Hofstede 2000: 67). Polska praktyka edukacyjna pokazuje, że relacje społeczne pomiędzy nauczycielem i uczniami pozostają asymetryczne, nierównomierne. Wynika to z dominującej roli i pozycji nauczyciela opartych często na przymusie wobec uczniów. Stosunki społeczne w edukacji charakteryzuje ograniczona równoprawność i równoważność podmiotów edukacyjnych. Władza pozostająca w rękach nauczyciela

ujawnia się w oczekiwaniu posłuszeństwa, w wykonywaniu poleceń przez uczniów, w respektowaniu narzucanych przez nauczyciela zasad funkcjonowania w klasie szkolnej, w ograniczaniu wolności zachowań i wypowiedzi, w mechanizmach kontroli i oceny.

Max Weber określa władzę jako „szansę przeprowadzenia swej woli we wspólnotowym działaniu przez jednostki lub wielu ludzi, także wbrew oporowi innych jego uczestników” (Weber 2002: 670). Michał Chmara, przywołując tezę M. Webera, pisze o panowaniu opartym na konstelacji interesów (władza ekonomiczna) oraz o panowaniu politycznym ujmowanym instytucjonalnie jako władza rządu wraz z obowiązkiem posłuszeństwa. Zgodnie z definicją Webera, przywołaną przez M. Chmarę, panowanie jest to prawdopodobieństwo uzyskania posłuszeństwa danych osób dla rozkazu o określonej treści, bez tego, by jednocześnie konieczna była obecność aparatu administracyjnego. Istotne są nie tylko rezultaty zewnętrzne, czyli efektywne wykonanie rozkazu, lecz także podstawa jego akceptacji „jako normy obowiązującej”. Tak rozumianemu panowaniu towarzyszyć mogą różne motywacje, między innymi przeświadczenie o prawości rozkazu, poczucie obowiązku, lęk, przyzwyczajenie, przyzwolenie (Chmara 1997: 149–159). Istnieje też inne ujęcie władzy, z definicji której wynika fakt, że działania dysponujących władzą są akceptowane i uznawane za słuszne, potrzebne i wskazane. Według Johna Locke’a, władza jest odpowiedzialnością połączoną z działaniem na rzecz wspólnego (lub tylko podwładnego) dobra. Człowiek, tworząc społeczeństwo, był jedynym źródłem władzy politycznej, a władza była ograniczona przez naturalne uprawnienia jednostek. Zgoda jednostek stanowiła zaś jedynie kryterium politycznej legitymacji władzy nad nimi sprawowanej (Rau 1992: LIX). Jeżeli więc podporządkowanie się przymusowi norm ustalonego porządku następuje z poczuciem, że tak musi być oraz z odczuwaniem tego przymusu jako czegoś zewnętrznego i narzuconego, to uległość ta jest określona mianem przymusu niższego rzędu. Natomiast przymus wyższego rzędu występuje wówczas, gdy jednostka podporządkowuje się mu nie dlatego, że musi, ale dlatego, że rozumie potrzebę podporządkowania się oraz że jest świadoma jego ważności. Od Marcina Lutra bierze początek rozróżnienie – rozwinięte później przez G.W.F. Hegla – między „wolnością do czegoś” a „wolnością od czegoś”. Pierwsza wyraża się w świadomości „siebie jako istoty myślącej, ponoszącej odpowiedzialność za wybory, których się dokonuje i potrafiącej wyjaśnić je w odniesieniu do własnych idei i zamierzeń” (Berlin 1991: 129). Jest to wolność pozytywna, wolność działania i osiągania celów, w której akcentuje się moment wyboru i możliwość jego zaistnienia. Natomiast „wolność od” „umożliwia całkowitą swobodę bycia i działania według własnej woli, bez wtrącania się, ingerencji innych osób, bez ponoszenia odpowiedzialności” (Czerepaniak-Walczak 2006: 19). Jest to wolność negatywna rozumiana jako brak zewnętrznego przymusu, czyli wolność od przymusu, przemocy, skrępowania.

Wolność według Locke’a (jak pisze Zbigniew Ogonowski) polega na tym, że człowiek jest wolny od jakiegokolwiek zwierzchnika na ziemi, od woli ludzkiej oraz od ludzkiej władzy ustanawiającej prawa, ale jest równoznaczna z posłuszeństwem wobec praw natury, obowiązujących każdą rozumną istotę ludzką. Prawo nie jest czymś, co ogranicza, lecz czymś, co kieruje wolną i posiadającą rozum jednostką w jej własnym interesie (Ogonowski 1972: 197–198). „Wolność bowiem sprowadza się do niezależności od przymusu i gwałtu ze strony innych. Nie jest to niemożliwe tam, gdzie nie ma prawa” (Locke 1992: 201). Według Locke’a, jak pisze Sebastian Ziembicki, człowiek nie był twórcą własnego życia, nie miał władzy nad własnym życiem, dlatego też nie mógł oddać się w niewolę ani też poddać się władzy kogokolwiek, bo tym samym przekazałby komuś więcej władzy, niż sam posiadał, co było niemożliwe (Ziembicki: <http://www.bibliotekacyfrowa.pl>).

