

# **Nieobecność wiedzy. Przypadek „Nauczyciela” Wacława Berenta.**

Krystyna Koziółek

## Krystyna KOZIOŁEK

### Nieobecność wiedzy. Przypadek *Nauczyciela* Wacława Berenta

Cóż za monstrum jest tedy człowiek,  
co za potwór, zakała wszechświata.

Blaise Pascal

Debiutanckie opowiadanie Berenta pt. *Nauczyciel* (1894) to – wraz z jego powieścią *Fachowiec* – najostrzejszy atak na pozytywistyczną ideę integracji społeczeństwa dzięki wiedzy. Jak pisze we wstępie do *Pism rozproszonych* Ryszard Nycz:

Sposób potraktowania tematu – historia depresji nerwowej nauczyciela za sprawą żywiołowego okrucieństwa uczniów oraz bezwzględności władz szkolnych – odróżnia go zdecydowanie zarówno od patriotyczno-narodowych ujęć w rodzaju głośnego wówczas opowiadania Henryka Sienkiewicza *Z pamiętnika poznańskiego nauczyciela* [...], jak i od społecznej publicystyki interwencyjnej w typie *Numeru 061* Adolfa Dygasińskiego. [...] Psychologiczne studium Berenta zwraca uwagę sprawnością warsztatową w budowaniu napięcia fabularnego, a w jeszcze większym stopniu znaczną kompetencją psychologiczną młodego autora, nie cofającą się ani przed (dobrze umotywowaną) drastycznością szczegółów, ani przed śmiałą prezentacją fantazmatycznych projekcji skrytych lęków i pragnień bohatera.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> R. Nycz *Wstęp*, w: W. Berent *Pisma rozproszone*, red. R. Nycz, W. Bolecki, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1992, s. 15. Wszystkie cytaty z opowiadania podaję na podstawie tej edycji.

Zgoda, nie w polemice z pozytywizmem leży szczególna wartość tego utworu<sup>2</sup>. Szokująca, także dziś, odrębność opowiadania polega na stworzeniu przez autora głębokiego studium powiązania między jednostką pogrążającą się w sadystycznej psychozie a systemem szkolnej edukacji, który jest odbiciem udręczonej psychiki bohatera. W szkolnym świecie przedstawionym w opowiadaniu nie sposób wyka-zać prostej odpowiedzialności systemu za deprawację jednostki, ani też w drugą stronę – uznać systemu za zbiorowisko patologicznych osobników upokorzonych, zdegradowanych, pełnych resentymentu wobec uczniów, władz szkolnych, pań-stwa itp. Sam bohater diagnozuje tę nierozstrzygalność: „Za czyje winy przyszło mi pokutować w tej szkole – nie wiem, za jakie przestępstwa karały mnie te dzieci, ci straszni sędziowie – tego nie rozumiem. Chyba za to, że byłem nauczycielem”<sup>3</sup>.

*Nauczyciel* Berenta nie stawia żadnej prostej diagnozy dotyczącej pochodzenia szkolnej przemocy i towarzyszących jej upokorzeń. Nie jest to bowiem opowieść o regresie zsocjalizowanego zwierzęcia, które zostaje wydobyte z funkcjonariusza kultury i edukacji przez chory system kształcenia. Przeciwnie, od początku opo-wiadania bohater uosabia trzy odmiany przemocy, o których pisze Sławoj Żiżek w esejach pod wspólnym tytułem *Przemoc. Sześć spojrzeń z ukosa*<sup>4</sup>, tj. przemoc subiektywną, która wynika z kondycji biologicznej człowieka jako istoty zmuszonej do starań o przetrwanie; przemoc symboliczną, która jest „wpisana w język i jego formy”, oraz przemoc systemową – nieusuwalny składnik i konsekwencję syste-mów politycznych i ekonomicznych, w których żyjemy<sup>5</sup>.

---

<sup>2</sup> Przypomnijmy reakcję redaktora „Ateneum” Piotra Chmielowskiego, który zwrócił uwagę na oryginalność debiutu Berenta: „Punkt widzenia w odtwarzaniu psychologii nauczyciela, dobrego, ale nieudolnego, i uczniów-żbików tak się różnił od zwykłych sposobów malowania tych stosunków u nas, że wywołał okrzyk zgrozy z ust niektórych, skądinąd bardzo rozumnych ludzi, lecz nie przywykłych do odtwarzania w dziele artystycznym całej surowej prawdy życia” (P. Chmielowski „*Próchno*” *Wacława Berenta*, „*Nowa Reforma*” 5 VI 1903 nr 126, s. 1, cyt. za: R. Nycz *Dodatek krytyczny do Pism rozproszonych*, s. 264).

