Recenzent
Maria Czerepaniak-Walczak
K. Zbigniew Kwieciński

Projekt okładki i stron tytułowych
Anita Wasik

Redakcja
Dagmara Zawistowska-Toczek

Skład i łamanie
Mariusz Szewczyk

Publikacja dofinansowana z funduszu działalności statutowej
Wydziału Nauk Społecznych oraz Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego

© Copyright by Uniwersytet Gdański
Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego
Licencja otwarta Creative Commons BY-SA

ISBN 978-83-7865-096-6

Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot
tel./fax 58 523 11 37, tel. 725 991 206
wyd.ug.gda.pl, kiw.ug.edu.pl

Spis treści

Wstęp 9

CZĘŚĆ 1
PRACA JAKO PUSTE ZNACZĄCE – TEORETYCZNE RAMY POSTĘPOWANIA BADAWCZEGO

Wprowadzenie. 19

Rozdział 1. Zasada korespondencji i puste znaczące. 23
1.1. Szkoła w kapitalizmie – zasada korespondencji i kolizja praw 23
1.2. Puste znaczące, hegemonia i pedagogia 46

Rozdział 2. Pedagogika krytyczna i badania zaangażowane – interesy i naiwność 65
2.1. K. Mannheim *versus* M. Horkheimer – ideologia i interesy 66
2.2. Pedagogika krytyczna i wartościowanie postmodernizmów 71
2.3. P. Freire i A. Gramsci – o intelektualistach, krytyce i naiwności . . . 76

Rozdział 3. Organizacja badań własnych 87
3.1. Cel badawczy, problem badawczy, pytanie badawcze 87
3.2. Definicje przypadków i dobór próbki 88
3.3. Fenomenografia i krytyczna analiza dyskursu (KAD) – uzasadnienie stosowania 91
3.4. Narzędzia badawcze, gromadzenie danych, analiza i interpretacja . . 93
3.5. Prowadzenie badań i specyfika materiału badawczego 99

CZĘŚĆ 2
PEDAGOGIKA PRACY JAKO STRUKTURA I PROCES

Wprowadzenie 103

Rozdział 4. Przemiany dyskursu pedagogiki pracy – kastracja Marksa i realizm kapitalistyczny 105
4.1. Przemiany dyskursu pedagogiki pracy jako „kastracja" Marksa . . . 108
4.1.1. Pojęcie „pracy" 108
4.1.2. „Alienacja w procesie pracy" *versus* „wyzwolenie pracy" . . . 113
4.2. Logika *homo oeconomicus* jako formuła przekształceń dyskursu pedagogiki pracy. Pomiędzy człowieczeństwem a Totalnym Zarządzaniem Jakością 122
4.2.1. Logika *homo oeconomicus* 123

4.2.2. Pojęcie „humanizacji warunków pracy" w kontekście logiki *homo oeconomicus* 124
4.2.3. Pojęcia *human relations* i „demokratycznego stylu kierowania" 130
4.2.4. TQM *versus* człowieczeństwo 132
4.2.5. Pojęcie „dyscypliny pracy" 134
4.3. W złym guście o wymiotach narracji. Edukacja w przekształceniach dyskursu pedagogiki pracy w kontekście pedagogiki emancypacyjnej P. Freire 135
4.3.1. Trzy poziomy metafory wymiotów narracji 136
4.3.2. Zagadnienie celów wychowania – pojęcia „celów ogólnych", „celów systemu oświaty", „celów wychowania socjalistycznego" 140
4.3.3. Przekształcenia pojęcia „pracownika" 144
4.3.4. Pojęcie TQM jako centralna kategoria pedagogiki pracy . . . 148

Rozdział 5. Pedagogika pracy dziś – fantazje, fetysze i horror Realnego . 155
5.1. Fantazja wolności – nie ma „bezpłodnych marzeń" 157
5.2. Rynek pracy, wola pracodawców i adaptacja – fetysze pedagogiki pracy 159
5.3. Humanizacja pracy i pełne zatrudnienie – fantazje pedagogiki pracy 180
5.4. Horror pracy w kapitalizmie – antynomie demokracji i kapitalizmu, paradoksy pedagogiki pracy 190

CZĘŚĆ 3
WYCHOWANIE PRZEZ PRACĘ I DLA PRACY W CYKLU ŻYCIA – SENSY PRACY W KAPITALIZMIE

Wprowadzenie 205

Rozdział 6. Ocena szkolna i obsceniczność prawa – pomiędzy byciem kimś a byciem nikim. Znaczenia nadawane doświadczeniu szkolnemu przez gimnazjalistów 207
6.1. Wymagania dydaktyczne w percepcji nauczycieli 209
6.2. Ocena szkolna jako centralna kategoria definiująca znaczenie szkoły 211
6.3. Między byciem kimś a byciem nikim – gimnazjaliści wobec obscenicznego prawa 221

Rozdział 7. Młodzież wobec ideologii merytokratycznej – pozytywna socjalizacja oszukanego pokolenia 227
7.1. Egzaminy zewnętrzne w szkolnictwie powszechnym – technologia ucisku 229
7.2. Merytokratyczna fantazja – „sprawiedliwe konstruowanie nierówności" 230

7.3. Generowanie struktury społecznej w świadomości potocznej gimnazjalistów. 232
7.4. Ideologiczny potencjał koncepcji merytokratycznej 240

Rozdział 8. Praca szkoły w kontekście znaczeń nadawanych pracy przez gimnazjalistów – wokół pedagogiki pracy 247
8.1. Uczniowie wobec pracy – szkoła pracy szkołą przymusu 251
8.2. Dyscyplina w szkole i pracy – interpretacja za M. Foucaultem . . . 264
8.3. Puste znaczące, zasada korespondencji i treść znaczenia pracy . . . 267

Rozdział 9. Demokracja ekonomiczna i wychowanie 271
9.1. Fantazja o pracy bez pracy 274
9.2. Praca, czas wolny, sztuki wyzwolone i niewolnictwo 278
9.3. W stronę demokracji ekonomicznej. 281

Rozdział 10. Alibi niskich zarobków. O wysokiej randze bezinteresowności w ideologii zawodowej nauczycieli. 285
10.1. Alibi niskich zarobków – dowód bezinteresowności nauczycieli? . 288
10.2. Nauczanie jako powołanie – życie „dla" nauczania. 291
10.3. Nauczanie jako zawód – życie „z" nauczania 298

Rozdział 11. Odpowiedzialność, kompromis, kompromitacja. Sens pracy w ideologiach zawodowych nauczycieli 307
11.1. Albo kompromis, albo kompromitacja 309
11.2. Dyskredytacja obowiązku – obowiązek jako świadomość fałszywa 312
11.3. Nauczycielskie zobowiązania wobec sensu pracy w szkole 315

Rozdział 12. „Uczniowie z problemami", problem z uczniami i idealna lekcja (o zawodzie nauczyciela) 347
12.1. „Uczniowie z problemami" 348
12.2. „Środowisko" nauczycielskim alibi 354
12.3. „Problem z uczniami" 358
12.4. Fantazja idealnej lekcji, organizacja rozkoszy i *boom* edukacyjny . 361
12.5. Satysfakcja, dyssatysfakcja i techniki siebie (podsumowanie) . . . 365

Rozdział 13. Determinacja ekonomiczna i przeżycie – pracownicy wykonujący prace proste i młodzi specjaliści o pracy 369
13.1. Samookreślenie podmiotu pracy 369
13.2. Ekonomia surwiwalu – życie i przymus na wejściu do świata pracy 376
13.3. Czas pracy, przymus i czas wolny. 385
13.3.1. Transakcja i kontrola. 393
13.3.2. Czas pracy i czas wolny – delimitacja granicy 397
13.3.3. Czas wolny to nie czas pracy – definicje i opisy czasu wolnego 401

13.3.4. Twórczość – może praca nie jest blokadą rozwoju?. 407

Rozdział 14. Emeryci – praca, uczenie się i „skok do królestwa wolności” 413
14.1. Afirmacje 414
14.1.1. Interakcje 417
14.1.2. Zdrowie psychiczne i fizyczne 420
14.1.3. Amatorstwo i ekonomia – „Przejdzie Pan na emeryturę, to Pan zobaczy” 422
14.1.4. Prawda i piękno – przymus z innego porządku 425
14.2. Bycie-dla-siebie – skok do królestwa wolności 429
14.2.1. Przejście na emeryturę i wspomnienie pracy 433
14.2.2. Bycie-dla-siebie i afirmowana aktywność 441
14.2.3. Afirmowana aktywność i przewartościowanie czasu wolnego 444
14.3. Zakończenie – emerytura, skok do królestwa wolności czy obierka ziemniaczana? 447

CZĘŚĆ 4
ZNACZENIA PRACY W DYSKURSIE MASOWYM – HEGEMONIA I DEMOKRACJA EKONOMICZNA

Wprowadzenie 457

Rozdział 15. Praca idealna, horror pracy i lęk przed byciem nikim . . . 463
15.1. Fantazja o idealnej pracy 464
15.2. Horror pracy i bezrobocia 475

Rozdział 16. Idealny pracownik, horror *homo oeconomicus* i demokracja ekonomiczna 491
16.1. Praca jako koszt i fantazje o pracowniku 491
16.2. Horror pracodawców. 495
16.3. *Homo oeconomicus* i demokratyczna kontrola 502
16.4. Hegemonia kapitalizmu – „my” i „nasza gospodarka” 506
16.5. Mały słowniczek kapitalistycznej nowomowy 517

Zakończenie 525

Bibliografia ogólna 535

Bibliografia pedagogiki pracy 545

Wstęp

Coraz częściej w dyskursie polskiej pedagogiki pojawia się krytyka zjawiska postępującej ekonomizacji, tak procesów kształcenia, jak i języka całej dyscypliny – jest to krytyka, która ukazuje efekty totalizowania bytu społecznego przez struktury ekonomiczne. Tomasz Szkudlarek pisze w tym kontekście o „dyskursie politycznej ekonomii kształcenia", „nadmiernej ekspansji edukacyjnego ekonomizmu" i „kolonizacji pola badawczego [pedagogiki – przyp. P.S.] przez myślenie ekonomiczne"[1]. We wstępie do wspólnej książki Eugenia Potulicka z Joanną Rutkowiak ogłaszają „ofensywę korporacjonizmu" i piszą o „planie biznesu dla edukacji"[2]. Niezależnie od współautorki J. Rutkowiak pyta o „edukacyjny program ekonomii korporacyjnej", pisze o „neoliberalnym nacisku na dzieci i młodzież" czy „neoliberalnym upolitycznieniu edukacji"[3], a E. Potulicka o „kapitalistycznym systemie szkolnym", „fundamentalizmie rynkowym" i „inkorporacji edukacji"[4]. Z kolei Zbigniew Kwieciński charakteryzuje polską edukację w kategoriach „pedagogii" wspartej na „libidalnej dominacji" oraz „libidalnej chciwości"[5]. Astrid Męczkowska-Christiansen zaś pisze o „kulturze neoliberalnej kolonizującej przestrzeń edukacji i osobowego rozwoju jej podmiotów", a w konsekwencji „zaprzeczeniu warunków rozwinięcia się odpowiedzialności osobistej"[6]. Marcin Boryczko zaś używa określenia quasi-rynku edukacyjnego dla opisania efektów osiągniętych przez dominację neoliberalizmu jako bloku etyczno-politycznego[7]. A Karolina Starego podsumowuje swoje badania nad kształtowaniem obywatelskości w kontekście wolnego rynku konstatacją o „doprowadzeniu do sytuacji praktycznej bezużyteczności obywatelstwa dla większości społeczeństwa", gdyż ta zmieniona jest w „poddanych"[8].

---

[1] Zob. T. Szkudlarek, *Ekonomia i etyka: przemieszczenia dyskursu edukacyjnego*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2001 [numer specjalny].

[2] Zob. E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2010.

[3] Tamże.

[4] Tamże.

[5] Z. Kwieciński, *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wrocław 2007, s. 111.

[6] A. Męczkowska-Christiansen, *Neoliberalizm i edukacja ku nieodpowiedzialności*, [w:] M. Szczepska-Pustkowska, M. Lewartowska-Zychowicz, A. Kożyczkowska (red.), *Przestrzenie teraźniejszości i ich społeczno-edukacyjne sensy*, Toruń 2010, s. 86.

[7] Zob. M. Boryczko, *Między oporem i adaptacją. Szkoła wobec procesów globalizacyjnych*, Gdańsk 2012, s. 173–206.

[8] K. Starego, *Ukryty program i konstruowanie znaczeń wiedzy o obywatelskości w gimnazjum: fantazmaty obywatelskości*, Gdańsk 2012, s. 565.

Ten bogaty zestaw kategorii, których desygnatem jest kolonizacja edukacji przez ekonomię, wskazuje na rosnące znaczenie paradygmatu krytycznego w teorii edukacji, ale i jednoczesną jego słabość praktyczną. Polska pedagogika krytyczna i radykalna może już nie jest „nieobecnym dyskursem”[9], ale ciągle pozostaje poza pedagogiką głównonurtową, ale – co ważniejsze – pozostaje poza „pedagogią głównego nurtu”[10]. Szczególna waga praktyki edukacyjnej dla pedagogiki radykalnej i krytycznej bierze się z „pragmatyzmu”[11], tego paradygmatu, który skwitować można przewijającymi się ciągle jego dookreśleniami: „pedagogika optymizmu”, „pedagogika nadziei”, „pedagogika możliwości”[12]. Optymizm jako niezbywalny element pragmatyzmu pedagogiki radykalnej i krytycznej jest jej elementem nieodzownym w perspektywie obezwładniającej siły teorii reprodukcji[13]. Skonstatować można, że rzeczywiście w sytuacji „naporu niewyartykułowanych sił”[14] rynku czy „oblężenia edukacji”[15] przez siły polityki i biznesu, optymizm jest niezbędny. Zatem z perspektywy postulatu praktyczności teorii, praktyczności paradygmatu pedagogika radykalna i krytyczna pozostaje „nieobecnym dyskursem”: szkoła jako instytucja, nauczyciele jako jednostki i szeregowi funkcjonariusze systemu oświaty pozostają na poziomie bezrefleksyjnego braku dystansu wobec neoliberalnej hegemonii i narzuconej przez nią reguł gry w społeczeństwo.

Ów brak dystansu może wynikać z braku adekwatnego aparatu pojęciowego, na co wskazuje Lech Witkowski, który pisze o tym, iż niedostrzeganie istotnych zjawisk w przestrzeni edukacji, także, a może przede wszystkim, spowodowane jest przez to, że z braku instrumentarium językowego trudno nawet o zjawiska te zapytać[16]. Z kolei J. Rutkowiak pisze o braku języka dla nazwania otaczającej rzeczywistości – braku, który prowadzi do „nieskuteczne-

[9] Zob. Z. Kwieciński, *Tekstualizacja nieobecności. Wprowadzenie*, [w:] Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursu*, cz. 1, Toruń 1991, s. 5–12.

[10] Zob. Z. Kwieciński, *Między patosem…*, s. 107–129.

[11] Zob. T. Szkudlarek, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Kraków 2009, s. 56, 226.

[12] H.A. Giroux, *On Critical Pedagogy*, New York 2010, s. 5–6; tenże, *Resisting Difference: Cultural Studies and the Discourse of Critical Pedagogy*, [w:] L. Grossberg, C. Nelson, P. Treichler (ed.), *Cultural Studies,* Nowy Jork–Londyn 1992, s. 199–212; A. Giroux, *Border Crossings. Cultural Workers and the Politics of Education*, Nowy Jork–Londyn 1993, s. 9–18; P. McLaren, *Foreword: Critical Theory and the Meaning of Hope*, [w:] H.A. Giroux, *Teachers as Intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning*, Massachusetts 1988, s. ix–xxi.

[13] Zob. H.A. Giroux, *Theories of Reproduction and Resistance In the New Sociology of Education: A Critical Analysis*, „Harvard Educational Review” 1983, Vol. 53, No. 3, s. 257–293 oraz tenże, *Theory and Resistance in Education. Toward a Pedagogy for the Opposition*, Westport–Connecticut–London 2001.

[14] J. Rutkowiak, *Czy istnieje edukacyjny program ekonomii korporacyjnej*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2005, nr 3(31), s. 8.

[15] Zob. S. Aronowitz, H.A. Giroux, *Education under Siege. The Conservative, Liberal and Radical Debate over Schooling*, London 1986.

[16] Zob. L. Witkowski, *O słowniku nowej generacji dla pedagogiki*, [w:] A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S.M. Kwiatkowski (red.), *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, Warszawa 1998, s. 51–52.

go zdziwienia”[17], czyli niemożliwości pojęcia zjawisk z braku pojęcia właśnie. Drugą stronę językowej bezradności względem dominacji ekonomicznej racjonalności neoliberalizmu przedstawia A. Męczkowska-Christiansen, pisząca o wytworzeniu języka, który jako „nowomowa” stanowi dla praktyków i badaczy blokadę myślenia o rozwiązaniach alternatywnych wobec głównonurtowych[18].

A w samym centrum najważniejszych tendencji głównego nurtu pedagogiki – ze względu na swój przedmiot, stawiane problemy, metodologię oraz historię – znajduje się pedagogika pracy, która nie może zostać pozbawiona języka ekonomicznego. Rezygnacja z języka ekonomii, a także z uwzględnienia ekonomicznego wymiaru edukacji (choćby zgodne z zaleceniami krytyków) jest dla pedagogiki pracy niemożliwa, gdyż prowadziłaby do dezintegracji nie tylko samego jej języka, ale i jej przedmiotu, a w efekcie niej samej. Rodzi to poważne konsekwencje, które możliwe są do dostrzeżenia dopiero w perspektywie transformacji ostatnich dwóch dekad: jeżeli T. Szkudlarek konstatuje, iż poważne przekształcenia dyskursu pedagogiki i jego naznaczenie ekonomią swą istotę mają w „deklaracji o wiodącej roli edukacji w rozwoju gospodarczym”[19], to z perspektywy pedagogiki pracy nic się nie zmieniło lub zmieniło się niewiele. Zygmunt Wiatrowski przywołuje słowa Tadeusza W. Nowackiego – nestora polskiej pedagogiki pracy:

> Już w 1947 r. wymieniony opublikował pozycję pt. *Szkolnictwo zawodowe w nowej Polsce*, w której m.in. pisał: „Jeżeli pragniemy przekształcić Polskę w państwo przemysłowo-morskie i rolnicze, stworzyć z naszego przemysłu zharmonizowany organizm gospodarczy i wyzyskać wszelkie możliwości rozwojowe, musimy jako zadanie postawić przekształcenie społeczeństwa niewykwalifikowanych robotników i na niskim poziomie techniki pracujących chłopów na społeczeństwo wykwalifikowanych zawodowo na najwyższym możliwym poziomie pracowników”[20].

Rolę ekonomii jako punktu odniesienia dla pedagogiki pracy z większą jeszcze ostrością można dostrzec u zarania instytucjonalnego etapu rozwoju tej subdyscypliny. Z. Wiatrowski, opisując spór o nazwę pedagogiki pracy jako subdyscypliny przedstawia różne warianty nazewnicze, wskazując na określenie „pedagogika gospodarcza” jako pojęcie, które brano pod uwagę, aż ostatecznie w Instytucie Kształcenia Zawodowego wygrało określenie „pedagogika pracy”[21]. Z. Wiatrowski pisze:

---

[17] J. Rutkowiak, *Nauczyciel interpretatorem edukacyjnej rzeczywistości neoliberalnej*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania…*, s. 261.

[18] Zob. A. Męczkowska-Christiansen, *Neoliberalizm i edukacja…*, s. 82–84. Zob. A. Bihr, *Nowomowa neoliberalna. Retoryka kapitalistycznego fetyszyzmu*, Warszawa 2008.

[19] T. Szkudlarek, *Ekonomia i etyka…*, s. 165.

[20] T.W. Nowacki, *Szkolnictwo zawodowe w nowej Polsce*, [za:] Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2005, s. 27.

[21] Zob. Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki…*, s. 29 oraz Z. Wiatrowski, H. Bednarczyk, *Stan i kierunki dalszego rozwoju pedagogiki pracy w końcu XX wieku*, „Pedagogika Pracy” 1995, z. 26–27, s. 14.

> Według T. Nowackiego „dla pedagogiki gospodarczej stanowiskiem wyjściowym jest wyodrębnienie wszystkich związków łączących zjawiska wychowawcze z procesami gospodarczymi". W szczególności „pedagogika gospodarcza" śledzi obustronne relacje: „wpływ wychowania na zmiany w procesach gospodarowania oraz wpływ przemian gospodarczych na procesy wychowawcze"[22].

Sprawa „pedagogicznych problemów gospodarki"[23] jest skomplikowana, a nie jest to jałowy problem. Z jednej strony mamy do czynienia z „pedagogiką gospodarczą", mającą za swój przedmiot zagadnienie „zapotrzebowania na różnego rodzaju fachowców, przygotowaniem specjalistów, doborem dla nich odpowiedniej wiedzy i umiejętności, przebiegiem kształcenia zawodowego i losami zawodowymi jednostek"[24]. Z drugiej natomiast, z „pedagogiką pracy", która „zajmuje się warunkami, którym powinna odpowiadać czynność wytwarzania dobra materialnego, wytworu kultury lub usługi, aby wniosła ona pozytywny wpływ w kształtowanie się osobowości społecznej"[25]. Te dwa przedmioty zainteresowań mogą ze sobą być sprzeczne, a samookreślenie się pedagogiki pracy może okazać się mylące, gdyż pomimo stosowanej nazwy i na przekór jej pedagodzy pracy zajmują się problematyką właściwą „pedagogice gospodarczej", jak o niej pisze Z. Wiatrowski:

> Przede wszystkim będzie to problematyka dotycząca poszczególnych działów gospodarki narodowej, a więc przemysłu, rolnictwa, budownictwa, transportu, usług, oświaty, kultury i zdrowia. (…) pedagogika pracy zawiera się w czterech podstawowych obszarach problemowych: kształcenia i wychowania przedzawodowego, kształcenia prozawodowego, kształcenia i wychowania zawodowego oraz kształcenia ustawicznego w okresie aktywności zawodowej człowieka. W każdym z tych obszarów kryją się konkretne problemy nieodłącznie związane z gospodarką (…). Tym należy m.in. tłumaczyć tendencje do stosowania terminu: pedagogika gospodarcza[26].

Trudno zatem zgodzić się w całości ze zdaniem T. Szkudlarka, stwierdzającym „odkrycie edukacji przez ekonomię"[27] – ekonomia dawno odkryła edukację, a najlepszym tego przykładem jest rozwój subdyscypliny pedagogiki pracy. Niemniej jednak po roku '89 doszło do znaczących przemian, które zdanie T. Szkudlarka uzasadniają – uzasadniają je także przytaczane już diagnozy o dominacji racjonalności ekonomicznej w obszarze edukacji. Biorąc pod uwagę słowa krytyków ekonomicznej kolonizacji dyskursu pedagogiki,

[22] T.W. Nowacki, *Pedagogika pracy jako dyscyplina pedagogiczna*, [za:] Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki*…, s. 30.
[23] K. Abraham, *Pedagogika ogólna a pedagogika gospodarcza*, „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 4(46), 1967, s. 28.
[24] T.W. Nowacki, *Pedagogika w zakładzie pracy*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1967, nr 4(46), s. 139.
[25] Tamże, s. 138.
[26] Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki*…, s. 54–55.
[27] T. Szkudlarek, *Ekonomia i etyka*…, s. 176.

można założyć, że w kontekście przyjętego przedmiotu oraz podstawowych problemów dla pedagogiki pracy nastąpił czas wyjątkowej „prosperity”[28]. Jednakże Z. Wiatrowski[29] jest daleko bardziej ostrożny w swych opiniach, gdyż określając „aktualną sytuację w pedagogice pracy”[30], pisze co najwyżej o „dobrych stronach współczesności pedagogiki pracy”, na które składają się m.in.: „zwielokrotnione uwrażliwienie na postęp i nowoczesność w edukacji oraz w naukach pedagogicznych i naukach o pracy”, „nieustanna dążność do należytego sytuowania się w zmieniającym układzie życia gospodarczego i społecznego”, „odpowiednie uczestnictwo w przemianach edukacyjnych szczególnie wyznaczonych zadaniami reformy systemu edukacji w Polsce”, „wyjątkowo silne zaangażowanie się na rzecz europejskiego wymiaru edukacji”[31]. Co chcę podkreślić w tym miejscu, to to, że przemieszczenie dyskursu całej pedagogiki w żadnym razie nie wynikało z siły oddziaływania pedagogiki pracy i programowych deklaracji składanych przez reprezentantów tej dyscypliny, lecz z całokształtu przekształceń społeczno-gospodarczych.

---

[28] Szczególnych impulsów rozwojowych pedagogice pracy ma dostarczać koncepcja gospodarki opartej na wiedzy i koncepcja kapitału ludzkiego, lecz niezmienne w pedagogice pracy jest postrzeganie edukacji przede wszystkim w jej wymiarze gospodarczym. Zob. R. Gerlach, *Ustawiczne uczenie się w kontekście społeczeństwa wiedzy*, [w:] Z. Wiatrowski, K. Ciżkowicz (red.), *Pedagogika pracy i andragogika z myślą o dorastaniu, dorosłości i starości człowieka w XXI wieku*, t. 1, Włocławek 2007, s. 147–156; A. Zając, *Edukacja w rozwój kapitału ludzkiego podstawą nowego kapitalizmu w cywilizacji wiedzy*, [w:] R. Gerlach (red.), *Praca człowieka w XXI wieku. Konteksty – wyzwania – zagrożenia*, Bydgoszcz 2008, s. 349–367; H. Bednarski, A. Sas-Badowska, *Rekwalifikacja jako droga do aktywizacji i samodzielności zawodowej*, [w:] Z. Wiatrowski, I. Mandrzejewska-Smól, A. Aftański (red.), *Pedagogika pracy i andragogika z myślą o dorastaniu, dorosłości i starości człowieka w XXI wieku*, t. 2, Włocławek 2008, s. 313–314; U. Jeruszka, *Pedagogika ogólna wobec wyzwań rynku pracy*, [w:] A. Bogaj (red.), *Rozwój pedagogiki ogólnej. Inspiracje i ograniczenia kulturowe oraz poznawcze*, Warszawa–Kielce 2001, s. 198; B. Joksz-Skibińska, *Zadania i model nauczyciela techniki w szkole XXI wieku*, [w:] R. Gerlach, A. Kulpa-Kuczyńska, R. Tomaszewska-Lipiec (red.), *Wybrane problemy pedagogiki pracy w aspekcie przygotowania do zatrudnienia*, Bydgoszcz 2008, s. 108; E. Szablewska, *Wybrane determinanty rozwoju polskiego szkolnictwa zawodowego wobec wyzwań rynków pracy w Polsce i Unii Europejskiej*, [w:] R. Gerlach, A. Kulpa-Kuczyńska, R. Tomaszewska-Lipiec (red.), *Wybrane problemy pedagogiki pracy*…, s. 157; zob. J. Wilsz, *Teoria pracy. Implikacje dla pedagogiki pracy*, Kraków 2009; H. Bednarczyk, *O rozwój teorii i metodologii pedagogiki pracy*, „Pedagogika Pracy” 1998, s. 33–38; K. Symela, *Inwestowanie pracodawców w rozwój kompetencji zawodowych*, „Pedagogika Pracy” 1996, s. 53–61.

[29] Jeszcze bardziej ostrożny jest Stefan M. Kwiatkowski, który pisze: „Dla zewnętrznego obserwatora ostatnie lata to szczególna okazja do rozwoju szeroko rozumianych studiów teoretycznych i badań empirycznych obejmujących pedagogikę pracy i jej różnorodne związki z systemem gospodarczym i rynkiem pracy”, dodając później, iż ze względu na nakłady na badania faktycznie rozwój subdyscypliny jest zatrzymany. Zob. S.M. Kwiatkowski, *Pedagogika ogólna a pedagogika pracy – wzajemne relacje i inspiracje*, [w:] A. Bogaj (red.), *Rozwój pedagogiki ogólnej. Inspiracje i ograniczenia kulturowe oraz poznawcze*, Warszawa–Kielce 2001, s. 93 oraz S.M. Kwiatkowski, *Kształcenie zawodowe jako przedmiot badań*, „Pedagogika Pracy” 1998, z. 31, s. 21.

[30] Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki*…, s. 61.

[31] Tamże.

Ranga „odkrycia edukacji przez ekonomię" wzrosła niezależnie od deklaracji o podporządkowaniu systemu edukacji procesom gospodarczym. Musiał tu zatem zadecydować inny czynnik, a było nim wprowadzenie w Polsce kapitalistycznego sposobu gospodarowania. Postępujące znieprawienie ekonomiczne dyskursu pedagogiki jest po prostu skutkiem przekształceń gospodarczych. Tu możemy wyciągnąć nieostrożny wniosek, że „ekonomia determinuje w ostatniej instancji"[32] byt społeczny – nie tylko samą edukację, ale jej dyskurs i dyskurs o niej.

Dokonując refleksji nad pedagogiką pracy, mamy do czynienia z subdyscypliną pedagogiki, która znajduje się w samym centrum głównego nurtu dyskursu pedagogicznego, ze względu na skolonizowany z konieczności przez ekonomię przedmiot badawczy. Tym samym – dla ulokowania się wewnątrz pedagogiki pracy – nieodzowna staje się jakaś forma redukcjonizmu ekonomicznego, co jak się okaże w dalszej części tej książki, nastręczy niemałych problemów interpretacyjnych. Wiadomo już, że próbując zrekonstruować zagadnienie wyznaczone przez przyjętą przez pedagogów pracy ramę pojęciową „człowiek–wychowanie–praca"[33] (z zaznaczeniem, że chodzi o człowieka, wychowanie, pracę w kapitalizmie), nie można uniknąć poddanego przez polskich pedagogów zorientowanych na radykalną i krytyczną teorię edukacji krytyce ekonomizowanego języka. Jeżeli bowiem zwrócimy uwagę na to, co łączy pedagogikę pracy sprzed i po roku '89, to będzie to pytanie: „w jaki sposób szkoła ma lepiej jeszcze odpowiadać na zapotrzebowanie gospodarki?"[34]. Pedagogika pracy w taki sposób formułując swój podstawowy problem praktyczno-badawczy, lokuje się na pozycji bezkrytycznej adaptacji do panującego porządku ekonomicznego.

I tu pojawia się pytanie o konieczne warunki możliwości uprawiania pedagogiki pracy, tak aby nie stanowiła ona wyrazu panujących dyskursu i logiki instrumentalności, wobec konieczności utrzymywania się pedagogiki pracy w nurcie narzucającego się języka ekonomii. Takie też pytanie organizuje moje myślenie o pedagogice pracy, która mogłaby zmieścić się w ramach radykalnego i krytycznego paradygmatu pedagogiki. Trudność, na którą tu natrafiamy, polega na tym, że przejęcie strategii stosowanej przez pedagogów krytycznych (polegającej na krytyce ekonomicznej totalizacji stosunków społecznych, w tym stosunków w obszarze edukacji) w obszarze pedagogiki pracy oznacza *de facto* ucieczkę od problemu. A problem, który mnie tu zajmuje,

[32] Zob. L. Althusser, *Ideologie i aparaty ideologiczne państwa*, Warszawa 2006 oraz S. Bowles, H. Gintis, *Schooling in Capitalist America. Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*, New York 1976.

[33] Zob. Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki…*, s. 33; tenże, *Nauki pedagogiczne z myślą o całożyciowym rozwoju człowieka w dobie globalizmu*, [w:] Z. Wiatrowski, K. Ciżkowicz, *Pedagogika pracy i andragogika…*, s. 30; S.M. Kwiatkowski, *Pedagogika pracy*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 3, Gdańsk 2007 s. 238; S.M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak, *Pedagogika pracy*, Warszawa 2007, s. 13; F. Szlosek, *Rozwój czy stagnacja pedagogiki pracy*, [w:] Z. Wiatrowski, K. Ciżkowicz (red.), *Pedagogika pracy i andragogika…*, s. 280.

[34] Takiej orientacji pedagogiki pracy poświęcone są rozdziały 4 i 5 niniejszej książki.

bazuje na jednym podstawowym założeniu, co można wyrazić za L. Witkowskim: „jest inna pedagogika”[35], musi być także inna pedagogika pracy. Pedagogika pracy, która nie zrywając swych koniecznych związków z językiem ekonomii, będzie jednocześnie nośnikiem potencjału krytycznego, oporowego i emancypacyjnego.

Wobec tego proponuję rozwiązanie, które określiłbym jako „wrogie przejęcie języka”, a które znane jest z wielu prac krytycznych, że wspomnę tu tylko zabieg, jakiego dokonał Karol Marks na zastanej przez niego ekonomii politycznej. Zatem przejąć język „ekonomii politycznej kształcenia”, aby przejąć nad nim kontrolę, doprowadzić go do absurdu (jak powiedzieliby jedni) lub skrajnej konsekwencji logicznej (jak powiedzieliby inni), by konieczność wyjścia z ciasnych ram myślenia dominującego dyskursu stała się nieodzowna. „Przejęcie języka” będzie dokonywało się na dwa sposoby: 1) przyjęcie „redukcjonizmu” ekonomicznego jako założenia (strategicznego), które raz, że wiąże się z subdyscypliną pedagogiki pracy, a dwa z marksizmem, leżącym u źródeł radykalnej i krytycznej teorii edukacji; 2) przejęcie przez „pobranie” z języka potocznego, półprofesjonalnego i profesjonalnego, tekstów określających znaczenie pracy.

Co szczególnie ciekawe, to moim zdaniem fakt, że znaczenia nadawane pracy czy w ogóle dyskurs wokół zjawiska pracy są symptomem nowego porządku – symptomem w tym sensie, że stanowią moment zaburzający wolnorynkową i demokratyczną fantazję przez stworzenie wypartego punktu odniesienia: horroru pracy w kapitalizmie[36]. Analiza znaczeń nadawanych pracy z perspektywy pedagogiki pracy jest niczym „wejście w wir”, jak metaforycznie opisywał swą metodę pracy Marshall McLuhan[37] poddanie się działaniu dyskursu panującego. Jest to jednakże zabieg jedynie strategiczny, gdyż – tak jak była już o tym mowa – pozostaję pod wpływem postulatów pedagogiki radykalnej i krytycznej: kwestionowania zastanych pojęć, przedzałożeń, twierdzeń i instytucji, a przy tym przywiązania do ideałów demokracji i myślenia o edukacji przede wszystkim jako praktyce kształtowania upełnomocnionych obywateli[38]. Imperatyw pedagogiki określa H.A. Giroux: „Wykroczyć poza krytykę, aby rozwinąć pozytywny język ludzkiego upełnomocnienia”[39].

✦

Książka składa się z czterech części oraz z zakończenia. W części 1 przedstawiam założenia teoretyczne, które legły u podstaw badania pojęcia pracy

[35] L. Witkowski, *O stanie i problemach recepcji amerykańskiej pedagogiki radykalnej w Polsce. Próba świadectwa osobistego i refleksji o „doświadczeniu pokoleniowym”*, [w:] H.A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Kraków 2010, s. 39.

[36] Zob. S. Žižek, *Przekleństwo fantazji*, Wrocław 2001, s. 17–55.

[37] M. McLuhan, *Wybór pism*, Poznań 2001, s. 36.

[38] H.A. Giroux, *Border Crossings*…, s. 10–11.

[39] Tamże.

jako „pustego znaczącego". Część 2 zawiera rekonstrukcję tradycyjnej pedagogiki pracy jako punktu odniesienia dla projektu pedagogiki pracy realizującej ideały radykalnej i krytycznej teorii edukacji. W kolejnych częściach (3 i 4) przedstawiam wyniki badań nad znaczeniami nadawanymi pracy i samookreśleniami tożsamości podmiotów pracy (część 3) oraz znaczeniami pracy obecnymi w dyskursie publicznym (część 4). W zakończeniu przedstawiam idee pedagogii strajku jako prawdziwie demokratycznej i emancypacyjnej pedagogii pracy.

Część czytelników może spostrzec, że rozliczne rozdziały niniejszej książki były już publikowane przede wszystkim na łamach kwartalnika „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" oraz półrocznika „Forum Oświatowe". Chcę tutaj jednak podkreślić, iż dopiero całościowy wgląd w zebrany materiał empiryczny oraz dokonane analizy i interpretacje dają szansę na pogłębioną refleksję na temat tego, jakie znaczenie ma praca dla edukacji i edukacja dla ekonomii kapitalistycznej.

Badania, które legły u podstaw niniejszej książki realizowane były w latach 2007–2011 w ramach projektu finansowanego przez MNiSW *Dyskursywna konstrukcja podmiotu w wybranych obszarach kultury współczesnej* (Nr N107 026 32/3637) – obszarem, który przypadł mi w udziale był obszar pracy. Syntetyczne przedstawienie wyników, także moich badań, zawarte jest w książce *Dyskursywna konstrukcja podmiotu. Przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury*[40]. W tym miejscu chciałbym podziękować zespołowi kierowanemu przez prof. Tomasza Szkudlarka: prof. Lucynie Kopciewicz, prof. Mirosławowi Patalonowi, dr Małgorzacie Cackowskiej oraz dr Karolinie Starego – bez których nie byłoby tych badań, a w konsekwencji książki.

[40] Zob. M. Cackowska, L. Kopciewicz, M. Patalon, P. Stańczyk, K. Starego, T. Szkudlarek, *Dyskursywna konstrukcja podmiotu. Przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury*, Gdańsk 2012, s. 155–207. Dalej będę to źródło przywoływał jako *Dyskursywna konstrukcja podmiotu*.

CZĘŚĆ 1
PRACA JAKO PUSTE ZNACZĄCE – TEORETYCZNE RAMY POSTĘPOWANIA BADAWCZEGO

Wprowadzenie

Przedmiotem postępowania badawczego są „puste znaczące”[1] pracy: zadanie, przed którym staję, jest proste, o ile w ogóle wykonalne. Problem, którego zapowiedzią jest przedziwna formuła zadania „prostego, o ile w ogóle wykonalnego”, dotyczy wybranego zestawu teorii napędzającego zamysł postępowania badawczego. Chodzi mi o to, że badanie treściowej zawartości pustego znaczącego pracy rozszerza zakres potencjalnych teoretycznych inspiracji do tego stopnia, iż można zostać posądzonym o nadmierny i nieuzasadniony, a wręcz nieuprawniony eklektyzm teoretyczny. W skrócie rzecz ujmując, jeżeli u podstaw zamysłu badawczego legły jednocześnie koncepcja E. Laclau pustych znaczących oraz koncepcja „zasady korespondencji” S. Bowlesa i H. Gintisa[2], to myślenie o przedmiocie badania z konieczności musi lokować się gdzieś między wyjaśnieniami strukturalno-funkcjonalnymi a poststrukturalizmem, gdzieś pomiędzy determinacją bazy, ekonomizmem i redukcjonizmem a determinacją nadbudowy, kulturalizmem i antyredukcjonizmem. Kluczową konsekwencją obrania „pustych znaczących” pracy za przedmiot badania jest także problem relacji struktura–sprawstwo, który dodatkowo wymyka się uproszczeniom idealizmu przypisującego całość sprawstwa podmiotowi, ale także wizji człowieka przesocjalizowanego, całkowicie podporządkowanego strukturze (językowi, kulturze, społeczeństwu).

Ta część książki poświęcona jest w całości zabiegowi nakreślenia teoretycznej ramy dla obranego przeze mnie przedmiotu badań. Zadanie, jakie sobie stawiam, polega na prześledzeniu wątków, które łączy pojęcie „pustych znaczących”, a które mają znaczenie dla przyjętych przeze mnie praktycznych rozwiązań w toku badań nad sensem pracy obecnym w obiegu kultury. Tym samym zadaniem elementarnym będzie zrekonstruowanie koncepcji pustych znaczących autorstwa E. Laclau. Złożoność tej teorii koniecznie prowadzi do przedstawienia jej źródeł, a te wypływają z różnych obszarów współczesnej teorii społecznej. Będziemy tu musieli przeanalizować konteksty językoznawcze, a równolegle będziemy podążać za problemami studiów kulturowych, pedagogiki krytycznej i jej inspiracji płynących z teorii krytycznej. Przy tym pojawić musi się choćby częściowa rekonstrukcja sporów

[1] Zob. E. Laclau, *Emancypacje*, Wrocław 2004; tenże, *Rozum populistyczny*, Wrocław 2009; T. Szkudlarek, *Puste, płynne, zepsute i wieloznaczne*, [w:] E. Laclau, *Rozum*…; T. Szkudlarek, *Dyskursywna konstrukcja podmiotowości („puste znaczące” a pedagogika kultury)*, „Forum Oświatowe” 2008, [numer specjalny], s. 125–140; tenże, *Wstęp*, [w:] *Dyskursywna konstrukcja podmiotu*, s. 7–25.

[2] Zob. S. Bowles, H. Gintis, *Schooling*…, s. 130 i dalej.

w łonie myśli marksowskiej, przede wszystkim z powodu jej niejednoznaczności, podkreślanej przez przedstawicieli radykalnej i krytycznej teorii edukacji. Dokonując takiego wyboru teoretycznych inspiracji, które mogą całkiem trafnie zostać określone jako ideologiczne, będę musiał sprostać problemowi ustalenia warunków możliwości uprawiania badań zaangażowanych. Koniec końców przedstawię konkretne rozwiązania metodologiczne i przesłanki, które przemawiają za wyborem strategii fenomenograficznej i krytycznej analizy dyskursu (KAD) jako najwłaściwszych dla badania pustych znaczących pracy.

Wstępne uwagi na temat teoretycznych ram projektu badania pustego znaczącego muszą także zawierać wyjaśnienie kwestii oryginalności zastosowanych rozwiązań. Po tym, o czym już była mowa we wstępie i co wyraziłem w podziękowaniach dla Zespołu projektu *Dyskursywna konstrukcja podmiotu w wybranych obszarach kultury współczesnej*, można wnosić, iż opracowując swoje strategie, bazowałem na wspólnej pracy, wykorzystując doświadczenia osób, które doskonalą przez ostatnią dekadę metodę fenomenograficzną łączoną z KAD. Szczególnie ważnym rozwiązaniem metodologicznym, będącym wynikiem wspólnej pracy Zespołu, jest zastosowanie fenomenografii i KAD jako strategii umożliwiających operacjonalizację teorii pustych znaczących.

Do zespołu T. Szkudlarka przystąpiłem z zamiarem badania obszaru pracy, co wiąże się z tym, iż badania dotyczyły dyskursywnej konstrukcji podmiotu pracy (to zresztą jest rewersem badania pustych znaczących), ale co w tym miejscu ważniejsze, mając specyficzne inspiracje teoretyczne. Ogólnie chodzi o edukację wyobcowaną i wyobcowującą ze względu na konteksty społeczne, w której ona funkcjonuje – o czym pisali Z. Kwieciński[3] i P. Freire[4] – w szczególności zaś chodziło o wspomnianą już zasadę korespondencji S. Bowlesa i H. Gintisa. Mówiąc innymi słowy, zasada korespondencji jest elementem założycielskim w moim myśleniu o znaczeniach nadawanych pracy i tożsamości podmiotów pracy. Wstępny pomysł był prosty: uzupełnić poczciwą strukturalistyczną koncepcję z zakresu socjologii edukacji o teoretyczne zdobycze poststrukturalizmu. W założeniu chodziło o to, by rozciągnąć zakres obowiązywania zasady korespondencji na obszar języka jako najbardziej wysublimowanej formy organizacji porządku społecznego. W in-

[3] Zob. m.in. Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Warszawa 1992; tenże, *Tropy – Ślady – Próby*, Poznań–Olsztyn 2000; tenże, *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wrocław 2007; tenże, *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*, Toruń–Olsztyn 2002; tenże, *Wykluczanie. Badania dynamiczne i porównawcze nad selekcjami społecznymi na pierwszym progu szkolnictwa*, Toruń 2002; tenże, *Cztery i pół. Preliminaria – liminaria – varia*, Wrocław 2011.

[4] P. Freire, *Pedagogia do Oprimido*, Porto 1975; tenże, *Educação e Munança*, São Paulo 1979; tenże, *Extensão ou Communicação*, Rio de Janeiro 1983; tenże, *Education for Critical Consciousness*, New York 1998; tenże, *„Bankowa" koncepcja edukacji jako narzędzie opresji*, [w:] K. Blusz (red.), *Edukacja i wyzwolenie*, Kraków 2000; tenże, *Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos*, São Paulo 2000.

teresującym mnie przypadku chodzi o korespondowanie między systemem społeczno-politycznym a pojęciem pracy, kluczowym dla kapitalizmu. Elementem pośrednim jest pedagogia, której to pojęcie umożliwia skoncentrowanie się przede wszystkim na skutkach działań pedagogicznych[5], a w szerokim sensie w ogóle na doświadczaniu kultury jako doświadczeniu edukacyjnym[6]. Oznacza to, że chodzi mi o odpowiadanie edukacji na zapotrzebowanie systemu ekonomicznego w warstwie językowej – korespondencję między wymogami gospodarki a językowym obrazem pracy.

Ta część książki składa się z trzech rozdziałów. W pierwszym z nich kreślę ramę teoretyczną badań treściowej zawartości pustych znaczących pracy, osadzając się jednocześnie w paradygmacie pedagogiki krytycznej a także w obrębie studiów kulturowych, co zmusi mnie do zajęcia stanowiska wobec zarzucanego S. Bowlesowi i H. Gintisowi ekonomizmu i pesymizmu. Przyjęta rama teoretyczna wydaje się być zbyt silna, nadmiernie narzucająca znaczenia i predeterminująca interpretację wyników – przynajmniej w perspektywie postulatu o koniecznym bezzałożeniowym stylu uprawiania badań jakościowych – wobec czego będę musiał podjąć się próby określenia warunków możliwości prowadzenia badań zaangażowanych[7]. Natomiast zamykający tę część książki rozdział zawierał będzie szczegółowy opis przyjętych rozwiązań metodologicznych w procesie badania pustych znaczących pracy.

[5] Zob. Z. Kwieciński, *Między patosem*…, s. 109–111.

[6] Zob. T. Szkudlarek, *Radykalna krytyka, pragmatyczna zmiana*, [w:] Z. Kwieciński (red.), *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, Warszawa 2000, s. 278–281.

[7] Ciekawą próbę podjęcia tego tematu dokonuje L. Kopciewicz, *Nauczycielskie poniżanie. Szkolna przemoc wobec dziewcząt*, Warszawa 2011, s. 98–113. Zob. również T. Szkudlarek, *Poststrukturalizm a metodologia pedagogiki*, „Socjologia Wychowania" 1997, XIII, s. 175–177.

Rozdział 1. Zasada korespondencji i puste znaczące[8]

1.1. Szkoła w kapitalizmie – zasada korespondencji i kolizja praw

Choć S. Bowles i H. Gintis wyraźnie inspirują się pracami K. Marksa, to punktem wyjścia dla bodaj najsłynniejszej ich książki *Schooling in Capitalist America. Educational Reform and the Contradictions of Economic Life* jest Johna Deweya pojmowanie szkoły jako miejsca, w którym dokonuje się przygotowanie wychowanka do demokratycznego systemu politycznego i demokratycznych stosunków społecznych[9]. Autorzy *Schooling in Capitalist America*, analizując politykę edukacyjną Stanów Zjednoczonych, dostrzegają w niej przede wszystkim zwrot ku liberalnej koncepcji kształcenia, której najbardziej zdeterminowani reformatorzy odwołują się głównie do spuścizny J. Deweya[10]. S. Bowles z H. Gintisem, zgadzając się na postulaty szeroko pojętej demokratyzacji edukacji, koncentrują się jednak na niepowodzeniach tego procesu, uznając, iż kolejne porażki reformatorów mają swe przyczyny poza salami lekcyjnymi lub nawet poza zinstytucjonalizowaną polityką oświatową w ogóle. Przyczyn niepowodzeń w demokratyzacji amerykańskiej szkoły – w duchu Deweyowskim, bo w końcu szkoła jest częścią życia społecznego – szukają poza nią, czyniąc wstępną konkluzję: „Kapitalizm, nie technologia lub ludzka natura, stanowi czynnik ograniczający"[11].

W tym miejscu należy postawić pytanie o szczerość S. Bowlesa i H. Gintisa, gdy opowiadają się po stronie demokratyzacji oświaty, wybierając jednocześnie ortodoksyjną odmianę marksizmu jako instrument wyjaśniający przyczyny niepowodzeń zorientowanych demokratycznie amerykańskich reformatorów edukacji. Jak bowiem się ma demokracja do komunizmu? Z drugiej strony można zapytać: a jak się ma kapitalizm do demokracji? – co zresztą S. Bowles i H. Gintis czynią dekadę po opublikowaniu książki *Schooling in Capitalist America*[12]. Z ich książki *Democracy & Capitalism* wyłania się obsesyjne wręcz

---

[8] Jest to szczegółowe ujęcie problemów, które już poruszałem. Zob. P. Stańczyk, *Pedagogia, puste znaczące i zasada korespondencji*, „Podstawy Edukacji", t. 3, *Podmiot w dyskursie pedagogicznym*, Kraków 2010, s. 113–124.

[9] Zob. J. Dewey, *Demokracja i wychowanie*, Warszawa 1963.

[10] Zob. S. Bowles, H. Gintis, *Schooling*…, s. 20 i dalej.

[11] Tamże, s. 20.

[12] Zob. S. Bowles, H. Gintis, *Democracy & Capitalism. Property, Community and the Contradictions of Modern Social Though*, Nowy Jork 1987.

przywiązanie autorów do idei demokracji i wolności, a także gorliwa wiara w postęp demokracji – wiara coraz rzadziej spotykana w epoce postpolityki pośród deklaratywnych demokratów i liberałów. Opisując drogę, jaką od XVIII wieku przebyły systemy demokratyczne napędzane indywidualnym pragnieniem uznania, S. Bowles z H. Gintisem piszą:

> Demokracja nie trwa w bezruchu. Tam gdzie demokratyczne instytucje puściły korzenie, często się one rozgałęziają i stają coraz głębsze. Tam gdzie idiom demokracji [ang. *democratic idiom* – przyp. P.S.] stał się *lingua franca* polityki, często też zawierał niechciane znaczenia. Dlatego też na drodze swojego rozwoju demokracja bez wyjątku i bez pardonu rzuca wyzwanie wszystkim formą uprzywilejowania[13].

„Droga rozwoju demokracji" jest dla S. Bowlesa i H. Gintisa wyznaczona przez kolejne ruchy emancypacyjne skupiające się wokół wszelkiego rodzaju ruchów obywatelskich na rzecz uznania praw jednostek bez względu na to, czy mamy do czynienia z dyskryminowaną mniejszością (mniejszości etniczne, seksualne), czy też z dyskryminowaną większością (kobiety, klasa pracująca)[14]. Dynamika demokracji wiąże się ze zjawiskiem „kolizji praw"[15] [ang. *collision of rights* – przyp. P.S.], o którym S. Bowles z H. Gintisem piszą:

> Nasz nacisk na konflikt jako siłę napędową zmiany społecznej sugeruje pociąg do materializmu historycznego Marksa. Jednakże dynamika kreślona przez kolizję praw nie może być zredukowana do kwestii ekonomicznych ani walki klas. Zmianę społeczną w liberalnym kapitalizmie lepiej pojmować jako produkt interakcji dwóch ogólnosystemowych logik praw: jednostkowych i własności (…)[16].

Konflikt, o którym mowa, przykrywany jest w obecnych realiach politycznych – zdaniem S. Bowlesa i H. Gintisa – przez paradoksalne zwycięstwo z gruntu Marksowskiego sądu o konieczności ekonomicznej, która w neoliberalizmie delegitymizuje wolę polityczną wspólnoty demokratycznej[17]. Rewersem tej delegitymizacji jest nieuznanie praw jednostek, ze szczególnym uwzględnieniem prawa jednostek do samostanowienia o sobie, co prowadzi autorów *Democracy & Capitalism* do twierdzenia, iż oto – wbrew temu, co twierdzą zwolennicy neoliberalizmu – nie tylko nie występuje pełna kompatybilność między prawami jednostek a prawami tych jednostek do posiadania, lecz także relacja między dwiema tymi wartościami może być scharakteryzowana jako konflikt (kolizja)[18]. Mówiąc wprost: nadmierne przywiązanie neoliberałów do prawa własności zasłania masowe naruszenie praw jednos-

[13] Tamże, s. 5.
[14] Tamże.
[15] Zob. tamże, s. 34–41.
[16] Tamże, s. 32.
[17] Zob. tamże, s. 12–13
[18] Zob. tamże, s. 36.

tek własności tej pozbawionych. Wobec czego zamiast dokonywać totalnej krytyki neoliberalizmu, S. Bowles z H. Gintisem przejmują jego założenia i konfrontują z codziennością praktyki pracy i polityki w Stanach Zjednoczonych.

Strategię, którą tu próbuję zrekonstruować, wywodzą S. Bowles i H. Gintis z wewnętrznej niesprzeczności wszelkich protestów przeciw dominacji i uprzywilejowaniu, które uznają za *lingua franca* demokracji. Zdaniem S. Bowlesa i H. Gintisa, dyskursy, które próbują ową dominację i uprzywilejowanie uzasadnić, z konieczności wikłać muszą się w sprzeczności, które autorzy *Democracy & Capitalism* porównują do biblijnego „pomieszania języków"[19]. Warunkiem tego „pomieszania" jest konflikt wartości, w którym jednak – jak optymistycznie uznają – do głosu konsekwentnie dochodzi „niechciane dziecko tradycji liberalnej", czyli „radykalny dyskurs praw jednostek"[20]. Swą kumulację problem demokracji uzyskuje w kontekście kapitalizmu, w którym mamy do czynienia z uprzywilejowaniem mniejszości wobec upośledzonej i konsekwentnie upośledzanej większości: zrealizowane względem mniejszości prawo do posiadania przysłania deprywację praw większości. *Ergo*, mamy tu do czynienia z masowym naruszeniem praw większości. W praktyce problem dotyczy dobrowolności „dobrowolnej wymiany" dokonującej się na rynku pracy i można problem ten wyrazić, jak czynią to S. Bowles z H. Gintisem, w pytaniu: kto zatrudnia kogo i dlaczego?[21]. Oczywiście kontekst dla odpowiedzi na tak postawione pytanie nakreślony już został w XIX wieku przez K. Marksa, lecz w perspektywie radykalnego dyskursu praw jednostek, a także w perspektywie dominującego myślenia neoliberalnego rysuje się nam odpowiedź, iż jeżeli wolność utożsamiona jest z prawem własności, to brak własności i permanentne wywłaszczanie pracowników z efektów ich pracy są formą pozbawienia wolności.

Przywiązanie S. Bowlesa i H. Gintisa do idei demokracji jest wynikiem ich opowiedzenia się po stronie myśli liberalnej, lecz gdy tylko zyskuje swą kontekstualizację w myśli K. Marksa, staje się myśleniem o demokracji radykalnej, w której nie można poprzestać na demokratyzacji częściowej, będąc zorientowanym na wszelkie okoliczności, w których pozbawiane są swych praw jednostki. Oryginalność ich podejścia polega na tym, że S. Bowles z H. Gintisem nie widzą prywatnej własności jedynie jako przyczyny wyzysku, lecz jako potencjalny czynnik emancypacji: dostrzegając akumulację kapitału, koncentrują się na procesie przywłaszczania części wartości dodatkowej względnej, czyli… prywatnej własności pracowników, co jest naruszeniem ich praw, łącznie z centralnym dla ideologii neoliberalnej „boskim" prawem własności. Zatem wspomniany konflikt praw w kapitalizmie polega na uznawaniu praw własności przedsiębiorców, ale nie prawa własności pracowników.

[19] Zob. tamże, s. IX.
[20] Tamże, s. X.
[21] Zob. tamże, s. 73–74.

Równolegle do problemu kolizji praw występuje problem władzy i sprawstwa w odniesieniu do gospodarki jako całości, ale w szczególności sprawstwa jednostki i władzy nad jednostką w miejscu pracy. Analizy S. Bowlesa i H. Gintisa prowadzą ich do uznania kapitalizmu za formę sprawowania władzy, która nosi cechy arbitralnego narzucenia porządku społecznego, jakby była to absolutystyczna forma rządów. Uważają oni, że absolutyzm Ludwika XVI i międzynarodowej korporacji mają tyle cech wspólnych, że można mierzyć je jedną miarą. W tym kontekście zadają pytanie:

> Dlaczego prawa własności mają przeważać nad demokratycznym prawem ogółu w określaniu, kto ma kierować sprawami przedsięwzięcia gospodarczego, którego działania mogą bezpośrednio dotknąć nawet i pół miliona pracowników (…)?[22]

Tym samym, stosunek między demokracją a kapitalizmem jest stosunkiem konfliktu praw (i wartości), w którym obietnica uniwersalnych praw łamana jest przez gospodarkę różnicującą szanse życiowe jednostek, ale co ważniejsze w tym miejscu: ekonomię, która na masową skalę pozbawia nas sprawstwa[23].

Przywiązanie S. Bowlesa i H. Gintisa do myśli liberalnej i idei demokracji jest zatem raczej czymś więcej niż tylko retorycznym wybiegiem zwiększającym wagę ich krytyki liberalnych reform systemu szkolnego w Stanach Zjednoczonych. Wywód z *Schooling in Capitalist America* jest jednocześnie *ad rem,* gdyż jego autorom chodzi o demokratyzację demokracji, ale także *ad hominem*, gdyż liberalizm bazuje na gwarancji praw indywidualnych, co jednak (szczególnie w kontekście sposobów funkcjonowania gospodarki) jest jedynie gwarancją deklaratywną i jak określają to S. Bowles z H. Gintisem, „fałszywą obietnicą”[24]. Tym samym, argumentacja wywiedziona przez nich z K. Marksa dotyczy przedmiotu, a z liberalizmu – szczególnie z J. Deweya – wewnętrznej spójności oraz zgodności deklaracji reformatorów z działaniami szkół.

Ważne jest, by dostrzec tutaj, iż określenie „fałszywa obietnica”[25] odnosi się do „pustego gestu”[26] demokracji liberalnej, którą w analogii do realnego socjalizmu określić można jako realną demokrację. Co jednak ważniejsze, jeżeli dyskurs praw jednostek z uprzywilejowanym prawem własności ma stanowić jedynie ideologiczną manipulację „umożliwiającą społeczeństwo”[27], nigdy jedynie ideologiczną manipulacją nie będzie. Chodzi mi o to, że – „pisząc”

---

[22] Tamże, s. XI. Podobny argument podejmuje Ladislau Dowbor, który swojego czasu był doradcą ekonomicznym lewicowego prezydenta Brazylii Luiza Inácio Lula da Silvy. Zob. L. Dowbor, *Demokracja ekonomiczna. Alternatywne rozwiązania w sferze zarządzania społecznego*, Warszawa 2009, s. 24–25.

[23] Zob. tamże, s. 90–91.

[24] Tamże, s. 90.

[25] W odniesieniu do liberalnych reform edukacji S. Bowles i H. Gintis używają określenia „złamana obietnica”. Zob. S. Bowles, H. Gintis, *Schooling*…, s. 18–49.

[26] Zob. S. Žižek, *Przekleństwo*…, s. 43–48.

[27] Zob. T. Szkudlarek, *Puste, płynne, zepsute*…, s. VII–XIV.

S. Žižkiem – fantazja nie tylko stanowi zasłonę horroru „Realności" i nie tylko jest wypartym punktem odniesienia dla horroru „Realności"[28], ale także może być punktem odniesienia, będącym krytyką *status quo*. Mówiąc inaczej, gdy tylko uświadomimy sobie, że pewne praktyki społeczne muszą być przykryte zasłoną fantazji, gdyż w innym przypadku są nie do przyjęcia, to analiza fantazji pozwala nam określić, co jest do przyjęcia. W takich warunkach możliwa jest kontrnarracja, której dokonują S. Bowles z H. Gintisem w odniesieniu do demokracji i kapitalizmu i którą kwitują w najprostszy możliwy sposób jako „fałszywą obietnicę".

Używając w *Democracy & Capitalism* terminu fałszywej obietnicy, nie posuwają się do przodu od 1976 roku, kiedy publikują *Schooling in Capitalist America*, w której to książce używają określenia „złamane obietnice"[29]. Oba pojęcia zawierają tą samą, opisaną powyżej i rozwiniętą dopiero w *Democracy & Capitalism* strukturę „kolizji praw", lecz to wcześniejsza książka – choćby dlatego, że wprost odnosi się do relacji między edukacją i kapitalizmem – inspiruje mnie do osadzonego w radykalnej teorii edukacyjnej badania treści pustych znaczących pracy oraz samoidentyfikacji podmiotów pracy.

Patrząc zatem na *Schooling in Capitalist America* w perspektywie *Democracy & Capitalism*, możemy dostrzec „kolizję praw", która dokonuje się w szkole, stanowiąc porażkę demokratycznych i liberalnych ideałów wywiedzionych z edukacyjnej filozofii J. Deweya, a także porażkę, która ma swoje przyczyny poza szkołą w szeroko pojętej praktyce społecznej, ze szczególnym uwzględnieniem ekonomii. Tym samym wywód S. Bowlesa i H. Gintisa faktycznie zorganizowany jest za pomocą kwestii: dlaczego reformy systemu edukacji w Stanach Zjednoczonych kończą się niepowodzeniem? Oczywiście – co powtarzam – chodzi o reformy inspirowane demokratyczną ideą wychowania w duchu deweyowskim. W takim wszakże wypadku pojawiają się dwa kluczowe wątki, z których pierwszy dotyczy postulatów formułowanych przez demokratycznych i liberalnych reformatorów edukacji w Stanach Zjednoczonych, a drugi – jak można by to określić – warunków niemożliwości realizacji owych postulatów w kapitalizmie. Ujmując w skrócie wywód S. Bowlesa i H. Gintisa, postulaty demokratyzacji oświaty są niemożliwe do realizacji nie ze względu na to, co dzieje się w klasie lekcyjnej i nie ze względu na to, że postulaty demokratyzacji spotykają się z niezrozumieniem, ale ze względu na to, co dzieje się poza szkołą, a co jednocześnie określa codzienne życie szkoły, jej codzienną praktykę i kulturę organizacyjną. Ogólna zasada, która reguluje relacje między szkołą i kapitalizmem, określona jest przez autorów *Schooling in Capitalist America* jako „zasada korespondencji"[30], która odnosi się do jednego z kluczowych postulatów progresywizmu J. Deweya i jedynego Deweyowskiego postulatu, który może być zrealizowany, co jednak

[28] Zob. S. Žižek, *Przekleństwo*…, s. 22.
[29] Zob. S. Bowles, H. Gintis, *Schooling*…, s. 18–49.
[30] Tamże, s. 130–132.

nie przesądza demokratyczności wychowania. O „zasadzie korespondencji" S. Bowles z H. Gintisem piszą:

> System edukacyjny pomaga integrować młodzież z systemem ekonomii, uważamy, poprzez strukturalną odpowiedniość [ang. *correspondence* – przyp. P.S.] między stosunkami społecznymi [w szkole – przyp. P.S.] a tymi w [procesie – przyp. P.S.] produkcji. Struktura stosunków społecznych w szkole nie tylko przyzwyczaja ucznia do dyscypliny miejsca pracy, ale także kształtuje postawy względem innych, postrzeganie siebie, własny wizerunek oraz identyfikację klasową i społeczną, które są kluczowymi składnikami dostosowania zawodowego [ang. *job adequacy* – przyp. P.S.][31].

Korespondencja (odpowiedniość), o której piszą S. Bowles z H. Gintisem, wiąże się z odtwarzaniem, replikowaniem w szkole warunków spotykanych w miejscu pracy: hierarchicznego podziału pracy i jego wertykalnej konstrukcji; warunków pracy wyobcowanej poprzez pozbawienie kontroli uczniów nad ich uczeniem się; koncentracji szkoły na zewnętrznych czynnikach motywacji, co ma przypominać proces produkcji, w którym wynagrodzenia motywują pracę, ale oceniany (wyceniany) jest końcowy produkt (wiedza); konkurencyjności poprzez podsycanie współzawodnictwa między uczniami i koncentrację na rankingach i systemach ewaluacji[32]. Konkludują oni: „Poprzez dostosowanie uczniów do zestawu stosunków społecznych, do tych obecnych w miejscu pracy, szkolnictwo podejmuje próbę dostosowania rozwoju indywidualnych potrzeb do własnych wymagań"[33], a właściwie do wymagań ekonomii i koło się zamyka. Tu można dodać jedną wątpliwość, o której wspominają Anna Sawisz oraz Tomasz Gmerek, brak wyjaśnienia przez S. Bowlesa i H. Gintisa istoty korespondencji między szkolnictwem i kapitalizmem[34]. Oboje polscy badacze relacji społecznych w edukacji piszą o pewnym deficycie teorii prezentowanej w *Schooling in Capitalist America*, który polega na tym, że S. Bowles z H. Gintisem ograniczają się do stwierdzenia, iż relacje między szkolnictwem a kapitalizmem występują i rządzą się zasadą odpowiadania szkoły na potrzeby gospodarki, ale nie tłumaczą, dlaczego się to dzieje[35].

Pomijając konstrukcję projektu badawczego S. Bowlesa i H. Gintisa, który nie mógł odpowiedzieć na wątpliwości formułowane przez A. Sawisz i T. Gmerka, podejmę się obrony zasady korespondencji, ale trzeba będzie zacząć od postulatów wywiedzionych z filozofii J. Deweya. Autorzy *Schooling in Capitalist America* piszą o trzech podstawowych zasadach, które miały

[31] Tamże, s. 130.
[32] Zob. tamże, s. 131.
[33] Tamże.
[34] Zob. A. Sawisz, *Szkoła a system społeczny. Wokół problematyki nowej socjologii oświaty*, Warszawa 1989, s. 31–33; T. Gmerek, *Kapitalizm, edukacja, nierówność społeczna (teoria reprodukcji ekonomicznej Samuela Bowlesa i Herberta Gintisa)*, [w:] T. Gmerek (red.), *Edukacja i stratyfikacja społeczna*, Poznań 2003, s. 115–123.
[35] Tamże.

w założeniu reformatorów wyznaczać kierunek zmian w szkole amerykańskiej:

> Po pierwsze i przede wszystkim, szkoły mają pomagać włączać młodzież do rozmaitych zawodowych, politycznych, rodzinnych i innych ról dorosłych wymaganych przez rozwijającą się ekonomię i stabilny ustrój. (…)
>
> Po drugie, choć zasadnicze różnice przywilejów ekonomicznych i statusów społecznych są uznane przez większość liberałów za nieuchronne, to dawanie każdemu indywidualnej szansy, aby otwarcie współzawodniczyć o owe przywileje jest i efektywne, i pożądane. (…) Szkolnictwo, jak proponowali niektórzy, nie tylko powinno zapewnić uczciwe współzawodnictwo, ale także zmniejszać różnice ekonomiczne między wygranymi i przegranymi. Możemy utożsamić tę rolę szkolnictwa z dążeniem do równości szans lub równości samej w sobie, jako [realizację – przyp. P.S.] „egalitarnej" funkcji edukacji. (…)
>
> W końcu, edukacja postrzegana jest jako główny instrument pobudzania umysłowego i moralnego rozwoju jednostki. Osobiste spełnienie zależy, w dużej części, od zakresu, kierunku oraz witalności rozwoju naszych umysłowych, poznawczych, emocjonalnych, estetycznych i innych potencjałów. Jeżeli system edukacyjny nie odpowiada owym potencjałom (…) zawodzi zupełnie[36].

Zatem funkcja, którą jest adaptowanie młodzieży do ról, mogących przypaść im w udziale w dorosłym życiu, wyrównywanie szans oraz koncentracja na potencjale rozwojowym ucznia są podstawowymi postulatami zorientowanych na demokratyzację progresywistycznych reformatorów. Co więcej i co ważniejsze, wszystkie te funkcje nie tylko, że są kompatybilne, ale zdaniem liberalnych reformatorów uzupełniają się i wzmacniają[37]. Natomiast – jak było już powiedziane – szkolnictwo w kapitalistycznej Ameryce może spełnić tylko pierwszy postulat, co jednak uniemożliwia spełnienie pozostałych. Ujmując linię argumentacji S. Bowlesa i H. Gintisa innymi słowy: funkcja egalitarna i rozwojowa szkolnictwa nie może być zrealizowana nie ze względu na niespełnienie funkcji integracyjnej, lecz właśnie z tego powodu, że szkoła odpowiada przede wszystkim na potrzeby gospodarki, umożliwiając adaptowanie się absolwentów do wymagań, które wynikają z zajęcia miejsca w strukturze podziału pracy[38].

Po pierwsze, S. Bowles z H. Gintisem dyskutują z samym J. Deweyem w kwestii wzajemnego uzupełniania i wzmacniania się funkcji szkolnictwa w służbie demokratycznego społeczeństwa, a po drugie, traktują funkcję integracyjną szkolnictwa jako podstawową oraz przekształcają ją w zasadę korespondencji, która staje się twardym rdzeniem całej ich teorii szkolnictwa w kapitalistycznej Ameryce. Idąc tropem autorów *Schooling in Capitalist America*, można by stwierdzić, iż oto każdy system edukacyjny pełni funkcję integracyjną, przygotowując młodzież do pełnienia pożądanych ról społecznych, jak

[36] S. Bowles, H. Gintis, *Schooling*…, s. 21.
[37] Zob. tamże, s. 21–22.
[38] Zob. tamże, s. 22–25, 48–49 i 129–131.

choćby w stylu pruskiego drylu, przygotowując do niedemokratycznego społeczeństwa. W odniesieniu do liberalnej i demokratycznej wizji edukacji znajduje się zatem nie kwestia funkcji integracyjnej, lecz dwóch pozostałych – edukacji jako narzędzia egalitaryzacji społeczeństwa oraz edukacji powszechnie wspierającej rozwój osób uczących się.

Przechodząc do funkcji egalitarnej szkolnictwa, S. Bowles z H. Gintisem zauważają, iż w bardziej współczesnej niż Deweyowska odmianie liberalizmu edukacyjnego funkcja integracyjna odpowiada na wymóg konkurencyjności obecny w gospodarce kapitalistycznej, co łączy się z dominacją ideologii merytokratycznej jako tej, która ma wyjaśniać relacje między strukturą społeczną i edukacją[39]. Autorzy *Schooling in Capitalist America* podkreślają, że kiedy pojmuje się gospodarkę jedynie jako system, w którym wydajność pracy zależy od kwalifikacji pracowników, a te zależą od przebiegu kariery edukacyjnej ucznia, wówczas nierówności społeczne, wiążąc się z wydajnością w pracy, są pochodną predyspozycji, z którymi wchodzą uczniowie do systemu edukacji[40]. Szczególnym fetyszem ideologii merytokratycznej staje się iloraz inteligencji[41], który „naturalnie" predeterminuje sukces życiowy jednostki, co w badziej ogólnych kategoriach można wyrazić jako zintegrowanie jednostki z demokratycznym społeczeństwem. Problem ideologii merytokratycznej dostrzegł także Michael W. Apple, który zwraca uwagę na antydemokratyczne poglądy zwolenników merytokracji, szczególnie w okresie intensywnego rozwoju behawioryzmu, który miał przyjść w sukurs kolejnej fali reform szkolnictwa w Stanach Zjednoczonych[42]. Chodzi mi szczególnie o stosunek do imigrantów oraz Afroamerykanów, co do których Ross L. Finney radził: „zamiast próbować nauczyć tych tępaków [ang. *dullards* – przyp. P.S.] myśleć za siebie, intelektualni liderzy muszą myśleć za nich"[43]. Edward L. Thorndike uznawał zaś Afroamerykanów ze względu na rzekomo przyrodzoną niską inteligencję za „ciało obce" w tkance społeczeństwa amerykańskiego, które stanowi zagrożenie dla istnienia cywilizacji[44]. Jak trafnie zauważa M.W. Apple, merytokratyczne przywiązanie do wrodzonych zdolności z inteligencją na czele legitymizuje wychowanie ku władzy nielicznych, co dla większości oznacza wychowanie ku podążaniu za władzą, czyli ma się równać podążaniu za „potrzebami społeczeństwa"[45].

Ta z gruntu niedemokratyczna – bo w końcu merytokratyczna – wizja społeczeństwa ewoluuje, by w końcu przybrać formę utopii „sprawiedliwego konstruowania nierówności"[46], w której sukces życiowy jednostki ciągle za-

[39] Zob. tamże, s. 22 i dalej.
[40] Zob. tamże, s. 22–23.
[41] Zob. tamże, s. 23.
[42] Zob. M.W. Apple, *Ideology and Curriculum*, Nowy Jork 1990, s. 61–81.
[43] R.L. Finney, *A Sociological Philosophy of Education*, [za:] M.W. Apple, *Ideology…*, s. 75.
[44] E.L. Thordike [za:] M.W. Apple, *Ideology…*, s. 75–76.
[45] Zob. M.W. Apple, *Ideology…*, s. 76.
[46] Zob. T. Gmerek, *Edukacja i procesy stratyfikacji społecznej, czyli czy można sprawiedliwie skonstruować nierówność*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Nowe konteksty (dla) edukacji XXI w.*, Kraków 2001, s. 249–261.

leży od utalentowania i umotywowania, ale raczej kładzie się nacisk na możliwości ruchliwości społecznej niż *ex definitione*, bo z natury „pozbawia się" tych jednostek szans. Wracając do S. Bowlesa i H. Gintisa, ta bardziej demokratyczna odmiana merytokratycznej koncepcji konstruowania struktury społecznej poprzez edukację przekłada się na politykę oświatową, w której szkolnictwo postrzegane będzie z jednej strony jako miejsce sprzyjające ruchliwości społecznej, z drugiej zaś jako miejsce wyrównywania szans życiowych. Autorzy *Schooling in Capitalist America* testują ten postulat liberalnych reformatorów amerykańskiego systemu edukacyjnego w sposób ściśle psycho- i ekonometryczny. Ich model sukcesu życiowego jednostki sprowadza się do dochodu i statusu zawodowego oraz ich zależności względem IQ – wrodzonego ilorazu inteligencji w dzieciństwie i dorosłości, ale przede wszystkim do pochodzenia społecznego i liczby lat nauki[47]. Wobec czego wyróżniają oni dziesięć możliwych zależności, oznaczając je literami od „a" do „j"[48], przystępując do weryfikacji merytokratycznych deklaracji wobec amerykańskiej szkoły. Szukając najprostszej egzemplifikacji: zgodnie z wizją merytokratyczną nie powinien występować istotny statystycznie związek pomiędzy pochodzeniem społecznym dziecka a jego dochodem w przyszłości, podobnie jak związek pomiędzy pochodzeniem społecznym a liczbą lat szkoły. Z drugiej strony, powinien wystąpić związek między liczbą lat szkoły a dochodem w dorosłym życiu lub wrodzoną inteligencją i dochodem.

Konkluzja S. Bowlesa i H. Gintisa jest prosta – w odniesieniu do postrzegania edukacji jako miejsca facylitującego ruchliwość społeczną, a zatem potencjalnie promującego uczniów rekrutujących się z dolnych rejestrów struktury społecznej – merytokratyczna obietnica została złamana. Działalność amerykańskich szkół ma być wymierzona w reprodukcję społeczną i ekonomiczną, lecz taka nie jest. Nie sposób rekonstruować po kolei wszystkich elementów badania autorów *Schooling in Capitalist America* w tym zakresie, lecz jeden jest kluczowy i bardzo aktualny w polskich realiach. Chodzi mi o związek między liczbą lat edukacji a dochodem w dorosłości, gdzie zgodnie z merytokratyczną obietnicą powinna występować zależność. Ujmując to bardziej syntetycznie, zmniejszająca się nierówność w dostępie do edukacji (wyrażonym liczbą lat edukacji), którą odnotowują S. Bowles i H. Gintis, powinna łączyć się ze zmniejszającymi się nierównościami społecznymi (wyrażonymi w dochodzie). Ta kluczowa dla spójności koncepcji merytokratycznej z rzeczywistością społeczną zależność jednak nie występuje[49]. Z danych przedstawionych przez autorów *Schooling in Capitalist America* wynika, że pomimo zmniejszania się nierówności w dostępie do edukacji (powtarzam, że chodzi o nierówność wyrażoną ilościowo[50]), nie zmniejsza się rozwarstwienie

[47] Zob. S. Bowles, H. Gintis, *Schooling*…, s. 112 i dalej.

[48] Zob. tamże, s. 113.

[49] Zob. tamże, s. 33–35.

[50] Nierówność w dostępie do edukacji wyrażona jakościowo to inny problem, który w oparciu o teorię Basila Bernsteina empirycznie w warunkach polskich opracował Marcin

społeczne (z wyłączeniem początku dekady lat 50.)[51]. Dla S. Bowlesa i H. Gintisa oznacza to faktyczny upadek merytokratycznej obietnicy „sprawiedliwego konstruowania nierówności". Mówiąc inaczej, jest to moment, w którym merytokratyczna utopia przeistacza się w merytokratyczną ideologię, której funkcją jest depolityzacja procesów stratyfikacyjnych przez ich naturalizację, a w konsekwencji zarządzanie konfliktem społecznym. Co ważniejsze w kontekście polskim, S. Bowles z H. Gintisem rozpoczynają swą książkę od słów: „Do college'u, młody człowieku!"[52], trawestacji zawołania z połowy XIX wieku – „Na Zachód, młody człowieku!". Wraz z uwewnętrznieniem ideologii merytokratycznej, która w warunkach polskich stała się zdaniem Zbyszko Melosika częścią publicznego „zdrowego rozsądku"[53], oraz z ekspansją wykształcenia na poziomie wyższym spełniły się warunki możliwości, by określać wchodzące w dorosłe życie pokolenie wyżu demograficznego jako pokolenie oszukane, bo narażone na skutki inflacji dyplomów i skazane na niepewność pracy prekarnej[54].

Niespełniony postulat staje się jedynie ideologiczną zasłoną procesów ostatecznie prowadzących do reprodukcji społecznej i ekonomicznej, stanowiąc jednak jej legitymizację. Podobnie ideologiczne efekty osiągane są poprzez system edukacji w obszarze trzeciego postulatu liberalnych reformatorów sięgających do spuścizny J. Deweya. W założeniu edukacja ma stymulować poznawczy i moralny rozwój uczniów, co w wypadku szkoły w kapitalistycznej Ameryce jest trudne, o ile w ogóle wykonalne:

> Szkoła nigdy nie była niczym przyjemnym dla dzieci. Dla rodziców również, szkoły były postrzegane jako obcy świat, wrogi lub obojętny względem spraw swych podopiecznych[55].

Wnioski, jakie z analizy funkcjonowania edukacji wyciągają autorzy *Schooling in Capitalist America,* są proste: „Od swego zarania system szkolnictwa publicznego był postrzegany jako metoda dyscyplinowania dzieci w celu wytwarzania właściwie subordynowanej populacji dorosłych"[56]. Z ich analizy historii idei, będących kołem zamachowym reform edukacyjnych

Boryczko. Skrótowo rzecz ujmując, schematy reprodukcji realizują się poprzez dyferencjację warunków kształcenia oraz pedagogii. Natomiast S. Bowles i H. Gintis – traktując zagadnienie bardziej powierzchownie – zauważają zróżnicowanie w podejściu do stosunków dominacji i subordynacji w różnych typach szkół i na różnych poziomach edukacji. Piszą oni, że szkoły „robią różne rzeczy, różnym dzieciom", koncentrując się na płci, rasie, pochodzeniu społecznym. Zob. M. Boryczko, *Między oporem…*, s. 330–426; zob. S. Bowles, H. Gintis, *Schooling…*, s. 12 i 48.

[51] Zob. tamże, s. 33–35.

[52] Tamże, s. 3.

[53] Zob. Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Kraków 2009, s. 105 i dalej.

[54] Zob. G. Standing, *Prekariat. Nowa niebezpieczna klasa*, Praktyka Teoretyczna 2012, www.praktykateoretyczna.pl.

[55] S. Bowles, H. Gintis, *Schooling…*, s. 36.

[56] Tamże, s. 37.

a także samych reform, wyłania się obraz systemu szkolnego, którego podstawowym założeniem – podobnie jak w Herbartowskim konserwatyzmie – jest ukształcalność wychowanka. S. Bowles z H. Gintisem przywołują liryczne wręcz passusy z literatury pedagogicznej przełomu XIX i XX wieku, w których pojawia się osoba wychowanka porównana do „bezkształtnej masy", „ludzkiego ciasta", które trzeba wydostać z domu, by móc kształtować na „stolnicy społecznej" [ang. *social kneadingboard* – przyp. P.S.][57]. Behawioryzm oraz władza polityczna dostarczają siły sprawczej tego typu narracji, a szkoły skoncentrowane na dyscyplinie są narzędziem ideologii kontroli społecznej, czy wręcz autorytaryzmu. Rozwój ucznia w tego typu szkole to rozwój odgórnie kontrolowany, zmierzający do modyfikacji zachowań zgodnie z odgórnie narzuconymi i usankcjonowanymi przez władzę wytycznymi[58].

Ostatecznie S. Bowles z H. Gintisem dochodzą do wniosku, że funkcją edukacji – w obszarze jej działania, który można powiązać z postulatem rozwoju ucznia – faktycznie jest reprodukowanie świadomości[59]. Mówiąc innymi słowy, o ile „realizacja" postulatu egalitaryzacji społeczeństwa poprzez system edukacyjny ma doprowadzić do legitymizacji nierówności społecznych i dyferencjacji szans życiowych, o tyle obszar edukacji, powiązany z „rozwojem" ucznia, wiąże się z samą już codziennością przypadającą w udziale dorosłym, których szanse życiowe „sprawiedliwie" zostały ograniczone, bo przyrodzone cechy pokierowały ich do poślednich pozycji społeczno-zawodowych. Tak więc, jeżeli zasadę korespondencji uznać za twarde jądro teorii S. Bowlesa i H. Gintisa, to kluczowym problemem staje się zadnienie rozwoju jednostki wewnątrz systemu szkolnego, a właściwie blokowanie tego rozwoju w wyniku „kolizji praw". Mam tu na myśli podstawowe założenie polityki edukacyjnej, które raczej będzie faworyzować prawo bogatych do bogacenia się niż prawa biednych do rozwoju. Ta prosta zasada wyrażona jest przez S. Bowlesa i H. Gintisa w taki oto sposób: „produkcja siły roboczej oraz reprodukcja tych instytucji i stosunków społecznych, które ułatwiają przekształcanie siły roboczej w zyski"[60]. W tym kontekście kluczowe są nie tylko kompetencje umożliwiające zajęcie konkretnego stanowiska pracy („twarde"), lecz kompetencje „miękkie", które w ogóle są warunkiem wejścia jednostki do wyobcowującego systemu produkcji[61].