Dzierżący władzę mogą więc przejawiać dwie znaczeniowo różne postawy autorytatywne. Jeżeli zaistnieje przyzwolenie dla nierównego rozkładu władzy oraz akceptacja formy jej sprawowania, wówczas władza przyjmuje postawę autorytatywną jako: opartą na wiarygodnym autorytecie, pewną, wiarygodną, fachową, miarodajną. Jeżeli natomiast sprawowana władza rodzi opór i brak akceptacji, to mamy do czynienia z postawą autorytatywną w ujęciu: autorytarną, bezwzględną, władczą, hegemonistyczną, samowładną, totalitarną, dyktatorską, stanowczą, opartą na posłuszeństwie. W przypadku tej ostatniej uprawomocnione jest obywatelskie nieposłuszeństwo, to znaczy świadome działanie łamiące przepisy, zasady, normy w imię przekonania, że naruszają one wartości ważne dla nonkonformisty, niezależnie od skutków i konsekwencji. Jest to specyficzne działanie społeczne podejmowane w duchu współodpowiedzialności za własne poczynania i ich konsekwencje, skierowane przeciw prawu uznanemu za niesprawiedliwe. Obywatelskie nieposłuszeństwo jest usprawiedliwione, gdy występuje uzasadnione przekonanie, że władze złamały lub znacznie przekroczyły swój mandat, działając poza swoimi kompetencjami. „Jakich zatem warunków wymagałby akt uzasadnionego nieposłuszeństwa wobec prawa na poziomie aksjologicznym? (...) Wydaje się konieczne, by istniał pewien nienaruszalny i podzielany wspólnie punkt odniesienia, do którego mogłyby odwoływać się strony sporu dotyczącego właściwego postępowania wobec uchwalonego prawa, aby ostatecznie móc ustalić, po czyjej stronie leży racja” (Rutkowski 2011: 35–36). Wydaje się, że warto poszukiwać „zewnętrznych kryteriów poprawnego uzasadniania niezgodnych z prawem zachowań. (...) W tej roli mogą występować, z jednej strony, zasady typu teleologicznego, nastawione na formułowanie oraz realizację podstawowych interesów większości lub wszystkich członków wspólnoty, a z drugiej ustalone zasady moralności publicznej, spełniające relatywistyczne w swojej istocie warunki, które przyjęło się niekiedy nazywać mianem moralnego partykularyzmu” (Rutkowski 2011: 47–48). „Zmiany społecznych postaw, których rezultatem jest powszechna odmowa posłuszeństwa władzy, dezorganizują i paraliżują tę władzę i to nawet w sytuacji, gdy funkcjonariusze państwowi dochowują jej wierności. Skuteczność odmowy posłuszeństwa zależy nie tylko od zakresu jej masowości, ale również od odporności ludzi na stosowane przeciwko nim represje” (Sharp 1985: 19).

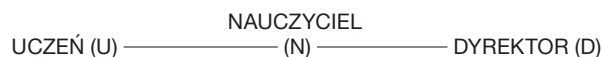
Obywatelskie nieposłuszeństwo może przyjąć różne formy. Sharp wyróżnił 198 metod działania bez przemocy (Sharp: <http://aeinstein.org>), wśród nich między innymi:

- metody pokojowego protestu i perswazji, na przykład publiczne przemówienia, petycje i listy otwarte, rezygnacja ze stanowisk, zwracanie odznaczeń,
- metody niewspółdziałania – jako ich formy Wojciech Modzelewski wymienia: non-kooperację społeczną (np. ostracyzm, bojkot uroczystości, odmowa partycypacji w pewnych instytucjach), ekonomiczną (np. bojkoty ekonomiczne, strajki, odmowa płacenia podatków) i polityczną, polegającą na bojkocie organów władzy, wyborów, organizacji (Modzelewski 1983: 43),
- metody interwencji bez przemocy, na przykład ujawnienie konfliktu, nadanie rozgłosu – ich istota opiera się na tym, że „w bezpośredni sposób interweniują w sytuację, burzą istniejące wzory zachowań, stosunki czy instytucje traktowane jako dane, lub też ustanawiają nowe” (Modzelewski 1983: 43),
- metody samodoskonalenia się, na przykład głodówki, samospalenia – ujmowane jako „pewien rodzaj sprzeciwu, mianowicie jako sprzeciw moralny czy duchowy” (Modzelewski 1983: 88).