<sup>3</sup> W. Berent *Nauczyciel*, w: tegoż *Pisma rozproszone*, red. R. Nycz, W. Bolecki, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1992, s. 52. Kolejne cytaty z tego opowiadania lokalizuję z tekście. Inaczej niż np. w *Przedpieklu* – niewiele późniejszej powieści Gabrieli Zapolskiej z 1889 r. – gdzie obrazy nauczycieli są konstruowane według wyraźnie naturalistycznej tezy, przeto są tam nauczyciele, którzy „stanowili dziwny legion mężczyzn, legion jakichś istot na wpół wybrakowanych żywiących całą masę nienawiści dla tych krótkich spódniczek, których szelest był im nieznośny, prawie wstrętny”, oraz nauczycielki – „biedne, zwiędłe kobiety, zmarznięte w swych króciuchnych płaszczkach, czyste maszyny, źle płatne i zgnębione kłopotami domowymi” (G. Zapolska *Przedpiekle*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1957, s. 30, 72).

<sup>4</sup> S. Żiżek *Przemoc. Sześć spojrzeń z ukosa*, przeł. A. Górny, Wydawnictwo Literackie Muza, Warszawa 2010.

<sup>5</sup> Tamże, s. 5-7.

Co ważne, wszystkie trzy odmiany przemocy są obecne w życiu bohatera od wczesnego dzieciństwa, a ich kulminacją jest okrzyk żony, która spostrzega, jak mąż dusi ich dziecko: „– Potwór! – krzyknęła” (s. 72). Wydaje się, że to wzorcowa scena z kręgu ikonografii potwornej przemocy: monstrum zabija dziecko. Ale dzieci w tym opowiadaniu nie uosabiają utraconej niewinności dorosłych. Doprowadzony do kresu obelżywymi przezwiskami, którymi uczniowie go obrzucają, bohater powiada o nich wcześniej: „– Potwory!” (s. 54). To ujednoczenie obu potworności w człowieczeństwo – jak chce przywołany w motcie Pascal – zyskuje w opowiadaniu spektakularne, symboliczne potwierdzenie w scenie narodzin syna bohatera, którym towarzyszy śmierć matki Denera-ojca: „Obudziwszy się, spostrzegłem, iż leżę na trupie. [...] Jak tamto z bólem konało, tak to z bólem na świat przychodziło. Tamto było końcem, to początkiem: ja jestem środkiem” (s. 63).

Jak twierdzi Freud w szkicu *Dziecko jest bite. (Przyczynek do powstawania perwersji seksualnych)*: „perwersje infantylne pochodzą z kompleksu Edypa”<sup>6</sup>, co w opowiadaniu symbolizuje dziecko oddzielające bohatera od kobiecej miłości i współczucia, najpierw matki, a potem żony Zofii. Całe opowiadanie to rekonstrukcja drogi, która doprowadziła bohatera do tej właśnie podwójnej identyfikacji potworności – w sobie i w dzieciach oraz uświadomienia sobie psychicznego uzasadnienia tej kwalifikacji.

Berent nie skupia się wyłącznie na chronologicznie przedstawionych kolejach losu postaci, ale wyposaża bohatera w umiejętności analityczne, dzięki którym uświadamia on sobie, że pochodzenie czy dzieciństwo wywierają wpływ na charakter procesów obłądzenia. Spowiedź lub autopsychocanaliza potwora jest w opowiadaniu dokonywana przez Johana Denera, niemieckiego nauczyciela zatrudnionego w polskiej szkole we Lwowie<sup>7</sup>. Jego przyjaciel, anonimowy narrator zewnętrzny, charakteryzuje go na początku jako zacnego Szwaba, sympatycznie szczerego, trochę brutalnego, ale ujmującego.

Sam Derner opisuje siebie jako człowieka, którego jedynym powołaniem było naśladowanie ojca. Ten, w przeciwieństwie do matki, będącej „przykrą codziennością”, był dla małego Janka „wyrazem ideału”. Podzielił więc upodobania ojca (gra w kręgle, picie piwa), zawód nauczycielski i przekonanie, że aby dojść do czegokolwiek należy mieć dwie cnoty zapożyczone od psa – cierpliwość i posłuszeństwo. Derner dostrzega anachronizm tego modelu rodziny, nazywa ją „mamutem”, a jednak sam jest produktem tej matrycy wychowawczej. Skuszony ofertą pracy przenosi się z matką do Lwowa.

Tuż po otrzymaniu posady we Lwowie deklaruje szczerą sympatię do dzieci. Kolejne dni w szkole ujawniają jednak rodzącą się i narastającą niechęć do uczniów.