W skład „miękkich" kompetencji siły roboczej wchodzi wizja świata, system norm i wartości, koncepcja samego siebie czy postawy, co w charakterystycznym dla S. Bowlesa i H. Gintisa uproszczeniu sprowadza się do subordynacji. Oczywiście szkoła odpowiada zgodnie z zasadą korespondencji na zapotrzebowanie kapitalistycznej gospodarki, nagradzając uczniowską

[57] Zob. tamże, s. 38.
[58] Zob. tamże, s. 39.
[59] Zob. tamże, s. 125 i dalej.
[60] Tamże, s. 129.
[61] Zob. tamże, s. 134. Podobny punkt widzenia na reprodukcję siły roboczej ma L. Althusser, który choć nie używa określenia kompetencji „twardych" i „miękkich", uznaje za kluczową ogólną dyspozycję do pracy, która jest warunkiem *sine qua non* akumulacji kapitału.

wytrwałość, zależność, układność, identyfikację z celami szkoły, rozumienie i wypełnianie poleceń, punktualność, opóźnioną gratyfikację, zewnętrzną motywację, przewidywalność, taktowność, zaś karze kreatywność, agresję i niezależność[62].

Tym samym zasada korespondencji odnosi się przede wszystkim do relacji społecznych oraz norm, aktywności podejmowanych względem owych wartości i norm, a także do wizji świata życia. W tym miejscu jest oczywiste, że autorzy *Schooling in Capitalist America* będą przywiązywać szczególną wagę do pojęcia ideologii, która ma legitymizować porządek społeczny. Idąc tropem kolizji praw z *Democracy & Capitalism* w analizach *Schooling in Capitalist America*, należy dostrzec, że mamy tam do czynienia z pewnym trybem warunkowym. Mam na myśli taką sytuację, iż dopiero w warunkach „złamanej obietnicy" S. Bowles z H. Gintisem zaczynają postrzegać system edukacyjny jako ten, który jest ideologiczną nadbudową materialnej bazy. Mówiąc innymi słowy, rozbieżność między programowymi deklaracjami reformatorów a faktycznymi działaniami systemu szkolnego umożliwia zadanie pytania o przyczyny porażek reformatorów i próbę wyjaśnienia w postaci sformułowania „zasady korespondencji". Gdyby maksymalnie uprościć koncepcję S. Bowlesa i H. Gintisa przez skoncentrowanie się na jej korzeniach wywodzonych z K. Marksa, pozostanie nam przede wszystkim pojęcie ekonomicznej bazy, ideologicznej nadbudowy, stosunków produkcji, siły roboczej oraz zasada akumulacji kapitału: edukacja jest po stronie ideologicznej nadbudowy, umożliwiając reprodukcję siły roboczej i stosunków produkcji, a w konsekwencji akumulację kapitału. Natomiast w najbardziej ogólnej formule koncepcja autorów *Schooling in Capitalist America* mogłaby brzmieć następująco: „Tania i masowa szkoła produkuje na masową skalę tanią siłę roboczą"[63].

W takiej postaci koncepcja amerykańskiej oświaty autorstwa S. Bowlesa i H. Gintisa rzeczywiście może wydawać się nadmiernie uproszczona, zwłaszcza gdy pominie się wszelkie komplikacje wiążące się z pojęciem ideologii

Zob. L. Althusser, *Ideologie*…, s. 5. W obszarze tradycyjnej pedagogiki pracy jest z kolei mowa o kwalifikacjach ponadzawodowych, „które stanowią podstawę wymagania w każdej pracy (…) i wyrażają się w pozytywnych nastawieniach i pozytywnym stanie fizycznym (…); kwalifikacje te (…) nie uprawniają do wykonywania żadnego zawodu", ale są do tego niezbędne. Zob. S.M. Kwiatkowski, *Problemy rynku pracy*, [w:] S.M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak, *Pedagogika pracy*, Warszawa 2007, s. 210; S.M. Kwiatkowski, *Standardy kwalifikacji zawodowych: rynkowe i szkolne*, [w:] A. Bogaj, S.M. Kwiatkowski (red.), *Szkoła a rynek pracy*, Warszawa 2006, s. 39–40; S.M. Kwiatkowski, *Kształcenie zawodowe – wyzwania, priorytety standardy*, Warszawa 2006, s. 72; S.M. Kwiatkowski, I. Woźniak, *Budowanie krajowych standardów kwalifikacji zawodowych w oparciu o analizę stanowisk pracy*, [w:] S.M. Kwiatkowski, I. Woźniak (red.), *Krajowe standardy kwalifikacji zawodowych. Projektowanie i stosowanie*, Warszawa 2003, s. 10.

[62] S. Bowles, H. Gintis, *Schooling*…, s. 134–141. Niektórych może nie dziwić, że agresja jest przedmiotem karania – wiele jest literatury pedagogicznej na temat agresji w szkole. Niemniej jednak w perspektywie zasady korespondencji należałoby uznać walkę szkoły z agresją nie za działanie skoncentrowane na dobru ucznia, lecz raczej działanie, które ma strzec monopolu instytucji państwowej na stosowanie legalnej przemocy.

[63] Zob. P. Stańczyk, *Pedagogia*…, s. 123.

(zarówno sprzed, jak i po publikacji *Schooling in Capitalist America*). Mam tutaj na myśli problem redukcjonizmu ekonomicznego, którego konsekwencją jest bagatelizowanie sprzężenia zwrotnego między bazą ekonomiczną a ideologiczną nadbudową, oraz krytyki redukcjonizmu ekonomicznego, który również pomija złożoność relacji baza–nabudowa. Mówiąc jeszcze inaczej: jeżeli do ekonomizmu, redukcjonizmu i determinizmu S. Bowlesa i H. Gintisa[64] „dodamy" konsekwencje, które wynikają z komplikacji relacji materialna baza–ideologiczna nadbudowa, to trudno ich koncepcję dalej postrzegać jedynie w kategoriach wulgarnego ekonomizmu. Wystarczy skonfrontować *Schooling in Capitalist America* z *Democracy & Capitalism*, by dostrzec, iż S. Bowles z H. Gintisem przypisują znaczną rolę determinacji nadbudowy. Jeżeli miałbym wyrazić problem teoretyka, który ma dokonać alokacji swych sił i środków w celu podjęcia wysiłku poznawczego, to musiałbym powołać się na deklarację T. Szkudlarka:

> Wydaje mi się, że w tej niemożności osadzenia się w teorii krytycznej tkwi pewien istotny element polskiej (a na pewno mojej) jej recepcji. Otóż w polu napięć pomiędzy „determinizmem bazy" a „determinizmem nadbudowy", między „strukturą klasową" a „władzą dyskursu", z pewnością silniej koncentrowałem się na tej drugiej; była to dla mnie optyka poznawczo płodniejsza[65].

Mam na myśli to, że ostatecznie nie można wykluczać żadnej z tych strategii poznawczych, szczególnie gdy chodzi o pewien zamknięty problem badawczy, który siłą rzeczy ma swoje ograniczenia, lecz może też – przy tych właśnie ograniczeniach – okazać się ona poznawczo mniej lub bardziej płodna. Ze względu na przyjęty przedmiot badania oraz jednoczesne ulokowanie się w subdyscyplinie pedagogiki pracy, ale co ważniejsze, w paradygmacie pedagogiki krytycznej i radykalnej (inspirowanej studiami kulturowymi), świadomie decyduję się na strategiczny „redukcjonizm" ekonomiczny, wiedząc że ostatecznie nie może to stanowisko być określone mianem „redukcjonizmu". Niemniej moja deklaracja o przyjęciu koncepcji S. Bowlesa i H. Gintisa (z modyfikacjami, o których za chwilę) i stwierdzenie, że nie będzie to redukcjonizm ekonomiczny *par excellence* – cały czas uważam, że taki w ogóle nie jest możliwy – to niewiele jako dowód, że tak właśnie jest. Wobec czego mogę zaproponować jedynie dygresję o zasadzie korespondencji, jej redukcjonizmie i pesymizmie.

Dygresja 1. Zasada korespondencji, redukcjonizm ekonomiczny oraz pesymizm teorii reprodukcji

Z punktu przyjętych przeze mnie założeń istotne są dwa generalne zarzuty, które formułowane są pod adresem autorów *Schooling in Capitalist America* – pierwszy dotyczy walorów poznawczych teorii, której rdzeniem jest zasada

[64] Nawiązuję do zarzutów, które były formułowane przez przeciwników S. Bowlesa i H. Gintisa. Zob. A. Sawisz, *Szkoła*…, s. 31–33; T. Gmerek, *Kapitalizm*…, s. 115–123.
[65] T. Szkudlarek, *Wiedza*…, s. 228.

korespondencji, drugi natomiast możliwych walorów praktycznych. W odniesieniu do pierwszego typu zarzutów chodzi mi przede wszystkim o wartość poznawczą dowodu przeprowadzanego przez S. Bowlesa i H. Gintisa, także w kontekście mojej autoidentyfikacji ze studiami kulturowymi. Zaś drugi typ zarzutów odnosi się szczególnie do pragmatycznego wymiaru, jaki teorii przypisują przedstawiciele pedagogiki radykalnej i krytycznej.

Jeżeli chodzi o walory poznawcze koncepcji S. Bowlesa i H. Gintisa, A. Sawisz pisze:

> Wątpliwości budzi natomiast model wyjaśniający. Sprowadza się on w zasadzie do wspomnianej już zasady korespondencji, funkcjonującej w dwóch wymiarach: strukturalnej odpowiedniości między stosunkami produkcji a innymi stosunkami społecznymi (…); kulturowej odpowiedniości pomiędzy instytucjami szkoły, rodziny i pracy (…). Odpowiedniość ta – zdaniem S. Bowlesa i H. Gintisa – po prostu istnieje, nie mamy informacji co do jej istoty. Wyjaśnienie za pomocą zasady korespondencji jest mechanistyczne i deterministyczne, a przy tym dość powierzchowne[66].

Analizy S. Bowlesa i H. Gintisa (w tym wtórne analizy danych) podporządkowane były konfrontacji deklaracji liberalnych reformatorów z działaniem szkoły w odniesieniu do jej społecznych funkcji. Zatem zarzut powierzchowności pod adresem autorów *Schooling in Capitalist America* jest chybiony o tyle, że jeżeli „na powierzchni" pewnych praktyk społecznych obserwacja potwierdza niewywiązanie się z ideologicznych deklaracji, to już wystarczy, by nie dokonywać głębszej penetracji fenomenu szkolnictwa w kapitalistycznej Ameryce. Zatem S. Bowles z H. Gintisem mieliby „problem", gdyby ideologiczne obietnice egalitaryzacji społeczeństwa i swobodnego rozwoju jednostek faktycznie były realizowane. Za tym jednak musiałyby pojawić się jakieś obserwowalne wskaźniki: demokratyzacja stosunków w miejscu pracy, zmniejszanie się rozwarstwienia społecznego czy zanik podziału czasu na czas wolny i czas pracy. Wówczas mniej demokratyczna niż społeczeństwo szkoła nie odpowiadałaby na potrzeby społeczne, lecz nic takiego się nie dzieje. Mamy też drugą możliwość: sensowność pogłębiania (a nie replikowania procedur) badania przez S. Bowlesa i H. Gintisa[67] można by dostrzec, gdyby działania podejmowane przez szkolnictwo przynosiły na masową skalę opozycyjne rezultaty: gdyby szkoły uniemożliwiały adaptację młodzieży ze społeczeństwem w ogóle, a w szczególności z legalnym systemem ekonomicznym[68]. Podążając za L. Althusserem, dopiero gdy „złe podmioty"

[66] A. Sawisz, *Szkoła*…, s. 31–32.

[67] Pisząc o replikowaniu procedur, nawiązuję do wydanego ponad dwie dekady po *Schooling in Capitalist America* artykułu S. Bowlesa i H. Gintisa w „Sociology of Education", w którym aktualizując dane, potwierdzają konkluzje z 1976 roku, ciągle kładąc nacisk na zasadę korespondencji jako formułę wyjaśniającą relacje między edukacją a gospodarką. Zob. S. Bowles, H. Gintis, *Schooling in Capitalist America Revisited*, „Sociology of Education" 2002, Vol. 75, No. 1, s. 1–18.

[68] Specjalnie użyłem określenia „legalny system ekonomiczny" z myślą o tym, iż falsyfikacja działania zasady korespondencji dokonywać by się musiała albo poprzez niedostoso-

zamiast do pracy, wędrować będą do więzień, warunki falsyfikacji zasady korespondencji zostaną spełnione[69]. Idąc dalej, „na powierzchni" dwa z trzech omawianych postulatów liberalnych reformatorów nie są spełnione: edukację można postrzegać jako wyobcowaną i wyobcowującą, pozbawiającą sprawstwa czy choćby nudną, a dodatkowo losy edukacyjne młodzieży predeterminowane są przez ich pochodzenie społeczne.

Kolejny zarzut A. Sawisz dotyczy „istoty" zasady korespondencji, tylko że trudno od procedur przyjętych przez S. Bowlesa i H. Gintisa oczekiwać, że przyniosą pogłębioną jakościowo wiedzę na temat tego, czym jest odpowiedniość. Zasada korespondencji jest zwornikiem mającym wyjaśnić to, co wobec tego wyjaśnione nie jest: związek między sposobami funkcjonowania szkoły a sposobami funkcjonowania w miejscu pracy. Nawet jeżeli nie pozostaje jasne – co faktycznie jest pewnym problemem – jak działa zasada korespondencji, trudno ją podważać, skoro występuje omawiana wyżej homologia szkoły i miejsca pracy. Oczywiście rozumowanie to nie jest niezawodne, lecz jego prostota może równie dobrze być postrzegana jako zaleta w stosunku do bardziej wyrafinowanych teorii reprodukcji, choćby teorii reprodukcji kulturowej Pierre'a Bourdieu. Niemniej ze względów strategicznych przyjmuję zasadę korespondencji z całą jej prostotą czy wręcz – jak uważa A. Sawisz – z pewnym „mechanicyzmem" polegającym na tym, że: „Przemiany w łonie porządku gospodarczego (…) powodują automatyczne zmiany w oświacie"[70]. Z drugiej strony zdaję sobie sprawę, że relacje między gospodarką a szkolnictwem są dużo bardziej złożone, ale wracając do punktu wyjścia – w jakiś sposób dzieje się tak, że szkoły przypominają miejsca pracy.

Zapowiedź problemu skomplikowania relacji między systemem szkolnym a gospodarką możemy odnaleźć w krytyce koncepcji S. Bowlesa i H. Gintisa rekonstruowanej przez T. Gmerka. Tym cenniejsza jest to krytyka, że dokonana przez Martina Carnoya i Henry'ego M. Levina, których stanowisko jest zbliżone do autorów *Schooling in Capitalist America*:

> W istocie (…) „szkoła jest niezbędna do akumulacji kapitału oraz reprodukcji dominujących relacji produkcji i jest to cenione przez rodziców i młodzież jako środek do większego uczestnictwa w ekonomicznym i politycznym życiu"[71].

wanie młodzieży do warunków ekonomicznych, albo przez dostosowanie się nielegalne. O tym drugim przypadku ciekawie piszą S. Aronowitz i H.A. Giroux, dla których handlowanie przez młodzież narkotykami jest formą głębokiego uznania neoliberalnego imperatywu przedsiębiorczości, a z drugiej strony budową ekonomii drugiego obiegu [ang. *second economy* – przyp. P.S.], która jest praktycznym rozstrzygnięciem dylematu „praca bez przyszłości" albo więzienie. Zob. S. Aronowitz, H.A. Giroux, *Postmodern Education. Politics, Culture & Social Criticism*, Minneapolis–London 1991, s. 3–9.

[69] L. Althusser, *Ideologie*…, s. 22–27.

[70] A. Sawisz, *Szkoła*…, s. 32.

[71] M. Carnoy, H.M. Levin, *Schooling and Work in the Democratic State*, [za:] T. Gmerek, *Kapitalizm*…, s. 120.

Komplikacja, o której wspomniałem, nie polega na kwestii, czy szkoła w jakiś sposób odpowiada bądź nie odpowiada na potrzeby gospodarki, lecz wiąże się z nierozwiązaną wprost przez S. Bowlesa i H. Gintisa kwestią istoty zasady korespondencji i jej automatyzmu. Chodzi mi tutaj o warunki społeczne, w których może dojść do spełnienia się zasady korespondencji, a właściwie o zgodę rodziców i młodzieży na to, aby szkoła ułatwiała łagodne przejście do świata pracy, rozumiane jako zajęcie przez absolwenta miejsca w strukturze podziału pracy. Tym samym zarzut „automatyzmu" jest trafny połowicznie: choć relacja wyjaśniana zasadą korespondencji istnieje, to jest daleko bardziej złożona, niźli o tym piszą S. Bowles i H. Gintis. Tu jednak znów wraca pytanie o to, czy zamysł autorów *Schooling in Capitalist America* w ogóle mógł i czy musiał pójść w stronę bardziej wyrafinowanych struktur teoretycznych.

Prostota konstrukcji teoretycznej i jednoczesny radykalizm konkluzji S. Bowlesa i H. Gintisa doprowadziły do krytyki ich poglądów z wielu często wykluczających się powodów. Jednakże tym, co najbardziej mnie tu zajmuje, jest sposób osiągnięcia pewnego efektu retorycznego, który może być wyrażony dopełniającą się parą: metafora–metonimia. Takie spojrzenie na teorię S. Bowlesa i H. Gintisa inspirowane jest problemami, które studia kulturowe mają z interpretacją dorobku K. Marksa, co Chris Barker określa jako „długi, niejednoznaczny, a jednocześnie produktywny związek", zastrzegając jednocześnie, iż „studia kulturowe nie są odmianą marksizmu"[72]. Problem, na którym koncentrują się przedstawiciele studiów kulturowych w odniesieniu do marksizmu, sprowadza się faktycznie do relacji między ekonomiczną bazą i ideologiczną nadbudową albo jeszcze inaczej: do relacji pomiędzy tym, co materialne, a tym, co wiąże się z procesami sygnifikacji, komunikowania i konstruowania tożsamości. Stuart Hall pisze:

> Nigdy wcześniej nie było takiego momentu, aby studia kulturowe i marksizm były doskonale teoretycznie dopasowane. Od początku (…) zawsze już istniała kwestia znaczących nieadekwatności, teoretycznych i politycznych, głośnych przemilczeń, znaczących uników marksizmu – rzeczy, o których Marks nie mówił lub których zdawał się nie rozumieć, a które były głównym przedmiotem naszych studiów: kultury, ideologii, języka, oznaczania. Były natomiast rzeczy, które uwięziły marksizm jako sposób myślenia i jego działania jako aktywności krytycznej – jego ortodoksja, doktrynalny charakter, determinizm, redukcjonizm, jego niezmienne prawa historii i status jako meta-narracji[73].

S. Hall określa swój kontakt z pismami K. Marksa i L. Althussera jako „zapasy"[74], których przedmiotem – wyrażając to z kolei językiem Ch. Barkera –

[72] Ch. Barker, *Studia kulturowe. Teoria i praktyka*, Kraków 2005, s. 15.
[73] S. Hall, *Cultural Studies and its Theoretical Legacies,* [w:] L. Grossberg, C. Nelson, P. Treichler (ed.), *Cultutal Studies*, Nowy Jork–Londyn 1992, s. 279.
[74] Tamże, s. 280.

była „swoistość kultury”[75]. Zainteresowania badaczy z kręgu studiów kulturowych można porównać do przywołanej już deklaracji T. Szkudlarka o bardziej płodnej poznawczo perspektywie „determinacji nadbudowy”. W tym jednakże wypadku chodziło nie tylko o konstruowanie przedmiotu badawczego, lecz także o tożsamość szkoły myślenia. Ostatecznie głównym problemem jest zagadnienie redukcjonizmu ekonomicznego marksizmu, który zdaniem przedstawicieli studiów kulturowych uniemożliwia bardziej trafne spojrzenie na procesy kulturowe (deficyt marksizmu ujawnia się ich zdaniem szczególnie dotkliwie po zaistnieniu w światowej humanistyce zwrotu językowego)[76]. Przy całej krytyce redukcjonizmu do podstawowych pojęć studiów kulturowych należy pojęcie „praktyk znaczących”, które jako forma „materializmu kulturowego” mają łączyć wytwarzanie i dystrybucję treści kultury z ekonomią polityczną, a wraz z nią z procesami produkcji i dystrybucji dóbr materialnych[77]. I znów z zastrzeżeniem, iż należy podążać drogą antyredukcjonizmu, co sprowadza się, do tego, że: „Ekonomię polityczną, stosunki społeczne i kulturę należy raczej postrzegać w kategoriach ich własnych, osobnych logik i mechanizmów rozwoju”[78].

To, na co próbuję tu zwrócić uwagę, to fakt, że przedstawiciele studiów kulturowych ostatecznie nie kwestionują w całości wpływu ekonomii na kulturę, ale co najwyżej zastrzegają, aby nie postrzegać zjawisk kulturowych jedynie jako epifenomenu materialnej bazy. Zatem nie mamy tu problemu, iż oto kultura jest wolna od ekonomicznej determinacji, ale że jest także określana zgodnie z własną „wewnętrzną logiką”, co przekłada się na właściwe jej „mechanizmy rozwoju”. Tu pojawia się teoretyczny pomysł na oddzielenie „dwóch gospodarek: finansów i kultury”[79] od siebie, ale co ważniejsze, metafora „gospodarki” pozostaje metaforą ekonomiczną. Idąc dalej tropem antyredukcjonizmu studiów kulturowych, napotykamy jego minimalistyczną formułę, w której odrzucony redukcjonizm ekonomiczny polega na „pozbawieniu praktyk kulturowych wszelkiej swoistości”[80]. Jako przykład teorii marksistowskiej, która próbuje przełamać impas redukcjonizmu, przedstawiane są koncepcje L. Althussera oraz Antonio Gramsciego. Pierwszego koncepcja symbolicznej naddeterminacji formacji społecznej oraz jej determinacji w ostatniej instancji przez ekonomię jest nie dość antyredukcjonistyczna ze względu na odmienne i „swoiste” logiki, które nie mogą ostatecznie być determinowane przez ekonomię[81]. Większą akceptacją cieszy się koncepcja hegemonii A. Gramsciego, o której S. Hall, pomimo że wcześniej uznaje

[75] Zob. Ch. Barker, *Studia*…, s. 16, 81–82.
[76] Zob. tamże, s. 40–42, 83–85 oraz S. Hall, *Cultural*…, s. 283.
[77] Zob. Ch. Barker, *Studia*…, s. 9.
[78] Tamże.
[79] Zob. tamże, s. 41 i 85.
[80] Tamże, s. 81.
[81] Zob. tamże, s. 83–84

redukcjonizm ekonomiczny za wewnętrzną i nieodzowną cześć marksizmu, pisze:

> Muszę przyznać, że chociaż czytałem wiele bardziej rozwiniętych i wyrafinowanych opracowań, to opracowanie Gramsciego ciągle wydaje mi się najbliższe, aby wyrazić, co – jak sądzę – próbujemy tu dokonać[82].

Moim zdaniem natomiast nie można czytać S. Bowlesa i H. Gintisa w oderwaniu od wszelkich komplikacji, których nastręcza problematyka ideologii, choćby nawet oni sami traktowali to zagadnienie z nadmierną powierzchownością. Co więcej, koncepcja ideologii przybliża nas do zamknięcia kwestii redukcjonizmu ekonomicznego, który uznaję za niemożliwy, gdy uwzględni się pojęcie ideologii z Althusserowskim pojęciem determinacji w ostatniej instancji i z krytyką tegoż. Przechodząc do konkluzji: determinacja w ostatniej instancji oznacza determinację w ostatniej instancji, co oznacza, że nie w… pierwszej[83]. Tym samym rola ideologicznej nadbudowy (w skład której także według L. Althussera wchodziła szkoła jako uprzywilejowany aparat państwa[84]) jest wystarczająco doceniona, co właśnie jest formą antyredukcjonizmu, nie zaś redukcjonizmem.

Dyskusja wokół determinizmu bazy i determinizmu nadbudowy – choć dotyka kluczowych teoretycznych kwestii – może być postrzegana jako współczesna scholastyka, jako dyskusja, której zalążkiem jest, jak określa to Ch. Barker, „niepotrzebna opozycja binarna”[85]. Niemniej jednak, jak uważam, lepiej prostotę koncepcji S. Bowlesa i H. Gintisa, ich nadmierną koncentrację na ekonomicznej bazie postrzegać w kategoriach dopełniającej się pary: metafora–metonimia. Chodzi mi o to, że u samego początku koncepcji materialnej bazy i ideologicznej nadbudowy była metafora[86] i jako taka powinna też być traktowana. Tymczasem metonimia związana z metaforą bazy i nadbudowy polega na pewnym skrócie myślowym: mówię baza – myślę nadbudowa lub mówię nadbudowa – myślę baza. Mówiąc innymi słowy, w mojej perspektywie interpretacyjnej nie mieści się myśl, iż oto pisząc o zasadzie korespondencji, S. Bowles i H. Gintis w ogóle mogliby być redukcjonistami eko-

[82] S. Hall, *Cultural…*, s. 281.

[83] Zob. P. Stańczyk, *Praca*, [w:] *Dyskursywna konstrukcja podmiotu*, s. 205.

[84] Zob. L. Althusser, *Ideologie…*, s. 15. Z drugiej strony Ch. Barker zauważa nadmierne przywiązywanie wagi do dyskursywności kultury i postrzegania zjawisk sygnifikacji jako niezdeterminowanych i oderwanych od sfery materialnej, a w praktyce studiów kulturowych koncentrowanie się na teoretyzowaniu, nie zaś na tym, co dzieje się w „terenie badawczym”. Przy tym wszystkim sam Ch. Barker wydaje się popełniać nieświadomie ten sam błąd, uznając, iż skoro społeczeństwa zachodnie żyją w dostatku, to konflikt polityczny (i wobec tego także zagadnienia studiów kulturowych) mniej koncentruje się na sferze materialnej, bardziej zaś na „tożsamości, samoaktualizacji, wartości postmaterialistycznych”, co alienuje studia kulturowe od problemów biedy i dominacji ekonomicznej, ale także jest skrajnie wulgarnym ekonomizmem: zmiana sytuacji materialnej doprowadza do zmiany mentalnej i kulturowej. Zob. Ch. Barker, *Studia…*, s. 44–46, 61.

[85] Ch. Barker, *Studia…*, s. 42.

[86] Zob. tamże, s. 79–85.

nomicznymi, choć takiego skrótu myślowego używają, aby zorganizować swój wywód.

Jeżeli miałbym jednak podjąć próbę obrony zasady korespondencji S. Bowlesa i H. Gintisa ze stanowiska, które bardziej koncentruje się na sprawstwie podmiotu niż determinacji struktury, a także dowartościowuje procesy obiegu kultury, to musiałbym powołać się na Kantowską historiozofię. Mirosław Żelezny we wstępie do *Przypuszczalnego początku ludzkiej historii* Immanuela Kanta przywołuje słowa niemieckiego filozofa:

> Jak jest możliwa jest historia *a priori*? – zapytuje Kant.
>
> Odpowiedź: jeśli wróżbita sam tworzy i powoduje fakty, które z góry przepowiada[87].

Politycy, media, dyrektorzy szkół i nauczyciele, rektorzy uczelni akademickich, profesorowie, studenci, rodzice, dzieci i młodzież, przedsiębiorcy – oni wszyscy pragną dostosowania procesów kształcenia do rynku pracy i podejmując działania, które mają swe materialne podstawy, do owych materialnych powodów dodają siłę własnego działania, wypełniając w taki czy inny sposób to, co wynika z zasady korespondencji[88]. Tutaj jednak napotykamy na ostatni, istotny dla mojego wywodu problem, a chodzi o sprawstwo.

A. Sawisz zauważa:

> Model człowieka jest tu całkowicie pasywny. Ludzie bądź nie istnieją w ogóle, bądź (…) są ideologami, którzy nieświadomie odpowiadają na wymogi stworzone przez zmiany stosunków produkcji, mimo woli artykułują wyroki Historii (…)[89].

T. Gmerek rekonstruuje podobnie krytyczny zarzut:

> Jednym z najważniejszych punktów krytyki koncepcji Bowlesa i Gintisa jest skrajny determinizm i redukcjonizm, z jakim ta teoria postrzega jednostkę uwikłaną w system społeczny. Można powiedzieć, iż teoretycy reprodukcji ekonomicznej nie dostrzegają podmiotowości (i potencjalnej wolności) ludzi. Jednostki są postrzegane jako całkowicie zdominowane przez hegemoniczną strukturę społeczną i ekonomiczną – bez możliwości zmiany swojego statusu klasowego[90].

Co ważniejsze dla mojej samoidentyfikacji paradygmatycznej, dalej T. Gmerek powołuje się na zarzuty krytyczne wobec koncepcji autorów *Schooling in Capitalist America*, które wysuwa przedstawiciel i studiów

---

[87] M. Żelezny, *O historiozofii Kanta z umiarem*, [w:] I. Kant, *Przypuszczalny początek ludzkiej historii*, Toruń 1995, s. 8.

[88] T. Gmerek przywołuje zarzut Jonathana H. Turnera, iż teoria S. Bowlesa i H. Gintisa zawiera nieuprawomocnione teleologie i tautologie, lecz kwestia ta w tym momencie staje się daleko bardziej skomplikowana. Zob. J.H. Turner [za:] T. Gmerek, *Kapitalizm*…, s. 121–122.

[89] A. Sawisz, *Szkoła*…, s. 32.

[90] T. Gmerek, *Kapitalizm*…, s. 115–116.

kulturowych, i radykalnej teorii edukacji, Paul Willis. Autor *Schooling to Labor*[91] trafnie zauważa, iż teoria S. Bowlesa i H. Gintisa pomija zupełnie zjawisko oporu szkolnego, będąc jedynie skoncentrowaną na praktykach dyscyplinowania[92]. Co jednak najważniejsze w kontekście omawianych relacji między bazą ekonomiczną i obiegiem kultury, to nieuwzględnienie w zasadzie korespondencji – zdaniem P. Willisa – oporowego potencjału procesu konstruowania znaczeń, które „pomija świadomość ludzi oraz kulturę jako konstytutywne elementy społecznego procesu, traktując ludzkie działanie jako konsekwencję dość nieludzkich i wyabstrahowanych «struktur»"[93]. Tymczasem P. Willis w swoich etnograficznych badaniach szkoły, do której uczęszczała młodzież rekrutująca się z wielkoprzemysłowej klasy robotniczej, dostrzegł procesy oporu względem kultury szkoły, co uzasadnia jego interpretację zasady korespondencji jako nadmiernie uproszczonej. Wobec tego zarzuca on S. Bowlesowi i H. Gintisowi niedostrzeganie „ewidentnej sprzeczności pomiędzy ekonomią i edukacją"[94] – między założonymi z góry funkcjami i przebiegiem procesów kształcenia, a ich faktycznymi rezultatami i faktycznym przebiegiem. Niemniej, ostatecznie – co trafnie zauważa T. Gmerek – wszystko się odbywa zgodnie z formułą reprodukcji „Working class kids get working class jobs", co przecież jest konstatacją, którą można by raczej przypisać S. Bowlesowi i H. Gintisowi[95].

Problem, jaki pragnę naświetlić w tym miejscu, wiąże się z „jednoznacznością" S. Bowlesa i H. Gintisa oraz „niejednoznaczością" P. Willisa, który w zasadzie dochodzi do tych samych wniosków, zastrzega jednak, że wszystko jest bardziej skomplikowane, niż próbują to pokazać autorzy zasady korespondencji. Willisowskie komplikacje i niejednoznaczności są doskonale widoczne w jednej z przyjętych przez niego opozycji pojęciowych, które mają wyrażać stosunek badanych do świata ich życia. Chodzi mi o opozycję między „nudą" i „ekscytacją", gdzie ta pierwsza, przedstawiając stosunek do kultury szkoły, jest jednocześnie przyczyną organizacji oporu, a ta druga (utożsamiona z tym, co poza szkołą) celem, do którego dążą uczniowie z klasy robotniczej[96]. Antycypowana ekscytacja, aktywność „wyjścia" poza szkołę [ang. *be-*

[91] Stosuję pisownię amerykańską, gdyż dalej będę powoływał się na amerykańską edycję pracy P. Willisa. Zob. P. Willis, *Schooling to Labor. How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, Nowy Jork 1981.

[92] T. Gmerek, *Kapitalizm*…., s. 116.

[93] P. Willis, *Cultural Production is Different from Cultural Reproduction is Different from Social Reproduction is Different from Reproduction*, [za:] T. Gmerek, *Kapitalizm*…, s. 116.

[94] Tamże, s. 117.

[95] Czasy, w których P. Willis prowadził swoje badania, były początkiem postfordyzmu i społeczeństwa postindustrialnego, zatem jeżeli należałoby w jakiś sposób przeformułować Willisowską zasadę, to tylko o tyle, że dzieci z klasy robotniczej nie mogą uzyskać zawodów, które dawałyby im tożsamość klasy robotniczej (bo klasa ta stopniowo „przenosi się" do krajów nowo uprzemysłowionych). Natomiast „dostępne" dla nich są stanowiska pracy w sektorze usług, tymczasowej, prekarnej i bardzo często bez przyszłości. Zob. Ch. Barker, *Studia*…, s. 175–201.

[96] Zob. P. Willis, *How Working*…., s. 33–43.

ing out – przyp. P.S.], wobec czego czas zajęty przez szkołę jest postrzegany jako nuda, generuje potrzebę posiadania pieniędzy, co powoduje przyspieszoną inicjację zawodową[97]. Uruchomiona jest logika czasu pracy i czasu wolnego: zarabiania pieniędzy i ich wydawania. W logice tej *the lads* z trudnością mieszczą czas szkolny, który *de facto* staje się „przymusowymi wakacjami" od zarabiania pieniędzy, na czas, w którym mogą być sobą (czas wolny)[98]. Niejednoznacznym efektem oporu jest przedwczesna inicjacja zawodowa i odtworzenie pozycji społeczno-zawodowej rodziców, co w ilościowej perspektywie S. Bowlesa i H. Gintisa jest właśnie tym ostatecznym wynikiem, który usuwa wszelkie niejednoznaczności.

Przy założeniu, że głównym mankamentem redukcjonizmu S. Bowlesa i H. Gintisa jest nieuwzględnienie oporu jako czynnika zaburzającego schematy reprodukcji (nie tylko ekonomicznej, ale także społecznej i kulturowej), musimy być świadomi ryzyka – jak określa to Meighan Morris – „banalizacji studiów kulturowych"[99]. Ch. Barker przytacza takie oto przesycone sarkazmem słowa M. Morris w kontekście postrzegania kultury młodzieżowej w kategoriach oporu i w kontekście zagadnienia obiegu kultury:

> (…) charakter ludzi w nowoczesnych, zmediatyzowanych społeczeństwach jest złożony i sprzeczny, teksty kultury masowej są złożone i sprzeczne, stąd ludzie, którzy mają z nimi kontakt, tworzą złożoną i sprzeczną kulturę[100]

„To bardziej skomplikowane" – zdają się brzmieć zarzuty względem S. Bowlesa i H. Gintisa, lecz jeżeli rekonstrukcja sprzeczności, złożoności i niejednoznaczności kultury – także kultury szkolnej w kapitalizmie – ma prowadzić do powracającej konstatacji, iż jest ona sprzeczna, złożona i niejednoznaczna, to znikają nam z oglądu prawidłowości możliwe do zaobserwowania niejako „na powierzchni" danego zjawiska. Jeżeli – stosując formułę P. Willisa – dzieci robotników dostaną robotnicze prace, to pewna doza redukcjonizmu ekonomicznego jest nie tylko możliwa, ale także wskazana, bo przynosząca potencjalnie ciekawie rezultaty poznawcze. W tym miejscu wciąż będę się upierał, iż konsekwentny redukcjonizm nie jest możliwy z chwilą, w której włącza się do swego wywodu pojęcie ideologii (co czynią S. Bowles i H. Gintis) z całym bogactwem potencjalnych problemów interpretacyjnych. Wobec czego traktuję redukcjonizm ekonomiczny S. Bowlesa i H. Gintisa jako metaforę (w parze z metonimią), wyrażającą wprost i „na skróty" problemy o wiele bardziej skomplikowane. Tym samym jestem skłonny postrzegać ich redukcjonizm w kategoriach redukcjonizmu strategicznego – w analogii do „strategicznego esencjalizmu" – jako zabieg, którego celem są

[97] Zob. tamże, s. 37–38.
[98] Tamże, s. 39.
[99] M. Morris, *Banality in Cultural Studies*, [za:] Ch. Barker, *Studia*…, s. 466.
[100] Tamże.

pewne efekty poznawcze bądź praktyczne[101]. Zatem moja próba podjęcia tematu wyznaczonego przez kategorie z gruntu redukcjonistycznej, tradycyjnej pedagogiki pracy: człowiek–wychowanie–praca, musi dokonać się w schemacie „strategicznego redukcjonizmu".

Niemniej problemem pozostają efekty praktyczne, które mogą wynikać z myślenia kategoriami zasady korespondencji, a zostały poddane totalnej krytyce przez H.A. Giroux, co jest kluczowe ze względu na moje osadzenie się w paradygmacie krytycznym pedagogiki. H.A. Giroux dostrzega pozytywne strony teorii reprodukcji, do których zalicza przede wszystkim zmianę myślenia o niepowodzeniach szkolnych przez dostrzeżenie schematów reprodukcji związanych z organizacją dominacji, a przez to zaprzestanie obwiniania uczniów za ich porażki[102]. Kolejną pozytywną cechą teorii reprodukcji było wyzwanie rzucone zdroworozsądkowym poglądom na edukację, koncentrujące się na wskazaniu sprzeczności w edukacyjnej ideologii liberalnej, która przeceniała możliwości awansu społecznego, rozwoju jednostki czy jej sprawstwa[103]. Generalnie jednak H.A. Giroux dostrzega wadliwość teorii S. Bowlesa i H. Gintisa w sensie poznawczym, powielając argumenty P. Willisa:

> Szkoły raczej reprezentują sporny teren określony nie tylko przez strukturalne i ideologiczne sprzeczności, ale także uzasadniony opór uczniów. (…) Oczywiście, konflikt i opór mają miejsce wewnątrz asymetrycznych relacji władzy, które zawsze faworyzują klasy dominujące, lecz istotnym elementem jest to, że istnieje złożona i twórcza przestrzeń oporu, poprzez który zapośredniczone klasowo, rasowo i genderowo praktyki często odrzucają przesłanie szkoły. (…) Dlatego też szkoły często pozostają w wewnętrznie sprzecznym stosunku względem dominującego społeczeństwa, naprzemiennie wspierając i podważając jego podstawowe założenia.
>
> (…) Podczas gdy teoretycy reprodukcji skupiają się prawie wyłącznie na władzy i na tym, jak dominująca kultura zapewnia przyzwolenie i porażkę podporządkowanych klas i grup, teorie oporu przywracają jakiś stopień sprawstwa i innowacji kulturom owych grup[104].

Szczególnie ostatnie zdanie zdradza u H.A. Giroux to, co T. Szkudlarek określa jako „nośność tradycji pragmatyzmu[105]" a w innym miejscu jako „wymiar pragmatyczny czytania filozofii"[106], przy czym chodzi o praktyczność teorii: jej aplikowalność, skutki i wobec tego o etyczność. Stąd „przywrócenie sprawstwa" nie oznacza, że to sprawstwo było, ale nie zostało dostrzeżone przez teoretyków reprodukcji, ale na zasadzie performatywu teoria odbierała to sprawstwo, uniemożliwiając zmianę społeczną, gdyż:

---

101 Zob. Ch. Barker, *Studia*…, s. 280.
102 H.A. Giroux, *Theories of Reproduction*…, s. 258.
103 Zob. tamże, s. 257.
104 Tamże, s. 260.
105 T. Szkudlarek, *Wiedza*…, s. 56.
106 Tamże, s. 226.

> Poglądy te są nie tylko wadliwe z powodu ich instrumentalnego redukcjonizmu w odniesieniu do roli szkół, ale także dlatego, że są formą radykalnego pesymizmu, który daje niewielką nadzieję na zmianę społeczną i jeszcze mniej daje powodów do rozwijania alternatywnych praktyk pedagogicznych[107].

Zdaniem H.A. Giroux teorie reprodukcji, bagatelizując ludzkie sprawstwo, odbierają nadzieję na zniesienie opresyjnego porządku społecznego, gdyż historia tworzona jest niejako „za plecami" defaworyzowanych grup społecznych[108]. Spośród twórców teorii reprodukcji szczególnie niechlubne miejsce – zdaniem H.A. Giroux – zajmują twórcy teorii reprodukcji ekonomicznej, L. Althusser oraz S. Bowles z H. Gintisem[109], o których autor *Theory and Resistance in Education* pisze:

> Mamy tu krytykę, lecz w tym wypadku krytykę pozbawioną dobrodziejstwa nadziei, a zatem i dobrodziejstwa ludzkiej sprawczości, której można by użyć, aby przekształcić rzeczywistość społeczną. (...)
>
> Konkluzja jest taka, że porażka ortodoksyjnego marksizmu w znoszeniu dualizmu między strukturą i sprawstwem miała zgubne konsekwencje dla tych, którzy zaangażowali się w rozwój radykalnej teorii edukacji[110].

Teoria przez H.A. Giroux mierzona jest miarą praktyczności, a ta związana z ortodoksją Marksowską oznacza pesymizm: „wyniszczający"[111], „druzgoczący"[112], „posępny i sądny"[113], ale co najważniejsze „pesymizm paraliżujący"[114]. Mamy tu do czynienia z zarzutem, który koncentruje się na obezwładniającej, paraliżującej sile teorii, która na drodze krytycznej interpretacji konfliktu społecznego prowadzi do odebrania nadziei na jakąkolwiek zmianę stosunków dominacji. H.A. Giroux, domagając się teoretycznego dowartościowania zjawiska oporu, faktycznie skupia się na konstruowaniu zmiany, która w sytuacji naddeterminacji ekonomicznej bazy przez ideologiczną nadbudowę może dokonać się w obszarze nadbudowy, a więc w miejscu, które jest w dużym zakresie dominium szkoły.

Chodzi mi o to, że pedagogika krytyczna „uzbrojona" w teorię oporu, będąc w swym pedagogicznym pragmatyzmie zorientowaną na zmianę, nie może przyjąć w całości teorii reprodukcji, a ujmując to innymi słowy: czasami siła reprodukcji kulturowej, społecznej i ekonomicznej, siła dominacji nie jest w stanie przemóc siły oporu. Na ogół jednak dzieje się odwrotnie, ale już sama konstatacja, iż oto w pewnych warunkach scenariusz dominacji można zastąpić scenariuszem emancypacji, ma znosić blokadę działania na rzecz

---

107 H.A. Giroux, *Theories*…, s. 266.
108 Zob. tamże, s. 259
109 Zob. tamże, s. 262–266 oraz tenże, *Theory and Resistance*…, s. 78–86.
110 Tenże, *Theory and Resistance*…, s. 122.
111 Tamże, s. xxi.
112 Tamże, s. 235.
113 Tamże, s. 59.
114 Tamże, s. 122.

zmiany społecznej. Mamy tu do czynienia ze zderzeniem socjologicznego pesymizmu z pedagogicznym optymizmem, jednak można zapytać, wobec czego opór miałby być sensowny, jeśli właśnie nie wobec niegodziwości skutecznej dominacji. Zmierzam do podkreślenia, że koniec końców wyobcowana i wyobcowująca edukacja spotyka się z akceptacją uczniów czy rodziców, a więc siła oporu znoszona jest przez instytucjonalną siłę dominującej kultury. Oto jest powód, nie zaś przeszkoda dla „kształcenia nadziei", procesu, którego inspiracji H.A. Giroux szuka u Paulo Freire czy Ernsta Blocha[115]. Wobec tego raczej odwołałbym się do samoidentyfikacji S. Halla, który określając krytykę (która jednak nie będzie paraliżować działania), postuluje „pesymizm intelektu" i „optymizm woli"[116].

Dodatkowo kwestia optymizmu/pesymizmu pokomplikowana jest przez E. Laclau, który wraz z Chantal Mouffe uważa S. Bowlesa i H. Gintisa – w odróżnieniu od L. Althussera, którego uznają oni za zbyt przywiązanego do zasady determinacji w ostatniej instancji[117] – za badaczy zwracających uwagę na niezwykłość siły roboczej, która „tym różni się od innych koniecznych elementów produkcji, że nie wystarczy, by kapitalista ją nabył, musi jeszcze zmusić ją do tego, by wytworzyła pracę"[118]. Jako konkluzję dodają: „Ponieważ robotnik zdolny jest do społecznego działania, mógłby stawić opór narzuconym mechanizmom kontroli (…)"[119], a o opór przecież H.A. Giroux chodzi. W ten sposób otwiera się przed nami pole problemowe relacji struktura––sprawstwo w kontekście praktyki pracy oraz nieobecnego u S. Bowlesa i H. Gintisa wątku roli języka w odniesieniu do zasady korespondencji, ale to już są zagadnienia z zakresu „pustych znaczących".

1.2. Puste znaczące, hegemonia i pedagogia

Rozciągnięcie zasady korespondencji na obszar języka z wykorzystaniem koncepcji pustych znaczących nadać może pewien poststrukturalny rys tej z gruntu strukturalistycznej teorii, a także stanowić zabezpieczenie przed zarzutami względem autorów *Schooling in Capitalist America*. Ważne jest, że E. Laclau z Ch. Mouffe przychodzą w sukurs S. Bowlesowi i H. Gintisowi w kluczowym momencie, zastanawiając się nad możliwymi strategiami radykalizacji demokracji. Autorzy *Hegemonii i socjalistycznej strategii* wykorzystują i przekształcają koncepcję hegemonii A. Gramsciego, mając w zanadrzu istotny problem ruchów emancypacyjnych sięgających korzeniami do myśli Marksowskiej: problem materializmu historycznego oraz uruchomienie się poprzez hegemonię logiki przygodności. Twórczy ich wkład (szczególnie

[115] Zob. tamże, s. xix–xxxi.
[116] S. Hall, *Cultural…*, s. 281.
[117] Zob. E. Laclau, Ch. Mouffe, *Hegemonia i socjalistyczna strategia. Przyczynek do projektu radykalnej polityki demokratycznej*, Wrocław 2007, s. 103–106.
[118] Tamże, s. 86.
[119] Tamże, s. 87.

E. Laclau) w rozwój pojęcia hegemonii polega na zdyskontowaniu możliwości poznawczych wiążących się ze zwrotem językowym oraz ze społeczną psychoanalizą. Ostatecznie, gdybym miał umieścić teorię pustych znaczących E. Laclau w kategoryzacji H.A. Giroux optymizm/pesymizm, to nie byłoby to takie łatwe. Z jednej strony *Hegemonia i socjalistyczna strategia* ma, jak wskazuje sam tytuł, dostarczyć strategii ruchom emancypacyjnym. Z drugiej jednak rozwijana przez E. Laclau koncepcja pustych znaczących równie dobrze podpowiada, w jaki sposób organizowane jest panowanie i w jaki przyzwolenie na opresję i alienację.

Można przyznać, że ontologia społeczna w wydaniu E. Laclau nosi cechy właściwe poststrukturalizmowi, to – moim zdaniem – polega na dodaniu do z gruntu strukturalistycznej koncepcji walki klas kilku wynalazków teoretycznych, które komplikują myślenie o antagonizmach społecznych, wokół których zorganizowane są współczesne społeczeństwa. Już samo stwierdzenie, iż konflikt może organizować społeczeństwo wykracza poza tradycyjnie strukturalno-funkcjonalne wyjaśnienie w łonie myśli Marksowskiej, gdzie uznaje się finalistyczną i eschatologiczną koncepcję historii, która zmierza do swego kresu wraz ze zniesieniem fundamentalnych dla konfliktu klasowego różnic między jednostkami. W tym kontekście E. Laclau pozostaje zwolennikiem twierdzenia o niemożliwości społeczeństwa i jego konieczności zarazem[120]: społeczeństwo spełnione, niewykluczające, wolne od antagonizmów jest nieosiągalne. Jak pisze E. Laclau wraz z Ch. Mouffe, „Moment «ostatecznego» zszycia nigdy nie nadchodzi”[121], choć próby nie ustają, to możliwe są tylko czasowe jego stabilizacje wokół obiektów, w które się afektywnie zaangażowaliśmy:

> Uzyskujemy więc ostatecznie niedomkniętą całość, nieosiągalną pełnię, która jest jednocześnie niemożliwa i konieczna. Niemożliwa, ponieważ napięcie między ekwiwalencją a różnicą nie może zostać przezwyciężone. Konieczna, gdyż bez jakiegoś rodzaju domknięcia, nawet prowizorycznego, niemożliwy byłby proces oznaczania, a tym samym konstytuowania się tożsamości[122].

Niezniszczalne i niezniszczalne pragnienie pełni jako trwała cecha człowieka i społeczeństw wymaga inwestycji afektywnej[123], która jest mechanizmem konstruowania tożsamości indywidualnych oraz zbiorowych i uruchamia logikę przygodności[124]. Pojęcie tejże natomiast wchodzi do filozofii marksistowskiej wraz z dostrzeżeniem niskiej prognostycznej trafności materializmu historycznego, który nie uwzględniał „przygodnej interwencji” w „normalny tok historycznego rozwoju”[125]. E. Laclau i Ch. Mouffe uznają tym samym rangę

[120] Zob. E. Laclau, *The Impossibility of Society*, [za:] T. Szkudlarek, *Wiedza*…, s. 69.
[121] E. Laclau, Ch. Mouffe, *Hegemonia*…, s. 95.
[122] E. Laclau, *Rozum*…, s. 65.
[123] Zob. tamże, s. 4, 51–52, 90–103 oraz T. Szkudlarek, *Puste*…, s. XVII.
[124] Zob. E. Laclau, Ch. Mouffe, *Hegemonia*…, s. 9, 53–54, 71–79.
[125] Tamże, s. 9.

koncepcji hegemonii A. Gramsciego[126]. Mówiąc inaczej, „przygodne zewnętrze" zaburza determinację „koniecznego wnętrza", a w konsekwencji dominacja trwa w najlepsze. Ta konstatacja wywiedziona z empirycznej falsyfikacji Marksowskiej koncepcji „malejącej stopy zysku", a szczególnie „postępującej pauperyzacji", które miały doprowadzić do wybuchu rewolucji społecznej, oraz zwłaszcza aberracje faszyzmu i nazizmu powodują, iż nie sposób – zdaniem E. Laclau i Ch. Mouffe – uznawać klasy społecznej za uprzywilejowany podmiot zbiorowy historii[127]. Takie założenie[128] umożliwia wyjaśnienie dynamiki ruchów społecznych, dla których rola klasy społecznej nie jest oczywista, a zatem – zdaniem autorów *Hegemonii i socjalistycznej strategii* – właściwie każdego z ruchów, bowiem ich zasady mobilizacji nie sprowadzają się do przyczyn ekonomicznych. Stąd przywiązanie E. Laclau do roli procesów sygnifikacji dla konstruowania hegemonii; można zatem powiedzieć, że teoria pustych znaczących napędzana jest także przez wynalazki językoznawstwa, a właściwie przez zwrot lingwistyczny, którego początków możemy szukać już u Ferdynanda de Saussure'a[129]. Trzymając się tezy o tym, iż teoria pustych znaczących to pokomplikowany marksizm, należałoby w tym kontekście stwierdzić, że marksizm, który próbuje obrać za przedmiot swych badań także procesy sygnifikacji.

Tak więc teoria E. Laclau nie uznaje ekonomizmu, redukcjonizmu i esencjalizmu w tym sensie, że ani konflikt klasowy, ani klasa robotnicza nie mają zarówno trwałych cech, jak i uprzywilejowania w procesach politycznych, ani też nie może być mowy o historii koniecznej, prowadzącej nas do spełnienia dziejów. Przy tym owa przygodność procesów politycznych wiąże się z trwałą cechą porządków społecznych do tego, by nie były trwałe, gdyż nietrwałe są ich czasowe stabilizacje, mające swe źródła w pustych znaczących naddeterminujących byt społeczny. Mówiąc jeszcze inaczej, gdyby engelsizm – jak określa ekonomizm w skrajnym wydaniu Stanisław Brzozowski[130] – w sensie poznawczym okazał się niezawodny, to logika przygodności w dziejach, naddeterminacja konfliktów społeczno-ekonomicznych przez nadbudowę (w tym wypadku puste znaczące) byłaby mrzonką. Jednakże historia rozwoju konfliktów w kapitalizmie, jaką śledzi E. Laclau, wskazuje raczej na konieczność poszukania innego wyjaśnienia niż to, które oferuje ekonomizm[131]. Tu pojawia

[126] Ważne, by w tym miejscu podkreślić wspólne uznanie znaczenia pojęcia hegemonii dla inspirujących mnie szkół myślenia: tak E. Laclau, jak i studia kulturowe, a także pedagogika krytyczna są pod przemożnym wpływem filozofii A. Gramsciego.

[127] Zob. E. Laclau, Ch. Mouffe, *Hegemonia*…, s. 16.

[128] Założenie determinacji w ostatniej instancji staje się też argumentem nie tylko przeciwko L. Althusserowi, ale także ostatecznie przeciwko A. Gramsciemu, któremu E. Laclau i Ch. Mouffe zarzucają, że ostateczną granicą konfliktu społecznego, a zatem i społecznej mobilizacji wokół konstrukcji hegemonicznych, jest klasa społeczna. Zob. E. Laclau, Ch. Mouffe, *Hegemonia*…, s. 76.

[129] Zob. F. de Saussure, *Kurs językoznawstwa ogólnego*, Warszawa 2002.

[130] Zob. S. Brzozowski, *Idee*, Kraków 1990, s. 287–382.

[131] Przypominam, że koncepcja S. Bowlesa i H. Gintisa przez E. Laclau nie jest uznawana za przejaw redukcjonizmu ekonomicznego.

się refleksja nad rozumem populistycznym i hegemonią jako okolicznościami dla strategii budowania radykalnej polityki demokratycznej. Zresztą „strategie", które wypływają z teorii E. Laclau, wywołują liczne kontrowersje[132], które jednak zostawiam na później, przechodząc do teorii pustych znaczących, do bardziej technicznego punktu widzenia, który umożliwi ich operacjonalizację.

W każdym razie puste znaczące to znaczące bez tego, co oznaczane:

> Ściśle mówiąc, puste znaczące to element znaczący bez elementu znaczonego. Lecz definicja ta jest również zapowiedzią pewnego problemu. Jak to bowiem możliwe, by znaczące nie wiązało się z żadnym znaczonym, a mimo to pozostawało integralną częścią systemu znaczenia?[133].

Chociaż klasyczne językoznawstwo wyklucza możliwość, o której pisze E. Laclau[134] i która stanowi punkt wyjścia dla rozpoznania roli języka dla tworzenia się tożsamości indywidualnych i zbiorowych, a także dla fenomenu ruchów politycznych czy też działania hegemonii na rzecz stabilizowania labilnej tkanki społecznej, to właśnie ów potencjał eksplanacyjny czyni teorię E. Laclau wartą uwagi. Pustość elementu znaczącego jest bowiem rozwiązaniem trafnym, jeżeli chodzi o ujęcie społeczeństw w ich procesach zmiany. Późniejszym rozwiązaniem, choć pierwotnie niesatysfakcjonującym autora *Emancypacji*, gdyż niedoskonale wyrażającym problem „pustych znaczących", jest pojęcie „płynnych znaczących":

> Niektóre pseudoodpowiedzi [na pytanie o puste znaczące – przyp. P.S.] możemy odrzucić natychmiast. (…) Druga możliwość polega na tym, że znaczące nie jest wieloznaczne, lecz niejasne: że zarówno naddeterminacja, jak i niedodeterminowanie elementu znaczącego nie dopuszcza do jego całkowitego ustalenia się. Jednak ta płynność znaczącego wciąż nie czyni go pustym. Chociaż płynność przybliża nas o krok do właściwego rozwiązania naszego problemu (…)[135].

Ewolucja poglądów E. Laclau prowadzi do włączenia pojęcia „pustych znaczących" do języka jego teorii i ma wyrażać sytuację „organicznego kryzysu", w którym „system symboliczny podlega radykalnym przekształceniom"[136], a zatem bardziej odnosi się do procesu zmiany społecznej niż jej ograniczenia poprzez ukonstytuowany już system znaczeń. Obranie przeze mnie za przedmiot badań pustych znaczących pracy implikuje pewne

---

[132] Mam tu na myśli spór między E. Laclau i S. Žižkiem. Zob. E. Laclau, *Rozum*…, s. 197–203; J. Butler, E. Laclau, S. Žižek, *Contingency, Hegemony, Universality: Contemporary Dialogues on the Left*, Londyn–Nowy Jork 2000.

[133] E. Laclau, *Emancypacje*, s. 67.

[134] F. de Saussure uważa, iż znaczące nie może pozostawać puste, gdyż „cechą symbolu jest to, że nie jest on całkowicie dowolny" i dalej: „istnieje w nim zaczątek więzi naturalnej między *signifiant* i *signifie*". Zob. tenże, *Kurs*…, s. 92.

[135] E. Laclau, *Emancypacje*, s. 67.

[136] Tenże, *Rozum*…, s. 115.

założenie teoretyczne: bardziej koncentruję się na sposobach stabilizacji labilnej tkanki społecznej niż na zadaniu jej przekształcania. I choć prace E. Laclau (także te wspólne z Ch. Mouffe) mogą być czytane jako „poradnik zmiany społecznej", to bardziej inspirujące dla mnie są analizy wynoszenia się kolejnych populizmów do rangi rozumu powszechnego poprzez ukonstytuowanie się pewnej hegemonii. Wobec tego w poszukiwaniach empirycznych uwaga moja będzie skupiała się na momencie hegemonicznym wyrażonym w pustych znaczą- cych pracy.

Co ważniejsze w tym miejscu, mimo że koncepcja E. Laclau jest coraz lepiej znana, także w obszarze pedagogiki, to nie sposób nie zadać kluczowego pytania o charakterze metodologicznym: jak badać puste znaczące, skoro są one puste? Jak badać pustą relację sygnifikacji, skoro językoznawstwo klasyczne wyklucza możliwość jej istnienia? Pytania, które tu formułuję, trafiają w skrót, którego dokonałem, rekonstruując poglądy E. Laclau – chodzi mi o związek między pustymi znaczącymi a hegemonią. Udzielając odpowiedzi na oba powyższe pytania: puste znaczące są pełne treści, a „Społeczeństwo wytwarza cały słownik pustych znaczących, których tymczasowe znaczone są wynikiem politycznej rywalizacji"[137].

Koncepcja E. Laclau stała się siatką pojęciową projektu *Dyskursywna konstrukcja podmiotu…*, a koncepcję tę ciekawie i ryzykownie jednocześnie rekonstruuje T. Szkudlarek w kontekście pedagogiki kultury[138], koncentrując się na „pustości" pustych znaczących:

> To paradoksalne zadanie oceny *znaczenia odmiany pustki* odsyła nas jednak do kwestii w humanistyce znanej i bogatej w liczne teoretyczne odniesienia – od estetyki po teologię. Zbliżamy się tutaj bowiem do klasycznej kwestii *wartości*. Brzmi to dość ryzykownie, ale – wbrew ustabilizowanym strategiom czytania – *możliwa* jest w naszym przekonaniu konfrontacja poststrukturalnej teorii podmiotu (tu zilustrowanej koncepcją Ernesta Laclau) i pewnych elementów klasycznej, idealistycznej aksjologii[139].

Podejście proponowane przez T. Szkudlarka jest wynikiem podjęcia próby analizy triady „ontologiczne, ontyczne, deontyczne"[140], na tle której rozpatrywana jest mechanika społecznego funkcjonowania pustych znaczących. Interpretując koncepcję pustych znaczących, T. Szkudlarek wskazuje na „status ontologiczny"[141] praktyk dyskursywnych, to, co jednak jest teoretyczną możliwością, nie musi stać się praktycznym rozwiązaniem w tym sensie, że nim puste znaczące staną się „zasadą konstrukcji obiektywności społecznej"[142], muszą zostać „wypełnione" treścią, przestając być puste. Choć wprost T. Szkudlarek

[137] Tenże, *Emancypacje*, s. 66.
[138] Zob. T. Szkudlarek, *Dyskursywna…*, s. 132–136.
[139] Tamże, s. 132.
[140] Zob. s. 127–132.
[141] Tamże, s. 127.
[142] Tamże.

tego nie artykułuje, to tak właśnie funkcjonują puste znaczące na poziomie ontycznym, na poziomie konkretnego ruchu społecznego, konkretnego żądania, czy konkretnej wartości wreszcie[143] – warunkiem ich implementacji jest wypełnienie treścią. Konsekwencją wypełnienia treścią pustych znaczących, procesu, który T. Szkudlarek nazywa „inwestycją pragnienia «pełni społeczeństwa»"[144], jest wytworzenie powinności, które można określić jako deontyczny poziom funkcjonowania pustych znaczących. W tym sensie triada „ontologiczne, ontyczne, deontyczne" znajduje swoje dookreślenie w trzech poziomach funkcjonowania pustych znaczących – puste znaczące mogą być rozpatrywane na poziomie struktury (tego, co ontologiczne), treści (tego, co ontyczne) i powinności (tego, co deontyczne)[145].

Wobec tego „puste znaczące" są puste na poziomie struktury, będą wypełnione treścią („słownik pustych znaczących") w procesie stawania się społeczeństwa, a w konsekwencji działaniem jako urzeczywistnianiem tego, co wynika z ich treści. Oto jest „obiektywność", która może stać przedmiotem badania, a która swe korzenie ma w podstawowych konstatacjach językoznawstwa F. de Saussure'a. Po pierwsze, język według autora *Kursu językoznawstwa ogólnego* jest systemem opozycji, co oznacza, że działa w oparciu o logikę różnicy, a w konsekwencji znaczące swą tożsamość osiąga w odniesieniu do systemu językowego jako całości[146]. Po drugie jednak, aby mogła zachodzić relacja oznaczania, język działa w oparciu o logikę ekwiwalencji, to znaczy, że wprawdzie znaczące nie jest tym samym, co znaczone, lecz w oparciu o pewne reguły nawzajem się wymieniają[147]. Po trzecie, język nie jest nomenklaturą[148], nie służy do nazwania przedmiotów istniejących poza językiem, a jest konwencją i jest arbitralny[149]. I po czwarte, wprowadzając rozróżnienie na mowę, mówienie i język F. de Saussure podkreśla, że nic nie można powiedzieć własnymi słowami. Choć można powiedzieć coś samodzielnie, to tylko w ramach języka[150]. Tym samym, jak pisze E. Laclau:

> Dyskurs jest podstawowym obszarem budowania obiektywności jako takiej. Mówiąc o dyskursie (…) nie mam na myśli czegoś, co zasadniczo ogranicza się do sfery mowy i pisma, lecz każdy zespół elementów, w którym konstytutywną rolę odgrywają relacje. Oznacza to, że elementy te nie poprzedzają owej struktury relacyjnej, lecz są przez nią ustanawiane. Toteż „relacja"

[143] Zob. tamże, s. 129–130.
[144] Tamże, s. 130.
[145] Zob. tamże, s. 131 i 134.
[146] Zob. F. de Saussure, *Kurs*…, s. 35–36, 132 i 135–143.
[147] Zob. tamże, s. 138–143. Logika ekwiwalencji jest kluczowa dla E. Laclau przynajmniej z dwóch powodów: tworzenia się łańcuchów ekwiwalencji w odniesieniu do żądań oraz podnoszenia jednego z nich do rangi nadrzędnej. Ta praktyczna strona pustych znaczących ma też swą stronę dyskursywną, żądanie ma bowiem swój wyraz lub żądanie jest jednocześnie żądaniem uznania znaczenia pustego znaczącego.
[148] Zob. F. Saussure, *Kurs*…, s. 89–90.
[149] Zob. tamże, s. 91–93.
[150] Zob. tamże, s. 38–42.

> i „obiektywność" są synonimami. De Saussure twierdził, że w języku nie istnieją pozytywne pojęcia, lecz jedynie różnice – coś jest tym, czym jest jedynie przez relacje różnicowania w stosunku do czegoś innego[151].

A w *Emancypacjach* pisze:

> Od de Saussure'a wiemy, że język (a uogólniając, każdy system znaczący) jest systemem różnic, że językowe tożsamości – wartości – mają charakter czysto relacyjny, a w rezultacie w każdy pojedynczy akt znaczenia uwikłana jest całość języka[152].

Idąc tropem E. Laclau, gdy ten mówi o obiektywności jako systemie różnic, jeżeli każdy system znaczący wiąże się z wypełnianiem logiki różnicy i ekwiwalencji, to nie inaczej możemy postrzegać system relacji społecznych i konstruujących się tożsamości zbiorowych i indywidualnych. Mówiąc innymi słowy, ludzkie tożsamości obiektywizują się w relacjach społecznych, ale – co kluczowe w tym miejscu, gdyż koncentrujemy się na poziomie dyskursywnym – w relacjach odróżniania i utożsamiania się. Należy tu moim zdaniem i wbrew temu, co twierdzi E. Laclau, rozróżnienie na dyskursywny i niedyskursywny poziom relacji, bo o ile założymy, że „wszystko jest dyskursem", to z pola widzenia znikają nam inne niż dyskursywne sposoby budowania obiektywności. Jak widać w tym miejscu, ciągle prześladuje nas działanie jako strona praktyczna stosunków społecznych, w tym dyskursywnych. Wyrażając to jeszcze inaczej, mógłbym zadać pytanie o funkcjonalność hegemonii, bo moim zdaniem nie chodzi po prostu o zasadę organizowania tożsamości zbiorowych, a zatem i społeczeństwa, ale jeżeli kwantem analizy E. Laclau jest żądanie (nieważne, że nie musi ono mieć wąsko ekonomicznego charakteru), to jest to żądanie kogoś w stosunku do kogoś innego, aby zrobił coś, a zatem zaangażował swoje siły i środki, by w jakiejś aktywności zrealizować pewną powinność[153]. Jeżeli swój wywód na temat hegemonii autorzy *Hegemonii i socjalistycznej strategii* określają w kategoriach „archeologii milczenia"[154], to warto w tym miejscu podkreślić, że dla pewnego *status quo* lepiej jest, aby pewne czynności dokonywały się w milczeniu, aby przemilczane były pewne aspekty tych czynności lub dyskursywnie nieobecne były żądania bądź interesy zaangażowanych w nie osób.

W każdym razie definiowana w językoznawczym nurcie hegemonia to dla E. Laclau:

---

[151] E. Laclau, *Rozum*…, s. 63–64. Znaczenie pojmowania dyskursu jako obszaru konstruowania obiektywności społecznej podkreśla również T. Szkudlarek. Zob. T. Szkudlarek, *Wstęp*, [w:] *Dyskursywna konstrukcja podmiotu*, s. 12–13.

[152] E. Laclau, *Emancypacje*, s. 68.

[153] E. Laclau takiemu oglądowi sprzeciwiłby się, gdyż – jak pisze T. Szkudlarek, relacjonując spór E. Laclau z S. Žižkiem odnośnie determinacji w ostatniej instancji – „struktury te [ekonomia – przyp. P.S.] nie mogą być bowiem konstytuowane inaczej niż środkami dyskursu; nie są więc wobec nich pierwotne". T. Szkudlarek, *Puste*…, s. XIV.

[154] E. Laclau, Ch. Mouffe, *Hegemonia*…, s. 9.

> Relacja, dzięki której pewna partykularna treść staje się znaczącym nieobecnej pełni wspólnoty, jest właśnie tym, co nazywamy *stosunkiem hegemonicznym*. Obecność pustych znaczących – w znaczeniu, w jakim je zdefiniowaliśmy – jest zasadniczym warunkiem hegemonii[155].

Tym samym możemy postrzegać puste znaczące jako narzędzia organizacji panowania, które polega na tym, że partykularny interes pewnej części społeczeństwa podnoszony jest do rangi interesu powszechnego. Jak uznaje E. Laclau, warunkiem takiego wyniesienia partykularyzmu do rangi uniwersalizmu jest pewne otwarcie się grupy aspirującej do tego, by zostać „grupą hegemoniczną" na pozostałe grupy społeczne poprzez ustanowienie i doprowadzenie do uznania swoich celów jako „dalekosiężnych celów" całego społeczeństwa[156]. Zatem puste znaczące umożliwiają integrację społeczną wokół pewnych celów powiązanych z interesami poszczególnych grup społecznych, ale ważniejsze jest to, że interes jednej z owych grup zostaje uprzywilejowany, mogąc reprezentować całość[157]. Język jest systemem opozycji, co oznacza, że uprzywilejowanie jednej z grup musi oznaczać jakąś formę wykluczenia i dyskryminacji pozostałych. Jak piszą o hegemonii w kontekście „archeologii milczenia" E. Laclau i Ch. Mouffe:

> „Hegemonia" będzie się tutaj odwoływać do nieobecnej całości oraz rozmaitych prób jej zrekonstruowania i ponownego powiązania, które przezwyciężając ową pierwotną nieobecność, umożliwiały walkom uzyskanie znaczenia, a historycznym siłom – pełni pozytywności[158].

Mamy tu do czynienia z „nieobecną całością", „nieobecną pełnią", w której różnica między tym, co obecne a całością społeczeństwa oznacza „historyczne siły", których „nieobecność" wiąże się z brakiem znaczenia, milczeniem. Jeżeli puste znaczące wyrażają w swej treści (na poziomie ontycznym) partykularne interesy tylko części społeczeństwa, to ta druga – choćby podzielona na mniejsze grupy – ostatecznie jest po prostu grupą, dosłownie i w przenośni pozbawioną znaczenia, której interesy nie mają swej dyskursywnej reprezentacji w pustych znaczących. Tym samym, jak podkreśla T. Szkudlarek, „retoryka nie jest «pustym ozdobnikiem»"[159], nie jest też niewinna, ponieważ „Polityka i pedagogiczna konstrukcja tożsamości są (…) odpowiedzialne nie tylko za to, jakie podmioty generują, ale i za to, kogo i na jakich zasadach wykluczają w procesie identyfikacji podmiotu"[160]. Spośród rozwiązań retorycznych, w całej tej maszynerii retorycznej, która pracuje na rzecz hegemonii (na zasadzie analogii) uprzywilejowana jest synekdocha, która „pełni funkcję

---

155 E. Laclau, *Emancypacje*, s. 75.
156 Zob. tamże, s. 75–76.
157 Zob. Laclau, *Rozum*…, s. 113–114.
158 E. Laclau, Ch. Mouffe, *Hegemonia*…, s. 9.
159 T. Szkudlarek, *Puste*…, s. VII.
160 Tenże, *Wstęp*, [w:] *Dyskursywna konstrukcja podmiotu*, s. 16.

ontologiczną”[161], założycielską dla społeczeństwa, jakie dokonało zmiany. To właśnie synekdocha wyraża część reprezentującą całość, jest też wynikiem afektywnej inwestycji w skonstruowanie zbiorowej i indywidualnej tożsamości[162]. Zdaniem E. Laclau każdy proces określania znaczenia – w tym kontekście naznaczania, uznawania i nieuznawania interesów – wiąże się z afektem i stanowi węzłowy punkt zawiązania się pewnego nietrwałego porządku społecznego[163]. Nietrwałość porządku dyskursywnego, jego przygodność oznacza zależność „Hegemonicznych powiązań, których skuteczności nie gwarantowało żadne prawo historii”[164]. Pozwala to T. Szkudlarkowi o płynnych znaczących powiedzieć, iż są to „swoiste nierozstrzygalniki”[165] – tak, lecz gdy skoncentrujemy się na pustych znaczących, mamy do czynienia z „rozstrzygalnikami”, które umożliwiają zszycie podzielonego społeczeństwa. Stosunek hegemoniczny powoduje, że „Element drugoplanowy, podrzędny czy nawet przypadkowy nabiera nieraz pierwszorzędnego znaczenia, staje się zawiązkiem nowego kompleksu ideologicznego i doktrynalnego”[166].

Chociaż E. Laclau za A. Gramscim proponuje „zerwanie z redukcjonistyczną problematyką ideologii”[167], używając przymiotników „pierwszorzędny”, „drugorzędny”, „podrzędny” w odniesieniu do elementu determinującego, przywraca problematykę ideologii, gdy tymczasem wydaje się, że właściwie chodzi o wzajemne powiązanie czynników:

> Kapitalizm nie jest już rzeczywistością czysto ekonomicznej natury, ale kompleksem uwarunkowań ekonomicznych, politycznych, militarnych, technologicznych i innych – z których każde ma własną logikę i pewną autonomię[168].

Do wymienionych elementów kompleksu uwarunkowań kapitalizmu dodać jeszcze należy edukację, a problem „własnej logiki i pewnej autonomii” zarówno kapitalizmu, jak i edukacji ze względu na przyjęty przedmiot badań staje się kluczowy. Mówiąc inaczej, ciągle uznaję, że czysty redukcjonizm nie jest możliwy inaczej niż jako redukcjonizm o charakterze strategicznym, jako metafora i metonimia, które pozwalają ogarnąć dwie strony tego samego zjawiska: determinację ekonomiczną edukacji i edukacyjne determinowanie ekonomii. Tak jak niemożliwy jest konsekwentny redukcjonizm, tak musi być niemożliwe – pozbawione sensu – konsekwentne tropienie redukcjonizmów, co E. Laclau z Ch. Mouffe doprowadza do podważenia myśli A. Gramsciego, którego koncepcję hegemonii uznali za kamień milowy w zrozumieniu procesów politycznych zmieniających się społeczeństw:

---

161 E. Laclau, *Rozum*…, s. 67.
162 Zob. tamże, s. 51–52.
163 Zob. tamże, s. 90–103.
164 E. Laclau, Ch. Mouffe, *Hegemonia*…, s. 75.
165 T. Szkudlarek, *Puste*…, s. XI
166 E. Laclau, Ch. Mouffe, *Hegemonia*…, s. 74.
167 Tamże.
168 E. Laclau, *Rozum*…, s. 194.

> Takie jest wewnętrzne esencjalistyczne jądro nadal obecne w myśli Gramsciego, wyznaczające granice dekonstruktywnej logiki hegemonii. Założenie o koniecznym związku hegemonii z pewną fundamentalną klasą ekonomiczną oznacza jednak nie tylko potwierdzenie tezy o ekonomicznej determinacji w ostatniej instancji, lecz także twierdzenie, że w tej mierze, w jakiej ekonomia stanowi nieprzekraczalną granicę społecznego potencjału hegemonicznej rekonstrukcji, konstytutywna logika przestrzeni ekonomicznej sama nie ma hegemonicznego charakteru. W tym punkcie z całą mocą ujawnia się naturalistyczny przesąd, w myśl którego ekonomię uznaje się za jednorodną przestrzeń ujednoliconą mocą działania nieuchronnych praw[169].

Próbując zbliżyć koncepcję zasady korespondencji S. Bowlesa i H. Gintisa przez ukazanie antyredukcjonizmu, równolegle będę musiał spojrzeć na koncepcje pustych znaczących E. Laclau w perspektywie jej redukcjonistycznej interpretacji, a także w konsekwencji, w kontekście dyskusji między S. Žižkiem i E. Laclau.

Dygresja 2. Laclau Marksem – o wartości dodatkowej w edukacji[170]

Reinterpretacja, którą chcę zaproponować, będzie spojrzeniem na puste znaczące z perspektywy teorii wartości K. Marksa, ale właściwie polega ona na położeniu nacisku na strukturalistyczne elementy koncepcji pustych znaczących. Mam tu na myśli przede wszystkim inspiracje językoznawstwem F. de Saussure'a, które szczególnie widoczne są u E. Laclau wtedy, gdy ten sprowadza obiektywność społeczną do relacji między elementami pewnego systemu oznaczania. Autor *Rozumu populistycznego* uprzywilejowuje dyskurs do tego stopnia, że codzienne życie ekonomii postrzega w kategoriach pustych znaczących, w kategoriach dyskursu. Tu należy zadać pytanie o warunki homologii systemu językowego i systemu ekonomicznego.

Na trop owej homologii można natrafić u K. Marksa, a jeszcze bardziej wprost u F. de Saussure'a:

> Tu bowiem [w językoznawstwie – przyp. P.S.] podobnie jak w ekonomii politycznej, stajemy wobec pojęcia wartości (…); w obu tych naukach chodzi o system równoważników między rzeczami różnego rzędu: w pierwszej jest praca i płaca, w drugiej – signifiant i signifie[171].

---

169 E. Laclau, Ch. Mouffe, *Hegemonia…*, s. 76. Pogląd ten za sprawą autorów *Hegemonii i socjalistycznej strategii* jest również obecny pośród przedstawicieli studiów kulturowych. Zob. T. Bennett, *Putting Policy into Cultural Studies*, [w:] L. Grossberg, C. Nelson, P. Trichler (ed.), *Cultural…*, s. 29–31.

170 Zob. P. Stańczyk, *O wartości dodatkowej w edukacji*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 2005 nr 4(198), s. 187–201.

171 F. de Saussure, *Kurs…*, s. 103–104. Pragnę dodatkowo zwrócić uwagę na pewną niezręczność językową. Otóż praca i płaca, a dalej signifiant i signifie nie są podane w odpowiedniej kolejności. To znaczy, że praca jest elementem znaczonym, a zatem signifie; płaca natomiast jest elementem znaczącym, a zatem signifiant. Zob. również wstęp K. Polańskiego, tamże, s. 12.

To zaś oznacza, że przedmiotem badawczym ekonomii politycznej jest w pewnym sensie system znaczeń, a językoznawstwa system wymiany. K. Marks nawet stwierdza, iż „towary muszą być przetłumaczone na pieniądz, muszą być w nim wyrażone”[172]. F. de Saussure z kolei mówi o języku jako „systemie czystych wartości”[173], mówienie zaś musi wtedy być odpowiednikiem aktu wymiany, w którym „wartość wyrazu” „oznacza własność przedstawiania danego pojęcia”[174]. Mało tego, wartość językowa rozpatrywana w aspekcie pojęciowym możliwa jest jedynie w odniesieniu do systemu językowego. To znaczy, że nie ma żadnego znaku, który mógłby być znakiem bez systematyzacji. Systematyzacja ta ściśle łączy się ze społeczną konwencjonalizacją wymiany znaczeń – język jest po pierwsze arbitralny, a po drugie uspołeczniony. Reasumując, oba systemy wymiany, czy też – co na jedno wychodzi – oba systemy oznaczania funkcjonują w nieodzownym dlań kontekście społecznym, w oparciu o konwencję i logikę ekwiwalencji i różnicy.

K. Marks najczęściej używa kategorii wartości dodatkowej w rozumieniu różnicy pomiędzy wartością produkcji a wartością płacy, jak pisze o tym Leszek Kołakowski:

> Nadwyżka wartości dostarczonej przez użytkowanie siły roboczej ponad wartość jej odtworzenia jest *wartością dodatkową*, którą przywłaszcza sobie kapitalista – przy czym przywłaszcza ją zgodnie z zasadami ekwiwalentnej wymiany[175].

Dla określenia wartości dodatkowej zostało tutaj użyte dodatkowe założenie, iż chodzi o różnicę pomiędzy wartością pracy a wartością płacy minimalnej służącej odtworzeniu pracy (rozumianej tutaj jako odtworzenie zdolności produkcyjnych robotnika). To dodatkowe założenie znika w momencie stwierdzenia, iż nie sposób rozdzielić pracy wykonywanej dla reprodukcji siły roboczej od pracy przeznaczonej na zaspokajanie potrzeb dodatkowych. Ułatwienie związane z wprowadzeniem dodatkowego założenia wiąże się u K. Marksa z ustanowieniem stabilnego punktu odniesienia, który wyznaczony jest z jednej strony przez prywatną własność środków produkcji oraz podział pracy, z drugiej zaś przez konieczność wchodzenia w wyobcowane stosunki produkcji. Konieczność związaną z dążeniem do samozachowania, które w sytuacji braku środków produkcji nie jest możliwe bez wystawiania samego siebie na wymianę jako przedmiotu rynku pracy. To właśnie jest punkt odniesienia, w którym praca zredukowana jest do pracy koniecznej; praca ponad ten wymiar jest już K. Marksowi obojętna, chociaż nie jest obojętna kapitałowi. Tutaj przypomnieć należy paradoks, iż robotnik, im więcej (dłużej) pracuje, tym bardziej ubożeje, tracąc wartość swej pracy, która dodatkowo wzmacnia kapitał.

---

[172] K. Marks, *Zarys krytyki ekonomii politycznej*, Warszawa 1986, s. 130.
[173] F. de Saussure, *Kurs*…, s. 104.
[174] Tamże, s. 138.
[175] L. Kołakowski, *Główne nurty marksizmu*, Londyn 1988, s. 234.

W pierwszym użytym znaczeniu wartość dodatkowa jest różnicą pomiędzy wartością produkcji a wartością płacy. W takim wypadku kwota składająca się na różnicę stanowi o absolutnym powiększeniu się kapitału[176]. Mówiąc innymi słowy, wartość dodatkowa, będąca efektem pracy robotnika, staje się przyczyną bogacenia się przedsiębiorcy. Oczywiste jest, że w skali mikro możemy mówić o zjawisku powstawania wartości dodatkowej jako „pracy nieopłaconej"[177]. Czy jednak możemy mówić o wartości dodatkowej w skali makro? Skali makro nie należy traktować tutaj jako umasowienia procesów ze skali mikro, lecz raczej jako przejście nie tylko od myślenia o przedsiębiorstwie oraz odejście od myślenia o gospodarce, a przejście do myślenia o systemie społecznym jako całości. W tak szerokiej perspektywie „zmieści" się nawet pytanie o wartość dodatkową w edukacji nie tylko jako o zawłaszczaną część jego pracy, lecz także jako wartość urzeczywistnioną w produkcie – wartość końcową, która jest wyższa od pierwotnych składników produktów[178]. Tym samym „wartość dodatkowa" oznaczać może „wartość dodatkową względną", rozumianą jako praca nieopłacona, a za tym zwiększającą się wartość kapitału, oraz „wartość dodatkową bezwzględną", rozumianą jako zwiększanie w procesie pracy naturalnej wartości przedmiotów, a zatem zwiększające się ogólne bogactwo społeczeństwa.

Reasumując, wartość dodatkowa tak względna, jak i bezwzględna, powstaje w wyniku pracy – nie ma innego sposobu na powstawanie wartości. Zatem o wartości dodatkowej możemy powiedzieć, iż jest to zwiększenie naturalnej wartości produktu – podniesienie jego wartości ponad sumę wartości pierwotnych składników, a moment podnoszenia wartości nierozerwalnie łączy się z celową działalnością człowieka, czyli pracą. Tak więc to naturalna wartość staje się punktem odniesienia dla policzenia wartości dodatkowej – wartość naturalna mierzona „ilością pracy włożonej w towar"[179]. Takie określenie wartości naturalnej nie uwzględnia jednak faktu, iż wraz z rozwojem sił wytwórczych sposoby gospodarowania stają się bardziej złożone – technologie użyte do wytworzenia środków produkcji zwiększają wydajność pracownika. Z drugiej strony nie należy przeceniać nowych technologii, gdyż do ich produkcji potrzebna była ludzka praca oraz mniej zaawansowane technologie, do których wytworzenia także jej potrzeba. Zatem środki produkcji zawierają *de facto* uprzedmiotowioną historię ludzkości.