Wydaje się, że czasami uczniowie korzystają z niektórych form obywatelskiego nieposłuszeństwa, kiedy to piszą petycje do dyrekcji szkoły czy też ostentacyjnie zaprzestają

współdziałania z niektórymi nauczycielami na rzecz wspólnego dobra. Obywatelskie nieposłuszeństwo uczniów wobec nauczycieli jest uprawnione wyłącznie wówczas, gdy nauczyciel w sposób bezwzględny przejawia wobec nich zachowania wrogie, autorytarne, władcze czy dyktatorskie. Władza to prawo i moc wydawania poleceń, wprowadzania przepisów, egzekwowania posłuszeństwa, decydowania, sądzenia. Władza w oczach dziecka urasta do rangi symbolu i albo będzie to dla niego obraz pozytywny, rodzący zaufanie i autorytet, albo ten symbol stanie się elementem poniżania, upokarzania i wzbudzania permanentnego poczucia winy. Bywa, że w szkole pojawiają się przejawy władzy jawnej: nacisku, przymusu, zastraszania przez rozkaz, groźbę, naganę. Częściej jednak w szkole uczniowie mogą doświadczyć przejawów władzy ukrytej: manipulacji, wzbudzania poczucia winy, pozbawienia przychylności, podsycania kompleksu niższości, pobudzania ambicji, wykorzystywania próżności. Uczeń obdarzony godnością, która wymaga respektu dla osoby we wszystkich sferach jej funkcjonowania, nie zawsze może doświadczyć od nauczyciela godnego traktowania. Przykładem może być ocenianie szkolne, które jest nieodłącznym atrybutem praktyki szkolnej. Ocenianie, jako element działania społecznego, pozostaje silnie powiązane z aktualizacją stosunków władzy (w tym władzy nad wiedzą i nad rozwojem jednostki), co sprawia, że jest z natury rzeczy problematyczne i budzi kontrowersje. Dystans władzy, czyli przestrzeń oddzielająca dzierżących władzę od im podległych, może być rozpatrywany w co najmniej trzech wymiarach: emocjonalnym, formalnym i materialnym. Współrzędnymi emocjonalnego aspektu dystansu władzy są: zaufanie, strach, lojalność, mobbing, wykorzystywanie, obciążanie nienależnymi obowiązkami, presja, nadmierne oczekiwania, niedowartościowanie, zaniżona ocena efektów pracy, nieadekwatność zadań do możliwości. Strukturalny, formalny aspekt dystansu władzy opisany może być przez rolę, reputację wynikającą z istoty roli, strój, sposób zwracania się, ułożenie ciała (przyjmowana postawa).

Wskaźnikami materialnego, proksemicznego aspektu dystansu władzy są: rozmieszczenie elementów w przestrzeni i jej zagospodarowanie, czyli fizyczna odległość nauczyciela od uczniów, zajmowane miejsce przy/za stołem, usytuowanie biurka nauczyciela/dyrektora, sposób ustawienia stolików uczniowskich, wystrój gabinetu dyrektora, wystrój sali lekcyjnej. Symetria dystansu władzy (rys. 1) nie jest najczęściej zachowana, odległość (dystans) nauczyciela (N) od zwierzchników, przełożonych (dyrekcja – D) może być znacznie mniejsza niż odległość wobec podopiecznych/podwładnych (uczniów – U) [NU ≠ ND].



Rysunek 1. Asymetria dystansu władzy nauczyciela do zwierzchników i do podwładnych

Poszczególne elementy w układzie wzajemnych wpływów mogą – jak pisze Roland Meighan – wydawać się trywialne, gdy są rozpatrywane samodzielnie, jednak efekt kulminacyjny układu wpływów może być znaczny. „Nauczyciel-ofiara zdobywa wiarygodność, jeśli rozpatrzemy zestaw idei przedstawianych nowemu nauczycielowi. Ten zestaw składa się z danego zbioru budynków, dyrektora, który wyznaje pewną ideologię edukacji, rozkładu zajęć, stylu organizacyjnego, programu nauki, systemu oceniania, zbioru środków dydaktycznych, oczekiwanej metody nauczania, oczekiwań rozmaitych klientów oraz zbioru dążeń, celów i rezultatów” (Meighan 1993: 51).

W związku z hierarchicznością struktury organizacyjnej, szkoła może być miejscem zarówno stratyfikacji, jak i segregacji poszczególnych podmiotów edukacji. Stratyfikacja oznacza podział społeczności na poziomy, pozostające ze sobą w relacjach nadrzędności i podporządkowania. Może być ona mierzona między innymi dostępnością do władzy, prestiżu, wykształcenia. Także społeczność szkolna charakteryzuje się systemem rang, który wskazuje warstwy (kategorie) stojące wyżej od innych. Nauczyciele, podkreślając swoje miejsce w szkole, dokonują stratyfikacji szkolnej społeczności i oczekują bezwzględного podporządkowania się władzy nauczycielskiej. W konsekwencji może to prowadzić do segregacji, która oznacza zajmowanie odrębnych obszarów przez grupy należące do różnych kategorii. Segregacja stanowi podział, dający możliwość zachowania społeczności swojej odrębności i tożsamości, ale także prowadzący często do powstawania gett/enklaw, których członkowie mogą być, z mocy prawa lub uzgodnień, izolowani od innych. Ponieważ polska rzeczywistość szkolna pozostaje zróżnicowana i niejednolita, segregacja może dotyczyć różnych aspektów funkcjonowania szkoły. Możliwa jest więc obecność kilku obszarów stanowiących „enklawy pedagogiczne”, mające granice o charakterze społecznym: 1) izolowanie (się) w środowisku szkolnym nauczycieli zmniejszających dystans władzy wobec uczniów; 2) marginalizowanie (się) nauczycieli wychowujących uczniów do posłuszeństwa i dyscypliny; 3) wykluczenie z życia szkolnego demokratycznych form sprawowania władzy; 4) marginalizowanie (się) uczniów przejawiających konformistyczne zachowania; 5) zepchnięcie (zejście) do enklaw uczniów manifestujących nonkonformistyczne postawy (Kunicka 2009: 375–376).