---

<sup>6</sup> Z. Freud *Dziecko jest bite. (Przyczynek do powstawania perwersji seksualnych)*, w: tegoż *Charakter i erotyka*, przeł. R. Reszke, D. Rogalski, Wydawnictwo KR, Warszawa 1996, s. 199.

<sup>7</sup> Jak podaje Nycz, Lwów jest raczej maską dla Warszawy – „prototypowego miejsca akcji *Nauczyciela* (R. Nycz *Dodatek krytyczny*, s. 265).

Pierwszą jej przyczyną są hałas i chaos w klasie, nad którymi nie potrafi zapanować. Po tygodniu uczniowie tracą już dla niego ludzki wymiar i zaczynają przypominać mu dokuczliwe owady – mrówki i osy, od których nie potrafi się opędzić. Odtąd klasa staje się dla niego polem bitwy, nieustannej, wyczerpującej walki, podczas której nawet podniesione ręce uczniów zdają mu się bagnetami, przez które musi się przebijać. Chcąc powstrzymać rodzącą się obsesję, mówi o uczniach jako o „pocziwych niedźwiadkach”.

Berent świetnie pokazuje proces, za pomocą którego przemoc symboliczna, przez zmianę języka pozbawiająca przyszlą ofiarę podobieństwa gatunkowego do agresora, przygotowuje pole przemocy subiektywnej.

Ze strachu przed utratą posady nauczyciel coraz bardziej kompromituje się przed klasą, pokazując uczniom swoją bezradność. Ulega pragnieniu zastosowania przemocy, ale formy dyscyplinowania obowiązujące w szkole – złe oceny, kary cielesne, zostawianie po godzinach – okazują się niewystarczające. Jego swoisty heroizm polega na kolejnych, nieudanych próbach personalizacji relacji z uczniami. Próbuje odwołać się do ich zrozumienia i współczucia, przygotowuje wzruszającą przemowę, niestety po niemiecku – zaczyna więc na poczekaniu tłumaczyć ją na polski, co owocuje katastrofą:

[...] zacząłem się jąkać, krztusić i czerwieniąc się wypowiedziałem niesłychane głupstwo.

– Dyrektor krzyczał... wymyślał... wyrzuci mnie. – Niedobre chłopcy. [...]

W sali pękano już od śmiechu.

– Bo do kozy zapiszę – zakończyłem niespodziewanie. [...]

– W skórę dać każe! Zawołałem pod wpływem rozdrażnienia. [...]

W sali zrobiło się nagle cicho i wszyscy złękli się nie tyle moich słów, ile wyrazu mej twarzy. (s. 44)

To jeden z najbardziej poruszających momentów opowiadania. Koślawa polszczyzna niemieckiego nauczyciela czyni go jeszcze bardziej obcym uczniom, ale także samemu sobie. Zrezygnował na chwilę z języka niemieckiego, aby stać się bliższym polskim dzieciom, tymczasem efekt okazał się odwrotny. Derner mógłby z pełnym przekonaniem powtórzyć słowa Derridy: „Mój język – jedyny, który słyszę, gdy mówię, i jedyny, którym się porozumiewam – to język innego”<sup>8</sup>.

Wykluczenie w obcość jest zatem podwójne – zarówno z polszczyzny, jak i z niemczyzny. Nauczyciel staje się odtąd obcy samemu sobie także w zachowaniach wobec uczniów: krzyczy, stawia złe oceny, posyła uczniów do kąta. A zarazem usiłuje bezskutecznie wrócić „do siebie”. Szuka zrozumienia u matki oraz w oczach kobiety, w której się zakochał. Zosia pozwala mu przez chwilę wierzyć, że jest pokrzywdzony, a uczniowie to potwory, które różnią się tylko numerami w dzienniku.

<sup>8</sup> J. Derrida *Jednojęzyczność innego czyli proteza oryginalna*, przeł. M. Siemek, „Literatura na Świecie” 1998 nr 11-12, s. 48.

## Interpretacje

Nie widziałem już oddzielnych twarzy, nie rozróżniałem głosów. Przede mną stał tylko rząd ławek, a na nich nie było już dawnych Józków, Stasiów – byli tylko: Borawski, zapisany w liście pod numerem czwartym, Kleinert pod numerem czterdziestym trzecim itd. (s. 53)

Przezywany i znieawidzony przez uczniów, czuje do nich wstręt. Teraz już cynicznie przyjmuje łapówki, nie ma skrupułów w karaniu, w czym zdaje się wyćwiczać go szkolna dyscyplina: „Dyrektor załatwił sprawę, zasadziwszy całą klasę do kozy i kazawszy obić dwóch malców różgami” (s. 53).