Tak więc, to praca – realna działalność człowieka – leży u podstaw powstawania i powiększania wartości. Powiedzenie, iż w wyniku pracy zwiększa się wartość przedmiotów, jest nie dość precyzyjne, szczególnie w kontekście porównania systemu ekonomii i językowego. W momencie powstawania wartości dodatkowej zwiększa się wartość użytkowa, jak i wartość wymienna rzeczy i to na tym drugim elemencie ostatecznie musimy się koncentrować.

[176] Zob. K. Marks, *Zarys*…, s. 258.
[177] L. Kołakowski, *Główne nurty*…, s. 235.
[178] Zob. K. Marks, *Zarys*…, s. 234–235.
[179] L. Kołakowski, *Główne nurty*…, s. 225.

I choć dla dalszych rozważań istotniejsza jest kategoria „wartości wymiennej", nie można nie zdefiniować wartości użytkowej, gdyż właśnie posiadanie przez przedmiot wartości użytkowej jest warunkiem koniecznym (lecz nie wystarczającym) możliwości wymiany społecznej, a zatem realizacji wartości wymiennej. I tak wartość użytkowa jest „zespołem cech, dzięki którym mogą zaspokajane być jakieś potrzeby ludzkie"[180]. Produkty mogą być postrzegane od strony jakości, jakie posiadają, ale drugiej strony rzeczy są nośnikiem urzeczowionej pracy, a zatem są „wcieleniem pewnej ilości pracy w ogóle"[181], mając wartość użytkową ze względu na cechy jakościowe; ponadto posiadają też wartość wymienną ze względu na cechę ilościową (zawartą pracę). Praca zawarta w rzeczach pojmowana jest jako czas pracy i to właśnie stanowi warunek możliwości ekwiwalencji, czyli wymiany dwóch jakościowo różnych rzeczy. Rzeczy, które są wprawdzie jakościowo różne – bo zaspokajające odmienne ludzkie potrzeby – to podobne do siebie ilością czasu pracy w nie włożoną. Oczywiście czas pracy „skrystalizowany" w produkcie nie jest czasem realnie spożytkowanym na wytworzenie danego dobra, lecz czasem „społecznie niezbędnym"[182] dla wytworzenia określonego dobra. To właśnie zasada społecznej konwencjonalizacji umożliwiająca ekwiwalencję. L. Kołakowski pisze:

> Wartość wymienna nie jest cechą rzeczy *samej w sobie*, ale cechą nadaną przez uczestnictwo w społecznym procesie obiegu i wymiany dóbr. Tylko przy porównywaniu wzajemnym swych produktów ludzie sprawiają, że stają się one wartościami[183].

Oto jest obszar budowania obiektywności, o której pisze E. Laclau. W tym kontekście warto przytoczyć słowa K. Marksa na temat procesu cyrkulacji towarowo-pieniężnej:

> Cyrkulacja, jako realizacja wartości wymiennej, zakłada: 1) że mój produkt jest o tyle, o ile jest on nim dla innych; a więc jest czymś, co przestało być pojedynczym, a zostało podniesione do rangi ogólnego; 2) że jest on produktem tylko dla mnie, o ile został wyzbyty i stał się produktem dla kogoś innego, 3) że jest produktem dla kogoś drugiego, o ile on sam się go wyzbył; to zaś obejmuje już 4) że produkcja nie jest dla mnie celem samym w sobie, lecz środkiem[184].

Wytworzony przez nas produkt nie ma wartości użytkowej wprost – ma ją jedynie w zapośredniczeniu w wymianie. Dopiero po wyzbyciu się i spieniężeniu towaru możemy nabyć towar, który ma dla nas znaczenie jakościowe, czyli wartość użytkową. Natomiast każda nasza działalność produkcyjna ma charakter ilościowy manifestujący się w permanentnym procesie wy-

[180] Zob. tamże, s. 227.
[181] Zob. tamże.
[182] Tamże, s. 228.
[183] Tamże.
[184] K. Marks, *Zarys*…, s. 136.

miany pracy na pieniądze i pieniędzy na produkty będące nośnikiem urzeczowionej pracy. Pojedynczy akt wymiany wpisujący się w system wymiany a także system wymiany jako taki rządzą się dwoma radykalnie sprzecznymi formami logiki, lecz właśnie zespolenie w jednym systemie dwóch sprzecznych mechanizmów nadaje systemowi wartość użytkową. I tak, system wymiany rządzi się logiką różnicy i ekwiwalencji. Z jednej strony wymiana polega na wymianie dwóch jakościowo różnych przedmiotów na siebie – jest to moment działania logiki różnicy. Z drugiej zaś nie można wymienić wszystkiego za nic ani niczego za wszystko – tutaj wymiana rządzi się zasadą ekwiwalencji, która konwencjonalizuje przedmiotowy zakres wymiany, „kojarząc" wymieniane produkty. Narzędziem pomocniczym cyrkulacji towarowo-pieniężnej jest pieniądz, w którym pod postacią ceny zawiera się całość ilościowych stosunków wymiany, w których uczestniczyć może towar[185]. Innymi słowy, towar pod postacią ceny biorący udział w konkretnym akcie wymiany, uczestniczy również w całym systemie cyrkulacji, a zatem pod postacią ceny zawarte są również wszystkie inne potencjalne, a nie zaktualizowane wymiany. Pomocnicza funkcja pieniądza zasadza się na tym, iż nie jest on koniecznym warunkiem wymiany, lecz wymianę tę usprawnia, stając się „ogólnym miernikiem wartości"[186] i „powszechnym środkiem wymiany"[187]. Tym samym pieniądz wpisuje się lub wręcz jest urzeczywistnieniem zespolenia logiki różnicy, gdy mowa o ogólnym mierniku wartości, oraz logiki ekwiwalencji – gdy mowa o powszechnym środku wymiany.

Tutaj zaczynają się krystalizować miejsca styku systemów wymiany znaczeń oraz wymiany towarowej – uspołeczniona w konwencji logika wymiany i różnicy czyni możliwą wymianę abstraktu (znaczącego, pieniądza czy płacy) na konkret (znaczone, towar czy też pracę). W aktach wymiany realizuje się zasada, iż podlegające wymianie „rzeczy niepodobne" dają się porównać do „rzeczy podobnych", o których wymianę chodzi[188]. Tak więc w pieniądzu jako abstrakcie pominięte są wszelkie jakościowe cechy przedmiotu – wszystkie jego cechy jakościowe są zatarte[189]. Podobnie w języku abstrahujemy od jednostkowych cech konkretnego desygnatu na rzecz pojęciowej spójności znaczącego – jest to warunek komunikacji. Tak więc mowa nie ma wartości użytkowej, jeżeli nie realizuje się w niej wartość wymienna znaczonego na znaczone pomiędzy aktorami komunikacji. Podobnie dla Marksowskiego robotnika jego praca nie ma wartości użytkowej, jeżeli nie realizuje wartości wymiennej. Dopiero zrealizowanie wartości wymiennej umożliwia realizację wartości użytkowej.

Może jednak podobieństwo systemu wymiany znaczeń i systemu wymiany towarowo-pieniężnej jest niezobowiązujące? W kontekście pytania

[185] Zob. tamże, s. 129.
[186] L. Kołakowski, *Główne nurty*…, s. 229.
[187] K. Marks, *Zarys*…, s. 136.
[188] Zob. tamże, s 139.
[189] Zob. L. Kołakowski, *Główne nurty*…, s. 230.

o wartość dodatkową edukacji oraz w świetle koncepcji „pustego znaczącego" należy powiedzieć, iż podobieństwo to jest zobowiązujące, a depozytariuszem tego zobowiązania jest pedagogika.

Odpowiedniość systemu wymiany znaczeń w stosunku do systemu wymiany towarowo-pieniężnej kształtuje się w następujący sposób:

signifiant (znaczące) – abstrakt – płaca

signifie (znaczone) – konkret – praca

Po stronie abstraktu leży „znaczące" i „płaca", oba jako abstrakcyjne, społecznie skonstruowane konwencje. Po stronie konkretu natomiast leży „znaczone" i „praca"; dopiero „skojarzenie"[190] abstraktu z konkretem – znaczącego ze znaczonym oraz płacy z pracą – ustanawia system wymiany znaczeń lub system wymiany towarowo-pieniężnej. System wymiany, w którym jakościowo różne wartości tylko właśnie dzięki temu, że są wartościami i są porównywalne, można wymienić na siebie nawzajem.

Jednak działanie logiki wymiany i logiki różnicy uniezależnia się (alienuje się) względem społeczeństwa, stanowiąc o masowym zagrożeniu interesu jednostkowego. Aby to ukazać celowo, w wypadku systemu wymiany towarowo-pieniężnej zredukowałem to, co leży po stronie towaru do „pracy" i to, co leży po stronie pieniądza do „płacy". Dlaczego? „Wraz z pieniądzem stworzona została możliwość absolutnego podziału pracy"[191] – pisze K. Marks. To zaś oznacza, że wraz z pojawieniem się ogólnego miernika pracy urzeczowionej w towarze praca jako działalność celowa nie ma już celu w sobie, lecz cel zapośredniczony w pieniądzu. Możliwość staje się koniecznością – zaspokojenie własnych potrzeb życiowych nie wiąże się z pracą, lecz z wymianą, nie sposób bowiem produkować wszelkich produktów, które mają dla nas wartość użytkową. Można (trzeba) natomiast produkować bez bezpośredniego celu, czyli produkować na sprzedaż. Praca tedy staje się nie tylko pewnym rodzajem towaru, dlatego ma przede wszystkim walor ilościowy jako pozbawiona waloru jakościowego, ale nie dla wszystkich uczestników systemu wymiany. Otóż dla właścicieli środków produkcji praca ma przede wszystkim cechy jakościowe, ma charakter wybitnie użytkowy:

> Będąc *wartością użytkową* dla kapitału, praca jest dla robotnika *tylko wartością wymienną*; posiadaną wartością wymienną. Jako taka wchodzi ona drogą sprzedaży za pieniądze do aktu wymiany z kapitałem[192].

Właśnie w koniecznym związku z podziałem pracy i asymetrycznym stosunkiem do środków produkcji wchodzenie w system wymiany, wiążąc się z zapośredniczeniem w ogólnym mierniku wartości, wiąże się – tak jak było to wyprowadzone wcześniej – z przysparzaniem wartości dodatkowej. Zatem skojarzenie „płacy" z „pracą", odpowiadające skojarzeniu „znaczącego" ze „znaczonym", wiąże się w obszarze systemu wymiany towarowo-pieniężnej

[190] F. de Saussure, *Kurs*…, s. 125.
[191] K. Marks, *Zarys*…, s. 139.
[192] Tamże, s. 223.

z mechanizmem powstawania wartości dodatkowej względnej. Gdyby zatem próbować tłumaczyć E. Laclau K. Marksem – a zatem i w nawiązaniu do zasady korespondencji S. Bowlesa i H. Gintisa – mamy do czynienia z następującym rozwinięciem homologii języka i ekonomii:

„puste znaczące" – abstrakt – „pusta płaca"

znaczone – konkret – praca

Kategoria „pustej płacy" jako „pustego znaczącego" dla systemu wymiany towarowo-pieniężnej utrafia – jak sądzę – bardziej w Gramsciańską niż E. Laclau koncepcję hegemonii. Jeżeli obiektywność bierze się z relacyjności, to system wymiany po pierwsze, jest w jakimś sensie dyskursywny, ale po drugie, dotyczy czegoś innego (i czegoś więcej) niż tylko działalności komunikacyjnej. Puste znaczące na poziomie ontycznym, gdy nie jest pozbawione swej treści, jest warunkiem hegemonii, a zatem wyraża różnicę między uniwersalnością a partykularyzmem, częścią i całością. Tylko że, jak już wcześniej wspominałem, puste znaczące i hegemonia są „po coś" i wiążą się z asymetrycznymi relacjami społecznymi[193]. W ujęciu ilościowym – choć to zbyt wąskie spojrzenie na problem stosunków dominacji – chodzi o tę względną część wartości dodatkowej, która nie trafia do pracownika. W ujęciu jakościowym natomiast chodzi o uznanie takiego znaczenia nadawanego praktykom społecznym, które ową dominację umożliwiają. Tym samym, postrzegając potencjał pustych znaczących do tego, by dokonać prowizorycznego zszycia zantagonizowanego społeczeństwa, raczej skłonny jestem postrzegać ten proces w strukturalistycznych kategoriach determinacji w ostatniej instancji (nawet gdy uzupełni się je o wynalazki poststrukturalizmu, tak jak czyni to S. Žižek).

S. Žižek zarzuca E. Laclau kantyzm, który ostatecznie – w wymiarze strategii emancypacyjnych – ma kończyć się naiwnością entuzjazmu lub cynicznym dystansem[194]. Pierwszym ze względu na „złapanie się" na tym, że jakakolwiek zmiana społeczna jest lepsza niż zachowanie *status quo*; drugim ze względu na nieosiągalność ostatecznego celu, czyli niemożliwość pełnej emancypacji. Wobec czego E. Laclau ripostuje:

> Alternatywa przedstawiona przez Žižka – albo naiwne oczekiwanie, albo cynizm – rozpada się w momencie, gdy dokonamy radykalnej inwestycji w obiekt cząstkowy (gdy „zostanie on wyniesiony do godności Rzeczy"). Obiekt ten, choć zawsze cząstkowy, może obejmować radykalną zmianę lub globalną transformację społeczną – ale nawet wtedy będzie to wymagać radykalnej inwestycji [afektywnej – przyp. P.S.][195].

---

[193] Typ czysty takiej relacji – gdyby wyrazić to po heglowsku – byłby taki: po jednej stronie praca Sługi, po drugiej „czyste delektowanie się Pana". Zob. G.W.F. Hegel, *Fenomenologia ducha*, Warszawa 1963, s. 222. Nawet tak efemeryczne pojęcia jak Wittgensteinowskie „gry językowe" mają swój kontekst materialny, są one „całością złożoną z języka i z czynności, w które jest on wpleciony", a jednocześnie „częścią (…) pewnego sposobu życia". L. Wittgenstein, *Dociekania filozoficzne*, Warszawa 1972, s. 11 i 20.

[194] Zob. J. Butler, E. Laclau, S. Žižek, *Contingency*…, s. 316–317.

[195] E. Laclau, *Rozum*…, s. 199.

Problem polega na tym, co podkreśla T. Szkudlarek, że w wypadku pustych znaczących jesteśmy postawieni przed koniecznością ich oceny: czy w ogóle jest możliwe różnicowanie i ocenianie pustych znaczących, skoro są one koniecznym elementem i koniecznie wyrazem względnie nietrwałego układu sił i mobilizacji grup społecznych, jednych przeciwko drugim[196]. To kluczowe dla pedagogiki pytanie utrafia idealnie w przedmiot dyskusji między E. Laclau a S. Žižkiem, w której ten pierwszy o pryncypialności S. Žižka mówi jako o „czekaniu na Marsjan"[197], drugi zaś odpowiada E. Laclau, że z punktu widzenia myślenia o radykalnej przebudowie bytu społecznego nie jest wszystko jedno, z jakim porządkiem społecznym, z jakim „populizmem" mamy do czynienia[198]:

> Przeciwko krytykom globalnego kapitalizmu i „logiki Kapitału" Laclau twierdzi, iż kapitalizm jest niespójną kombinacją heterogenicznych cech, które połączyły się na skutek przypadkowych historycznych okoliczności – a nie homogeniczną Totalnością kierującą się głębszą Logiką[199].

– cytuje S. Žižka E. Laclau.

> Mój punkt niezgody z Laclau jest następujący: nie zgadzam się, że wszystkie elementy wchodzące w obszar walki hegemonicznej są z zasady równe. W mnogości walk (ekonomicznych, politycznych, feministycznych, ekologicznych, etnicznych etc.) zawsze jedna [walka klasowa – przyp. E.L.], która – będąc częścią łańcucha – skrycie przedeterminowuje jego horyzont[200].

Wracając do pytania T. Szkudlarka i zarzutu S. Žižka oraz odpowiedzi E. Laclau, iż oto wszystkie problemy strategii emancypacyjnych rozwiązuje afektywna inwestycja w obiekt cząstkowy: nie rozwiązuje nic lub rozwiązuje niewiele. Mam tutaj na myśli to, że afektywna inwestycja może dokonywać się w obiekt, który choćby z perspektywy radykalnej i krytycznej teorii edukacji jest nie do przyjęcia. Mówiąc inaczej, antyredukcjonizm, antyekonomizm i antyesencjalizm E. Laclau (w duchu krytyki S. Bowlesa i H. Gintisa przez H.A. Giroux), który koncentruje się na hegemonicznym zaburzeniu determinacji ekonomicznej, nie daje żadnej poza afektywną strategii różnicowania ruchów społecznych na drodze wynoszenia własnego partykularyzmu do rangi uniwersalności. Tym samym zarzut S. Žižka i pytanie T. Szkudlarka celnie trafiają w deficyt teorii pustych znaczących – deficyt polegający na strukturalnym braku różnicy między na przykład faszyzmem a feminizmem czy kultem jednostki a obywatelskością.

---

196 Zob. T. Szkudlarek, *Dyskursywna*…, s. 125.

197 Zob. E. Laclau, *Rozum*…, s. 197–203.

198 Zob. S. Žižek, W *obronie przegranych spraw*, Warszawa 2008, s. 253–289 oraz zob. E. Laclau, *Rozum*…, s. 63–147.

199 S. Žižek [za:] E. Laclau, *Rozum*…, s. 198.

200 Tamże.

E. Laclau pisze:

> Jako że nie uznaję za konieczne istnienia centrum struktury obdarzonego zdolnością do „ostatecznego determinowania", efekty centrujące, które konstytuują prowizoryczny horyzont całościujący, muszą być wynikiem interakcji pomiędzy samymi różnicami[201].

Problem, który z determinacją w ostatniej instancji ma E. Laclau, polega na tym, że „ostatnia instancja" oznacza dla niego „ostateczne zdeterminowanie", co faktycznie kłóci się z jego przywiązaniem do pojęcia logiki przygodności. Studiowanie tejże w odniesieniu do historii dominacji umożliwia postrzeganie skrajnego antyredukcjonizmu ekonomicznego jako „eksperymentalnie" dowodzonego pesymizmu, z którego E. Laclau wyciąga wniosek, że powszechna emancypacja nie jest możliwa, bo społeczeństwo, konstruując swą tożsamość, zawsze kogoś musi wykluczyć.

Tymczasem nadając wykluczeniu miarę ekonomiczną, uzyskujemy pewnego rodzaju wskaźnik, który może powiedzieć nam, która z grup społecznych wymaga upełnomocnienia. Żeby zakończyć problem redukcjonizmu ekonomicznego: jeżeli postrzegamy rzeczywistość społeczną jako determinowaną w ostatniej instancji przez ekonomię, ale naddeterminowaną symbolicznie, jeżeli mamy z tym modelem jakiś problem, to tylko z jego wąskością. Mam tutaj na myśli zawężenie perspektywy do aktywności w obszarze oficjalnej ekonomi towarowo-pieniężnej, a tymczasem chodzi w ogóle o wszelki podział pracy i wiążące się z nim asymetrie, wszelkie aktywności, które ktoś podejmuje ze względu na powinności wiążące się z płcią, rasą, etnicznością, wiekiem, klasą czy jakąkolwiek cechą podmiotu nadaną i wykorzystaną przez dominujące społeczeństwo. W tym układzie „swoistość" heterogenicznych uwarunkowań znika w perspektywie asymetrii stosunków, a przecież relacje i asymetria stają się dla E. Laclau obszarem konstruowania obiektywności. To jednak już zagadnienie teorii interesów.

Jeżeli zatem zadamy pytanie o to, jaka jest wartość dodatkowa edukacji, to możemy mieć dwie odpowiedzi. Pierwsza, udzielona w duchu teorii reprodukcji, będzie się koncentrować na tej wartości pracy szkoły, która umożliwia zawłaszczanie wartości dodatkowej względnej lub reprodukując stosunki dominacji i narzucając znaczenia. Druga, udzielona w duchu teorii oporu, będzie wskazywać na potencjalnie wywrotowe rezultaty, które można osiągnąć za pomocą środków edukacyjnych. W obu przypadkach, gdy tylko uznamy znaczenie kapitalizmu i pedagogiczną siłę jego kultury, którą M. Fisher określa jako „realizm kapitalistyczny"[202], badanie sensu pustego znaczącego pracy, kategorii kluczowej kapitalizmu, staje się nieodzowne.

✦

[201] E. Laclau, *Rozum*…, s. 65.

[202] Zob. M. Fisher, *Capitalist Realism. Is There No Altenative?*, Winchester–Washington 2009, s. 1–11.

Zadanie, które tutaj sobie postawiłem, faktycznie polegało – żeby ująć to zupełnie wprost – na zbliżeniu koncepcji z dwóch zupełnie innych epok w rozwoju teorii społecznej. Z jednej strony strukturalistyczna koncepcja zasady korespondencji, a z drugiej poststrukturalistyczna koncepcja pustych znaczących. Jeżeli udało mi się to zadanie wykonać, to tylko przez „zmiękczenie" redukcjonizmu ekonomicznego S. Bowlesa i H. Gintisa, w połączeniu z bardziej strukturalistyczną reinterpretacją E. Laclau. Zawsze pozostanie wątpliwość, czy taka interpretacja jest możliwa do przyjęcia, lecz w moim mniemaniu udało mi się wypośrodkować – żeby skupić się tylko na mankamentach obu omawianych teorii – pomiędzy nietrafnością i pesymizmem redukcjonizmu a niemożliwością różnicowania populizmów i inną odmianą pesymizmu w wypadku skrajnego antyredukcjonizmu.

Ostatecznie:

1. Zasada korespondencji w perspektywie kolizji praw nie jest redukcjonistyczna, gdyż uwzględnia przestrzeń polityki jako obszar determinowania gospodarki.
2. Nie mogła taką być, gdyż konsekwentny redukcjonizm ekonomiczny nie jest możliwy przy uwzględnieniu teoretycznych komplikacji wynikających z przyjęcia pojęcia ideologii.
3. Pojęcia materialnej bazy i ideologicznej nadbudowy należy postrzegać jako metaforę, a koncentrację tylko na determinacji bazy jako metonimię, które organizują wywód ze *Schooling in Capitalist America*.
4. Zasada korespondencji nie jest też pesymistyczna, ponieważ w przestrzeni polityki mamy do czynienia z demokratyzacją dokonywaną przez kolejne ruchy emancypacyjne w duchu radykalnego dyskursu praw jednostki.
5. Postawienie w *Democracy & Capitalism* w centrum demokratycznej walki o uznanie wiąże się także z „przywróceniem sprawstwa" jednostkom.
6. Wobec powyższych proponuję w badaniu pustych znaczących pracy redukcjonizm strategiczny, który pozwala zorganizować badania, bo w innym wypadku nie wyszedłbym poza rozważania teoretyczne.
7. Bezpiecznym wypośrodkowaniem – w tym sensie, że dowartościowuje relacje ekonomiczne i kulturę – jest przyjęcie koncepcji ekonomicznej determinacji w ostatniej instancji z uwzględnieniem symbolicznej naddeterminacji.

Teoretyczne pole, w którym lokują się L. Althusser z S. Žižkiem, choć są oni nie dość reprezentowani w tej części książki, ale ich teorie będą się jeszcze przewijały, zostało nakreślone przez dwa skrajne stanowiska, które się nie wykluczają. Nawiązuję tu do tego, że E. Laclau z Ch. Mouffe uznają S. Bowlesa z H. Gintisem za mniejszego redukcjonistę niż L. Althussera. Dodatkowo E. Laclau z Ch. Mouffe odnajdują pokłady esencjalizmu u A. Gramsciego, który uznany jest praktycznie bezwarunkowo przez P. Freire'a i H.A. Giroux oraz warunkowo przez szkołę studiów kulturowych za nieredukcjonistycznego marksistę. Cały ten splot komplikacji przekonuje mnie, że najwyższy czas badać, a nie teoretyzować, gdyby nie problem z uznawaniem zaangażowanych badań w Polsce.

Rozdział 2. Pedagogika krytyczna i badania zaangażowane – interesy i naiwność[203]

„Ideologia jest złudzeniem interesownym, lecz bardzo dobrze ugruntowanym”[204].

P. Bourdieu, *Dystynkcja*

„Prototypem” sporu między S. Žižkiem i E. Laclau o wartościowanie pustych znaczących i populizmów jest spór o pojęcie ideologii między Karlem Mannheimem[205] i Maxem Horkheimerem[206]. Pewne podobieństwo do tych dyskusji ma również rozróżnienie wprowadzane przez S. Aronowitza i H.A. Giroux, którzy analizując znaczenie postmodernizmu dla pedagogiki i edukacji, ukuli serię dystynkcji, które miały umożliwić im wartościowanie teoretycznych zdobyczy postmodernizmu dla pragmatyki emancypacji. Dystynkcje, o których wspomniałem, są następujące: „postmodernizm prawicowy” *versus* „postmodernizm emancypacyjny”[207], „postmodernizm reakcyjny” *versus* „postmodernizm postępowy”[208], a pozytywną odmianą myślenia postmodernistycznego (i w ramach postmodernizmu) o edukacji jest „postmodernizm oporu”[209]. Znając siłę rażenia postmodernistycznej myśli także na metodologię badań, siłą rzeczy rozważania S. Aronowitza i H.A. Giroux uczynię punktem centralnym moich rozważań nad zaangażowanymi badaniami w edukacji (ze szczególnym uwzględnieniem badań jakościowych). Punktem dojścia będzie rozwinięcie teorii interesów w krytykę naiwności, której dokonuje P. Freire[210], ale ostatecznie do wypracowania pozytywnego pojęcia naiwności poznawczej jako technicznej biegłości utrafiającej w postulat bezzałożeniowości w prowadzeniu badań jakościowych. W pierwszej jednak kolejności przedstawię spór między K. Mannheimem a M. Horkheimerem, gdyż choć jest on nadmiernie uproszczony i ma przede wszystkim wartość historyczną, to zawiera

[203] Jest to zmodyfikowana wersja artykułu: P. Stańczyk, *Pedagogika krytyczna i badania zaangażowane: ideologia, interesy i naiwność*, „Ars Educandi” 2012, t. IX [w druku].

[204] P. Bourdieu, *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzenia*, Warszawa 2005, s. 98.

[205] Zob. K. Mannheim, *Ideologia i utopia*, [w:] A. Chmielecki i inni, *Problemy socjologii wiedzy*, Warszawa 1985, s. 312–394.

[206] Zob. M. Horkheimer, *Nowe pojęcie ideologii?*, [w:] A. Chmielecki, *Problemy*…, s. 396–416.

[207] S. Aronowitz, H.A. Giroux, *Postmodern*…, s. 19.

[208] Zob. tamże, s. 67–80.

[209] Zob. tamże, s. 110–121.

[210] Będę się także posiłkował poglądami A. Gramsciego na ideologię i rolę intelektualistów.

wszystkie elementy strukturalne interesującego mnie zagadnienia relacji badań wobec rzeczywistości.

2.1. K. Mannheim *versus* M. Horkheimer – ideologia i interesy

To za sprawą K. Mannheima nastąpiło akademickie dowartościowanie Marksowskiego pojęcia ideologii, które to jego zdaniem nierozerwalnie powiązane jest z refleksją nad społecznie konstruowanymi formami wiedzy w kontekście zróżnicowanych warunków bytowych[211]. Można powiedzieć (co też stanie się zarzutem M. Horkheimera wobec K. Mannheima), że dokonane przez autora *Ideologii i utopii* rozróżnienie na „ideologię partykularną" i „ideologię totalną" umożliwiło – za sprawą nadania pojęciu ideologii jednocześnie bardziej uniwersalnego, obiektywnego i neutralnego znaczenia – uznanie tego pojęcia przez szersze kręgi badaczy niż tylko tych, którzy wprost (tak jak choćby przedstawiciele Szkoły frankfurckiej) deklarowali swoje przywiązanie do myśli Marksowskiej. Tym samym, choć źródeł socjologii wiedzy K. Mannheima on sam doszukuje się w radykalnym myśleniu K. Marksa na temat pochodzenia i funkcji form wiedzy, to zabiegi, jakich dokonuje autor *Ideologii i utopii* powodują, iż kategoria ideologii staje się możliwa do zaakceptowania jako kategoria potencjalnie płodna poznawczo w kręgach akademickich – można ten moment uznać za instytucjonalizację pojęcia ideologii. Modyfikacje, o których mowa, nie polegały jedynie na rozwinięciu myśli K. Marksa, uzupełnieniu jej o pewne zdobycze socjologii, lecz także pozbawiły tę myśl radykalnego wymiaru w myśleniu o emancypacji i działaniu emancypacyjnym.

W każdym razie, jak pisze K. Mannheim o podstawowych założeniach socjologii wiedzy:

> Główna teza socjologii wiedzy głosi, że istnieją sposoby myślenia, których nie można właściwie zrozumieć bez ujawniania ich społecznych źródeł. Prawda, że tylko jednostki zdolne są do myślenia. Nie istnieje żaden byt metafizyczny w rodzaju grupowego umysłu, myślącego ponad głowami jednostek, lub którego idee jednostki jedynie odwzorowują. Niemniej jednak fałszem byłoby wyprowadzanie stąd wniosku, że wszelkie idee i uczucia, które jednostką powodują, mają źródło w niej jedynie i że można je trafnie wyjaśnić wyłącznie na podstawie życiowego doświadczenia owej jednostki[212].

Taki punkt wyjścia, moment założycielski subdyscypliny socjologii, której przedmiotem są formy wiedzy i myślenia, rodzi wiele konsekwencji w postaci szczegółowych problemów socjologii wiedzy, w skład których wchodzą: historyczna zmienność wiedzy i myślenia, ich uwarunkowanie bytowe, zależności wiedzy i myślenia w relacjach jednostek i społeczeństwa, zależności

[211] K. Mannheim, *Ideologia*…, s. 356.
[212] Tamże, s. 313.

między systemem językowym a formami wiedzy i myślenia. Jednakże siłą napędową dla socjologii wiedzy, będącej pewną odmianą relatywizmu, są „problemy ze współczesną kategorią myślenia”[213] – jak określa to K. Mannheimem – problemy, które wiążą się z szeroko pojmowaną kategorią mobilności. Chodzi o pewną konsekwencję wynikającą ze zmienności społeczeństwa i zmienności form wiedzy i myślenia, co stanowi „doniosły dla nas i widoczny fakt”, a także „zmusza nas do refleksji nad społecznymi korzeniami naszej wiedzy”[214]. Mobilność, o której tu mowa, wiąże się z: przemianami społecznymi, które od rewolucji przemysłowej trwały przez cały wiek XIX, a zatem z historyczną nietrwałością form wiedzy i myślenia; migracjami, zatem z powstawaniem pewnego poczucia nieoczywistości, iż pewne określone formy myślenia koniecznie utrafiają w prawdę i że w ogóle możliwa jest jakaś prawda uniwersalna; i wreszcie z przemieszczaniem się jednostek wewnątrz struktury społecznej, w której pojawiają się nowe klasy czy warstwy społeczne, a inne tracą na znaczeniu lub znikają[215]. Ostatecznie K. Mannheim, dając także wyraz podstawowemu założeniu socjologii wiedzy, zwraca uwagę na to, że w przeciwieństwie do „społeczeństwa o znacznej stabilności” demokratyzujące się społeczeństwo, w którym on żyje jest – podobnie jak społeczeństwo greckie z okresu demokracji ateńskiej – jakby idealnym miejscem dla refleksji nad warunkami myślenia i powstawania wiedzy[216]. Poszukując historycznych analogii, autor *Ideologii i utopii* odnajduje podobny rys myślenia u sceptyków, dokonując powiązania tej odmiany myślenia z momentem historycznym, w którym dokonuje się rozpad jednoznaczności w interpretowaniu świata, a także struktur aksjo-normatywnych w związku z nabierającym na sile konfliktem społecznym, wynikającym z nierozwiązanych sprzeczności wewnątrz samego społeczeństwa[217]. Tutaj koło się zamyka: wewnętrzne napięcia, których są świadomi członkowie społeczeństwa, stają się przyczyną rozpadu jednoznaczności i warunkiem możliwości zadania pytania o korzenie myślenia, a w konsekwencji przyczyną kryzysu wiedzy i myślenia, czyli rozpadem „monopolistycznego typu myślenia”[218]. Nikogo nie trzeba przekonywać, że przypomina to ogłoszony przez Jeana-François Lyotarda „upadek wielkich narracji”[219], a zatem jeszcze bardziej radykalny powrót do pytań, które stały się problemami socjologii wiedzy.

O jakie pytania chodzi? Lub ujmując to inaczej: o co pytamy, pytając o ideologię jako formę wiedzy? Najbardziej istotne ze względu na przyjęty przeze mnie przedmiot badań jest to, że w nurcie socjologii wiedzy musimy formułować pytania o język i znaczenia przypisywane pojęciom. Założyć

[213] Tamże, s. 316.
[214] Tamże.
[215] Zob. tamże, s. 316–318.
[216] Zob. tamże, s. 318–319.
[217] Zob. tamże, s. 319.
[218] Tamże, s. 320.
[219] Zob. J.-F. Lyotard, *Kondycja ponowoczesna. Raport o stanie wiedzy*, Warszawa 1997.

można, że wszystkie problemy socjologii wiedzy swą kumulację uzyskują w procesach komunikacyjnych, przyjmując zatem porządek zstępujący (od praktyki językowej do materialnych warunków bytu), podążając za sceptycyzmem socjologii wiedzy, należy zapytać o genezę systemu językowego i jego społeczny wymiar, gdyż jednostka „nie mówi językiem swoim, lecz językiem swych współczesnych oraz przodków”[220]. Wobec tego także należy zapytać o zwią- zek myślenia z językiem, a także samodzielność myślenia i komunikowania, gdyż „Jednostka tylko w sensie nader ograniczonym sama z siebie wytwarza przypisywany jej sposób myślenia i mówienia. Mówi językiem swej grupy, myśli w taki sposób, w jaki myśli jej grupa”[221]; by w końcu zadać pytanie o podstawę, która wiąże się z doświadczenie zbiorowym, bo „Każde pojęcie, każde konkretne znaczenie stanowi krystalizację doświadczeń pewnej grupy”[222], podobnie jak „specyficzny styl myślenia” będący wynikiem „wspólnego położenia członków grupy”[223]. Ostatnie pytanie, które jest szczególnie ważne z punktu widzenia teorii edukacyjnej, to pytanie o formy wiedzy i myślenia w kontekście procesu „wpajania tych samych znaczeń słów i tych samych sposobów dedukowania idei”[224].

Poddanie w wątpliwość form wiedzy, ukazanie ich fragmentaryczności, zmienności czy ułomności, ale nade wszystko ukazanie ich „interesowności”[225] wydaje się idealnym narzędziem krytyki monopolistycznych typów myślenia, których społeczną agendą jest szkoła. Jeżeli jeszcze za K. Mannheimem dodamy, że w zantagonizowanym społeczeństwie „zgoda może być przywrócona tylko za pomocą elementów sformalizowanych”[226], a zatem języka, to teoretycznie w socjologii wiedzy dopatrzyć się można narzędzia ciągle potencjalnie skutecznego w dekonstruowaniu form wiedzy umożliwiających stabilizowanie stosunków dominacji. Mówiąc inaczej, jest to moment, w którym autor *Ideologii i utopii* jest bardzo bliski ortodoksyjnemu niemal Marksowskiemu wyłożeniu znaczenia pojęcia ideologii, w którym chodzi przede wszystkim o zbiorową nieświadomość naturalizującą, a przez to uniemożliwiającą zniesienie asymetrycznych stosunków społecznych. Problemem jest jednak pojęcie interesowności jako warunku powstawania form wiedzy i myślenia, szczególnie w kontekście ukutego przez K. Mannheima „totalnego pojęcia ideologii”, które musi implikować także totalne pojęcie interesu, co w konsekwencji prowadzi nas do konstatacji, że wszelkie formy wiedzy i myślenia są równocześnie ideologiczne, bo przychodzą w sukurs partykularnej interesowności. Wyrażając to z maksymalną, logiczną ścisłością, jeżeli wszystkie formy wiedzy myślenia są ideologiczne, to nie ma nieideologicznych form

[220] K. Mannheim, *Ideologia*…, s. 313. Podobną konstatację wyprowadza F. de Saussure, o czym mowa była wcześniej.
[221] Tamże, s. 313.
[222] Tamże, s. 329.
[223] Tamże, s. 314.
[224] Tamże, s. 316.
[225] Zob. tamże, s. 344.
[226] Tamże, s. 330.

myślenia, a zatem przez samą niemożliwość dodania przeczenia niemożliwe jest odróżnienie form wiedzy i myślenia pod kątem kryterium ideologiczności. Tym samym pojęcie ideologii, które ewidentnie posiadało w *Ideologii niemieckiej* K. Marksa i F. Engelsa[227] potencjał „rozróżniania" ideologii, przez to, że w wykładni Mannheimowskiej rozciąga swój dekonstrukcyjny zasięg, traci swój potencjał krytyczny, zatem także emancypacyjny.

Konstatacja i konsekwencje tej konstatacji, że każda z grup społecznych, także ta defaworyzowana, ma swe interesy i ideologie, spotyka się z krytyką M. Horkheimera w duchu, który został przedstawiony powyżej. Autor *Nowego pojęcia ideologii* zauważa, że konsekwentna realizacja – zbudowanego na uwarunkowaniu bytowym wszelkiej wiedzy i myślenia – postulatu K. Mannheima, „by marksizm wniknął sam w siebie i poznał także i swą ideologiczność" bez uwzględnienia kwestii podziałów społecznych, prowadzi pojęcie ideologii do jego „wyzucia z treści"[228]. Jak pisze M. Horkheimer:

> Gdziekolwiek w historii narody i klasy usiłowały zapewnić swój stan posiadania nie tylko za pomocą oręża, lecz i poprzez idee moralne, metafizyczne, religijne, tam wszędzie też idee te były ostatecznie narażone na atak poddanych. Batalia przeciw kulturowym podporom stosunków społecznych zwykła rozpoczynać bunt polityczny i towarzyszyć mu i to w taki sposób, że podział na strony w walce intelektualnej odpowiada w zarysie stanowi interesów, który był punktem wyjścia walki polityczno-ekonomicznej[229].

Mówiąc inaczej, nie jest wszystko jedno, z jaką ideologią mamy do czynienia, bo nie jest wszystko jedno, czy pewne interesy konstytuujące formy wiedzy i myślenia są interesami warstw uprzywilejowanych, a inne warstw emancypujących się. Tymczasem zarzut ideologiczności, stosowany „po równo" względem wszelkich form wiedzy i myślenia, może i jest bardziej „naukowy", lecz przede wszystkim jest oddaniem się bez zażenowania wyznawanemu twierdzeniu o bytowym uwarunkowaniu wiedzy i myślenia: neutralny jakoby akademik rozbraja narzędzie emancypacji warstw społecznie upośledzonych. Tak pisze o tym M. Horkheimer:

> Dlatego kwestionowanie wartości pewnych idei, które uzasadniają, wspierają, zaciemniają znienawidzony stan rzeczy, jest równie stare, jak i sama ta walka. Atak ten w mniejszym stopniu charakteryzuje cytowane przez Mannheima renesansowe powiedzenie, że inaczej myśli się w pałacu niż w chacie, aniżeli słynna mowa, którą Machiavelli w swych *Istorie fiorentine* (1532) wkłada w usta jednego z przywódców powstania mas pospólstwa: „Spójrzcie na sposób postępowania ludzi" – czytamy – „zobaczcie, że wszyscy, którzy dochodzą do wielkiego bogactwa i wielkiej władzy, zawdzięczają to przemocy

[227] Zob. K. Marks, F. Engels, *Ideologia niemiecka*, [w:] K. Marks, F. Engels, *Dzieła wybrane*, t. 1, Warszawa 1981, s. 197–262.
[228] Zob. M. Horkheimer, *Nowe*…, s. 413.
[229] Tamże, s. 409.

lub oszustwu. Co zaś przemocą lub podstępem sobie przywłaszczyli, upiększają, by ukryć niecność uzyskania fałszywym tytułem zdobyczy lub zysku”[230].

Stosując retorykę M. Horkheimera, a właściwie Niccolò Machiavellego, by wyrazić większą trafność strategii różnicowania ideologii niż wrzucenia wszelkich form wiedzy i myślenia do jednego zbioru oznaczonego pojęciem ideologii, należy powiedzieć, iż „bogactwo” utożsamione z „władzą” – mające swe źródła w „przemocy”, „oszustwie” i „podstępnym przywłaszczeniu” – ma swój rewers. Drugą stroną stosunku, który wyrażony jest w różnicy myślenia w „pałacu” i „chacie”, jest bieda i ubezwłasnowolnienie, bycie ofiarą przemocy, oszustwa i podstępnego przywłaszczenia.

Choć może i naukowo bezstronne oraz neutralne, to podejście K. Mannheima jest podejściem nietrafnym, bo… ideologicznym, ale nie tylko. Do totalnego pojęcia ideologii można podejść z perspektywy znacznie bardziej aktualnych sporów, których zapowiedzią może być taki oto sposób argumentacji. Jeżeli – w nadmiernym uproszczeniu – uznajemy ideologię za bytowo warunkowaną nieświadomość lub wręcz świadomość fałszywą, konstytuowaną przez interesy, to defaworyzowane (pod dowolnym względem) grupy społeczne mają „najmniej” zafałszowaną świadomość w zakresie ideologii, która uzasadnia ich dyskryminowanie, wykorzystanie czy wyzysk. Ujmując to w kategoriach Jürgena Habermasa, gdy przystępuje się do analizy i interpretacji (także oceny) ideologii, nie jest obojętne, czy dana konstrukcja ideologiczna, poznanie ukonstytuowane jest przez interes techniczny i praktyczny, czy też przez interes emancypacyjny[231].

Wracając do sporu E. Laclau i S. Žižka i wartościowania populizmów – nie chodziłoby o interes emancypacyjny w ogóle, lecz o to, że pewien partykularyzm, podnoszony w procesie narzucania hegemonii przez pewien populizm, staje się przyczyną wykluczenia jakiejś części społeczeństwa. Według E. Laclau jakaś forma wykluczenia jest nieodzowna, także dlatego, że nie ma powodu, aby którąś z form dyskryminacji uznać za podstawową, z czym nie zgadza się S. Žižek, uznając, że czysto materialne konsekwencje dominacji są jej stawką tak samo, jak są stawką emancypacji. Zatem – podążając za S. Žižkiem – można znaleźć wspólną podstawę dla wszystkich ruchów emancypacyjnych, stąd możliwe jest myślenie w kategoriach jakiegoś uniwersalizmu w odniesieniu do procesów emancypacji. Znów, wyrażając to językiem J. Habermasa, mamy do czynienia z „emancypacyjno-pojednawczymi” oraz „represyjno-rozszczepiającymi” aspektami społecznej racjonalizacji[232]. Zatem E. Laclau może i jest skoncentrowany na emancypacji, to jednak wyklucza pojednanie, gdyż każdy ruch emancypacyjny kończy się „represyjno-rozszczepiającą” formą hegemoniczną; K. Mannheim zaś nie oferuje możliwości odróżnienia ideologii „emancypacyjno-pojednawczej” od „represyjno-rozszczepiającej”.

[230] Tamże.

[231] Zob. J. Habermas, *Interesy konstytuujące poznanie*, J. Pawlak (red.), *Kierunki filozofii współczesnej*, cz. 2, Toruń 1995, s. 264–266 i 268–272.

[232] J. Habermas, *Filozoficzny dyskurs nowoczesności*, Kraków 2000, s. 380.

Próbując zatem odpowiedzieć na pytanie o warunki możliwości badań zaangażowanych (choć tu pojawiła się dodatkowa komplikacja związana z pytaniem o warunki możliwości badań neutralnych), doszliśmy do próby określenia granic sceptycyzmu wobec „wielkiej narracji" emancypacyjnej. Tym samym musimy uporać się z oceną wartości postmodernizmu w kontekście tego, co J. Habermas, określa jako „normatywną zawartość nowoczesności"[233], a także twierdzenia Gregory'ego Ulmera, że pedagogika „zawsze była postmodernistyczna"[234], ale przede wszystkim ze względu na to, że jest nauką stosowaną.

2.2. Pedagogika krytyczna i wartościowanie postmodernizmów

Próba rozróżniania postmodernizmów, próba dokonania oceny teoretycznych rozwiązań, których te dostarczają, zorganizowana jest w wywodzie S. Aronowitza i H.A Giroux podług kryterium „korzyści politycznych i pedagogicznych"[235], gdyż perspektywa, w której traktuje się edukację jako projekt polityczny, jest ich punktem wyjścia[236]. W z gruntu modernistycznym zabiegu autorzy *Postmodern Education* tworzą binarne opozycje różnicujące postmodernistyczne odmiany myślenia o edukacji, ale i zaproponowana przez nich oceniająca kategoryzacja zawiera dodatkowe założenia.

Pierwsza kategoryzacja – postmodernizm prawicowy *versus* postmodernizm emancypacyjny – implikuje także, zgodnie z Saussurowską zasadą języka jako systemu opozycji, postmodernizm lewicowy (ten emancypacyjny) i anty- bądź nie-emancypacyjny (ten prawicowy). Podział ten jest nośnikiem dwóch ważnych założeń, z których pierwszym jest to, że S. Aronowitz z H.A. Giroux myślą tradycyjnymi kategoriami o kształcie sceny politycznej i sporów między prawicą i lewicą. Autorzy *Postmodern Education* takiemu tradycyjnemu podziałowi dają wyraz, dokonując gruntownej krytyki konserwatywnych pomysłów Allana Blooma i Erica D. Hirsha na „restaurację kultury Zachodu" w edukacji i poprzez edukację[237]. S. Aronowitz i H.A. Giroux mają jednak skłonność do tego, by wewnątrz tego tradycyjnego podziału umieszczać – ze względu na tradycyjne poglądy – jedynie konserwatywnych teoretyków edukacji, sami częściej wybierają „emancypacyjność" jako etykietę ich odmiany postmodernizmu. Wobec czego jednak muszą czynić założenie, iż coś takiego jak emancypacja istnieje, a nawet jest osiągalna, a jeżeli ruchy emancypacyjne napotykają na trudności, to ze względu na coś, co możemy określić jako ruchy anty-emancypacyjne.

---

233 Zob. tamże, s. 378–430.

234 G. Ulmer, *Theletheory. Grammatology in the Age of Video*, [za:] T. Szkudlarek, *Wstęp*, [w:] *Dyskursywna konstrukcja podmiotu*, s. 10.

235 S. Aronowitz, H.A. Giroux, *Postmodern*…, s. 59.

236 Zob. tamże, s. 117.

237 Zob. tamże, s. 24–56.

Druga z binarnych opozycji wyrażających oceniający stosunek S. Aronowitza i H.A. Giroux względem postmodernistycznych odmian myślenia o edukacji chyba jeszcze bardziej tkwi w modernistycznych schematach myślenia, ale na pewno może być rażąca w polskich warunkach, a chodzi mi o podział na postmodernizm reakcyjny wobec jego postępowej odmiany. Ta para opozycyjnych pojęć implikuje – co kluczowe dla wcześniejszych sporów między E. Laclau i S. Žižkiem, a także K. Mannheimem i M. Horkheimerem – wizję historii jako procesu mającego zarówno kierunek, jak i jakiś, może i odległy, ale jednak finał: emancypację. Mówiąc inaczej, autorzy *Postmodern Education*, próbując ocenić wartość postmodernizmu dla edukacji, z konieczności wikłają się w trudności wynikające z pragnienia zachowania teoretycznej czystości przy jednoczesnym zachowaniu walorów pragmatycznych teorii edukacji. Problem z edukacyjnym modernizmem pedagogiki krytycznej może pojawić się dopiero w perspektywie dyskursu postmodernistycznego, pierwotnie jednak można dokonać takich deklaracji:

> Teoria edukacji zawsze była oddana językowi i założeniom modernizmu. Edukatorzy (…) podzielali wiarę w te ideały nowoczesności, które akcentowały ludzką zdolność do krytycznego myślenia, rozwijania odpowiedzialności społecznej i przekształcania świata podług oświeceniowego marzenia o rozumności i wolności[238].

Jednakże w perspektywie postmodernistycznej krytyki totalności, arbitralnych roszczeń do uniwersalnej prawdy i w ogóle jakichś stałych powszechnych i niezmiennych znaczeń oraz do wszystkiego, co składa się na arbitralne domknięcia (o których pisze choćby E. Laclau), nie można dalej oddawać się bezkrytycznie „oświeceniowemu marzeniu o rozumności i wolności". Jeżeli, jak pisze J. Habermas, „Radykalna krytyka rozumu płaci wysoką cenę za pożegnanie z nowoczesnością"[239], to do rachunku, który wystawiają nam postmodernistyczne odmiany myślenia o edukacji, należy wliczyć utratę nadziei na ostateczną emancypację, gdyż ta zawsze może być postrzegana jako tyrania jakiegoś rodzaju uniwersalizmu i narzuconego, arbitralnego domknięcia. Problem jednak polega na tym, że zdaniem przedstawicieli pedagogiki krytycznej, w obecnej chwili już mamy do czynienia z arbitralnym domknięciem, gdyż „Kultura polega na wytwarzaniu i legitymizowaniu pewnych sposobów życia, a szkoły często transmitują kulturę właściwą klasie, płci czy rasie"[240]. Z jednej strony „dyskursy postmodernizmu dostarczyły nowego, silnego języka, który umożliwił nam zrozumienie przemian dominacji i oporu w społeczeństwach późnego kapitalizmu"[241], z drugiej ich konsekwencja polega na zachowaniu ostrożności w odniesieniu do procesów edukacyjnych, które można podważyć, używając argumentów o ich arbitralności.

---

238 Zob. tamże, 57.
239 J. Habermas, *Filozoficzny*…, s. 378.
240 S. Aronowitz, H.A. Giroux, *Postmodern*…, s. 50, zob. H.A. Giroux, *Resisting*…, s. 201.
241 S. Aronowitz, H.A. Giroux, *Postmodern*…, s. 71.

Pedagodzy krytyczni próbują pogodzić radykalną krytykę rozumu z utrzymaniem nowoczesnej wiary w jego emancypacyjną moc:

> Uważamy, że poprzez połączenie (…) modernizmu i postmodernizmu, edukatorzy mogą pogłębić i rozszerzyć to, co generalnie odnosi się do pedagogiki krytycznej. Musimy połączyć modernistyczne wyakcentowanie indywidualnych zdolności do krytycznego użycia rozumu w życiu publicznym z postmodernistyczną troską o to, jak możemy doświadczyć sprawstwa w świecie konstytuowanym przez różnice niepoparte transcendentnymi (…) i metafizycznymi gwarancjami[242].

I dalej czytamy u samego H.A. Giroux:

> Postmodernizm radykalizuje możliwość emancypacyjnego nauczania i uczenia się jako części szerszej walki na rzecz demokratycznego życia wspólnotowego i krytycznej obywatelskości. Czyni tak poprzez odrzucenie form wiedzy i pedagogii skrywanych za legitymizującym dyskursem tego, co błogosławione i uświęcone; odrzucenie rozumu powszechnego jako podstawy spraw ludzkich; domaganie się uznania wszelkich narracji za częściowe; i poprzez dokonywanie krytycznej lektury wszelkich naukowych, kulturowych, społecznych tekstów jako konstrukcji historycznych i politycznych[243].

Korzyści, jakie płyną z dyskursów postmodernizmu, to choćby dowartościowanie kwestii języka, które dla pedagogiki krytycznej oznacza skupienie się na języku jako medium władzy, a właściwie jako władzy tekstów nad jednostką i jej myśleniem[244], co musi prowadzić – jeżeli jesteśmy zorientowani na proces emancypacji – do generowania możliwości powstawania „anty-tekstów" [ang. *counter-text* – przyp. P.S.][245], które są wynikiem pedagogii głosu i swoiście pojętą polityką głosu faktów dokonanych[246]. Już samo zabranie głosu przez ucznia z grupy defaworyzowanej jest odebraniem głosu dominującemu dyskursowi. H.A. Giroux powołuje się na *bell hooks*, która uznaje „przejście od milczenia do mówienia za gest rewolucyjny"[247] – gest niemożliwy bez poststrukturalnego dowartościowania języka.

Drugim pozytywnym aspektem dyskursów postmodernistycznych w edukacji jest krytyczność w odniesieniu do kultury jako całości[248] – oto „dekonstrukcyjny trop w pedagogice radykalnej"[249], jak określa to L. Witkowski, wiążąc pedagogikę krytyczną z jej Derridańskimi inspiracjami. Dekonstrukcja

[242] Tamże, s. 117.
[243] H.A. Giroux, *Border…*, s. 134.
[244] Zob. S. Aronowitz, H.A. Giroux, *Postmodern…*, s. 24–56.
[245] Tamże, s. 118–121.
[246] Zob. tamże, s. 100–103.
[247] *Bell hooks* [za:] H.A. Giroux, *Resisting…*, s. 205. Tu też możemy dostrzec przenikanie się dyskursów i inspiracji pedagogiki krytycznej, postmodernizmu i studiów kulturowych.
[248] Zob. S. Aronowitz, H.A. Giroux, *Postmodern…*, s. 72.
[249] Zob. H.A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Kraków 2010, s. 339–349.

w jej praktycznym zastosowaniu oznacza „Rzucanie wyzwania zdroworozsądkowym założeniom wpisanym w dominującą ideologię”[250], które ma prowadzić poprzez przekształcenia ram języka i myślenia do przedefiniowania własnej roli i pozycji osób zaangażowanych w procesy edukacyjne. Ostatecznie chodzi o upełnomocnienie i nauczycieli, i uczniów, a to dokonuje się poprzez konstruowanie sensu, potrzeby czy wręcz konieczności zmiany społecznej za pomocą zabiegów dyskursywnych minimalizujących w jakiś sposób demobilizującą siłę dyskursu hegemonicznego[251].

Trzecim kluczowym aspektem dyskursów postmodernistycznych w myśleniu o edukacji jest dostrzeżenie problemów różnicy i tożsamości i choć dowartościowanie pojęcia różnicy ma pewien demokratyzacyjny potencjał, to:

> Istnieje w tym dyskursie zagrożenie afirmowania różnicy jako takiej, bez dostrzeżenia, jak owa różnica jest wytwarzana, wymazywana, przywracana wewnątrz (…) asymetrycznych stosunków władzy[252].

Tu doszliśmy do granic dyskursu postmodernistycznego w naznaczonym modernizmem myśleniu teoretyków radykalnej edukacji. Słynne „celebrowanie różnicy”[253] jako wynik postmodernistycznej koncentracji na fragmentaryczności i krytyce uniwersalizmu a w odniesieniu do zagadnienia tożsamości ma swoje granice. Problem S. Aronowitza i H.A. Giroux polega na określeniu granic afirmacji różnicy w tym sensie, że nie mogą się oni wyzbyć oceniającego stosunku wobec etycznych aspektów różnicy. Mówiąc inaczej, różnica wiąże się z władzą, a nie po prostu z… różnicą. Mam tutaj na myśli proces estetyzacji różnicy, który wiąże się z abstrahowaniem od relacji dominacji[254]. Chodzi o to, że nie można po prostu opisać różnicy tożsamości czy stylów życia i domagać się, aby osoby z grup defaworyzowanych „zostały sobą”, bo to implikuje także to, że przedstawiciele grup dominujących również pozostaną sobą, a nawet więcej, mają prawo do tego, by żyć swoim stylem życia implikującym dominację. Tego typu odmiana postmodernizmu jest bezradna wobec asymetrii społecznej (istnieje tylko różnica) i jak piszą S. Aronowitz z H.A. Giroux: „Właściwie nie ma teoretycznych prób ukazania, jak dominujące i podporządkowane głosy są kształtowane w ideologicznym i materialnym kontekście rzeczywistego konfliktu i opresji”[255]. Tymczasem:

> Ekonomia polityczna oznaczania nie wypiera ekonomii politycznej; po prostu obiera właściwe jej miejsce jako podstawowej kategoryzacji rozumienia tego, jak tożsamości są zafałszowane wewnątrz konkretnych stosunków uprzywilejowania, opresji i władzy[256].

---

[250] Zob. S. Aronowitz, H.A. Giroux, *Postmodern*…, s. 93.
[251] Zob. tamże, s. 297.
[252] Zob. tamże, s. 72.
[253] H.A. Giroux, *Resisting*…, s. 207.
[254] Zob. S. Aronowitz, H.A. Giroux, *Postmodern*…, s. 72–73.
[255] Tamże, s. 73.
[256] Tamże, s. 116.

Tym samym powróciły dwie kluczowe kwestie: ekonomii politycznej i interesów, które „zafałszowując tożsamości", przekładają się na formy wiedzy i myślenia, ale także kwestia aspirowania do tego, by móc w jakiś sposób owe „zafałszowania" oceniać. Jeżeli pójdziemy drogą E. Laclau i K. Mannheima, to nie mamy instrumentarium do takowej oceny, gdyż albo wszystko jest tylko „prowizorycznym zszyciem" społeczeństwa przez afektywne zaangażowanie w jakieś tożsamości, które zawsze oznaczają wykluczenia grupy niehegemonicznej, albo wszystko jest ideologicznym „zafałszowaniem" i nie ważne w tym względzie są „stosunki uprzywilejowania, opresji i władzy". Zatem jedynie „teoria interesów" pozwala w jakiś sposób odróżnić postmodernizm reakcyjny od postępowego, czy w ogóle edukację reakcyjną od emancypacyjnej. Jednak – jak pisze L. Witkowski – z teorią interesów jest pewien problem:

> Otóż: teoria „interesów" w makrosocjologii i filozofii społecznej wydaje się newralgicznym i najbardziej kłopotliwym punktem każdej koncepcji i zwykle jest najbardziej wątpliwa, podobnie jak to było w przypadku funkcjonowania pojęcia „interesu klasowego". Wariant teorii interesów, na który powołuje się P.L. McLaren, odsyłając do rozważań H.A. Giroux, nie wydaje się dotąd wystarczająco rozwinięty, więc próba „materialistycznego" poprawienia strategii dekonstrukcjonizmu na użytek teorii krytycznej pozostaje bardziej projektem i zapowiedzią niż gotową konstrukcją intelektualną[257].

Ten teoretyczny problem jednak praktycznie należy przezwyciężyć i właściwie to jest on przezwyciężany, a z pragmatycznego punktu widzenia niemożliwy do nieprzezwyciężenia. Mam tu na myśli sytuację, która umożliwia rozróżnienie choćby seksizmu od feminizmu[258] – z punktu widzenia skrajnie konsekwentnego postmodernizmu kampusów czy akademickiej neutralności w prowadzeniu badań męska dominacja implikuje po prostu różnicę genderową, którą można opisać i pokazać, jak zostaje dyskursywnie wytworzona oraz udowodnić, że jakaś inna forma relacji też będzie oparta na arbitralnym domknięciu. Zatem jakaś forma oceniania różnicy jest konieczna, aby dyskursy postmodernistyczne nie stały się czynnikiem konserwowania relacji społecznych w ich asymetryczności. By móc się zaangażować w procesy społeczne, także jako badacz, konieczne jest wartościowanie ideologicznych form wiedzy i myślenia, także własnych, na równi z koniecznością wartościowania „pustych znaczących", wartości, którym oddajemy się ze względu na afektywną inwestycję.

---

257 L. Witkowski [w:] H.A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja*…, s. 349.

258 Antyrasizm, antyseksizm i antykapitalizm są uznane przez S. Aronowitza i H.A. Giroux za walki składające się na szerszą mobilizację na rzecz demokratyzacji. Zob. S. Aronowitz, H.A. Giroux, *Postmodern*…, s. 123.

2.3. P. Freire i A. Gramsci – o intelektualistach, krytyce i naiwności

> W najlepszym swym rozumieniu, pedagogika krytyczna umożliwia nie tylko nauczycielom postrzeganie edukacji jako przedsięwzięcia politycznego, społecznego i kulturowego. To znaczy, jako formy zaangażowanej praktyki, pedagogika krytyczna wzywa do kwestionowania form subordynacji, które tworzą nierówności pomiędzy różnymi grupami (…). Podobnie odrzuca (…) podporządkowanie się celom szkolnictwa definiowanym jedynie w nurcie ekonomicznego i instrumentalnego namysłu. Oto pojęcie krytycznej pedagogii, które utożsamia procesy uczenia się z formowaniem krytycznych, nie zaś, co najwyżej, poprawnych obywateli[259].

Pedagogika krytyczna opowiada się za radykalną odmianą demokracji, która pozostaje z jednej strony w ciągłym ruchu na rzecz równouprawnienia grup defaworyzowanych, z drugiej zaś włączenia wszelkich przejawów praktyki społecznej w swe ramy myślenia – ani jakaś grupa, ani jakaś praktyka nie może pozostawać niedemokratyczna[260]. Sprzyjanie rozwojowi krytycznych kompetencji obywatelskich stanowi jeden z celów pedagogiki krytycznej, a jednocześnie na zasadzie opozycji jest kształtowaniem kompetencji sprawiających, że obywatel, choć krytyczny, to „nie-co-najwyżej-poprawny". Biorąc pod uwagę to, iż efekty, na których koncentrują się autorzy *Postmodern Education*, odnosząc się do form wiedzy i myślenia, a właściwie dekonstrukcyjnego myślenia względem form wiedzy, to postulat przez nich formułowany odnosi się również do postulowanych cech badacza społecznej rzeczywistości. Reasumując, badacz krytyczny nie jest badaczem „poprawnym", a badacz „co-najwyżej-poprawny" nie jest badaczem krytycznym: niesubordynowanym, bo ogniskującym swą uwagę na nierównościach.

Krytyczność i niesubordynacja podążają – w jakimś sensie – za formułą uczynienia refleksji społecznej (także nad edukacją) refleksją polityczną[261], której koncentracja na stosunkach władzy legitymizowanej arbitralnymi domknięciami dyskursu będzie sprowadzała się do pojmowania roboty teoretycznej jako praktycznego rozerwania dyskursu dominującego i ponownego jego otwarcia[262]. Jednym słowem, pedagogika krytyczna jest projektem kontrhegemonicznym[263]. Z drugiej strony musimy mieć dyskurs „poprawny", nieotwierający się na głos grup defaworyzowanych, hegemoniczny. Autorzy *Postmodern Education* dostrzegają w warunkach amerykańskich, w odniesieniu do szeroko rozumianej teorii społecznej, deficyt teorii ma miarę „klasycznej" tradycji, choćby K. Marksa, M. Webera czy É. Durkheima. Jako rewers tego braku występuje „ateoretyczny empiryzm" o odmianie „statystycznej" lub

[259] Tamże, s. 118.
[260] Zob. m.in. tamże, s. 122–126, H.A. Giroux, *Resisting*…, s. 199–212.
[261] Zob. T. Bennett, *Putting*…, s. 23–37.
[262] Zob. S. Hall, *Cultural*…, s. 278–282; S. Aronowitz, H.A. Giroux, *Postmodern*…, s. 43.
[263] H.A. Giroux, *On Critical*…, s. 59.

„etnograficznej”[264]. Co więcej i co ważniejsze, owa ateoretyczność prowadzi do akumulacji danych i ich interpretacji, która zdaniem S. Aronowitza i H.A. Giroux nie kieruje do pogłębiania rozumienia zjawisk społecznych, ale za to w jakiś sposób chroni autorów ateoretycznych badań przed zarzutem braku neutralności[265]. Niemniej jednak także w powierzchownie niezaangażowanych, bezzałożeniowych czy wręcz ateoretycznych i neutralnych z pozoru badaniach „pracują po cichu meta-kategorie, które są rzadko lub w ogóle nie są uświadamiane”[266].

Skąd ta nieświadomość meta-kategorii, które stanowią przedzałożenia dla procedur badawczych? Z afektywnego zaangażowania – powiedziałby E. Laclau. Przecież wszystkie formy wiedzy i myślenia są z konieczności ideologiczne, jak zauważa K. Mannheim. T. Szkudlarek zaś mówi o „ideologicznym zaangażowaniu” lub – co na jedno wychodzi, ale „lepiej” brzmi – „hermeneutycznym przedrozumieniu”[267]. Aby móc coś badać, trzeba wiedzieć, jak to robić, aby wiedzieć, jak to robić, trzeba wiedzieć, jakie to jest, lecz by wiedzieć, jakie to jest, trzeba to zbadać – koło, które wyraża problem bezprzesłankowości, zamyka się, a badacze skazani są na uruchamianie wiedzy o standardach odbiegających od przyjętych i stosowanych przez pozytywistów i możliwej do uznania za „obiektywną”. Nie oznacza to jednak, że badacze zorientowani pozytywistycznie lub badacze jakościowi zakładający możliwość bezzałożeniowości faktycznie prowadzą prawdziwie neutralne badania. Każde badanie jest formą zaangażowania się społecznego, problem, jaki się tu pojawia, jest taki, że nie jest wszystko jedno, po jakiej stronie się angażujemy.

Bardzo ostro problem zaangażowania i niemożliwej neutralności w badaniach formułuje P. Freire, pisząc o historycznym i społecznym kontekście myślenia i działania:

> Dlatego też nie wydaje mi się ani możliwa, ani do zaakceptowania, pozycja naiwna, lub gorzej jeszcze, przerażająco neutralna, z której dokonuje się badań, będąc biologiem, fizykiem, matematykiem czy badaczem edukacji. Nikt nie może być w świecie, ze światem i z innymi w sposób neutralny. Nie mogę

[264] Zob. S. Aronowitz, H.A. Giroux, *Postmodern*…, s. 18. D. Silverman używa natomiast kategorii „uproszczony indukcjonizm”, który polega na oderwaniu praktyki badań jakościowych od teorii społecznej. Zob. D. Silverman, *Interpretacja danych jakościowych. Metody analizy rozmowy, tekstu i interakcji*, Warszawa 2009, s. 114–116.

[265] Zob. S. Aronowitz, H.A. Giroux, *Postmodern*…, s. 18.

[266] Zob. tamże. Podobnego zdania jest Alfred Schutz, który pisze: „Nasza wiedza o świecie, tak potoczna, jak i naukowa, zawiera konstrukty, to znaczy zbiory abstrakcji, generalizacji, formalizacji, idealizacji (…). Ściśle mówiąc, nie istnieją nagie fakty”. A. Schütz, *Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego działania*, [w:] E. Mokrzycki, *Kryzys i schizma. Antyscjentystyczne tendencje w socjologii współczesnej*, Warszawa 1984, s. 139.

[267] Zob. T. Szkudlarek, *Radykalna krytyka, pragmatyczna zmiana*, [w:] Z. Kwieciński, *Alternatywy myślenia*…, s. 277–278.

być w świecie, tworząc jedynie sądy o nim [poznając go – przyp. P.S.] w rękawiczkach[268].

Bezzałożeniowa i neutralna metodologia jest uznana przez autora *Pedagogia da indignação* za naiwną także w tym sensie, że niemożliwą. Postulat neutralności można głosić z wysokości uniwersyteckich katedr, ale – podążając za metaforą P. Freire – obchodzenie się ze światem w „białych rękawiczkach", żeby tylko nie pobrudzić sobie rąk robotą badawczą, jest niewykonalne. Mówiąc innymi słowy, każde badanie uwikłane jest w jakieś stosunki władzy, każde ma walor polityczny, każde też dotyczy konkretnych ludzi i prowadzone jest przez badacza, który także jest człowiekiem konkretnym. Tym samym, P. Freire uznaje, iż niemożliwe są badania dla samych badań, gdyż te zawsze z konieczności implikują włączanie się do praktyki społecznej poprzez podejmowanie decyzji i wybory leżące u podstaw procedur badawczych, a także dokonywanie interpretacji. Interpretacje zaś są domeną dyskursu, a więc są interwencją w sferę kultury, gdyż – jak trafnie zauważają S. Aronowitz z H.A. Giroux – „ludzie są albo mobilizowani, albo demobilizowani przez dyskurs"[269]. Wobec czego nie dziwi seria pytań, jakie P. Freire proponuje badaczom: „Za czym badasz? Za kim badasz? Przeciwko czemu badasz? Przeciwko komu badasz?"[270]. Podobnie rozumiana konieczność opowiedzenia się, a wręcz opowiedzenia siebie, opowiedzenia o sobie i swojej historii, wyłania się z odpowiedzi na pytanie, które stawia sobie Z. Kwieciński: „dlaczego właściwie ja zająłem się z takim uporem problematyką niesprawiedliwości i niezawinionej krzywdy doświadczanej z udziałem szkoły?"[271]. Doświadczenie niesprawiedliwości – niesprawiedliwości, która chcąc nie chcąc nas angażuje – jest wystarczającym powodem dla uprawiania krytycznych badań zaangażowanych.

Silnie pracująca teoria konfliktu w myśli brazylijskiego edukatora z jednej strony umożliwia P. Freire uzupełnienie pewnej luki wynikającej z „ateoretycznego empiryzmu", z drugiej zaś poprzez skoncentrowanie się na asymetriach społecznych i stosunkach dominacji, umożliwia podjęcie interwencji edukacyjnej. Badanie nie jest celem samym w sobie, jest kluczowym elementem zmiany społecznej, czy ma być to alfabetyzacja dorosłych, czy demokratyzacja. Co więcej i co ważniejsze, zdaniem P. Freire nie można obu tych procesów rozpatrywać osobno, bo alfabetyzacja przynosi efekty polityczne, a zmiany polityczne mają walor edukacyjny. Wobec czego zdaniem P. Freire trudno jest postrzegać edukację jedynie wąsko w technicznych kategoriach dydaktycznych, gdyż każde z przedsięwzięć edukacyjnych winno być postrzegane i planowane jako działanie na rzecz zwiększania świadomości

[268] P. Freire, *Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos*, São Paulo 2000, s. 37.
[269] S. Aronowitz, H.A. Giroux, *Postmodern*…, s. 151.
[270] P. Freire, *Pedagogia da indignação*…, s. 37.
[271] Z. Kwieciński, *Bezbronni. Odpad szkolny na wsi*, Toruń 2002, s. 6.

społecznej [port. *conscientização* – przyp. P.S.][272]. Z drugiej strony procesy polityczne mają walor edukacyjny i przynoszą efekty poznawcze, jak choćby reforma rolna[273]. Autor *Extensão ou Communicação* zwraca uwagę na zbyt wąskie i naiwne postrzeganie procesów parcelacji fazend w kategoriach prawnych i organizacyjnych, gdy te faktycznie pociągają za sobą zmiany społeczne, których kluczową rolą jest wytworzenie „nowej mentalności"[274], w której świat nie może być dalej postrzegany jako „dany, statyczny, niezmienny"[275]. Pogląd P. Freirego w tym zakresie jest z gruntu marksowski, zmiana w środkach produkcji i stosunkach produkcji prowadzi do zmiany utartych form wiedzy i myślenia, ale co ważniejsze, doprowadza do utraty przekonania, że skoro jest tak, jak jest, to zawsze już musi tak być. Proces badania świata (refleksji, uczenia się, ale też działania) na różnych poziomach może przynieść potencjalnie rewolucyjne zmiany społeczne.

W każdym razie kategoria naiwności ma we Freirowskiej teorii edukacji trzy odsłony: 1) dotyczy osób uczących się, które pozostają w „obszarze czystej doksy" lub „myślenia magicznego", są zatem „bezbronnymi formami poznania przed-krytycznego"[276]; 2) dotyczy nauczycieli, którzy postrzegając świat jako niezmienny, prowadzą swych uczniów do bezkrytycznej doń adaptacji, co dla P. Freire oznacza „kompromitację" powinności nauczycielskich[277]; 3) dotyczy badaczy – co nas tu najbardziej interesuje, badaczy edukacji – którzy pod pozorem neutralności badają świat tak, jakby był on dany, statyczny i niezmienny albo przynajmniej niezmienny pod wpływem badania. Łącząc wątki związane z naiwnością, na poziomie badawczym będziemy mieli do czynienia z naiwnością, która implikując neutralność, bezstronność badań, będzie pomijała kwestię asymetrii społecznej, a także to, że w asymetrię tę uwikłany jest badacz. Będzie to także czysta doksa, czy jakby określili to S. Aronowitz z H.A. Giroux, ateoretyczny empiryzm, którego kołem zamachowym jest – jakby nie było – „magiczne myślenie" o czystej, nieuwikłanej i neutralnej pracy badawczej. Co jednak ważniejsze z etycznego punktu widzenia i co wikła nas w paradoks niezaangażowania, to to, że „niezaangażowanie się" jest zaangażowaniem się po stronie dyskursu dominującego, jest tym, co P. Freire określa jako kompromis z wyalienowanym i alienującym społeczeństwem, a zatem kompromitacją[278]. Używając Freirowskiej kategorii „edukacji anestetycznej", która pozostawia edukowanych bezkrytycznymi i naiwnymi

[272] Zob. P. Freire, *Extensão ou Communicação*, Rio de Janeiro 1983, s. 59.

[273] W „okresie" chilijskim P. Freire czyni z podejścia do reformy rolnej przykłady dwóch typów świadomości: naiwnej i krytycznej. P. Freire, *Extensão*…, s. 38; tenże, *Educação e Munança*, São Paulo 1979, s. 10–11.

[274] P. Freire, *Extensão*…, s. 41.

[275] Tenże, *Educação*…, s. 11.

[276] Tenże, *Extensão*…, s. 20.

[277] Zob. tenże, *Educação*…, s. 9–11

[278] P. Freire używa tu gry słów, która bazuje na tym, iż „kompromis" i „kompromitacja" mają wspólny źródłosłów. Zob. P. Freire, *Educação*…, s. 7–13.

wobec świata ich życia[279], badacze naiwni są podobnie znieczuleni, uśpieni, bez świadomości nierówności społecznych i związanych z nimi form wiedzy i myślenia.

Tu doszliśmy do dwóch kluczowych problemów, które były istotne także dla A. Gramsciego, i które poprzez Gramsciańskie inspiracje pedagogiki krytycznej istotne są również dziś. Chodzi mi o rolę intelektualistów oraz relacje między potocznymi a naukowymi formami wiedzy i myślenia. Punktem centralnym staje się tutaj zagadnienie „zdrowego rozsądku" i stosunku do niego intelektualistów, także gdy chodzi o „ich" „zdrowy rozsądek", jeżeli można tak powiedzieć. Gramsci zapytuje i odpowiada:

> (…) czy filozofia praktyki odrzuca historię etyczno-polityczną, czyli nie uznaje realności momentu hegemonii, czy nie przypisuje znaczenia kierownictwu kulturalnemu i moralnemu i czy naprawdę osądza fakty wchodzące w zakres nadbudowy jako „pozory"? (…) Wprost przeciwnie: ostatnia faza rozwoju tej filozofii polega właśnie na „upełnowartościowieniu" faktów kulturalnych, działalności kulturalnej, frontu kulturalnego jako elementów koniecznych obok czynników czysto ekonomicznych i politycznych[280].

A. Gramsci nawiązuje tym samym do obiegowego postrzegania metafory bazy i nadbudowy, kwestionując opinie zwolenników ekonomizmu o jednostronnej determinacji ideologicznych form wiedzy i myślenia przez warunki materialno-bytowe. W tym miejscu jesteśmy już blisko problematyki i rozwiązań K. Mannheima (z zastrzeżeniem polemiki M. Horkheimera) – hegemonia jest formą panowania, która wykorzystuje formy wiedzy i myślenia, a także język, a zatem środki czysto kulturowe. Mamy tu do czynienia z „rzeczywistością ludzkich stosunków poznawczych", które stanowią jądro uznania stosunków dominacji, są elementem hegemonii politycznej[281]. Co więcej i co ważniejsze, sami badacze tkwią w owych stosunkach hegemonicznych, które są ich „rzeczywistością stosunków poznawczych". Społecznie warunkowana nauka i wiedza potoczna postrzegane są przez A. Gramsciego jako formy wiedzy będące w stałym, dialektycznym kontakcie z wiedzą o wyższych standardach metodologicznych:

> Każda warstwa społeczna ma własny „potoczny rozsądek" (*senso comune*) i własny „zdrowy rozsądek" (*buon senso*), które są w gruncie rzeczy najbardziej rozpowszechnionym poglądem na świat i na człowieka. Każdy kierunek filozoficzny zostawia po sobie osad „potocznego rozsądku": jest to świadectwem jego historycznej efektywności[282].

Podobnie i warstwa, którą są akademicy, ale co ważniejsze, to oni tworzą „kierunki filozoficzne", które pozostawiają „po sobie osad", w postaci „folklo-

279 Zob. P. Freire, *Extensão*…, s. 55.
280 A. Gramsci, *Zeszyty filozoficzne*, Warszawa 1991, s. 24.
281 Zob. tamże, s. 50.
282 Tamże, s. 513–514.

ru filozofii”[283], jak w innym miejscu określa to A. Gramsci. W każdym razie to „zdrowy rozsądek” czy też „rozsądek potoczny” jako uwspólniony pogląd na świat staje się największym problemem związanym z hegemonią, gdyż raz, że stanowi wyraz stosunków dominacji i blokadę emancypacji, dwa, określa też formy wiedzy i myślenia osób podejmujących refleksję nad bytem społecznym. Wobec czego A. Gramsci proponuje:

> Poddać krytyce własny światopogląd znaczy więc – uczynić go jednolitym i konsekwentnym, podciągnąć go do punktu, do jakiego doszła najdalej sięgająca myśl ogólnoświatowa. Oznacza to również poddanie całości filozofii istniejącej dotychczas w tej mierze, w jakiej pozostawiła ona trwałe nawarstwienie w filozofii ludu. Początkiem tej pracy krytycznej jest uświadomienie sobie, czym się jest naprawdę, a więc pewnego rodzaju „poznaj samego siebie” jako produkt dotychczasowego procesu dziejowego, który pozostawił w nas samych nieskończoną ilość śladów nagromadzonych bez dobrodziejstwa inwentarza. Trzeba zacząć od zestawienia takiego inwentarza[284].

W podobnym duchu wypowiada się K. Mannheim – dla obu tych badaczy stosunków społecznych „poznanie samego siebie” czy „samopoznanie własnej orientacji w życiu codziennym” są warunkiem *sine qua non* trafności procesu badawczego. Jak pisze autor *Ideologii i utopii*:

> Jest nadto jasne, że każda diagnoza w naukach społecznych wiąże się ściśle z ocenianiem i nieuświadomionym ukierunkowaniem badacza i że krytyczne samopoznanie w naukach społecznych nierozłącznie związane jest z krytycznym samopoznaniem własnej orientacji w życiu codziennym. Badacz, który nie przejawia głębokiego zainteresowania społecznymi przemianami etyki swych własnych czasów, który nie ujmuje problemów życia społecznego w kategoriach napięć między warstwami społecznymi, który we własnym doświadczeniu nie odkrył jeszcze śladów, jakie odciska resentyment, nie zdoła nigdy dostrzec opisanej wyżej fazy rozwoju etyki chrześcijańskiej, a tym bardziej jej zrozumieć[285].

Jak dodaje, „z tą obnażoną nieświadomością nadal trzeba żyć”[286], wobec czego pozostaje „samo-kontrola” i „samo-krytyka” jako droga do „nowej koncepcji obiektywności”[287]. Zatem idąc tym tropem, bardziej uczciwą strategią badawczą jest określenie granic własnego myślenia i wiedzy lub poddanie założeń, które legły u podstaw badań, ocenie czytelników, interpretatorów, bowiem koncepcja badań neutralnych nawet nie tyle, że kończy się wraz z wyjściem w teren, ale już samo postulowanie takiego nastawienia jest głosem wspierającym naiwny empiryzm, a co ważniejsze, petryfikującym *status*

[283] Tamże, s. 239.
[284] Tamże, s. 213.
[285] K. Mannheim, *Ideologia*…, s. 348.
[286] Tamże, s. 350.
[287] Tamże, s. 349.

quo. Jeden problem z Mannheimowską socjologią wiedzy, gdy próbuje się z nią dyskutować z pozycji pedagogiki krytycznej, dotyczy kategorii interesów. Wyrażając to w kategoriach J. Habermasa, jeżeli to interesy konstytuują poznanie, a także komunikację wyników, należy zadać sobie pytanie, z jakiej pozycji mówię, dokonać „hermeneutycznie bezwzględnej krytyki własnych presupozycji"[288], aby móc określić, czy jako badacze możemy uznać kierujący nami interes jako interes emancypacyjny. Obiektywizm w badaniach będzie wtedy pewnym rodzajem solidarności z grupami defaworyzowanymi[289].

Dygresja 3. Pozytywne pojęcie naiwności

Mógłbym zadać pytanie w tym miejscu, czy tak szczegółowa analiza relacji między interesami, poznaniem, statusem badacza i naiwnością w kontekście badań zaangażowanych i lokujących się w krytycznym i radykalnym paradygmacie pedagogiki była potrzebna? Przecież tego typu nastawienie badawcze doczekało się podręcznikowych opracowań, co oznacza, że doczekało się bardziej momentu pozytywnego wykładu niż problematyzowania[290]. Może zatem powinienem był sięgnąć do prostszych rozwiązań, które ograniczyłyby się do krótkiej charakterystyki krytycznego paradygmatu w badaniach jakościowych pod kątem jego cech i tego, co różni go od paradygmatu pozytywistycznego i konstruktywistycznego[291]. Może powinienem był zacząć niejako od podsumowania, iż zakładam historyczność uwarunkowań społecznych, politycznych, kulturowych, ekonomicznych, etnicznych i genderowych i że uznaję aksjologiczne zapośredniczenie wyników, a za walor badań uznaję poddawanie w wątpliwość form wiedzy i myślenia, których efektem może być „objawienie", a w konsekwencji działanie i zmiana społeczna[292]. Dodać jeszcze należy, iż jest to jeden z paradygmatów i że chociaż różni się to od funkcjonowania paradygmatów w naukach przyrodniczych, to jednak tak się robi badania, choć można też robić je inaczej[293]. Faktycznie jednak stawka jest znacznie wyższa, a chodzi o prawomocność głosu i jeżeli nie o roszczenia do prawdy, to chociaż do tego, by doprowadzić do uznania interpretacji za możliwą do przyjęcia.

Przy tym wszystkim, choć jak pisze K. Mannheim, „całkowite wyeliminowanie woli nie ustanawia obiektywności, lecz wręcz przeciwnie, jest zaprzeczeniem istotnej jakości przedmiotu", to sytuacja odwrotna (im wyraźniejsza

---

288 J. Habermas, *Teoria działania komunikacyjnego*, t. 1, Warszawa 1999, s. 110.

289 Zob. Ch. Barker, *Studia kulturowe…*, s. 31.

290 Zob. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 1 i 2, Warszawa 2009, 2010.

291 Nawiązuję do typologii i charakterystyki E.G. Guby i Y.S. Lincoln. Zob. E.G. Guba, Y.L. Lincoln, *Kontrowersje wokół paradygmatów, sprzeczności i wyłaniające się zbieżności*, [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, *Metody badań…*, t. 1, s. 283–289.