Pajęczyna powiązań i zależności funkcjonująca w społeczności szkolnej rzadko uwzględnia możliwość negocjacji, rokowań czy pertraktacji. Nauczyciel, będący funkcjonariuszem systemu, narzuca podział na uprzywilejowanych i dyskryminowanych, wskutek czego uczniowie wiedzą, że *władzy się nie ma, władzę się posiada*. Posiadanie polega na władaniu określoną rzeczą przez posiadacza. Stan ten niesie ze sobą wiele skutków o zróżnicowanym charakterze prawnym. Patrząc na posiadanie, z pozaprawnego punktu widzenia, jest ono pojęciem oznaczającym faktyczną władzę osoby nad rzeczą. Przesłankami do stwierdzenia stanu posiadania jest fizyczne władanie rzeczą przez posiadacza oraz manifestowany przez posiadacza zamiar władania rzeczą dla siebie (na wyłączność). Jeśli ten zamiar nie występuje, to stan taki określa się mianem dzierżenia, a nie posiadania. Dzierżenie to władanie rzeczą za kogoś innego. W organizacji hierarchiczno-biurokratycznej, jaką ciągle pozostaje szkoła, posiadanie władzy pozwala niekiedy na bezkompromisowe narzucanie swojej woli, na nieliczenie się ze zdaniem innych, na podkreślanie swojej wyższości. Szkoła może też stać się miejscem tezauryzacji wiedzy i umiejętności. Tezauryzacja oznacza gromadzenie, przechowywanie, nie pomnażanie, niewykorzystywanie posiadanego majątku, co prowadzić może do wycofania z obiegu/użytku, wskutek czego nie przynosi on korzyści ani jego posiadaczowi, ani ogółowi. Akumulowanie wiedzy i umiejętności bez ich wykorzystywania, pomnażania może świadczyć o braku wzajemnego zaufania, który wynikać może z nieodpowiedniego gospodarowania posiadaną władzą. Zdarza się, że pozostaje nierozstrzygnięty wewnętrzny dylemat nauczyciela: przemoc czy dialog, przymus czy swoboda, represjonizm czy liberalizm. Jeżeli z przedstawionego katalogu postaw wskazane zostaną: dialog, swoboda i liberalizm, to mogą pojawić się nowe wątpliwości. Liberalowie utrzymują – jak pisze Gerald L. Gutek – że należy uwolnić dzieci od arbitralnych ograniczeń nakładanych na nie przez stosujących przymus nauczycieli, a wolność szkoły jako instytucji ma być gwarantowana przez utrzymanie jej niezależności od wpływu ideologii politycznej. Sprzeczne wydaje się to jednak z postulatem ideologii liberalnej

o konieczności realizowania liberalnego programu wychowania obywatelskiego (Gutek 2003: 181, 194). Wśród zespołu reguł współczesnego liberalizmu znajdują się między innymi: neutralność aksjologiczna, indywidualizm, realizacja subiektywnych preferencji. Przyjęcie takiej postawy prowadzić może do braku zainteresowania pracą na rzecz wspólnoty, nieobecności zbiorowej troski, koncentracji na własnych potrzebach. Poniżej przedstawiam inne „dogmaty” liberalizmu wyrażone przez internautę.

Mogę robić, co mi się podoba i nikt nie ma najmniejszego prawa zwrócić mi uwagi, jakkolwiek próba zwrócenia mi uwagi czy korekcji mojego postępowania jest nieuprawnioną ingerencją w moją prywatność i zamachem na moją wolność.

Pojęcie dobra i zła jest bezsensowne – skoro to ja i tylko ja decyduję o tym, co jest dobre, a co złe.

Nieporozumieniem jest nawoływanie do zmiany życia, korekcji, poprawy. To nie ja mam się nawracać i zmieniać cokolwiek w moim życiu, to inni mają obowiązek zaakceptować mnie takim, jakim jestem zgodnie ze wspólną i niezastąpioną zasadą tolerancji.

To ja decyduję: co, kiedy i jak będę robił i nikt nie ma prawa oczekiwać ode mnie jakiegokolwiek posłuszeństwa jakimkolwiek zasadom moralnym, społecznym.

Wymagania są nierealne, perwersyjne i obliczone na ciemnienie i upokorzenie wolnego człowieka.