Niemniej, nie ma już dla niego powrotu na łono systemu, w obrębie którego mógłby oddzielić sferę prywatną od zawodowej. Szkoła i jego obsesja są już nierozdzielne. Wstręt do dzieci, powiązany z lękiem o utratę posady sprawia, że nie może patrzeć na uczniów, rozmawia z nimi odwrócony plecami, niechęć budzą w nim ich ciała i ubrania. Wreszcie, kolejny raz sprowokowany przezwiskiem, wpada w szal i bije ucznia.

Uderzyłem raz, drugi, trzeci, czwarty: tłukę bez pamięci. A skowyczy to szczenię, aż echo roznosi się po szkole. [...]

Uderzyłem raz jeszcze. Chłopak powalił się na ziemię. Zacząłem go kopać nogami. – Ja cię zatratuję, szczeniaku jeden! (s. 57)

Zostaje zwolniony ze szkoły. Nie może jednak znieść, że utrzymuje go żona. Decyduje się przeprosić pobitego chłopca i jego matkę. Dzięki temu udaje mu się wrócić do pracy w szkole. Tam jednak wpada w coraz większą obsesję. Na jawie i we śnie walczy ze swoimi podopiecznymi. We śnie ucieka przed ich zemstą:

Oto z nor robactwo olbrzymie wyłazi. Ze wszystkich stron, kędy oko sięgnąć może wypełzają z nor olbrzymie szeregi i rozłazą się po polu. Cała chmara pełza wprost ku mnie. Syk zmienia się w piskliwy wrzask, świst w śmiechy. [...] – to nie robaki, to dzieci! [...]

Troje wgrzyło mi się w piersi, dwoje policzków się uczepiło, inni w nogi, w ręce kasa-ja, a przylgnąwszy tak do mnie, krew mi wysysają. Setki całe wpiły się w me ciało i wysysają ze mnie ostatnią kroplę życia. – Konam. (s. 64)<sup>9</sup>

<sup>9</sup> Nie poświęca temu koszmarowi miejsca w swej interesującej książce Grzegorz Igliński, choć analizuje sny i wizje w innych utworach Berenta (zob. G. Igliński *Magia serca i słowa w modernistycznych snach i wizjach*, Wydawnictwo Naukowe Semper, Warszawa 2005). Podkreślając estetyczną kunsztowność tego opowiadania warto wskazać na zauważalne już w tym nowelistycznym debiucie zrytmizowanie omawianej tu prozy. Rolę rytmu w prozie Berenta szeroko omawia Magdalena Popiel (też *Historia i metafora. O „Żywych kamieniach” Wacława Berenta*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1989), a wcześniej o ekspresji dźwiękowej pisał Jerzy Paszek (też *Styl powieści Wacława Berenta*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 1976, s. 19-37). Ostatnio Wojciech Gruchała wykazał, że świadoma muzyczność cechuje prozę Berenta od samego debiutu (W. Gruchała *Architekt prozy. Retoryczna analiza stylu wybranych powieści Wacława Berenta*, Collegium Columbinum, Kraków 2007, s. 46).

Po przebudzeniu widzi, że krzyki ze snu okazały się płaczem jego syna, którego żona każe mu pocałować. W szkole nie kończy na kolejnych pogroźkach, ale zaczyna czerpać przyjemność z przemocy.

Drażni mnie to, lecz sprawia niewyraźne uczucie rozkoszy. Patrzą na te drobne ciała, na te kędzierzawe włosy, wielkie oczy, wsłuchuję się w piskliwe ich krzyki, a usta rozchylają się przy tym w niedobrym uśmiechu. Gdyby tak którego uszczypnąć?

Po pracy czyha na dzieci w parku, szarpie je i szczypie „lub w jakikolwiek bądź sposób robi im przykrość”. Za to, w akcie zemsty, zostaje boleśnie pobity przez opryszków wynajętych przez uczniów. Nie kończy to jednak obsesji, która dosięga nawet żony bohatera. Kiedy Johan widzi, że ta „ma małe, malusieńkie uszko, zupełnie jak u dziecka” (s. 69) i drobne ręce, odczuwa nagły przypływ sadystycznego pragnienia: „Podniosłem rękę do ust i ugryzłem tak silnie, aż krew wystąpiła” (s. 70).

Mieszana pożądaniami i nienawiści do dzieci osiąga swoje apogeum w scenie, w której Johan zaczyna dusić swojego syna. Wtedy też zostaje nazwany przez Zofię potworem. Poddany długiej terapii, ostatecznie słyszy od lekarzy radę, że „powinien porzucić zawód nauczycielski”. Opowiadanie kończy się decyzją mężczyzny o wyjeździe z żoną i dzieckiem do Niemiec.