292 Zob. tamże, s. 283–289.

293 Zob. tamże, s. 281–313. Zob. T.S. Kuhn, *Struktura rewolucji naukowych*, Warszawa 2011.

stronniczość, tym większa obiektywność) nie jest prawdziwa[294]. Zatem „pójście na skróty" w kwestii badań zaangażowanych i zawierających interesowne presupozycje (cały czas twierdzę, że badania nie mogą być inne) byłoby zignorowaniem kluczowego problemu, jeżeli chodzi o uprawianie badań społecznych w Polsce, a szczególnie uprawianie badań jakościowych. K. Mannheim zmusza do tego, co T.W. Adorno określa „gestem Münchausena":

> Dziś od myśliciela wymaga się, by w każdej chwili był w rzeczach i poza rzeczami – gest Münchausena, wyciągającego się za włosy z bagna, staje się schematem wszelkiego poznania, które chce być czymś więcej niż (…) tylko (…) stwierdzeniem (…)[295].

Na problem tego samego typu natrafia L. Kopciewicz, która lokując się w perspektywie feministycznej pedagogiki radykalnej i krytycznej oraz uznając strategie jakościowe za najwłaściwsze strategie badawcze dla obranego przez siebie przedmiotu, trafia w warunkach polskich jednocześnie na dwa możliwe zarzuty podważające prawomocność procedur, a zatem wyników i ich interpretacji[296]. A przy tym rezygnacja z feminizmu nie wydaje się w żaden sposób rozwiązaniem. Zarzuty, o których tutaj piszę, to w pierwszej kolejności zarzuty w ogóle przeciwko badaniom jakościowym jako takim, gdyż te z punktu widzenia „twardych" naukowców uchodzą za nienaukową publicystykę krytyczną, gdyż nie są wolne od wartościowania[297]. W drugiej kolejności, choć niemniej ważne, są to zarzuty spośród grona badaczy jakościowych, którzy – myśląc, że można powstrzymać się od wartościowania i presupozycji, traktują takie działania jako podnoszące (chyba tylko w oczach badaczy ciągle wierzących w scjentyzm) „naukową" rangę badań jakościowych. Tymczasem N.K. Denzin i Y.S. Lincoln opisują najnowszą fazę (od 2005 roku) badań jakościowych tymi słowy:

> Ósma faza [w rozwoju badań jakościowych – przyp. P.S.] zadaje pytanie o to, czy nauki społeczne i humanistyka stają się stroną krytycznego dialogu o demokracji, rasie, płci, klasie, państwie narodowym, globalizacji, wolności i wspólnocie[298].

W warunkach polskich badania feministyczne – których L. Kopciewicz jest kluczową reprezentantką w pedagogice – są dobrym, jeśli nie najlepszym przykładem badań zaangażowanych społecznie. Pisząc „dobry przykład", mam nie tylko na myśli, iż jest to trafna egzemplifikacja, ale przede wszystkim jest to egzemplifikacja trafności, znakomity przykład dobrej praktyki badań społecznie zaangażowanych. Idąc za tematami ósmej fazy rozwoju badań

294 K. Mannheim, *Ideologia*…, s. 349.
295 T.W. Adorno, *Minima moralia. Refleksje z poharatanego życia*, Kraków 1999, s. 82.
296 L. Kopciewicz, *Nauczycielskie poniżanie*…, s. 98–105
297 N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych*, [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, *Metody badań*…, t. 1, s. 30
298 Tamże, s. 22.

jakościowych, można koncentrować się na asymetriach społecznych, wobec czego możemy mieć do czynienia z badaniami zaangażowanymi w stosunki hegemoniczne konstruowane w oparciu o kryterium rasy, płci, klasy. Za wyborem tematu idzie dobór metod i strategii badań zaangażowanych[299], co w warunkach polskiej pedagogiki przedstawia się tak: etnografia krytyczna[300], badania feministyczne[301], krytyczna analiza dyskursu[302], teoria *queer*[303], badania uczestniczące[304]. Oto są konkretne przykłady „stronniczych" badań w ramach „neutralnej" kultury akademickiej – jak określają to Joe L. Kincheloe z Peterem McLarenem[305].

Problem stronniczości powraca, lecz naiwnym myśleniem byłoby zakładać, iż oto bezstronność uzyskuje się przy pomocy jakichś akademickich gwarancji, certyfikatów czy stopni naukowych. Jak zatem prowadzić badania jakościowe? Jeżeli centralną kategorią dla tych rozważań była kategoria naiwności, która obejmowała myślenie o neutralności sprzed wynalezienia pojęcia ideologii, czy sprzed wejścia tej kategorii do świata akademii za sprawą Mannheimowskiej socjologii wiedzy, to czy jest możliwe – przy zachowaniu stronniczości przez opowiedzenie się w badaniach za interesem emancypacyjnym (także swoim) – ustanowienie choćby minimalnej dozy naiwności, a zatem i minimalnej dozy bezstronności? Choć kwestia postawiona jest w złożony sposób, to rozwiązanie jest dość proste, ale o ograniczonym zasięgu. Chodzi mi o naiwność (i bezstronność, a zatem i w jakimś sensie o obiektywizm w badaniach jakościowych), o której pisze Steinar Kvale, nazywając postawę badacza w prowadzeniu wywiadu jakościowego „rozmyślną naiwnością"[306]. S. Kvale proponuje pewne rozchwianie techniczne, które polega na tym, że „zamiast zadawać z góry przygotowane pytania i podsuwać

[299] N.K. Denzin, Y.S Lincoln, *Rywalizujące paradygmaty i perspektywy*, [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, *Metody badań*…, t. 1, s. 272–279.

[300] W warunkach polskich udaną aplikacją koncepcji P.F. Carspeckena jest wzmiankowane już opracowanie M. Boryczko.

[301] Zob. L. Kopciewicz, *Rodzaj i edukacja. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre'a Bourdieu*, Wrocław 2007; J. Ostrouch-Kamińska, *Rodzina partnerska jako realizacja współzależnych podmiotów: studium socjopedagogiczne narracji rodziców przeciążonych rolami*, Kraków 2011.

[302] Zob. K. Starego, *Ukryty program*…; Łukasz Stankiewicz, *Pozycja studentów na uniwersytecie przyszłości – analiza wybranych dokumentów z debaty nad reformą szkolnictwa wyższego*, „Ars Educandi" 2012, t. IX [w druku]; Justyna Dobrołowicz, *Polska edukacja na łamach opiniotwórczych tygodników. Analiza dyskursu w praktyce*, „Ars Educandi", 2012, t. IX [w druku].

[303] Zob. M.N. Welenc, *Konstruowanie znaczeń coming out w prywatnej i publicznej przestrzeni doświadczeń homoseksualnych mężczyzn* [praca doktorska], Gdańsk 2012.

[304] Zob. H. Èervinkova, B.D. Gołębniak, *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wrocław 2010.

[305] Zob. J.L. Kincheloe, P. McLaren, *Teoria krytyczna i badania jakościowe. Rewizja*, [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, *Metody badań*…, t. 1, s. 432–435.

[306] S. Kvale, *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, Białystok 2004, s. 42–44.

ustalone kategorie”[307], ma umożliwić „otwartość na nowe i nieoczekiwane zjawiska”[308]. Mówiąc inaczej, aby po stronie odpowiedzi nie znalazło się to, co badacz chce, aby się znalazło, a czego badacz „nie chce”, czego się nie spodziewa, to nie powinien o to pytać, gdyż użycie pewnej kategorii w pytaniu spowoduje, iż znajdzie się ona po stronie znaczącej, czyli w wypowiedzi badanego. Przy tym należy pozwolić sobie na pewną dozę rozmyślnej naiwności, gdy przedmiotem pytań pogłębiających jest rozumienie użytych przez badanego zwrotów lub związek pomiędzy użytymi pojęciami. Zatem rozmyślna naiwność znajduje swą praktyczną realizację w pytaniach pogłębiających. W tym wszakże wypadku mamy do czynienia z zabiegiem technicznym i tylko zabiegiem technicznym, który nawet dokonywany z wyjątkową biegłością, nie zwalnia badacza z konieczności wyartykułowania meta-kategorii leżących u podstaw projektu badawczego, bo ta biegłość techniczna nie pozwala na postawienie się badacza poza bytem społecznym. Nic oprócz wyniesionego z terenu badawczego dysonansu poznawczego nie zwalnia badacza z konieczności przygotowania projektu badawczego i interpretacji wyników zgodnie z najlepszą jego wiedzą. Nic go także nie zwalnia z krytyki własnych przedzałożeń.

[307] Tamże, s. 44.
[308] Tamże.

Rozdział 3. Organizacja badań własnych

Z dwóch poprzednich rozdziałów wyłaniają się teoretyczne inspiracje oraz rama teoretyczna badań własnych – jest to inspirowane zasadą korespondencji badanie pustych znaczących pracy utrzymane w nurcie zaangażowanych studiów kulturowych oraz pedagogiki radykalnej i krytycznej. Do tego miejsca wszystkie powyżej przestawione problemy teoretyczne muszą być rozwiązane, a jeżeli takie nie są, to samo prowadzenie badań jest formą ucięcia danego problemu. Niniejszy rozdział jest sprowadzeniem teoretycznych rozważań na poziom gruntu, więc będzie w nim dominował język konkretu, który metaforycznie określiłbym momentem, w którym język naukowy uzyskuje swoją artykulację w kodzie ograniczonym.

3.1. Cel badawczy, problem badawczy, pytanie badawcze[309]

Badanie pustych znaczących pracy pomyślane zostało jako zorientowane na budowanie teorii eksploracyjne badanie porównawcze, mające na celu określenie znaczeń nadawanych pracy indywidualnie i w dyskursie publicznym, a także określenie podobieństw i różnic występujących pomiędzy porównywanymi grupami badanych oraz znaczeniami pracy obecnymi w dyskursie. Tym samym jest to badanie jakościowe koncentrujące się na tekstach (treść aktów mowy w wypadku wywiadów z badanymi, pismo w wypadku dyskursu publicznego) obecnych w konkretnych aktach komunikowania, a pośrednio – zgodnie z założeniami językoznawstwa F. de Saussure'a – na systemie językowym. Jeszcze bardziej pośrednio na hegemonii i stosunkach dominacji, ale to ze wszystkimi zastrzeżeniami poczynionymi w rozdziale 1 i 2.

Jak zostało już powiedziane, **przedmiotem badań** są puste znaczące pracy, co w języku uwolnionym od przedzałożeń, które wynikają z przyjęcia teorii E. Laclau oznacza, że przedmiotem badań są znaczenia nadawane pracy. Wracając do teorii E. Laclau, należy dodać, iż wobec tego także i treść tożsamości badanych, co oznacza, że owym przedmiotem są również samookreślenia badanych w kontekście pracy oraz znaczenia przypisywane podmiotom pracy w dyskursie publicznym.

Wyrażając to w formie pytania, główne **pytanie badawcze** brzmi: jakie znaczenia nadawane są pracy? Ze względu na konstatacje socjologii wiedzy pytanie to można rozbudować: jakie znaczenia nadawane są doświadczeniu pracy? Biorąc także pod uwagę możliwość postrzegania tego, co robią

[309] Zob. P. Stańczyk, *Praca*, [w:] *Dyskursywna konstrukcja podmiotu*, s. 158–161.

uczniowie w szkole nie w kategoriach pracy, ale zakładając, że szkoła w jakiś sposób doświadcza uczniów w tym konkretnym przypadku można przekształcić pytanie w taki sposób: jakie znaczenia nadawane są doświadczeniu szkoły?

Szczegółowe problemy badawcze, znajdujące pokrycie w **szczegółowych pytaniach badawczych**, podążają za definicjami przypadków (o czym dalej w punkcie 3.2.) i mają takie brzmienie:

1. Jakie znaczenia nadają doświadczeniu szkolnemu uczniowie gimnazjum i jak określają swoją tożsamość?
2. Jakie znaczenia nadają pracy nauczyciele gimnazjum i jak określają swoją tożsamość?
3. Jakie znaczenia nadają pracy pracownicy wykonujący prace proste i jak określają swoją tożsamość?
4. Jakie znaczenia nadają pracy młodzi specjaliści i jak określają swoją tożsamość?
5. Jakie znaczenia nadają pracy emeryci-działkowcy i jak określają swoją tożsamość?
6. Jakie znaczenia nadają pracy słuchacze uniwersytetu trzeciego wieku i jak określają swoją tożsamość?
7. Jakie znaczenia nadawane są pracy w dyskursie pedagogiki pracy?
8. Jakie znaczenia nadawane są pracy w dyskursie masowym?

3.2. Definicje przypadków i dobór próbki

Matthew B. Miles i Michael A. Huberman definiują **przypadek** jako „jednostkę analizy”[310], wobec czego konstrukcja mojego badania pustych znaczących pracy obejmuje następujące przypadki:

1. Uczniowie drugich klas gimnazjum lokującego się w pierwszej ćwiartce średnich wyników w teście gimnazjalnym (w badaniu wzięło udział 24 uczniów z dwóch gdańskich gimnazjów).
2. Uczniowie drugich klas gimnazjum, które lokuje się w trzeciej ćwiartce wyników w teście gimnazjalnym (w badaniu wzięło udział 20 uczniów z dwóch gdańskich gimnazjów).
3. Nauczyciele uczniów składających się na pierwszy przypadek (w badaniu wzięło udział 20 nauczycieli, w tym przedstawiciele zespołów dyrektorskich).
4. Nauczyciele uczniów składających się na drugi przypadek (w badaniu wzięło udział 20 nauczycieli, w tym przedstawiciele zespołów dyrektorskich).
5. Osoby wykonujące proste prace fizyczne w przemyśle oraz handlu i usługach – „klasa pracująca” (w sumie 20 osób, m.in. sprzątaczki, ekspedientki, dozorcy, salowe, magazynierzy).

[310] M.B. Miles, A.M. Huberman, *Analiza danych jakościowych*, Białystok 2000, s. 26.

6. Osoby wykonujące techniczne zawody wymagające wyższego wykształcenia, ale niekierujące pracą innych ludzi – „młodzi specjaliści" (w sumie 20 osób, m.in. programiści, elektronicy, automatycy, projektanci graficzni).
7. Emeryci-działkowcy (w sumie 20 osób).
8. Emeryci słuchacze Gdańskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku (w sumie 20 osób).

Dzięki takiej konstrukcji próbki badanie obejmuje różne fazy cyklu życia produkcyjnego, a także specyfikę pracy: pracę, której przedmiotem są ludzie wobec pracy, której przedmiotem są rzeczy (przypadki 3 i 4 wobec 5 i 6), a także pracę fizyczną wobec umysłowej (przypadek 5 wobec 3, 4, 6). W ten podział wpisuje się dobór gimnazjalistów (na podstawie teorii reprodukcji ekonomicznej, kulturowej i społecznej[311]). Konsekwentnie osoby w wieku poprodukcyjnym zostały dobrane z grup, które pracują fizycznie (działkowcy) i umysłowo (słuchacze GUTW). Rozwiązanie to można określić mianem fenomenografii kontrastywnej.

Kolejne przypadki, tym razem w odniesieniu do KAD, to:

9. Dyskurs pedagogiki pracy w postaci:

9.1. Słowników pedagogiki pracy: Lidia Koczeniewska-Zagórska, Tadeusz W. Nowacki, Zygmunt Wiatrowski (red.), *Słownik pedagogiki pracy*, Wrocław (Ossolineum) 1986; Tadeusz W. Nowacki, Kazimiera Korabiowska-Nowacka, Barbara Baraniak (red.), *Nowy słownik pedagogiki pracy*, Warszawa 2000; Tadeusz W. Nowacki (red.), *Leksykon pedagogiki pracy*, Warszawa–Radom 2004. Słowniki te odpowiednio w dalszej części określane będą jako stary i nowe słowniki pedagogiki pracy, a w przypadku ich cytowania jako słowniki (S1), (S2) lub (S3)[312].

9.2. Literatury przedmiotu z zakresu subdyscypliny pedagogiki pracy (z wyłączeniem zawartości punktu 9.1.) definiowanej instytucjonalnie, w tym czasopismo „Pedagogika Pracy"[313], a także prace osób, które same lokują się wewnątrz tej subdyscypliny pedagogicznej[314].

Krytyczna analiza dyskursu pedagogiki pracy (którą będę też określał jako „tradycyjna pedagogika pracy"), choć wymieniam ją jako jeden z elementów procedury badawczej, stanowi jednocześnie formę studiów literaturowych. Podobnie jak w pozostałych przypadkach stosuję tu zasadę teoretycznego

[311] Zob. m.in. B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury*, Warszawa 1990; P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa 2006; P. Bourdieu, *Dystynkcja*…; Z. Kwieciński, *Bezbronni*…; tenże, *Wykluczanie*…

[312] Zdaniem F. Szloska wymienione słowniki stanowią o wyodrębnieniu się subdyscypliny pedagogiki pracy. Z kolei S.M. Kwiatkowski pisze o „dowodzie dojrzałości dyscypliny" w kontekście tego, co dawniej S. Kaczor określił jako „ukoronowanie wieloletnich prac". Zob. F. Szlosek, *Rozwój*…, s. 282–283; S.M. Kwiatkowski, Z *historii pedagogiki pracy*, [w:] R. Gerlach (red.), *Pedagogika pracy w perspektywie dyskursu o przyszłości*, Bydgoszcz 2010, s. 21–22; S. Kaczor, *XV lat Instytutu Kształcenia Zawodowego*, „Pedagogika Pracy" 1988, z. 13, s. 6.

[313] Rolę „Pedagogiki Pracy" dla subdyscypliny podkreśla F. Szlosek. Zob. tenże, *Rozwój*…, s. 284–285.

[314] Pełny spis znajduje się w zestawieniu bibliograficznym.

nasycenia próby, o czym za chwilę, więc nie należy rozdziałów, w których przedstawiam dyskurs pedagogiki pracy traktować jako kompendium wiedzy o tej subdyscyplinie, lecz raczej jako o spojrzeniu na nią z pozycji radykalnego i krytycznego paradygmatu w pedagogice.

10. Dyskurs masowy na przykładzie mainstreamowych portali internetowych (łącznie 659 artykułów z portali tvn24.pl i Onet.pl z 2009 roku, które powiązane były poprzez tagi z pojęciem pracy).

Głównym **celem** tak rozbudowanego projektu badań jakościowych jest dążenie do uzyskania możliwości porównywania schematów definicyjnych pojęcia pracy, występujących w różnych „miejscach" dyskursu lub w rozmowach indywidualnych z osobami badanymi. Dzięki temu pojawia się możliwość, gdy tylko wykorzystamy choćby podstawy językoznawstwa F. de Saussure'a, aby nie tylko określić, co badani mówią, ale także – w porównaniu z innymi partiami materiału – czego nie mówią. Podobnie potencjalnie płodne poznawczo będą takie fragmenty schematów definiowania pojęcia pracy, które będą pojawiały się pomimo i na przekór teoretycznym zróżnicowaniom między grupami badanych (np. między gimnazjalistami a emerytami). Więcej o potencjalnych wnioskach płynących z językoznawstwa ogólnego F. de Saussure w punkcie dotyczącym analizy danych.

Zatem dobór próbki jest celowy, w tym wszakże miejscu muszę wytłumaczyć się z liczebności wywiadów w ramach poszczególnych przypadków (1–8) oraz z zakresu gromadzenia danych do KAD (przypadki 9–10). Ze względu na przyjęty przedmiot badań puste znaczące pracy oraz to, w jakich relacjach pozostają język, mówienie i doświadczenie codzienności i w codzienności[315] przyjmuję zasadę **teoretycznego nasycenia próby**[316], którą S. Kvale określa jako **punkt nasycenia**, jaki osiąga się w momencie, gdy „dalsze wywiady już nie przynoszą nowej wiedzy o przedmiocie"[317]. Choć słowa S. Kvale dotyczą wywiadów jakościowych, to można rozciągnąć tę zasadę w ogóle do praktyki językowej pozostającej w relacji z doświadczeniem jakiejś grupy, także doświadczeniem, które wyrażane jest publicznie i ma postać produkcji kulturowej. Mówiąc wprost, w pewnym momencie czytanie kolejnych tekstów – tak jak prowadzenie kolejnych wywiadów – przestaje przynosić nową wiedzę na temat przedmiotu badań.

Oczywiście pojawia się pytanie, dlaczego próbka się nasyca? Pytanie to jest kluczowe z dwóch powodów: po pierwsze nigdy nie zgromadzimy do analizy dwóch tekstów o jednakowym brzmieniu, nie będą one jednobrzmiące; po drugie teksty wyrażają doświadczenie, które zawsze pozostaje jednostkowe (przy czym nie kwestionuje się tu czegoś takiego jak doświadczenie zbiorowe). Tymczasem, jak trafnie zauważa L. Kopciewicz:

---

[315] Wykorzystuję szczególnie już wcześniej omówione wątki z językoznawstwa, socjologii wiedzy i studiów kulturowych.

[316] Zob. K. Konecki, *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Warszawa 2000, s. 31–32.

[317] S. Kvale, *InterViews*…, s. 109.

> (…) ujawnione w toku analizy kategorie (…) stanowią wyczerpywalny zbiór. Badania, których celem jest rekonstrukcja mapy znaczeń danego zjawiska, nie muszą więc być prowadzone na podstawach dużych prób, gdyż jakościowo odmienne znaczenia przestają się wyłaniać (…)[318].

„Wyczerpywalność" zbioru kategorii wyłonionych z tekstów w trakcie analizy, choć wyrażają one indywidualne doświadczenia w niepowtarzalnym w swym brzmieniu akcie komunikacyjnym, to wyrażone są w języku, który jest „zasadą totalitarną"[319]. Choć doświadczenie jest indywidualne i wyrażone w jednostkowym akcie mowy, to jak już powiedziano, nie można doświadczenia wyrazić „własnymi słowami", tylko słowami, które należąc do systemu językowego[320], uczynią ów akt komunikacji ponadindywidualnie zrozumiałym. Konstatacja ta pokrywa się też z socjologią wiedzy K. Mannheima, który o jednostce pisze, że „Mówi językiem swej grupy, myśli w taki sposób, w jaki myśli jej grupa"[321], a w konsekwencji: „Ma do dyspozycji tylko pewne słowa i znaczenia – te zaś nie tylko w przeważającej mierze przesądzają o sposobach ujmowania otaczającego świata, lecz zarazem pokazują, z jakiego punktu widzenia i w kontekście jakich działań przedmioty były dotychczas postrzegane i dostępne dla grupy bądź jednostki"[322]. Takie teoretyczne uzasadnienie „nasycenia próby" wzmocnione jest przez doświadczenia płynące z projektów badawczych, w toku prowadzonych badań i ich wstępnej analizy badacz może dostrzec moment osiągnięcia punktu nasycenia[323].

3.3. Fenomenografia i krytyczna analiza dyskursu (KAD) – uzasadnienie stosowania

Projekt badawczy zakłada łączenie **fenomenografii** z **KAD** na zasadach opracowywanych przez zespół T. Szkudlarka w projekcie *Journeyman*[324]. Przedmiotem **strategii fenomenograficznej** są znaczenia nadawane czemuś w kontekście indywidualnego doświadczenia badanych osób. Tym samym, przy obraniu pustych znaczących pracy za przedmiot badania, strategia fenomenograficzna wydaje się najwłaściwszą, gdyż przedmiotem badania są sensy nadawane pracy, jej doświadczeniu i dyskursowi o niej. Wyrażając to w języku wolnym od przedzałożeń wynikających z przyjęcia teorii pustych znaczących, faktycznie chodzi o badanie potocznych definicji pojęcia pracy obecnych

---

318 L. Kopciewicz, *Polityka kobiecości jako pedagogika różnic*, Kraków 2003, s. 107.

319 M. Foucault, *Filozofia, historia, polityka*, Warszawa–Wrocław 2000, s. 246.

320 Zob. F. de Saussure, *Kurs*…, s. 38–42.

321 K. Mannheim, *Ideologia*…, s. 313.

322 Tamże.

323 S. Kvale pisze o 15±10 badanych. S. Kvale, *InterViews*…, s. 109. Ja zdecydowałem się na 20 badanych w ramach każdego z przypadków, lecz już w trzeciej piątce danego przypadku uzyskiwałem poczucie, że próbkę udało się teoretycznie nasycić.

324 Zob. M. Cackowska, L. Kopciewicz, M. Mendel, A. Męczkowska, A. Strużyńska, T. Szkudlarek, *Freshmen Students on Education and Work*, Gdańsk 2003, s. 23–31.

w obiegu kultury. Drugą strategią jest KAD[325] i można powiedzieć, że jest to strategia organizująca całe badanie. Mam tutaj na myśli „krytyczność" KAD, który to postulat rozciągam na kolejne procedury realizowane w ramach strategii fenomenograficznej, a zatem coś, co można określić jako „fenomenografię krytyczną"[326]. Jak pisze James Paul Gee o różnicy między „nie-krytyczną" **analizą dyskursu**, a jej krytyczną odmianą:

> Krytyczna orientacja jednakże idzie dalej i traktuje praktyki społeczne nie jedynie w kategoriach społecznych relacji, ale także kategoriach implikujących status, solidarność, dystrybucję dóbr społecznych i władzy (np. jak język w rozmowie kwalifikacyjnej działa jako selekcyjny mechanizm, pozwalający ludziom pewnego typu na akces, innym go odmawiając). Właściwie, krytyczna analiza dyskursu uznaje, że język w swym użyciu zawsze jest częścią, nieodłączną częścią, częściowo konstytuującą pewne praktyki społeczne, i tak jak te praktyki zawsze implikuje właściwe im kwestie polityczne jak (…) władza[327].

Jeśli próbować odszukać rozróżnienia między nie-krytyczną a krytyczną odmianą analizy dyskursu, akcent pada na zagadnienie relacji władzy[328], w które uwikłane są praktyki komunikowania, ale także formy wiedzy i myślenia, działania. Mówiąc innymi słowy, język nie jest po to, by po prostu nazywać rzeczy, lecz przez nadanie określonych znaczeń, przez obowiązywanie określonej siatki pojęciowej kształtowane są konkretne sytuacje dnia codziennego czy też społeczne struktury[329]. Oczywiście relacja pomiędzy zdarzeniami dnia codziennego a mówieniem i pisaniem o nich jest dialektyczna, to zaś oznacza, że tylko z pewnym przybliżeniem można mówić o samych tylko przekształceniach praktyki dnia codziennego (gospodarki, polityki etc.), tak samo jak uproszczeniem jest mówienie o samych przekształceniach dyskursu. Przemiany dyskursu są wyrazem transformacji społeczno-ekonomicznych, a dyskurs „staje się ciałem" za każdym razem, gdy czy to siatka pojęciowa, czy sama praktyka mówienia i pisania określa działanie jednostek i grup społecznych. Drugie założenie dyskursu polega na zaakcentowaniu zawiązku między analizowaną praktyką i samym procesem analizy – siatka pojęciowa po prostu determinuje poznanie. Ma to dwie konsekwencje – język, determinując poznanie, powoduje, że zawsze badania mają inklinacje ideo-

[325] Zob. N. Fairclough, R. Wodak, *Critical Discourse Analysis*, [w:] T.A. van Dijk (ed.), *Discourse as Social Interaction*, Londyn 2007; R. Rogers, *An Introduction to Critical Discourse Analisis in Education*, Nowy Jork–Londyn 2011; A. Duszak, N. Fairclough (red.), *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*, Kraków 2011.

[326] Dobrym przykładem takiego podejścia do fenomenografii są fenomenograficzne studia feministyczne nad chociażby różnicą rodzajową. Zob. L. Kopciewicz, *Rodzaj i edukacja*…

[327] J.P. Gee, *Discourse Analysis: What Makes It Critical?,* [w:] R. Rogers (ed.), *An Introduction*…, s. 28.

[328] Zob. R. Rogers, *Critical Approaches to Discourse Analysis*, [w:] R. Rogers (ed.), *An Introduction*…, s. 3–5; Zob. N. Fairclough, R. Wodak, *Critical*…, s. 258–260.

[329] Zob. tamże, s. 258.

logiczne, a tym samym oficjalny dyskurs produkuje i reprodukuje nierówności społeczne, dając im wyraz[330]. J.P. Gee, przedstawiając dystynkcję krytyczności w odniesieniu do analizy dyskursu, zwraca uwagę na trzy odsłony przedmiotu KAD. Po pierwsze chodzi o formy językowe w ich praktycznym użyciu, po drugie o znaczenia nadawane tym aktom komunikowania, po trzecie o związek aktów komunikowania i nadawania znaczeń z praktykami społecznymi[331].

Uczynienie strategii fenomenograficznej krytyczną strategią badawczą możliwe jest z tego powodu, że wypowiedzi badanych dokonywane są w „porządku dyskursu"[332]; nie każdy i nie wszystko może powiedzieć każdemu – procesy prowadzenia badania wpisują się w ogólne ramy dyskursu, z których najistotniejsze (z perspektywy badań zaangażowanych) są stosunki dominacji. Ujmując to skrótowo, dyskurs jest jedną z materialnych i jednocześnie społecznych okoliczności, w jakich pojawiają się indywidualne wypowiedzi respondentów, wchodzące automatycznie w skład dyskursu – obieg znaczeń zamyka się[333]. Na poziomie czysto technicznym sens rozróżnienia strategii fenomenograficznej od analizy dyskursu sprowadza się do prostego odróżnienia tekstów sprowokowanych i niesprowokowanych przez badacza, ale te sprowokowane ciągle są wyrazem jakiegoś porządku dyskursu.

3.4. Narzędzia badawcze, gromadzenie danych, analiza i interpretacja

Podążając za postulatem S. Kvale o „rozmyślnej naiwności" badacza, aby nie „podsuwać gotowych kategorii"[334], kwestionariusz zawiera niewielką liczbę pytań otwartych, które uzupełniane były pytaniami pogłębiającymi. „Kwestionariusz", a właściwie pytania, jakie zadawałem tekstom pobranym do analizy w ramach KAD, wyglądają następująco:

1. Kim jest człowiek pracy?
2. Co robi człowiek pracy?
3. Jak wygląda codzienne życie człowieka pracy?
4. Jaki jest sens pracy?
5. Jak jest zlokalizowany świat pracy?

Kwestionariusz wywiadu podąża za pytaniami w ramach KAD i dostosowywany był do kolejnych przypadków (od przypadku 1 do 8), by jednak zachować zestaw pytań, które umożliwiały porównywanie odpowiedzi:

1. Kim jesteś? – pytanie, z którego miały wyłaniać się strategie dyskursywnego samookreślenia tożsamości.

[330] Zob. tamże.
[331] Zob. J.P. Gee, *Discourse*…, s. 23–29.
[332] Zob. M. Foucault, *Porządek dyskursu*, Gdańsk 2002.
[333] Zob. M. Cackowska, L. Kopciewicz, M. Mendel, A. Męczkowska, A. Strużyńska, T. Szkudlarek, *Freshmen*…, s. 97.
[334] Zob. S. Kvale, *InterViews*…, s. 42–44.

2. Co tu robisz? – pytanie, z którego miały wyłaniać się opisy sensu funkcjonowania respondenta w przestrzeni charakterystycznej dla określonych przypadków.
3. Jak wygląda twój zwykły dzień? – pytanie, z którego miały wyłaniać się opisy codziennego funkcjonowania respondenta w przestrzeni charakterystycznej dla określonych przypadków.
4. Czym dla ciebie jest praca? – pytanie wprost ujmujące temat badawczy i mające na celu ujawnienie sensu pracy. W wypadku respondentów z dwóch pierwszych przypadków (uczniów) pytanie zostało zadane w brzmieniu: czym jest dla ciebie szkoła?
5. Dlaczego przychodzisz do…? – „szkoły", „pracy", „do UTW", „na działkę", odpowiednio do właściwego przypadku. Pytanie zadane po to, by uchwycić cel praktyki, w którą zaangażowani są respondenci.

Te pierwsze pięć pytań stosowane było we wszystkich wywiadach, lecz wywiady z respondentami należącymi do przypadków od 3 do 8 były bardziej rozbudowane, gdyż zawierały pytania o reminiscencje dotyczące szkoły w wypadku pracowników i dotyczące pracy i szkoły w wypadku osób w wieku poprodukcyjnym.

1. Kim byłeś (w pracy, w szkole)? – pytanie, z którego miały wyłaniać się strategie dyskursywnego samookreślenia tożsamości w przeszłości.
2. Co wtedy robiłeś? – pytanie, z którego miały wyłaniać się opisy sensu funkcjonowania respondenta we wcześniejszych fazach cyklu życia.
3. Jak wyglądał wtedy twój zwykły dzień? – pytanie, z którego miały wyłaniać się opisy codziennego funkcjonowania respondenta we wcześniejszych fazach cyklu życia.
4. Czym dla ciebie była (praca, szkoła)? – pytanie wprost ujmujące temat badawczy i mające na celu ujawnienie sensów pracy we wcześniejszych fazach cyklu życia.
5. Dlaczego chodziłeś do…? – „szkoły", „pracy", odpowiednio do właściwego przypadku. Pytanie zadane po to, by uchwycić cel praktyki, w którą zaangażowani są respondenci.

Tak więc osoby w wieku produkcyjnym pytane były też o reminiscencje doświadczenia szkoły (dwa moduły pytań), a osoby w wieku poprodukcyjnym dodatkowo o reminiscencje doświadczenia pracy zarobkowej (trzy moduły pytań). Ważne jest, by podkreślić w tym miejscu, że nie sposób zadać pytania, które nie będzie miało żadnych założeń: każde pytanie zawiera jakąś przesłankę, zatem każde pytanie może zawierać przesłankę fałszywą. Niemożność wykluczenia fałszywości przesłanek bierze się z tego, że już przed przystąpieniem do badania zakładam, że badany ma jakieś cechy, choć badanie jeszcze miejsca nie miało. Z drugiej strony obecne w sformułowanych przeze mnie pytaniach przesłanki są – wydaje mi się – dość otwarte, zakładam bowiem: 1) podmiotową koncepcję człowieka i to, że badany może samookreślić się w języku; 2) aktywność jako cechę badanego; 3) codzienność jako horyzont doświadczenia; 4) znaczenie pracy, jakiekolwiek, ale jednak zna-

czenie; 5) „chodzenie do…", „przychodzenie do…" – kolokację językową, która odnosi się do sensu pracy. W każdym z tych założeń występuje ryzyko, że po stronie oznaczającej znajdą się pewne znaczenia, które wynikają ze sposobu zadania pytania[335]. Nie można jednak założyć, że luźno zawiązana konwersacja doprowadzi badacza do znalezienia odpowiedzi na pytanie badawcze. Inaczej to ujmując: nie jest tak, że gdy pytamy, która jest godzina, badany opowie nam o tym, jaki ma sens dla niego praca.

Pytania z kwestionariusza uzupełniane były pytaniami pogłębiającymi w celu uzyskania pełniejszej narracji na temat pustego znaczącego pracy. Celowo nie piszę o „pełnym" bądź „głębszym" rozumieniu, gdyż właśnie rozumienie badanego fenomenu paradoksalnie utrudnia uzyskanie pełnych narracji badanych na temat badanego przedmiotu, co na etapie analizy danych objawia się w niekompletności materiału badawczego, a zatem niemożliwości pełnego odtworzenia schematu definiującego znaczenia badanego przedmiotu. Mówiąc inaczej, to właśnie zrozumienie utrudnia bądź uniemożliwia zadawanie pytań pogłębiających. Problem praktyczny, który z tego wynika, bierze się z tego, że badany trafnie zakłada, że badacz jest po pierwsze członkiem tej samej grupy językowej, a po drugie, członkiem pewnej wspólnoty doświadczenia. Tym samym, zgodnie z rygorem ekonomiki w uzyskaniu porozumienia, badany będzie używał pewnych uproszczeń, skrótów myślowych oraz figur stylistycznych, które mają doprowadzić do najefektywniejszego przekazania informacji, o które pyta badacz. Badacz „uzbrojony" w „rozmyślną naiwność" zadać musi pytania pogłębiające o fragmenty, które rozumie, np. „Pracuję, by zarobić pieniądze", a badacz na to: „ale po co ci pieniądze?". Natomiast jeśli takich pytań nie zadał, to oznacza, że faktycznie zbadał swoje rozumienie badanego przedmiotu, nie zaś rozumienie badanego.

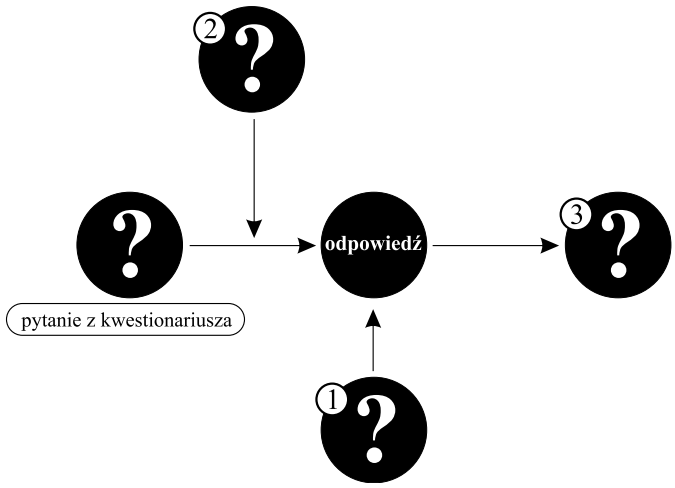
O ile występowanie skrótów myślowych w wypowiedziach badanych jest pewnym problemem w praktycznej realizacji badań, to język, działając w oparciu o logikę różnicy i ekwiwalencji, nastręcza dodatkowego, bardziej ogólnego problemu. Otóż, aby mogła zachodzić relacja oznaczania, język działa w oparciu o logikę ekwiwalencji – to znaczy, że wprawdzie znaczące nie jest tym samym, co znaczone, lecz w oparciu o pewne reguły nawzajem na siebie się wymieniają[336]. Rodzi to ważną konsekwencję dla prowadzenia badań, którą można przedstawić językiem S.M. Kwiatkowskiego, iż oto „inne wartości odnoszą się"[337] do tego, o co zapytujemy. Jeżeli potraktujemy badanie pustych znaczących pracy jako badanie treści pojęcia pracy obecnych w obiegu kultury, to *definiens* pełny musi być pojęć innych niż te, o które zapytujemy, aby nie zachodził błąd *idem per idem*, co (wyrażając to językiem bardziej technicznym) powoduje, że z narracji respondenta na temat znaczenia

[335] Ogólnych założeń jest więcej, m.in. zakładam, że badany posługuje się językiem polskim. W tym miejscu powtarzam, że bezzałożeniowe badania są mrzonką, bo procedura badawcza zawsze uwikłana jest w wiedzę uprzednią o badanym przedmiocie.

[336] Zob. F. de Saussure, *Kurs*…, s. 138–143.

[337] Zob. S. M. Kwiatkowski, *Pedagogika pracy*, s. 237.

pojęć, o które zapytujemy, wyłaniają się łańcuchy ekwiwalencji. Badany na pytanie „czym jest praca?" nie odpowie, chyba że chodzi mu o uzyskanie pewnego efektu retorycznego, że „praca jest pracą". Zatem w wypowiedziach badanych nie pojawią się tautologie, które choć są zdaniami w sensie logicznym niezawodnymi, to jednak jałowymi poznawczo. Tymczasem, jak było to już powiedziane, rozmowa z badanym przebiega w języku potocznym, który kieruje się regułą ekonomicznego porozumienia – poznawcza jałowość to wykluczа. Wobec czego, gdy stosować się do zasady „rozmyślnej naiwności", pojawia się problem niejasności reguł, na podstawie których badany dokonuje ekwiwalencji między jedną a drugą nazwą. Poniższy rysunek przedstawia możliwe pytania pogłębiające utrafiające w poszczególne fragmenty łańcucha ekwiwalencji:



Rysunek 1. Łańcuch ekwiwalencji i pytania pogłębiające
Źródło: opracowanie własne

Pierwsza ze strategii pogłębiających ma za swój przedmiot wypowiedź badanego, wyjaśnienie jej bądź rozbudowanie. Pytanie o znaczenie wypowiedzi badanego jest szczególnie przydatne, gdy badany wykorzystuje metafory lub inne środki stylistyczne, np. „Praca jest misją" – co to jednak oznacza?

Druga ze strategii pogłębiających utrafia w związek między tym, o co był zapytany badany a tym, co powiedział. Pytanie o to, jaki jest związek, utrafia w skrót myślowy, a zatem prowadzi do zagęszczenia łańcucha ekwiwalencji, czyli pojawienia się dodatkowej kategorii. Oczywiście, rozmyślnie naiwny badacz będzie drążył dalej, ponieważ wraz z pojawieniem się dodatkowej kategorii pojawiły się dwa nowe, wymagające wyjaśnienia związki ekwiwalencji, np. „Pracuję, aby przeżyć" – jaki jest jednak związek między pracą a przeżyciem? „Chodzi o zarobienie pieniędzy" – jaki jest jednak związek między zarobieniem pieniędzy i przeżyciem oraz między pracą a pieniędzmi?

Trzecia ze strategii pogłębiających ma na celu wydłużenie łańcucha ekwiwalencji i dotycząc celowości, ma doprowadzić do uzyskania maksymalnie ogólnego znaczenia tego, o co zapytuje badacz, np. „Praca nauczyciela to nauczanie i wychowanie" – ale dlaczego? „Żeby ucznia przygotować do egzaminów i żeby potrafił żyć w grupie" – ale dlaczego? „Żeby mógł normalnie żyć w dorosłym życiu" – ale dlaczego? Jeżeli badany zacznie wracać do wcześniejszych wyjaśnień, to możemy przedsięwziąć wniosek, że dotarliśmy do granic jego myślenia.

Wszystkie trzy strategie pogłębiające stosujemy jednocześnie w tym sensie, że lepiej nie przechodzić do drugiego pytania kwestionariuszowego bez pogłębienia wszystkiego, co można pogłębić. Efekt jest taki, że przejście do drugiego pytania z kwestionariusza dokonuje się faktycznie w momencie uzyskania pewnego poczucia nasycenia teoretycznego.

Zachowując zasadę „rozmyślnej naiwności" miałem też na uwadze to, aby pytania pogłębiające zadane były w języku badanego, co oznacza, że zawierały one terminologię stosowaną przez samego badanego. Mówiąc wprost, jeżeli badany mówi, że „szef mnie wkurza", to nie pytam go o przyczyny niesatysfakcjonującej relacji z szefem, lecz o to, dlaczego badanego „wkurza".

Stosowanie pytań pogłębiających jest formą lub wynikiem analizy *in vivo*, dokonywanej przez badacza w trakcie badania. Choć przebieg tej analizy różni się od analizy transkrybowanego tekstu, to raczej tylko przebiegiem, ale nie przedmiotem. Inaczej mówiąc, analiza poprzedzająca interpretację wyników badań ogniskuje się na tym samym, tyle że pytania pogłębiające odnoszą się do poszerzającego się pola wynikowego, a analiza drugiego stopnia do pola wynikowego, które jest już zamkniętą narracją. W każdym razie w analizie drugiego stopnia także koncentrowałem się na rekonstrukcji łańcucha ekwiwalencji. Jednak również istotne były inne elementy wypowiedzi badanych (także będące przedmiotem pytań pogłębiających):

1. Czasowniki modalne (muszę, mogę, chcę), które wyrażają stosunek jednostki do struktury, a zatem koncepcję sprawstwa i warunków możliwości działania w pewnym obszarze praktyki społecznej. K. Mannheim pisze, że: „Świat przedmiotów zewnętrznych i przeżyć psychicznych wydaje się być w stanie nieustannego przepływu. Sytuację tę trafniej symbolizują czasowniki niż rzeczowniki"[338]. Ten punkt analizy okazał się wyjątkowo płodny poznawczo[339].
2. Metafory, metonimie, przenośnie, porównania, które mają wyrazić coś, co w inny sposób jest trudne do wyrażenia: „pracuję z pasją"; „ledwo wiążę koniec z końcem" etc.
3. Spontaniczne wyrazy stosunku do rzeczywistości: „niestety"; „na szczęście".
4. Wartościowanie i binarne opozycje: „dobry–zły"; „lepszy–gorszy"; „fajny–niefajny"; „ładny–brzydki", „wysokie–niskie" (o wynagrodzeniu) etc.

[338] K. Mannheim, *Ideologia*…, s. 329.

[339] Zob. T. Szkudlarek, *Tożsamość*, [w:] *Dyskursywna konstrukcja podmiotu*, s. 306–311.

5. Wewnętrzne sprzeczności w tekście, których jednak nie traktowałem jako jakiejś odmiany „niechlujności" językowej lub w myśleniu badanych, lecz jako wyraz sprzeczności obecnych w społecznej praktyce pracy[340].

Ostatecznie analiza materiału badawczego – ta dokonywana w trakcie zbierania danych, jak i ta po zakończeniu procesu gromadzenia danych – ma na celu rekonstrukcję „struktury istotności" badanych, czyli tego, co składa się na „zespół potocznych konstruktów odnoszących się do rzeczywistości świata codziennego"[341], w tym wypadku świata pracy i jej codzienności. Co ważniejsze – i tu dochodzimy do zagadnienia interpretacji – chociaż materiał empiryczny *sensu stricto* sprowadza się do wypowiedzi badanych, to te wyrażone są w języku i wyrażają sensy pracy, a zatem i myślenie o pracy oraz wiedzę na jej temat, ale co ważniejsze, to to, że: „te właśnie myślowe obiekty determinują ich [badanych – przyp. P.S.] zachowania, definiują cel ich działań, środki, którymi rozporządzają, by je osiągnąć"[342]. Mówiąc inaczej, chodzi mi o możliwe do wyciągania wnioski poprzez pewnego rodzaju projekcję wypowiedzi badanych na kontekst, w którym te wypowiedzi zaistniały. Mam tutaj na myśli wynikające z językoznawstwa oraz socjologii wiedzy warunki możliwości zaistnienia konkretnych wypowiedzi. W tym względzie dwa z tych kontekstów są najistotniejsze: pierwszy dotyczy systemu językowego i tego, że konkretny akt mowy może mieć miejsce tylko w ramach intersubiektywnej konwencji, a po drugie, że istnieje materialno-bytowy kontekst wypowiedzi. Tym samym wypowiedzi badanych nie istnieją w językowej i społecznej próżni, a więc pozwalają wyciągać wnioski także o systemie językowym pracującym w pewnej rzeczywistości społecznej.

Kolejna kwestia związana z problemami socjologii wiedzy i językoznawstwa ogólnego dotyczy warunków możliwości ekstrapolacji wyników badania jakościowego. Pomimo że badanie, którego projekt tu przedstawiam, jest rozbudowane jak na badanie jakościowe, to ciągle mamy do czynienia z kryzysem reprezentacji. Mówiąc inaczej, trudno jest uogólniać wyniki na całą populację. Niemniej jednak jak się okaże, część znaczeń nadawanych pracy będzie powtarzać się u różnych grup badanych. Ujawnienie tego, co ponadindywidualne wskazuje z jednej strony na ujednolicającą moc języka, z drugiej na ujednolicającą moc praktyki pracy. W języku E. Laclau moglibyśmy powiedzieć o ujednolicającej sile czasowego, arbitralnego domknięcia, zszycia społeczeństwa pomimo wewnętrznego konfliktu, a zatem o jakimś wyrazie stosunków hegemonicznych. Możliwość uogólnienia będzie sprowadzała się

[340] Jak pisze A. Gramsci: „«Zdrowy rozsądek» nie stanowi zawsze takiego samego światopoglądu, tożsamego w czasie i przestrzeni, jest on «folklorem» filozofii i tak jak folklor występuje w niezliczonych postaciach: jego zasadnicza cecha polega na tym, że jest on (również i w każdym poszczególnym umyśle) koncepcją niejednolitą, niespójną i niekonsekwentną, odpowiadającą stanowisku społecznemu i kulturalnemu mas, których filozofię stanowi". A. Gramsci, *Zeszyty*…, s. 239.

[341] A. Schütz, *Potoczna*…, s. 140.

[342] Tamże.

do uogólnienia teoretycznego[343], a będzie brała się – o czym była już mowa – z ujednolicającej mocy języka i ujednolicającej mocy doświadczenia. Jeżeli badani są w jakiejś kulturze, w jakimś języku i mają ponadindywidualne doświadczenia, to można orzekać o tej kulturze, języku i doświadczeniu – w przypadku pustych znaczących pracy chodzi o pracę w kulturze kapitalizmu wyrażoną w aktach mowy dokonanych w języku polskim. Obieg znaczeń w kulturze domknięty jest procedurą KAD.

Podążając jeszcze za językoznawstwem F. de Saussure'a, można też wydobyć jedną ogólną zasadę, która wiąże się z warunkami możliwości uogólnień w oparciu o wypowiedzi badanych. Otóż, jeżeli język jest systemem opozycji, to najważniejsza z nich to ta, która ujmuje różnicę między znaczącym a nieznaczącym, przy czym nie ma niczego w języku, co nie byłoby nieznaczące. W tym sensie nieobecność pewnych sensów jest wyrazem oznaczającym brak znaczenia albo inaczej: mamy tu do czynienia ze znaczącym brakiem. Zatem znaczące jest nie tylko to, co badany powiedział, ale także to, czego nie powiedział. Dzięki takiemu jak w moim projekcie skonstruowaniu próbki możliwe jest nie tylko uchwycenie tego, co ponadindywidualne, ale także – przez uchwycenie różnic – dokładne określenie tego, co mogłoby mieć znaczenie w kontekście pracy, ale nie ma[344].

3.5. Prowadzenie badań i specyfika materiału badawczego

Gromadzenie danych empirycznych miało miejsce od maja 2007 do maja 2010. W części fenomenograficznej projektu praca postępowała od badania uczniów i nauczycieli przez badania pracowników wykonujących prace proste i młodych specjalistów po badania emerytów-słuchaczy GUTW i emerytów-działkowców. Główna część materiału empirycznego w części fenomenograficznej została zebrana do końca jesieni 2009, a wiosną 2010 potwierdzałem tylko, czy rzeczywiście udało się uzyskać próg nasycenia próbki.

Wywiady prowadzone były w różnych warunkach i były mniej lub bardziej rozległe. Wywiady z uczniami i nauczycielami odbywały się w szkołach za zgodą dyrekcji i w przydzielonych przez poszczególne dyrekcje pomieszczeniach. Czas trwania wywiadów z nauczycielami wynosił równo 45 minut, gdyż wywiady prowadzone były w tzw. „okienkach". Wywiady z uczniami trwały zazwyczaj powyżej 20 minut i były udzielane w trakcie zajęć (dwie osoby przypadały na jednostkę lekcyjną).

Wywiady z pracownikami wykonującymi prace proste także należały do wywiadów krótkich i trwały od 15 do 35 minut, jednakże nawet krótkie wywiady, jak się okazało, pozwalają na zrekonstruowanie zasadniczo kompletnej siatki pojęciowej definiującej znaczenie pracy. Nieco dłuższe okazały się

[343] Zob. S. Kvale, *InterViews*…, s. 236–238.

[344] W tym miejscu odsyłam do rozdziałów poświęconych znaczeniom nadawanym pracy przez emerytów, w perspektywie których znaczenia nadawane pracy przez pozostałe grupy „wyostrzają się".

wywiady z młodymi specjalistami (20–45 minut). Obie grupy udzielały wywiadów poza miejscem pracy (najczęściej w lokalach gastronomicznych).

Wywiady z emerytami-słuchaczami GUTW trwały od 30 do 45 minut i miały miejsce w kampusie uniwersyteckim. Natomiast wywiady z emerytami-działkowcami trwały od 45 do 90 minut i miały miejsce na terenie jednego z gdańskich ogródków działkowych działającego pod auspicjami Polskiego Związku Działkowców. Wszystkie wywiady poddane zostały transkrypcji.

W części KAD, w której badałem dyskurs pedagogiki pracy, materiały datowane są od 1939 do 2011, z oczywistych względów nie mógł być to przegląd zupełny, co jednak nie wyklucza osiągnięcia progu nasycenia. Najstarszym tekstem, który wzięty był pod uwagę w procesie analizy był tekst, którego jednak nie można jednoznacznie zaliczyć do pedagogiki pracy, a chodzi mi o rozprawę T.W. Nowackiego *Rozwój świadomości społecznej dzieci i młodzieży warstwy robotniczej Łodzi*[345]. Z drugiej jednak strony autor wzmiankowanego źródła był założycielem instytucjonalnie uprawianej pedagogiki pracy w Polsce, a sama praca uwzględnia ekonomiczny kontekst procesów wychowania, ale co najważniejsze, praca ta stanowić może krytyczny punkt odniesienia dla tego, co działo się w polskiej pedagogice pracy do 1989 i po 1989 roku.

Materiał z dyskursu masowego natomiast obejmuje rok 2009, czyli okres, w którym miała miejsce pierwsza faza światowego kryzysu finansowego, co też przełożyło się prawdopodobnie na wyniki badań.

[345] Zob. T.W. Nowacki, *Rozwój świadomości społecznej u dzieci i młodzieży warstwy robotniczej Łodzi*, Łódź 1939.

CZĘŚĆ 2
PEDAGOGIKA PRACY
JAKO STRUKTURA I PROCES

Wprowadzenie

Druga część książki *Człowiek, wychowanie i praca w kapitalizmie* w całości poświęcona jest dyskursowi tradycyjnej pedagogiki pracy, co zresztą sugeruję w tytule, nawiązując do pojmowania dyskursu przez T. van Dijka[1]. W pierwszej kolejności skupię swoją uwagę na systemie kategorialnym subdyscypliny pedagogiki pracy, analizując jej aparaturę pojęciową oraz przemiany, które w nim się dokonały w okresie transformacji ustrojowej. W tym celu wykorzystam E. Laclau teorię emancypacji[2], która opierając się na teorii języka, ukazuje logiczną niemożliwość transformacji ustrojowej pojmowanej jako pełna emancypacja, ale co ważniejsze, dostarcza ciekawych teoretycznych komplikacji, które mogą rzucić nieco światła na podążającą za zmianą ustrojową zmianę języka tradycyjnej pedagogiki pracy. Natomiast kolejny rozdział będzie spojrzeniem na dyskurs pedagogiki pracy w perspektywie Žižkowskiej radykalnej krytyki kapitalizmu[3]. Ta druga odsłona tradycyjnej pedagogiki pracy będzie ukazywać obecne w niej fantazje, fetysze, ale też to, co wyparte – „horror Realnego", który w odniesieniu do pracy jest horrorem kapitalizmu.

---

[1] Zob. T. van Dijk, *Badania nad dyskursem*, [w:] T. van Dijk (red.), *Dyskurs jako struktura i proces*, Warszawa 2001, s. 9–44.

[2] Zob. E. Laclau, *Emancypacje*, s. 28–48.

[3] Zob. S. Žižek, W *obronie…*; tenże, *Przekleństwo fantazji*, Wrocław 2001; tenże, *Rewolucja u bram. Pisma Lenina z 1917*, Kraków 2007.

Rozdział 4. Przemiany dyskursu pedagogiki pracy – kastracja Marksa i realizm kapitalistyczny

Koncepcję E. Laclau szeroko już omawiałem, w tym jednak miejscu chciałbym zwrócić uwagę na językowe komplikacje wynikające z przemian ustrojowych, a skumulowane w pojęciu emancypacji. Chodzi mi o faktyczne przekształcenia dyskursu tradycyjnej pedagogiki pracy w kontekście przemian roku '89 – przemian, które możemy postrzegać jako formę emancypacji, ale przede wszystkim w kontekście możliwych zmian, które nie miały miejsca, a mieć powinny, aby można było postrzegać ów proces jako proces „prawdziwej emancypacji". Mówiąc inaczej, przejście w roku '89 od systemu autorytarnego do demokratycznego było w jakimś sensie przemianami częściowymi, a jeżeli można uchwycić przemiany społeczeństwa w języku, jakim się posługuje, poprzez analizę pustych znaczących, to porównanie języka sprzed i po 1989 roku wydaje się najlepszym momentem, aby tę częściowość, partykularność emancypacji uchwycić.

Będąc zwolennikiem twierdzenia o permanentnej hegemoniczności społeczeństw jako zawsze z konieczności prowizorycznego neutralizowania antagonizmu społecznego, E. Laclau formułuje nie tyle trudne, ale po prostu niewykonalne postulaty względem emancypacji. „Prawdziwa emancypacja" ma kilka podstawowych założeń, które należy tu omówić: 1) zakłada „absolutną przepaść" między tym, co jest a tym, do czego emancypacja prowadzi; 2) jej zasięg ma dotyczyć wszelkich przejawów życia społecznego; 3) przemiany mają być totalne: zniesienie alienacji prowadzić ma do poczucia pełni; 4) zakłada preegzystujący ucisk, zatem to ucisk jest warunkiem emancypacji; 5) ma wyjść poza wszystko, co było dotychczas w myśleniu o podstawie społecznej – nie ma zewnętrza, gdyż żadne interesy nie są wykluczone[4]. Jak pisze autor *Emancypacji*:

> Nie byłoby zerwania, nie byłoby prawdziwej emancypacji, gdyby akt, który o niej stanowi, był jedynie wynikiem wewnętrznego zróżnicowania w systemie ucisku[5].

Problem polega jednak na tym, że w swych analizach E. Laclau dochodzi do wniosku, iż jeżeli obiektywność wyznacza relację, to społeczeństwo nieuchronnie skazane jest na grę różnicy i tożsamości, a zatem na grę o władzę i znaczenia – jako konsekwencję – stosunek hegemoniczny. Zatem myślenie

[4] Zob. E. Laclau, *Emancypacje*, s. 29–30.
[5] Tamże, s. 31.

w kategoriach prawdziwej emancypacji, a właściwie „prawdziwej emancypacji", prowadzi do „antynomii i ślepych uliczek"[6], co jednak ważniejsze, innej drogi społeczeństwo w procesie transformacji nie ma. Mamy tu do czynienia z prezentowaną już formułą, która w tym konkretnym przypadku (w przypadku emancypacji) brzmi: choć prawdziwa emancypacja jest ontologicznie niemożliwa, bo społeczeństwo skazane jest na jakąś formę antagonizmu, to jest politycznie konieczna, gdyż umożliwia wypełnienie pustych znaczących jakąś treścią[7].

Jakie przynosi to konsekwencje dla analizy przekształceń terminologii pedagogiki pracy? Przede wszystkim, dokonując krytycznej analizy pojęć, którymi posługiwała się w swoim procesie rozwoju pedagogika pracy, uznaję, że mamy do czynienia z nieopróżnionymi ze swych treści pustymi znaczącymi. Wobec tego, jeżeli postrzegamy proces transformacji ustrojowej w kategoriach demokratyzacji i odchodzenia od autorytaryzmu, to zakładać także musimy, że istniała przepaść między tym, co przed a tym, co po '89. Ta kluczowa konstatacja powiązana jest z postrzeganiem języka jako systemu opozycji. Zatem jeżeli rzeczywiście transformacja ustrojowa była radykalną zmianą metod życia zbiorowego, to powinien ten proces znaleźć swój wyraz w treści pojęć, szczególnie gdy chodzi o subdyscyplinę, która w centrum swoich zainteresowań lokuje pracę. Z drugiej strony – jeżeli dać wiarę E. Laclau, iż „prawdziwa emancypacja" jest ontologiczne niemożliwa – to bardziej interesujące momenty analizy przekształceń języka pedagogiki pracy będą dotyczyć pojęć, które są wyrazem parcjalności przemian ustrojowych. Zatem nie tylko różnice między treścią pustych znaczących, ale i brak tych różnic jest znaczący. Innymi słowy, jeśli transformacja ustrojowa może być określona za pomocą pojęcia demokratyzacji, to radykalność tej zmiany wiąże się z uznaniem, że wszystko, co demokratyzację poprzedzało było nie-demokratyczne. Tym samym brak przekształceń języka jest wyrazem braku demokracji dziś albo – choć ta możliwość jest równie kontrowersyjna – jest wyrazem demokratyczności ustroju sprzed '89 roku.

Analizując treściową zawartość pojęć słowników tradycyjnej pedagogiki pracy, mamy tylko cztery możliwości: pojawiają się nowe pojęcia, inne pojęcia znikają, pojęcia zostają, ale zmieniają swój zakres znaczeniowy, pojęcia zostają w niezmienionym znaczeniu. Analizę treści słowników pedagogiki pracy rozpocznę od analizy pojęcia „pracy", a to ze względu na sposób, w jaki tożsamość pedagogiki pracy określana jest w literaturze przedmiotu. Tożsamość pedagogiki pracy jest wyznaczona ramą pojęciową „człowiek – wychowanie – praca". Pojawia się jednak pytanie: dlaczego nie rozpocząć analizy przemian dyskursu słowników pedagogiki pracy choćby od kategorii „człowiek" lub „wychowanie"? Odpowiedź jest prosta, pojęcie „człowiek" definiuje tożsamość pedagogiki pracy jako nauki humanistycznej (społecznej); przedmiotem zainteresowania pedagogiki pracy jest społeczne funkcjonowanie człowieka

[6] Tamże, s. 30.
[7] Zob. tamże, s. 34.

po prostu. Z kolei pojęcie „wychowanie" określa miejsce pedagogiki pracy w obrębie dyscypliny naukowej, którą jest pedagogika. Tym samym kategoria „pracy" stanowi ostatecznie o wyznaczeniu granic a zarazem o tożsamości subdyscypliny naukowej, jaką jest pedagogika pracy. Pojęcia „człowiek" i „wychowanie" są dla określenia pedagogiki pracy *species*, a pojęcie „pracy" *differentia specifica*. Poza formalno-językową, a także instytucjonalną przyczyną, dla której rozpoczynam analizę słowników pedagogiki pracy od pojęcia „pracy", jest jeszcze taki oto powód, iż rozumienie pojęcia „pracy" w słownikach sprzed i po przełomie '89 powinny dawać wyraz znaczącym przekształceniom pracy jako praktyki społecznej.

Wobec czego w swych analizach zwracam się ku następującym tematom: pojęciu „pracy" oraz związanym z nim pojęciom „alienacji w procesie pracy" oraz „wyzwolenia pracy", by uchwycić, w jaki sposób dokonywały się przekształcenia ramy pojęciowej w kontekście oficjalnej ideologii marksizmu-leninizmu; napięciom między pojęciami „człowieczeństwa" a „Total Quality Management", gdzie druga z tych kategorii staje się wyjątkowo dowartościowaną kategorią pedagogiki pracy po '89 roku; by dotrzeć do wątków teleologicznych procesów wychowania i ideału osobowego pracownika.

Traktuję słowniki pedagogiki pracy jako dyskurs oficjalny – jakby go określił M. Foucault – „dyskurs prawdziwy"[8] – tekst, który nie pozostaje w stosunku chłodnej obojętności względem praktyki społecznej. Pojęcia nie są po prostu po to, by opisywać rzeczywistość, lecz faktycznie ją stwarzają, dając jednocześnie wyraz stosunkom społecznym, ujmując to w kategoriach Petera L. Bergera i Thomasa Luckmanna[9]. Tym samym traktuję słowniki pedagogiki pracy jako materiał empiryczny, dający wyraz balansowi sił *status quo* oraz do *status quo* się odnoszący. Odniesienie się do praktyki społecznej może być dwojakie, konserwatywne bądź krytyczne; wyprzedzając nieco, należy podkreślić, że dyskurs pedagogiki pracy w takiej postaci, jaką znamy, prowadzi do reprodukcji stosunków społecznych, a zatem jest w swej praktyce konserwatywny. Mówiąc jeszcze inaczej – tym razem w języku A. Gramsciego – w analizowanym przypadku mamy do czynienia z „filozofią" i „folklorem filozofii", który tę stwarza[10]. Tym samym choć mógłby analizie ramy pojęciowej pedagogiki pracy dodawać pikanterii fakt, iż zespoły redagujące treść słowników sprzed i po '89 roku pochodzą z tej samej szkoły myślenia, są z tego samego środowiska, to nie będę się na tym skupiał. Postrzeganie podążania języka pedagogiki pracy za przemianami w kategoriach koniunkturalizmu byłoby i niesprawiedliwe, i nietrafne – byłoby roztrwonieniem pewnego bogactwa wiedzy, dzięki której możemy retroaktywnie uzyskać świadomość o pracy i wychowaniu w kapitalizmie. Takie „wejście w wir"[11] przemian społecznych i przemian języka przynosi jedną istotną konsekwencję – z mojej

[8] M. Foucault, *Porządek*..., s. 11.
[9] P.L. Berger, T. Luckmann, *Społeczne konstruowanie rzeczywistości*, Warszawa 1983, s. 23.
[10] A. Gramsci, *Zeszyty*..., s. 239.
[11] M. McLuhan, *Wybór*..., s. 36.

perspektywy, paradoksalnie, pedagogika pracy miałaby większą aktualność, gdyby nie odeszła od języka naznaczonego oficjalną ideologią PRL. Osobna historia dotyczy ojca założyciela pedagogiki pracy T.W. Nowackiego, który w okresie sanacyjnej Polski, w okresie działania obozu w Berezie Kartuskiej (czyli w czasie, w którym głoszenie myśli krytycznej względem panującego porządku społecznego mogło zakończyć się uwięzieniem) publikuje pracę *Rozwój świadomości społecznej u dzieci i młodzieży warstwy robotniczej Łodzi* – nigdy później dyskurs pedagogiki pracy nie był bardziej odważny.

4.1. Przemiany dyskursu pedagogiki pracy jako „kastracja" Marksa[12]

To, jakim przekształceniom podlega dyskurs pedagogiki pracy, można opisywać, używając metafory „kastracji" Marksa jako oddającej ogólną tendencję przemian siatki pojęciowej pedagogiki pracy. O kastracji Marksa będę mówił w dwóch etapach: po pierwsze należy zająć się pojęciem „pracy" jako pojęciem wyjściowym, w drugiej kolejności należy dokonać analizy znaczeń nadanych pojęciom bezpośrednio z pracą związanych, a mianowicie pojęciom „wyzwolenia pracy" i „alienacji w procesie pracy", by w końcu zbudować przejście do kolejnego wątku, na drodze do rekonstrukcji przemian siatki pojęciowej pedagogiki pracy, wątku, który określiłbym za Theodorem W. Adorno i M. Horkheimerem dialektyką chytrości, będącą uruchomieniem logiki *homo oeconomicus*[13].

4.1.1. Pojęcie „pracy"

W nowych słownikach pedagogiki pracy (S2 i S3) z pojęcia „pracy" usunięte zostały wątki, które wprost można przypisać ideologii marksizmu-leninizmu, w taki sposób, iż jest „praca" definiowana w pierwszej kolejności słowami T. Kotarbińskiego. Z oczywistych względów w słowniku (S1) pierwszeństwo uzyskały natomiast – jak zostało to określone w bibliografii słownika (S1) – „Dzieła klasyków marksizmu-leninizmu" i z podobnie oczywistych względów te właśnie treści zostały usunięte. I o tę właśnie oczywistość chodzi. Pojawia się tu bowiem pytanie o to, czy „Dzieła klasyków marksizmu-leninizmu" czy też po prostu bez użycia ideologicznie i konserwatywnego w swej istocie patosu – krytyczna teoria K. Marksa nie jest nadal aktualna, nie opisuje praktyki pracy w kapitalizmie? Pytanie to jest jednocześnie sformułowaniem wątpliwości dotyczących tego, czy już można, czy już wypada mówić nie tyle o K. Marksie i jego teorii, ale mówić językiem jego teorii. Zapowiedzią tej wątpliwości jest nie tylko zniknięcie wątków Marksowskich z kluczowego dla

[12] Zob. P. Stańczyk, *Przemiany dyskursu pedagogiki pracy jako „kastracja" Marksa*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2008, nr 3(43), s. 77–94.
[13] Zob. M. Horkheimer, T.W. Adorno, *Dialektyka oświecenia*, Warszawa 1994.

pedagogiki pracy pojęcia „pracy", ale przede wszystkim zdystansowanie się względem teorii Marksowskiej osoby najważniejszej dla krytycznej i radykalnej pedagogiki w Polsce, a mianowicie Z. Kwiecińskiego. Formułując zadania i potrzebę pedagogiki radykalnej i krytycznej na okoliczność funkcjonowania tejże w okresie „zbójeckich czasów", Z. Kwieciński jednocześnie wyprzedza możliwe wobec swojej wizji zarzuty i pisze:

> (…) potrzebna jest w Polsce pedagogika radykalna i krytyczna, choćby miała być dyskursem wewnątrz getta akademickiego i choćby od niej odżegnywano straszakiem fałszywego skojarzenia z dogmatami marksizmu[14].

Fałszywe skojarzenie z dogmatami, owszem, ale nie z marksizmem. Krótko mówiąc, zachodnia pedagogika radykalna i krytyczna czerpie z teorii krytycznej, która czerpała z drugiego pokolenia marksistów, a ci z samego K. Marksa. Wszystko to odbywa się ze względu na ciągłą użyteczność Marksowskiej teorii w ogólności, a jej aparatury pojęciowej w szczególności. Trawestując słowa T.W. Adorno o jednoczesnej archaiczności i aktualności marksizmu, brak momentu urzeczywistnienia filozofii Marksa w praktyce wynika z nieprzerwanego funkcjonowania systemu gospodarki kapitalistycznej – systemu, który generował (i ciągle generuje), problemy znajdujące się w centrum rozważań Marksowskich[15]. Krótko mówiąc, ciągle mamy do czynienia z cyrkulacją i akumulacją kapitału, zyskiem opartym na wyzysku, alienacją i dehumanizacją pracy, nie ma już natomiast, a przynajmniej w treści pojęcia „pracy" obecnego w nowych słownikach pedagogiki pracy wątków dających cień szansy na dokonanie (choćby w akademickim getcie) krytyki obecnego stanu funkcjonowania kapitalistycznej formacji społeczno-ekonomicznej. Jeżeli bowiem jest tak, jak stan spraw określa S. Žižek,

> W sytuacji więc, gdy Marks opisuje szaleńczy, samonapędzający się mechanizm krążenia kapitału, którego solipsystyczna droga samozapłodnienia osiąga apogeum w dzisiejszej metarefleksyjnej spekulacji na kontraktach przyszłościowych [*futures*], zbyt prostackie byłoby stwierdzenie, iż widmo tego samorodnego potwora, podążającego własną drogą bez względu na jakiekolwiek ludzkie czy środowiskowe problemy, jest ideologiczną abstrakcją i że nigdy nie należy zapominać, że za tą abstrakcją kryją się prawdziwi ludzie i naturalne przedmioty, na których produkcyjnej zdolności i potencjale opiera się cyrkulacja kapitału i że na nich właśnie żeruje on jak gigantyczny pasożyt[16].

to usunięcie wątków Marksowskich – skądinąd oczywiste – służy utrwalaniu stosunków opresji i wyzysku właśnie poprzez ugruntowanie oczywistości będącej koniecznym warunkiem możliwości ekonomizacji wysiłku, który zmierza do organizacji panowania i tym samym reprodukcji asymetrii społecznej. Dopiero w tym kontekście można zapytać się o znaczenia pojęcia

[14] Z. Kwieciński, *Tropy – Ślady – Próby*, Poznań–Olsztyn 2000, s. 173.
[15] Zob. T.W. Adorno, *Dialektyka negatywna*, Warszawa 1986, s. 7.
[16] S. Žižek, *Przekleństwo…*, s. 9.

„pracy" i kolejnych pojęć, które składają się na siatkę pojęciową i mapę znaczeń pedagogiki pracy. To, co bowiem prowadzi kapitalizm, jak to barwnie określa S. Žižek, na „solipsystyczną drogę samozapłodnienia", wiedzie w nowych słownikach pedagogiki pracy przez zabieg kastracji Marksa do uczynienia jego teorii jałową dla dyskursu na rzecz społecznej transformacji. Jakie znaczenia nadawane są „pracy" i innym kluczowym kategoriom pedagogiki pracy w słownikach pochodzących z różnych momentów historii tej subdyscypliny pedagogicznej?

W słowniku (S1) po stronie definiującej pojęcie „pracy" możemy znaleźć takie oto określenia:

> Celowa działalność człowieka polegająca na przekształceniu dóbr przyrody i przystosowaniu ich do zaspokojenia potrzeb ludzkich (S1).

Dalej zaś czytamy o potocznym znaczeniu omawianego pojęcia:

> (…) a) w sensie czynnościowym – wysiłek w celu osiągnięcia czegoś użytecznego, zastosowania sił fizycznych i psychicznych do wykonania rzeczy czy spełniania usług; b) w sensie rzeczowym – wytwór, wynik wysiłku ludzkiego (S1).

W końcu o „pracy" z perspektywy pedagogiki pracy:

> Z punktu widzenia pedagogiki pracy pracą nazywamy każdą działalność, której wynikiem jest wytwór kulturowy, dobro materialne lub usługa (S1).

Są to tylko wybrane fragmenty członu definiującego w definicji „pracy" w słowniku (S1). Jakie jest kryterium selekcji prezentowanych powyżej treści? Tym kryterium jest zbieżność znaczeń pracy – jeżeli uświadomimy sobie, że *species* tej definicji jest „celowa działalność człowieka", „wysiłek", „działalność", a *differentia specifica* „przekształcenie dóbr przyrody, przystosowanie ich do zaspokojenia potrzeb ludzkich", „osiągnięcie czegoś użytecznego", czy w końcu „wynik", którym jest „wytwór kulturowy, dobro materialne lub usługa", to nie ma różnicy między starym (S1) a nowymi (S2 i S3) słownikami, gdyż w nowych słownikach pojęcie „pracy" definiowane jest w następujący sposób:

> (…) działalność wykonywana dla uczynienia zadość czyimś potrzebom istotnym, (…) każda celowa czynność społecznie użyteczna lub społecznie doniosła i zapewniająca pozycję w społeczeństwie (S2 i S3).
>
> Według T.W. Nowackiego praca jest zbiorem wysiłków ludzkich wykonywanych dla utrzymania egzystencji człowieka i podwyższania jej poziomu (…) (S3).

Dowiadujemy się również, że wynikiem „pracy" są „produkty materialne, usługi i wytwory kultury"(S2 i S3). Jeżeli zatem „zaspokojenie potrzeb ludzkich"(S1) jest „uczynieniem zadość czyimś potrzebom istotnym", to faktycznie definicje te nie są jednobrzmiące, lecz merytorycznie zgodne – „praca" ma w starym i nowych słownikach ten sam desygnat, to samo znaczenie.

Rodzi to problem, jakby go określił E. Laclau, radykalnej różnicy między dwoma niezgodnymi dyskursami[17]. Krótko mówiąc, jeżeli uwzględni się wszystkie wymiary emancypacji, to okaże się, że albo emancypacja roku '89 w swych założeniach nie była radykalna – nie zakładała w swych postulatach radykalnej różnicy między tym, co jest, a tym, co winno być; nie zakładała oddziaływania na wszystkie możliwe wymiary życia społecznego ani zniesienia alienacji; nie zakładała, że ucisk jest niemożliwy do zniesienia; nie zakładała gruntownej przemiany (dotarcia do „poziomu podstawy, tego co społeczne") i wreszcie, nie zakładała zniwelowania dystansu między tym, co rzeczywiste a tym, co koniecznie racjonalne. Albo też wszystko to było założone, lecz niemożliwe do osiągnięcia. Na czym jednak polega ów problem niemożliwości emancypacji w odniesieniu do przemian dyskursu pedagogiki pracy? Otóż na przykładzie samego już tylko pojęcia „pracy" widać, że ruch „Solidarności", który dążył do zniesienia politycznego ucisku i działał na rzecz swobód obywatelskich, a którego rezultatem były przemiany roku '89, musiał nie uwzględniać bądź też poniósł porażkę w tym wymiarze życia społecznego, jakim jest świat pracy. Przemiany musiały zawieść w tym względzie – jest to pewność wsteczna – gdyż wymiar holistyczny emancypacji polega na przemianie we wszystkich obszarach życia społecznego. Zatem, jeżeli tylko praca jest działalnością znaczącą (istotną) społecznie, a nie dokonały się przemiany jej znaczenia, to oznacza, że dalej praca pozostaje tą samą „pracą" – pracą definiowaną w ten sam sposób. Tutaj rodzi się dość prosta alternatywa: albo PRL nie był w tym względzie „zły" i nie warto było emancypować się od tamtej codziennej praktyki pracy (tylko dlaczego ruch na rzecz przemian był ruchem ludzi pracy?), albo też PRL był w tym względzie nie do zaakceptowania (dla pracowników, związkowców etc.), ale jeżeli nic się w pojęciu „pracy" nie zmieniło pod względem merytorycznym, to sugeruje to, iż nic się także nie zmieniło w samej pracy, a to już oznacza, że także w porządku demokratycznym, a przede wszystkim w porządku wolnorynkowym praca pozostaje nie-do-przyjęcia, zaś samo jej pojęcie nie-do-zniesienia.

Biorąc pod uwagę fakt, że nowa definicja „pracy" (S2 i S3) została już niemalże w całości tu przytoczona, a stara (S1) ledwie w połowie, to pojawia się pytanie nie o to, co jest w nowych słownikach, lecz czego w nich nie ma. Jeżeli chcemy dowiedzieć się, czy rzeczywiście zaistniały w wydarzeniach roku '89 emancypacyjne przemiany, musimy określić przynajmniej, od czego się emancypowaliśmy. Analiza pojęcia „pracy" ze starego słownika daje nam tę szansę.

W poszukiwaniu podstawy emancypacji roku '89 w pojęciu „pracy" w słowniku (S1) znajdujemy obszerny, choć bardzo ogólny fragment zaczerpnięty od K. Marksa:

> Według określenia Marksa „praca jest przede wszystkim procesem zachodzącym między człowiekiem a przyrodą, procesem, w którym człowiek poprzez swoją działalność realizuje, reguluje i kontroluje wymianę materii

[17] Zob. E. Laclau, *Emancypacje*, s. 32.

z przyrodą". W procesie tym człowiek przeciwstawia się przyrodzie sam jako siła przyrody (S1).

Dalej zaś fragment definicji wraz z parafrazą słów F. Engelsa:

> Zgodnie z tymi poglądami praca jest głównym czynnikiem i wyrazem postawy decydującym o wykorzystaniu możliwości człowieka; odgrywa zasadniczą rolę w jego rozwoju i stanowi materialną podstawę życia społecznego. Praca – pisał Engels – stworzyła człowieka i decyduje o jego nieustannym rozwoju (S1).

Jak widać, trudno tu o jakąś radykalną różnicę, trudno bowiem kwestionować, iż praca nie jest „procesem zachodzącym między człowiekiem a przyrodą"; trudno również kwestionować, iż praca „odgrywa zasadniczą rolę w rozwoju" człowieka. Chociaż znaczenie pracy jako przekształcania przez człowieka przyrody dla zapewnienia materialnej podstawy życia społecznego i własnego rozwoju nie jest obecne w nowych słownikach, to trudność w kwestionowaniu Marksa i Engelsa bierze się ze stanowiska K. Wojtyły – czytamy u Z. Wiatrowskiego:

> (…) przez pracę bowiem – pisze Jan Paweł II w Encyklice *Laborem exercens* – człowiek nie tylko przekształca przyrodę, dostosowuje ją do swoich potrzeb, ale także urzeczywistnia siebie jako człowieka, a także poniekąd bardziej staje się człowiekiem[18].

Mamy u K. Wojtyły wątek przekształcania przyrody, a jeżeli „stawanie się bardziej człowiekiem" jest procesem rozwoju, to pytam – gdzie tu radykalna różnica, gdzie tu gruntowna przemiana dyskursu? Na pewno nie tu! Zaraz jednak udzielę odpowiedzi to pytanie. „Radykalna różnica" ma w znaczeniach pojęcia „pracy" charakter raczej powierzchowny: po pierwsze ma charakter personalny, po drugie dotyczy zewnętrznych rytuałów dyskursu.

Jeżeli chodzi o kwestie personalne, to w definicji „pracy" obecnej w nowych słownikach (S2 i S3) jako autorzy, na których się powołuje, funkcjonują T. Kotarbiński, J. Szczepański i T.W. Nowacki. Natomiast w starym słowniku (S1) mamy do czynienia z wymienionymi już wcześniej K. Marksem i F. Engelsem. Tak jak autorzy nowych słowników silą się na zachowanie chłodnego dystansu do przedmiotu definicji, tak w słowniku (S1) owego dystansu brak. W każdym razie fragment pochodzący z Marksa opatrzony jest komentarzem: „Nie jest to jedna, aczkolwiek podstawowa, definicja pojęcia pracy" (S1); natomiast relacja poglądów Engelsa poprzedzona jest stwierdzeniem: „Zasadniczy wpływ na kształtowanie się współczesnych poglądów na pracę wywarły dzieła klasyków marksizmu-leninizmu" (S1). Chociaż zmienili się autorzy informacji źródłowych dla określenia definicji „pracy", to jednak z perspektywy czasu można stwierdzić, iż nie ma merytorycznej różnicy w omawianym zakresie pojęcia „pracy" pomiędzy „klasykami marksizmu-leninizmu" a autora-

[18] Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki*…, s. 335.

mi będącymi „nowym" źródłem inspiracji oraz nowym klasykiem – K. Wojtyłą. Zatem to nie tutaj należy szukać radykalnej różnicy, chyba że różnica sprowadza się do różnicy personalnej – tak nie powinno się jednak w nauce dziać – może więc chodzić o inną część poglądów nieobecnych w nowych słownikach pedagogiki pracy.

Zbierając te na razie rozproszone wątpliwości, które wiążą się z analizą przemian znaczenia pojęcia „pracy", pojęcia w końcu kluczowego dla pedagogiki pracy, należy zaakcentować trzy wątki.

1. Znaczenia nadane pojęciu „pracy" w swej ogólności różnią się jedynie literalnie, a nie różnią się ze względu na swą merytoryczną zawartość. Mamy zatem na płaszczyźnie czysto znaczeniowej brak zróżnicowania, chociaż winno się ono pojawić, o ile tylko przemiany roku '89 były przemianami znaczącymi. Jeżeli uznamy przemiany '89 za znaczące, to sama praktyka pracy musi tedy być praktyką nieznaczącą, a wiemy, że tak nie jest, bo każda praktyka społeczna jest już zawsze praktyką znaczącą. Tu zatem dochodzimy do paradoksalnego stwierdzenia: przemiany, jakie zaszły z punktu widzenia pojęcia „pracy" są przemianami nieznaczącymi, ruch pracowniczy (robotniczy, związkowy) od niczego i do niczego się nie wyemancypował. Z drugiej jednak strony widać przemiany, jakim podlega praca, chociaż jej pojęcie przemianom tym nie podlega.

2. Chociaż nie ma w warstwie merytorycznej radykalnej różnicy obecnej w dyskursach pedagogiki pracy sprzed i po '89 roku, to można stwierdzić, iż radykalna różnica sprowadza się z jednej strony do powierzchownych ideologicznych rytuałów, z drugiej strony zaś do skądinąd ważnej „czysto materialnej szczerości"[19]. Pojawia się tu pytanie o „czysto materialną szczerość" obecną w nowych słownikach pedagogiki pracy, a manifestowaną brakiem ideologicznego zaangażowania: niewyartykułowana nadwyżka znaczenia nowego pojęcia „pracy" sprowadza się do usunięcia treści jawnie ideologicznych, obecnych w starej definicji.