Neutralność aksjologiczna szkoły i nauczycieli pozostaje rezygnacją z narzucania określonych celów. Udostępnione zostaje wówczas miejsce dla nieskrępowanego niczym prawa do wolności i niezależności, z czego wyprowadzić można wniosek, że wychowanie ogranicza wolność. Relatywizm etyczny jako konsekwencja neutralności aksjologicznej pozostawia do decyzji każdego nauczyciela, ale też i ucznia uznanie czegoś za dobre lub złe. Okazać by się wówczas mogło, że szkoła nie promuje żadnego porządku moralnego. Tak więc, czy uczniom bardziej potrzebne są autorytety, czy wolność (także od autorytetów)? Czy w szkole jest jeszcze miejsce na kształtowanie posłuszeństwa? Podczas formowania charakterów uczniom niezbędny jest dialog, swoboda, wolność, podmiotowe traktowanie. Jest to konieczne, by dziecko mogło wyrosnąć na człowieka niezależnego w myśleniu i działaniu, zdolnego do przyjmowania postaw nonkonformistycznych, nie poddającego się społecznej presji, żyjącego w zgodzie z własnymi przekonaniami. Obserwując dzisiejszą rzeczywistość, można zaryzykować twierdzenie, że dziecko pozbawione autorytetów, wychowywane w duchu liberalizmu, według którego wolność jest wartością nadrzędną, dziecko, od którego nie wymaga się karności i posłuszeństwa wobec dorosłych w imię jego wolności i nieograniczania, wyrośnie na egoistycznego konsumenta, podającego w wątpliwość wszystko, co dotychczas miało wartość, dla którego aksjologiczną triadę stanowić będzie: obojętność, bylejakość i relatywizm. Człowiek – po odrzuceniu prawdy, dobra i piękna, na poszukiwanie których ukierunkowana jest, zgodnie z nową podstawą programową, dociekliwość poznawcza uczniów szkół średnich – może znaleźć się w pustce egzystencjalnej, a pozostawiony

sam sobie i odarty z wszelkich wartości może doświadczać poczucie osamotnienia i beznadziei.

Karność i posłuszeństwo wydają się nie być dziś oczekiwanymi postawami. W stwierdzeniu: *nie myśl, bądź posłuszny* przeciwstawia się posłuszeństwo umiejętności albo chęci myślenia. Tak jakby posłuszeństwo było zawsze ślepe i bezmyślne. G. Sharp podkreśla, że autorytet polega na dobrowolnej akceptacji, a podwładni akceptują autorytet władzy tylko wówczas, gdy mają przekonanie, że działa ona w imię wartości moralnych i w interesie społecznym. Dlatego też podwładni, dokonując świadomego wyboru, mogą odmówić władzy autorytetu (Sharp 1985: 7). Problem posłuszeństwa należnego komuś z racji roli, jaką pełni, pozycji czy stanowiska jest przedmiotem wielu kontrowersji, głównie z tego powodu, że zdarzyć się może sytuacja, w której ktoś żąda posłuszeństwa tylko dlatego, by usprawiedliwić chęć manipulowania innymi ludźmi, kontrolowania ich, a nawet popełniania nadużyć.

Dominująca rola i pozycja nauczyciela winna być więc oparta na jego autorytecie. Autorytety są potrzebne zarówno dzieciom, młodym ludziom, jak i dorosłym. Uznanie autorytetu powoduje między innymi posłuszeństwo wobec jego oczekiwań głównie z powodu rozumienia potrzeby podporządkowania się i świadomości wagi jego oczekiwań. Jest to posłuszeństwo bez konieczności wykorzystywania środków przymusu z przeświadczeniem o prawości polecenia, przyzwoleniem na działanie dla dysponujących władzą oraz z akceptacją proponowanych norm i działań uznawanych za słuszne, potrzebne i wskazane. Jednakże oddziaływanie władzy w sytuacjach szkolnych nie zawsze jest związane z autorytetem, ale także z takimi kategoriami pedagogicznymi jak przemoc i przymus. Jeżeli przymus rozumiany – za J. Bińczycką – jako podporządkowanie się systemowi wartości przekroczy swoje uprawnienia, staje się czynnikiem hamującym rozwój (Bińczycka 2005: 29). Istotą władzy jest wówczas ograniczanie wolności zachowań na rzecz różnego rodzaju represji. Władza nauczyciela wynikająca z samej tylko jej legitymizacji może ograniczać przestrzeń wolności, jaką mają uczniowie, natomiast władza nauczyciela wynikająca dodatkowo jeszcze z autorytetu – może tę przestrzeń poszerzać. Władza według M. Webera to „każda szansa urzeczywistnienia wewnątrz jakiegoś stosunku społecznego własnej woli, także, mimo oporu, niezależnie od tego, na czym ta szansa polega”, zaś panowanie to „szansa znalezienia wśród danych osób posłuchu dla rozkazu o określonej treści” (Weber 1984: 142). Jadwiga Koralewicz pisze, że ten posłuch zdobywa się legitymizacją władzy, a ktoś, kto panuje w sposób prawomocny jest autorytetem. Osoba będąca autorytetem doznaje posłuszeństwa i szacunku ze względu na to, że grupa, w której znajduje poważanie uznaje jej uprzywilejowaną pozycję z powodu jej osobistych cech lub panującego prawa (Koralewicz 2008: 154–155).