Niezwykłość tekstu Berenta tkwi m.in. w tym, że czyny nauczyciela i uczniów wymykają się kategoriom moralnym, kwalifikacja ich jako złych niczego nie wyjaśnia, bo nie dopuszczają się ich podmioty moralne, ale powodują je odsłonięte w analizie siły psychiczne, wobec których racjonalność jest za słaba. Znamienne, że opowiadanie nauczyciela o jego własnym upadku zostało umieszczone w ramie opowieści anonimowego narratora, który nazywa siebie przyjacielem bohatera. Poprzestaje on na krótkim prologu sytuacyjnym, po którym następuje przytoczenie historii postępującego szaleństwa Johana Denera. W tym rozdwojeniu narracji widzę oznakę paradoksu, jaki towarzyszy „spowiedzi potwora”. Sadysta opowiadający o swoim sadyzmie nie tworzy wyłączonej narracji eksplicytywnej, ale także dokonuje niepokojącej kompensacji zabronionej mu przemocy subiektywnej i tworzy jej przedstawienie, a zatem dokonuje przemocy symbolicznej. Stąd potrzeba dodatkowego „kordonu” w postaci narracji świadka, który oddzielony od pragnienia sadysty, przytacza jego opowieść jako żałosne świadectwo upadku<sup>10</sup>.

<sup>10</sup> Krystyna Kłosińska zwróciła uwagę na podobny problem, pisząc o strategii autokomunikacji bohaterów w powieściach modernistycznych: „Semiotyzując swoje zachowania odnoszą je bowiem do znormatywizowanych tekstów zachowań społecznych, które w postaci norm zinterioryzowali. Poczucie wewnętrznej dezintegracji jest więc konsekwencją spojrzenia na siebie oczyma innych, rezultatem przeglądania się niczym w lustrze, w oczekiwaniach społecznych. Konflikt nie jest możliwy do przezwyciężenia, albowiem normy, o których tu mowa, nie są akceptowane przez bohaterów, lecz jedynie uświadamiane” (K. Kłosińska *Powieści o „wieku nerwowym”*, Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 1988, s. 106-107).

Ale kto słucha takich opowieści nie jest już niewinny, a jeśli pragnie je powtórzyć, traci niewinność podwójnie. Bezimienny narrator *Nauczyciela*, który otwiera opowiadanie, już na początku znika bezpowrotnie, jakby rozplywając się w opowieści przyjaciela, tak iż ma się odczucie, że uznał ją za swoją, a przynajmniej zostawił na niej pieczęć pośrednictwa jako pierwszy świadek przedstawienia tej potworności. Mamy zatem podwójne zapośredniczenie. Nazwany przez żonę potworem, Derner pozwala dojść do głosu własnej obsesyjnej nienawiści do dzieci. Tym samym staje się tłumaczem własnej potworności, która wyraża się w obsesyjnych wizjach, pragnieniach i aktach przemocy.

Drugim pośrednikiem jest narrator zewnętrzny – on w pełni sankcjonuje spowiedź potwora jako literaturę, a więc przedstawienie, które ma wywoływać grozę, wstręt, ale i podziw dla języka, który jest w stanie to wszystko wyrazić. Jak pisze Sontag – groza, szok, wstręt wcale nie przeczą towarzyszącym im przeżyciom estetycznym.

Zauważanie piękna w zdjęciach ruin World Trade Center w miesiącach tuż po ataku miało posmak nieprzyzwoitości, świętokradztwa. [...] Ale te zdjęcia faktycznie były piękne.<sup>11</sup>

Czy zatem pod dwukrotnie opowiedzianą spowiedzią Denera nie kryje się przemoc powtórzona, tym razem jako estetyka, a czytelnik nie zostaje przyłapany jako uczestnik sadystycznych fantazji?