3. To, że manifestowany jest naukowy obiektywizm, nie oznacza, iż zaangażowania ideologicznego w nowych słownikach pedagogiki pracy nie ma – jeżeli nie ma radykalnej różnicy pomiędzy starym i nowymi słownikami, a obserwujemy przemiany pracy, to wyrazu tych różnic należy poszukać, analizując przemiany innych pojęć składających się na siatkę pojęciową pedagogiki pracy przed i po przełomie roku '89. Pewnych rozstrzygnięć dostarczyć może analiza bezpośrednio z kategorią „pracy" związanych pojęć „wyzwolenia pracy" oraz „alienacji w procesie pracy".

4.1.2. „Alienacja w procesie pracy" *versus* „wyzwolenie pracy"

Pojęcie „wyzwolenie pracy" stoi *vis-à-vis* „alienacji w procesie pracy" na tej samej zasadzie, na której nie ma wyzwolenia bez zniewolenia, a zatem i alienacji,

[19] Zob. S. Žižek, *Przekleństwo*…, s. 21.

gdyż samo wyzwolenie pracy (emancypacja w tym zakresie) ma swą istotę w zniesieniu alienacji (pracy). Tak więc, zapytując o to, co może się z pracą dziać, w oparciu o stary i nowe słowniki możemy odpowiedzieć, iż praca może być wyobcowana, można też ją wyzwolić. Obie interesujące nas tutaj kategorie są stale obecne na przestrzeni lat, w ciągu których przekształceniom ulegał nie tylko dyskurs pedagogiki pracy, ale także i sama praca oraz edukacja na rzecz pracy. Dwie kategorie, które właśnie znalazły się w centrum naszego zainteresowania są dodatkowo kategoriami centralnymi dla teorii Marksowskiej, a na pewno dla zwolenników krytycznej odmiany Marksowskiej teorii[20]. Mamy tu zatem do czynienia z dwoma kategoriami, w obrębie znaczenia których ujawnić się może to, co nie mogło ujawnić się w przypadku porównania ogólnego pojęcia „pracy", a może ujawnić się radykalna różnica w dyskursach pedagogiki pracy, różnica dająca wyraz przemianom roku '89.

Ciekawych wniosków dostarcza analiza przemian pojęcia „wyzwolenia pracy". W słowniku (S1) pojęcie „wyzwolenia pracy" definiowane jest „śmiertelnie poważnie", jak przystało na centralną dla marksizmu kategorię definiowaną w okresie, w którym oficjalne przyznanie się do marksizmu-leninizmu stanowiło oczywistość. Natomiast w nowych słownikach (S2 i S3 identyczne brzmienie) definicja pojęcia „wyzwolenia pracy" jest przez zastosowanie metajęzyka wzięta w cudzysłów i pojęcie „wyzwolenia pracy" jest przynajmniej w pierwszej części zdefiniowane „z przymrużeniem oka":

> Wyzwolenie pracy, marzenie utopistów, aby praca prowadziła w świat wolności, była czystą twórczością ludzką, odbywała się w poczuciu wyrażania siebie i własnej osobowości, aby człowiek czuł się sprawcą skutków swojego działania (S2 i S3).

Określenie „marzenie utopistów" oznacza tu zbudowanie dystansu pomiędzy podmiotem mówiącym – autorem definicji – a jej treścią. Owszem, definicja ma jakieś znaczenie, lecz jest to „marzenie utopistów". Oczywiście pojawić się tu musi pytanie, w jaki sposób definiowane jest pojęcie „utopistów" – pytanie to pozostaje bez odpowiedzi udzielonej wprost, lecz możemy o istocie utopii i utopistów dowiedzieć się z dalszej części definicji „wyzwolenia pracy":

> Praca jest jednak koniecznością społeczną, choć zrobiono bardzo wiele, aby usunąć dolegliwości pracy, uciążliwości pracy fizycznej, aby zmniejszyć jej wymiary czasowe, powiększyć obszary czasu wolnego, a samą pracę wzbogacić, przeprowadzając ją w warunkach nieszkodliwych dla zdrowia i przyjemnych (S2 i S3).

Zatem chociaż „wyzwolenie pracy" ma jakiś zakres znaczeniowy, który może być określony, to sama praca nie może być w odniesieniu do funkcjo-

[20] Zob. A. Schaff, *Alienacja jako zjawisko społeczne*, Warszawa 1999, s. 10–13. Zob. E. Balibar, *Filozofia Marksa*, Warszawa 2007, s. 28.

nowania praktyki społecznej wyzwolona. Świadczy o tym samo określenie „marzenie utopistów", jak i obecna w drugiej części definicji rezygnacja ze strategii stosowania metajęzyka. Mówiąc wprost, tak jak pierwsza część definicji wzięta jest w cudzysłów, tak druga część jest już całkiem „serio". Oznacza to dla nas, iż w jednej definicji dochodzi do skonfrontowania dwóch rodzajów języka, języka „utopistów" z językiem autora definicji (powiedzmy, że na zasadzie opozycji będzie to, w sensie potocznym, język „realisty"). Prowadzi to do ciekawych konsekwencji, owszem „wyzwolenie pracy" ma jakieś znaczenie nadane przez „utopistów" – „praca jest jednak koniecznością społeczną" (S2 i S3), a zatem definicja „wyzwolenia pracy" jest *de facto* pusta – może ma znaczenie na płaszczyźnie logicznej, ale nie ma go na płaszczyźnie społecznej. Krótko mówiąc, „utopiści" są w najlepszym razie niepoprawnymi marzycielami, przemyśliwując, omawiając i w końcu lansując ideę „wyzwolenia pracy", są po prostu w błędzie, nie zważając na „konieczności pracy". Dalej zaś prowadzi nas to na trop ciekawej kontrowersji, której nadać kształt może przetłumaczenie na siebie nawzajem napisanych w końcu na dwóch różnych poziomach języka części definicji „wyzwolenia pracy" i brzmiałoby to tak:

> (…) praca prowadzi w świat niewoli, nie jest czystą twórczością ludzką, nie odbywa się w poczuciu wyrażania siebie i własnej osobowości, człowiek nie czuje się sprawcą skutków swego działania [Przekształcenie P.S. na podstawie S2 i S3].

Oto pierwsza część definicji, w której przekształcenia dokonałem w taki sposób, aby „na serio" potraktować zagadnienie „wyzwolenia pracy" i po prostu rozprawić się z mrzonkami podzielanymi przez niepoprawnych „utopistów" w ich wizjonerskich, ale jakby nie było tylko „marzeniach". Myślę, że druga część definicji „wyzwolenia pracy" zamieszczona w nowych słownikach (S2 i S3) pedagogiki pracy, gdyby „przetłumaczyć" ją na język „utopistów", wyglądałaby następująco:

> Praca jest ciągle koniecznością społeczną, gdyż zrobiono zbyt mało, aby usunąć dolegliwości pracy, uciążliwości pracy fizycznej, aby zmniejszyć jej wymiary czasowe, powiększyć obszary czasu wolnego, a samą pracę wzbogacić, przeprowadzając ją w warunkach nieszkodliwych dla zdrowia i przyjemnych [Przekształcenie P.S. na podstawie S2 i S3].

Druga część definicji poza ustanowieniem ostatecznej instancji zdrowego rozsądku („praca jest jednak koniecznością"), pozbawieniem się i innych „utopijnych" złudzeń zawiera wyliczenie działań zbliżających pracę do jej wyzwolenia, które według autorów definicji nie jest jednak możliwe, a co za tym idzie działania te z punktu widzenia wyzwolenia pracy są pozbawione znaczenia – są działaniami pozorowanymi.

Zatem ustanowienie metajęzykowego zróżnicowana obu części definicji prowadzi właśnie do takiego rodzaju kontrowersji, która zauważana może być

jedynie wtedy, gdy o całości definicji „wyzwolenia pracy" mówimy językiem drugiej części definicji – językiem pozbawionym złudzeń będących „marzeniami utopistów". Praca w takim razie prowadzi do zniewolenia, prowadzi wprost do wyobcowania. Czy jest to coś, czego nie sposób wypowiedzieć w ramach nowych słowników pedagogiki pracy? Pewnie tak, skoro tak się właśnie dzieje.

Na samym przykładzie pojęcia „wyzwolenia pracy" dostrzec można dwa mechanizmy, które prowadzą do tego, co ja określiłem jako „kastracja Marksa". Pierwszym z tych mechanizmów jest doprowadzenie treści możliwej do przyjęcia dla dyskursu emancypującego, do formy nie do przyjęcia w ogóle, chociaż jest ona nie do przyjęcia jedynie dla dyskursu panującego. Innymi słowy, użycie strategii metajęzykowej prowadzić ma do zachowania chłodnego dystansu względem prezentowanego znaczenia „wyzwolenia pracy". Jednakże ten obiektywizm, który ma w swej istocie świadczyć o naukowej bezstronności, jest faktycznie ideologicznym zaangażowaniem się po stronie panującego dyskursu, panującej racjonalności. Trawestując słowa T.W. Adorno, treść wyzwolenia pracy wraz ze zdystansowaniem się do niej staje się irracjonalnością, która ma naprzeciw siebie racjonalność naukową, tyle że jest to wybieg czysto strategiczny, mający zdezawuować idee wyzwolenia w ogólności czy też jakiś wybrany ruch emancypacyjny[21]. Problem byłby połowiczny, gdyby jednak nie to, że taki „dyskurs prawdziwy", jakim jest dyskurs pedagogiki pracy, nie jest jedynie myślową abstrakcją, lecz powodować może rzeczywiste następstwa, pozbawiając „wyzwolenie pracy" racjonalności, pozbawia tę ideę transformującej siły. W tym miejscu po prostu kastruje się Marksa, robiąc z idei wyzwolenia pracy dezynwolturę intelektualistów.

Drugi mechanizm dyskursywny możliwy do zaobserwowania na przykładzie pojęcia „wyzwolenia pracy" sprowadza się do zakazu: „nie mamy prawa powiedzieć wszystkiego"[22], mówi M. Foucault, łamiąc jednocześnie tę zasadę. To, że nie możemy powiedzieć wszystkiego, to jedno, ale to, że nie możemy powiedzieć, że „nie możemy powiedzieć", to nawet ważniejsze. W tym sensie zakaz zostaje złamany po raz pierwszy, gdy przekształcam definicję „wyzwolenia pracy", w taki sposób, żeby pomimo zachowania logicznej spójności z pierwszą wersją, doprowadzić jej treść do treści niemożliwej do przyjęcia. Cóż jednak się dzieje, gdy wyciągamy konsekwencje z treści po prostu obecnych w definicji „wyzwolenia pracy", co się dzieje, gdy w konsekwencji zniesienia metajęzykowego dystansu między autorem definicji a „marzeniem utopistów" wprost stwierdzamy, że praca prowadzi w świat niewoli? Dochodzi tu do naruszenia spójnej konstrukcji „scenariusza fantazji, który przesłania prawdziwy horror danej sytuacji"[23] – fantazja zmienia się w koszmar, a to, co do przyjęcia, przestaje takim być. Krótko mówiąc, nie można powiedzieć, a przynajmniej jak się okazuje w ramach oficjalnego dyskursu

[21] Zob. T.W. Adorno, *Minima Moralia*, s. 79–80.
[22] M. Foucault, *Porządek…*, s. 7.
[23] S. Žižek, *Przekleństwo…*, s. 21.

pedagogiki pracy, że praca prowadzi w świat niewoli. Ponadto nie można powiedzieć, że tego powiedzieć nie można – tego po prostu nie da się powiedzieć, aby nie być posądzonym o „nienaukowe" i ideologiczne zaangażowanie.

Mamy zatem w nowych słownikach pedagogiki pracy (S2 i S3) definicję „wyzwolenia pracy", która pozbawiona jest praktycznej siły transformacji społecznej, definicję, która dodatkowo jest scenariuszem fantazji ukrywającym „horror Realności"[24] – horror pracy w kapitalizmie po prostu, horror pracy wyobcowanej. Spróbujmy jeszcze znaleźć w nowych słownikach to, czego nie można powiedzieć dziś, szukając poprzez dokonanie szczegółowej analizy pojęcia „wyzwolenia pracy" w słowniku sprzed '89 roku. Definicja obecna w słowniku (S1) brzmi w następujący sposób:

> Wyzwolenie pracy (…) Sytuacja, która pozwala człowiekowi pracującemu czuć się rzeczywistym sprawcą skutków swego działania, akceptować te skutki jako korzystne i panować nad nimi. Nie było to możliwe w ustrojach klasowych, w których pracownik oddawał tylko swoje umiejętności, sprzedawał swoją siłę roboczą. W ustrojach tych nastąpiło wyalienowanie pracownika ze świata, który sam stwarzał. Podstawę wyjściową wyzwolenia pracy stanowi uspołecznienie środków produkcji, musi po tym jednakże nastąpić długi proces, zanim pracownik stanie się świadomym współtwórcą bytu społecznego. Wyzwolenie pracy wymaga, aby stosunki społeczne nie tylko pozwalały każdemu zachować właściwą godność, ale aby każdy pracujący w dążeniu do osiągania wspólnych wartości widział w pracy drogę do realizacji wspólnych celów, a tym samym i realizacji siebie jako członka ludzkiej wspólnoty (S1).

Co jest zastanawiające, to to, że wyzwolenie pracy sprowadza się do subiektywnego „poczucia", a nie obiektywnego bycia „rzeczywistym sprawcą" – mamy tu problem bycia i wytwarzania poczucia. Poczucie można wytworzyć wbrew faktycznemu obrotowi spraw – można mieć poczucie wyzwolenia pracy, choć sama praca wyzwolona być nie musi. To, że autorzy definicji „wyzwolenia pracy" pozwalają sobie na relatywizacje kategorii kluczowej dla koncepcji Marksa, kategorii, która odnosiła się w oryginale do sytuacji obiektywnej, znajduje wyjaśnienie w dalszej części definicji. Drugie i trzecie zdanie definicji poddaje gruntownej krytyce „ustroje klasowe", w których „wyzwolenie pracy" jest „niemożliwe". Po analizie nowych definicji „wyzwolenia pracy" (S2 i S3) wiemy, że nie tylko praktycznie, ale nawet teoretycznie niemożliwe jest doprowadzenie do wyzwolenia pracy. Zatem trudno się nie zgodzić, iż w kapitalistycznej formacji społeczno-ekonomicznej dochodzi do zniewolenia pracy – autorzy starej definicji „wyzwolenia pracy" odnoszą się tu do zjawiska alienacji pracy. Wyprzedając nieco bieg analizy, zdanie pierwsze stoi w sprzeczności z drugim i trzecim, a to ze względu na obiektywny charakter procesu alienacji pracy – jeżeli alienacja ma charakter obiektywny, nie można

[24] Tamże, s. 22.

zadowolić się jedynie subiektywnym „poczuciem". O tym, że tego nie można jednak powiedzieć w ramach starego słownika pedagogiki pracy (S1), wywnioskować można z kolejnych fragmentów definicji. W czwartym zdaniu dowiadujemy się, że koniecznym warunkiem możliwości – „warunkiem wyjściowym" wyzwolenia pracy – jest „uspołecznienie środków produkcji". To, co u K. Marksa działa automatycznie – rewolucyjne zniesienie prywatnej własności środków produkcji i obumarcie instytucji państwa, a zatem zniesienie alienacji obiektywnej, co w efekcie daje wyzwolenie pracy – w starym słowniku pedagogiki pracy działa warunkowo, jest to możliwość uzależniona od „długiego procesu", gdyż samo uspołecznienie nie czyni koniecznym, tego, że pracownik stanie się „świadomym współtwórcą bytu społecznego". Sprzeczności pomiędzy stanem obiektywnym wyzwolenia pracy a subiektywnym poczuciem ma swą istotę w kategorii „uspołecznienia" – to, czego nie można wypowiedzieć w ramach oficjalnego dyskursu pedagogiki pracy przed '89 rokiem, to różnica między uspołecznieniem a upaństwowieniem środków produkcji. Na wypowiedzenie tej różnicy autorzy słowników pedagogiki pracy pozwalają sobie dopiero *post factum*, pozbawiając dyskurs pedagogiki pracy transformującej siły. Ostatnie zdanie definicji „wyzwolenia pracy" to dalsze relatywizowanie, które umożliwia tu pacyfikowanie konfliktów społecznych przez wywołanie „poczucia". Jeżeli bowiem warunkiem faktycznego wyzwolenia pracy ma być „osiąganie wspólnych wartości", „realizacja wspólnych celów", to ideologiczny potencjał tej kategorii lokuje się w narzuceniu definicji tego, co wspólne.

Dalsza analiza przemian dyskursu pedagogiki pracy musi zmierzać w stronę pojęcia „alienacji w procesie pracy". Tutaj jednak można poważyć się na wyciągnięcie prowizorycznego jeszcze wniosku, iż w ciągu przekształceń siatki pojęciowej pedagogiki pracy brakuje w jej języku działania na rzecz zmiany społecznej – ta subdyscyplina jest w swym dotychczasowym funkcjonowaniu, a przynajmniej w ramach słowników pedagogiki pracy, pozbawiona orientacji krytycznej. Pedagogika pracy w znanej postaci jest po prostu konserwatywna – jest ona rzecznikiem reprodukcji społecznej.

Pojęcie „alienacji w procesie pracy" jest obecne we wszystkich analizowanych słownikach pedagogiki pracy, przyjmuje jednak inne znaczenia. Pewnym wyjątkiem słowników (S2 i S3) jest powołanie się na Marksa – zobaczmy jednak, cóż z tego Marksa pozostaje:

> K. Marks wyróżnił alienacje w stosunku do: 1) *przyrody*, która staje się obca człowiekowi, człowiek zapomina o swoim związku z przyrodą; 2) *własnego gatunku* – człowiek staje się obcym dla drugiego człowieka; 3) *pracy* – jest ona czymś zewnętrznym dla człowieka i człowiek nie potwierdza się w niej, lecz traktuje jako zło konieczne, czując się z jej powodu nieszczęśliwy; (4) *produkty pracy* – człowiek nie identyfikuje się z produktem swojej pracy (S2 i S3).

W starym znaczeniu „alienacja w procesie pracy" (S1) to wyobcowanie względem przyrody, własnego gatunku, pracy i produktu pracy. Jednak jak

dowiadujemy się ze słownika (S1), „najistotniejsza jest oczywiście alienacja człowieka w stosunku do pracy" (S1). Tam zatem trzeba szukać radykalnej różnicy między starym i nowymi słownikami i tam ta różnica faktycznie się znajduje. W nowych słownikach mamy do czynienia z subiektywizacją problemu alienacji, subiektywizacją, którą można sprowadzić do stosunku pracownika wobec procesu pracy. Świadczą o tym sformułowania: „traktując", „czując", „nieszczęśliwy", „identyfikacja". Wprawdzie w słowniku (S1) po stronie definiującej odnajdujemy podobne wątki:

> (…) Marks przedstawiał w następujących słowach: „praca jest dla człowieka czymś zewnętrznym, tzn. nie należy do jego istoty, że wobec tego robotnik nie potwierdza się w swojej pracy, nie czuje się zadowolony, lecz nieszczęśliwy, nie rozwija swobodnie energii fizycznej i duchowej, lecz umartwia swoje ciało i rujnuje się duchowo" (S1).

Zapowiedź problemu znajduje się jednak dalej:

> Alienację człowieka w stosunku do produktu swej pracy widział Marks natomiast w tym, że: „Robotnik ubożeje tym bardziej, im więcej produkuje bogactwa, im więcej wzrasta moc i ilość jego produkcji. Robotnik staje się towarem tym tańszym, im więcej towarów wytwarza" (S1).

Problem tkwi w pojęciu „alienacji w stosunku do produktu pracy" – ze słownika (S1) dowiadujemy się jeszcze, iż „pogłębianie się alienacji człowieka w stosunku do jego gatunku, pracy i jej produktu tłumaczył Marks specyfiką kapitalistycznych stosunków produkcji" (S1) – nie jest to treścią nowych definicji pojęcia „alienacji". W każdym razie przez stary słownik (S1) odsyłani jesteśmy do znanego paradoksu ubożenia robotnika wraz ze wzrostem wydajności jego pracy – im więcej pracuję, tym bardziej jestem wyobcowany. Dlaczego? Wynika to z mechanizmu powstawania wartości dodatkowej względnej, mechanizmu stojącego u podstaw procesu akumulacji kapitału. „Alienacja obiektywna sprowadza się do alienacji ekonomicznej; instytucji społeczno-politycznych oraz tworów ideowych, a jej istotą jest przekształcenie się wytworów ludzkich, w ramach stosunku alienacji w siłę obcą człowiekowi, przeciwstawiającą się jego woli, przekreślającą jego plany, zagrażającą nawet jego istnieniu"[25]. W wypadku alienacji ekonomicznej mamy do czynienia z sytuacją, w której robotnik (pracownik), a właściwie jego praca, jest jedyną przyczyną zwiększania się wartości kapitałów – jedyną przyczyną bogacenia się pracodawców.

> Nadwyżka wartości dostarczonej przez użytkowanie siły roboczej ponad wartość jej odtworzenia jest *wartością dodatkową*, którą przywłaszcza sobie kapitalista – przy czym przywłaszcza ją zgodnie z zasadami ekwiwalentnej wymiany[26].

[25] A. Schaff, *Alienacja jako zjawisko społeczne*, Warszawa 1999, s. 97.
[26] Tamże, s. 234.

Pracownik staje się „czynnikiem zyskotwórczym”[27] i zostaje zredukowany do roli narzędzia w procesie produkcji – mamy tu po prostu do czynienia instrumentalnym traktowaniem człowieka w procesie pracy. Z drugiej strony ma miejsce wzmacnianie w procesie pracy siły, względem której robotnik jest wyobcowany – kapitał w relacji do pracy jest „wrogą człowiekowi siłą”[28]. To jest właśnie ów problem, któremu nie dają wyrazu nowe słowniki pedagogiki pracy; wszak nie można powiedzieć, przynajmniej w ramach oficjalnego dyskursu pedagogiki pracy, że praca podlega wyzyskowi. Niemożność wypowiedzenia tego problemu skrywa się za indywidualizacją problemu alienacji, która ma być subiektywnym problemem jednostki i sprowadza się faktycznie do problemu identyfikacji. Trawestując S. Žižka, jeżeli nie identyfikujesz się ze swoją pracą, to pracuj, a wiara sama do ciebie przyjdzie, zidentyfikujesz się z własną pracą. Tym samym poczucie wyobcowania (A. Schaff określa to jako „autoalienację”)[29] ma swe źródła w alienacji obiektywnej, w sytuacji bezwzględnej konieczności odniesienia się do pracy jako praktycznej działalności – odniesienia się w określonych warunkach i na określonych zasadach. Wszystko to prowadzi do horroru Realności, w którym główne role grają pracodawcy i pracownicy – proszę zgadnąć, kto jest ofiarą.

Na marginesie analizy pojęć „wyzwolenia pracy” i „alienacji w procesie pracy” pojawia się problem identyfikacji: identyfikacja z zawodem, z wykonywaną pracą jest faktyczną dezalienacją subiektywną, dostrzeżenie pewnej prawidłowości wiążącej te trzy kategorie pozwoli sformułować kolejne wnioski odnośnie przemian, jakie zachodzą w dyskursie pedagogiki pracy, a tym samym przemian pracy i edukacji na jej rzecz. Konieczne jest w tym miejscu pochylenie się nad kategorią identyfikacji – w nowych słownikach odnajdujemy kategorię „identyfikacji z zawodem” (S2 i S3). „Identyfikacja z zawodem” definiowana jest jako „proces utożsamienia się pracownika z wykonywanym zawodem” (S2 i S3). Niewiele nam to mówi, dopóki nie poznamy kolejnych poziomów „identyfikacji z zawodem”:

> Wyróżnia się trzy poziomy identyfikacji z zawodem: 1) pełna, gdy pracownik traktuje zawód jako najważniejsze zadanie życiowe, widzi w nim sens życia, nie myśląc o zmianie zawodu; 2) niepełna, gdy pracownik problemy pracy i zawodu traktuje na równi z innymi funkcjami społecznymi i osobistymi, dopuszczając zmianę zawodu; 3) brak identyfikacji z zawodem – wówczas, gdy praca i zawód stanowi tylko źródło dochodu i utrzymania. Brak identyfikacji z zawodem staje się powodem częstej zmiany zawodu i poszukiwania pracy o korzystniejszych walorach (S2 i S3).

W przypadku pierwszego poziomu „identyfikacji z zawodem” mamy do czynienia z sytuacją, w której pracownik wbrew i na przekór zjawisku alie-

[27] Zob. Z. Bauman, *Robotnik. Z dziejów stereotypu*, „Studia Filozoficzne” 1960, nr 2–3 (17–18), s. 139.
[28] A. Schaff, *Alienacja*…, s. 104.
[29] Zob. tamże s. 101.

nacji obiektywnej widzi w działalności przymusowej i pozbawionej indywidualnego sensu sens swojego życia. Mówiąc krótko, z punktu widzenia teorii alienacji praca bez sensu nie może mieć sensu (obiektywnie). Widać tu jednak wyraźnie, że tak ostre postawienie sprawy, jak robi to Marks, pisząc o wyobcowaniu pracy, nie jest w pełni trafne. Praca może w percepcji pracowników mieć sens – na pewno taki ma – i niekoniecznie sens pracy sprowadza się do uzyskiwania „źródła dochodu i utrzymania", jednak z punktu widzenia teorii krytycznej wytłumaczyć można to jako narzucenie znaczeń kultury dominującej. Oto jest ideologiczny potencjał edukacji w ogóle, a wychowania przez pracę i dla pracy w szczególności, aby pracownik pomimo strukturalnej opresji żył fantazmatem. Jednak nie chodzi po prostu o to, że fantazmat zasłania Realne, ale także o to, że fantazmat „wytwarza swój wyparty punkt odniesienia"[30] – wszak niespełnione dążenie do identyfikacji u osób z drugiego i trzeciego poziomu identyfikacji z zawodem owocuje „poszukiwaniem pracy o korzystniejszych walorach", czyli pracy, z którą można w pełni się identyfikować. W każdym jednak razie poszukiwanie pracy jest symptomem możliwości jej znalezienia: z tą pracą nie mogę się identyfikować, ale z inną może tak. Może to skutkować takim schematem kariery, w którym, trawestując słowa definicji, kolejna praca i kolejny zawód stanowią tylko nowy zawód.

O ideologicznym potencjale pojęcia „identyfikacji z zawodem" świadczy jeszcze fragment obecny w słowniku (S3), a nieobecny w słowniku (S2): „stopień identyfikacji z zawodem ma bezpośredni wpływ na postawę zawodową pracownika, a przez to wpływa na jakość pracy" (S3). Tym samym identyfikacja pracownika z zawodem ma walor użytkowy w odniesieniu do procesu pracy – właściwa postawa pracownicza implikuje większą dyscyplinę pracy. W każdym razie w centrum zainteresowania staje nie pracownik jako osoba, ale jakość procesu jego pracy, a właściwie jakość końcowego produktu bądź usługi, a ostatecznie zysk.

Zjawisko, które określiłem jako kastracja Marksa, było przedstawione na przykładzie trzech kategorii kluczowych: „pracy", „alienacji w procesie pracy" i „wyzwolenia pracy". Jest ono bardziej rozległe i obejmuje pojęcia, takie jak: „humanizacja warunków pracy", „konflikt w miejscu pracy", „strajk", „pracownik", ale za każdym razem polega na tym samym – aby uznać to, co występuje u Marksa jako obiektywna przemoc struktur za coś całkowicie subiektywnego. Ze względu na fakt, iż przekształcenie powyższych kategorii w ramach dyskursu pedagogiki pracy dokonuje się zgodnie z immanentną kapitalizmowi logiką *homo oeconomicus*. Paradoksalnie alienacja obiektywna nie musi iść w parze z subiektywnym poczuciem wyobcowania, co więcej, intensyfikacja wyzysku zachodzić może wraz humanizacją warunków pracy, a tego K. Marks się nie spodziewał. Niemniej jednak zniknięcie z nowych słowników pedagogiki pracy krytycznej teorii Marksa uniemożliwia postawienie (przynajmniej z wewnątrz oficjalnego paradygmatu pedagogiki pracy)

[30] S. Žižek, *Przekleństwo…*, s. 22.

problemów, które ja tutaj stawiam. Spektakularna kastracja Marksa jest wyrazem dominującej racjonalności, którą z jednej strony można definiować jako racjonalność instrumentalną, realizującą zasadę chytrości w ramach logiki *homo oeconomicus*.

4.2. Logika *homo oeconomicus* jako formuła przekształceń dyskursu pedagogiki pracy. Pomiędzy człowieczeństwem a Totalnym Zarządzaniem Jakością

Analizując przemiany ramy pojęciowej dyskursu pedagogiki pracy, można dostrzec spójną formułę logiczną, a jest nią to, co T.W. Adorno z M. Horkheimerem określiliby jako dialektykę chytrości. Dialektyka ta uruchomiona przez logikę *homo oeconomicus* znajduje swój wyraz w instrumentalnym postrzeganiu człowieka przez pryzmat Totalnego Zarządzania Jakością. Logika *homo oeconomicus* oraz „Total Quality Management" (dalej TQM) stanowią klucz do wyjaśnienia przemian dyskursu pedagogiki pracy w odniesieniu do ogólnego pojęcia „pracy" oraz pojęć odnoszących się do procesu pracy. Symptomem tych przemian jest postulowanie i faktyczne znoszenie alienacji subiektywnej przy jednoczesnym dyskursywnym wyparciu zjawiska alienacji obiektywnej i tym samym zniknięciu jej pojęcia – społecznie konstruowanej wiedzy na temat alienacji obiektywnej, a zatem i samej wyobcowującej praktyki. Wyrazem tych przemian jest zniknięcie z pojęcia „alienacji" (S2 i S3) alienacji obiektywnej i sprowadzenie alienacji do „poczucia" i „identyfikacji". Jeżeli jeszcze „poczucie" i „identyfikacja" mają znaczenie dla użyteczności pracownika w miejscu pracy, to symptom, o którym mówię, polegający na sprowadzeniu myślenia o procesie pracy do kategorii TQM, staje się wyraźny. Tak jak pojęcie TQM okaże się centralną kategorią ustanawiającą sens procesu pracy w wymiarze zbiorowym i indywidualnym, tak kategoria *homo oeconomicus* daje wyraz przemianom racjonalności, kierującej zmianami treściowej zawartości pojęć, ale także kierującej przekształceniami samej praktyki pracy.

Szczególnie cenne w badaniach metodą krytycznej analizy dyskursu jest odnajdywanie sprzeczności w badanych tekstach. Dwie takie kluczowe sprzeczności zostaną zaraz przeze mnie odkryte i to one stanowić będą najważniejszą oś prowadzonych tu rozważań. Pierwsza sprzeczność występuje w tekstach nowych słowników pracy i odnosi się do strategii definiowania dwóch pojęć: „człowieczeństwa" i TQM. Napięcie, o którym mowa, ma swą istotę w instrumentalizacji bądź dezinstrumentalizacji relacji międzyludzkich, ale równie dobrze może być wyrażone kategoriami uprzedmiotowienia i upodmiotowienia człowieka. W każdym razie logika tego napięcia jest logiką *homo oeconomicus*. Wątek ten uwzględnić musi także analizę kilku dodatkowych pojęć, takich jak: „humanizacja warunków pracy", *human relations* i „demokratyczny styl kierowania" jako pojęć, w których racjonalność instrumentalna, prowadząc do TQM, prowadzi do rzeczywistości odczłowie-

czonej. Druga sprzeczność jest bardziej złożona i lokuje się nie w ramach tekstu jednego ze słowników, lecz odnosi się do obu typów słowników – sprzed i po roku '89. Mało tego, jest to sprzeczność, która swą istotę ma w braku merytorycznej sprzeczności pomiędzy oboma tymi typami słowników, a polega właśnie na sprzeczności, która powinna być, a której nie ma. Nawiązuję tu do cech emancypacji, gdzie według E. Laclau pojęciem kluczowym, którego znaczenie nie podlega przekształceniom pomimo dokonujących się transformacji ustrojowych, jest pojęcie „dyscypliny pracy". Pojęcie to dodatkowo zamyka w spójną całość wątek „ponadczasowej" instrumentalizacji człowieka w realnym socjalizmie i rzeczywistości kapitalistycznej. „Dyscyplina pracy" może po prostu uchodzić za uniwersalną wartość w obrębie dyskursu pedagogiki pracy.

4.2.1. Logika *homo oeconomicus*

Pojęcie *homo oeconomicus* występuje we wszystkich trzech omawianych słownikach pedagogiki pracy – zawsze w tym samym znaczeniu. Jest *homo oeconomicus* definiowany jako „człowiek" (jest to *species* członu definiującego), którego różnicą rodzajową jest „gospodarowanie", a także „kierowanie się własną korzyścią i interesem". Brak zróżnicowania treści definicji o niczym tu nie świadczy, gdyż we wszystkich słownikach zachowany jest poziom deskryptywny, a brakuje poziomu oceniającego, normatywnego. W każdym razie ze wszystkich słowników dowiadujemy się także, iż pojęcie *homo oeconomicus* zostało wytworzone przez klasyczną szkołę ekonomii politycznej. Inną zupełnie kwestią jest proces, w którym racjonalność *homo oeconomicus* staje się racjonalnością dominującą – tą właśnie kwestią należy się zająć, aby skonstruować punk wyjścia krytycznej analizy dyskursu totalnego zarządzania jakością (TQM).

Jeżeli zaś chodzi o krytykę logiki *homo oeconomicus,* to nie można obejść się bez analiz dokonanych przez T.W. Adorno i M. Horkheimera w *Dialektyce oświecenia*. Syntetyczna rekonstrukcja wywodu T.W. Adorna i M. Horkheimera, zrealizowana na potrzeby analizy przekształceń dyskursu pedagogiki pracy, powinna uwzględniać przede wszystkim relację pomiędzy mitem a oświeceniem, w dalszej zaś kolejności relację pomiędzy wiedzą, chytrością i panowaniem.

Konstytutywna różnica między mitem a oświeceniem sprowadza się, według T.W. Adorno i M. Horkheimera, do dopatrywania się przez oświecenie istoty mitu w antropomorfizacji zjawisk przyrodniczych[31]. Niemniej jednak w swej istocie jest to różnica, przynajmniej według autorów *Dialektyki oświecenia*, konsekutywna, gdyż „(…) mity, które padły ofiarą oświecenia, same już były jego produktem"[32]. Do istotnych założeń oświecenia należało „odczarowanie

[31] M. Horkheimer, T.W. Adorno, *Dialektyka*…, s. 22.
[32] Tamże, s. 23.

natury”[33], tak jak funkcją mitu jest wyjaśnienie nadprzyrodzonych zjawisk. Mit pełni funkcję wyjaśniającą, tyle że to, co w micie postrzegane jest jako nadprzyrodzone zawsze, już w oświeceniu traktowane jest jako część przyrody – neutralna obiektywność[34]. Różnica między mitem a oświeceniem wiąże się właśnie z ową neutralną obiektywnością, która prowadzi człowieka w oświeceniu do wyobcowania względem przyrody, niepodlegającej już antropomorfizacji[35]. W każdym jednak razie tak mit, jak i oświecenie swą istotę mają w relacji między wiedzą a światem, wiedzą, która ma umożliwić funkcjonowanie jednostki i grupy w środowisku – oświecenie jest zastosowaniem reguły, iż „dostosowanie się do władzy postępu pociąga za sobą postęp władzy”[36]. Mniej efektywne formy organizacji panowania zastępowane są przez bardziej efektywne – w każdym razie chodzi o umożliwiającą to wiedzę, chodzi o chytrość polegającą na instrumentalnym użyciu rozumu. To „kierowanie się własną korzyścią, interesem” (S1, S2, S3), pozostając wolne od etycznych konotacji, koniecznie implikuje ofiarę; ofiarą *homo oeconomicus* jest wiedza proceduralna – organizacja i zarządzanie pracą innych. Chytrość po prostu zawęża myślenie do organizacji i zarządzania prowadzących do wyzysku (umysł jest narzędziem panowania), oto jest istota logiki *homo oeconomicus*, oszustwo, aby w podziale pracy wejść w posiadanie większej wartości w zamian za świadczenie dóbr o wartości mniejszej[37].

Jakie ma to znaczenie w kontekście pedagogiki pracy? – można zapytać. Odpowiedź, przynajmniej z wewnątrz krytycznego paradygmatu pedagogiki jest oczywista, przekształcenia praktyki, jaką jest praca, podlegają rygorowi doskonalenia panowania. Temu samemu rygorowi podlegają przekształcenia dyskursu pedagogiki pracy: nie chodzi o szczęście poznania i wytworzenie nowych pojęć, lecz o wyzysk i wykorzystanie cudzej pracy (trawestując T.W. Adorno i M. Horkheimera)[38]. Tej generalnej zasadzie wyraz dają pojęcia „humanizacji warunków pracy”, *human relations* i „demokratycznego stylu kierowania” – pojęcia, które prowadzą do totalnego zarządzania jakością (TQM).

4.2.2. Pojęcie „humanizacji warunków pracy” w kontekście logiki *homo oeconomicus*

Skoncentrujmy się zatem na zawartości pojęcia „humanizacji warunków pracy” w jego znaczeniu definiowanym przez nowe słowniki pedagogiki pracy (S2 i S3). Nim jednak to nastąpi wpierw definicja pojęcia samej „humanizacji”:

[33] Tamże, s. 20.
[34] Zob. tamże, s. 23–25.
[35] Zob. tamże, s. 25.
[36] Tamże, s. 52.
[37] Zob. tamże, s. 52, 65–67.
[38] Zob. tamże, s. 20.

> Humanizacja, przystosowanie określonych czynności, warunków itp. do szeroko pojętych potrzeb człowieka, uczynienie czegoś bardziej ludzkim (S2 i S3).

Natomiast klasyczna część definicji „humanizacji warunków pracy" brzmi następująco:

> Humanizacja warunków pracy, ciąg przekształceń procesu pracy celem zaspokojenia wszechstronnych potrzeb człowieka, służące rozwojowi jego osobowości (S2 i S3).

Jeśli analizować obie definicje (*species* „humanizacji" sprowadza się do „ciągu przekształceń" oraz „przystosowania określonych czynności, warunków itp."), w każdym razie chodzi o pewien proces przemian, których – i tu *differentia specifica* humanizacji w ogólności, a humanizacji warunków pracy w szczególności – celem są „szeroko pojęte potrzeby człowieka", a dokładniej, „ich zaspokojenie". Mówiąc o humanizacji, autorzy nowych słowników pedagogiki pracy określają *differentia specifica* procesu humanizacji jako uczynienie czegoś bardziej ludzkim. Zatem w odniesieniu do „humanizacji warunków pracy" mowa o takim procesie przekształceń, który powoduje, iż praca staje się bardziej ludzka. Tutaj w definicji „humanizacji warunków pracy" następuje wyliczenie elementów procesu humanizacji pracy w nowych słownikach (S2 i S3) oraz dla porównania w starym słowniku (S1):

> Do istotnych elementów humanizacji warunków pracy zalicza się: 1) widzenie człowieka jako podmiotu pracy; 2) **przezwyciężanie istniejącego podziału pracy na fizyczną i umysłową** przez ciągłe **podwyższanie wykształcenia ogólnego i zawodowego**; 3) zapewnienie **bezpieczeństwa** podczas wykonywania **pracy**, **odpowiadającego podstawowym wymaganiom zdrowotnym**; 4) **skracanie** czasu pracy przez udoskonalenia techniczne oraz **podnoszenie kultury pracy**; 5) **stosowanie ciągłej wymiany stanowisk pracy, gwarantującej prawidłowy układ relacji człowiek–maszyna**; 6) **czynny udział pracowników w kontroli procesów technologicznych** oraz kontroli **społecznej**; 7) zwiększanie czasu wolnego ludzi pracy z przeznaczeniem na wypoczynek, rekreację i doskonalenie własnej osobowości; 8) czynienie z pracy miernika wartości człowieka (S2 i S3).
>
> Do istotniejszych elementów humanizacji warunków pracy zaliczyć można: a) **przezwyciężenie istniejącego podziału pracy na fizyczną i umysłową** drogą nieustannego **podwyższania wykształcenia ogólnego i zawodowego** robotników (pracowników); b) czynienie **pracy bezpieczną** dla życia człowieka i **odpowiadającą podstawowym wymaganiom zdrowia**; c) **skracanie** dnia roboczego poprzez zwiększanie wydajności i **podnoszenie kultury pracy**; d) **ciągłe stosowanie wymiany stanowisk pracy, gwarantującej prawidłowy układ relacji: człowiek–maszyna**; e) **czynny udział** robotników (**pracowników**) w **kontroli procesów technologicznych** oraz **społecznych**; f) socjalistyczne współzawodnictwo pracy, podnoszące dumę zawodową i prowadzące do mistrzostwa (S1).

Już na pierwszy rzut oka widać liczne podobieństwa w postrzeganiu praktyki humanizacji warunków pracy w starym (S1) i nowych (S2 i S3) słownikach – w okresie sprzed i po przełomie '89. Może to świadczyć o obecności pustego gestu w powyższych określeniach. Przecież ideologiczność treści zawartych w słowniku sprzed '89 roku jest wyraźna z perspektywy czasu. Z drugiej strony wiemy już, jaki jest stosunek autorów nowych słowników pedagogiki pracy do wyzwolenia pracy, które przecież idzie w parze z procesem humanizacji pracy – wyzwolenie pracy jest jedynie „marzeniem utopistów" (S2 i S3). Jeżeli zatem wyzwolenie pracy jest niemożliwe, to droga, która doń wiedzie, jest jedynie działalnością pozorowaną. Mówiąc krótko, ani humanizacja warunków pracy, ani wyzwolenie pracy nie mają nic wspólnego ze znoszeniem podziału pracy na fizyczną i umysłową, jeżeli w ogóle można utrzymać ten podział. Najwyższe wykształcenie ogólne i zawodowe nie są wystarczającym warunkiem zhumanizowania i wyzwolenia pracy – nie tu leży problem społecznej praktyki pracy jako rzeczywistości odczłowieczonej. Przestrzeganie zasad BHP chroni przed wyobcowaniem względem zewnętrznego środowiska w najbardziej ekstremalnych zakresach wypadku w miejscu pracy i chorób zawodowych. Problem dehumanizacji pracy bardziej też wiąże się ze stosunkiem człowiek–człowiek, a nie człowiek–maszyna. Tym bardziej zagadkowe jest, jak można znieść wyobcowanie w procesie pracy przez współzawodnictwo pracy. Wszystkie te „istotne elementy humanizacji warunków pracy" są faktycznie bez znaczenia, gdy tylko spojrzymy na nie z perspektywy kategorii wyzwolenia pracy i obiektywnej alienacji pracy.

Kolejne elementy procesu humanizacji warunków pracy są zapowiedzią najważniejszego tu problemu funkcjonowania logiki *homo oeconomicus*. Mam tu na myśli „skracanie dnia roboczego" (S1), „skracanie czasu pracy" (S2, S3) oraz w konsekwencji „zwiększanie czasu wolnego" (S2, S3). Skracanie czasowych wymiarów pracy dokonuje się poprzez „zwiększanie wydajności" (S1), „udoskonalenia techniczne" (S2 i S3) oraz „podnoszenie kultury pracy" (S1, S2, S3). W konsekwencji zaś wraz ze skróceniem czasu pracy dochodzimy do poszerzania zakresu czasu wolnego, którego funkcje to „wypoczynek, rekreacja i doskonalenie własnej osobowości" (S2 i S3). Dochodzimy tutaj do ciekawej opozycji – otóż opozycja, o której mówię, a która znajduje swój wyraz w siatce pojęciowej nowych słowników pedagogiki pracy, sprowadza się do jakościowych cech pracy. W kontekście elementu humanizacji warunków pracy, którym jest zwiększanie czasu wolnego przez zmniejszanie czasu pracy, praca na zasadzie opozycji nie jest czasem wolnym. Zatem praca jako działalność najbardziej znacząca dla człowieka, jego społeczne „być albo nie być" jest czasem niewoli w odróżnieniu od czasu wolnego. Tu można stwierdzić, iż czas wolny to czas wolny od pracy, a czas pracy jest czasem niewoli, co z resztą koresponduje z Marksowską koncepcją alienacji. Konsekwencją tego jest przeniesienie akcentu w definiowaniu własnej tożsamości ze sfery produkcji do sfery konsumpcji. W najbardziej podstawowej formie mechanizm ten działa w sposób przedstawiony przez L. Kołakowskiego:

> Robotnik pracuje nie po to, by zaspokoić własną potrzebę pracy, ale by utrzymać się przy życiu. Sobą czuje się robotnik nie w procesie pracy, to jest nie w owych swoiście ludzkich czynnościach, ale tylko w swoich funkcjach zwierzęcych – kiedy je, śpi i płodzi dzieci[39].

Sytuacja, którą opisuje K. Marks, a którą relacjonuje L. Kołakowski odnosi się do posuniętego do fizjologicznego maksimum procesu wyzysku – procesu, który zakłada jedynie reprodukcję prostą siły roboczej. Wraz z postępującą „humanizacją warunków pracy" już nie tylko jedzenie, sen i prokreacja, ale także „rekreacja i doskonalenie własnej osobowości" (S2 i S3) dane są pracownikowi. Pojawia się pytanie, czy rzeczywiście są dane? Otóż nie, gdyż to po stronie pracownika leży koszt powiększania budżetu czasu wolnego. Koszt ten definiowany jest w określeniu „podnoszenie kultury pracy" (S1, S2, S3), które wprost wiąże się w znaczeniu subiektywnym z takim wzorcem osobowym pracownika, będącym przeniesieniem odpowiedzialności za wydajność pracy na jego barki:

> W znaczeniu subiektywnym kultura pracy oznacza, że pracownika cechuje chęć i umiejętność poszanowania wytworów pracy ludzkiej, właściwe ich użytkowanie, jak również chęć i umiejętności współpracy w zespole. Wzorem dobrego i kulturalnego pracownika jest człowiek posiadający takie cechy, jak: uczciwość, solidność, poczucie odpowiedzialności, koleżeńskość, zaangażowanie, przyswojenie sobie i przestrzeganie zasad dobrej roboty, a więc sprawnego i skutecznego postępowania (S2 i S3).

W mojej krytyce nie chodzi o to, że pracownik ma nie szanować wytworów pracy ludzkiej, ma być niekoleżeński, nieuczciwy, niesolidny, nieodpowiedzialny i ma wykonywać „złą robotę" – to nie ulega wątpliwości – ale o to, iż pracownik im wydajniej pracuje, tym bardziej jest ograbiany ze swojej pracy, im bardziej sobą odzwierciedla społecznie pożądany wzorzec osobowy, tym mniej jest osobą, a bardziej jest przedmiotem[40]. Obecne w słownikach pedagogiki pracy powiększanie zakresu czasu wolnego – powiązanego z podnoszeniem kultury pracy, a tym samym z wykonaniem ustalonej miary pracy – oznacza, że pracownik jest wolny, o ile poddał się zniewoleniu w przewidzianym zakresie. Sługa uzyskuje wolność, o ile zrealizuje cele Pana, jeżeli można sobie pozwolić na Heglowską terminologię. To, w jaki sposób działa tu logika *homo oeconomicus*, wiąże się z faktycznym zaspokojeniem potrzeb pracodawców (wykonanie ustalonej miary pracy) i warunkowym zaspokojeniem potrzeb pracowników (wypoczynek, rekreacja itd.). Problem strukturalnej niemożliwości humanizacji pracy w kapitalizmie zauważa się – pomimo i na przekór podobnego sposobu definiowania „istotnych elementów humanizacji warunków pracy" – w starym słowniku pedagogiki pracy (S1). *Ergo*, stary słownik (S1) bywa bardziej użytecznym narzędziem opisu rzeczywistości

[39] L. Kołakowski, *Główne nurty…*, s. 116.
[40] Zob. tamże.

kapitalistycznej niż nowe słowniki, przy świadomości ograniczeń humanizacji warunków pracy w kapitalizmie, bowiem humanizacja:

> (…) Jest procesem, który prowadzi do przezwyciężenia alienacji pracy i jej skutków (…) jaka zrodziła się w wyniku kapitalistycznego sposobu produkcji. Tak rozumiana humanizacja warunków pracy jest możliwa tylko na gruncie zmiany kapitalistycznego na socjalistyczny system produkcji społecznej. W warunkach ustroju kapitalistycznego można mówić tylko o humanizacji warunków pracy. (…) Humanizacja warunków pracy w ustroju kapitalistycznym łagodzi jedynie, a nie likwiduje, tarcia klasowe, eliminuje lub neutralizuje ujemne wpływy współczesnej organizacji społeczeństwa kapitalistycznego (S1).

W pierwszej kolejności dowiadujemy się z treści pojęcia „humanizacji warunków pracy", iż stoi ono w praktyce społecznej *vis-à-vis* alienacji pracy, gdyż „prowadzi do przezwyciężenia" jej skutków oraz jej samej. Tym samym proces humanizacji warunków pracy stoi po stronie wyzwolenia pracy, co zresztą przynosi poważne konsekwencje w ramach znaczeń nadawanych tym pojęciom przez nowe (S2 i S3) słowniki pedagogiki pracy. W nowych słownikach zniesienie obiektywnej alienacji pracy, a zarazem wyzwolenie pracy jest fikcją i „marzeniem utopistów" (S2 i S3). To zaś rodzi takie konsekwencje logiczne, iż sam proces humanizacji pracy też jest niemożliwy, pozorowany albo też ma zgoła odmienne cele – co zresztą wzajemnie się nie wyklucza. W każdym razie, koniecznie trzeba zwrócić uwagę na fragment definicji pojęcia „humanizacji warunków pracy", w którym autorzy starego słownika (S1) wskazują genezę alienacji pracy – według nich rzeczywistość odczłowieczona jest cechą konstytutywną „kapitalistycznego sposobu produkcji". Co podkreślają, stwierdzając, iż w warunkach kapitalistycznego sposobu produkcji „można mówić tylko o humanizacji warunków pracy" (S1). To, co najważniejsze w stwierdzeniu padającym w słowniku (S1) to to, że autorzy starego słownika sami dezawuują wszystko, co następuje w przedmiocie „humanizacji warunków pracy" wypowiedziane po roku '89. Mówiąc krótko, T.W. Nowacki jako jeden z redaktorów słownika (S1) odmawia sobie prawa zabierania głosu w odniesieniu do pojęcia „humanizacji warunków pracy" po transformacji społeczno-ekonomicznej, przed czym jako redaktor kolejnych dwóch słowników (S2 i S3) nie jest w stanie się ustrzec.

Dochodzimy tu do kluczowego momentu, w którym ścierają się indywidualne postawy ludzkie i przemiany społeczne w makroskali – tutaj przemiany społeczne zdominowały indywidualne działania. Pojawia się pytanie, dlaczego nie można powiedzieć, przynajmniej w ramach aktualnego dyskursu pedagogiki pracy, że w warunkach kapitalistycznych humanizacja warunków pracy jest pustym gestem? Przyczyna leży w samym mechanizmie pustego gestu, który chociaż jest pusty, to jednak jest gestem, a zatem nie jest pozbawiony znaczenia. W starym (S1) słowniku pedagogiki pracy pada stwierdzenie, iż w kapitalizmie, a zatem w nowych słownikach (S2 i S3) można jedynie mówić o humanizacji pracy – jednak nie jest to prosta opozycja mówienia i działania,

mamy tu do czynienia z gestem, pustym, ale gestem. S. Žižek tak opisuje mechanizm pustego gestu:

> By sięgnąć po skrajny przykład: w Związku Radzieckim w latach trzydziestych i czterdziestych zakazane było nie tylko krytykowanie Stalina, *lecz zapewne jeszcze bardziej zakazane było wypowiadanie tego zakazu*, tj. publiczne stwierdzenie, że krytykowanie Stalina jest zakazane[41].

Niemożność stwierdzenia, iż humanizacja warunków pracy jest w kapitalizmie niemożliwa stanowi pogwałcenie tej samej zasady, która zakazywała stwierdzenie, iż nie można krytykować Stalina, chociaż faktycznie nie było to dozwolone. Mamy tu do czynienia, jak to określa S. Žižek, z sytuacją, w której niepisane prawa jednocześnie dają możliwość pogwałcenia praw pisanych, lecz *de facto* są bardziej jeszcze restrykcyjnie niż właśnie prawa pisane[42]. Odnosząc to do przekształceń słowników pedagogiki pracy, paradoksalnie więcej intelektualnej swobody o orzekaniu o rzeczywistości społecznej po roku '89 autorzy mieli przed rokiem '89, pomimo panującego podówczas wybitnie opresyjnego reżimu, diagnozy wydają się trafiać w sedno.

Dość jednak o autorach słowników pedagogiki pracy. Pusty gest ma swe konsekwencje nie tylko dla dyskursu pedagogiki pracy, ale także dla samej praktyki pracy. W odniesieniu do humanizacji warunków pracy pustość gestu oznacza „symboliczną wymianę w najczystszej postaci"[43], a mianowicie sytuację, w której strony wymiany znalazły się w punkcie wyjścia, co jednak nie oznacza, że sam gest nie miał znaczenia:

> Sens, „magia" tej wymiany symbolicznej polega na tym, że chociaż w końcu jesteśmy znowu w punkcie wyjścia, ogólny skutek wymiany nie jest równy zero, ponieważ obie zainteresowane strony osiągają wyraźny zysk – pakt solidarności[44].

Jeżeli chodzi o humanizację warunków pracy, to mamy do czynienia z sytuacją, w której pracodawca działa na rzecz poprawienia warunków pracy – uczynienia pracy bardziej ludzką – jednak ze względu na obowiązujące strukturalne uwarunkowania (prywatna własność środków produkcji) paradoksalnie nie pomniejsza asymetrii między sobą a pracownikiem, lecz wręcz odwrotnie. Gest – humanizacja warunków pracy – dokonany na rzecz pracowników pozostaje pusty, gdyż chociaż praca może i staje się bardziej ludzka, pozostaje ciągle odczłowieczona – oto jest pustość gestu humanizacji warunków pracy w kapitalizmie, z której niegdyś, ale nie teraz, zdawali sobie pedagodzy pracy. Pracownicy to, co zyskali, oddają w dwójnasób, zwiększając swoją wydajność, poddając się tym samym silniejszemu jeszcze wyzyskowi. W każdym razie ta strukturalna konsekwencja kapitalizmu – konsekwencja logiki *homo*

[41] S. Žižek, *Przekleństwo…*, s. 45.
[42] Zob. tamże.
[43] Tamże, s. 44.
[44] Tamże.

oeconomicus – unieważnia „widzenie człowieka jako podmiotu pracy" (S2 i S3), unieważnia zatem pierwszą podstawową zasadę humanizacji warunków pracy. Im bardziej zbliżamy się do pojęcia Totalnego Zarządzania Jakością, tym wyraźniejsze staje się uprzedmiotowienie człowieka; im bardziej zbliżamy się do „demokratycznego stylu zarządzania", tym wyraźniejszy staje się merkantylny charakter działań na rzecz poprawy sytuacji ludzi pracy.

Pusty gest humanizacji warunków pracy znajduje swe odzwierciedlenie w zasadzie ekwiwalentu – w ramach logiki *homo oeconomicus* pusty gest prowadzi do sytuacji, w której dochodzi do wymiany prowadzącej do punktu wyjścia. W percepcji obu stron wymiany przedmiot wymiany jest w danych warunkach równowarty – nie stoi to jednak w sprzeczności ze stwierdzeniem, iż jedna ze stron asymetrycznie korzysta z ustanowionej relacji wymiany. Powołując się na T.W. Adorno i M. Horkheimera: w kapitalizmie „nawet uszczęśliwiające dobra stają się elementami nieszczęścia"[45], nieszczęścia, które wynika z funkcjonowania w praktyce społecznej konstytutywnej asymetrii. Asymetryczność relacji zapewniona jest tutaj w najbardziej ogólnym wymiarze przez dostęp do środków produkcji. Nadwyżka wynikająca z postępującej w rytmie ustroju kapitalistycznego humanizacji warunków pracy sprowadza się do zwiększania wyzysku (przez zmniejszenie poczucia wyobcowania) oraz do tego, co S. Žižek określa jako „pakt solidarności". Ukazuje się to w całej okazałości w przejściu pomiędzy szóstym elementem humanizacji warunków pracy (S2 i S3) a pojęciami *human relations* i „demokratycznego stylu kierowania".

4.2.3. Pojęcia *human relations* i „demokratycznego stylu kierowania"

Szóstym elementem humanizacji warunków pracy jest „czynny udział pracowników w kontroli procesów technologicznych oraz kontroli społecznej" (S2 i S3). Mamy tutaj do czynienia z trzema elementami, a pierwszym z nich jest ustanowienie relacji komunikacyjnej między pracownikami a kierownictwem. Kolejne dwa elementy stanowią przedmiot komunikacji (jej temat), są nim procesy technologiczne i procesy społeczne. Syntetycznie mówiąc o szóstym elemencie humanizacji warunków pracy, chodzi o dążenie do porozumienia w zakresie procesu pracy i w zakresie uzyskiwania porozumienia – chodzi o stosunki międzyludzkie. Po prostu humanizacja warunków pracy wraz z uczłowieczaniem stosunków międzyludzkich. Jakie jednak znaczenie stosunkom międzyludzkim nadaje się aktualnie w dyskursie pedagogiki pracy? Pytając o znaczenie stosunków międzyludzkich w kapitalizmie, mam na myśli to, do czego są stosunki międzyludzkie sprowadzone. Pojęcie „stosunków międzyludzkich" pojawia się w nowych (S2 i S3) słownikach pedagogiki pracy dwukrotnie – raz jako „stosunki międzyludzkie", raz jako *human rela-*

[45] M. Horkheimer, T.W. Adorno, *Dialektyka*…, s. 15.

tions. Pierwsze z pojęć zawiera rys historyczny teorii i praktyki stosunków międzyludzkich, by w końcu odesłać do pojęcia *human relations*:

> *Human relations* (…) 1) wzajemne oddziaływanie na siebie ludzi jako jednostek i jako członków grup; 2) badanie stosunków organizacyjnych i międzyludzkich w przemyśle, zwłaszcza między załogą a kierownictwem, a także wzajemnego oddziaływania na siebie cech indywidualnych, przynależności grupowych i wydajności pracy (S2 i S3).

W pierwszej części definicji dostajemy bardzo szeroką definicję, która pomieścić może każdą możliwą relację między minimum dwoma jednostkami. Dalej zaś dochodzimy do treści znacznie bardziej interesujących, gdyż druga część definicji znacznie zawęża znaczenie pojęcia *human relations* – dopiero tu możemy poznać, do czego sprowadzone jest znaczenie stosunków międzyludzkich. Znaczenie to sprowadzone jest do wiedzy – wskazuje na to określenie „badanie" – o stosunkach międzyludzkich w procesie pracy. Przedmiotem wiedzy są relacje między pracownikami a kierownictwem, z drugiej strony zaś zależność między czynnikiem indywidualnym, grupowym a wydajnością pracy. Ostatecznie daje to połączenie następujące: wiedza o relacjach między załogą a kierownictwem w odniesieniu do wydajności pracy. Tu dopiero dochodzimy do sedna treści pojęcia *human relations* – stosunki międzyludzkie sprowadzają się do wydajności pracy, a wiedza o nich do instrumentalnej ingerencji w relacje międzyludzkie na rzecz wydajności, czyli faktycznie wiedza staję się narzędziem wyzysku. Mówiąc innymi słowy, w ramach nowych słowników pedagogiki pracy relacje międzyludzkie pozbawione są waloru etycznego, sprowadza się je do wymiaru ekonomicznego. Daleki jestem od naiwnej krytyki takiego stanu rzeczy i moralizowania, iż oto uczyńmy tak, by traktować człowieka po ludzku – przecież już wiemy, że ludzkie potraktowanie go prowadzi prosto do pogłębienia alienacji obiektywnej. Chcę tutaj jednak pokazać, że strukturalne uwarunkowania ekonomiczne totalizują nie tylko całość stosunków społecznych, ale także ograniczoną liczbę sposobów jej postrzegania.

Podobnych wniosków dostarcza analiza powiązanego z *human relations* pojęcia „style kierowania":

> Style kierowania, sposób zarządzania podległymi pracownikami, mający charakter stosunków wytworzonych przez kierownika z podwładnymi. Rozróżnia się: 1) styl autokratyczny (…) 2) styl demokratyczny, gdy kierownik pobudza pracowników do ujawnienia własnej inicjatywy, zostawia im w pewnym zakresie swobodę podejmowania decyzji, naradza się z pracownikami i powoduje, że czują się oni współodpowiedzialni, wytwarza pogodną atmosferę w pracy. (…) Style kierowania mają wielki wpływ na stosunki międzyludzkie w zakładzie pracy. Nowoczesny styl kierowania polega na rozkładaniu odpowiedzialności i wciąganiu wszystkich pracowników w ważne sprawy zakładu dla zaktywizowania ich w ramach całościowego systemu zarządzania jakością (TQM) (S2 i S3).

Nie poddaję analizie „autokratycznego stylu kierowania", gdyż ten nie jest preferowany przez samych autorów definicji, a preferowany jest „demokratyczny styl kierowania". Mamy tu do czynienia z takimi „wytworzonymi przez kierownika" relacjami międzyludzkimi w zakładzie pracy, które jednocześnie są „sposobem zarządzania" (S2 i S3). Można zatem powiedzieć, iż najwłaściwsze stosunki międzyludzkie w zakładzie pracy między ludźmi zajmującymi różne pozycje w strukturze podziału pracy sprowadzają się do „sposobów zarządzania". Oczywiście o „sposobach zarządzania" mówić można jedynie od strony kierujących pracą innych osób, od strony szeregowych pracowników można jedynie mówić co najwyżej o sposobach podporządkowania, ale o tym dowiadujemy się z pojęcia „dyscypliny pracy". W każdym razie preferowanym „sposobem zarządzania", a zatem i „stylem kierowania" jest „demokratyczny styl kierowania" – o preferencjach autorów słowników pedagogiki pracy świadczy stwierdzenie „nowoczesny styl kierowania" w odniesieniu do cech „demokratycznego stylu kierowania". Jaka jednak jest treść pojęcia, którym się teraz zajmujemy? Autorzy definiują tutaj wzorzec osobowy kierownika w odniesieniu do ustanawiania przez niego stosunków międzyludzkich. Stosunki te mają się kształtować na płaszczyźnie partnerskiej, mają być bardziej symetryczne, po prostu bardziej ludzkie. Cechą konstytutywną stylu demokratycznego jest z jednej strony pozostawienie pracownikom pewnego zakresu autonomii co do celów i metod podejmowanych działań, z drugiej strony dyskutowanie celów i metod działania całego zespołu. Można zatem dostrzec humanizacyjny wymiar demokratycznego stylu kierowania, gdyby jednak nie to, że wkład w jakość stosunków międzyludzkich, a także w samodzielność pracowników podyktowany był aktywizacją pracowników „w ramach całościowego systemu zarządzania jakością" (S2 i S3). Konsekwencją podporządkowania idei demokratyzacji relacji międzyludzkich idei Totalnego Zarządzania Jakością (TQM) jest instrumentalizacja stosunków międzyludzkich, a to jest w całkowitej sprzeczności względem tego, co można określić jako demokrację w miejscu pracy. Współodpowiedzialność pracowników za proces produkcji podporządkowana jest nie idei równości, lecz idei zysku.

4.2.4. TQM *versus* człowieczeństwo

Przewija się przez ten tekst pytanie: do czego sprowadzone są pojęcia wyznaczające siatkę pojęciową współczesnej pedagogiki pracy? Analiza kolejnych pojęć – „humanizacji warunków pracy", *human relations*, „demokratycznego stylu kierowania" – wskazuje, że ogólny sens tych pojęć sprowadza się do określenia warunków możliwości intensyfikacji wyzysku. To ogólne znaczenie znajduje swój wyraz w sprzeczności pomiędzy pojęciem TQM a pojęciem „człowieczeństwa".

> Wiąże się człowieczeństwo z poczuciem godności, szacunkiem dla osoby, której nie wolno używać jako środka dla osiągania celu działania (S2 i S3).

Treść pojęcia „człowieczeństwa" nie wymaga żadnego komentarza, dopóki nie skonfrontuje się go z pojęciem TQM:

> TQM (totalne zarządzanie jakością) – można swobodnie tłumaczyć jako skupienie wszystkich czynników około doskonalenia jakości produktu czy wytworu, jak i procesu wykonania. TQM ogarnia również sprawę doskonalenia projektantów i wykonawców, ich samodoskonalenia, można by więc ideę tę wykładać jako wszechstronne dążenie do podnoszenia jakości pracowników, pracy i jej wytworów (S2 i S3).

Jeżeli nie wolno używać osoby jako „środka dla osiągnięcia celu działania" (S2 i S3), to nie tylko nie można procesem pracy zarządzać, będąc zorientowanym na jakość pracy i wytworów, ale nawet nie można myśleć tymi kategoriami. Celem ogólnym TQM nie jest człowiek, który jest zapośredniczony przez cel ogólny, którym z kolei jest jakość produktu lub usługi. Sam sens myślenia o procesie pracy kategoriami jakości produktu bądź usługi nie jest przez autorów definicji TQM wyartykułowany, lecz można przypuszczać, iż „skupienie wszystkich czynników około doskonalenia jakości produktu" (S2 i S3) jest w perspektywie kapitalizmu zorientowane na konkurencyjny udział w grze rynkowej – tym samym podniesienie jakości finalnego produktu lub usługi jest potencjalnym źródłem zysku. Mamy zatem tu do czynienia z sytuacją, w której pracownik jako osoba zostaje urzeczowiony, będąc sprowadzonym do roli instrumentu pracodawcy. Jeżeli ktoś zatem pyta, na czym polega dehumanizacja pracy w kapitalizmie, tutaj znajduje odpowiedź – na traktowaniu człowieka jako przedmiotu, środka, warunku możliwości zysku czy po prostu, jak to się zwykło mawiać, dodatku do maszyny. Jeżeli jedynym celem wiedzy jest wyzysk, a nie człowiek, dyskurs pedagogiki pracy jest wyrazem racjonalności instrumentalnej, a Totalne Zarządzanie Jakością jawi się jako nowy totalitaryzm.

Wszechobowiązująca tak dla praktyki społecznej, jaki i dyskursu – teorii i praktyki – jest logika *homo oeconomicus*, będąca immanentną logiką wszystkich ustrojów ufundowanych na asymetrii społecznej w ogólności, a kapitalizmu w szczególności. Problem nie leży w zniesieniu racjonalności instrumentalnej, lokującej innego człowieka poza jego człowieczeństwem jako przedmiot działania, lecz w dostrzeżeniu, iż cokolwiek się w ramach reguł gry rynkowej zdarza się pomiędzy pracodawcami a pracobiorcami, oparte jest na zasadzie chytrości i asymetrii stosunku do środków produkcji. Wszelkie działania na rzecz „uczłowieczenia" warunków pracy ze strony pracodawców będą podejmowane o tyle, o ile planowane zyski przewyższać będą koszty uczynienia pracy bardziej ludzką. Nieludzkie traktowanie pracowników prowadzi po prostu do mniejszych zysków, ale większe zyski pracodawców oznaczają proliferację alienacji obiektywnej, czyli intensyfikację dehumanizacji.

4.2.5. Pojęcie „dyscypliny pracy”

Z pojęciem „dyscypliny pracy” wiąże się sprzeczność, która powinna być, a której nie było, gdyż mamy tu do czynienia z przemianami, które powinny zajść, ale których nigdy nie było. Mechanizm ten, najkrócej rzecz ujmując, jest taki: jeżeli dokonały się przekształcenia praktyki społecznej, to były one znaczące; jeżeli przekształcenia były znaczące, to winno znaleźć to wyraz w dyskursie, czyli w tym, jak się mówi i pisze o praktyce; jeżeli nie dokonały się zmiany w dyskursie, to przekształcenia praktyki społecznej były pozbawione znaczenia. Oczywiście mowa tutaj o przekształceniach dyskursu pedagogiki pracy oraz transformacjach po roku ’89. Przykładem paradoksalnej formuły – wszystko się zmieniło, ale zostało po staremu – jest pojęcie dyscypliny pracy, które nie uległo przekształceniom, pomimo znaczących przemian dyskursu i obserwowanych „gołym okiem” przemian praktyki dnia codziennego. W starym (S1) słowniku pedagogiki pracy pojęcie „dyscyplina pracy” definiowane jest w sposób następujący:

> Właściwość organizacji pracy i stosunku do niej, niezbędna do zabezpieczenia należytego przebiegu procesu pracy (S1).

Natomiast w nowych (S2 i S3) słownikach czytamy:

> Organizacja pracy gwarantująca należyty przebieg procesu pracy (S2 i S3).

Różnica między słownikiem sprzed ’89 roku i słownikami po demokratycznym przełomie jest literalna, gdyż celem ogólnym zaprowadzania dyscypliny pracy jest zagwarantowanie lub zabezpieczenie „należytego przebiegu procesu pracy” (S1, S2, S3). Oczywiście człowiek nie jest tutaj celem i zarazem podmiotem działania, lecz środkiem, czyli przedmiotem oddziaływania – przedmiotem dyscyplinowania. Człowiek ma być zdyscyplinowany, aby założone wcześniej cele odnośnie przebiegu procesu pracy zostały zrealizowane. W rzeczywistości kapitalistycznej zagwarantowanie „należytego przebiegu procesu pracy” oznacza zagwarantowanie funkcjonowania takich stosunków produkcji, które umożliwiają wyzysk, a tym samym dyscyplina pracy jest w swoim praktycznym funkcjonowaniu koniecznym warunkiem możliwości wyzysku. Brak zróżnicowania pomiędzy słownikami pedagogiki pracy oznacza zaś, że nic się w trakcie transformacji w wymiarze pracy nie zmieniło się. A przynajmniej stałą cechą pracy zawodowej pozostaje urzeczowienie człowieka – elementy występowania człowieka nie jako osoby, lecz jako rzeczy w procesie pracy są następujące:

> (…) 1) ustalenie czasu pracy i jego przestrzeganie; 2) wykonywanie ustalonej normy pracy; 3) zapewnienie należytej jakości pracy; 4) dbałość o środki pracy; 5) oszczędność w zużyciu przedmiotów pracy; 6) przestrzeganie zasad bhp; 7) przestrzeganie zasad koleżeńskiej współpracy (S2 i S3).

Wszystkie te elementy, poza punktem piątym, występują w starym (S1) słowniku pedagogiki pracy, więc powtarzam: nie ma między porządkiem nie-

demokratycznym a demokratycznym różnicy w zakresie przedmiotowego traktowania człowieka. Ten deficyt demokracji w świecie pracy wydaje się cechą konstytutywną kapitalistycznej formacji społeczno-ekonomicznej.

W każdym razie obowiązująca jest tutaj zasada „czysto materialnej szczerości": po pierwsze przyjdź do pracy, jeżeli już przyszedłeś, to pracuj, jeżeli już pracujesz, to rób to zgodnie z normami jakości, dbając o warsztat pracy i oszczędnie, jeżeli robisz i to, to nie zrób sobie ani innym krzywdy, no i bądź miły dla współpracowników. Czysto materialna szczerość sprowadza się tutaj do pewnej skrajnej konsekwencji – przychodząc do pracy zgadzasz się na wyzysk, a robiąc wyłom w dyscyplinie pracy, przeciwstawiasz mu się. Otwiera to szerokie pole dla analiz zagadnienia racjonalnego i irracjonalnego oporu pracowników w procesie pracy, lecz skoro ustrój kapitalistyczny ciągle ma się świetnie, to znaczy, że ów opór jest oporem skutecznie pacyfikowanym. Tu dochodzimy do ostatniego wątku, będącego podsumowaniem całego tekstu, a mam na myśli wątek wiedzy i skuteczności panowania.

4.3. W złym guście o wymiotach narracji. Edukacja w przekształceniach dyskursu pedagogiki pracy w kontekście pedagogiki emancypacyjnej P. Freire

Dlaczego w złym guście? Dlatego, że *W złym guście*, film klasy „B" Petera Jacksona ma albo raczej może mieć kapitalne znaczenie dla analizy społecznych funkcji obowiązku szkolnego w ogóle, a taniej i masowej szkoły w szczególności. Dlaczego „wymioty narracji"? Jest to pewna konstytutywna cecha szkolnictwa w systemach, w których górę biorą tendencje do wykluczania całych grup społecznych – cecha określona właśnie w ten malowniczy sposób przez P. Freire[46]. Mówiąc w złym guście o wymiotach narracji, pragnę przybliżyć trzy poziomy, na których może pracować metafora „wymiotów narracji", najwyższy z tych poziomów pewnie może zostać dookreślony zupełnie inaczej, lecz moim zdaniem wiele tutaj może wyjaśnić dokonanie pewnego porównania z jedną ze scen filmu P. Jacksona. Będziemy mieli tutaj do czynienia z tłumaczeniem jednej metafory przez inną metaforę, w każdym razie nie wolno zapominać, iż wszystkie te zabiegi mają za zadanie umożliwienie dokonania pogłębionej analizy edukacyjnej praktyki społecznej.

Mówiąc natomiast o edukacji, skupię się na analizie przekształceń dyskursu pedagogiki pracy – na podstawie starego (S1) i nowych (S2 i S3) słowników pedagogiki pracy – w obrębie jednej z trzech kluczowych dla tej subdyscypliny pedagogicznej kategorii, a mianowicie kategorii „wychowania". W przebiegu analiz poszczególnych kategorii, wyznaczających siatkę pojęciową pedagogiki pracy, zorientowany będę przede wszystkim na uchwycenie aktualnej jej kondycji – a ta, przynajmniej z punktu widzenia radykalnego i krytycznego paradygmatu pedagogiki, wymaga natychmiastowej poprawy.

[46] Zob. P. Freire, *„Bankowa" koncepcja edukacji jako narzędzie opresji*, [w:] K. Blusz (red.), *Edukacja i wyzwolenie*, Kraków 2000, s. 95.

Jeżeli P. Freire używa metafory „wymiotów narracji", to moim zdaniem trafia ta metafora dokładnie w praktykę edukacyjną wyłaniającą się z siatki pojęciowej pedagogiki pracy. Mówiąc innymi słowy, pedagogika pracy daje w swym dyskursie po prostu wyraz takiej edukacyjnej praktyce społecznej, którą można określić mianem wymiotów narracji. Uwzględniając jeszcze to, iż system edukacyjny nie jest samoistny, a jest jedynie składową częścią systemu społecznego, to dyskurs pedagogiki pracy daje tym samym wyraz aktualnej formacji społeczno-ekonomicznej w całości.

Zadań, jakie stoją przede mną tutaj, aby móc ukazać odpowiedniość między metaforą „wymiotów narracji" a preferowaną w dyskursie pedagogiki pracy wizją szkoły, jest kilka: w pierwszej kolejności należy przedstawić, w jaki sposób pracuje metafora „wymiotów narracji", by później odpowiedzieć, jak owa metafora odnosić się może do celów edukacyjnych, wyłaniających się z siatki pojęciowej pedagogiki pracy, a także do postulowanych mechanizmów ich realizacji.

4.3.1. Trzy poziomy metafory wymiotów narracji[47]

Zacznijmy może od przytoczenia słów P. Freire, zawierających metaforę „wymiotów narracji":

> Uważna analiza relacji pomiędzy nauczycielem a uczniem w szkole czy poza nią odsłania na każdym poziomie jej fundamentalnie narracyjny charakter. Wymaga ona obecności Podmiotu będącego autorem narracji (nauczyciel) i cierpliwie słuchającego Przedmiotu (uczniowie). Jej zawartość, wartości czy też empiryczny wymiar rzeczywistości ma skłonność, by w procesie narracji stawać się martwą i skamieniałą. Edukacja cierpi od wymiotów narracji[48].

„Edukacja cierpi od wymiotów narracji" – stwierdzenie to pada w odniesieniu do relacji komunikacyjnej między nadawcą (nauczycielem) i uczniem, który jest w tej relacji do tego stopnia bierny, iż można go określić jako „słuchający Przedmiot" – przedmiot oddziaływania lub też, co ważne dla dalszych rozważań już w kontekście dyskursu pedagogiki pracy, przedmiot pracy szkoły. Z drugiej strony metafora „wymiotów narracji" pracuje jako określenie zawartości narracji w odniesieniu do struktury norm i wartości, a także sądów odnośnie rzeczywistości.

Poziom pierwszy

Określając, w jaki sposób pracuje metafora „wymiotów narracji", jak zresztą każda inna metafora, trzeba rozpoznać mechanizm powstawania znaczenia

[47] Rewersem wymiotów narracji jest – w koncepcji P. Freire – kultura ciszy, co zresztą wiąże się z konsekwencjami dla codziennego funkcjonowania systemu politycznego: uciszani uczniowie ćwiczą milczenie. Zob. P. Stańczyk, *Milcząca zgoda, kultura ciszy, polityka głosu*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2010, nr 3(51), s. 25–38.

[48] P. Freire, *„Bankowa"…*, s. 95.

związku frazeologicznego, który przez oryginalne zestawienie nabiera innego znaczenia niż dosłowne. Mówiąc o pierwszym poziomie znaczenia metafory „wymiotów narracji", mam na myśli znaczenie pozostające w „bezpośredniej bliskości" znaczenia dosłownego. Pojawia się zatem pytanie o to, co łączy „wymioty" i „narrację" – co w definicjach obu pojęć występuje jako ich konstytutywny element. Tym wspólnym elementem będącym warunkiem możliwości powstania metafory „wymiotów narracji" w ogóle jest „treść". Bowiem treść jest tym, co wydostaje się na zewnątrz w trakcie wymiotów, mowa oczywiście o treści pokarmowej. Z drugiej strony treść jest zawartością narracji, można zatem powiedzieć, iż „wydostaje się na zewnątrz" w trakcie narracji. W tym sensie, orzekając o podmiocie mówiącym, tak jak to czyni P. Freire, można zbudować synonimiczne dlań pojęcie – pojęcie „podmiotu wymiotującego", w trakcie narracji i tekstem oczywiście. Problemów nastręcza jednak próba określenia w tej relacji i zgodnie z tym, w jaki sposób pracuje metafora „wymiotów narracji" roli ucznia. Wiemy o uczniu, iż jest jedynie biernym, jak to określa P. Freire, „cierpliwie słuchającym" przedmiotem. Czym dla ucznia są „wymioty narracji"?

Poziom drugi

Wiele wyjaśnia w tej kwestii następujące stwierdzenie P. Freire: „Słowa są opróżnione ze swej konkretności, stając się wyalienowanym i alienującym pustosłowiem"[49].

Narracja nauczyciela przez P. Freire pojmowana jest jako – trawestując z kolei A. Schaffa i w kontekście pojęcia alienacji – siła przekreślająca plany uprzedmiotowionego podmiotu, którym jest uczeń[50]. Jeżeli pytamy, jakie indywidualnie istotne znaczenia ma edukacja realizowana w reżimie pracy, który przez P. Freire określany jest jako „bankowy", to odpowiedź brzmi – żadne. Oczywiście jest to pewna idealizacja, zakładająca, że to uczeń jest najważniejszą postacią systemu edukacyjnego i sam, zgodnie ze swoją wolą i poznawczymi potrzebami uczestniczy w edukacji. Tak jednak nie jest, gdyż „Najbardziej charakterystyczną właściwością narracyjnej edukacji jest więc dźwięczność słów, a nie ich transformująca siła"[51].

Treść narracji jest pustosłowiem z perspektywy ucznia, z perspektywy znaczeń, które nadać może swojemu uczeniu się. Cechą konstytutywną pustoty narracji jest pozbawienie działalności komunikacyjnej oraz w ogóle uczenia się potencjału transformacyjnego – potencjału do dokonania zmiany społecznej. W tym sensie i w odniesieniu do metafory „wymiotów narracji" treść wydostająca się przez usta nauczyciela jest wyjałowiona, brak jej z perspektywy rozwoju ucznia wartości – po prostu ta wiedza nie jest pożywna. Niemniej jednak każda praktyka ma jakieś znaczenie – P. Freire przyjmuje do

[49] Tamże.
[50] Zob. A. Schaff, *Alienacja*…, s. 97–98.
[51] P. Freire, *„Bankowa"*…, s. 95.

tego momentu perspektywę ucznia, która nie jest wystarczająca z punktu widzenia wyjaśnienia mechanizmów funkcjonowania oświaty. Mówiąc innymi słowy, edukacja – choćby i ta dominująca, realizowana w koncepcji „bankowej" – ma jakieś znaczenie także z perspektywy ucznia. Przekształcając przykłady pustej dźwięczności słów podane przez P. Freire, można powiedzieć, iż twierdzenie „bitwa pod Grunwaldem odbyła się 15 lipca 1410 roku, a odsiecz wiedeńska miała miejsce 12 września 1683 roku" ma znaczenie wynikające ze strukturalnej przemocy stosowanej przez system szkolny. Mówiąc krótko – wystarczy ustanowić obowiązek szkolny i system egzaminów, aby uczenie się w rytm „wymiotów narracji" nabrało sensu, aby mogło zaważyć na indywidualnych losach uczniów. W tym miejscu odsłania się w pełni wyobcowująca siła edukacji „bankowej", tak w sensie alienacji obiektywnej (ważenie się losów uczniów w perspektywie strukturalnych konieczności stwarzanych przez system oświatowy), ale także alienacji subiektywnej (poczucia wyobcowania prowadzącego chociażby do irracjonalnego oporu względem szkoły)[52]. Na tym poziomie metafory „wymiotów narracji", na poziomie ucznia, uczenie się pierwotnie pozbawione jest znaczenia, będąc pozbawione transformującej siły. Wtórnie zaś znaczenie może zostać skonstruowane w perspektywie strukturalnej przemocy, która leży w instrumentarium szkoły[53]. Nie zmienia to jednak faktu roztrwonienia potencjału rozwojowego uczniów i pozbawienia wiedzy transformującej siły. „Wymioty narracji" dlatego właśnie pozostają wymiotami.

Poziom trzeci

Na drugim poziomie, na którym pracuje metafora „wymiotów narracji" skupiliśmy się na perspektywie ucznia – narracja o tyle jest „wymiotami", o ile jest pozbawiona transformującej siły. Nie oznacza to jednak, że żadne zmiany poprzez edukację się nie dokonują:

> Zdolność edukacji bankowej do pomniejszania lub unieważniania twórczej siły uczniów i do stymulowania ich łatwowierności służy interesom opresorów, którzy nie troszczą się ani o to, by świat ujawniać, ani też, by był on postrzegany jako transformowany[54].