Nauczyciel, budując własną strategię wychowania, ma do wyboru, według Marii Kuchcińskiej, trzy modele myślenia pedagogicznego: konserwatywny, w którym rozwój dziecka polega na przyswajaniu przekazywanej wiedzy oraz systemu wartości i uwarunkowany jest skutecznością przekazu osiąganego za pośrednictwem warunkowej akceptacji; liberalny, w którym zadaniem edukacyjnym staje się rozwój indywidualności, oparty na dążeniu do autonomii, a uwarunkowany jest wrodzoną tendencją do samorealizacji i wymaga bezwarunkowej akceptacji; radykalny, który nastawiony jest na emancypację, na zrozumienie i zmianę świata, w którym jednostka funkcjonuje, a rozwój prowadzący do osiągnięcia podstawowych kompetencji instrumentalnych i komunikacyjnych uwarunkowany jest samodzielny i krytyczny myśleniem (Kuchcińska 1996: 58–59). Nauczyciel często ukazywany jest przez uczniów w kontekście jego władzy, którą chce wymusić posłuszeństwo dla siebie jako formalnego autorytetu. W tym przypadku zakłada się,

że podporządkowanie powinno się pojawić samoistnie i automatycznie. Jednak uzyskanie dobrowolnego podporządkowania się nie zawsze jest możliwe, wówczas pozostaje tylko wymuszenie podporządkowania.

Przywództwo daje siłę i pozycję, umożliwia osiągnięcie celów. Poziom zaufania jest związany z tendencją do posłuszeństwa wobec przełożonych. Bywają uczniowie, którzy szybko wyrażają swoje wątpliwości i rezygnują z bycia posłusznym, są też tacy, którzy późno lub wcale nie wyrażają wątpliwości, a posłuszni są długo i całkowicie. Niebezpieczną staje się sytuacja, w której uczeń, poddając się nauczycielowi, którego podziwia, traci tożsamość, jego życie staje się nieustannym dążeniem do „ideału”. *Myśleć tak, jak myśli on*. Przykładem ślepej uległości, posłuszeństwa, nad którym człowiek z czasem traci pełną kontrolę są sekty. Opisuje się różne poziomy podporządkowania wartościom, poglądom, zasadom i normom postępowania obowiązującym w danej grupie społecznej. Richard J. Gerrig i Philip G. Zimbardo wskazali na dwa typy mechanizmów, które mogą prowadzić do konformizmu: 1) procesy wpływu informacyjnego, czyli pragnienie posiadania słuszności i poznania właściwego w danej sytuacji sposobu postępowania; 2) procesy wpływu normatywnego, czyli pragnienie bycia lubianym, akceptowanym i aprobowanym przez innych (Gerrig, Zimbardo 2006: 567). Elliot Aronson określa konformizm jako zmianę zachowania lub opinii danej osoby spowodowaną rzeczywistym lub wyobrażonym naciskiem ze strony jakiejś osoby lub grupy ludzi. Wprowadza on rozróżnienie między trzema rodzajami reakcji na wpływ społeczny. Gdy istnieje wyraźny konflikt między przekonaniem jednostki a presją grupy, w wyniku którego jednostka podporządkowuje się grupie, to występuje wówczas poziom konformizmu określany mianem ulegania. Motywem ulegania jest obawa przed odrzuceniem przez grupę lub lęk przed karą. Uleganie jest reakcją najmniej trwałą, a jej efekty są najbardziej powierzchowne, ponieważ ludzie ulegają naciskowi jedynie po to, by uzyskać nagrodę lub uniknąć kary. Osoba podporządkowująca się łatwo może zmienić swe zachowanie, gdy zmienią się okoliczności zewnętrzne. W uleganiu decydującym komponentem jest władza, jaką ma osoba oddziaływająca. Gdy jednostce zależy, aby być podobnym do jakiejś grupy lub osoby, to jej zachowania dopasowują się do wyobrażeń o tej jednostce; następuje wówczas proces identyfikacji, który jest głębszym poziomem konformizmu. Jednostka zachowuje się w określony sposób dlatego, że takie zachowanie stawia ją w satysfakcjonującej relacji do tych, z którymi się identyfikuje. Jeżeli ktoś uważa osobę za atrakcyjną, to zaakceptuje jej wpływ, i aby upodobnić się do niej, przyjmie podobne wartości i postawy, dlatego ważnym komponentem jest atrakcyjność osoby, z którą się jednostka identyfikuje. W przypadku identyfikacji efekty wpływu mogą zostać zniwelowane na skutek kontrargumentów osoby godnej zaufania. Najgłębszą formą konformizmu, najbardziej trwałą reakcją na wpływ społeczny jest introjekcja (internalizacja), która polega na uznaniu norm i wartości grupy lub jednostki za własne. Przekonania innych jednostka włącza we własny system wartości, przez co efekty wpływu społecznego stają się najgłębiej zakorzenione. W internalizacji decydującym komponentem jest wiarygodność osoby, która dostarcza informacji (Aronson 2008: 27, 41–45). Bywają jednak sytuacje, w których internalizacja narzucanych norm postępowania stanowić może o klęsce samodzielnego pojmowania rzeczywistości przez człowieka, prowadząc go do duchowego zniewolenia.