Język niemiecki, wśród kilku synonimów słowa potwór zawiera słowo „Unmensch” – *potwór, okrutnik*, co, jak sądzę, odpowiada polskiemu wyrażeniu: „człowiek nieludzki”. Ten oksymoron znakomicie oddaje regresywność ludzkiej potworności, która nie jest po prostu cofnięciem się do zwierzęcości, nagłym zstąpieniem o kilka szczebli na ewolucyjnej drabinie. Nieludzkość jest redukcją w obrębie tego, co ludzkie, wytworzeniem pustki, implozją, w efekcie której natura człowieka doznaje częściowego, uwewnętrznionego spustoszenia. „Sfera przemocy nie posiada zewnątrz”<sup>12</sup> – twierdzi Peter Sloterdijk. Potwór taki spostrzeżony w swych potwornych działaniach nie ma więc pozytywności, jest tylko zaprzeczonym człowiekiem. Dopiero opowiedziany przez „ludzkiego człowieka” zyskuje tożsamość. Dzieje się to jednak dzięki „potwornemu” językowi, który świadczy teraz na rzecz potwora całym swym mimetycznym zaangażowaniem, zarazem estetycznie nobilitując jego akty przemocy oraz dokładając do nich własną przemoc symboliczną. Oto paradoksalny efekt podwojenia narracji o potwornych czynach Denera i jego uczniów.

Kiedy „nieludzką” mowę powtarzają usta człowieka, to funkcja i sens powtórzenia wcale nie są jednoznaczne. Ewa Domańska, komentując rozważania Agambena o kondycji „muzułmana”, dotyka tego właśnie problemu narracji o potwor-

<sup>11</sup> S. Sontag *Widok cudzego cierpienia*, przeł. S. Magala, Wydawnictwo Karakter, Kraków 2010, s. 92.

<sup>12</sup> P. Sloterdijk *Posłańcy przemocy. O metafizyce kina akcji*, przeł. P. Graczyk, „Teksty Drugie” 2002 nr 6, s. 138.



ności, kiedy to „człowiek jest jedynie pomocnikiem istoty nieludzkiej, który udziela jej głosu i przemawia w jej imieniu”<sup>13</sup>.

Nie ufajmy tej służebności. Jak pisze Julia Kristeva:

Przemoc bytu mówiącego jest podwójnie zależna. Z jednej strony powoduje ona przyjemność, czasem świadomą, lecz najczęściej nieświadomą, która podsyca agresywność i kieruje nią, agresywność skierowaną również przeciw przedstawicielom tego samego gatunku [...]. Z drugiej jednak strony, przemoc ta, będąca pragnieniem śmierci, zależy jedynie od symbolicznej umowy, której formę przybiera. [...]

Inaczej mówiąc. Przemoc podmiotu mówiącego znajduje się na skrzyżowaniu biologii i znaczenia, w którym to skrzyżowaniu, dzięki edukacji i kodom społecznym, jest ona kanalizowana, a „zdarzenia” wybuchają, przybierając formę sadomasochizmu, pedofilii, zbrodni seryjnych morderców, śmiertelnej paranoi i innych patologii.<sup>14</sup>

Jeśli zatem – co twierdzi Agamben – „ludzie są ludźmi o tyle, o ile dają świadectwo temu, co nieludzkie”<sup>15</sup>, to ambiwalencja tego pośrednictwa staje się jeszcze bardziej wyraźna. Uczynić to może wszak tylko ten, który przeżyje „potwora” i da mu głos. Dopuszczona do głosu wersja potwora usuwa w opowiadaniu Berenta różnicę między sadystą i dzieckiem, które to osoby okazują się jednakowo nieludzkie, internalizują się wzajemnie.

Wszak to one, wszak to dzieci pastwiły się nade mną jak nad zwierzęciem, szczyły różnymi przezwiskami, [...] kazały mnie obić w tak straszny sposób. Wszak to one zatruwały mi każdą chwilę, wszak zrujnowały me życie, sponiewierały jak ścierkę, wszak pluły na jedyny skarb mego życia, wszak cały kubeł pomoy na głowę mej Zosi wylały. [...]

Tak, to wszystko zrobiły drobne rączki, takie ot, jak u mego syna. (s. 71)

Czy więc to nie przemoc języka stoi zarówno za wykluczeniem potwora z tego, co ludzkie, jak i za włączeniem go w nas – nieludzkich ludzi? Jak rozwiązać ten splót wzajemnie warunkujących się przemocy i znaczenia? Kristeva stawia w tym miejscu szereg dramatycznych pytań:

Jeśli bohater powieści, nazista, okazuje codzienną i banalną radość, która towarzyszy jego zbrodniczym działaniom, to czy prowadzi on nas z upodobaniem do odkrycia w sobie barbarzyństwa? Lub przeciwnie, czy mimo barbarzyńskiego uwodzenia czytelnik reaguje brakiem zainteresowania? Czy jest możliwe, by przekraczając uwodzenie, rozdziła się myśl rozpuszczająca zło? Sprawa ta dotyczy wszystkich księgarń francuskich: czy wzgarda nas ekscytuje, czy wraz z ekscytacją pobudza ona u nas myśl? Kto może to stwierdzić? Kto o tym zadecyduje?<sup>16</sup>

Sprawa dotyczy nie tylko wszystkich księgarń Francji, ale wszystkich szkół świata.