W pierwotnym sensie narracja jest pozbawiona znaczenia dla uczniów, ale nie dla systemu społecznego w zastanej postaci. Mówiąc innymi słowy, inklinację w stronę „bankowej" koncepcji edukacji ma każdy system społeczny, w którym występuje asymetria społeczna, występują opresjonujący i opresjonowani – „wymioty narracji" są wyrazem takiego właśnie strukturalnego uwarunkowania praktyki społecznej w ogóle, jak i edukacyjnej praktyki w szcze-

[52] Zob. P. McLaren, *Antystruktura oporu*, [w:] Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*, cz. 2, Toruń 1992, s. 19–44.
[53] Zob. Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Warszawa 1992, s. 119–129.
[54] P. Freire, *„Bankowa"…*, s. 98.

gólności. W tym, co wydostaje się na zewnątrz nauczyciela, w jego narracji nie chodzi o wyjaśnienie świata, a już na pewno nie o wyjaśnienie świata kategoriami ujawniającymi konflikt społeczny. Tym samym i świat nie może być percypowany przez uczniów jako podatny na zmianę – uczniowie wpędzani są poprzez konsumpcję „wymiotów narracji" w błąd, który określić można następująco: „skoro jest, jak jest, znaczy, że ma tak być". Stymulowanie łatwowierności łączy dialektycznie dokonanie zmiany bez dokonania zmiany – pracę szkoły, która polega na reprodukcji stanu obecnego:

> Choć faktycznie interesy leżą w „zmienianiu świadomości uciśnionych, a nie sytuacji, która powoduje ich ucisk" (…) im łatwiej uciśnieni akceptują te sytuacje, tym łatwiej mogą ulec dominacji[55].

Można zatem powiedzieć, wchodząc na trzeci poziom metafory, iż „wymioty narracji" pozbawione są znaczenia dla ucznia, ale nie są pozbawione znaczenia dla systemu, a raczej dla opresorów, których interes podniesiony jest do rangi interesu powszechnego realizowanego właśnie przez system. Aby lepiej uświadomić sobie, w jaki sposób pracuje na trzecim poziomie metafora „wymiotów narracji" oraz jakie cechy i dlaczego właśnie takie ma narracja nauczyciela w koncepcji „bankowej", można przytoczyć kilka scen z filmu P. Jacksona W *złym guście*.

Fabuła filmu, chociaż niezwykła jest dość prosta: na Ziemi lądują przybysze z innej planety, którzy nie są przyjaźnie do ludzi nastawieni. To znaczy, owszem, gustują w nich, lecz raczej w sensie gastronomicznym niźli w jakimkolwiek innym. Zanim się to jednak wyjaśni, do akcji wkracza jednostka do zadań specjalnych. Krok po kroku „chłopaki" – tak właśnie są określani przez jednego z ministrów – trafiają do kwatery głównej kosmitów i dokonują przerażającego odkrycia. Mieszkańcy położonej na uboczu miejscowości są już martwi i leżą zapakowani w pudła, oczekując na przetransportowanie do barów szybkiej obsługi, gdzieś tam w kosmosie. Bardziej obrzydliwe niż przerażające jest natomiast odkrycie praktykowanego przez kosmitów sposobu przygotowywania pokarmu. Wyznaczony do przygotowania posiłku kosmita pożera ludzi i trawi ich, a gdy przychodzi chwila posiłku, zwraca treść pokarmową prosto do przygotowanej wcześniej wazy. Wówczas przywódca, patrząc na pełną wazę takiego specjału, zwraca się do swoich pobratymców – „I see the gruel is ready" – po czym rozpoczyna konsumpcję.

Jakie jednak ma znaczenie dla pedagogiki ta scena z filmu P. Jacksona? – można zapytać. Otóż nabiera ona znaczenia jedynie w kontekście metafory „wymiotów narracji". Jeżeli zapytujemy o nowy sens związku frazeologicznego, sens, który przekracza znaczenie dosłowne, to omówiona scena jest tu elementem pośredniczącym. Mówiąc krótko, przetrawienie, a później wydostanie się na zewnątrz treści pokarmowej ma tutaj swoją funkcję – jest przygotowaniem pokarmu do spożycia. Jest to operacja na pokarmie, która umożliwi

[55] Tamże.

jego łatwiejszą konsumpcję. Takich wymiotów nie trzeba gryźć, można je nawet wciągnąć przez słomkę. Podobnie jest z wymiotami narracji – treść podawana w narracji przez nauczyciela jest łatwa do konsumpcji w tym sensie, że nie wymaga zaangażowania twórczego potencjału uczniów. Narracja nauczyciela w nikłym stopniu jest zorientowana na zaoferowanie uczniowi dysonansu poznawczego, samodzielnego „rozgryzania" problemów; treść szkolnej narracji jest wypreparowana do postaci lekkostrawnej, lecz przez to pozbawionej smaku papki (kaszki). Bowiem to, co Jacksonowscy kosmici określają kaszką [ang. *gruel* – przyp. P.S.] jest z praktycznej perspektywy uczniów i z teoretycznej perspektywy P. Freire zwykłymi wymiotami. Treść narracji, pozbawiona znaczenia dla uczniów i mająca żywotne znaczenie dla interesu opresjonujących, stać się musi lekkostrawna – nie może być nie-do-przyjęcia.

Dość już tych metafor – P. Freire twierdzi, że „Bankowe podejście w edukacji (…) nigdy nie zaoferuje uczniom, by rozważali rzeczywistość krytycznie"[56]. Ja w tym miejscu pytam, co oferuje uczniom pedagogika pracy? Co oferuje ona w odniesieniu do celów oraz mechanizmów ich realizacji? Do tego momentu mamy już omówione dwa z trzech pojęć wyznaczających pole problemowe pedagogiki pracy. Omówione zostało pojęcie pracy oraz człowieczeństwa, teraz czas, by omówić przekształcenia zagadnień edukacyjnych w słownikach pedagogiki pracy.

4.3.2. Zagadnienie celów wychowania – pojęcia „celów ogólnych", „celów systemu oświaty", „celów wychowania socjalistycznego"

Zagadnienie celów wychowania jest jednym z podstawowych zagadnień pedagogicznych, wykraczającym z pewnością poza obręb tej czy innej subdyscypliny pedagogicznej. Pojęcie „celów ogólnych" w nowych (S2 i S3) słownikach pedagogiki pracy definiowane jest w następujący sposób:

> Cele ogólne mają rodowód filozoficzny, zwane są celami ostatecznymi i stanowią projekcję wizji przyszłości. Pojawiają się w dokumentach politycznych, w programach nauczania, zwłaszcza w dziedzinie motywacji. Dzieje się tak ze względu na ich zwięzłość, bogactwo znaczeniowe, odwołanie do wartości społecznej i kulturowej. Wyznaczają obszar celom pośrednim (S2 i S3).

W pierwszej kolejności należy sobie uświadomić, iż autorzy definicji „celów ogólnych" w nowych (S2 i S3) słownikach pedagogiki pracy nawiązują wprost do koncepcji pedagogiki ogólnej J.F. Herbarta wywiedzionej z celów wychowania. Cele ogólne mają rodowód filozoficzny w tym sensie, iż to właśnie filozofia ma (miała) wyznaczać normy (etyka) i wartości (aksjologia) realizowane później dzięki instrumentarium dostarczonemu przez wówczas

[56] Tamże, s. 99.

założeniową psychologię[57]. Dodać należy, iż owa wizja przyszłości miała charakter konieczności wynikającej z powszechnie obowiązujących zasad etycznych[58] w sensie *a priori*, nie *a posteriori* – nieobowiązujących tu i teraz, lecz koniecznie obowiązujących, gdyż wynikających z bezinteresownych osądów rozumu praktycznego. Problem, jak mi się wydaje, pojawia się właśnie tu, bowiem kwestia „bezinteresowności" społecznie uznanych norm stoi pod znakiem zapytania. Jeżeli tak, to nie jest ważne, czy cele ogólne uwzględniają „odwołanie do wartości społecznej i kulturowej", gdyż te właśnie wartości znieprawione są już przez praktykę, z której wynikają – praktykę społeczną. Tym samym błąd popełniany u samych założeń, jest później powielany jako następstwo w obszarze celów pośrednich. Aby to wyraźnie pokazać, należy dokonać analizy pojęcia „celów systemu oświaty", które występuje w nowych (S2 i S3) słownikach pedagogiki pracy w następującym brzmieniu:

> Cele systemu oświaty, świadomie założone skutki, które społeczeństwo pragnie osiągnąć przez funkcjonowanie systemu oświaty. Mają różną treść w zależności od społeczeństwa (S2 i S3).

Najważniejszym elementem definicji jest tutaj uwzględnienie efektu wynikającego ze społecznego konstruktywizmu – kolektywnego konstruowania projektu, którym jest społeczeństwo. Uwzględnienie intencjonalności oraz wolicjonalności społeczeństwa (jako podmiotu zbiorowego) powoduje, że to, co według J.F. Herbarta mogło być konieczne, raczej już będzie jedynie uchodziło za konieczne. Mówiąc innymi słowy, cele ogólne konstytuowane są przez aktualnie uznaną ideologię, dając tym samym wyraz aktualnym stosunkom społecznym, które ze względu na asymetrie społeczne dalekie są od bezinteresowności, a właściwie dalekie od bezinteresowności są sądy odnośnie norm i wartości. Aby ów efekt ideologiczny z łatwością dostrzec, należy spojrzeć wstecz – tak oto formułowane są „cele wychowania socjalistycznego" w starym (S1) słowniku pedagogiki pracy:

> W myśl humanizmu socjalistycznego stanowią strukturalny układ wartości społecznych i osobistych człowieka. W hierarchicznej strukturze celów najważniejszą wartością jest człowiek, jego szczęście i rozwój. Człowiek uzasadnia potrzebę ideałów życia społecznego, poprzez nie realizuje się, rozwija i zmienia swą osobowość. W społeczeństwie socjalistycznym cele wychowania socjalistycznego ujmowane są w perspektywie całego życia człowieka, rozwoju wielostronnej, bogatej osobowości oraz uczestnictwa w tworzeniu wartości społecznych, kulturalnych i ekonomicznych (S1).

Mamy tu do czynienia jednocześnie z celami ogólnym w tym sensie, że wynikającymi z założeń filozoficznych oraz będących projekcją przyszłości, z drugiej strony z celami systemu oświaty odnoszącymi się do społecznego

[57] Zob. K. Sośnicki, *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa 1967, s. 24–25.
[58] Zob. tamże, s. 26.

konsensusu, w kwestii podejmowanych systemowych działań na rzecz edukacji. Wszystko to brzmi paradoksalnie z perspektywy czasu, a wyraz tej paradoksalności odnajdujemy właśnie w definicji „celów wychowania socjalistycznego":

> W praktyce cele wychowania socjalistycznego określa państwo socjalistyczne wraz z partią polityczną, spełniającą rolę kierowniczą, prowadząc odpowiednią politykę edukacyjną (S1).

Co znaczy kierownicza rola partii oraz państwo socjalistyczne, okazało się w toku przemian społecznych – kierownicza rola partii i oksymoroniczna konstrukcja państwa socjalistycznego okazały się nie-do-przyjęcia dla społeczeństwa. W każdym razie, zanim nie nastąpiły przemiany roku '89, autorom starego (S1) słownika pedagogiki pracy nie przeszkadzało nic w wyrażaniu ideologii stosunków społecznych opartych na upaństwowieniu środków produkcji. Upaństwowienie to natomiast świadczyło o ewidentnej asymetrii społecznej, w której „szary człowiek", proletariusz sytuowany był *vis-à-vis* swej awangardy – partyjnej biurokracji.

W tym kontekście pojawić się może pytanie nie tylko o treść celów ogólnych dziś, ale także o to, kto lub w jakich warunkach owe cele określa. Mówiąc krótko, chociaż nowe (S2 i S3) słowniki pedagogiki pracy pozbawione są tak wyraźnego ideologicznego zaangażowania, a ich język wydaje się być ideologicznie transparentny, dokładniejsze analizy mogą wykazać, iż wartości tam lansowane nie są i nie mogą być niezaangażowane w konflikt społeczny.

W treść definicji „celów systemu oświaty" autorzy nowych (S2 i S3) słowników pedagogiki pracy zwracają uwagę na cele charakterystyczne dla społeczeństwa demokratycznego:

> Dla społeczeństwa demokratycznego cele systemu oświaty zakładają uzyskanie przez każdą jednostkę społeczną możliwie wysokiego poziomu kwalifikacji, w tym zawodowych, zapewniających aktywne uczestnictwo w życiu gospodarczym, kulturowym, politycznym – cele ogólne (S2 i S3).

Podstawowym celem jest tutaj „uzyskanie przez każdą jednostkę (…) możliwie wysokiego poziomu kwalifikacji" (S2 i S3) – demokratyczny walor tak zdefiniowanych celów systemu oświaty sprowadza się do uwzględnienia przez system oświatowy w swoich działaniach „każdej jednostki" (S2 i S3), co ma prowadzić wszystkich bez wyjątku do partycypowania w różnych dziedzinach życia społecznego. Zapowiedzią problemu jest jednak położenie szczególnego akcentu na poziom kwalifikacji zawodowych, a problem ten znajduje swą dojrzałą postać w obecnym w definicji pojęcia „celów ogólnych" (S3) napięciu między pojęciami, wyznaczającymi cele ogólne w pedagogice pracy:

> W pedagogice pracy cele ogólne kształcenia zawodowego są wyznaczone przez triadę pojęciową: Człowiek–Obywatel–Pracownik. Pojęcie „człowiek" wskazuje na konieczność rozwijania solidarnościowych więzów, które po-

> czynają się w rodzinie, utrwalane są we wspólnocie narodowej i finalnie uwieńczane są solidarnością ogólnoludzką. Pojęcie „obywatel" wskazuje na konieczność rozwijania poczucia odpowiedzialności i obowiązków w stosunku do społeczeństwa i struktur prawno-państwowych. Pojęcie „pracownika" wyznacza swoiste treści wychowawcze i dydaktyczne, a przede wszystkim rozwijanie kwalifikacji pracowniczych (S3).

Określenie celów ogólnych kształcenia zawodowego dokonuje się w nowym (S3) słowniku pedagogiki pracy w oparciu o triadę pojęciową: człowiek–obywatel–pracownik (S3) w tym sensie, iż są to kategorie regulujące działania pedagogiczne w okresie od rozpoczęcia szkoły do (przynajmniej) uzyskania niezbędnych kwalifikacji pracowniczych, umożliwiających przejście do świata pracy. W każdym razie mamy tu do czynienia z trzema wartościami odnoszącymi się do różnych zakresów funkcjonowania człowieka w społeczeństwie. W pierwszej kolejności autorzy definicji „celów ogólnych" wskazują na wartość, którą jest „człowiek" – wartość definiowana „solidarnością" na poziomie rodziny, wspólnoty narodowej i wreszcie na poziomie ogólnoludzkim. Drugi z wyznaczających obszary działania w edukacji celów ogólnych zbudowany jest na fundamencie wzorca osobowego „obywatela". W lansowanym w nowym (S3) słowniku pedagogiki pracy znaczeniu i w odniesieniu do celów ogólnych bycie obywatelem oznacza posiadanie „rozwiniętego poczucia odpowiedzialności i obowiązku", oczywiście względem instytucji państwowych i struktur formalno-prawnych. Tu oczywiście warto zapytać: czy nie ma napięcia między byciem „człowiekiem", a byciem „obywatelem"? Jak sądzę problem może pojawić się, gdy dostrzeżemy, że określenie wspólnoty narodowej, należące według autorów do istoty człowieczeństwa, może mieć różne znaczenia. Mam tutaj na myśli pojęcie narodu jako wspólnoty etnicznej – wspólnoty „krwi" – lub też pojęcie narodu jako wspólnoty politycznej, pojęcie „narodu politycznego". Oczywiście pogodzenie takiego pojmowania „człowieka" i „obywatela", jakie prezentuje nowy (S3) słownik pedagogiki pracy, możliwe jest jedynie w tym drugim wariancie – zatem może chodzić o więzy solidarnościowe w ramach „narodu politycznego".

Ciekawsza komplikacja znajduje się jednak dalej i mam tutaj na myśli napięcia między znaczeniami dwóch par pojęć: pierwsze odnosi się do napięcia między pojęciem „człowieczeństwa" i „pracownika", drugie zaś do napięcia między kategoriami „obywatela" i „pracownika". Obecnym w dyskursie pedagogiki pracy napięciem między „człowieczeństwem" a praktyką funkcjonowania rzeczywistości odczłowieczonej, którą jest kapitalizm już się zajmowałem, zatem przytoczę jedynie podstawowy wniosek: oficjalny dyskurs pedagogiki pracy daje wyraz ideologii panującej, a zatem i panującym stosunkom społecznym, dążąc tym samym do uczynienia zadość koniecznym warunkom możliwości wyzysku w oparciu o logikę *homo oeconomicus*.

Natomiast rola pedagogiki pracy, wyłaniająca się z określonego znaczenia pojęć „obywatela" i „pracownika", wymaga rekonstrukcji pojęcia „pracownika" – wszak wiemy już, że bycie obywatelem sprowadza się do odpowiedzialności i obowiązku względem państwa i prawa.

4.3.3. Przekształcenia pojęcia „pracownika”

Pojęcie „pracownika” występuje tak w starym (S1), jak i w nowym (S3) słowniku pedagogiki pracy; w pierwszej kolejności skoncentrujmy się na aktualnym znaczeniu pojęcia „pracownika”:

> Pracownik, wg art. 2 kodeksu pracy: pracownikiem jest osoba zatrudniona na podstawie umowy o pracę, powołania, mianowania lub spółdzielczej umowy o pracę. Definicja ta ogranicza pojęcie pracownika do osób zatrudnionych na umowie. Pomija wolontariat i pracowników zatrudnionych w gospodarstwie domowym (S3).

Tyle słownik (S3) – pojęcie pracownika zredukowane jest w swym zakresie znaczeniowym do wymiaru formalno-prawnego, wyznaczonego przez obowiązujący kodeks pracy. Autorowi pojęcia „pracownika” w nowym (S3) słowniku pedagogiki pracy udaje się zachować neutralny stosunek do definiowanego przedmiotu, tyle że ów neutralny stosunek zbudowany jest na fundamencie formalno-prawnym, a zatem nie wynika z metodologicznego reżimu w podejściu do rzeczywistości społecznej, tylko z uznania konwencji formalno-prawnej przyjętej przez to społeczeństwo. Mówiąc krótko, nie ma tu nic, co mieści się w obszarze zasad przyjętych przez nauki społeczne, a jest to jedynie wykładnia kodeksowa. Trywializując, można doprowadzić do skrajnej konsekwencji obecną przy definiowaniu „pracownika” strategię definiowania i stwierdzić, że wszystko można zdefiniować za pomocą ustaw, zarządzeń i dekretów. Po raz kolejny ten sam błąd autorzy słownika (S3) popełniają, definiując pojęcie „pracodawcy”:

> Pracodawca, kodeks pracy określa pracodawcę jako „jednostkę organizacyjną, choćby nie posiadała osobowości prawnej, a także osobę fizyczną, jeżeli zatrudniają one pracowników”. Jeżeli pracodawca jest jednostką organizacyjną, wtedy czynności z zakresu prawa pracy wykonuje osoba lub organ zarządzający tą jednostką albo inna wyznaczona do tego osoba (art. 3 k.p.) (S3).

Mamy zatem w nowym (S3) słowniku pedagogiki pracy podobną formułę definiowania pojęć „pracownika” i „pracodawcy”: „kodeks pracy określa” (S3), „według kodeksu pracy” (S3). Błąd, o którym wspomniałem, nie polega na nawiązaniu w definiowaniu pojęć „pracownika” i „pracodawcy” do formalno-prawnego zakresu znaczeniowego tych pojęć, błąd ten polega na zredukowaniu pojęć „pracownika” i „pracodawcy” w ich zakresie znaczeniowym właśnie do ujęcia formalno-prawnego.

Dlaczego jednak w ogóle zajmując się pojęciem „pracownika”, należy zwrócić uwagę na pojęcie „pracodawcy”? Otóż pracodawca i pracownik stoją *vis-à-vis* w stosunkach społecznych, a zatem nie tyle sam „pracownik” i sam „pracodawca” definiowani są w nowym słowniku (S3) pedagogiki pracy w sposób formalno-prawny, ale konsekwentnie stosunek między nimi zredukowany jest do jego formalno-prawnego wymiaru. Czego jednak nie można

pomyśleć kategoriami pedagogiki pracy dziś, dowiedzieć się możemy ze starego (S1) słownika pedagogiki pracy.

W starym (S1) słowniku pedagogiki pracy definicja pojęcia „pracownika" jest dużo bardziej złożona, gdyż po stronie definiującej znaleźć można nie jedną, jak w nowym (S3) słowniku pedagogiki pracy, lecz trzy części składowe. Oczywiście stary (S1) słownik uwzględnia formalno-prawny sens definicji „pracownika", lecz oprócz tego mamy w starym słowniku do czynienia z typologią pracowników i co najważniejsze, z socjologiczno-ekonomicznym sposobem definiowania pojęcia „pracownika". Czytamy w definicji „pracownika":

> Pojęcie to ma dwa zakresy znaczeniowe: socjologiczno-ekonomiczny i prawny. Ten pierwszy obejmuje wszystkich, którzy znajdują się w sytuacji społeczno-ekonomicznej determinującej ich do szukania zarobku przez zawieranie umów o pracę. Okoliczność, czy w danej chwili osoba taka znajduje się w stosunku pracy, jest obojętna. Ponadto zaś sam odosobniony fakt zawarcia umowy o pracę nie powoduje zaliczenia do klasy robotniczej. Nie powiemy, że stał się robotnikiem chłop, który przez miesiąc czy dwa pracował przy robotach drogowych (S1).

„Pierwszym" (S1) z zakresów znaczeniowych pojęcia „pracownika" jest zakres „socjologiczno-ekonomiczny" – brak tej strategii definiowania pojęcia w nowym (S3) słowniku pedagogiki pracy nie świadczy po prostu o jakimś błędzie czy niedopatrzeniu. Trzeba tu, jak sądzę, przyjąć po prostu założenie, iż wszystko ma swą funkcję, a zatem i brak socjologiczno-ekonomicznego zakresu znaczeniowego pojęcia „pracownika" w nowym słowniku (S3) pedagogiki pracy również. Aby znaleźć spójną logiczną formułę przekształceń dyskursu pedagogiki pracy, należy właśnie dokładnie przeanalizować socjologiczno-ekonomiczny zakres znaczeniowy. W pierwszej kolejności warto zwrócić uwagę, iż autorzy starego (S1) słownika pedagogiki pracy formułują klasyczną definicję „pracownika", w której *species* w swej istocie jest całkowicie otwarty – zawierając ludzkie uniwersum. *Differentia specifica* z kolei sprowadza się z jednej strony do „determinującej sytuacji społeczno-ekonomicznej" (S1), z drugiej natomiast do „szukania zarobku przez zawieranie umów o pracę" (S1). Mamy tu zatem do czynienia w pierwszej kolejności z określeniem istoty socjologiczno-ekonomicznego zakresu pojęciowego kategorii „pracownika" – istota ta sprowadza się do sytuacji społeczno-ekonomicznej, dalej zaś do determinacji. Jak sądzę, właśnie determinacja jest tutaj zapowiedzią problemu zniknięcia socjologiczno-ekonomicznego zakresu pojęcia „pracownika" w nowym (S3) słowniku pedagogiki pracy. Determinacja bowiem stanowi o istocie socjologiczno-ekonomicznego zakresu znaczenia pojęcia „pracownika" i sprowadza się właśnie w przypadku pracownika do konieczności poszukiwania zatrudnienia. Co jednak jest warunkiem owej konieczności – socjologiczno-ekonomicznej determinacji? Pewien pogląd możemy sobie wyrobić, analizując kolejne zdanie, w którym dowiadujemy się, iż

samo zatrudnienie, bycie zatrudnionym jest obojętne w perspektywie socjologiczno-ekonomicznego zakresu znaczeniowego kategorii „pracownika".

Mamy tu zatem do czynienia z sytuacją, w której oba zakresy znaczeniowe – socjologiczno-ekonomiczny oraz prawny – pozostają względem siebie w bardzo luźnym związku. A to znaczy, że owszem, można być jednocześnie pracownikiem zgodnie z obydwoma tymi strategiami definiowania jednocześnie, lecz te dwa sposoby pojmowania pracownika pozostają w stosunku obojętności, a nawet w pewnej opozycji, szczególnie ze względu na konsekwencje, jakie wynikają ze zniknięcia socjologiczno-ekonomicznego zakresu definiowania pojęcia „pracownika" z nowego (S3) słownika pedagogiki pracy. W każdym razie można być jednocześnie pracownikiem w ujęciu formalno-prawnym, czyli być w stosunku pracy zgodnie z kodeksem pracy, jednocześnie można również pozostawać w sytuacji bycia zdeterminowanym do poszukiwania zarobku, a zatem być pracownikiem w perspektywie socjologiczno-ekonomicznej. Co więcej, samo zawarcie umowy o pracę nie świadczy o tym, iż ktoś z punktu widzenia socjologiczno-ekonomicznego stał się pracownikiem – tutaj autorzy definicji „pracownika" w starym (S1) słowniku pedagogiki pracy dokonują egzemplifikacji takiego przypadku, powołując się na przykład chłopa. To, co różni robotnika (pracownika) od chłopa, w ujęciu socjologiczno-ekonomicznym i w odniesieniu do pojęcia „pracownika" właśnie, to zatem determinacja do poszukiwania zarobku poprzez poszukiwanie zatrudnienia. Mówiąc innymi słowy, pracownik jest zdeterminowany do tego, aby swoją siłę roboczą sprzedawać, chłop zaś nie – istotną tutaj różnicą pozostaje stosunek do środków produkcji. Oczywiście chłop z definicji ze starego (S1) słownika pedagogiki pracy służy jedynie jako przykład i jak sądzę, z tego względu właśnie nie należy koncentrować się na nim jako przedmiocie analizy. Uzupełniając zatem definicję pojęcia pracownika w ujęciu socjologiczno-ekonomicznym: pracownikiem jest każdy, kto nie posiadając środków produkcji, jest zdeterminowany do poszukiwania zarobku przez zawieranie umów o pracę, a zatem zostaje zmuszony do sprzedaży własnej siły roboczej na wolnym rynku.

Tutaj postawić można tezę, iż oto zniknięcie socjologiczno-ekonomicznego zakresu pojęcia pracownika sprowadza stosunki wyzysku do stosunków jedynie formalno-prawnych. Znajduje to swój punkt wspólny w zagadnieniu podwójnej wolności proletariusza – zagadnieniu, któremu taki wyraz daje L. Kołakowski w oparciu o filozofię K. Marksa:

> Praca najemna jest sprzedażą siły roboczej na określony czas. Aby wymiana taka mogła dojść do skutku, potrzebna jest w społeczeństwie obecność najemnika w dwojakim sensie wolnego: wolnego prawnie, to jest *dysponującego swobodnie swoją siłą roboczą* i mającego prawo sprzedać ją komu zechce, nadto zaś *wolnego od własności środków produkcji*, to jest nie mającego nic oprócz swej siły roboczej a wobec tego zmuszonego ją sprzedać. Stosunek

ów, w którym wolny najemnik sprzedaje siłę roboczą właścicielowi narzędzi wytwarzania, jest właśnie cechą charakterystyczną kapitalizmu[59].

Zajmując się przekształceniami pojęcia „pracownika", doszliśmy do prostego spostrzeżenia: z nowego (S3) słownika pedagogiki pracy znika socjologiczno-ekonomiczny zakres definicji, obecny jednocześnie w starym (S1) słowniku. Idąc dalej, można powiedzieć, iż w słowniku pedagogiki pracy (S3), mającym swe korzenie w kapitalistycznej formacji społeczno-ekonomicznej, znika znaczenie pracownika jako osoby nieposiadającej środków produkcji – co zresztą jest istotą albo raczej warunkiem możliwości zaistnienia takich, a nie innych stosunków społecznych między pracownikiem a pracodawcą. Tym samym z dyskursu pedagogiki pracy usuwa się język teorii Marksowskiej. W nowym słowniku (S3) pedagogiki pracy pracownik jawi się jako osoba będąca w stosunku pracy i świadcząca swoją pracę na rzecz pracodawcy – drugiej strony stosunku pracy. Tutaj dochodzimy do sedna: stosunek między pracownikiem a pracodawcą ma charakter cywilno-prawny. W takim razie znoszona jest, przynajmniej w pojęciu, asymetria społeczno-ekonomiczna występująca między stronami stosunku pracy. Pracownik natomiast występuje jako wolny podmiot – wolny w sensie prawnym. Tyle że właśnie ta forma wolności jest warunkiem pozbawienia go wolności poprzez wyzysk. Z kolei wyzysk znajduje swój konieczny warunek możliwości w asymetrycznym stosunku do środków produkcji – tego jednak, przynajmniej w ramach oficjalnego dyskursu pedagogiki pracy powiedzieć nie można, gdyż brakuje pojęcia, dosłownie. Brakuje socjologiczno-ekonomicznego rozumienia pojęcia „pracownika". Nie jest to zwykły błąd czy niedopatrzenie; zakładam, iż wynika to z wyjścia dyskursu pedagogiki pracy naprzeciw zapotrzebowaniom formacji społeczno-ekonomicznej. Pedagogika pracy tym samym, przynajmniej w tej postaci, spełnia ideologiczne funkcje, kastrując Marksa, usuwając pewne elementy języka, usuwa jednocześnie instrumentarium opisu i zrozumienia rzeczywistości odczłowieczonej. Brak pojęcia zdeterminowania do pracy zarobkowej ze względu na stosunek do środków produkcji nie powoduje, iż praktyka wyzysku nie istnieje – w tym sensie praktyka społeczna ma pewien obiektywy rys. Powoduje natomiast zniknięcie konfliktu społecznego z pola widzenia za sprawą patrzenia na stosunki społeczne w kategoriach formalno-prawnych jako na wynikające z porządku prawnego i prawnie chronionych. A co za tym idzie, wyzysk zostaje sformalizowany i prawnie chroniony, dodatkowo zaś nie może jako wyzysk zostać określony – brakuje jego pojęcia. To są konsekwencje wynikające z funkcjonowania tego, co wydaje się ideologicznie transparentne – języka. Przed ideologicznym zaangażowaniem zatem pedagogika pracy nie może się ustrzec, a ideologiczne zaangażowanie po stronie opresjonującego w stosunkach społecznych wymaga jednoznacznej krytyki.

[59] L. Kołakowski, *Główne nurty…*, s. 233.

4.3.4. Pojęcie TQM jako centralna kategoria pedagogiki pracy

Treści wyłaniające się z definicji celów ogólnych jednoznacznie uwikłane są w konflikt społeczny o podłożu ekonomicznym – można powiedzieć, iż oficjalny dyskurs pedagogiki pracy daje tym samym wyraz stosunkom społecznym, będącymi stosunkami panowania. Dopiero tutaj pojawić się może pytanie o postulowane mechanizmy wprowadzania tak pojętych celów w życie poprzez system oświatowy. Tak jak cele ogólne odpowiadają na zapotrzebowanie kapitalistycznej formacji społeczno-ekonomicznej, tak też dzieje się w wypadku wyłaniających się ze słowników pedagogiki pracy mechanizmów działań pedagogicznych podejmowanych na rzecz celów. Warto w tym miejscu podkreślić szczególną pozycję w siatce pojęciowej pedagogiki pracy kategorii TQM, która stając się centralną kategorią pedagogiki pracy, sprowadza system kształcenia do poziomu fabryki. Mówiąc krótko, wszystko zaczyna się i kończy w perspektywie TQM. Analizy, które zaprezentuję, będą potwierdzeniem powyższej tezy, ale także postaram się wyciągnąć wynikające z tego konsekwencje.

W perspektywie znaczenia TQM pojawia się pytanie: co jest produktem szkoły? Każde inne pytanie jest nieistotne – szkoła zredukowana jest do zakładu pracy takiego, jak każdy inny:

> Total Quality Management (…) można swobodnie tłumaczyć jako skupienie wszystkich czynników około **doskonalenia jakości produktu** [podkr. – P.S.] czy wytworu, jak i procesu wykonywania. (…), można by więc tę ideę wykładać jako wszechstronne dążenie do podnoszenia jakości pracy pracowników i jej wytworów (S2 i S3).

Tak pojęty reżim pracy szkoły powoduje, że uczeń jest przedmiotem pracy nauczyciela – brakuje jednak w definicji TQM wątków pedagogicznych. Znajdują się jednak one jako odnośniki w kategoriach jednoznacznie „pedagogicznych", a mianowicie: „doskonalenie systemu dydaktycznego", „pomiar dydaktyczny", „technologia kształcenia". Dla naszych rozważań prowadzących od TQM do TQM istotna będzie analiza kolejnych, występujących w siatce pojęciowej pedagogiki pracy, kategorii: „doskonalenie systemu dydaktycznego", „jakość kształcenia", „pomiar dydaktyczny", „efektywność nauczania się" i „skuteczność uczenia się". Dla wszystkich tych kategorii punktem zaczepienia jest kategoria TQM ze stwierdzeniem tyczącym „doskonalenia jakości produktu", jednak w bezpośrednim związku znaczeniowym z kategorią TQM znajdują się pojęcia „doskonalenia systemu dydaktycznego" oraz „jakości kształcenia". Obie te kategorie wyznaczają dwa przeplatające się ze sobą wątki, które w efekcie prowadzić mogą do postrzegania zaproponowanej w dyskursie pedagogiki pracy wizji szkoły z perspektywy metafory „wymiotów narracji".

W przypadku TQM w edukacji w pierwszej kolejności możemy zająć się z pojęciem „doskonalenia systemu dydaktycznego":

> Doskonalenie systemu dydaktycznego, proces wprowadzania zmian w systemie dydaktycznym i dostosowanie go do aktualnych trendów edukacyjnych, usprawniających działanie oraz zwiększających efektywność kształcenia. Doskonalenie systemu dydaktycznego obejmuje: programy, metody i formy nauczania oraz przygotowanie zawodowe nauczycieli. Konieczność doskonalenia systemu dydaktycznego wynika z ciągłej aktualizacji zadań i celów stawianych przed szkołami, jako wynik postępu: technicznego, technologicznego oraz organizacyjnego – (TQM) (S2 i S3).

Po stronie definiującej „doskonalenie systemu dydaktycznego" znajduje się określenie istoty tego procesu oraz jego przedmiotu. Podchodząc najbardziej syntetycznie do istoty „doskonalenia systemu dydaktycznego" w znaczeniu obecnym w nowych (S2 i S3) słownikach pedagogiki pracy, będzie to proces zwiększający efektywność kształcenia. Jeżeli zastanawia się ktoś, co jest istotą pracy szkoły, to tu odnaleźć można najbardziej oczywistą odpowiedź, praca szkoły polega na kształceniu. Natomiast doskonalenie systemów dydaktycznych, zasadzające się na zwiększeniu ich efektywności, polega tym samym na zwiększeniu efektywności kształcenia. Przedmiotem tego działania są sami nauczyciele, jak i instrumentarium, jakim oni dysponują, aby osiągnąć zakładane cele.

Z drugiej strony mamy do czynienia z pojęciem „jakości kształcenia", występującym jednak tylko w najnowszym (S3) słowniku pedagogiki pracy. W każdym razie, aby zrozumieć logikę leżącą u podstaw definiowania pojęcia „jakości kształcenia", trzeba sięgnąć do samego źródła – do pojęcia „jakości" w ogóle:

> W określaniu jakości istotne są jej kryteria (wskaźniki jakości) przyjęte jako miara efektów uzyskanych przy określonym przebiegu procesu sterowanego (S2 i S3).

W perspektywie edukacyjnej, którą tutaj zaproponowałem, „procesem kierowanym" jest kształcenie, a „kryteriami" cele ogólne edukacji. Stopień realizacji celów ostatecznych systemu kształcenia świadczy zatem o jakości kształcenia – to właśnie wynika z przełożenia pojęcia „jakości" na jakość kształcenia. Nim przejdziemy do analizy samego już pojęcia „jakości kształcenia", można spróbować porzucić poziom normatywny, wynikający ze stawiania celów i czynienia z nich kryterium jakości i przejść na poziom deskryptywny, skupiając się na efektach kształcenia. Mówiąc wprost, trzeba skupić się na skutkach procesu, aby odkryć, jakie są jego cele, a te mają wymiar jednoznacznie ekonomiczny. Wyraz tego można odnaleźć, analizując pojęcie „jakości kształcenia":

> Jakość kształcenia (jakość w edukacji). Problem jakości kształcenia w edukacji był przedmiotem troski pedagogów od wielu lat. Zajmowano się takimi sprawami, jak: egzaminy, ocena kadry pedagogicznej, proces nauczania czy też ocena jakości środków dydaktycznych. Natomiast nowym wyzwaniem dla

większości jednostek prowadzących edukację na zasadach przedsiębiorstwa świadczącego usługi jest dokładna i kompleksowa ocena ich pracy (S3).

Najważniejszą konstatacją jest tutaj określenie „nowego wyzwania" (S3), a zatem i nowego „przedmiotu troski" (S3) – placówki oświatowe działać mają „na zasadach przedsiębiorstwa świadczącego usługi". Zgadzam się co do tego, że oświata należy do sektora usług, ale problemy rodzi, szczególnie w odniesieniu do obowiązku szkolnego, kategoria „klienta", na rzecz którego owa usługa jest świadczona. Zapytując wprost, kto jest klientem systemu oświatowego, stawiam pytanie kluczowe dla rozpoznania relacji władzy obecnych w polu edukacji. Pytam, ponieważ postępująca ekonomizacja dyskursu pedagogiki pracy prowadzi do porażających konsekwencji – ekonomiczno-technologiczna retoryka umożliwia bowiem przenoszenie pojęć ekonomicznych, wcześniej dla określenia procesów edukacyjnych niewykorzystywanych, na grunt pedagogiki. Spróbujmy z pojęciem „jakości wyrobu":

Jakość wyrobu, zespół cech charakteryzujących przydatność wyrobu i jego przystosowanie do wymagań i oczekiwań odbiorców. Zespół cech decydujących o jakości wyrobu określają kryteria jakości najczęściej zawarte w normach. Stanowią one przedmiot oceny wyrobu, jego klasyfikowania na grupy jakościowe lub zaliczania do tzw. braków (S2 i S3).

Jakość wyrobu, odnosząca się do jakości kształcenia, określana mogłaby być z perspektywy „przystosowania do wymagań i oczekiwań odbiorców" (S2 i S3). To dlatego pytanie o to, kto jest klientem oświaty, jest pytaniem dla pedagogiki kluczowym. W kontekście celów ogólnych, wyznaczonych przez triadę pojęciową „człowiek–obywatel–pracownik" i w ramach siatki pojęciowej pedagogiki pracy można powiedzieć, iż preferowanym klientem edukacji nie jest uczeń (późniejszy pracownik), ale pracodawca. W tym świetle nowego znaczenia nabiera kategoria „pomiaru dydaktycznego", którą można porównać do kontroli jakości w fabryce, klasyfikującej „na grupy jakościowe lub zaliczając do tzw. braków" (S2 i S3).

Pomiar dydaktyczny, zastosowanie uprzednio sporządzonych sprawdzianów (testów) jako mierników określenia poziomu opanowania przez uczniów lub słuchaczy, treści kształcenia, których wymiar praktyczny stanowią umiejętności umysłowe i praktyczne przewidziane do opanowania przez uczniów. (…) interesujące jest dążenie do całościowego kierowania jakością – (TQM) (S2 i S3).

Treść definicji pojęcia „pomiaru dydaktycznego" jednoznacznie stawia ucznia w asymetrycznie niekorzystnej pozycji przedmiotu procesu kształcenia – tym samym uczeń postrzegany jest z perspektywy bycia absolwentem, bycia gotowym wyrobem trafiającym na rynek pracy. Świadczy o tym sprowadzenie pomiaru dydaktycznego do rangi narzędzia określającego „poziom opanowania" treści „przewidzianych do opanowania przez uczniów", które – wracając do pojęcia „jakości wyrobu" – świadczyć mogą o spełnianiu oczekiwań i wymagań pracodawców będących odbiorcami siły roboczej.

W tym sensie jasne się staje, jak bardzo wyłaniająca się z siatki pojęciowej wizja edukacji odpowiada stworzonej przez P. Freire metaforze „wymiotów narracji". Praca szkoły polega na kształceniu – przekazie treści programowych, które są obce dla ucznia, wobec których jest on wyobcowany w sensie Marksowskim. Alienująca siła edukacji obowiązkowej sprowadza się i prowadzi do alienacji w życiu dorosłym – kieruje bowiem ucznia na rynek pracy, na którym będzie musiał sprzedawać siebie, przysparzając zysku pracodawcom. Tak więc edukacja jako pewna obiektywna działalność ma po prostu inne znaczenia dla jednostki i dla systemu – inne znaczenie dla swego przedmiotu (ucznia) i swego klienta (klasy panującej). W każdym razie uczeń urasta tym samym do rangi „opornej materii" w tym sensie, w którym możemy powiedzieć, że jedni poddają się obróbce łatwiej niż inni. Uczeń jest elementem najbardziej nieprzewidywalnym w systemie edukacji, znajdując jednocześnie swoje miejsce w postrzeganiu „efektywności nauczania":

> Efektywność nauczania rozpatrywana z punktu widzenia: 1) pedagogicznego, stanowi informację o osiąganych przez uczniów wynikach nauczania i uczenia się, wyrażona ocenami i promocją do wyższej klasy. O efektywności nauczania decydują więc uczniowie, nauczyciele, realizujący treści oraz wyposażenie szkoły. Dlatego efektywność nauczania wyraża się funkcją wyżej wymienionych czynników, co ilustruje wzór: E.n. = f(T, N, U, W), gdzie T – treści kształcenia, N – czynniki związane z nauczycielem, U – czynniki związane z uczniem, W – warunki realizacji procesu; 2) ekonomicznego, stanowi informacje o nakładach i wynikach procesu kształcenia – skuteczność uczenia się (S2 i S3).

Jest tutaj postawiony znak równości między „efektywnością nauczania" a „wynikami nauczania i uczenia się, wyrażonymi ocenami i promocją" (S2 i S3). Z ekonomicznego punktu widzenia chodzi o takie gospodarowanie zasobem sił i środków, aby przy najmniejszym ich nakładzie uzyskać najwyższe możliwe oceny, co przy założeniu rzetelności narzędzi pomiaru dydaktycznego wiąże się z jak najdokładniejszym spełnieniem celów kształcenia. W języku metafory „wymiotów narracji" chodzi o to, by uczynić owe wymioty tak lekkostrawnymi, aby uczniowie przyjęli ich jak najwięcej. Wiele uczyniono dla poprawy skuteczności uczenia się:

> Skuteczność uczenia się warunkują trzy czynniki: programy nauczania, umiejętności nauczyciela, motywacja uczenia się. Mimo pewnych osiągnięć w teorii opracowywania programów nauczania, istnieje wiele niesprawdzonych projektów. Metodyki nauczania zdobywają ostatnio dla swoich naukowych osiągnięć. Na motywację ucznia składają się trzy elementy: 1) rozumienie sensu uczenia się (zakłada orientację w tym, czym jest życie ludzkie, jakie miejsce zajmuje w nim praca zawodowa, jakie zobowiązania ma jednostka względem społeczeństwa, jaki stosunek uczenia się do wyżej wymienionych), 2) pragnienie wiedzy, 3) dążenie do wyrażenia siebie poprzez uczenie się (S2 i S3).

Jednak największym problemem praktycznym systemu kształcenia pozostaje uczeń, który może nie „rozumieć sensu uczenia się", nie „pragnąć wiedzy" i nie chcieć „wyrażać siebie poprzez uczenie się". Zadaniem edukacji, przynajmniej tej, która wyłania się z siatki pojęciowej pedagogiki pracy, jest „wbić" uczniowi do głowy, w jaki sposób ma rekonstruować znaczenia kultury dominującej.

✦

Rama pojęciowa tradycyjnej pedagogiki pracy, jak każdy język, jest strukturą podlegającą procesom zmiany. W wypadku słowników pedagogiki pracy mieliśmy do czynienia z podążaniem przekształceń języka za transformacjami społecznymi. Niemniej jednak można dostrzec wspólne cechy pedagogiki pracy na przestrzeni lat. Z punktu widzenia paradygmatu radykalnego i krytycznego w teorii edukacji pedagogika pracy w Polsce może uchodzić i za subdyscyplinę i szkołę myślenia, przez którą przemawia – jakby mógł określić to M. Foucault – „dyskurs prawdziwy". Pedagogika pracy, także za sprawą swojego zainteresowania stykiem edukacji i gospodarki, zarówno przed, jak i po roku '89 działała i działa na rzecz ustrojowego *status quo*. Co najciekawsze, to dobrowolna rezygnacja w okresie przełomu z terminologii wywodzącej się z teorii K. Marksa – rezygnacja, która powoduje zniknięcie z pola widzenia wielu patologii kapitalizmu. Proces, który określiłem jako „kastracja Marksa", jest rezygnacją z języka opisu i języka zmiany społecznej, ale największym paradoksem jest to, że język pedagogiki pracy zyskałby na aktualności, gdyby w ogóle nie uległ przemianom po roku '89.

Drugi ogólny wniosek, który wyłania się z analiz przekształceń siatki pojęciowej pedagogiki pracy, to – jak określiłem ten fenomen za T.W. Adorno i M. Horkheimerem – dominacja myślenia instrumentalnego, znajdującego swą formułę w logice *homo oeconomicus*. Chodzi mi o to, że wiedzy zamkniętej w pojęciach pedagogiki pracy przyświeca jeden ogólny cel, a jest nim wykorzystanie pracy ludzkiej. W napięciach między pojęciami człowieczeństwa i TQM ostateczny prymat przyznawany jest zarządzaniu jakością, celem ostatecznym jest jakość produktu bądź usługi. Człowiek zaś i jego praca są elementami pośrednimi.

W podobnie bezceremonialnie bezpośredni sposób terminologia pedagogiki pracy wyraża swój stosunek do zagadnienia edukacji, która jest również organizowana zasadą TQM, faktycznie przypomina fabrykę, w której uczeń jako nośnik wiedzy, umiejętności i kompetencji jest produktem obróbki dydaktyczno-wychowawczej. Można zgodzić się, że organizacja systemu szkolnego, który działa na masową skalę – chcąc, nie chcąc – przypominać będzie fabrykę, ale przecież nie na tym kończą się podobieństwa, jak zauważają S. Bowles z H. Gintisem. Wątpliwości może budzić przedmiotowe traktowanie uczniów, wszechobecne w sposobie myślenia naznaczonym fetyszyzacją TQM, ale groźniejsze jest jeszcze pozbawienie i pozbawianie w takim toku

myślenia jakiejkolwiek wątpliwości co do stanu obecnego, a w konsekwencji konstytuowanie – jakby określił to P. Freire – „kultury ciszy" [*cultura do silêncio* – przyp. P.S.][60] i tu właśnie wróciliśmy do wątku dobrowolnego pozbawienia się przez tradycyjnych pedagogów pracy języka opisu, ale przede wszystkim języka zmiany.

Określam polską pedagogikę pracy – tę, która wyłania się z analizy pustych znaczących języka subdyscypliny – jako tradycyjną bądź konserwatywną. Bierze się to z tego, że postrzega ona procesy społeczne w ogóle, a w szczególności procesy edukacyjne w kategoriach adaptacji. Było tak w okresie realnego socjalizmu i jest tak w okresie realnej demokracji. Ostatecznie rozważaną kwestią pedagogiki pracy jest pytanie o to, jak szkoła ma jeszcze lepiej odpowiadać na zapotrzebowanie gospodarki? Przed '89 rokiem była to państwowa gospodarka centralnie planowana, a po '89 gospodarka oparta na prywatnej własności środków produkcji i grze rynkowej. W perspektywie pedagogiki pracy wcześniej szkoła pracowała na rzecz realnie-socjalistycznego państwa, a obecnie na rzecz pracodawców. W obu jednak przypadkach – gdy tylko skoncentrujemy się na losach jednostki mielonych żarnami systemu szkolnego – wyraźny staje się deficyt sprawstwa, co może i nie miało znaczenia w okresie dyktatury partii, ale ma kapitalne znaczenie, gdy myślimy o aktualnej praktyce społecznej w kategoriach standardów demokratycznych. W takim wszakże wypadku będziemy mieli do czynienia z antynomiami kapitału, pracy i demokracji.

[60] P. Freire, *Pedagogia do Oprimido*, Porto 1975, s. 66 i 84.

Rozdział 5. Pedagogika pracy dziś – fantazje, fetysze i horror Realnego

Wspomniane w poprzednim rozdziale antynomie pracy i kapitału nabierają znaczenia szczególnie w kontekście procesu demokratyzacji, który miał też zadecydować o możliwości odróżnienia się dyskursu pedagogiki pracy po roku '89 od tej z okresu dyktatury partii i odwołań do klasyków marksizmu-leninizmu. W każdym razie chodzi mi o drugą triadę, która określa przedmiot pedagogiki pracy. Do tego momentu koncentrowałem się na ramie pojęciowej „człowiek–wychowanie–praca", uznając że w sposób trafny określając przedmiot pedagogiki pracy, określa również tożsamość tej subdyscypliny. Równolegle funkcjonuje inna triada „człowiek–obywatel–pracownik"[61], o której jedynie wspominałem, omawiając zagadnienia celów wychowania w słownikach pedagogiki pracy. Zapowiedź problemu, który będzie nas tu zajmował, bierze się z uznania, iż człowiek jest i obywatelem, i pracownikiem. Problem antynomii pracy i kapitału w kontekście demokracji i wychowania nie jest zagadnieniem zupełnie obcym tradycyjnym pedagogom pracy i zyskuje na znaczeniu szczególnie w kontekście bezrobocia[62], lecz nim zostanie postawiony na serio, ulega – choćby wbrew namowom jednego z najważniejszych przedstawicieli pedagogiki krytycznej w Polsce, Z. Kwiecińskiego[63] – oddaleniu wraz z postulatem „wycofania się z biegunowego traktowania relacji" edukacji i rynku pracy[64].

Dążąc do wyrażenia wprost problemu, który tu sygnalizuję, sięgam do Z. Wiatrowskiego, który spośród pedagogów pracy wydaje się być najbliżej sformułowania napięcia między kapitalizmem a demokracją w kontekście pracy i wychowania. Otóż problemem praktycznym a zatem i badawczym, bowiem pedagogika pracy dziś zorientowana jest w swym pragmatyzmie przede wszystkim na działalność praktyczną, jest bezrobocie, szczególnie bezrobocie

---

[61] Zob. S.M. Kwiatkowski, *Pedagogika pracy jako subdyscyplina pedagogiczna*, [w:] S.M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak, *Pedagogika pracy*, s. 13; S.M. Kwiatkowski, *Metodologiczne problemy pedagogiki pracy*, „Pedagogika Pracy" 1995, z. 26–27, s. 50.

[62] Zob. Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki…*, s. 333–335; tenże, *Wymiar demokracji w obszarze przygotowania zawodowego, zatrudnienia i pracy zawodowej*, „Pedagogika Pracy" 1996, z. 28, s. 14–23; tenże, *Edukacja zawodowa to nie tylko rynek pracy*, „Pedagogika Pracy" 2001, z. 38, s. 32–37; tenże, *Kształcenie bezinteresowne filarem oświaty dorosłych*, „Pedagogika Pracy" 2004, z. 44, s. 28–32.

[63] Zob. Z. Kwiecińskiego głos w dyskusji panelowej *Pedagogika wobec antynomii edukacji i rynku pracy*, „Pedagogika Pracy" 2007, z. 50, s. 35.

[64] Zob. Z. Wiatrowskiego głos w dyskusji panelowej *Pedagogika wobec antynomii edukacji i rynku pracy*, „Pedagogika Pracy" 2007, z. 50, s. 34.

absolwentów, a gdy mówimy o andragogice pracy, to bezrobocie osób dorosłych. Jeśli skoncentrować się na humanistycznym wymiarze pedagogiki pracy i uznaniu przez jej przedstawicieli pracy za wartość uniwersalną, głównym problemem praktycznym jest pozostawanie bez pracy, co prowadzi pedagogów pracy do opracowywania strategii rozwiązywania problemów tranzycji z edukacji do gospodarki lub z sytuacji bezrobocia do zatrudnienia. Wobec tego pojawiają się problemy kształcenia przedzawodowego, prozawodowego i zawodowego; orientacji zawodowej oraz poradnictwa zawodowego i poradnictwa karier; dokształcania i doskonalenia zawodowego dorosłych. W centrum tych poczynań badawczych stoi rynek pracy jako główny wyznacznik efektywności kształcenia zawodowego, a biorąc pod uwagę totalność rynku pracy, kształcenia w ogóle. Tu też tworzy się problem, gdyż patologie rynku pracy, „niezadowalające sposoby postępowania z pracownikami”[65] umożliwione są przez wysoki poziom bezrobocia, co nie oznacza, że jeśli system edukacyjny będzie jeszcze lepiej odpowiadał na potrzeby pracodawców, to relacje na rynku pracy staną się bardziej demokratyczne. Problem polega na tym, że tradycyjna pedagogika pracy, próbując rozwiązać problem deficytu demokracji przez jeszcze lepsze odpowiedzi na potrzeby rynku pracy, ów problem wzmacnia, a nie rozwiązuje, gdyż deficyt demokracji nie wiąże się po prostu z poziomem bezrobocia, lecz w ogóle ze stosunkami społecznymi w procesach pracy, które nie mogą być rozwiązane przez jeszcze lepsze odpowiadanie potrzebom pracodawców.

Posiłkując się społeczną odmianą psychoanalizy S. Žižka, podejmę tutaj próbę określenia schematu myślenia tradycyjnej pedagogiki pracy, rekonstruując jej fetysze: rynek pracy (jako punkt centralny refleksji pedagogiki pracy) oraz wolę pracodawców (jako wolę boską i jedyną racjonalność), które realizować się mają w jeszcze lepszym odpowiadaniu na potrzeby rynku, będące potrzebami pracodawców. Drugim etapem analizy schematu myślenia tradycyjnych pedagogów pracy będzie rekonstrukcja fantazji humanizacji pracy i demokratyzacji kształcenia, a także fantazji pełnego zatrudnienia. O ile fantazja jest zasłoną Realnego, to zawiera wyparty punkt odniesienia, fetyszyzacja natomiast jest ciągłym powrotem Realnego, wobec czego to Realne pedagogiki pracy, a właściwie horror Realnego pracy w kapitalizmie będzie ostatnim etapem analizy schematu myślenia tradycyjnej pedagogiki pracy. W pierwszej jednak kolejności – żeby uzasadnić wybór oraz wyjaśnić interpretacyjne instrumentarium przeze mnie stosowane – nawiążę do jednej z ostatnich prac T.W. Nowackiego *Czarowna kraina wolności, czyli o marzeniach ludzi w ich całożyciowym rozwoju*.

[65] Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki*…, s. 333–334; tenże, *Wymiar demokracji*…, s. 19.

5.1. Fantazja wolności – nie ma „bezpłodnych marzeń"

„W ideach zawiera się dynamit, który wyzwala energię ludzką i wywołuje olbrzymie ruchy społeczne" – pisze na temat marzeń T.W. Nowacki w jednym ze swych ostatnich tekstów[66]. Dodaje w innym miejscu, że nie ma „bezpłodnych marzeń" rozumianych jako fantazje zupełnie oderwane od rzeczywistości[67], tym samym fantazje wiele mówią o naszym świecie życia:

> Najbardziej nawet fantastyczne idee mają związek z rzeczywistością, gdyż w żadnej swojej projekcji człowiek nie jest w stanie przekroczyć granic swojego świata, tego świata, który został stworzony przez funkcję poznawczą, wartościującą i kreacyjną osobowości. Dla marzeń funkcja poznawcza i wartościująca, a ściślej ich wyniki dostarczają tworzywa, które funkcja kreacyjna zmienia w marzenia[68].

U T.W. Nowackiego silnie pracują wątki Freudowskie, bo krytykując wprawdzie przypisywany tej koncepcji redukcjonizm, uznaje on, iż należy utożsamić „pragnienia", „forpocztę marzeń" z „energią poruszającą jednostką"[69]. Idąc tym tropem, należy jednak pamiętać, że jeśli koncentrować się na marzeniach, z konieczności pojawi się „wyparty punkt odniesienia" dla owych marzeń. Jak pisze S. Žižek o ideologii, utożsamiając ją z fantazją:

> Psychoanalityczne pojęcie fantazji nie da się jednak zredukować do fantazmatycznego scenariusza przysłaniającego prawdziwy horror sytuacji; po pierwsze, należy stwierdzić coś dość oczywistego, że stosunek między fantazją a horrorem Realności, jaki ona ukrywa, jest o wiele bardziej wieloznaczny, niż mogłoby się wydawać: fantazja ukrywa ów horror, zarazem jednak kreuje to, co pragnie ukryć, wytwarza swój „wyparty" punkt odniesienia (…)[70].

Wobec czego należy zapytać, co jest przedmiotem fantazji pedagogiki pracy? T.W. Nowacki zapytuje: „Czy jest taka kraina, gdzie wszyscy są wolni i wszyscy równi, mają takie same prawa i takie same możliwości, w której nikt i nic ich nie ogranicza?"[71]. I odpowiada: jest to „kraina marzeń"[72]. „To, co za dnia uległo stłumieniu, ukazuje się w marzeniach" – dodaje T.W. Nowacki. Dla naszych rozważań oznacza to tyle, że analiza fantazji pedagogiki pracy może okazać się potencjalnie płodna poznawczo. Po drugie, gdy już mamy T.W. Nowackiego odniesienia do psychoanalizy, to możemy je uzupełnić także wnioskami płynącymi z tego, w jaki sposób koncepcję Z. Freuda twórczo rozwinął J. Lacan, a za nim S. Žižek. Chodzi mi o to, że już sam przedmiot

---

66 T.W. Nowacki, *Czarowna kraina wolności, czyli o marzeniach ludzi w ich całożyciowym rozwoju*, [w:] Z. Wiatrowski, K. Ciżkowicz (red.), *Pedagogika pracy*…, s. 26.
67 Zob. tamże, s. 22.
68 Tamże.
69 Zob. tamże, s. 23.
70 S. Žižek, *Przekleństwo*…, s. 22.
71 T.W. Nowacki, *Czarowna kraina*…, s. 21.
72 Tamże.

fantazji, tego co „za dnia stłumione", czyli wolność i równość mają swój wyparty punkt odniesienia: brak wolności i równości. Mówiąc inaczej, podstawą fantazji o wolności i równości jest niewola i nierówność – fantazjowanie pedagogiki pracy na ten temat przynosi jednak dodatkowe konsekwencje, bowiem jak pisze S. Žižek:

> Odpowiedź na pytanie „Kto, gdzie i jak wpisany – jako (fantazjujący) podmiot – w fantazmatyczną narrację?" jest więc daleka od oczywistości. Jeżeli nawet sam podmiot jest wpisany we własną narrację, nie stanowi to automatycznie jego punktu utożsamienia, tzn. wcale nie musi „utożsamiać się z sobą samym". To samo dotyczy – na innej płaszczyźnie – symbolicznej tożsamości podmiotu; najlepszym sposobem na nadanie temu paradoksowi konkretności jest parafraza standardowego zaprzeczenia, jakie często pojawia się w napisach na taśmach filmowych: „Jakiekolwiek podobieństwo do prawdziwych zdarzeń lub osób jest czysto przypadkowe"; w tym wypadku luka (…) między pustką podmiotu i reprezentującą go znaczącą cechą oznacza, że „wszelkie podobieństwo podmiotu *do niego samego* jest czysto przypadkowe"[73].

Nadając bardziej konkretny wymiar tym rozważaniom, uprzedzę analizę dyskursu pedagogiki pracy, formułując wniosek, iż fantazją tej subdyscypliny pedagogiki jest pełne zatrudnienie powiązane z humanizacją pracy, przy czym pełne zatrudnienie jest dążeniem służebnym względem finalnej fantazji o uczynieniu pracy ludzką. Jednakże – podążając za S. Žižkiem – „wszelkie podobieństwo pedagogiki pracy do niej samej jest czysto przypadkowe". Mówiąc inaczej, podobieństwo pedagogiki pracy dążącej do humanizacji pracy, konstytuowanej uniwersalnością wartości, którą jest praca, jest czysto przypadkowe. Albo jeszcze inaczej, ale za to prościej – pedagogika pracy nie jest podobna do siebie samej w swych humanistycznych deklaracjach. W skrócie rzecz ujmując, jeżeli fantazja o humanizacji pracy jako wartości uniwersalnej, która ma wyznaczać wartość człowieka (wszystkich ludzi), a do tego jest działalnością wolną, ma za swój wyparty punkt odniesienia horror Realnego pracy w kapitalizmie (wartość nie wszystkich ludzi zależy od pracy, bo albo są bezrobotnymi, albo dają się zastąpić w pracy innym; praca jest przymusem, ze względu na wolność do zawierania umówi i bycie wolnym od środków produkcji). Z horrorem tym można sobie poradzić w zupełnie inny sposób niż ukryć go za zasłoną fantazji, ale właśnie wtedy humanizacyjna deklaracja staje się do siebie niepodobna. Mówię o fetyszyzacji jako sposobie poradzenia sobie z Realnym:

> Fetysz jest w istocie swego rodzaju odwrotnością symptomu. Symptom jest wyjątkiem, który zaburza powierzchnie fałszywego pozoru, punktem, w którym wybucha Inna Scena, podczas gdy fetysz jest ucieleśnieniem Kłamstwa pozwalającym nam na zniesienie niemożliwej do zniesienia prawdy. (…) W tym sensie fetysz może pełnić bardzo konstruktywną funkcję i pozwalać nam na radzenie sobie z twardą rzeczywistością: fetyszyści to nie ludzie zagu-

[73] S. Žižek, *Przekleństwo…*, s. 23.

bieni w ich prywatnych światach, są oni absolutnymi „realistami", zdolnymi akceptować rzeczy takimi, jakie one są – ponieważ mają swój fetysz, do którego mogą się odwołać, by złagodzić działanie rzeczywistości[74].

Fetysze w kapitalizmie wyrażanym neoliberalną ideologią są na samej powierzchni bytu społecznego i nigdy tak jawnie bezwzględność ekonomiczna nie stanowiła zasady polityki gospodarczej[75]. Fetyszami pedagogiki pracy także są wymagania rynku pracy i wola pracodawców jako składowe twardych faktów na temat twardej rzeczywistości, ale właśnie tu powraca „kłamstwo", że jeżeli jeszcze lepiej podporządkujemy się horrorowi pracy dehumanizowanej, to rynki i pracodawcy będą traktować nas bardziej po ludzku. Ale znów pedagogika pracy do siebie jest niepodobna, bo nie dość, że oddanie się jeszcze bardziej systemowi, jakim on jest, to wyraz skrajnego realizmu, to w fantazji można znaleźć coś więcej niż tylko (aż) ideologiczną zasłonę horroru Realnego i ów horror będący wypartym punktem odniesienia. Pedagogika pracy fantazjuje o ludzkiej pracy – ludzkiej w dwojakim sensie, wykonywanej przez ludzi i spełniającej pokładane w niej sensy – odkrywa, jaka praca jest nie do przyjęcia, odkrywa też jakąś, ostatecznie bazującą na zmieniającym się doświadczeniu dnia codziennego, ale trwałą cechę człowieka, którą za G.W.F. Heglem nazwałbym pragnieniem uznania. Do takiej fantazji przyłączam się i ja, dystansując się jednak od fetyszyzacji rynków – fetyszyzując natomiast krytykę.

5.2. Rynek pracy, wola pracodawców i adaptacja – fetysze pedagogiki pracy

Rynek pracy jest niczym pal świata, miejsce centralne, środek i rdzeń schematu myślenia tradycyjnej pedagogiki pracy. Zamiast jednak przedstawić zestaw tekstów, w których rynek pracy stanowi punkt centralny rozważań, zacznę od osłabienia swojej tezy. Nie jest tak, że centralne usytuowanie i dowartościowanie zagadnienia rynku pracy w refleksji nad wychowaniem i pracą jest zupełnie bezdyskusyjne. Z. Wiatrowski zwraca uwagę, iż:

> Uznając wysoką rangę kategorii „rynek pracy", tym bardziej w Polsce, gdzie bezrobocie staje się wyrazem swoistej patologii gospodarczej i społecznej, wyrażam daleko idącą wątpliwość, czy sytuowanie rynku na piedestale najwyższym jest wystarczająco uzasadnione; inaczej mówiąc – czy wyznacznikiem nr 1 w rozległych procesach edukacyjnych ma być rzeczywiście rynek pracy?
>
> Swoje wątpliwości, a nawet swój sprzeciw wobec tak formułowanych i narzucanych jednostronności w traktowaniu istoty zadań edukacji zawodowej spróbuję uczynić głównym przedmiotem (…) rozważań[76].

[74] Tenże, W *obronie*…, s. 284.
[75] Zob. M. Fisher, *Capitalist*…, s. 8.
[76] Z. Wiatrowski, *Edukacja zawodowa to nie tylko rynek pracy*, „Pedagogika Pracy" 2001, z. 38. s. 32

Zarysowuje się nam tutaj wspomniany problem antynomii rynku pracy i wychowania oraz paradoksów tradycyjnej pedagogiki pracy, która pragnie pozostać demokratyczna pomimo i na przekór swej orientacji na rynek. Mówiąc inaczej, ustanowienie rynku pracy „wyznacznikiem nr 1" w odniesieniu do procesów wychowania przez pracę, ale nade wszystko do pracy, napotyka na opór nawet Z. Wiatrowskiego, którego jednoznacznie można określić mianem wpływowego pedagoga pracy i osobą, która kształtowała tę subdyscyplinę pedagogiki. Opór ten jest jednak umiarkowany, choć nie nieistotny, ale najważniejsze jest to, że racja sprzeciwu wobec nadrzędności rynku pracy leży w obszarze aksjologii – tu Z. Wiatrowski[77] powołuje się na *Laborem exercens*[78] – oraz deklaracji politycznych w rodzaju Jaquesa Delorsa *Edukacja, jest w niej ukryty skarb*[79] i Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, które *de facto* są polityczną interwencją w ład gospodarczy. W tym miejscu należy zadać pytanie, co właściwie jest problemem Z. Wiatrowskiego, albo – innymi słowy – co oznacza wyniesienie „rynku na piedestał" wobec interwencji politycznej i afektywnej inwestycji w wartości?

Prostych wytycznych dla programu pedagogiki pracy dostarcza lektura Stanisława Kaczora – także jednego z założycieli instytucjonalnej pedagogiki pracy – który pisząc o „skuteczności edukacji", ma na uwadze „wykorzystanie sił Polaków dla korzystnych przemian w Europie" oraz z gruntu socjaldemokratyczny postulat dotyczący tworzenia większej liczby dobrych miejsc pracy i przygotowania doń pracowników[80]. Jeżeli jedno tylko pytanie organizuje myślenie pedagogiki pracy: „Kogo i jak przygotować dla rynku europejskiego?"[81] – to pozostaje tylko praca nad metodami:

> Głównymi kierunkami „uderzenia" są: poradnictwo zawodowe i przedmiot nauczania „przedsiębiorczość". Odbieram te działania jako służące zwiększeniu skuteczności kształcenia dla rynku pracy, a przez to przeciwdziałania utrzymującemu się na wysokim poziomie bezrobociu[82].

Militarna metafora „kierunków uderzenia" przywołuje czasy Polski Ludowej i planów pięcioletnich[83], ale nie to jest tu najważniejsze, gdyż powinniśmy skupić się przede wszystkim na „kształceniu dla rynku pracy" i aso-

[77] Zob. tamże, s. 33.

[78] Ten rodzaj inspiracji generuje jako konsekwencję schemat działania, który za M. Horkheimerem możemy nazwać „panaceum przeciwstawnym". Wobec czego powracam do tezy, która już tutaj była stawiana: pedagogika pracy zyskałaby na aktualności, gdyby w '89 roku nie zmieniła języka. Zob. M. Horkheimer, *Społeczna funkcja filozofii*, Warszawa 1987, s. 297–326.

[79] Zob. J. Delors, *Edukacja, jest w niej ukryty skarb*, http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/4_Filary_Raport_Delorsa.pdf.

[80] Zob. S. Kaczor, *Człowiek – pracownik – rynek europejski*, [w:] R. Gerlach (red.), *Praca człowieka w XXI wieku…*, s. 30–31.

[81] Zob. tamże, s. 35–36.

[82] Tamże, s. 35.

[83] Problem tęsknoty za centralnie planowanymi rozmiarami kształcenia powróci jeszcze jako jeden z paradoksów tradycyjnej pedagogiki pracy.

cjacji, która powstaje praktycznie zawsze, gdy pedagodzy pracy uruchomią swój schemat myślenia, a mianowicie kojarzenie edukacji, rynku pracy i bezrobocia. Przygotowanie do pracy, stając się celem ogólnym edukacji[84], wyrażonym postulatem przejścia „od «emfazji» dla kształcenia ogólnego do uczenia się zorientowanego na zatrudnienie"[85]. Takie stanowisko kończy niejako samą dyskusję nad zasadnością tegoż celu, anihilując jego problematyczność[86]. A przekłada się nie tylko na konstruowanie badań i działań, ale nawet na kompozycję tekstów naukowych, które deklarację o centralnej roli rynku pracy, nadrzędności woli pracodawców, adaptacyjnej roli edukacji wobec sytuacji bezrobocia zawierają już we wstępie jako punkt wyjścia oczywisty dla czytelników.

Wobec czego Joanna Wilsz deklaruje na przykład, że:

> W związku z dzisiejszą rzeczywistością gospodarczą i społeczną na plan pierwszy, wśród zagadnień pedagogiki pracy, wysunął się „problem przygotowania zawodowego, zatrudnienia, pracy zawodowej i bezrobocia, a w tym kontekście problem kwalifikacji i kompetencji zawodowych"[87].

Mając jako kontekst zjawisko bezrobocia Zdzisław Wołk, pisze:

> Edukacja i praca zawsze były ze sobą naturalnie powiązane, wzajemnie się warunkujące. Edukacja służy przygotowaniu do życia i pracy, praca formułuje oczekiwania wobec edukacji i tym samym wyznacza jej kierunki i treści[88].

Ireneusz Woźniak, określając „rynek pracy jako źródło celów kształcenia zawodowego", formułuje podstawowe pytanie badawcze, przed którym staje tradycyjny pedagog pracy:

> Przed badaczem relacji między szkolnictwem zawodowym a rynkiem pracy zostaje postawione pytanie: w jaki sposób dokonać artykulacji wymagań gospodarki w stosunku do celów i treści kształcenia w szkole zawodowej? Jedną z dróg jest badanie wymagań pracodawców dotyczących programów kształcenia zawodowego. Efektem tych badań ma być dostosowanie programów kształcenia do wymagań rynku pracy (…)[89].

---

[84] Zob. T.W. Nowacki, *Praca w strukturze problemowej pedagogiki pracy*, [w:] R. Gerlach (red.), *Praca człowieka w XXI wieku*…, s. 149.

[85] J. Niemiec, *Transnacjonalizm – edukacyjne wyzwanie globalizacji*, [za:] R. Gerlach, *Ustawiczne uczenie się w kontekście społeczeństwa wiedzy*, [w:] Z. Wiatrowski, K. Ciżkowicz (red.), *Pedagogika pracy i andragogika*…, s. 151.

[86] Zob. P. Zamojski, *Pytanie o cel kształcenia – zaproszenie do debaty*, Gdańsk 2010, s. 57–58.

[87] J. Wilsz, *Teoria pracy*…, s. 53.

[88] Zob. Z. Wołk, *Edukacyjne inspiracje pracy*, [w:] R. Gerlach (red.), *Praca człowieka w XXI wieku*…, s. 44.

[89] I. Woźniak, *Określenie oczekiwań rynku pracy dotyczących kwalifikacji zawodowych*, „Pedagogika Pracy" 1998, z. 33, s. 73

Urszula Jeruszka z kolei, pisząc o kryteriach oceny „efektywności zewnętrznej" edukacji, przywołuje bezdyskusyjny cel szkół zawodowych:

> Głównym bowiem celem szkół zawodowych jest zaspokajanie potrzeb gospodarki przez przygotowywanie ludzi do pracy. (…) Miarą przydatności i efektywności kształcenia jest fakt, w jakim stopniu zaspokaja ono potrzeby gospodarki (…)[90].

Natomiast Henryk Bednarczyk z Teresą Sagan uznają takie powinności systemu kształcenia zawodowego:

> System kształcenia zawodowego powinien szybko reagować na: – potrzeby pracodawców, którzy będą stawiać coraz to nowe wymagania dotyczące kompetencji zawodowych zatrudniających pracowników, – problemy zapobiegania bezrobociu poprzez optymalne wykształcenie absolwentów, – przekwalifikowanie bezrobotnych (…)[91].

Badawcze ambicje pedagogiki pracy są wyrazem tego, co T. Szkudlarek określa jako odkrycie edukacji przez ekonomię oraz wiążącej się z tym odkryciem deklaracją o wiodącej roli edukacji dla wzrostu gospodarczego[92], co uzyskuje taki kształt w pracy H. Bednarczyka: „Szeroko pojęty rozwój gospodarczy i dokonujące się zmiany w życiu zawodowym wymuszają potrzebę szukania nowych metod pracy, nauczania i podnoszenia kwalifikacji zawodowych"[93]. Wobec takich deklaracji tradycyjna pedagogika pracy pełna jest stwierdzeń o „kapitale ludzkim" jako „czynniku konkurencyjności" na „rynkach globalnych"[94], czy „determinacji wzrostem konkurencyjności", przekładającej się na „elastyczność zatrudnienia", która wynika z „dostosowania realizacji pracy do zmiennych warunków działania przedsiębiorstw"[95]. Zatem sprostać takim wymaganiom, jak „globalny kapitalizm" i „konkurencja światowa"[96] – globalna sytuacja społeczno-gospodarcza w ogóle określana jest jako „wyzwanie" i generuje „kwestię wysuwającą się na plan pierwszy", czyli „dostosowanie kształcenia zawodowego do potrzeb społeczno-gospodarczych"[97] i koło się za-

---

[90] U. Jeruszka, *O efektywności i jakości kształcenia*, „Pedagogika Pracy" 1998, z. 32, s. 59–60.

[91] H. Bednarczyk, T. Sagan, *Projektowanie elastycznego systemu kształcenia zawodowego mechaników*, „Pedagogika Pracy" 1995, z. 26–27, s. 187.

[92] T. Szkudlarek, *Ekonomia i etyka*…, s. 165.

[93] H. Bednarczyk, *Od badania pracy do innowacyjnego kształcenia modułowego w europejskich projektach edukacyjnych*, [w:] Z. Wiatrowski, K. Ciżkowicz (red.), *Pedagogika pracy i andragogika*…, s. 385.

[94] Zob. U. Jeruszka, *Pedagogika ogólna wobec*…, s. 199–206.

[95] A. Kulpa-Puczyńska, *Elastyczne formy zatrudnienia i organizacji pracy szansą na aktywizację zawodową osób w wieku przedemerytalnym*, [w:] Z. Wiatrowski, I. Mandrzejewska-Smól, A. Aftański (red.), *Pedagogika pracy i andragogika*…, s. 329–330.

[96] Zob. J.E. Karney, *Przedsiębiorczość jednostki w Polsce jako ważny wyznacznik współczesnych działań edukacyjnych*, [w:] Z. Wiatrowski, K. Ciżkowicz (red.), *Pedagogika pracy i andragogika*…, s. 219–220.

[97] Zob. K. Symela, *Badania w kształceniu modułowym*, „Pedagogika Pracy" 1998, z. 32, s. 48–49.

myka. Kategoria dostosowania wyznacza główny kierunek myślenia, ale przede wszystkim działania – mowa tu o „konieczności systematycznego dostosowania”[98].

Jak była o tym mowa, rynek stoi w centrum[99], „rynek wyznacza potrzebę”[100], nawet gdy jest personifikowany, bowiem „Współczesny rynek pracy zainteresowany jest (…)”[101]. Dostosowanie wobec „zainteresowań” rynku pracy oznacza adekwatność podaży i popytu pracy[102]. Tutaj naczelną rolę mają pracodawcy, do których „oczekiwań” powinno „dopasować się sylwetki absolwentów” uczelni wyższych[103], gdyż: „Współczesny pracodawca zarówno w Polsce, jak i na rynkach europejskich, szuka pracownika przygotowanego zarówno do szybkiego, samodzielnego wykonywania konkretnych zadań zawodowych”[104]. W odniesieniu do edukacji mamy totalizującą ekonomizację redukującą refleksję do myślenia o szkolnictwie w kategoriach efektywności, jakości i nakładów, gdzie jakość oznacza odpowiadanie na potrzeby pracodawców: „Efektywność i jakość edukacji można przedstawić jako zależność między wartością poniesionych nakładów a wartością efektów uzyskanych dzięki tym nakładom (…)”[105]. Wobec tego, w wymiarze mikro, lecz na skalę masową rynek pracy staje się „niezbędnym obszarem wiedzy dla młodzieży o dorastaniu”[106].

Ustanawiając rynek pracy zagadnieniem centralnym a perspektywę pracodawców nadrzędną racjonalnością, tradycyjna pedagogika pracy ma dziś założenie metodologiczne w rodzaju:

> (…) interesuje nas rozwój zawodowy młodzieży, szczególnie w okresie przygotowawczym do nauki zawodu, pod kątem jego efektów w kontekście

[98] A. Bogaj, *Człowiek w środowisku pracy*, [w:] S.M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak, *Pedagogika pracy*, s. 29.

[99] Zob. m.in. S.M. Kwiatkowski, *Problemy rynku pracy*, [w:] S.M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak, *Pedagogika pracy*, s. 208–226; N. Nyczkało, *Sytuacja na ukraińskim rynku pracy a kształcenie zawodowe*, [w:] R. Gerlach (red.), *Praca człowieka w XXI wieku*…, s. 94–113. N. Nyczkało, *Ukraiński rynek pracy a problemy kształcenia młodzieży i dorosłych*, [w:] Z. Wiatrowski, K. Ciżkowicz, *Pedagogika pracy i andragogika*…, s. 91–98; R. Tomaszewska-Lipiec, *Młodzież wobec wyzwań świata pracy*, [w:] R. Gerlach (red.), *Praca człowieka w XXI wieku*…, s. 420.

[100] I. Mandrzejewska-Smól, *Kierunki przemian w zawodach XXI wieku*, [w:] R. Gerlach, A. Kulpa-Kuczyńska, R. Tomaszewska-Lipiec (red.), *Wybrane problemy pedagogiki pracy*…, s. 182.

[101] J. Wilsz, *Aktywność zawodowa człowieka w procesie pracy w kontekście samoregulacji oraz organizacji*, [w:] R. Gerlach (red.), *Praca człowieka w XXI wieku*…, s. 337.

[102] Zob. A. Bogaj, *Człowiek w środowisku pracy*, [w:] S.M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak, *Pedagogika pracy*, s. 29.

[103] R. Tomaszewska-Lipiec, *Młodzież wobec*…, s. 420.

[104] E. Szablewska, *Wybrane determinanty rozwoju polskiego szkolnictwa zawodowego wobec wyzwań rynków pracy w Polsce i Unii Europejskiej*, [w:] R. Gerlach, A. Kulpa-Kuczyńska, R. Tomaszewska-Lipiec (red.), *Wybrane problemy pedagogiki pracy*…, s. 152.

[105] E. Szablewska, *Wybrane determinanty*…, s. 152.

[106] Zob. M. Jakowiecka, K. Uździcki, *Rynek pracy w świadomości młodzieży gimnazjalnej, myślącej o dorastaniu zawodowym*, [w:] Z. Wiatrowski, I. Mandrzejewska-Smól, A. Aftański (red.), *Pedagogika pracy i andragogika*…, s. 67.

stosunkowo nowej i dynamicznie rozwijającej się problematyki, jaką jest rynek pracy[107].

Taka formuła organizująca procedury badawcze czy refleksję w ogóle ma jeden kluczowy deficyt teoretyczny, który sprowadza się do pogodzenia się ze społecznym *status quo* i koncentrowania poczynań badawczych i praktycznych jedynie na dostosowaniu się do zastanych warunków. Krytyczne uwagi w tym kontekście niezmiernie rzadko, ale pojawiają się także pośród pedagogów pracy – U. Jeruszka pisze o „rynkowej orientacji pedagogiki pracy" jako o epistemologicznej przyczynie odbiegania stanu teoretyczności pedagogiki pracy od stanu pożądanego[108]. Chcę tu podkreślić, że bezdyskusyjne założenie centralności zagadnienia rynku pracy, ale nade wszystko założenie, że „w praktyce obserwujemy jednostronny wpływ rynku pracy na podstawowe funkcje szkoły zawodowej"[109], prowadzi nieuchronnie do niekrytycznego, bo adaptacyjnego stosunku do rzeczywistości społecznej.

Mówiąc innymi słowy, nie jest ważne, z jakimi warunkami społecznymi ma do czynienia tradycyjna pedagogika pracy (podobnie zresztą było w okresie PRL), gdyż pracuje ona jedynie nad instrumentarium ułatwiającym adaptację jednostki do świata pracy. Ten skrajny realizm, wiążący się z fetyszyzowaniem warunków ekonomicznych, które jednostronnie kształtują pedagogikę pracy, to – jakby określił to S. Žižek – stały powrót Realnego, horroru kapitalizmu, któremu dają wyraz takie przykładowe stwierdzenia przedstawicieli pedagogiki pracy:

> Światowe korporacje stają się coraz silniejsze i to one narzucają prawa rozwoju gospodarczego w większości krajów. Wraz ze zmianami w gospodarkach poszczególnych państw pojawia się globalizacja w innych dziedzinach życia. Niewiele, lecz niezwykle bogatych i silnych organizacji narzuca ten sam styl w zakresie konsumpcji, kultury, pracy, czasu wolnego, edukacji i wychowania. Kto nie zaakceptuje tych zmian, nie ma szans na szybki rozwój. Bez względu na to, czy zmiany uważamy za korzystne, czy też nie, kierunku przemian nie można odwrócić.
>
> Mobilny światowy kapitał jest poza zasięgiem poszczególnych państw, których rola w gospodarce maleje.
>
> Tworzą się nowe podziały społeczne, zwiększają się dysproporcje między bogactwem i nędzą. Coraz większe są obszary „wykluczonych", którzy nie są w stanie sprostać wymaganiom współczesnego świata rywalizacji i konkurencji. Bogaci natomiast coraz szybciej zarabiają pieniądze i pomnażają swoje bogactwo (…). Warunki ekonomiczne, systemy społeczne i polityczne umożliwiają karierę nielicznym (…). Liczą się głównie takie kompetencje, jak: wysokie kwalifikacje, znajomość języków i wszechstronne doświadczenie za-

[107] Tamże, s. 62.

[108] U. Jeruszka, *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki pracy*, [w:] R. Gerlach (red.), *Pedagogika pracy w perspektywie dyskursu o przyszłości*, Bydgoszcz 2010, s. 68–69.

[109] S.M. Kwiatkowski, *Kształcenie zawodowe – wyzwania, priorytety, standardy*, s. 7.

> wodowe. Rozwój gospodarczy wymaga od ludzi zaangażowania, samodzielności, innowacyjności, zdolności do stałego systematycznego uczenia się, podatności na zmiany, mobilności i odporności na stres. (…) poziom wykształcenia jest coraz wyższy, a różnice między rywalami w walce o nowe oferty rynku są coraz mniejsze[110].