Człowiek posłuszny jest pokorny i karny. Znaczenie i wartość posłuszeństwa zmieniały się w ciągu lat. Przykładem może być Prawo Harcerskie. W latach przedwojennych zawierało ono między innymi zapis: *Harcerz jest karny i posłuszny rodzicom i wszystkim swoim przełożonym*, który w latach 1945–1947 przeobrażono: *Harcerz jest karny*,

opanowany i pogodny, usuwając zapis o koniecznym posłuszeństwie. W kolejnych latach zmieniono zapisy w Prawie Harcerskim – 1957 rok: *Harcerz jest karny i odważny, z uśmiechem pokonuje trudności*, w 1965 roku: *Harcerz jest sprawiedliwy i odważny, śmiało broni słusznej sprawy*. W 1989 roku pojawił się zapis o samodzielnym myśleniu, przeciwstawiając go zapisowi o posłuszeństwie: *Harcerz myśli samodzielnie i działa skutecznie*. W latach dziewięćdziesiątych wrócono do zapisu przedwojennego: *Harcerz jest karny i posłuszny rodzicom i wszystkim swoim przełożonym*. W interpretacji tego zapisu czytamy między innymi: *To nie ludziom trzeba być posłusznym, lecz swemu sumieniu. Wyznawany system wartości kształtować więc należy samodzielnie, podążając w kierunku wskazanym przez Prawo Harcerskie* (Borodzik, Binasiak: www.witkacy.user.icpnet.pl). W powyższej analizie można doszukać się próby odpowiedzi na pytanie, czy posłuszeństwo musi być ślepe, to znaczy bezmyślne, i czy jest raczej cnotą, czy wadą. W komentarzu do Prawa Harcerskiego czytamy: *Życie nie daje wszystkiego. Ono odmawia wielu rzeczy. Często zakazuje, ale wie dlaczego. Wie, dokąd nas prowadzi i co nam przystoi. Przyjmij więc to i bądź posłuszna. Z tego wielkiego wysiłku nad sobą wyjdiesz silniejsza. Z tego wyrzeczenia, z tej milczącej zgody, z tego przyjmowania wyjdiesz lepsza. A czy nie dlatego żyjemy, by stawać się coraz lepszymi?* (Borodzik, Binasiak: www.witkacy.user.icpnet.pl). Jeśli posłuszeństwo zdefiniuje się jako wsłuchiwanie się w głos autorytetu i reakcją zgodną ze zinternalizowanymi wartościami i normami, to można uznać posłuszeństwo za cnotę, a dążenie do ukształtowania postawy posłuszeństwa u młodych ludzi – za oczekiwane i pożądane.

Przymus może rodzić dążenie do wolności, buntu, oporu i niezgody, natomiast świadome posłuszeństwo wobec uznanych i akceptowanych autorytetów może stanowić drogę do rozwoju spójnej osobowości, akceptowania własnej historii, może także w aksjologicznym chaosie dzisiejszego świata stanowić bezpieczną tarczę i ochronę. Wolność traktowana jako dobro konsumpcyjne nie powinna stanowić celu wychowania i programu życiowego. Wolność rozumiana jako zgoda na wszystko stanowi zaprzeczenie i przeciwieństwo posłuszeństwa, które w takiej konwencji jest niewolą, ograniczającą rozwój, uzależnia, pozbawia człowieka szansy na doskonałość. Każda absolutyzacja wolności prowadzi nieuchronnie do zagrożenia osobowej godności człowieka. Do czego lub do kogo będzie mógł odwołać się młody człowiek, poszukujący autorytetów, wzorów do naśladowania, jeśli uznamy, że posłuszeństwo jest kategorią, która ogranicza, zamyka, nie pozwala na rozwój? Przymus nie zawsze stanowi opozycję wolności. Jeśli jest to przymus wewnętrzny, któremu poddaje się człowiek dobrowolnie z powodu tego, że jest on zgodny z przyjętym systemem wartości, to daje on z jednej strony asumpt do rozwoju, a z drugiej – dowodzi, że wolność nie jest pozbawiona przymusu. „Podporządkowanie się prawu nie pomniejsza wolności jednostki. (...) Celem prawa jest więc nie zniweczenie wolności lub jej ograniczenie, lecz jej utrzymanie i rozszerzenie. Gdzie nie ma prawa, tam nie ma i wolności” (Ogonowski 1972: 198). „Prawo bowiem w swym zamyśle stanowi nie tyle ograniczenie, co wyznaczenie kierunku postępowania wolnej, rozumnej jednostki, zgodnie z jej właściwym interesem i nie zezwala na nic więcej niż na to, co należy do dobra ogółu tych, którzy mu podlegają” (Locke 1992: 201). J. Koralewicz pokazuje psychologiczny mechanizm kształtowania się potrzeby autorytetu, wskazując za Erichem Frommem, że oddanie siebie pod opiekę autorytetu, któremu się ufa, zwalnia człowieka od odpowiedzialności, daje poczucie bezpieczeństwa, pozyskując gotowe wskazania, rozstrzygnięcia i nakreślony kierunek postępowania (Koralewicz 2008: 155). Spójność aksjologiczna może być gwarantem takiej władzy w szkole, która będzie przekonywała do swych racji, a nie tylko wymagała ich egzekwowania.