<sup>13</sup> Cyt. za: [http://agamben.pl/wyklady/Domanska\\_handout\\_Agamben.pdf](http://agamben.pl/wyklady/Domanska_handout_Agamben.pdf) (18.02.2011).

<sup>14</sup> J. Kristeva *Jak rodzi się barbarzyństwo*, przeł. P. Małochleb, „Teksty Drugie” 2010 nr 5, s. 118-119.

<sup>15</sup> G. Agamben *Co zostaje z Auschwitz. Archiwum i świadek*, przeł. S. Królak, Sic!, Warszawa 2008, s. 112.

<sup>16</sup> J. Kristeva *Jak rodzi się barbarzyństwo*, s. 121.

W książce *Nadzorować i karać* Michel Foucault omawia maski władzy, w jakie przybrane są rozliczne techniki nauczania. Dla nauczyciela ważna jest zwłaszcza świadomość, że jego opresyjna rola wynika przede wszystkim z samego miejsca zajmowanego w dyskursie. „Lekcja szkolna”, to rodzaj dydaktycznej maszyny o sprecyzowanych funkcjach. Czeka gotowa na nauczyciela, który ma ją obsługiwać, realizując produkcję „ucznia”. Nikt, kto uczy, nie może umknąć tej przykrewi wiedzy. Daleko ważniejsze są dla mnie jej konsekwencje. Co mianowicie wynika dla naszego nauczania z faktu, że jesteśmy funkcjonariuszami wiedzy/władzy? Foucault odpowiada bez wahania: produkujemy ucznia – „jednostkę jako skutek i przedmiot władzy, jako skutek i przedmiot wiedzy”<sup>17</sup>.

Czy można wyrzec się tej władzy? Raczej nie, gdyż nie jest ona „nasza”, ale to my jesteśmy wymienną częścią jej procedur. Nie możemy opuścić tego terytorium, nie opuszczając szkoły. Instytucja zawsze przywoła nas do porządku. Potęga przemocy i rozgrzeszenia, które daje władza, pozwala na wejście w rolę nauczyciela-oprawcy z lubieżną gorliwością. Temu procederowi przeszkadza sztuka. Susan Sontag stawia tezę, że obrazy przemocy powinny nas dręczyć, mówiąc: „oto do czego zdolne są istoty ludzkie – nawet na ochotnika, z entuzjazmem, w poczuciu słusznej sprawy”<sup>18</sup>.

Zarazem, komentując tekst Berenta, należy uważać, aby nie popaść w świętoszkowate uznawanie wszelkiej przemocy za złą. Takie postępowanie – ostrzega Žižek – „jest operacją ideologiczną *par excellence*, mistyfikacją, która służy pokryciu fundamentalnych form przemocy społecznej”<sup>19</sup>. Szkoła bez przemocy nie istnieje, nawet jeśli wyeliminujemy z niej przemoc subiektywną, zawsze pozostanie przemoc symboliczna i systemowa, nie unikniemy bowiem wartościowania umiejętności uczniów, oceniania nauczycieli, procedur promocji i awansu itp., ale przede wszystkim dlatego, że „przemoc jest podstawową cechą języka jako takiego, jako narzędzia, które narzuca użytkownikowi ustalony świat znaczeń”<sup>20</sup>. Stąd żaden język nie jest obiektywnym świadkiem w sprawie przemocy, trzeba zatem – pisze Kristeva – „zakwestionować wszystkie czyny i wszystkie języki: objąć je dyskusją”<sup>21</sup>. Propozycja Kristevej opiera się na rozerwaniu Foucaultowskiego spłotu wiedzy i władzy, bowiem połączone tak ściśle, zawsze generują przemoc. Chodzi zatem o zajęcie takiej pozycji w systemie edukacji, aby podmiot wcześniej „poddany nadmiernym represjom [...], miał zdolność bronięcia się przed nimi bez umieszczania się w pozycji ofiary i bez identyfikowania się z agresorem”<sup>22</sup>. Taka postawa, daleka zarówno od sadyzmu, jak i resentymentu, nie musi jednak wcale prowadzić do powstania niezależnego i współczującego podmiotu, ale tworzy obo-

17 Tamże, s. 230-231.

18 S. Sontag *Widok cudzego cierpienia*, s. 136.

19 S. Žižek *Przemoc*, s. 210.

20 Tamże, s. 6.

21 J. Kristeva *Jak rodzi się barbarzyństwo*, s. 121.

22 Tamże, s. 118.

jętność widza wobec agresora i ofiary. Czytelnik opowieści Berenta o powszechnej przemocy w szkole odbiera ją jako interesujący tekst właśnie dzięki „ograniczonej solidarności”<sup>23</sup> z dręczącymi i udręczonymi bohaterami. Nie sama przemoc czy jej przedstawienie jest problemem, ale nasze sposoby intelektualnego i emocjonalnego unikania jej, przy jednoczesnym nieodrywaniu od niej wzroku.