Mówiąc wprost, nie chodzi o to, że pedagodzy pracy nie widzą patologii globalnego kapitalizmu, problem polega na tym, że jedyne możliwe rozwiązanie, jakie tu podpowiada Janina E. Karney, to: zdobyć wysokie kwalifikacje, nauczyć się języków, zdobyć doświadczenie zawodowe, manifestować swoje zaangażowanie i samodzielność, być innowacyjnym, uczyć się przez całe życie, a jednocześnie poddać się zmianie i być odpornym na stres. Słowem, J.E. Karney, a wraz z nią cała pedagogika pracy fetyszyzująca warunki rynku pracy, radzi grać zgodnie z narzuconymi zasadami gry, choć wiadomo, że „bogaci" w tej grze mają ciągle rosnącą przewagę. Wobec tego człowiek, który jakby nie było stanowi jeden z elementów wyznaczających pole problemowe pedagogiki pracy, to człowiek mający racjonalność adaptacyjną, a w najlepszym razie (gdy podąży za radami pedagogów pracy) racjonalność naiwnie emancypacyjną, która umożliwia dokonanie zmiany w świecie jedynie w zakresie zmian indywidualnych[111]. Ujmując to wprost, nie dąży do zmiany systemu, lecz pragnie zdobyć najwyższe możliwe stawki w oparciu o narzucone zasady gry.

Nie dziwi zatem, że jednym z najistotniejszych przedmiotów pedagogiki pracy jest poradnictwo zawodowe i poradnictwo karier, które choć wynikające z dobrej woli, dokonywane w oparciu o z gruntu konserwatywną, a moim zdaniem mylną przesłankę, oferuje jedynie lepsze dostosowanie się jednostki do zastanych reguł gry w społeczny podział pracy. Błąd, z jakim mamy tu do czynienia, wiąże się z tym, że dostosowanie jednostek do tego, by stały się atrakcyjną siłą roboczą, *de facto* pogłębia problemy, na które zwracała uwagę, ale które ostatecznie akceptowała jako reguły gry J.E. Karney, czyli pogłębianie się różnic społecznych i wzmacnianie dyktatu korporacji. Z drugiej strony, jeżeli nawet oczywiste jest to, że praca wiąże się ze zjawiskiem alienacji, to wyobcowanie pogłębia się paradoksalnie w sytuacji bezrobocia – stąd skrajnie realistyczne dążenia pedagogiki pracy, które zmierzają do umożliwienia tranzycji absolwentów do rynku pracy lub aktywizacji zawodowej bezrobotnych. Kontekstem poradnictwa zawodowego jest zatem bezrobocie[112], bo stawką jest „przygotowanie młodych ludzi do życia zawodowego (…)"[113]. Mamy tu do czynienia z przeplatającymi się przedsięwzięciami edukacyjnymi, których celem jest transmisja wiedzy, jak w działalności zawodoznawczej, gdzie

---

110 J.E. Karney, *Przedsiębiorczość jednostki*…, s. 219–220.

111 Zob. P. Freire, *Education for Critical Consciousness*, New York 1998, s. 18–19.

112 Zob. W. Rachalska, *Nowe zadania poradnictwa zawodowego wobec wyzwań teraźniejszości*, „Pedagogika Pracy" 1996, z. 28, s. 118–119.

113 J. Lenart, *Współczesne poradnictwo zawodowe – poradnictwo karier. Potrzeby a rzeczywistość,* [w:] R. Gerlach, A. Kulpa-Kuczyńska, R. Tomaszewska-Lipiec (red.), *Wybrane problemy pedagogiki pracy*…, s. 66.

„głównym celem jest wyposażenie jednostki w wiedzę, która powinna w znacznym stopniu pomóc w świadomym wyborze zawodu, a także drogi jego zdobycia”[114], ale również wsparcie o charakterze bardziej terapeutycznym, gdyż „Doradca zawodu pełni obecnie w stosunku do młodzieży przede wszystkim rolę osoby wspierającej w dokonywaniu wyborów edukacyjnych i zawodowych, kształtującej postawy przedsiębiorcze, pomagającej w ocenie mocnych i słabych stron jednostki”[115].

Wobec czego – wracając do uwagi U. Jeruszki o konsekwencjach poznawczych płynących z ustanowienia kategorii rynku pracy kategorią centralną pedagogiki pracy – ewentualna krytyka w obszarze tradycyjnej pedagogiki pracy dotyczyć może przyjętego celu ogólnego, a zatem odpowiadania systemu edukacji na potrzeby rynku pracy. Tym samym będzie to krytyka praktyk lub zaniechań, które nie sprzyjają realizacji bezdyskusyjnie przyjętego celu ogólnego. Jeżeli zatem „szkoła ma za zadanie sprostać nowym wymaganiom związanym z tempem przeobrażeń w gospodarce oraz zmiennym rynkiem pracy”[116], to w konkluzji musi pojawić się stwierdzenie „o wielu brakach oraz nieprawidłowościach w prowadzeniu działalności” zawodoznawczej[117] czy o niezadowalającym poziomie ich realizacji[118]. Zatem badania prowadzone przez pedagogów pracy w oparciu o założenie centralności potrzeb rynku pracy mają na celu możliwość „wskazania na ich [wpływów wychowawczych – przyp. P.S] luki, słabości wymagających wyrównań, wyższego poziomu działalności”[119]. Problemem i praktycznym, i badawczym jest „niedostosowanie” „do wymogów rynku pracy”[120], a dokładniej chodzi o dysonans między możliwościami szkół i potrzebami rynku pracy[121], zatem krytyka, którą oferuje pedagogika pracy, dotyczy „zbyt wolnego dostosowywania systemu edukacyjnego do wymogów gospodarki rynkowej”[122], bo jeżeli uznamy, iż „Ważne jest dostosowanie kwalifikacji do zmieniających się wymagań stanowisk pracy”[123], to:

> Wstępnie można uznać, że mimo widocznych zmian w strukturze kształcenia, system edukacji dostosowuje się zbyt wolno do potrzeb rynku pra-

[114] I. Mandrzejewska-Smól, *Działalność zawodoznawcza w okresie dorastania jednostki ludzkiej*, [w:] Z. Wiatrowski, I. Mandrzejewska-Smól, A. Aftański (red.), *Pedagogika pracy i andragogika*…, s. 27.

[115] A. Aftański, *Rola doradcy zawodu w dorastaniu młodzieży w XXI w.*, [w:] Z. Wiatrowski, I. Mandrzejewska-Smól, A. Aftański (red.), *Pedagogika pracy i andragogika*…, s. 43.

[116] I. Mandrzejewska-Smól, *Działalność zawodoznawcza*…, s. 28.

[117] Tamże, s. 37.

[118] Zob. tamże, s. 38.

[119] Zob. M. Jakowiecka, K. Uździcki, *Rynek pracy w świadomości*…, s. 64.

[120] A. Bogaj, *Relacje między kształceniem ogólnym a zawodowym – zaniedbywany obszar reformowania systemu edukacji*, „Pedagogika Pracy” 2001, z. 38, s. 14.

[121] B. Baraniak, *Szkolnictwo zawodowe bliżej sektora usług*, „Pedagogika Pracy” 1998, z. 33, s. 101.

[122] Tamże, s. 101.

[123] R. Gerlach, *Praca człowieka jako problem pedagogiczny*, [w:] R. Gerlach (red.), *Praca człowieka w XXI wieku*…, s. 120.

> cy. Niedostosowanie to ma dwa podstawowe źródła: inercję systemu szkolnego (…) oraz niedostateczne rozpoznanie potrzeb rynku pracy w obszarze edukacyjnym[124].

Dotyczy to każdego poziomu kształcenia zawodowego, także wyższego, jak pisze J.E. Karney, „młodzież akademicka jest stosunkowo słabo przygotowana do samodzielnego rozwiązywania swoich zawodowych problemów”[125]. Formuła krytyki, którą oferuje pedagogika pracy skoncentrowana na rynku pracy, zawsze już będzie taka sama: dlaczego szkoła jeszcze nie odpowiada w pełni na potrzeby rynku pracy? Pedagodzy pracy – żeby użyć Žižkowskiej formuły – robią tu jeden z serii dobrych kroków, ale w złym kierunku. Bardziej precyzując, chodzi mi o to, że pełne odpowiadanie na potrzeby rynku pracy, choć kierowane dobrą intencją facylitowania tranzycji do rynku pracy i aktywizacji zawodowej, to w warunkach wolnego rynku jest nie tylko niewykonalne, ale i niewłaściwe. Po pierwsze nie sposób przewidzieć przekształceń rynku pracy, szczególnie w odniesieniu do kolejnych skoków technologicznych, bowiem zawsze możemy zapytać: a jakie są losy mechanizatorów rolnictwa? Po drugie, co zresztą ważniejsze, w momencie rynkowych przekształceń sektora edukacji i odejścia od centralnie planowanych rozmiarów kształcenia, nie można nie dostrzegać, iż osoby uczące mają prawo do alokowania swoich środków zgodnie ze swoją wolą, popełniając błędy na własny rachunek. Tu zawsze można wysunąć kontrargument, że owe błędy są na konto państwa, a nie jednostek, ale właśnie obywatele stanowią państwo i powiem więcej, organizacja kształcenia pod kątem wzrostu gospodarczego w gospodarce kapitalistycznej oznacza faktycznie taką organizację, która jest transferem publicznych środków do sektora prywatnego. Metaforycznie można to określić jako nieuzasadnioną pomoc publiczną, która choć całkowicie niezgodna z doktryną neoliberalną, nie przeszkadza, gdy tylko sprzyja kapitałowi.

Mówiąc jeszcze inaczej, państwo pozwala akumulować kapitał z jednej strony, z drugiej zaś traci możliwości ochrony pracy. Pierwsza z funkcji państwa możliwa jest do akceptacji w ramach światopoglądu epoki, osłabianie drugiej jest zgodnie z tym światopoglądem oczywiste. W ramach tradycyjnej pedagogiki pracy dzieje się proces, w który także my akademicy, ale przede wszystkim nasi studenci, zostaliśmy uwikłani. Chodzi mi o Krajowe Ramy Kwalifikacji (KRK), które – czy ktoś tego chce, czy nie chce, ale jak ktoś nie chce, to przecież irracjonalne – oznaczają przydatność naszej „produkcji” dla przedsiębiorców. Mam tutaj na myśli sytuację, w której rozbudowany opis siły roboczej stał się integralną częścią procesów kształcenia. Pisząc o nieuzasadnionym transferze środków publicznych w odniesieniu do KRK, mamy do czynienia z pracą publicznych uczelni wyższych niekoniecznie na rzecz

[124] Tamże, s. 121.
[125] J.E. Karney, *Przedsiębiorczość jednostki*…, s. 223.

studentów, ale na pewno na rzecz pracodawców[126]. Proces standaryzacji kształcenia w postaci całkowicie skoncentrowanej na interesie pracodawców dotarł do wyższego poziomu kształcenia zawodowego całkiem niedawno, wcześniej jednak był głównym tematem pedagogiki pracy, co zaowocowało jednymi z najbardziej znaczących badań, w których ogniskują się wszystkie fetysze tej subdyscypliny. Chodzi mi o badania inspirowane i kierowane przez S.M. Kwiatkowskiego, bez których omówienia nie można wyobrazić sobie rekonstrukcji dyskursu pedagogiki pracy.

W koncepcji S.M. Kwiatkowskiego i blisko współpracujących z nim badaczy występują wszystkie już omawiane elementy: centralne usytuowanie rynku pracy, nadrzędność woli pracodawców, adaptacyjny wymiar szkolnictwa i bezrobocie jako problem praktyczny. Niemniej w tym szczególnym wypadku mamy do czynienia z koncepcją, która wraz z dotarciem KRK do szkolnictwa wyższego, konsekwentnie opanowuje myślenie o edukacji w ogóle jako o edukacji zawodowej na potrzeby rynku pracy. Początki tego myślenia w polskiej pedagogice pracy znajdują się w błyskawicznie rosnącym wskaźniku bezrobocia w latach 90. Podobnie dla S.M. Kwiatkowskiego tłem pracy badawczej jest wskaźnik bezrobocia, w którym kumulują się problemy relacji między edukacją a rynkiem pracy[127]. Szczególnie ważne dla S.M. Kwiatkowskiego są zagadnienia tranzycji między systemem edukacji a systemem gospodarczym, które jako problem bezrobocia absolwentów stanowią kontekst dla reformy edukacji z roku 1999[128]. Jeszcze w połowie lat 90. kontekstem rozważań było „przejście od gospodarki nakazowo-rozdzielczej do gospodarki rynkowej", które implikowało taki oto kontekst:

> Prywatyzacja w połączeniu z wysoką stopą bezrobocia powoduje znaczne zwiększenie wymagań pracodawców dotyczących realnych umiejętności z jednoczesną rezygnacją ze współudziału w procesach dydaktycznych i wychowawczych[129].

W kolejnej dekadzie na dobre już zagościły w koncepcji S.M. Kwiatkowskiego kategorie „zasobów ludzkich" i traktowanie edukacji jako formy „inwestycji"[130], lecz jak już była o tym mowa – to rynek pracy był centralnym punktem rozważań przez cały okres rozwoju pedagogiki pracy po roku '89:

---

[126] Można wysunąć kontrargument, że przecież studenci też pragną dostosować się do wymagań rynku pracy. Zgadza się, lecz kwestia jest daleko bardziej skomplikowana, co zresztą znajdzie się w podsumowaniu tej części książki.

[127] Zob. S.M. Kwiatkowski, *Potrzeby i możliwości badań naukowych w zakresie kształcenia zawodowego w świetle integracji europejskiej*, „Pedagogika Pracy" 1992, z. 20, s. 13; tenże, *Edukacja zawodowa wobec zmian społeczno-gospodarczych*, „Pedagogika Pracy" 1996, z. 28, s. 25.

[128] Tenże, *Szkolnictwo zawodowe w latach 1990–1997*, „Pedagogika Pracy" 1998, z. 33, s. 11–13.

[129] Tenże, *Metodologiczne problemy…*, s. 50.

[130] Tenże, *Kształcenie zawodowe – wyzwania, priorytety standardy*, s. 12–14, 30.

> Pojęcie rynku pracy jest coraz częściej przywoływane w dyskusjach nad perspektywami kształcenia zawodowego. Relacje między kierunkami kształcenia a popytem na pracę lub szerzej rzecz ujmując, między koncepcją kształcenia zawodowego a rozwojem gospodarczym stają się przedmiotem interdyscyplinarnych programów badawczych[131].

Praktycyzm pedagogiki pracy wiąże się z tym, że deklaracje metodologiczne, gdy chodzi o badania, łączą się z metodami mającymi praktyczne konsekwencje. Mam tutaj na myśli trwałe nachylenie pedagogiki pracy w stronę uprawiania badań praktycznych, które realizują się w schemacie: diagnoza – działanie – ewaluacja. Wobec tego badania rynku pracy w ramach pedagogiki pracy mają doprowadzić do diagnozy potrzeb rynku pracy lub możliwości systemu edukacyjnego w kontekście „presji rynku", ponieważ to społeczno-gospodarcze „otoczenie wywiera wpływ na kierunki i programy kształcenia zawodowego"[132]. Jak piszą A. Bogaj z S.M. Kwiatkowskim:

> Materiałów do diagnozy dostarczają przede wszystkim badania popytu na pracę. (…) Podaż pracy definiujemy jako liczbę faktycznych i potencjalnych pracowników – ogółem lub w określonym obszarze (zakresie) zawodowym. Popyt na pracę jest to liczba miejsc pracy (…) oferowana przez gospodarkę[133].

Fundamentalne znaczenie rynku pracy przekłada się na propozycję opracowywania standardów kształcenia zawodowego zgodnych z wymaganiami rynku pracy oraz doprowadzenia do odpowiadania systemu edukacji na potrzeby rynku – jeżeli jednak tak się nie dzieje, to pojawia się krytyka w stylu, o którym już była mowa:

> System edukacji i rynek pracy to wciąż dwa odległe od siebie światy. Pierwszy z nich, szczególnie na poziomie wyższym, szczyci się swoją z trudem wywalczoną autonomią – prawem do tworzenia własnego wizerunku uczelni i opuszczających ją absolwentów. Drugi z coraz większą niecierpliwością oczekuje na absolwentów spełniających dynamiczne zmieniające się wymagania pracodawców[134].

Po wywołaniu tematu bezrobocia absolwentów szkół wyższych Kwiatkowski dodaje:

> W tej sytuacji istotnego znaczenia nabiera przepływ informacji między systemem edukacji a rynkiem pracy. Szczególnie przydatne dla szkół różnych

---

131 Tenże, *Kształcenie zawodowe w kontekście europejskiego rynku pracy*, „Pedagogika Pracy" 2001, z. 38, s. 7.

132 A. Bogaj, S.M. Kwiatkowski, *Wprowadzenie*, [w:] A. Bogaj, S.M. Kwiatkowski (red.), *Szkoła a rynek pracy*, s. 7.

133 Tamże.

134 S.M. Kwiatkowski, *Standardy kwalifikacji zawodowych nauczycieli – między oczekiwaniami społecznymi a praktyką edukacyjną*, [w:] M. Dziemianowicz, B.D. Gołębniak, R. Kwaśnica (red.), *Przetrwanie i rozwój jako niezbywalne powinności wychowania*, Wrocław 2005, s. 291.

typów (ale głównie ponadgimnazjalnych) i uczelni wyższych mogą okazać się uporządkowane i weryfikowane na podstawie opinii ekspertów oczekiwania pracodawców. Oczekiwania te w praktyce przyjmują formę standardów kwalifikacji zawodowych, czyli „modeli, wzorców lub norm wymagań dla wykonywania zbioru zadań przyporządkowanych danemu zawodowi”[135].

Mamy tu do czynienia z serią założeń i ich konsekwencjami: system edukacji i rynek pracy są „odległe od siebie” także ze względu na autonomię szkolnictwa wyższego, która sprawia, że rynek „niecierpliwi się”, oczekując na absolwentów, którzy będą spełniać wymagania pracodawców. Jednym z rozwiązań problemu jest przepływ informacji między oboma systemami – jakby S.M. Kwiatkowski zakładał, że sama informacja o szansach na zatrudnienie miała przemożnie określić aspiracje poznawcze studentów. Ważniejsze jest jednak to, że chcąc nie chcąc i tak już jesteśmy jako absolwenci oznaczeni językiem standardów, a więc określona jest nasza „przydatność” dla rynku pracy, a właściwie dla pracodawców, których rozum i wola stanowią ostatnią instancję oceny procesów uczenia się na dowolnym poziomie kształcenia. Mamy tu do czynienia z hierarchią zstępującą: „standardy kwalifikacji zawodowych (rynkowe) stanowią punkt wyjścia w procesie tworzenia standardów szkolnych. (…) Jest to «szkolny» podzbiór zbioru zadań «rynkowych» (…)”[136]. Dodatkowo, by uzyskać względną niezależność od czynnika ludzkiego, S.M. Kwiatkowski rekomenduje wprowadzenie do standardów egzaminacyjnych „nowych rynkowych elementów”[137]. Ta szczególna rekomendacja zyskuje dodatkowe znaczenie, gdy uświadomimy sobie, iż rynek pracy nie jest krainą łagodności i odsłoni się przed nami w całej swej okazałości horror Realnego pracy w kapitalizmie lub gdy po prostu powrócimy do przywołanych tu diagnoz J.E. Karney dotyczących nierówności wzmacnianych nierównymi szansami na starcie i pogłębianych przez bezwzględną konkurencję.

Wracając do analizy relacji szkoła–rynek pracy–wola pracodawców, kompleksowo ujmuje to I. Woźniak, współpracujący z S.M. Kwiatkowskim w przedsięwzięciu zmierzającym do standaryzacji edukacji zawodowej:

Dla edukacji zawodowej takim źródłem stanowienia celów kształcenia zawodowego mogą być wymagania rynku pracy. Natomiast wyrazicielami owych wymagań mogą być pracodawcy. Jednocześnie należy zgłosić zastrzeżenie, że rynek pracy nie może być jedynym źródłem stanowienia celów edukacji zawodowej i miernikiem jakości kształcenia[138].

Zastrzeżenie, iż rynek pracy nie może totalizować refleksji nad celami kształcenia zawodowego ustępuje jednak rynkowemu fetyszyzmowi:

Podsumowując: rynek pracy to miejsce podaży pracy i popytu na pracę; miejsce, gdzie określa się wartość pracy i sposób jej sensownego, tzn. zgodnego

[135] Tamże, s. 291.
[136] S.M. Kwiatkowski, *Standardy kwalifikacji zawodowych: rynkowe…*, s. 58–59.
[137] Tamże, s. 59.
[138] I. Woźniak, *Określenie oczekiwań…*, s. 74.

> z wymaganiami pracodawców, wydatkowania; rynek pracy powinien stanowić źródło formułowania tych celów kształcenia zawodowego (…) cele edukacji zawodowej wynikające z wymagań rynku pracy nie mogą szkodzić wychowaniu humanistycznemu człowieka-pracownika (…) pracodawcy mogą być dla szkolnictwa zawodowego wyrazicielami wymagań rynku pracy"[139].

Wiara w rynek ma swych kapłanów „wyrazicieli wymagań rynku" – pracodawców[140]. Ten właściwy tradycyjnej, adaptacyjnej pedagogice pracy – że ukuję neologizm – „pracodawcocentryzm" zyskuje niekiedy rozmiary kuriozalne:

> Dla rynku funkcjonującego w warunkach gospodarki rynkowej charakterystyczne jest pojęcie popytu i podaży. W odniesieniu do rynku pracy sprowadza się ono do popytu na pracę i podaży pracy.
>
> Stronę podażową reprezentują pracodawcy, którzy tworzą nowe miejsca pracy i poszukują pracowników o odpowiednich (do tych miejsc) kwalifikacjach. Z kolei popyt na pracę można utożsamić z kandydatami do pracy (bo to oni poszukują pracy)[141].

Do języka naukowego przedostało się potoczne pojmowanie „pracodawcy" jako dającego pracę i pracobiorcy, który przybywa po prośbie, aby pracę dostać. Tymczasem jedyną osobą, która daje, a właściwie sprzedaje pracę, jest pracownik, a pracodawca tę pracę dostaje po zaniżonej cenie wynagrodzenia pracownika[142]. I nie trzeba się tu powoływać na teorię wartości K. Marksa, aby podważyć pogląd S.M. Kwiatkowskiego, wystarczy sięgnąć do metodologii GUS[143]. W tym miejscu chciałbym jednak podkreślić, iż nie należy pomieszania strony podażowej i popytowej traktować po prostu jako błędu rzeczowego, lecz jest to coś więcej – wyraz rynkowego fundamentalizmu pedagogiki pracy, którego uniwersalizm inkarnuje w osobę pracodawcy. Perspektywa rynku pracy to perspektywa „przede wszystkim pracodawców"[144].

Tym samym sprowadzanie pojmowania edukacji do pojmowania jej jedynie w kategoriach racjonalności instrumentalnej i adaptacyjnej oznacza faktycznie doprowadzenie jej do maksymalnego odpowiadania potrzebom

---

[139] Tamże, s. 74–75.

[140] Tamże, s. 75–78.

[141] S.M. Kwiatkowski, *Problemy rynku pracy*, [w:] S.M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak, *Pedagogika pracy*, Warszawa 2007, s. 208.

[142] Punkt widzenia S.M. Kwiatkowskiego, żeby nie powiedzieć po prostu błąd rzeczowy, jest wprawdzie obecny w refleksji kredencjalistów o relacjach między sektorem edukacji i rynkiem pracy. W tamtym wypadku mamy do czynienia wszakże z metaforą, która traktuje pracę (zatrudnienie) jako dobro rzadkie, a dyplomy jako walutę obiegową rynku pracy. Powtarzam jednak, że takie odwrócenie relacji ma charakter przenośni, nie zaś dosłowny, i jest raczej pewnym środkiem stylistycznym mającym ilustrować zjawisko przeedukowania. Zob. Z. Melosik, *Uniwersytet…*, s. 113–130.

[143] Zob. *Popyt na pracę 2011 r.*, GUS, Warszawa 2012, http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PW_popyt_na_prace_w_2011.pdf, s. 10–12.

[144] S.M. Kwiatkowski, *Kształcenie zawodowe – wyzwania, priorytety standardy*, s. 7.

pracodawców, tak jakby ich interes stał się interesem powszechnym, jakby realizacja wspólnego dobra była jedynie strukturalnie ulokowana w dobru właścicieli środków produkcji. Niesie to dwie kluczowe konsekwencje, które korespondują z konsekwencjami centralnego usytuowania rynku pracy w schematach myślenia pedagogów pracy.

Pierwsza z tych konsekwencji jest konsekwencją metodologiczną i dotyczy przedmiotu badania. Choć rama pojęciowa pedagogiki pracy wyznaczona jest pojęciami człowiek–wychowanie–praca, to „pracodawcocentryzm" jest znacznym ograniczeniem pola poznawczego do perspektywy pracodawców. Mówiąc jeszcze inaczej, nie można wychowania człowieka do pracy i przez pracę badać z perspektywy pracodawców, redukując człowieka do siły roboczej, którą stanowi na rynku pracy – lepiej relacje te badać z perspektywy ludzkiej. W każdym razie S.M. Kwiatkowski, znając już rezultaty swych badań, stwierdza: „Szczególne znaczenie dla (…) pedagogiki pracy, mają prognozy lub – ujmując to nieco ostrożniej – projekcje dotyczące popytu na pracę"[145]. Rynek pracy i wola pracodawców jako punkty odniesienia dla działalności pedagogiki pracy są wbudowane w konkretne poczynania badawcze[146]:

> W Etapie II badania zostały ukierunkowane na identyfikację oczekiwań polskich pracodawców reprezentujących małe, średnie i duże przedsiębiorstwa państwowe i prywatne w zakresie kluczowych (ogólnych) postaw i kwalifikacji zawodowych absolwentów ze średnim poziomem wykształcenia.
> (…)
> W ramach tego etapu badań sprawdzaniu podlegała hipoteza badawcza: „Pracodawcy stanowią grupę społeczną, której opinie i oczekiwania determinują wymagania kwalifikacyjne w zawodach występujących w gospodarce i na rynku pracy, a w szczególności są podstawą do formułowania celów, treści, metod i form organizacyjnych kształcenia zawodowego w systemie szkolnym i pozaszkolnym"[147].

Dla tak przyjętego celu badań należałoby spodziewać się badania eksploracyjnego, nie zaś hipotetyczno-weryfikacyjnego, bo w końcu chodzi o zidentyfikowanie oczekiwań, zatem otwarte pytanie badawcze o to, „jakie są" owe oczekiwania pracodawców. Na eksploracyjny charakter badań zespołu S.M. Kwiatkowskiego wskazują i lista „szczegółowe zadania badawcze"[148], i wyniki[149]. Poza tym pytanie badawcze w badaniach weryfikacyjnych, rozpoczynając się od partykuły pytajnej „czy", musiałoby spowodować, że badanie odpowiada na pytanie: „czy pracodawcy stanowią grupę społeczną, której opinie i oczekiwania determinują wymagania kwalifikacyjne w zawodach wy-

---

145 Tenże, *Pedagogika pracy jako subdyscyplina…*, s. 17.
146 Tenże (red.), *Edukacja wobec rynku pracy i integracji europejskiej*, Warszawa 2001, s. 9–10.
147 Tamże.
148 Zob. tamże, s. 10–11
149 Tamże, s. 103–107.

stępujących w gospodarce i na rynku pracy?". Na tak sformułowane pytanie można odpowiedzieć tylko „tak", choćby ze względu na założenia pedagogiki pracy, co sugeruje, że „hipoteza"[150] faktycznie nie jest tu hipotezą w sensie badawczym, lecz przedzałożeniem. W drugiej części „hipotezy" moglibyśmy mieć do czynienia z pytaniem o to, czy „opinie i oczekiwania pracodawców" „są podstawą do formułowania celów, treści, metod i form organizacyjnych kształcenia zawodowego w systemie szkolnym i pozaszkolnym?". Tak postawione pytanie organizuje krytykę w obszarze pedagogiki pracy, która sprowadza się do krytyki systemu edukacji za niedostosowanie się lub zbyt wolne dostosowywanie się do „opinii i oczekiwań pracodawców".

Druga konsekwencja przekłada się na dominację perspektywy rynkowej, a właściwie pracodawców, na wizję szkoły:

> Rynek pracy i edukacja zawodowa choć są względnie autonomiczne, to jednak ich powiązania stają się coraz silniejsze. Wyraża się to przede wszystkim w dostosowaniu edukacji zawodowej do postulatów pracodawców i wymogów zmieniającego się rynku pracy. (…) Stopień dostosowania bowiem edukacji zawodowej do potrzeb rynku pracy wpływa bezpośrednio na poziom bezrobocia, szczególnie pośród młodzieży[151].

Silne powiązanie oznacza silne podporządkowanie edukacji pracodawcom, brak podporządkowania oznacza niedostosowanie, a to przekłada się na bezrobocie. I to bezrobocie jest humanistycznym punktem odniesienia dla tradycyjnej pedagogiki pracy, właśnie ono powoduje usytuowanie rynku pracy i woli pracodawców w samym centrum rozważań. W jakimś sensie fetyszystyczne traktowanie rynku i pracodawców bierze się z fantazji o pełnym zatrudnieniu, a scenariusz tej fantazji burzony jest przez „rozbieżność kwalifikacji uzyskiwanych (…) z oczekiwaniami rynku pracy"[152]. Inni pedagodzy pracy mają większą skłonność do idealizowania praktyki pracy, lecz myślenie S.M. Kwiatkowskiego organizuje zjawisko bezrobocia, którego ograniczanie jest domeną publiczną w systemie, mającym w tym celu koncentrować się na partykularnych interesach pracodawców. I tak S.M. Kwiatkowski proponuje „projektowanie lokalnej sieci szkół na podstawie danych demograficznych oraz informacji płynących z rynku pracy"[153], „powiązanie szkół zawodowych z szeroko rozumianą sferą gospodarczą"[154], a krytykuje to, że „w polityce edukacyjnej w zbyt małym stopniu uwzględnia się priorytety rozwoju gospodarczego"[155]. W kontekście bezrobocia i reformy szkoły pada stwierdzenie:

---

[150] „Weryfikacyjność" to „zweryfikowanie wykazów zadań zawodowych, umiejętności, wiadomości, stanowisk pracy i cech psychofizycznych, przygotowanych przez zespoły autorskie na podstawie wiedzy eksperckiej". S.M. Kwiatkowski, I. Woźniak, *Budowanie krajowych standardów…*, s. 17.

[151] S.M. Kwiatkowski (red.), *Edukacja wobec…*, s. 145.

[152] Tamże, s. 168.

[153] Tamże, s. 52–55.

[154] Tamże, s. 78.

[155] Tamże, s. 77.

> Otoczenie krajowe tworzą również zjawiska i procesy, które występują na rynku pracy. Zaliczamy do nich w pierwszym rzędzie bezrobocie, w tym bezrobocie występujące wśród absolwentów szkół zawodowych. Skala tego zjawiska powoduje, iż partnerzy społeczni wywierają presję na przyspieszenie zmian strukturalnych i programowych w systemie kształcenia zawodowego. Wtórują im rodzice i uczniowie, którzy nie chcą powiększyć grupy bezrobotnych absolwentów[156].

Rynek pracy, a właściwie pragnienie pracodawców stają się jedynymi wskaźnikami oceny procesów uczenia się w myśleniu pedagogów pracy. Mamy tu do czynienia z „efektywnością zewnętrzną" kształcenia, którą bada się losami zawodowymi absolwentów[157]: pracodawcy „miarodajnym źródłem oceny przydatności zawodowej absolwentów"[158]. „Wtórują im rodzice i uczniowie", pragnący nabyć cechy pożądane na rynku pracy. I tu dochodzimy do największego dokonania S.M. Kwiatkowskiego, a chodzi o standardy kwalifikacji, które:

> Kwalifikacje bowiem mają w dobie globalizacji gospodarki charakter uniwersalny, nie znają granic – pozwalają absolwentom szkół zawodowych różnych typów i poziomów konkurować ze sobą na rozszerzającym się europejskim rynku pracy. Właśnie ów rynek z jego wszystkimi niedoskonałościami jest miernikiem jakości kwalifikacji[159].

„Uniwersalność" jednak nie dotyczy – moim zdaniem – otwarcia rynków pracy dla siły roboczej, bo wiemy, że kraje wysokorozwinięte chronią swoje rynki pracy przed napływem nadmiernej liczby imigrantów z krajów rozwijających się, ale dotyczy tego, co S.M. Kwiatkowski określa jako „rynkowa wartość kwalifikacji"[160], a co K. Marks utożsamił z wynalezieniem pieniądza, który umożliwia nieograniczoną wymianę. Idąc tropem Marksa w analizie poglądów S.M. Kwiatkowskiego na standardy kwalifikacji i pamiętając o rynkowym wymiarze kwalifikacji, należy zwrócić uwagę na metaforę przekładu jako trafnie wyrażającą działanie logiki różnicy i ekwiwalencji. S.M. Kwiatkowski pisze o „przekładaniu" wymagań stanowisk pracy na standardy kwalifikacji, a te na zakres kształcenia zawodowego[161]. Gdy dodamy, że „Standardy kwalifikacji zawodowych to modele, wzorce lub normy opisujące wymagania

---

156 S.M. Kwiatkowski, *Reforma systemu kształcenia zawodowego jako wypadkowa oddziaływań wewnętrznych i zewnętrznych*, „Pedagogika Pracy" 1995, z. 24, s. 25.

157 Zob. I. Woźniak, *Procedury badań efektywności zewnętrznej kształcenia zawodowego (program IMPROVE)*, „Pedagogika Pracy" 1998, z. 32, s. 75–76.

158 Tamże, s. 79.

159 S.M. Kwiatkowski, *Priorytety kształcenia zawodowego w kontekście integracji europejskiej*, [w:] *Krajowe standardy kwalifikacji zawodowych. Kontekst europejski*, Warszawa 2004, s. 13 oraz tenże, *Kształcenie zawodowe – wyzwania, priorytety standardy*, s. 34.

160 Tamże, s. 13 oraz s. 35.

161 S.M. Kwiatkowski, *Problemy rynku pracy*, [w:] S.M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak, *Pedagogika pracy*, s. 209.

rynku pracy – spełniające oczekiwania pracodawców”[162], to łańcuch ekwiwalencji zyskuje dodatkowe ogniwo. Podkreślmy jeszcze i zaakcentujmy rynkowy fundamentalizm pedagogiki pracy, bo jak pisze S.M. Kwiatkowski: „Warto zwrócić uwagę na fakt, że tego rodzaju standard jest opracowywany z udziałem pracodawców – dlatego bywa nazywany standardem rynkowym”[163]. Zbierając te wątki razem, otrzymujemy taki łańcuch ekwiwalencji: oczekiwania rynku są ekwiwalentne oczekiwaniom pracodawców, które są ekwiwalentne wymaganiom względem pracownika w praktyce pracy, te są ekwiwalentne standardom kwalifikacji, które są ekwiwalentne standardom kształcenia, ekwiwalentnym oczekiwaniom uczniów, „którzy nie chcą powiększyć grupy bezrobotnych absolwentów”. *Ergo*, wola pracodawców i pracowników spotyka się w miejscu, w którym pracownicy (i uczniowie jako potencjalni pracownicy) uczynią także swoim fetyszem rynek pracy, całkowicie się mu podporządkowując. Włączajając do tych analiz koncepcję E. Laclau i jednocześnie koncepcję S. Žižka: partykularne żądanie pracodawców podniesione – także przez pedagogów pracy – do rangi powszechności, staje się fetyszem uczestników i badaczy gry rynkowej w podział pracy.

Szczególną odmianą tej odmiany fetyszyzacji rynku i woli pracodawców stają się wysiłki indywidualne na rzecz „zdolności zatrudnieniowej”[164], określanej też jako „zdolność jednostki do bycia zatrudnionym”[165], czy też jako „zatrudnialność”[166] (najbliższa angielskiemu pojęciu *employability*). W tekstach pedagogów pracy napotykamy następujące ujęcia problemu:

> Zatrudnialność, zdaniem Augustyna Bańki, to kwestia społecznej konstrukcji tożsamości jednostki i subiektywnego dopasowania preferencji do wymagań i realiów rynku pracy. Problem zatrudnialności z perspektywy możliwości jednostki w dostępie do rynku pracy i relacji między obiektywnymi charakterystykami rynku pracy wyjaśniają dwie teorie – teoria konsensu oraz teoria konfliktu[167].

A oto akcentujące inne aspekty zatrudnialności ujęcie definicyjne:

> W warunkach nieustających zmian metod i technik wytwarzania kluczowym problemem staje się kształtowanie zdolności jednostki do „bycia zatrudnionym” i zdolności do utrzymania zatrudnienia. To jedna z najważniejszych kwestii polityki społeczno-gospodarczej (…). Zasadniczym sposobem

[162] Tamże, s. 208.
[163] S.M. Kwiatkowski, *Standardy kwalifikacji zawodowych: rynkowe…*, s. 38.
[164] A. Bańka, *Otwartość na nowe…*, 66.
[165] D. Oleksiak, *Praca w treściach kształcenia prozawodowego w liceum profilowanym*, [w:] R. Gerlach, A. Kulpa-Kuczyńska, R. Tomaszewska-Lipiec (red.), *Wybrane problemy pedagogiki pracy…*, s. 72.
[166] T.Z. Sarleja, *Przemiany w systemie zatrudnienia a edukacja (z uwzględnieniem sytuacji w szkołach wyższych)*, [w:] Z. Wiatrowski, I. Mandrzejewska-Smól, A. Aftański (red.), *Pedagogika pracy i andragogika…*, s. 257–258.
[167] Tamże, s. 258.

> osiągnięcia tego celu jest podniesienie kwalifikacji zawodowych jednostek, w tym głównie kształtowanie ich podstaw prozawodowych. (…) chodzi o (…) przygotowanie do pracy w ogóle oraz kształtowanie właściwego stosunku do niej. (…) zadania [kształcenia prozawodowego – przyp. P.S.] odnoszą się głównie do kształtowania sfery mentalnej uczniów, dzięki czemu edukacja prozawodowa nabiera wymiaru w pełni humanistycznego[168].

Co najważniejsze, to mamy w pojęciu zatrudnialności podejście bardziej „miękkie" niż w pojęciu kwalifikacji zawodowych, choć zapewne oba pojęcia przecinają swoje zakresy. W każdym razie, gdy mowa o zatrudnialności, chodzi o „społeczną konstrukcję tożsamości", jak określa to Teresa Z. Sarleja, co Danuta Oleksiak wiąże z kształceniem prozawodowym, którego celem są efekty w „sferze mentalnej uczniów". Mówiąc inaczej, gdy chodzi o zatrudnialność, należy pamiętać, że jedną z podstawowych jej elementów jest trwała dyspozycja jednostki do pracy i społecznie (czyli zgodnie z wymaganiami pracodawców) właściwy stosunek do praktyki pracy. Pewną zapowiedzią kluczowego dla tych rozważań problemu jest utożsamienie pracy nad „zdolnością jednostki do bycia zatrudnionym" z „wymiarem w pełni humanistycznym" edukacji – takie podejście to faktycznie dobry krok, ale w złym kierunku. Jeżeli bowiem zbierzemy razem cechy, które – zdaniem pedagogów pracy – pozytywnie określają zatrudnialność jednostki (a są to: przedsiębiorczość, elastyczność, otwartość, wysoka motywacja[169]), pełnię humanizmu musielibyśmy widzieć w mentalności *homo oeconomicus*[170], ale jak się zaraz okaże, czym innym jest chytrość uprzywilejowanych od chytrości podporządkowanych. Mówiąc jeszcze inaczej, jeżeli myślenie o zatrudnialności jednostek jest przejawem humanizmu, to tylko w wydaniu Foucaultowskim, gdy chodzi o upodmiotowienie sprowadzające się do u-*ja*-rzmienia jednostki stosującej „techniki siebie"[171]. W wypadku zatrudnialności będzie to rodzaj mimetyczności[172], która oznacza takie dążenie podmiotu do kształtowania siebie, aby odpowiadać narzuconym przez czynniki zewnętrzne wymaganiom. Gdy A. Bańka pisze, że „przedsiębiorczość i zdolność zatrudnieniowa" są „gwarantami szczęścia i dobrostanu, gwarantami bezpieczeństwa życiowego"[173], to nie jest to trawestacja krytycznej myśli M. Foucaulta o „technikach siebie", lecz konstatacja wysunięta z całą powagą.

---

168 D. Oleksiak, *Praca w treściach*…, s. 72–73.

169 Zob. A. Bańka, *Otwartość na nowe*…, s. 66 i 82–85; A. Kulpa-Puczyńska, *Elastyczne formy*…, s. 330.

170 Mamy tu jakąś dziwną wspólnotę w przeszukiwaniu humanistyki, gdyż M. Horkheimer z T.W. Adorno tak jak A. Bańka w podobnych kontekstach powołują się na historię Odyseusza, tyle że A. Bańka podchodzi do rozkwitu rozumu instrumentalnego bez jakichkolwiek wątpliwości.

171 Zob. M. Foucault, *Filozofia*…, s. 247–275.

172 Zob. M. Horkheimer, *Społeczna funkcja*…, s. 330 i dalej.

173 A. Bańka, *Otwartość na nowe*…, s. 66.

Bliżej postawienia problemu jest T.Z. Sarleja, której przedstawienie odmiennych stanowisk paradygmatycznych w interpretacji pojawienia się tendencji w prowadzeniu polityki zatrudnienia, umożliwia w ogóle pomyślenie, że jest jakiekolwiek inne stanowisko poza pełną akceptacją tendencji globalnego kapitalizmu, przekładającą się na adaptacyjne instrumentarium na poziomie mikro, gdy chodzi o poradnictwo karier, a na poziomie makro, gdy chodzi o politykę edukacyjną. T.Z. Sarleja pisze o dwóch teoriach wyjaśniających problem zatrudnialności:

> Teoria konsensusu problem nierówności w dostępie do rynku pracy tłumaczy dopasowaniem lub niedopasowaniem struktury kwalifikacji do wymagań ekonomii wiedzy. Brak zdolności zatrudnieniowej jest skutkiem niedopasowania kwalifikacji do wymagań nowej ekonomii wiedzy (…). Natomiast teoria konfliktu skupia uwagę na nierównych możliwościach uczestnictwa ludzi w pełnowartościowej edukacji i w dostępie do najbardziej dochodowych sektorów rynku pracy. Według tej teorii zatrudnialność jest sposobem przeniesienia odpowiedzialności za pracę, szkolenia i karierę na barki poszczególnych ludzi, to jednostka jest odpowiedzialna za stwarzanie sobie możliwości zatrudnienia (…). Teoria konfliktu wskazuje na to, że pracodawcy, na skutek potrzeby elastyczności i globalizacji konkurencji, czują się zwolnieni z obligacji społecznych, takich jak odpowiednie wynagrodzenie za pracę, pewność zatrudnienia czy rozwój zawodowy oraz stosują nabór pracowników według reguł „wolnej amerykanki", a nie inwestycji w kosztowne szkolenia i procedury naboru.

T.Z. Sarleja rozwiązuje konflikt paradygmatyczny konkludując:

> Na skutek dokonujących się przemian podstawowym wyzwaniem stało się więc przystosowanie systemów edukacji do zmieniających się reguł funkcjonowania rynku pracy[174].

Konkluzja oznacza faktyczne postawienie się po stronie „teorii konsensusu", co ciekawe, nie tylko przedstawiciele teorii konfliktu są świadomi przenoszenia odpowiedzialności na barki pracowników, A. Bańka zwraca uwagę, że „Jednym z trendów dostosowania karier do zmian organizacyjnych i strukturalnych rynku pracy jest przesuwanie odpowiedzialności za rozwój osobisty i zawodowy z organizacji na pracownika"[175]. Problem zatem nie polega na dostrzeganiu konfliktu lub nie, lecz na tym, że ostatecznie ów konflikt, rządząc się zasadą przymusu porozumienia (bo w końcu pracownicy muszą podjąć jakąś pracę), może wywołać różne reakcje: akceptację lub krytykę. A. Bańka dostrzega antagonizmy między pracą a kapitałem na rynku pracy – choć pewnie tak by tego nie nazwał – lecz są one dla niego wyznacznikami zasad postępowania. Jeżeliby jego pracę o otwartości na nowe formy doświadczenia pracy potraktować jako jakiś zbiór porad, to zasadą ogólną jest

[174] T. Z. Sarleja, *Przemiany w systemie…*, s. 258.
[175] A. Bańka, *Otwartość na nowe…*, s. 66.

„dostosowanie" i to dobrze, jeśli się jest „przystosowanym do polityki rynku pracy"[176]. Jedną z postaci adaptacji w rozumieniu dbania o własną zatrudnialność jest „opcja najbardziej niezbędna w planach życiowych każdej odpowiedzialnej życiowo jednostki", czyli „samozatrudnienie"[177]. Wskazane jest odejście – i jest to pole dla oddziaływań edukacyjnych – „od tradycyjnych preferencji zatrudnieniowych, bazujących na klasycznym kontrakcie formalnym w kierunku elastycznych form zatrudnienia, bez gwarancji prawnych", co „jest koniecznością, od której nie ma odwrotu"[178]. Mówiąc wprost, system edukacyjny powinien przyzwyczajać do umów śmieciowych, a pracownicy umowy takie powinni pokochać. Zresztą nie ma się czemu dziwić, bo A. Bańka za kontekst przygotowania do pracy uważa „skupienie się pracodawców na obserwowalnych zachowaniach dających natychmiastowy zwrot kosztów pracy"[179], co musi wiązać się z rosnącą niepewnością na rynku pracy, o której pisze G. Standing jako o tendencji ogólnoświatowej. W każdym razie A. Bańka dostrzega jako rewers problemu zatrudnialności zjawisko eksternalizacji zatrudnienia, które:

> Przejawia się (…) w wykalkulowanym osłabieniu więzi jednostki z wewnętrznym (zakładowym) rynkiem pracy. Prowadzi do (…) pozbywania się przez pracodawców bezpośredniej odpowiedzialności za jednostkę, przy jednoczesnym obciążeniu jej odpowiedzialnością za teraźniejszy, jak i przyszły rozwój zawodowy[180].

Co ciekawe, A. Bańka postrzega eksternalizację jako pewien rodzaj doświadczenia edukacyjnego:

> Eksternalizacja jako program prewencyjny przygotowuje ludzi zatrudnionych w organizacji do wyrobienia sobie postawy dystansu wobec swojego pracodawcy i oswojenia się z koniecznością kontynuacji zatrudnienia poza dotychczasowym stosunkiem pracy. Z tego punktu widzenia eksternalizacja jest cywilizowanym sposobem pozbywania się przez pracodawców nadmiaru pracowników[181].

Punktu widzenia, z którego „pozbywanie się nadmiaru pracowników" jest „cywilizowane", nie podzielam, postrzegając taki sposób mówienia o asymetrii relacji zatrudnienia w kategoriach neoliberalnej nowomowy i ideologicznej projekcji, w której praca na umowach śmieciowych ma „stymulować motywację wewnętrzną w podejmowaniu odpowiedzialności za swój los oraz rozwój zawodowy"[182], gdy faktycznie chodzi o pozbawienie poczucia kontroli

[176] Tamże, s. 64.
[177] Tamże, s. 65.
[178] Tamże.
[179] Tamże.
[180] Tamże, s. 66.
[181] Tamże, s. 67.
[182] Tamże, s. 68.

jednostki nad swoim losem. W tym samym kontekście pada pochwała „zachowań proaktywnych", „które nie polegają na zaspokajaniu aktualnie odczuwanych potrzeb przez jednostkę, ale są skierowane na zaspokajanie celów przyszłościowych"[183] – szkoda tylko, że taką samą miarą nie są mierzone poczynania pracodawców, którzy celują w „natychmiastowym zwrocie kosztów pracy". Przy apoteozie „otwartości", w kontekście zatrudnialności jako „zachowań ryzykownych, zróżnicowanych, złożonych, alternatywnych, niekonwencjonalnych, a także śmiałych i niezależnych"[184], jako „skłonności do eksperymentowania"[185], dziwi brak namawiania pracodawców do eksperymentowania z bardziej humanistycznymi sposobami traktowania pracowników, ryzykownymi, bo wystawiającymi na szwank akumulację kapitału, która nie może mieć alternatywy w kapitalizmie, taka już jego konwencja. Jeżeli ktoś miałby jakiekolwiek wątpliwości, to niech je porzuci, bo „w sytuacji dekoniunktury" „jedynym antidotum jest elastyczność, a ostatnią deską ratunku jest zdolność do samozatrudnienia"[186].

W takiej perspektywie nie ma odwrotu od fetyszyzowania oczekiwań rynku pracy i woli pracodawców, gdyż – nie jest ważne, czy analizujemy relacje między edukacją a rynkiem pracy jako badacze, czy jako uczestnicy owych praktyk, choć rozróżnienie to trudne jest do utrzymania – pozostawieni jesteśmy przy alternatywie rozłącznej: podporządkowanie albo bezrobocie. Tu należy zadać pytanie o ów konflikt, ale właściwie o to, czy pedagodzy pracy mają jakiekolwiek opory względem adaptacji do warunków rynku. Jeżeli „elastyczne zatrudnienie", jedna z najnowszych patologii rynku pracy, jest wynikiem działań adaptacyjnych, to napotykamy na problem przygotowania absolwentów do takich okoliczności:

> Stąd w promowaniu nietypowych form zatrudnienia brane są pod uwagę następujące przesłanki: 1) pracownikom należy zapewnić takie same warunki pracy, jakie przysługują zatrudnionym w systemie tradycyjnym; 2) przy podejmowaniu pracy w formie nietypowej powinna być respektowana zasada dobrowolności[187].

Tylko że „takie same warunki" oznaczają typowe, a nie nietypowe formy zatrudnienia i enigmatyczna zasada dobrowolności nie ma zastosowania, gdy po prostu w pewnych sektorach już nie zatrudnia się w oparciu o tradycyjne umowy, maksymalizując stopę zwrotu. Brak tu jest konsekwencji, bo albo całkowicie oddajemy się fetyszyzmowi rynku pracy i zasad na nim panujących (a wtedy nie chodzi nam o warunki pracy, lecz przede wszystkim o konkurencyjność i zysk przedsiębiorców), albo też żyjemy fantazjami o raju utraconym, o pracy, która onegdaj była bardziej zhumanizowana niż dziś. Tu

[183] Tamże, s. 82.
[184] Tamże.
[185] Tamże.
[186] Tamże, s. 67.
[187] A. Kulpa-Puczyńska, *Elastyczne formy zatrudnienia*…, s. 336.

został wywołany problem dehumanizacji pracy i tego, jak jest on postrzegany przez pedagogów pracy.

5.3. Humanizacja pracy i pełne zatrudnienie – fantazje pedagogiki pracy

Fetysz odpowiadania wymaganiom rynku pracy bierze się z uznania przez pedagogów pracy bezrobocia za najgorszy możliwy scenariusz, który może przypaść w udziale jednostkom. Tym samym, praktyka pracy – jakakolwiek by nie była – jest wartością większą niż pozostawanie na przymusowym bezrobociu. S.M. Kwiatkowski uważa, że praca to „wartość uniwersalna”[188]. Ja, przyjmując teorię pustych znaczących, raczej jestem skłonny „uniwersalizm” postrzegać w kategoriach autoreferencyjności systemu językowego: inne wartości odnoszą się do wartości, którą jest praca[189] na zasadach logiki różnicy i ekwiwalencji, co oznacza, że praca ma wartość językową, mając także wymiar aksjologiczny i ekonomiczny. Mówiąc inaczej, pewna aktywność ma znaczenie choćby dlatego, że angażuje siły i środki w stosunku do innych podejmowanych aktywności, ale także aktywności niepodjętych. Wobec czego „uniwersalność” pracy pojmowałbym raczej w kategoriach konstruktywistycznych – choćby społecznego konstruowania rzeczywistości – lub w kategoriach Deweyowskiego pragmatyzmu, który był zwolennikiem „empirycznej teorii wartości”[190]. Drugie, komplementarne znaczenie „uniwersalizmu” wartości, którą jest praca, oznacza dla S.M. Kwiatkowskiego, iż praca jest wyznacznikiem wartości człowieka. Tutaj podobnie sięgnąłbym do logiki różnicy i ekwiwalencji, umożliwiających konstruowanie się tożsamości jednostkowych i zbiorowych. Chodzi o to, że chcąc nie chcąc, praca i tak wyznacza wartość człowieka, a przekonujemy się o tym, zajmując konkretne miejsce w strukturze społecznego podziału pracy, wystawiając swą siłę roboczą na rynku pracy i wchodząc w relacje wymiany. Stąd praca ma jakąś wartość i będzie ją miała, dopóki będzie istnieć jako praktyka społeczna, a dodatkowo wartość tę można badać choćby z zastosowaniem teorii pustych znaczących. Tym samym deklaracje pedagogów pracy w rodzaju: „Spośród wielu form i rodzajów działalności ludzkiej należy wyróżnić i nadać szczególne znaczenie pracy – jako działalności posiadającej dla człowieka szczególne znaczenie”[191] – wynikają nie tylko z bezradności pojęciowej i metodologicznej, ale także

[188] S.M. Kwiatkowski, *Pedagogika pracy jako subdyscyplina*…, s. 13; tenże, *Pedagogika pracy*, s. 237.

[189] Zob. tenże, *Pedagogika pracy*, s. 237.

[190] Z. Melosik, *Pragmatyzm i edukacja w Stanach Zjednoczonych: między poglądam J. Deweya a współczesną rzeczywistością*, [w:] J. Rutkowiak (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*, Kraków 1995, s. 96.

[191] E. Żerel, *Kategoria „praca” a rola poradnictwa zawodowego w opinii młodzieży*, [w:] R. Gerlach, A. Kulpa-Kuczyńska, R. Tomaszewska-Lipiec (red.), *Wybrane problemy pedagogiki pracy*…, s. 53.

z naiwnego pojmowania pracy. Mówiąc krótko, ciągle nadajemy szczególne znaczenia pracy, a zatem ma ona szczególne znaczenie – i tak jak powiedziałem – te nieopróżnione ze swego znaczenia puste znaczące można badać. Problem jest jednak inny, bo ta szczególna odmiana błędu *idem per idem* (możemy uznać to także za tautologię) jest nośnikiem problemu: praca, którą obserwują pedagodzy pracy ma znaczenie, ale niekoniecznie takie, jakie oni by chcieli. Pochodną problemu znaczenia nadawanego pracy jest także problem znaczenia edukacji przez pracę i dla pracy.

S.M. Kwiatkowski ma wizję pracy ujętą w kategoriach „personalistycznych", określanych przez „aktywność człowieka", „przekształcanie świata", „samodoskonalenie"[192]. W innym miejscu S.M. Kwiatkowski pisze:

> Praca, a wraz z nią pedagogika pracy, nie tylko nie zniknie, ale wraz ze zmianami cywilizacyjnymi ma szanse przybrać bardziej personalistyczną formę[193].

Tu jawi się niebagatelne pytanie: praca ma, czy dopiero przybiera „personalistyczną formę"? Pytanie to wyraża problem wartości, która ma jakieś uniwersalne, obiektywne znaczenie transcendujące i preegzystujące byt społeczny, a której znaczenie trzeba nadać, bo standardy ludzkie nie dosięgają idealnych założeń. Mówiąc jednak wprost, „personalistyczna forma" pracy jest fantazją, której wypartym punktem odniesienia jest brak samodoskonalenia, nie przekształcanie, ale reprodukowanie świata i aktywność, która nie jest aktywnością człowieka, jest aktywnością nieludzką lub aktywnością nie dla podmiotu, który daną aktywność wykonuje. Wypartym punktem odniesienia pracy „o bardziej personalistycznej formie" jest praca o formie mniej personalistycznej, żeby wyrazić to w kategoriach Marksowskich, praca wyobcowana. Pedagogika pracy dysponuje nader skromnym repertuarem strategii krytyki, U. Jeruszka pisze:

> Praca człowieka jest wartością. W pracy wyraża on swoją rozumność, wolność i potencjalność, a więc właściwości, które czynią z człowieka twórcę. (…)
>
> Uważam, że kryzys dotyczy urzeczywistniania się wartości uniwersalnych. Jest to odbicie słabości naszego systemu edukacji zawodowej, w którym nie wpaja się skutecznie młodzieży najbardziej elementarnych wartości[194].

Tym sposobem dotarliśmy do kształcenia zawodowego, ale co ważniejsze, znaleźliśmy winnego „kryzysu urzeczywistniania wartości uniwersalnych" i jest nim system edukacyjny, którego bezradność w procesie „wpajania najbardziej elementarnych wartości" pewnie przekłada się na młodzież, której

---

192 S.M. Kwiatkowski, *Pedagogika pracy jako subdyscyplina*…, s. 13.

193 Tamże, s. 19.

194 U. Jeruszka, *Kwalifikacje zawodowe w zbiorze wartości uniwersalnych (w opinii absolwentów szkół zawodowych)* [w:] Z. Wiatrowski, I. Mandrzejewska-Smól, A. Aftański (red.), *Pedagogika pracy i andragogika*…, s. 138.

owe wartości nie są wpojone „skutecznie". Co więcej, jeżeli dokonamy asocjacji diagnozy o kryzysie wartości z wartościami, które określają pracę, to logiczną konsekwencją będzie takie stwierdzenie, w którym system szkolny, poniekąd także z uczniami, odpowiada za to, że praca nie jest tym, czym winna być – za to „wyraża" nierozumność, niewolę, brak potencjalności, czyli właściwości, które człowieka dehumanizują i czynią z niego odtwórcę. Niemożność trafnego określenia przyczyn „kryzysu urzeczywistniania wartości" wiąże się z fetyszyzacją woli rynku i pracodawców:

> Koncepcja kształcenia w szkołach zawodowych powinna być w zgodzie ze światem wartości uniwersalnych, ogólnoludzkich. Ten rodzaj preferencji aksjologicznej powinien być szczególnie mocno dostrzegany w przestrzeni edukacyjnej powiązanej ze sferą pracy. Powszechny jest przecież pogląd, że na wzrost gospodarczy, produktywność i konkurencyjność gospodarki wpływają w największym stopniu ludzie[195].

Problem polega na tym, że „niezgodność" edukacji przez pracę i dla pracy z jakimś idealnym „światem wartości uniwersalnych" bierze się z zachęty, która ma nas skłonić do urzeczywistnienia owych wartości, czyli z fetyszyzacji wzrostu gospodarczego, produktywności i konkurencyjności. Jest to problem głębszy niż po prostu zestawienie pozytywnych i negatywnych doświadczeń pracy, jak robi to Z. Wołk[196] i nie pomoże tu przez niego proponowana logika, „co nie zabije, to wzmocni": „Doświadczenie pracy staje się wartością samą w sobie", bo między innymi daje „możliwość hartowania się"[197]. Rozwiązanie problemu wartości pracy – choćby ta była koszmarem – za pomocą pozytywnej waloryzacji każdego doświadczenia każe zadać pytanie o doświadczenie pracy w obozach koncentracyjnych, czy i one dawały „możliwość hartowania się", a doświadczenie pracy na granicy fizycznej eksterminacji było wartością samą w sobie? Tak postawione pytanie może być potraktowane jako redukcja *ad absurdum*, lecz jeżeli nie ten, to jaki przykład może wykazać palący problem pozbawienia się przez pedagogikę pracy pojęcia alienacji pracy. W innym wypadku pozostaje inspirowane religijnie myślenie życzeniowe w rodzaju:

> Postulaty nakreślone wobec kształcenia prozawodowego pozwalają oczekiwać (…) wychowania absolwentów, którzy nie będą traktowali pracy ludzkiej wyłącznie jako siły potrzebnej do produkcji, czyli tzw. siły roboczej oraz jako źródła utrzymania. Ważne jest również, aby uczniowie postrzegali pracę w kontekście wartości samej w sobie, a pracowitość jako cnotę, w myśl słów Jana Pawła II, nawołujących do „moralnej powinności łączenia pracowitości jako cnoty ze społecznym ładem pracy", który „pozwoli człowiekowi w pracy bardziej stawać się człowiekiem", a nie degradować się przez pracę, tracąc nie

[195] U. Jeruszka, *Kwalifikacje zawodowe w zbiorze*…, s. 135.
[196] Z. Wołk, *Edukacyjne inspiracje*…, s. 48.
[197] Tamże, s. 52.

tylko siły fizyczne (co do pewnego stopnia jest nieuniknione), ale nade wszystko właściwą sobie godność i podmiotowość[198].

Po pierwsze i przede wszystkim „społeczny ład pracy", o którym mowa, najdoskonalej wyraża fetyszyzowanie rynku pracy i woli pracodawców i nie pomogą tu ani „nawoływania", ani „wychowanie absolwentów" w duchu nauczania K. Wojtyły. Mówiąc inaczej, zastanawiające jest to, że z jednej strony pedagodzy pracy skłonni są przyznać prymat rynkowi i pracodawcom w kształtowaniu ładu społecznego, także w szkole, wręcz zredukować sektor edukacji do rangi „dostawcy kształcenia"[199] dla firm, ale z drugiej strony, to szkoła ma odpowiadać za nieredukowanie pracy do siły roboczej i źródła utrzymania. Sprawstwo – choć pedagogów pracy wizja szkoły nacechowana jest silnie redukcjonizmem ekonomicznym – jest przypisywane szkole, a później pracownikom, podczas gdy rola pracodawców w odzieraniu z godności i uprzedmiotowieniu pracowników, a także rola rynku w totalizowaniu znaczenia pracy jako źródła utrzymania i siły roboczej faktycznie podlega wyparciu. Pozostaje tylko fantazja o pracy godnej i upodmiotowionej, ale także fantazja o tym, że cała praktyka pracy zależy od pracownika.

Rozwój powinien być integralnym aspektem pracy. Praca stwarza człowiekowi możliwości rozwoju, dla niektórych osób stanowi podstawowy stymulator rozwoju. Z kolei rozwój człowieka pozytywnie wpływa na jego funkcjonowanie w procesie pracy, przejawia się on: – w pełniejszym wykorzystaniu potencjału osobowego; – we wzroście poczucia skuteczności i wiary we własne możliwości; – w rozwoju kariery zawodowej; – w rozwoju samoświadomości i własnej tożsamości; – we wzroście poczucia kontroli nad zdarzeniami związanymi z pracą; – w polepszaniu własnego wizerunku w związku z pracą; – w podejmowaniu coraz lepszych decyzji w procesie pracy; – w coraz większej samoakceptacji; – w coraz większej zdolności do pracy; – we wzroście aktywności i skuteczności zawodowej; – we wzroście zdolności adaptacji; – w coraz większej mobilności zawodowej, tak ważnej w sytuacjach zmuszających do zmiany pracy; – we wzroście asertywności; – w coraz skuteczniejszym zaspokajaniu własnych potrzeb; – we wzroście umiejętności potrzebnych do dalszego rozwoju[200].

Dalej J. Wilsz powołuje się na Tadeusza Lewowickiego:

Rozwojowi pracowników powinna sprzyjać edukacja dorosłych, „w demokratycznym ładzie społecznym oczekuje się od oświaty przede wszystkim spełniania funkcji wyzwalających możliwości człowieka"[201].

198 D. Oleksiak, *Praca w treściach*…, s. 73.
199 Z. Wołk, *Edukacyjne inspiracje*…, s. 55.
200 J. Wilsz, *Rozwój człowieka dorosłego i zmiany dokonujące się w jego osobowości*, [w:] Z. Wiatrowski, I. Mandrzejewska-Smól, A. Aftański (red.), *Pedagogika pracy i andragogika*…, s. 224.
201 Tamże, s. 225.

Gdy pojawiają się obok siebie pojęcia „edukacji dorosłych" i „wyzwolenia", to jednoznacznie kojarzy mi się to z koncepcją P. Freire, tyle że nie wystarczy deklaratywnie opowiedzieć się za „rozwojem" i ewentualnie skonstatować, iż „powinien być integralnym aspektem pracy". Z przyczyn już tutaj zaprezentowanych praca jest raczej blokadą rozwoju – podobnie jak za blokadę rozwoju przez P. Freire uznana jest edukacja dorosłych dokonywana w duchu adaptacji do społeczeństwa wyobcowanego[202]. Zatem rozwój w pracy, który jest, a nie ten, który dopiero „powinien" być, na zasadzie wypartego punktu odniesienia będzie raczej swą karykaturą, bowiem jak jest możliwe „pełniejsze wykorzystanie potencjału" inaczej niż dla zysku pracodawcy? Jak można myśleć o „wzroście poczucia skuteczności i wiary we własne możliwości" i „wzroście poczucia kontroli" w odniesieniu do pracy tymczasowej i na najniższych stanowiskach? Jak można myśleć o „polepszaniu własnego wizerunku w związku z pracą" i „w coraz większej zdolności do pracy", gdy trudno jest wytworzyć tożsamość w oparciu o tymczasowe zajęcia? Jak można jednocześnie mówić o „wzroście asertywności" i „wzroście zdolności adaptacji", gdy „podejmowanie coraz lepszych decyzji w procesie pracy" oraz „większa zdolność do pracy" to wykonywanie poleceń pracodawcy? W końcu, jak mówić o „większej mobilności zawodowej, tak ważnej w sytuacjach zmuszających do zmiany pracy", gdy w takich właśnie sytuacjach pracownik pozbawiony jest sprawstwa i kontroli, bo w końcu mówimy o wymuszonej zmianie pracy. Fantazja pedagogów pracy przekształca się w horror Realnego kapitalizmu – jedno nie ulega wątpliwości, za sprawą przywołanego T. Lewowickiego wiemy, że problem dotyczy „ładu demokratycznego".

Temat demokracji i obywatelskości jest tematem trudnym dla pedagogiki pracy choćby z tego powodu, że umożliwia on zbudowanie radykalnej różnicy wobec osadzenia teoretycznego tej subdyscypliny w oficjalnej wersji marksizmu-leninizmu. Andrzej Bogaj w swoim tekście *Szkoła w społeczeństwie obywatelskim* wskazuje radykalną różnicę w postaci społeczeństwa „obywatelskiego", „otwartego", „uczestniczącego" „w odróżnieniu od tego, które istniało w systemie komunistycznym"[203]. Tekst A. Bogaja jest dla tych rozważań ważny z co najmniej dwóch powodów. Po pierwsze dlatego że występuje w zbiorze *Szkoła a rynek pracy*, zatem mamy tu do czynienia z generalnym problemem szkoły, rynku pracy i społeczeństwa obywatelskiego. Po drugie, jak zaraz się okaże, całkowitemu wyparciu podlegają wszelkie możliwe deficyty demokratyczności płynące z funkcjonowania rynku pracy, który postrzegany jest raczej jako pewna pozytywna możliwość w rodzaju: „(…) rynek pracy premiuje kwalifikacje (…). Możliwe jest to jednak wyłącznie w tzw. społeczeństwie obywatelskim"[204]. Tak, jakby ewentualna demokratyczność rynku spro-

[202] Zob. m.in. P. Freire, *„Bankowa"*…, s. 95–111.
[203] A. Bogaj, *Szkoła w społeczeństwie obywatelskim*, [w:] A. Bogaj, S.M. Kwiatkowski (red.), *Szkoła a rynek*…, s. 11.
[204] Tamże.

wadzała się jedynie do fantazji o sprawiedliwie konstruowanej nierówności społecznej[205].

W każdym razie, obok fetyszyzowania wymagań rynku i woli pracodawców, pojawia się fantazja obywatelskości, że jest ona „podstawową kategorią myślenia o społeczeństwie, opartym na nowym, demokratycznym ładzie"[206]. Możliwość pogodzenia rynku z obywatelskością, a właściwie zagadnieniem demokracji i – jak ujmuje to sam A. Bogaj – problem „dobra wspólnego" staje się zagadnieniem kluczowym, które jednak wymyka się koncepcji zorientowanej adaptacyjnie pedagogiki pracy.

Sedno problemu stanowi puste znaczące dobra wspólnego, przy którym wyraźna się staje bezradność pojęciowa pedagogiki pracy, bowiem jak pisze A. Bogaj o szkole w społeczeństwie demokratycznym:

> Nie ulega wątpliwości, iż szkoła jest instytucją społeczną. Rozwija się i funkcjonuje wszędzie tam, gdzie społeczeństwo jest zorganizowane. Od czasów Arystotelesa jest to instytucja działająca na rzecz wspólnego dobra, a jest nim dobro wspólnoty, w której funkcjonuje[207].

„Wspólne dobro" będące „dobrem wspólnoty" doskonale ujmuje niemoc wyjaśnienia, czym jest „dobro" oraz „wspólnota", ale przede wszystkim, dlaczego dobro wspólne, wyrażone w założonych funkcjach szkoły redukujących ją do dostawcy siły roboczej, *de facto* sprowadza się do dobra pracodawców. Problem ten zyskuje kolejną odsłonę w momencie wyprowadzania idei społeczeństwa obywatelskiego, która „zrodziła się w starożytności" i arkadyjskiej wizji człowieka: „traktowany podmiotowo obywatel (…), który miał (…) głos równy innym i równy dostęp do funkcji państwowych[208]", z całkowitym pominięciem wątku niewolnictwa jako założycielskiego momentu wykluczenia. Przemilczenie niewolniczej specyfiki antycznej Grecji oznacza, że wymóg utożsamienia interesu prywatnego z interesem wspólnoty, ideą dobra powszechnego[209] staje się swoją karykaturą. Mówiąc wprost, nie jest tak, że interes powszechny zstępuje ku jednostkom, kształtując ich partykularny interes, ale jest tak, że partykularny interes podnoszony jest do rangi interesu powszechnego. Tym samym koncepcja dobra wspólnego u swego zarania mając niewolnictwo jako kontekst społeczny, jest narzuceniem znaczenia tego, co uznane jest za „dobro" i tego, co uznane jest za „wspólnotę". Mówiąc inaczej, dobro wspólne w zantagonizowanym społeczeństwie jest dobrem warstw uprzywilejowanych, których wspólnym interesem i wspólnym dobrem jest zachowanie *status quo*.

---

[205] Ta formuła panuje także jako jeden z powodów pracy nad standaryzacją kwalifikacji zawodowych, które mają posłużyć do „budowania hierarchii stanowisk pracy". Zob. S.M. Kwiatkowski, *Standardy kwalifikacji zawodowych*…, s. 42.

[206] A. Bogaj, *Szkoła w społeczeństwie*…, s. 12.

[207] Tamże, s. 19.

[208] Tamże, s. 13.

[209] Zob. tamże.

Wobec wyparcia przez A. Bogaja problemu asymetrii społecznych nie dziwi, że wątek obywatelskości w gospodarce kapitalistycznej w ogóle, a w miejscu pracy w szczególności zostaje pominięty[210], a demokratyzacja staje się jakimś procesem samorzutnym, oderwanym od dążeń emancypacyjnych grup defaworyzowanych[211].

Takiej samorzutnej niejako demokratyzacji podlega także szkolnictwo i jest to demokratyzacja ujmowana właściwie tylko w kategoriach ilościowych, jakby nie było istotne, jaką jest szkoła, gdyż wystarczające jest to, że podlega umasowieniu[212]. W tym kontekście zastanawia, że A. Bogaj powołuje się na takie oto słowa Alvina Tofflera:

> System masowego kształcenia to pomysłowa machina, jaką posłużyła się era przemysłowa, by „produkować" taki typ ludzi dorosłych, jaki najbardziej był potrzebny owej epoce[213].

W sytuacji, gdy nie dostrzega się – jak choćby S. Bowles z H. Gintisem – antynomii między demokracją a kapitalizmem, nie można zauważyć niczego niewłaściwego w tym, że „pomysłowa machina", którą jest szkoła, przede wszystkim produkuje siłę roboczą. Idąc dalej tym tropem, zważywszy na to, że A. Bogaj nie dostrzega problemów demokratyzacji miejsca pracy, to zgodziwszy się z A. Tofflerem, nie może zauważyć, iż ewentualny problem z demokratyzacją oświaty nie zależy jedynie i przede wszystkim od systemu kształcenia. Wobec czego pozostaje fantazjowanie o szkole, która jest „uspołeczniona i uspołeczniająca", skoncentrowana jednocześnie na „podmiotowości uczniów, nauczycieli i rodziców", na „kształtowaniu poczucia sprawstwa", organizacyjnie będąc „samodzielną i samorządną", a tym samym realizując idee „współgospodarzenia szkołą", wszystko w duchu „dialogu i współpracy", by kształtować postawy demokratyczne[214]. A. Bogaj konstatuje, iż: „w edukacji obywatelskiej powinniśmy kłaść nacisk na autentyczną dyskusję, dyskurs, dialog, a nie na przekazywanie wiedzy"[215]. Tym samym możemy przypuszczać, że pedagodzy pracy zauważają występowanie deficytów demokratyczności w polskiej szkole, ale problem ten rozwiązać pragną poprzez oddanie się rynkowemu fetyszyzmowi. Chodzi mi o to, że A. Bogaj stawia szkołę (szczególnie, gdy chodzi o kształcenie zawodowe) przed zadaniem „przeciwdziałania dehumanizacji człowieka", z którego może się ona wywiązać przez … „systematyczne dostosowanie edukacji zawodowej do wymogów zmiany pra-

[210] A. Bogaj opisuje główne osie sporów w dyskusji nad społeczeństwem obywatelskim, pomijając całkowicie wątki radykalnej teorii społecznej i teorii krytycznej, choć nie wiedzieć czemu w finale swojego tekstu powołuje się na Z. Kwiecińskiego „krytyczno-emancypacyjną doktrynę edukacji transformatywnej, przygotowującą do zmiany świata". Zob. tamże, s. 15–17, 32.

[211] Zob. tamże, s. 20.

[212] Zob. tamże, s. 20–21.

[213] A. Toffler [za:] A. Bogaj, *Szkoła w społeczeństwie*…, s. 25.

[214] Tamże, s. 12.

[215] Tamże, s. 33.

cy", zmniejszanie „rozbieżności między podażą umiejętności a popytem na nie", „włączenie przedsiębiorstw do współpracy nie tylko w zakresie kształcenia zawodowego, ale także ogólnego". Scenariusz fantazji o demokratycznej szkole został zaburzony powrotem fetyszyzacji rynku i woli pracodawców – A. Bogaj, domagając się demokratyzacji szkoły, chce jeszcze więcej niedemokratycznej interwencji rynku. Największym deficytem takiej wizji jest jednak zupełny brak eksperymentu myślowego, w którym moglibyśmy zapytać: jak kompetencje demokratyczne mogłyby przydać się w miejscu pracy? Albo wprost, czy pracownicy mogą przegłosować pracodawcę, „samodzielnie i samorządnie" „współgospodarzyć" zakładem pracy, rozwijając swe „poczucie sprawstwa" i „uspołeczniając" pracodawcę w duchu „dialogu i współpracy"?

Tu zbliżamy się do najważniejszego problemu pedagogiki pracy, a chodzi o warunki możliwości pogodzenia wartości demokratycznych z ustanowieniem centralnej pozycji rynku i uprzywilejowaniem perspektywy pracodawców. Z pewnością nie jest wystarczające tłumaczenie deficytów współczesnej demokracji zbiorowym brakiem kultury obywatelskiej[216], do czego przyczynia się także szkoła, lub tym, że „zabrakło autentycznych wolności obywatelskich i ekonomicznych"[217], bo swobód ekonomicznych jest aż nadto. Najbardziej bezradność pojęciowa pedagogiki pracy daje się we znaki, gdy A. Bogaj dochodzi do zagadnienia nierówności i konfliktu interesów, pisze o „nietrwałych" „podstawach społeczeństwa obywatelskiego" i o „czynniku zakłócającym", którym „okazały się kontakty i powiązania towarzyskie oraz biznesowe z ludźmi dawnego układu społecznego, którzy zdominowali wiele elementów sektora gospodarki"[218]. Tym samym okazuje się, że antydemokratycznym czynnikiem gospodarczym według A. Bogaja nie jest kapitalizm i kapitaliści, ale to, że kapitalistami są niewłaściwi ludzie, jakby miało to stanowić istotną różnicę.

Z. Wiatrowski, rozważając zagadnienie demokracji i edukacji zawodowej, jest daleki od tak naiwnego wyjaśnienia antagonizmów organizujących pole polityki. Przede wszystkim zauważa – powołując się na J. Deweya – że demokracja jest czymś więcej niż tylko ustrojem politycznym, ale ogólną zasadą kształtowania życia zbiorowego, stąd winna przenikać wszelkie aspekty praktyki społecznej[219]. Tym samym i edukacja zawodowa nie może wymykać się regułom demokracji, ale jak pisze Z. Wiatrowski:

> Niestety, dotychczas określone właściwości kształcenia i przygotowania zawodowego wskazują, iż problematyce demokracji w oświacie zawodowej nie poświęcono zbyt wiele uwagi, a i dzisiaj dany problem nie jest wystarczająco dostrzegany i doceniany. Przeciwnie – niemal zawsze dominowały i w znacznym stopniu dominują nadal rozważania, podejścia i rozwiązania regulaminowe, a nawet algorytmiczne, żeby nie powiedzieć – nakazowe.

[216] Zob. tamże, s. 17.
[217] Zob. tamże.
[218] Tamże, s. 30.
[219] Zob. Z. Wiatrowski, *Wymiar demokracji…*, s. 15.

> Takim podejściom zapewne sprzyjał przez wieki i sprzyja nadal system klasowo-lekcyjny. Wprawdzie w szkolnictwie zawodowym coraz bardziej jest on wypierany przez system gabinetowo-pracowniczy, ale i w tych przypadkach podejścia nakazowe nie pozostają bez znaczącego wpływu[220].

Z analiz prowadzonych przez Z. Wiatrowskiego wynika, iż deficytów demokracji w procesach kształcenia nie można wyjaśnić różnicami między „klasowo-lekcyjnym" a „gabinetowo-pracowniczym" systemem organizacji dydaktyki – problem leży natomiast w dominacji „rozwiązań nakazowych". Prowadzi to wprost do problemu relacji władzy tak w edukacji, jak i w praktyce pracy, lecz wątek ten nie jest przez Z. Wiatrowskiego tutaj rozwijany. Pojawia się natomiast diagnoza stanu obecnego w odniesieniu do demokracji i rynku:

> Dzisiaj sytuacja skomplikowała się tak bardzo, że nawet najgorętsi rzecznicy nowego ładu społecznego i gospodarczego popadają w stan zwątpienia, czy w rzeczywiści tworzymy państwo w pełni demokratyczne. Decyzje współczesnych „władców" układu gospodarczego są najczęściej podyktowane li tylko interesem osobistym i jednostronnie rozumianym biznesem. W następstwie w obszarze zatrudnienia dzieje się wiele nieprawidłowości godzących w istotę państwa demokratycznego i raczej oddalających ideę ładu demokratycznego. Wolny rynek – atrybut ustroju kapitalistycznego – nie niesie ze sobą gwarancji na rzecz prawidłowego i demokratycznego wyrazu układu gospodarczego. W tym sensie stan zagrożenia zaczyna jakoby dominować. W tym sensie „ciężar regulacji" mogących przybliżyć kandydatów do zatrudnienia do rozwiązań przynajmniej minimalnie demokratycznych spada niemal w całości na owego kandydata. „Moc" związków zawodowych i organizacji pracowniczych w danym zakresie staje się zerowa. A jeśli tak, to zasadne staje się szukanie innych wyznaczników powodzenia pracowniczego[221].

Diagnoza ta zawiera dostrzeżenie zmieniających się stosunków sił, które sprowadzają się do pozbawienia sprawstwa organizacji pracowniczych i skoncentrowania wpływów w rękach „współczesnych władców układu gospodarczego". Jednostki – „kandydaci do zatrudnienia" – są jednocześnie pozbawione kontroli nad stosunkami gospodarczymi, jak i obciążone odpowiedzialnością za swoje powodzenie. Wszystko się zgadza do tego momentu, gdyż owe „minimalnie demokratyczne" rozwiązania nie będąc spełnionymi, wymagają od jednostki „szukania innych wyznaczników powodzenia pracowniczego" – innych, co oznacza niedemokratycznych. Brak mi pewności, czy tak radykalne odczytanie diagnozy autorstwa Z. Wiatrowskiego przez niego samego byłoby zaakceptowane, ale podążanie za rozwiązaniami, które on proponuje wskazuje faktycznie na brak ich demokratyczności, z jednym wszakże wyjątkiem. O „wyznacznikach powodzenia pracowniczego" czytamy:

---

220 Tamże, s. 17–18.

221 Tamże, s. 19–20 oraz Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki*…, s. 334.

> Wychodzę z założenia, że określone szanse wiązać należy z nowym podejściem do problemu zatrudnienia, którego wyznacznikami powinny się stać: 1) zrozumienie i uznanie zasady przedsiębiorczości oraz konkurencyjności jako dominujących regulatorów ładu demokratycznego w gospodarce; 2) dochodzenie do wysokich kwalifikacji, wyrażających się stanem kompetencyjności i mobilności; 3) nieustanne doskonalenie zawodowe i podwyższanie swojej przydatności zawodowej; 4) wyrażanie gotowości do przekwalifikowywania się w miarę występowania takiej potrzeby; 5) bezpośrednie i pośrednie wyrażanie wpływu na pracodawców, głównych regulatorów ładu gospodarczego, aby stosunki pracownicze formułowane i rozwiązywane były zgodnie z obowiązującymi w państwie zasadami demokracji[222].

Pierwsze cztery punkty dotyczą „zatrudnialności" jednostki i „minimalna demokratyczność" takiego „wyznacznika powodzenia" sprowadza się do tego, że albo jednostka sama przeistoczy się w *homo oeconomicus* i posiądzie władzę zatrudniania, albo też podnosząc zatrudnialność, stanie się cennym dobrem, rzadkim na rynku pracy, które choć uprzedmiotowione w sytuacji wymiany, to dysponuje przewagą konkurencyjną wobec innych pracowników, a nawet swego pracodawcy. Taka droga emancypacji naiwnej – jak można to określić w nawiązaniu do P. Freire – jest wyrazem dokonania zmiany bez dokonania zmiany: działania na rzecz własnego sukcesu bez rewidowania zasad, które w tym sensie są „minimum" demokracji, że dosłownie minimalizują jej znaczenie. Mówiąc innymi słowy, proponowane rozwiązania problemu powodzenia pracowniczego nie zważają na demokratyczność owego powodzenia, demokratyczność jest konsekutywna, konstytutywna zaś jest adaptacja do reguł, które zdają się nie do zmiany. Jednakże stanowisko, które prezentuje Z. Wiatrowski, nie jest możliwe do prostego oddalenia. Nawiązując do Žižkowskiej wykładni pojęcia procesu fetyszyzacji, należałoby raczej postrzegać rady Z. Wiatrowskiego jako przejaw skrajnego realizmu, gdyż to myślenie o jeszcze lepszym dostosowaniu się jednostki do wymagań rynku pracy ma za swoją przesłankę uniknięcie za wszelką cenę sytuacji bezrobocia. Autor *Podstaw pedagogiki pracy* pisze:

> Wysokie wskaźniki bezrobocia, a tym bardziej towarzyszące temu zjawisku sposoby postępowania z pracownikami, nie są zadowalające[223].