LITERATURA

- Aronson E. 2008, *Człowiek istota społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Berlin I. 1991, *Dwie koncepcje wolności i inne eseje*, Res Publica, Warszawa.
- Bińczycka J. 2005, *Między swobodą a przemocą w wychowaniu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Borodzik A., Binasia M., *Aktualne prawo i przyrzeczenie harcerskie, rotę przyrzeczenia i redakcje prawa harcerskiego istniejące w Polsce. Prawo harcerskie i nasze wartości*, www.witkacy.user.icpnet.pl/pip.htm (2.05.2011).
- Chmara M. 1997, *Władza i wpływ społeczny*, w: *Teorie społeczne a możliwości praktyczne*, red. R. Cichocki, Media-G.T., Poznań.
- Czerepaniak-Walczak M. 2006, *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Gerrig R.J., Zimbardo P.G. 2006, *Psychologia i życie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Gutek G.L. 2003, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Hofstede G. 2000, *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.
- Jan Paweł II, *Posynodalna Adhortacja Apostolska Christifideles laici*, www.opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/adhortacje/christifideles.html (12.05.2011).
- Koralewicz J. 2008, *Autorytaryzm, lęk, konformizm*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Kuchcińska M. 1996, *Dylematy swobody w edukacji metodą zadaniową*, w: *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*, red. M. Dudzikowa, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Kunicka M. 2009, *Enklawy w przestrzeni szkolnej. Dystans władzy a zachowania konformistyczne uczniów*, w: *Enklawy życia społecznego. Kontynuacje*, red. L. Gołdyka, I. Machaj, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin.
- Kunicka M. 2010, *Godność w interakcjach edukacyjnych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” nr 24 (50).
- Kunowski S. 2004, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa.
- Kwiatkowska H. 2005, *Tożsamość nauczycieli*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Locke J. 1992, *Dwa traktaty o rządzie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Mazurek F.J. 2001, *Godność osoby ludzkiej podstawą praw człowieka*, Wydawnictwo KUL, Lublin.
- Meighan R. 1993, *Socjologia edukacji*, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Modzelewski W. 1983, *Walka bez użycia przemocy*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.
- Ogonowski Z. 1972, *Locke, Książka i Wiedza*, Warszawa.
- Ossowska M. 1985, *Normy moralne. Próba systematyzacji*, PWN, Warszawa.
- Parsons T. 1972, *Szkice z teorii socjologicznej*, PWN, Warszawa.
- Rau Z. 1992, *Wstęp*, w: J. Locke, *Dwa traktaty o rządzie*, Warszawa.

- Rutkowski M. 2011, *Nieposłuszeństwo wobec prawa*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Sharp G. 1985, *Walka bez użycia przemocy*, Adsum, Warszawa.
- Sharp G., *198 metod działania bez przemocy*, http://aeinstein.org/organizations/org/198_methods.pdf (15.04.2012).
- Śliwerski B. 1997, *Władztwo pedagogiczne w ponowoczesnym świecie*, „Edukacja i Dialog” nr 1(84).
- Weber M. 1984, *Szkice z socjologii religii*, Książka i Wiedza, Warszawa.
- Weber M. 2000, *Gospodarka i społeczeństwo. Zarys socjologii rozumiejącej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Ziembicki S., *Ze studiów nad myślą polityczną Johna Locke’a*, <http://www.bibliotekacyfrowa.pl/Content/32191/0002.pdf> (13.04.2012).

POWER, COERCION AND FREEDOM IN EDUCATION

KEYWORDS SCHOOL AUTHORITY,
AXIOLOGICAL NEUTRALITY,
DIGNITY, FREEDOM, OBEDIENCE

SUMMARY Power in school can be exercised by using two types of instruments: authority or repressive actions. In order for the teacher to influence students' behaviour, he or she has to be recognized by the students as an authority or take coercive measures that will convince the students to act and behave accordingly to his or her will. Coercion sometimes leads to striving for freedom, to defiance, resistance and dissent while conscious obedience to recognized and accepted authorities may be a way to develop a coherent personality. If we assume that freedom of a student is a superior value, then the expectation of obedience (to authority) will be an attack on his or her freedom.

An unlimited right to freedom and independence often creates an internal (and external) chaos. The ideological neutrality of the school does not necessarily imply axiological neutrality. The latter implies resignation from imposing a particular goal. A post-modern individual ceases to believe in the existence of objective moral principles, and today's student regards the necessity of obedience as limiting his or her freedom.