Czym jest zatem potworność szkoły w ujęciu Berenta, tj. szkoły „niehumanicznych ludzi”? Okazuje się, że wcale nie wzajemną przemocą, w której prześcigają się nauczyciele i uczniowie. Prawdziwie niehumaniczna jest nieobecność wiedzy jako relacji nauczyciela z uczniami. Choć raczej należałoby mówić o nieobecności myślenia jako elementu mediatyzującego czy opóźniającego przemoc zarówno zadawaną, jak i doznawaną.

Nieobecność myślenia jest zamaskowana wiedzą jako przedmiotem czy – jak pisze Brzozowski – „tematem tylko zawieszonym w bezwzględny osamotnieniu pomiędzy nauczycielem a uczniem”<sup>24</sup>. Wiedza jako przedmiot jest fasadą, maską właściwych konfliktów społecznych, których laboratorium jest szkoła. Nauczyciel i uczeń, uwolnieni od opóźniającej konflikt relacji z wiedzą, stają naprzeciw sobie jako rywalizujące biologicznie i ekonomicznie jednostki. W ten sposób przemoc naturalna i systemowa autonomizują się, nie dbając nawet o własne usprawiedliwienie jako instrumenty skutecznego nauczania. W tym wymiarze szkoła zdaje się istnieć poza historią i płcią. Na dowód tego przytoczmy fragment powieści Izabeli Filipiak *Absolutna amnezja*:

Dziewczynki się nie biją, bo jak zostaną nauczycielkami, będą mogły sobie odbić wszystko. Trzydzieści par oczu wpatrzonych na dzień dobry, a potem hulaj dusza: odczekać chwilę, dzienniczek – mruknąć, przyprowadź ojca, można jeździć palcem z góry na dół listy, wywołać nazwisko i zacząć, ty durniu, ty pusta głowo, ty idioto, ty mały łajdaku, że też się własna matka ciebie nie powstydzi, a wszystko przy cichutkim szmerku chichotów, oszalałającym gradzie młodziutkich śmiechów, głośniejszych niż jakiegokolwiek oklaski. To dopiero przedstawienie, to jest widownia, która nas nie zdradzi.<sup>25</sup>

Kłamstwo edukacji objawia się u Berenta i Filipiak wraz z rozpoznaniem, że w tej szkole nie ma niczego do nauczenia się, a obu stronom chodzi jedynie o wykorzystanie edukacji jako jednego ze środków na przetrwanie, czyli znalezienie sposobu na zajęcie jak najkorzystniejszego miejsca w strukturze władzy i ekonomii. Sposobem na to jest przemoc lub uwodzenie. Na etapie szkolnym miejsce to zajmuje nauczyciel przedmiotu, czyli wiedzy nieobecnej w postaci aktu myślenia z innym. Wobec powszechnej skłonności do wszystkich odmian przemocy w szkole, trzeba uczynić z wiedzy aktywną, pobudzającą myśl i emocje przestrzeń. Wówczas możliwe będą pokojowe relacje myślących i debatujących z sobą jednostek.

<sup>23</sup> P. Sloterdijk *Postańcy przemocy*, s. 140.

<sup>24</sup> S. Brzozowski *Kilka uwag o stanie ogólnym literatury europejskiej i o zadaniach krytyki literackiej*, w: tegoż *Eseje i studia o literaturze*, oprac. H. Markiewicz, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1990, t. 2, s. 1159.

<sup>25</sup> I. Filipiak *Absolutna amnezja*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1998, s. 7.

## Abstract

**Krystyna KOZIOŁEK**  
**University of Silesia (Katowice)**

### **Absence of knowledge. The case of Wacław Berent's *Nauczyciel***

This article is an interpretation of Wacław Berent's short story *Nauczyciel* [The Teacher] as a literary study of psychosis. Berent describes the indissoluble intertwining of the protagonist's illness and the pathology of the educational system that is responsible for the escalation of mutual violence between the teacher and his students. For the protagonist, school becomes a catalyst of his sadistic yearnings, which develop in situations that pertain not to teaching, but to acquiring the most advantageous position in structures of power and economy. This is how a school subject is constituted as the absence of knowledge (understood as the act of thinking with others). The void left by the absence of knowledge is then filled in by violence.