Należy zgodzić się z Z. Wiatrowskim, że wysoki poziom bezrobocia generalnie przekłada się na warunki pracy i płacy także dlatego, że na rynku pracy jest więcej osób zdeterminowanych do podjęcia jakiegokolwiek zajęcia, a presja ze strony innych pracowników (i bezrobotnych) powoduje obniżenie aspiracji płacowych i wymagań co do warunków świadczenia pracy. Mało tego, bezrobocie jako empiryczny przejaw „braku szans na godziwe zatrudnienie i pracę zawodową" należy traktować jako blokadę w trajektorii rozwojowej

[222] Tenże, *Wymiary demokracji*…, s. 20 oraz tenże, *Podstawy*…, s. 334.
[223] Tenże, *Wymiary demokracji*…, s. 19 oraz tenże, *Podstawy*…, s. 333–334.

ku dorosłości[224]. Wszystko to razem powoduje, że skrajnie realistyczne wysiłki na rzecz ogólnego podniesienia zatrudnialności są wysiłkami na rzecz „zadowalających sposobów postępowania z pracownikami". Ten „realistyczny" humanizm jest jednak pozostawieniem ludzi na pastwę tych, którzy za niezadowalające sposoby traktowania pracowników odpowiadają. Wobec czego kondycję pedagogiki pracy dziś określiłbym metaforycznie kategoriami syndromu sztokholmskiego jako efektu bycia zakładnikiem rynków i pracodawców, którzy są najistotniejszymi graczami. To porównanie, które zastosowałem staje się najbardziej ewidentne w odniesieniu do ostatniej z pięciu rad Z. Wiatrowskiego, gdy rozwija wątek powodzenia pracowniczego – jest to też jedyne rozwiązanie o charakterze demokratycznym, ale za to paradoksalne. Bowiem „główni regulatorzy ładu gospodarczego" – choć bardziej podoba mi się określenie „władcy układu gospodarczego" – dopiero pod „wpływem bezpośrednim i pośrednim" są skłonni zachować „stosunki pracownicze" „zgodnie z obowiązującymi w państwie zasadami". Mówiąc wprost o demokratyczności w gospodarce, istnieją pewne wszechogarniające zasady pożycia społecznego, które jednak okazują się nie ogarniać tak istotnego obszaru, jakim jest gospodarka, bo osoby w tamtym obszarze dysponujące władzą wcale nie chcą, aby stosunki pracy miały charakter demokratyczny. Mówiąc inaczej, gospodarka rządzi się innymi celami ogólnymi niż demokracja. Tym samym „bezpośredni i pośredni wpływ", o którym pisze Z. Wiatrowski, jest *de facto* interwencją polityczną w ład gospodarczy, ale co ważniejsze – interwencją demokratyczną w obszar, który przed demokratyzacją się broni. Wobec tego problem polega na tym, że moim zdaniem nie można konsekwentnie, jak czyni to adaptacyjna pedagogika pracy, ustanowić fetyszyzacji wymagań rynku i woli pracodawców zasadą organizującą, jednocześnie zakładając demokratyczne zasady organizacji pożycia społecznego. W takim bowiem wypadku będziemy mieli do czynienia jedynie z fantazjowaniem o demokratyzacji, do której ma nas przybliżyć dokładniejsze jeszcze spełnienie wymagań „władców gospodarki", wymagań niedemokratycznych. Tym sposobem doszliśmy do wypartego punktu odniesienia fantazji demokratycznej, która fetyszyzuje wolę rynków i pracodawców.

5.4. Horror pracy w kapitalizmie – antynomie demokracji i kapitalizmu, paradoksy pedagogiki pracy

Mamy do czynienia przynajmniej z trzema paradoksami pedagogiki pracy, lecz wszystkie one organizowane są wokół napięcia kapitalizmu i demokracji, które implikuje rozliczne wątki od ideologii po strukturę społeczną, od poczucia sprawstwa po system językowy. W tym miejscu zasygnalizuję dwa, a rozwinę trzeci z owych paradoksów.

[224] Zob. Z. Wiatrowski, *Dorastanie i dorosłość człowieka w pierwszym dwudziestoleciu XXI w. – relacja z pedagogicznych badań empirycznych*, [w:] Z. Wiatrowski, K. Ciżkowicz (red.), *Pedagogika pracy i andragogika*…, s. 434–435.

Pierwszy z paradoksów dotyczy pracy jako „wartości uniwersalnej" i działań pedagogicznych na rzecz „urzeczywistnienia" owej wartości, co mówiąc wprost, oznacza szeroko pojmowany szacunek do pracy. Paradoks polega na tym, że z jednej strony pedagodzy pracy *de facto* bardziej dowartościowują zastępowanie się w pracy niż samą pracę, co ma swój przejaw w obsadzeniu pracodawców (nie pracowników) w roli głównego punktu odniesienia. Rewersem takiego schematu myślenia są – niemożliwe do wyjaśnienia przez pedagogów pracy – strategie kreowania karier edukacyjnych przez młodzież, która preferuje kształcenie ogólne, odsuwając kształcenie zawodowe w czasie. Przechodząc do wyników badań fenomenograficznych: uczniowie wybierając kształcenie ogólne, wybierają strategię blefu, fantazjując o tym, że przypadnie im w udziale praca, która jak najmniej przypominać będzie pracę – pomimo i na przekór temu, że praca ma być jakąś „wartością uniwersalną".

Drugi z paradoksów dotyczy dostrojenia produkcji edukacyjnej do wymagań rynku pracy. Łączy się takie myślenie z fantazją o pełnym zatrudnieniu, ale przede wszystkim z fetyszyzacją wymagań rynku pracy i tu pojawia się problem, bo jeśli jesteśmy zwolennikami wolnego rynku, to wtedy musimy uszanować wybory edukacyjne młodzieży, co powoduje, że pracodawcy „niecierpliwie oczekują"[225] na spełniającą ich wymagania zyskotwórczą siłę roboczą. Jednakże wyjście naprzeciw oczekiwaniom pracodawców, gdyby okazało się jeszcze bardziej skuteczne, byłoby powrotem do etapu centralnie planowanych rozmiarów kształcenia i pomocą publiczną państwa dla pracodawców – obie te tendencje obecne są choćby w myśleniu o „kierunkach zamawianych".

To są dwa zasygnalizowane paradoksy, ale jak powiedziałem, oba są zorganizowane wokół problemów władzy i sprawstwa w demokracji i kapitalizmie. Paradoks ten został już przedstawiony, tutaj chodzi mi o wypełnienie problemu Z. Wiatrowskiego treścią obecną w dyskursie pedagogiki pracy. Analizę horroru pracy w kapitalizmie, który pojawia się w narracjach pedagogiki pracy, zacznijmy od przesilenia formacyjnego:

> Przejście od planowej (za wszelką cenę) produkcji i planowego kształcenia, głównie dla produkcji, do rynku kształcenia i zatrudnienia, towarów i usług, któremu towarzyszy ostra i bezwzględna konkurencja i bezrobocie powoduje konieczność przygotowania do takich warunków absolwentów, a więc i zmian w edukacji zawodowej[226].

„Ostra i bezwzględna konkurencja" oraz „bezrobocie" to wysoka „cena" odejścia od „planowej produkcji i planowanego kształcenia" „za wszelką cenę" – powiedziałbym, trawestując H. Bednarczyka, że wobec tego przejście do gospodarki rynkowej także dokonało się „za wszelką cenę", podobnie jak jej dzisiejsze funkcjonowanie. Centralne usytuowanie rynku dla przesilenia

[225] S.M. Kwiatkowski, *Standardy kwalifikacji zawodowych nauczycieli…*, s. 291.
[226] H. Bednarczyk, *Szkoła zawodowa w środowisku*, „Pedagogika Pracy" 1991, z. 19, s. 16.

formacyjnego trzeba wziąć z „dobrodziejstwem inwentarza", szczególnie gdy fetyszyzuje się jego wymagania. Dziwi zatem pewna ostrożność, która pojawia się w przywołanym przez Z. Wiatrowskiego passusie z J. Sztumskiego:

> (…) nadal funkcjonują pojęcia „pracy najemnej" i „pracownika najemnego". J. Sztumski istotę pracy najemnej określa następująco: „Praca najemna we współczesnych państwach rozwiniętych (…) jest dominującą formą pracy ludzkiej. Niektórzy skłonni są nawet twierdzić, że praca staje się swoistym towarem, szczególnie na kapitalistycznym rynku pracy. W rzeczywistości niecała praca ludzka aktywizuje się poprzez rynek pracy (…)"[227].

I dalej:

> W powyższym kontekście pojawia się kolejna kategoria pojęciowa – pracownik najemny, tzn. człowiek utrzymujący się z pracy najemnej, a więc istota ludzka świadcząca swoją pracę każdemu, kto za nią zapłaci. Jego pozycję społeczną kształtuje w pierwszej kolejności sytuacja gospodarcza, która nieustannie ulega wahaniom koniunkturalnym, zależnym m.in. od tego, jak przedstawia się zapotrzebowanie na siłę roboczą[228].

Praca jako „swoisty" towar „szczególnie" w kapitalizmie – jest to twierdzenie dwukrotnie osłabione względem prostej konstatacji (choć byłoby to spojrzeniem wprost na horror pracy w kapitalizmie) – „praca w kapitalizmie jest towarem". Dalej pojawia się kategoria pracownika najemnego, który „świadczy swoją pracę każdemu, kto za nią zapłaci", a mówiąc wprost – sprzedaje się. Horror sprzedaży siebie uzupełnia wizja cyklów koniunktury, a zatem możliwe, że nikt mnie nie kupi, co staje się problemem wobec istnienia ekonomicznej konieczności sprzedaży siły roboczej: „Pracę traktujemy najczęściej jako swego rodzaju przymus (szczególnie wtedy, gdy nie odpowiada naszym celom i dążeniom życiowym) lub towar, który możemy sprzedać (…)"[229]. A. Bogaj wyczuwa problem, ale w niego nie trafia, bowiem przymus dotyczy – w wypadku osoby nieposiadającej środków produkcji – sprzedaży siły roboczej, a nie po prostu tego, że praca nie odpowiada indywidualnym aspiracjom życiowym. Mówiąc wprost, horror przymusu sprzedaży pracy w kapitalizmie wiąże się z niemożliwością spełnienia aspiracji życiowych ze względu na pracę, która przekreśla możliwość spełnienia owych aspiracji. Dodać jeszcze trzeba, że bezrobocie jeszcze bardziej bezceremonialnie obchodzi się z ludzkimi potrzebami.

Temat uzależnienia od pracy skojarzonej także ze zniewoleniem i alienacją pojawia się u W. Furmanka, który koncentruje się na pozbawieniu

---

[227] Z. Wiatrowski, *Wizjonerzy i realiści w kwestii teraźniejszości i przyszłości pracy człowieka*, [w:] R. Gerlach (red.), *Praca człowieka w XXI wieku*…, s. 21–22.
[228] Tamże, s. 22.
[229] A. Bogaj, *Człowiek w środowisku pracy*, [w:] S.M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak, *Pedagogika pracy*, s. 23.

sprawstwa i wyboru, co przekłada się na życie psychiczne jednostki[230]. W konsekwencji W. Furmanek cytuje E. Fromma, pisząc że „człowiek nienawidzi swojej pracy, bo czuje się jej więźniem, bo wie, że jest przez nią oszukiwany"[231]. Ale na horror wyzysku W. Furmanek już nie może spojrzeć:

> Do form patologii pracy zalicza się przede wszystkim tzw. wyzysk ekonomiczny, czyli niesprawiedliwą płacę. Istota sprowadza się tutaj do tego, że pracodawca zobowiązał się do czegoś, czego nie dotrzymuje (…)[232].

Problem polega na tym, że choć wyzysk ekonomiczny w kapitalizmie może być sprowadzony do „niesprawiedliwej płacy", tej nie można sprowadzić do „niedotrzymania zobowiązania". Mówiąc wprost, horror wyzysku w kapitalizmie polega na tym, że pracodawca dotrzymuje zobowiązań płynących z zawartych umów, ale te umowy mają za swój przedmiot sprzedaż siły roboczej poniżej wartości, którą ta siła wytwarza w procesie pracy. Można powiedzieć, że wyzysk jest stałym elementem umów, oczywiście niedotrzymywanie zobowiązań pracodawców w sensie prawnym bardziej jeszcze pogłębia wyzysk ekonomiczny. Tu zaczyna się – oby zaczynał się – horror pracodawców, „pośredniego i bezpośredniego" wpływu instytucji, których funkcją jest pilnowanie ładu prawnego. Jednak gdy fetyszyzujemy wolę pracodawców i dyktat rynków, musimy dodać „byleby nie za bardzo" ten demokratyczny wpływ kształtował dziedzinę gospodarki, bowiem:

> Współczesny rynek pracy podlega rozmaitym przekształceniom, których podstawowym czynnikiem sprawczym jest globalizacja ekonomiczna i technologiczna, związana ściśle z międzynarodowym współzawodnictwem. Wyrazem tego jest przenoszenie przez właścicieli fabryk (rozmaitych dziedzin przemysłu i usług) do krajów zapewniających tanią siłę roboczą i niskie podatki, a dodatkowo także wprowadzają inne przywileje dla inwestorów[233].

Roszczeniowa postawa pracodawców w dobie globalnego kapitalizmu bierze się z możliwości swobodnego wyboru lokalizacji geograficznej przedsięwzięcia ekonomicznego. Powoduje to dodatkowe wzmocnienie partykularnego interesu pracodawców, a osłabienie demokratycznej kontroli nad procesami pracy. Schemat myślenia, który za moment założycielski ma fetyszyzację wymagań rynku pracy i woli pracodawców, gdy pragnie pozostać minimalnie demokratyczny, skazany jest jedynie na nawoływania w rodzaju:

> Tylko praca wykonywana w sprzyjających warunkach zyskuje pozytywne znaczenia i staje się czynnikiem rozwoju. Z zagadnieniem warunków pracy wiąże się bardzo aktualna w obecnym czasie kwestia humanizacji pracy.

---

230 Zob. W. Furmanek, *Zniewolenie przez pracę a problematyka pedagogiki pracy*, [w:] R. Gerlach, *Edukacja i praca. Konteksty – wyzwania – antynomie*, Bydgoszcz 2008, s. 102–106.

231 E. Fromm [za:] W. Furmanek, *Zniewolenie*…, s. 106.

232 W. Furmanek, *Zniewolenie*…, s. 100.

233 Tenże, *Przyszłość pracy kategorią pedagogiki pracy*, [w:] R. Gerlach (red.), *Praca człowieka w XXI wieku*…, s. 184.

> W dzisiejszych czasach, kiedy gospodarka rynkowa kładzie nacisk na efektywność pracy oraz materialny zysk, coraz częściej zapomina się, że to „człowiek jest podstawowym i najważniejszym elementem procesu pracy". Zadaniem pracodawców jest nie tylko czuwanie nad przebiegiem produkcji, ale także tworzenie odpowiednich warunków pracy. Chodzi przede wszystkim o warunki socjalne, bezpieczeństwo, atmosferę, organizację i zaopatrzenie. Humanizacja pracy polega na przekształceniu procesu pracy w taki sposób, aby proces ten służył rozwojowi człowieka i jego osobowości[234].

Oczywiście, że „człowiek jest podstawowym i najważniejszym elementem procesu pracy" i nikt o tym nie „zapomina", ale to nie wyklucza tego, że jest człowiek przede wszystkim w kapitalizmie zredukowany do pozycji „elementu zyskotwórczego". Mówiąc wprost, bez człowieka nie ma pracy, a bez pracy nie ma wartości – to praca jest jedynym jej źródłem – a zatem nie byłoby i tej części wartości dodatkowej względnej, którą zagarnia pracodawca, a więc o człowieku nie da się w kapitalizmie zapomnieć. Trudno jednak tak pojętemu „pamiętaniu" o człowieku przypisać znaczenie humanizacji pracy ludzkiej, o której fantazjują pedagodzy pracy. Powtarzam jednak, że w warunkach kapitalistycznych, ale przede wszystkim wtedy, gdy fetyszyzuje się wymagania rynku i wolę pracodawców, humanizacja pracy staje się pustym gestem – u J. Wilsz czytamy:

> Podmiotowość człowieka w procesie pracy nie powinna być naruszana nie tylko ze względów moralnych, etycznych czy humanistycznych, ale również z tego powodu, że podmiotowo traktowani pracownicy efektywniej realizują zadania zawodowe.
>
> Sytuacja na rynku pracy stwarza wiele zagrożeń związanych z działalnością zawodową, które mogą prowadzić do zniewolenia i degradacji człowieka oraz samej pracy, czego konsekwencją może być jej przedmiotowe traktowanie, czyli depersonalizacja. Przeciwstawia się temu idea humanizacji pracy, dzięki której pracownik postrzegany jest jako podmiot samorealizujący się w pracy i poprzez nią[235].

Horror pracy w kapitalizmie polega na tym, że choć „podmiotowość człowieka w procesie pracy nie powinna być naruszana", to tak jednak jest i nie na przekór „względom moralnym", ale właśnie dlatego, że jest to zgodne z moralnością pracodawców. W ten typ moralności też utrafia próba uzasadnienia – trawestując Z. Wiatrowskiego – bardziej zadowalających sposobów traktowania pracowników, które mają sprawić „efektywniejsze realizowanie zadań zawodowych". Tym samym powraca perspektywa zysku, który redukuje człowieka do roli czynnika zyskotwórczego, a bardziej ludzkie traktowanie człowieka może przysporzyć więcej zysku, co bardziej jeszcze odziera pracownika z jego człowieczeństwa. Mówiąc wprost, w toku rozumowania

[234] E. Żerel, *Kategoria „praca"*…, s. 56.
[235] J. Wilsz, *Teoria pracy*…, s. 320.

J. Wilsz humanizacja pracy stanowi wartość względną, a zysk, efektywność czy produktywność wartości bezwzględne. Wobec tego pracodawca, wybierając strategie upodmiotowienia pracowników, zrobi to tylko wtedy, gdy dostrzeże możliwości zwiększenia zysków, w innym zaś wypadku, gdy zyski leżeć będą po stronie depersonalizacji pracowników, dokona całkiem odmiennego wyboru.

Wracając do samej depersonalizacji i uprzedmiotowienia, u J. Wilsz czytamy: „Konflikty na tle podmiotowości wywołują oczywiście ludzie zmniejszający podmiotowość u innych osób”[236]. Horror uprzedmiotowienia w kapitalizmie polega jednak na asymetrii relacji, w których to pracodawca jest sprawcą „zmniejszenia podmiotowości u innych ludzi”. Można nawet zgodzić się ze słowami J. Wilsz, iż „W praktyce nie da się całkowicie wyeliminować przedmiotowego traktowania ludzi”, choćby dlatego, że podział pracy polega na tym, że raz świadczę pracę, innym razem praca jest świadczona dla mnie. Powtórzę to, problem polega na asymetrii społecznej, która daje możliwość „zmuszania ich [ludzi – przyp. P.S.] do podporządkowania i posłuszeństwa oraz ograniczania im swobody”, a wręcz konieczności, bo „nie można tego uniknąć”[237]. I właśnie ze względu na niemożność uniknięcia asymetrycznych relacji w gospodarce, które powodują uprzedmiotowienie i obniżają sprawstwo jednostek J. Wilsz proponuje… „złoty środek” „między wolnością a przymusem”[238]. Idąc tropem „złotego środka” – jako konsekwencja zjawia się tu wypośrodkowanie między ludzkim i nieludzkim traktowaniem pracowników, a w związku z tym tak naprawdę J. Wilsz proponuje nam znalezienie złotego środka między etycznym i nieetycznym postępowaniem – nie można znaleźć średniej miary czynu niegodziwego.

Powściągliwa humanizacja i powściągliwa etyczność pedagogów pracy – żeby tylko nie za dużo tej humanizacji i etyczności, bo przedsiębiorstwo zostanie przeniesione do miejsca bardziej sprzyjającego kapitalistycznej dehumanizacji i nieetyczności – ma swą przyczynę w rynkowym fundamentalizmie i fetyszyzacji woli pracodawców jako ostatecznego punktu odniesienia pedagogiki pracy pojmowanej jako praktyka badawcza i edukacyjna. Mówiąc inaczej, nawet gdy odsłania się horror pracy w kapitalizmie, to pedagogika pracy coś musi zaproponować, a propozycja ta będzie sprowadzać się do strategii adaptacyjnych. Ujmując to wprost, chociaż praca w kapitalizmie jest horrorem, to skrajny realizm pedagogów pracy polega na tym, by na taką okoliczność przygotować uczniów. Jolanta Lenart pisze tak o doradztwie:

> Podejście takie łączy w sobie przygotowanie do życia i świata pracy, przygotowanie do realnej możliwości częstych zmian w karierze zawodowej, która może także obejmować okresy pozostawania bez pracy czy zatrudnienia w tzw. szarej strefie gospodarki. Do tego potrzebne jest stworzenie skoordynowanego systemu resortów, placówek i podmiotów, które zajmowały się

[236] Tamże, s. 327.
[237] Zob. tamże.
[238] Tamże.

> doradztwem dotychczas i włączenia nowych. Najważniejsze miejsce w tym systemie powinna zajmować szkoła (…)[239].

Jeżeli dobrze rozumiem, a jest to najbardziej wprost ujęty problem demokratycznej kontroli w gospodarce, J. Lenart proponuje „stworzenie skoordynowanego systemu" instytucji publicznych, które będą przygotowywały ludzi do oszukiwania państwa, bo tym jest wymuszane przez chciwość pracodawców zatrudnienie w „szarej strefie". Ta najbardziej kuriozalna reakcja pedagogiki pracy na horror pracy w kapitalizmie pokazuje, jak demoralizująca jest presja rynku, co onegdaj dostrzegł T.W. Nowacki, pisząc o „ciśnieniu fatalnych warunków gospodarczych" jako o „jednej z najbardziej ważkich przyczyn złego wychowania"[240].

Adaptacyjna, fetyszyzująca dyktat rynków pedagogika pracy może świadczyć jedynie „złe wychowanie", które będzie z nas wszystkich czyniło zakładników układu gospodarczego. W tym miejscu warto przytoczyć M. Horkheimera wizję więzienia jako metafory alienujących i wyalienowanych stosunków społecznych zredukowanych do myślenia instrumentalnego:

> Wyobraźmy sobie, powiada [M. Horkheimer – przyp. P.S.], że ponad sto osób zamknięto na całe życie w więzieniu, w jednej sali, do której skąpo dostarcza się żywność, jest zbyt mało miejsca na odpoczynek, panuje nieznośny hałas. Poszczególne jednostki, skądinąd zdolne do myślenia i poznawania, mają się o siebie troszczyć. Jednostka musi obserwować swych towarzyszy, ustalać regularności ich zachowań, by je wykorzystać w walce o jedzenie. Musi kalkulować, kiedy jest najmniej hałasu i najwięcej miejsc do leżenia. Wykorzysta wiedzę psychologiczną i socjologiczną o integracji i działaniu grup społecznych (bo więźniowie walcząc ze sobą, łączą się w grupy). Intelekt i kalkulacja mogą się tu rozwinąć w najwyższym stopniu, służąc do przystosowania się: trzeba przystosować się do braku jedzenia, nauczyć się prowadzić w sposób racjonalny wzajemną walkę, w której jednostki są dla siebie zewnętrznymi siłami, obcymi i „danymi". Takie myślenie kalkulujące charakteryzuje człowieka bezsilnego, który uznaje zniewalającą moc sił zewnętrznych. Także ci, którzy najpewniej w tej gromadzie zdobędą władzę, najbrutalniejsi i chytrzy, pełnić będą funkcje regulacji i zarządzania w sposób pasywny, wyciągając dla siebie korzyści z sytuacji zastanej, nie myśląc zaś o jej zmianie[241].

Pedagogika pracy nie ma dziś do zaoferowania niczego poza zestawem działań, które jeszcze lepiej pozwolą nam zaadaptować się do zastanych stosunków władzy, tyle że próba osiągnięcia jak największych korzyści w takich warunkach asymetrii i instrumentalnego wykorzystania cudzej pracy w kon-

---

239 J. Lenart, *Współczesne poradnictwo…*, s. 70.

240 T.W. Nowacki, *Rozwój świadomości…*, s. 78.

241 Fragment ten umieszczony jest tekście R. Rudzińskiego, który stanowi wstęp do *Społecznej funkcji filozofii* M. Horkheimera. Niestety nie jest opatrzony przypisem. M. Horkheimer [za:] R. Rudziński, *Wstęp*, [w:] M. Horkheimer, *Społeczna…*, s. 9.

sekwencji nie prowadzi do żadnej zmiany. Taki schemat postępowania milcząco przyjmującego nieuchronność wyzysku, skazuje nas na kapitalizm, zamykając w ciasnych ramach stosunków społecznych. To złe wychowanie pedagogiki pracy jest ruchem na rzecz masowej demoralizacji, którą tu pojmuję jako pozbawienie nadziei na jakikolwiek demokratyczny ruch emancypacyjny, bowiem skupienie się na własnej karierze, własnej zatrudnialności, własnym powodzeniu jest pedagogią oportunizmu.

✦

Podsumowując efekty krytycznej analizy dyskursu pedagogiki pracy można wysunąć dwa generalne, łączące się ze sobą wnioski, bowiem oba wiążą się z zagadnieniem języka krytyki i krytyczności jako postawy względem wyalienowanego i alienującego *status quo*.

I tu właśnie dotarliśmy do pierwszego problemu – nie ma w polskiej pedagogice pracy radykalnej i krytycznej teorii, która w swej linii rozwojowej prowadzi od G.W.F. Hegla, ale przede wszystkim od K. Marksa przez kolejne pokolenia marksistów (G. Lukácsa, A. Gramsciego, Szkołę Frankfurcką z M. Horkheimerem i T.W. Adorno na czele i z jej umiarkowaną odmianą J. Habermasa), strukturalizm marksistowski L. Althussera oraz S. Bowlesa i H. Gintisa po najnowsze osiągnięcia inspirowane teorią K. Marksa w obszarze konstruowania tożsamości E. Laclau, Ch. Mouffe, J. Butler czy S. Žižka. W tej linii rozwoju teorii społecznej lokują się E. Abramowski i S. Brzozowski, także nieznaczący dla polskiej pedagogiki pracy, choć w wypadku tego drugiego możemy zauważyć renesans filozofii czynu. Właściwie nieobecne są również kluczowe z punktu widzenia zagadnienia edukacji przez pracę i dla pracy zagadnienia nowej socjologii oświaty z B. Bernsteinem i P. Bourdieu na czele[242]. Brakować także musi radykalnej pedagogiki krytycznej, która wykorzystuje te wątki, by zorganizować swoje myślenie na temat edukacji z uwzględnieniem lub choćby wzmianką, że w ogóle taka perspektywa jak P. Freire, H.A. Giroux, P. McLarena, P. Willisa, M.W. Apple'a czy S. Aronowitza istnieje. Pominięci są także polscy przedstawiciele tego paradygmatu (L. Witkowski, T. Szkudlarek, J. Rutkowiak), ale pominięty, choć ze względu

[242] Wprawdzie A. Bogaj powołuje się na teorię habitusów P. Bourdieu i wzmiankuje o B. Bernsteinie, ale tylko po to, by stwierdzić: „(…) w drugiej połowie XX w. zniknął habitus ukształtowany przed 1939 r., a kształtował się nowy, oparty na degradacji pracy ludzkiej i jej etosu". Dalej zaś znajduje on przyczyny degradacji pracy w „gwarancji zatrudnienia, którą mieli obywatele". A. Bogaj całkowicie kastruje teorię P. Bourdieu z potencjału krytycznego w momencie, w którym nawet nie próbował opisać procesu „degradacji pracy" w kapitalizmie z użyciem tej samej teorii, która – jak sądzę – mniej odnosiła się do systemów „demokracji ludowych", bardziej zaś do systemów kapitalistycznych, przecież P. Bourdieu tworzył w kapitalistycznej Francji. Zob. A. Bogaj, *Człowiek w środowisku pracy*, [w:] S.M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak, *Pedagogika pracy*, 36–38.

na tematykę swych badań niemożliwy do pominięcia, jest również Z. Kwieciński[243].

Wysunięty tu przeze mnie argument nie jest zarzutem nieoczytania – taki rodzaj argumentacji jest zupełnie jałowy, bo każdy ma swoje inspiracje poznawcze. Natomiast problem polega na tym, że język, o którym wspominam, już w pedagogice pracy był obecny, teraz zaś pozbawiony jest znaczenia podobnie jak teksty z linii rozwojowej pedagogiki krytycznej. Tu wracam do opisanego wcześniej zjawiska „kastracji" Marksa, które polega na wyzbyciu się tej teorii w momencie, w którym była najbardziej pedagogice pracy potrzebna. Język pedagogiki pracy zyskałby na aktualności, gdyby w 1989 roku nie rozpoczęła się jego tranzycja ku językowi wyrażającemu kapitalistyczne stosunki produkcji. Jednak – jak zastrzegałem wcześniej – tego przekształcenia dyskursu pedagogiki pracy nie należy pojmować w kategoriach koniunkturalizmu, byłoby to nietrafne i poznawczo mało płodne. Przejście od oficjalnych inspiracji marksistowsko-leninowskich do fundamentalizmu rynkowego spowodowało, że pedagogika pracy pod jednym względem jest niezmienna, gdyż i przed, i po 1989 roku stanowi wyraz „dyskursu prawdziwego", jakby określił to M. Foucault. Pedagogika pracy zawsze była wyrazem panującego porządku, „światopoglądem epoki" – jakby określił to A. Gramsci – nawet wtedy, gdy miała stosowny język, by obrócić go przeciw władzy, jak było to w PRL.

T.W. Nowacki podówczas używa za K. Marksem pojęcia alienacji[244], opisując relacje „człowiek-natura" oraz „człowiek-człowiek":

> Królestwo wolności – pisał Marks – zaczyna się faktycznie dopiero tam, gdzie kończy się praca, którą dyktuje nędza i celowość zewnętrzna; leży więc ono z natury rzeczy poza sferą produkcji materialnej. (…) Druga społeczna strona wolności zawiera się w regulacji stosunków społecznych, w wyzwoleniu człowieka pracującego z przemocy i wyzysku, a także w świadomej kontroli procesów produkcji. Można zrozumieć brak czyjegoś udziału w społecz-

[243] Instytucjonalnie w obszarze pedagogiki pracy, bo wydrukowane w „Pedagogice Pracy" są prace E. Solarczyk-Ambrozik i K. Przyszczypkowskiego. U E. Solarczyk-Ambrozik pracują inspiracje Freirowskie, a u K. Przyszczypkowskiego Bernsteinowskie i choćby dlatego warto wyodrębnić te prace z pedagogiki pracy, ale także dlatego, że ze względu na tematykę lokują się one w obszarze andragogiki, która to subdyscyplina dysponuje więcej niż jednym, scjentystyczno-pozytywistycznym, a przy tym konserwatywnym paradygmatem uprawiania badań i prowadzenia działań edukacyjnych. Zob. E. Solarczyk-Ambrozik, *Sytuacja społeczna bezrobotnych a ich oczekiwania wobec kształcenia*, „Pedagogika Pracy" 1995, z. 24, s. 99–107; E. Solarczyk-Ambrozik, *Aktywność edukacyjna dorosłych w perspektywie biograficznej*, „Pedagogika Pracy" 1996, z. 28, s. 85–91; K. Przyszczypkowski, *Kompetencje edukacyjne dorosłych a problem zmiany społecznej*, „Pedagogika Pracy" 1991, z. 19, s. 35–40; zob. M. Malewski, *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wrocław 1998, s. 19–48.

[244] Warto mieć świadomość historycznego problemu z pojęciem alienacji i tego, że wczesne pisma K. Marksa publikowane były po raz pierwszy chronologicznie po publikacji *Kapitału*, jak choćby *Rękopisy ekonomiczno-filozoficzne z 1844*, które opublikowane zostały po niemiecku dopiero w 1932 roku i czekały później na tłumaczenia na inne języki. Zob. A. Schaff, *Alienacja*…, s. 12–51.

> nej organizacji pracy w warunkach społeczeństwa kapitalistycznego jako wyraz protestu jednostki przeciw wywłaszczeniu wytwórców z wyników ich pracy. Socjalizm dąży do stworzenia warunków, w których taki proces alienowania się jednostki z samych procesów pracy nie może powstać. Jeżeli powstaje, to przyczyny należy szukać w siłach społecznych znajdujących się poza socjalizmem[245].

Ten fragment reprezentuje właśnie stanowisko, które opisałem powyżej: nawet gdy pedagogika pracy ma język, by go wykorzystać do krytyki *status quo*, tego nie robi. Reglamentowana krytyka dotyczy społeczeństw kapitalistycznych: dostrzeżenie ewentualnego problemu „przemocy i wyzysku" oraz „kontroli procesów produkcji" ma swe źródło „w siłach społecznych znajdujących się poza socjalizmem". Podówczas fantazja humanizacji pracy miała swoją odmianę w fantazji na temat socjalistycznego społeczeństwa, które będąc realnym socjalizmem, było państwową wersją kapitalizmu. W każdym razie, gdyby pedagogika pracy wciąż niekrytycznie podchodziła do PRL, ale pozostała krytyczna względem kapitalizmu, zyskałaby na trafności opisu rzeczywistości kapitalistycznej.

„Złe wychowanie (…) płynie (…) z sytuacji, w której żyje warstwa robotnicza" i konieczne są wobec tego „radykalne reformy społeczne":

> Dlatego prawdziwe i jedyne rozwiązanie problemów wychowawczych dziecka robotniczego nastąpić może po rozwiązaniu zagadnień gospodarczych, po zmianie warunków bytu pracowników (…)[246].

Taki manifest wychowawczy głosi T.W. Nowacki w 1939 roku, gdy za poglądy polityczne sanacyjny reżim wsadza do więzienia. Oto pedagogika pracy – jakby określił to L. Witkowski – „inna pedagogika", wrażliwa na masowe naruszenie praw człowieka, pozbawianie szans życiowych, „złe wychowanie" jako „ciśnienie warunków gospodarczych" kapitalizmu. Temu ciśnieniu pedagogika pracy nie podporządkowała się wtedy tak bardzo, jak dziś stojąc na stanowisku fundamentalizmu rynkowego. Pedagogika pracy stoi obecnie w samym centrum przemian społecznych, jest ich wyrazem, ale także jest schematem myślenia o edukacji dla pracy i przez pracę, który w ogóle zdominował myślenie na temat szkoły. Jest pedagogika pracy elementem „kapitalistycznego realizmu", który oznacza myślenie totalizowane kapitalistycznym sposobem produkcji. Zwolennicy takiego sposobu myślenia, w sytuacji cyklicznie następujących kryzysów ekonomicznych skłonni będą myśleć nie o tym, że kapitalizm przedawkował, ale że było zbyt mało kapitalizmu w kapitalizmie[247]. Zdaniem M. Fishera kapitalizm jako ustrój społeczny wykazuje się niesłychaną zdolnością adaptacyjną, choć właściwie istota długowieczności kapitalizmu bierze się z tego, iż wszystkie wartości można przetworzyć

[245] T.W. Nowacki, *Praca i wychowanie*, Warszawa 1980, s. 39–40.
[246] Tenże, *Rozwój świadomości*…, s. 77.
[247] M. Fisher, *Capitalist*…, s. 1.

na język pieniądza – kapitalizm pochłania wszystkie wytwory ludzkie i podporządkowuje je sobie[248]. Nie inaczej dzieje się z myślą jako ludzkim wytworem, nie inaczej z myślą pedagogiki pracy:

> Od około 30 lat realizm kapitalistyczny zainstalował się jako „ontologia biznesu", dla której jest po prostu oczywiste, że wszytko w społeczeństwie, wliczając w to ochronę zdrowia i edukację, powinno być prowadzone jako biznes[249].

Sukces narzucenia takiej ontologii bierze się z tego, że – jak pisze M. Fisher – udało się całkowicie znaturalizować zagadnienia ekonomiczne w duchu ontologii biznesu i choć mamy tu do czynienia z ideologicznym konstruktem, partykularnymi wartościami, to są one traktowane jako zbiór faktów podstawowych, wyznaczających rozwiązania problemów społecznych[250]. Taka sama ontologia stoi u podstaw tradycyjnej pedagogiki pracy, podobnie kierunki działań mają być wyznaczone przez „fakty" rynku pracy, lecz taka pedagogika pracy sama generuje problemy, które później próbuje rozwiązać, jak ma to miejsce w następującym passusie z T.W. Nowackiego, który zawiera opis sytuacji dzieci zatrudnianych w przemyśle:

> Marks na podstawie angielskich danych urzędowych przytacza przykłady bezmiernego wyzysku dzieci. Znajdujemy więc wybrane cytaty z wypowiedzi obrońców kapitalizmu, którzy dowodzą konieczności dwunastogodzinnego dnia pracy dzieci, mającego uchronić je od zepsucia ulicy.
>
> Znajdujemy tam akta sądowe, z których wynika, że to nie właściciele fabryk, ale dzieci „uparły się", aby pracować bez przerwy 30 godzin, choć właściciele chętnie zgodziliby się dać im 4 godziny snu. (…) Nie brakowało i faktów handlowania siłą roboczą, gdyż sierocińce „wypożyczały" dzieci fabrykantom. Dzieci były przedmiotem straszliwego wyzysku (…).
>
> W warunkach tak bezwzględnego wyzysku rozwój umysłowy dzieci, pracujących niemal bezustannie i wykonujących mniej lub bardziej jednostajną pracę, zostaje zahamowany[251].

Przejęcie się losem dzieci jest konsekwentnym motywem od opublikowania przez T.W. Nowackiego *Rozwoju świadomości społecznej u dzieci i młodzieży warstwy robotniczej Łodzi* i wyraża się oburzeniem na tłumaczenia wyzysku przez „obrońców kapitalizmu". Pierwsze z uzasadnień pracy dzieci dotyczy ich „ochrony przed zepsuciem ulicy", drugie „upierania się dzieci, aby pracować bez przerwy". Trzecią przyczyną oburzenia T.W. Nowackiego jest „handlowanie siłą roboczą". Oczywiste jest także to, że owe warunki bytu muszą się przełożyć na rozwój jednostek, stając się „złym wychowaniem". Dziś pedagogika pracy stoi na dokładnie takim samym stanowisku „obrońców

[248] Zob. tamże, s. 4.
[249] Tamże, s. 17.
[250] Zob. tamże, s. 16.
[251] T.W. Nowacki, *Praca i wychowanie*, s. 74–75.

kapitalizmu", uznając że lepsza jakakolwiek praca niż bezrobocie, że to młodzież „upiera się" przy zorientowanych na rynek programach kształcenia, bo „nie chcą powiększyć grupy bezrobotnych absolwentów". Pedagodzy pracy są zakładnikami aktualnego porządku gospodarczego, ale najważniejsze jest to, że chcą, byśmy wszyscy wyrobili sobie objawy syndromu sztokholmskiego (metaforycznie rzecz ujmując). W końcu mamy też „handlowanie siłą roboczą" przez instytucje publiczne – wizja roli szkoły, która lansowana jest przez fetyszyzującą rynek pracy pedagogikę pracy nie jest niczym innym, to stręczenie siły roboczej pracodawcom. I nie chodzi o to, że praca dzieci jest zła – bo K. Marks nie jest przeciwnikiem pracy dzieci ani pracy w ogóle – T.W. Nowacki podkreśla, że ma na myśli pracę w warunkach wyzysku[252]. Zatem nie chodzi o ochronę dzieci przed pracą, bo przecież praca jest czynnikiem autokreacyjnym człowieka, lecz ich ochronę przed wyzyskiem, o uniemożliwienie „przemiany krwi dziecięcej w kapitał"[253]. Na ochronę przed wyzyskiem zasługujemy jednak wszyscy.

S. Žižek twierdzi, że „łatwiej jest sobie wyobrazić koniec świata niż koniec kapitalizmu" – choć ta fraza przypisywana jest również Fredericowi Jamesonowi – to jedno z podstawowych twierdzeń realizmu kapitalistycznego[254], a także twierdzenie pedagogiki pracy fetyszyzującej wymagania rynku i wolę pracodawców. Jedyną rysą na skrajnie realistycznym fundamentalizmie rynkowym tej subdyscypliny pedagogiki jest fantazja o humanizacji pracy. Tu jednak pedagodzy pracy dokonują dobrego kroku, ale w złym kierunku: dążąc do humanizacji pragną zrobić wszystko, by jeszcze bardziej podporządkować się nieludzkiemu dyktatowi rynków. Z drugiej strony jednak, jak twierdzi T.W. Nowacki w jednej ze swych ostatnich prac, „nie ma bezpłodnych marzeń"[255]. Chodzi mi o to, że nie należy fantazji traktować ani jako zasłony, ani także jako momentu, w którym ujawnia się wyparty punkt odniesienia, bowiem oprócz tego odsłaniają się także pewne dążenia jednostek, w tym wypadku dążenie do ludzkiej pracy, bo praca w kapitalizmie jest nie do przyjęcia.

[252] Zob. tamże, s. 80.
[253] Zob. K. Szumlewicz, *Emancypacja przez wychowanie, czyli edukacja do wolności, równości i szczęścia*, Sopot 2011, s. 258–261.
[254] Zob. M. Fisher, *Capitalist*…, s. 1–11.
[255] T.W. Nowacki, *Czarowna kraina*…, s. 22.

CZĘŚĆ 3
WYCHOWANIE PRZEZ PRACĘ I DLA PRACY W CYKLU ŻYCIA – SENSY PRACY W KAPITALIZMIE

Wprowadzenie

Traktuję dyskursywną konstrukcję podmiotu pracy jako uwspółcześnioną i pokomplikowaną teoretycznymi zdobyczami, które złożyły się na poststrukturalizm, odsłonę przedmiotu badań właściwego dla pedagogiki pracy, a chodzi o wychowanie przez pracę i dla pracy. Intencjonalne i spontaniczne oddziaływania społeczne w ramach stosunku pedagogicznego – w odniesieniu do podziału pracy i ekonomicznych uwarunkowań tych procesów – składają się na grę różnic i tożsamości. Ze względów metodologicznych koncentruję się na językowej odmianie gry różnic i tożsamości, przedstawiając znaczenia nadawane przez badanych pracy. Jednocześnie mając w zanadrzu pojęcie pustych znaczących, implikujących zagadnienia asymetrii społecznych, ideologii, hegemonii, podziału pracy i samej praktyki pracy w końcu. Wobec czego, podążając w pewnym sensie za rozszerzonym znaczeniem pojęcia zadania zawodowego, które stanowi niejako kwant pedagogiki pracy, traktuję zadania, przed którymi stają badani jako czynności będące w dialektycznej relacji z ich wiedzą i z systemem językowym. W związku z tym, jeżeli praca jest wartością uniwersalną, to przede wszystkim w odniesieniu do pewnego uniwersum językowego oraz pewnego uniwersum społecznego. W części tej postaram się przedstawić grę różnicy i tożsamości w odniesieniu do podmiotów pracy. W pierwszej kolejności (rozdziały 6–9) przedstawię znaczenia nadawane pracy i doświadczeniu szkoły przez uczniów, by przejść do sensów pracy nadawanych przez nauczycieli (rozdziały 10–12). Dalej zaś skoncentruję się na znaczeniach nadawanych pracy przez osoby wykonujące prace proste oraz młodych specjalistów (rozdział 13), by przejść do znaczeń nadawanych pracy przez osoby będące w fazie poprodukcyjnej swego cyklu życia zawodowego (rozdział 14).

Rozdział 6. Ocena szkolna i obsceniczność prawa – pomiędzy byciem kimś a byciem nikim. Znaczenia nadawane doświadczeniu szkolnemu przez gimnazjalistów[1]

> „Straszne rzeczy musiała ludzkość wyrządzić sama sobie, by stworzyć jaźń, tożsamość, nastawiony na osiąganie celów męski charakter człowieka, i coś z tej pracy powtarza się nadal w każdym dzieciństwie"[2].
>
> M. Horkheimer, T.W. Adorno, *Dialektyka oświecenia*

Prezentację znaczeń nadawanych pracy przez gimnazjalistów rozpoczynam od przedstawienia ogólnego schematu myślenia o tym, w jaki sposób uczniów doświadcza szkoła, a właściwie, w jaki sposób doświadcza ich społeczeństwo. Uprzedzając prezentację wyników badania, uznaję za niezwykle inspirujące poglądy P. McLarena, w których postrzega on szkołę jako ulokowaną w strukturalnie podobnym miejscu do rytuałów przejścia pomiędzy niedorosłością i nieprzydatnością społeczną a dorosłością i społeczną użytecznością[3]. Co więcej, w pewnym sensie jest to pogląd całkowicie zgodny ze stanowiskiem dominującym pośród pedagogów pracy, iż oto szkoła odpowiada za tranzycję jednostki ku zajęciu miejsca w strukturze podziału pracy, z tą wszakże różnicą, że pedagodzy pracy skupiają się na racjonalnych aspektach tego procesu, gdy tymczasem P. McLaren – ujmując to w kategoriach *Dialektyki oświecenia* – wskazuje na rytualność szkoły, tej z gruntu oświeceniowej instytucji.

W każdym razie, w centrum naszych zainteresowań znalazły się znaczenia nadawane pracy przez uczniów, a właściwie skrajne konsekwencje logicznie wynikające z tych znaczeń. Te zaś mogą ukazać się w perspektywie profesjonalnego funkcjonowania nauczycieli i znaczeń nadawanych pracy przez nauczycieli. Wobec czego pojawia się problem, który część fenomenograficznego badania znaczeń nadawanych pracy chcę przestawić w pierwszej

---

[1] Jest to zmodyfikowana wersja artykułu już opublikowanego. P. Stańczyk, *Ocena szkolna i obsceniczność prawa – pomiędzy byciem kimś a byciem nikim. Znaczenia nadawane doświadczeniu szkolnemu przez gimnazjalistów*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2009, nr 2(46), s. 73–92.

[2] M. Horkheimer, T.W. Adorno, *Dialektyka*…, s. 49.

[3] Zob. P. McLaren, *Schooling as a Ritual Performance*, Lanham 1999.

kolejności. Zdecydowałem się na zachowanie linii rozwoju jednostki. Jednak punktem wyjścia, który umożliwi mi sformułowanie bardziej radykalnych wniosków, stanowić będą wyniki badań A. Męczkowskiej, dotyczące znaczeń nadawanych przez nauczycieli wymaganiom dydaktycznym[4]. Badania A. Męczkowskiej pozwalają dostrzec w schemacie myślenia nauczycieli na temat wymagań dydaktycznych obecność logiki autorytarno-patriarchalnej, co prowadzi wprost do analiz dokonywanych z kolei przez S. Žižka. Zatem zadanie, które tutaj sobie stawiam, polega na interpretacji znaczeń doświadczenia szkolnego gimnazjalistów w perspektywie znaczeń nadawanych wymaganiom dydaktycznym przez nauczycieli i w kontekście ciekawie pokomplikowanej przez S. Žižka koncepcji podmiotu.

Chodzi o to, że znaczenia, jakie nadają wymaganiom dydaktycznym nauczyciele zbadani przez A. Męczkowską w swej konsekwencji dają wyraz, jakby określiłby to S. Žižek, superegotycznej logice autorytarno-patriarchalnej[5]. W tej natomiast perspektywie definicje doświadczenia szkolnego autorstwa gimnazjalistów noszą cechy obsceniczności prawa. Znaczenie szkoły, a raczej jak określają to sami respondenci, „chodzenia do szkoły", wyznaczone są kategoriami: „uczenia się", „wiedzy", „oceny", „dobrej (złej) szkoły", „dobrej (złej) pracy", „dobrego (złego) życia"; w swym najogólniejszym sensie definiowane są w perspektywie „bycia kimś" bądź „bycia nikim". Jeżeli zatem „bycie kimś" oznacza po prostu bycie, wszak nie można być nikim, system szkolny postrzegany może być jako miejsce konstruowania społecznego istnienia uczniów czy wręcz jako miejsce stwarzania uczniów, jakaś ontologiczna maszyneria, nadająca bytom społecznym cechę istnienia. Z drugiej strony respondenci definiują swoje szkolne funkcjonowanie, używając określenia „bycie nikim" – to by oznaczało, że szkoła nie tylko jest miejscem społecznego konstruowania istnienia ucznia, ale także miejscem, w którym uczeń może zostać strącony w społeczny niebyt. Skądinąd wiadomo, że szkoła tak nie działa – w prawie publicznym, nie ma śladu zapisów umożliwiających choćby symboliczne pozbawianie uczniów istnienia – coś jednak pozwala uczniom takimi kategoriami o szkole mówić. „Bycie nikim", czynienie z ucznia nikogo, jako wynik pracy szkoły jest, jak postaram się wykazać, efektem działania „obscenicznego prawa", jest formą symbolicznego linczu z pogranicza prawa publicznego i obscenicznego. Co więcej, okaże się, że skuteczność tego mechanizmu bierze się z tego, iż lęk przed „byciem nikim" jest lękiem urojonym – szkoła może być postrzegana jako rytuał kształcenia, którego koniecznym efektem jest nadawanie statusu społecznego, a zatem raczej bycie kimś niż bycie nikim.

[4] Zob. A. Męczkowska, *Wokół problematyki wymagań dydaktycznych nauczycieli*, „Forum Oświatowe" 2003, nr 1(28), s. 23–40.

[5] Zob. S. Žižek, *Przekleństwo*…, s. 107–110.

6.1. Wymagania dydaktyczne w percepcji nauczycieli

Punktem wyjścia dla rozważań nad sensem szkoły dla gimnazjalistów stanowią badania prowadzone przez A. Męczkowską. Autorka dochodzi w swym badaniu do ciekawych rezultatów, a mianowicie do określenia sześciu sposobów definiowania pojęcia „wymagań dydaktycznych":

> W wyniku analiz wyróżniono następujące sposoby ich rozumienia, określane jako kategorie opisu badanego zjawiska: 1) instrumentalny przymus, stosowany przez nauczyciela wobec uczniów; 2) zadanie stawiane uczniom przez nauczyciela; 3) narzędzie realizacji celów kształcenia; 4) wzajemne zobowiązanie nauczyciela i uczniów; 5) informacje przekazywane uczniom przez nauczyciela; 6) medium transmisji wartości[6].

To nie jest sześć „konkurujących" ze sobą definicji, lecz sześć szczegółowych koncepcji, składających się na całościową koncepcję wymagań dydaktycznych. Nie mamy tutaj zatem do czynienia z alternatywą rozłączną, lecz z koniunkcją, a zatem po stronie definiującej znaczenia wymagań dydaktycznych nadawane przez nauczycieli jest kolejno sześć uzupełniających się znaczeń. Tym samym wymagania dydaktyczne, będące „instrumentalnym przymusem, stosowanym przez nauczyciela wobec uczniów", są „narzędziem realizacji celów kształcenia", na które składa się między innymi „transmisja wartości". Są także wymagania dydaktyczne „instrumentalnym przymusem" wykonania „zadania stawianego uczniom przez nauczyciela", o którym to zadaniu uczniowie „informowani są przez nauczyciela". Wszystko to składa się na logicznie spójny schemat, definiujący – w mniemaniu nauczycieli – pojęcie wymagań dydaktycznych. Tutaj jednak prostota i przejrzystość omawianego schematu logicznego kończy się, mam na myśli moment, w którym skonfrontować należy pojmowanie wymagań dydaktycznych jako „instrumentalnego przymusu" nauczycieli wobec uczniów z pojmowaniem wymagań jako „wzajemnego zobowiązania nauczyciela i uczniów".

A. Męczkowska o koncepcji wymagań dydaktycznych w kategoriach „instrumentalnego przymusu" pisze:

> Kategoria instrumentalnego przymusu (…) odnosi się do wymuszenia na uczniu określonych działań za pośrednictwem wymagań dydaktycznych. Powyższą koncepcję ilustruje następująca wypowiedź nauczyciela: Jak mu każę coś zrobić i on to zrobi, to znaczy, że spełnił moje wymagania[7].

Myślenie nauczycieli o wymaganiach dydaktycznych przywodzi na myśl „działanie strategiczne" z *Teorii działania komunikacyjnego* J. Habermasa – działanie, które choć zapośredniczone w języku, to niebędące działaniem komunikacyjnym ze względu na swój jednoznacznie manipulacyjny charakter[8].

---

[6] A. Męczkowska, *Wokół problematyki*…, s. 27.

[7] Tamże.

[8] Zob. J. Habermas, *Teoria działania*…, t. 1, s. 465–475.

Dalej zaś A. Męczkowska zwraca uwagę na „kontekst instytucjonalnej władzy", który sprawia, iż roszczenie nauczyciela staje się obowiązujące dla ucznia[9]. Mówiąc inaczej, człowiek, w szkole będący uczniem, podlega władzy innego człowieka, który w szkole jest nauczycielem, tylko i wyłącznie ze względu na przypisany status ucznia. Uczeń jest po prostu ze względu na swą „istotową" cechę bycia częścią stanu uczniowskiego przedmiotem władzy nauczyciela. Władza nauczyciela nie obowiązuje, gdy tylko człowiek, definiujący swą tożsamość jako uczeń zaczyna swą tożsamość definiować w jakikolwiek inny sposób. W każdym jednak razie mamy tu do czynienia z władzą o charakterze instytucjonalnym, wynikającą z „mocy zastanych struktur", ale także realizowaniem się tej władzy poprzez komunikowanie uczniowi poleceń i oczekiwanie ich realizacji. Mamy w wypadku wymagań dydaktycznych do czynienia ze zjawiskiem, które w kategoryzacji Z. Kwiecińskiego określić można jako ukrytą przemoc strukturalną (instytucjonalna władza szkoły nad uczniem) i symboliczną (instrumentalne działanie nauczycieli)[10]. Przy takim obrocie spraw, gdy tylko dostrzeżemy, że instrumentalny przymus koniecznie wiąże się z przemocą, ujawni się skomplikowanie schematu myślenia nauczycieli o wymaganiach dydaktycznych.

Jeżeli kolejne sześć sposobów rozumienia wymagań dydaktycznych składa się na ich ogólne rozumienie, to czym jest jednoczesne pojmowanie wymagań jako „instrumentalnego przymusu nauczyciela wobec uczniów" i jako „wzajemne zobowiązanie nauczyciela i uczniów"? Jak możliwa jest tak pokrętna logika? Tego wątku A. Męczkowska niestety nie eksploatuje, ale mamy tu do czynienia ze schematem, w którym stosowanie przymusu (przemocy) pozostawione jest nauczycielom, podczas gdy pojęcie „wzajemnego zobowiązania" demokratyzuje relacje Nauczyciel–Uczeń. A. Męczkowska pisze o tym w następujący sposób:

> Koncepcja wymagań dydaktycznych jako wzajemnego zobowiązania nauczyciela i uczniów (…) opiera się na przekonaniu nauczyciela o wspólnej odpowiedzialności ucznia i nauczyciela za efekty kształcenia (…)[11].

Dalej zaś A. Męczkowska przedstawia fragment wypowiedzi nauczyciela:

> (…) Sama sobie też stawiam wymagania. Jeśli od nich czegoś wymagam, jednocześnie sama podejmuję się jakichś zobowiązań[12].

Jeżeli istotą wymagań jest przymus, to nauczyciel nie tylko stosuje przymus wobec uczniów, stając się jednocześnie funkcjonariuszem kultury i „źródłem cierpień", ale również sam wobec siebie stosuje przymus, dając tym samym wyraz nauczycielskiemu superego. Komunikat tu obecny jest prosty: nauczyciel ma prawo stosować przemoc wobec ucznia, gdyż sam tej prze-

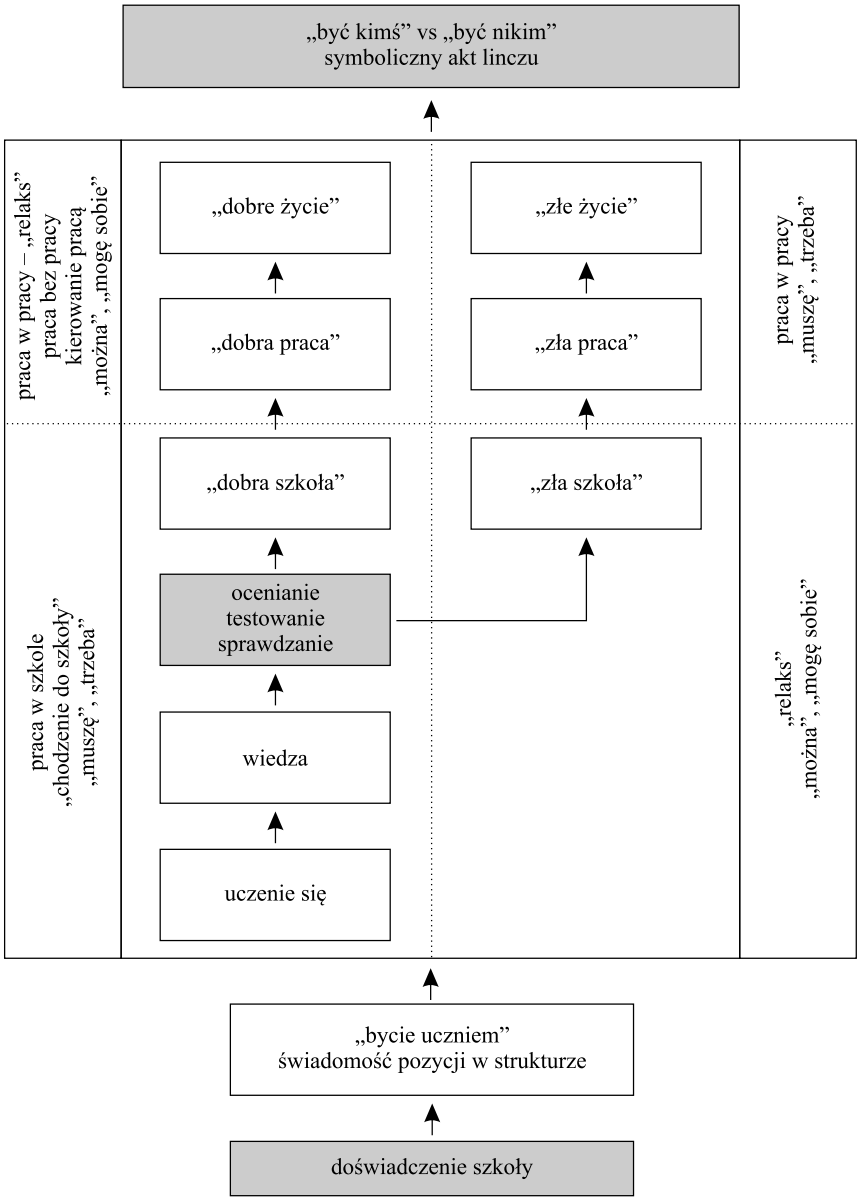
[9] Zob. A. Męczkowska, *Wokół problematyki…*, s. 27.
[10] Z. Kwieciński, *Socjopatologia…*, s. 119–120.
[11] A. Męczkowska, *Wokół problematyki…*, s. 30.
[12] Tamże.

mocy – wiążącej się z istotą systemu szkolnego w ogólności i z istotą zawodu nauczyciela w szczególności podlega. Jeżeli do tego dodamy, iż w ogóle wymaganie nauczyciela wobec uczniów jest istotnym składnikiem powinności zawodowych, to w mniemaniu nauczycieli znajduje się następujący schemat myślowy: nauczyciel wymaga od uczniów, zatem i wymaga od siebie (jest to wzajemne zobowiązanie), a jeżeli wymaganie wobec uczniów jest istotną cechą nauczyciela, to nauczyciel wymaga od siebie stawiania wymagań dydaktycznych uczniom.

Co się stanie, gdy za pojęcie „wymagań dydaktycznych" podstawimy pojęcie „przemocy"? Sprawca przemocy (nauczyciel) uważa, że ofiara przemocy (uczeń) zgodnie z panującym wspólnym zobowiązaniem, zobowiązuje sprawcę do stosowania przemocy wobec ofiary. Ta pokręcona autorytarno-patriarchalna koncepcja relacji nauczyciela i uczniów nasuwa pytanie o swoją prawomocność – czy nauczyciele mają uzasadnione przesłanki, aby posługiwać się schematem myślenia o wymaganiach dydaktycznych, wspartego na pojęciach „instrumentalnego przymusu" i „wzajemnego zobowiązania"? Możliwe, że nauczyciele są po prostu w błędzie, myśląc, że uczeń, ofiara przemocy, pragnie pozostawać ofiarą nauczyciela. To, do czego ja dochodzę w swoich badaniach sugeruje jednak, że obsceniczna logika nauczycieli jest wyrazem praktycznego obeznania się z zasadami pracy szkoły oraz dążeń życiowych uczniów. Niemniej jednak autorytarno-patriarchalna logika obecna w szkole prowadzi do konstruowania określonego typu tożsamości, sama będąc wyrazem szerszych tendencji obecnych w życiu społecznym *sensu largo*.

6.2. Ocena szkolna jako centralna kategoria definiująca znaczenie szkoły

Co szczególnie ważne, to to, że zrekonstruowany i zaprezentowany na rysunku 2 schemat definiowania znaczenia doświadczenia szkolnego gimnazjalistów jest schematem dominującym niezależnie od osiągnięć szkolnych uczniów lub ich pochodzenia społecznego. A schemat, jakim się posługują gimnazjaliści w celu zdefiniowania doświadczenia szkoły, jest dość prosty, ciekawe komplikacje i kontrowersje pojawiają się dopiero na etapie interpretacji, a to właśnie ze względu na fakt, że różni uczniowie z różnych szkół, a zatem z różnym doświadczeniem, mówią o swym doświadczeniu w podobny sposób. I tak, znaczenie szkoły wyznaczone jest następującymi kategoriami: „uczenia się", „wiedzy", „oceny", „dobrej (złej) szkoły", „dobrej (złej) pracy", „dobrego (złego) życia", a w końcu „bycia kimś" albo „bycia nikim". Związek znaczeniowy znajdujący się po stronie definiującej pojęcie „szkoły" prezentuje rysunek 2.



Rysunek 2. Znaczenia nadawane doświadczeniu szkoły przez gimnazjalistów
Źródło: badania własne

Pierwsze spostrzeżenie, jakie można poczynić, analizując wypowiedzi respondentów, dotyczy ich świadomości własnej pozycji w hierarchicznej strukturze szkoły:

> **Uczniem** jestem, bo chodzę do szkoły – nie wiem, to jest takie normalne. Tak się uznaje, że jak się chodzi do szkoły, to jest się uczniem. GKPU9

> Jestem **uczniem**, to oczywiste – bo teraz się uczę, a potem będę, no, pracować. GKPU11

Bycie uczniem definiowane jest przez uczniów jako „chodzenie do szkoły" oraz „uczenie się". Żaden z czterdziestu czterech respondentów nie był nieświadomy roli, jaka mu przypadła w systemie szkolnym, co więcej bycie uczniem jest tak „naturalne", iż nie pozostawia żadnych wątpliwości, iż codzienne życie szkoły mogłoby wyglądać inaczej niż wygląda, co jest tym bardziej zastanawiające w kontekście znaczeń, jakie nadają nauczyciele wymaganiom dydaktycznym. Jeżeli uczniowie zdają sobie sprawę z własnej pozycji, to także wiedzą, że jest to najgorsza możliwa pozycja w hierarchicznej strukturze szkoły – daje temu wyraz kolejny respondent:

> No, jestem **uczniem**, znaczy, że się uczę – że **nie rządzę**, że się uczę. **Nie rządzę** jak nauczyciel – on nas uczy, ma pracę tutaj, a ja chodzę i nie powinienem przeszkadzać nauczycielowi w pracy. GKPU7

Badany GKPU7 nie tylko jak pozostali uczniowie przedstawia istotną cechę bycia uczniem, czyli „chodzenie do szkoły" oraz „uczenie się", ale także sygnalizuje problem, o którym w omawianym już artykule donosi A. Męczkowska: istotną cechą nauczyciela jest posiadanie władzy („rządzenie" skojarzone z nauczaniem), podczas gdy cechą ucznia jest pozostawanie pod „rządami" nauczyciela. Oczywiście ta wcielona w postać nauczyciela władza ma swe źródła w konstrukcji systemu oświatowego, a nawet szerzej, w kulturowym przyzwoleniu, które skazuje uczniów na podleganie nauczycielskiej władzy. Jeżeli już nawet któryś z respondentów odpowiada na pytanie „kim jesteś?" w inny sposób, niż mówiąc, że jest uczniem, to w dalszej części precyzuje wszystko, co wynika z własnej pozycji w hierarchii:

> No, **sobą** to znaczy **uczniem** jestem [czy jest różnica między byciem sobą, a byciem uczniem? – P.S.] No **tak**, bo w **szkole trzeba być cicho i grzecznym** niby i w ogóle **trzeba robić, co nauczyciele każą**. No, tak jest **niestety**. **Trzeba się uczyć się i dać się wychowywać** – trzeba się grzecznie zachowywać – **nauczyciele tak każą**. GKSU9

Tak więc bycie uczniem definiowane jest przez gimnazjalistów na trzy sposoby: „chodzenie do szkoły", „uczenie się" oraz podleganie władzy nauczycielskiej. Tutaj pojawia się pytanie o motywację, jaka może kierować uczniami. Odpowiedź jest następująca:

> No, jestem **uczniem**, i no mówię, że to znaczy, że **się uczę**. No i słuchać mam tam nauczycieli, no i **dobre** jakieś **oceny** mieć. No żeby **wykształcenie** mieć, mieć **lepszą pracą** i **zarabiać** dla rodziny. GKPU16

Najbardziej syntetycznej odpowiedzi udziela respondent GKPU16 – związek znaczeniowy, definiujący sens doświadczenia szkoły jest wyznaczony kategoriami „uczenia się", „dobrych ocen", „wykształcenia" i „lepszej pracy". Respondent ten, operując w przytoczonej wypowiedzi skrótem myślowym, co

zresztą należy do specyfiki języka potocznego, pomija istotny element pośredniczący między „uczeniem się" a „ocenianiem" – tym elementem jest „wiedza", jak wskazuje GKPU10:

> **Dobrą pracę** mieć i dużo zarabiać. No, na przykład, jeśli **chodzisz do szkoły**, zdobywasz **wiedzę**, masz dobre **stopnie**, to dostaniesz się do **lepszej szkoły**, a potem jak chcesz już pracować, to będziesz mieć na **papierze**, że chodziłeś do dobrej szkoły, że się tam uczyłaś… po prostu nadajesz się na tą… do tego zawodu. (…) **Papier** to są dokumenty, znaczy takie **świadectwo szkolne** i to są twoje **oceny**, na przykład punkty za **testy**. (…) No, są tak jakby… jeśli masz **dobre oceny,** to masz na **papierze** i wtedy oni to biorą pod uwagę do **liceum**, a jak chodzisz do **liceum dobrego,** to potem dostaniesz się na **studia**, a jak są **dobre studia**, to i **dobrą pracę** dostaniesz. Jeżeli ma się **złe oceny**, no, to wtedy idzie ktoś do **zawodówki**, a ja do **liceum** chcę. Ludzie, którzy nie chcą iść do **liceum** – no oni, jakby mają gdzieś swoją przyszłość, bo im się nie chce iść do **liceum**. No chodzi mi o to, że ich to nie obchodzi, oni chcą po prostu tylko skończyć szkołę i mieć to za sobą. A inni idą do **liceum** i lepiej się **dostać na studia**, później **zdobyć lepszą pracę**. GKPU10

GKPU10 wskazuje na silny związek między „uczeniem się", „zdobywaniem wiedzy" i „dobrymi stopniami", dopiero dalej jako konsekwencja „zdobycia wiedzy" pojawiają się „oceny i świadectwo", a w końcu „punkty za testy", które otwierają drogę do „dobrego liceum" i na „studia", by móc w końcu „zdobyć lepszą pracę". GKPU10 w przytoczonej kilkuzdaniowej wypowiedzi definiuje znaczenie doświadczenia szkoły niemalże w całości. Doświadczenie szkolne gimnazjalistów definiowane jest jako „bycie uczniem" – pojęcia „szkoły" i „bycia uczniem" są utożsamiane – dla gimnazjalisty „bycie uczniem" definiuje więc doświadczenie „szkoły", jednoczenie to, że „szkoła" wymienia się na „bycie uczniem", nie oznacza, że „bycie uczniem" oznacza „szkołę" – działa tu także logika różnicy. Znaczące nie może być znaczonym, w innym wypadku mamy do czynienia z tautologią, która może z logicznego punktu widzenia zawsze jest prawdziwa, lecz nie posuwa dyskursu do przodu. Mówiąc innymi słowy, jeżeli badany zapytany, czym jest dlań szkoła, odpowiadałby, że „szkołą", wypowiedź jego nie nosiłaby żadnych walorów poznawczych. Język potoczny, jaki leży u podstaw tego typu badań, rządzi się zasadami nakazującymi wymianę maksimum informacji w ekonomiczny, ale umożliwiający porozumienie sposób. W takich okolicznościach języka potocznego i gdy chodzi o „wydostanie" z respondenta definicji kategorii, o które zapytuje badacz, a później definicji kategorii definiujących badaną kategorię – tworzy się łańcuch ekwiwalencji. W naszym konkretnym przypadku ów łańcuch ekwiwalencji zawiera wymienione już kategorie – w tym sensie doświadczenie, najogólniej rzecz ujmując, jest definiowane przez „dobre (złe) życie", a w konsekwencji „bycie kimś" albo „bycie nikim". Pojęcia „bycia kimś" i „bycia nikim" są najogólniejszymi kategoriami definiującymi znaczenie doświadczenia szkolnego. Z punktu widzenia analizy łańcucha ekwiwalencji ważne są

też kategorie centralne, pośredniczące pojęcie, o które pytamy respondenta z pojęciem najogólniej to pojęcie definiujące. W wypadku definiowania doświadczenia szkolnego przez gimnazjalistów tą centralną kategorią jest kategoria „ocenianie, testowanie, egzaminowanie" – z punktu widzenia najwłaściwszej działalności szkoły to właśnie „ocenianie, testowanie i egzaminowanie" są punktem zwrotnym, nagrodą i stawką wyznaczającą szkolne funkcjonowanie gimnazjalistów. Ocena szkolna w schemacie znaczenia szkoły jest momentem różnicującym ogólniejsze sposoby definiowania szkoły w perspektywie czasu, gdyż zamiast „dobrej" przydarzyć może się „zła szkoła" i dalej, odpowiednio „dobra (zła) praca", „dobre (złe) życie", a w konsekwencji „bycie kimś" wobec „bycia nikim".

Wracając jednak do szczegółów schematu definiującego sens doświadczenia szkolnego, trzeba kolejno skupić się na związkach poszczególnych kategorii. Jeżeli chodzi o związek między „uczeniem się" i „wiedzą", to gimnazjaliści „zdobywają", „przyswajają", „poznają", „wynoszą", „dostają", „posiadają", „zapamiętują", „przyjmują", a nawet „pobierają" wiedzę, co później odzwierciedlają oceny szkolne:

> Jak ktoś się **więcej uczy**, ma **większa wiedzę** i **większe pojęcie** o tym, co się robi. Potrafi osiągnąć **lepsze wyniki**, niż ktoś, kto wie mniej i nie będzie takich **dobrych wyników** osiągał. GKSU1
>
> Uczę się. No, nauczyciel prowadzi lekcje, podaje nam informacje… tak w kółko. **Zaliczam** potem różne **testy**, sprawdzające naszą **wiedzę**. GKPU18
>
> Ja chodzę do szkoły po to, żeby się **nauczyć** – na przykład biologii, fizyki, wszystkiego, także żeby **wiedzieć**, co to jest świat, organizm, wszystko. Wszystkiego to się nie da **nauczyć**, ale tak tylko trzeba, żeby **wiedzieć** to, co jest potrzebne w twoim życiu, to, czym się ty interesujesz. No i są rzeczy, które mnie nie interesują, no ale muszę się ich nauczyć, po to, żeby mieć **oceny**, żeby po prostu **zdać do następnej klasy**. GKPU8

Związek, który jest obecny w świadomości gimnazjalistów, wyznaczają kategorie „uczenia się", „wiedzy" i „oceny". „Uczenie" jako najwłaściwsza uczniowi powinność prowadzi do „wiedzy", jak podkreśla GKSU1, im „więcej się uczy", tym „większą ma wiedzę" i tym „lepsze wyniki". Osiągnięcia sprowadzają się do „zaliczania testów, sprawdzających wiedzę" GKPU18. Kolejni dwaj badani wskazują na negatywne konsekwencje „nieuczenia się", „niesłuchania nauczycieli", czyli na brak promocji do następnej klasy, która jest konsekwencją tak dotkliwą, że nawet treści, które respondenta GKPU8 „nie interesują" muszą zostać uwewnętrznione. To tylko jedna z wielu odsłon szkolnego przymusu wobec ucznia, przykład strukturalnej przemocy, mającej swe źródło w uznanej koncepcji systemu szkolnego. Jednakże zasięg szkolnego przymusu jest szerszy i wykracza poza instytucję szkoły, rozszerzaając swoje konsekwencje na dalsze losy edukacyjne młodzieży:

> No, będę lepiej…, będę mieć **więcej wiedzy**, żeby pójść, no do **liceum**. Ja chcę iść do **liceum**, więc muszę **dobrze napisać te testy** i **oceny mieć dobre**,

i zachowanie. Gdy mam **złe oceny**, to po pierwsze – mogę **nie zdać** tutaj, a po drugie – **nie dostanę się do dobrego liceum**. GKPU11

No, **uczę się** – wielu rzeczy bym **nie wiedział**, gdybym nie chodził do szkoły i gdybym ich **nie wiedział**, to sam musiałbym się ich nauczyć, bo są one potrzebne. No, choćby do zdobycia pracy, a w zasadzie do **pozdawania egzaminów** i pójścia do **dobrej szkoły**. GKSU9

No, słuchając, zapamiętujemy różne **informacje** i one zostają w głowie, tylko trzeba je powtórzyć. A **jeżeli w głowie nie zostaną** no to, to **będzie źle na sprawdzianie**. No bo jak **nie będę wiedziała** czegoś na **sprawdzianie**, to dostanę **niższą ocenę**, a nasze **oceny** zależą o wyborze **przyszłej szkoły**, a potem o przyszłości naszej dalszej. No i jeżeli będę miała… im lepsza szkoła, to wtedy będę miała taką, że tak powiem, większą drogę wyboru do jakiego zawodu bym chciała iść. No jeżeli, im są **lepsze oceny**, tym mogę iść do **lepszej szkoły**, bo jeżeli będę miała takie **słabe**, to raczej nie można liczyć, że się **dostanę do lepszej szkoły**. GKPU22

Kolejni badani powtarzają motyw wiążący pojęcia „dobrego napisania testów", „pozdawania egzaminów", „dobrych ocen" z „dostaniem się do dobrego liceum", „pójściem do dobrej szkoły" – jak te dwa rodzaje abstrakcyjnych kategorii, jak ocenianie, sprawdzanie i testowanie łączy się z edukacyjną przyszłością gimnazjalistów w codziennym ich szkolnym funkcjonowaniu? Związek ten przedstawia badany GKPU18:

No, wątpię, żeby każdy mógł **pójść do takiej szkoły, jak chce**. Niektórzy… **trzeba sobie zasłużyć** w szkole, właśnie **chodząc**, **zdobywać dobre oceny**… wtedy **liceum przyjmuje**. **Uczęszczać** na lekcje, w miarę się **zachowywać**… no i oczywiście zaliczać wszystkie na **dobre oceny**. GKPU18

A zatem „trzeba sobie zasłużyć", aby „pójść do takiej szkoły, jak się chce" – szkolne zasługi znajdują swoje odzwierciedlenie w „dobrych ocenach", a polegają na „chodzeniu, uczęszczaniu na lekcje" i „zachowywaniu się w miarę". Szkolne zasługi ucznia przemożnie wiążą się ze statusem stanu uczniowskiego i jego powinnościami dyktowanymi przez zinstytucjonalizowaną szkołę. Można by powiedzieć, że szkoła decyduje o rozdzielaniu przywilejów, z których najważniejszym w najbliższej perspektywie czasowej rozwoju ucznia jest przywilej „pójścia do takiej szkoły, jak się chce". To by oznaczało, że uczniowie, którzy nie są skłonni „zasłużyć sobie" na ów przywilej, są karani, będąc kierowanymi do szkół przez nich niepożądanych. Tutaj pojawia się pytanie, czy w rozwiniętym społeczeństwie nie stać nas, aby zapewnić młodzieży możliwość wybrania ścieżki kariery edukacyjnej – sami respondenci nie zastanawiają się nad tym, lecz jest dla nich jasne, że „zła szkoła", to szkoła nieodpowiadająca indywidualnym zainteresowaniom i ambicjom:

No to duże ma znaczenie, no bo **ucząc się** teraz, to będę mogła **iść do lepszej szkoły**, będę **dużo umiała, dobre oceny** miała. Taka [szkoła – przyp. P.S.], to znaczy **lepsza**, na przykład taka, **do której bym chciała iść**, żebym… no że

zdam **do tej szkoły, do której chcę**. **Gorsza szkoła**, no gorsza to, na przykład taka, **do której się dostanę**, a do tej, **do której bym chciała się dostać**, **się nie dostanę**, no i **będę musiała iść do tej gorszej**, do której nie chciałabym iść. O tym decydują oceny. No i jak się, i jak będę miała dobre oceny, to się do niej dostanę. A jeżeli **będę miała złe oceny**, to się nie dostanę do niej, tylko do jakiejś **zawodówki**. GKPU5

Centralne usytuowanie oceniania, testowania i sprawdzania w schemacie definiującym doświadczenie szkoły przez gimnazjalistów decyduje o definicji pojęcia „złej szkoły". „Zła szkoła" to szkoła, „do której się dostanę", a „dobra szkoła", do której badana GKPU5 pomimo chęci i starań „się nie dostanie". Tym samym można powiedzieć, iż samo centralne usytuowanie systemu oceniania czyni z „dobrej szkoły" fantazmat, będący jedynie punktem odniesienia w stosunku do indywidualnych osiągnięć. Ta sama badana wskazuje na jeszcze jeden wątek: zła szkoła to „tylko jakaś zawodówka", ale tu występują znaczące rozbieżności między respondentami, bowiem „dobre szkoły" to także i „zawodówka jakaś dobra" GKPU9 – co jednak zależy od aspiracji respondentów. To, co w wypowiedzi respondentki GKPU5 ponadindywidualne, to określenie „złej szkoły" jako takiej, która wiąże się z formą przymusu – wszak respondentka mówi, że „będzie musiała iść do gorszej", a nie „będzie mogła iść do gorszej". Mamy tu do czynienia z kolejną instancją przymusu szkolnego – do wymagań dydaktycznych, których realizacja wiąże się ze szkolnymi nagrodami, na które „trzeba sobie zasłużyć", dochodzi kara w postaci skazania na „złą szkołę" – wyrok ten to niemalże wyrok śmierci:

Egzamin kończący gimnazjum dla klas trzecich jest dosyć poważny. Tak jak egzamin kończący podstawówkę nie liczy się do przyjęcia do gimnazjum rejonowego, tak **liceum** nie ma rejonowego i **test się jednak liczy**, jest spora ilość punktów. No i jeżeli ktoś ma jakieś ambicje ustalone z góry, jakieś zasady czy nawet zainteresowania, które chciałby dalej tam w życiu wieść i zajmować się nimi, no to ten **egzamin jest dla nas przepustką do dalszego życia**. No bo jak nam nie pójdzie, no to wiadomo, że pójdziemy np. nie wiem… **nie obrażając nikogo – do technikum**. GKSU2

Badana GKSU2 prezentuje schemat obecny u innych respondentów – centralnym punktem definicji szkoły są „egzamin i test", które „się jednak liczą", co jednak ważniejsze to, to że „egzamin jest dla nas przepustką do dalszego życia". Jeżeli uświadomimy sobie, że ów egzamin przemożnie decyduje o dalszym życiu respondentów, stanowiąc jednocześnie istotny element nagrody lub kary, to może on urosnąć w definicjach respondentów do takich właśnie rozmiarów. Oczywiście centralne usytuowanie i być może przesadzona rola systemu egzaminów zewnętrznych mają swe źródła w codziennym doświadczeniu gimnazjalistów, ale także w tym, jakie wyobrażenie mają gimnazjaliści o konsekwencjach, które „dobra" albo „zła" szkoła ponadgimnazjalna ma dla dalszego życia.

W tej chwili **szkoła kształci mnie do liceum**, jest jeszcze możliwość technikum lub szkoły zawodowej, ale ja idę do liceum, bo chcę **skończyć studia wyższe** i mieć jakieś **wykształcenie na przyszłość**. Będę mógł **znaleźć pracę** w wielu miejscach – jak się ma **podstawowe**, to **nie znajdzie się wiele pracy** dla siebie. GKSU6

Po gimnazjum **liceum**, **matura**, a potem **studia** i **praca**. Wtedy w ogóle **łatwiej znaleźć pracę**. Jeżeli ktoś ma **wyższe wykształcenie**, to łatwo, to znaczy **lepiej na nich patrzą**. No, wolą **przyjąć do pracy** kogoś z **wyższym wykształceniem**, niż kogoś, **kto nic nie umie**. GKSU12

W pierwszej kolejności „wykształcenie na przyszłość", jakie dają „dobre szkoły" – licea, a dalej studia wyższe – są warunkiem koniecznym znalezienia pracy, gdyż „łatwiej znaleźć pracę", „można znaleźć pracę w wielu miejscach", a to dlatego, że na osoby lepiej wykształcone pracodawcy „lepiej patrzą" i „wolą przyjąć do pracy". Nie chodzi jednak tylko o samo znalezienie jakiejkolwiek pracy, badani definiując znaczenie „dobrej pracy", wskazują też na jej cechy jakościowe:

Jeżeli masz **wykształcenie,** to **łatwiej znaleźć dobrą pracę**, po prostu – taką **dobrą** – **managera** na przykład, taką, w której **dobrze płacą**. No i musi być **dobre otoczenie**, mili ludzie, personel miły. Musi być **miło w takiej pracy**, że aż się chce do niej przyjść. Żeby się chciało pracować, wtedy wszystko łatwiej przychodzi. Jeżeli do tego **dobrze płacą** i się **wie, po co się w pracy**, jest to człowiek ma jakąś z tego **satysfakcję**, a nie jak w jakiejś pracy w **supermarkecie** albo na **budowie**. GKSU9

Dobra szkoła, to jakieś **liceum** czy coś takiego – na **studia pójść**. Nie tyle zła, tylko **gorsza** trochę, to **zawodówka**, że **gorszą pracę będę miał**. No bo będę miał **trudniejszą pracę**, będę na przykład – nie wiem – w **stoczni na przykład będę musiał pracować**, a tak to mógłbym po prostu tylko **chodzić i nadzorować**. GKPU2

Po takiej **szkole** można potem łatwiej dostać się do **lepszej pracy** … **dobrze płatnej**, dobrze się… że np. **nie za często się do niej chodzi** i **nie można się przepracować** i **dobra praca** to jest też taka, którą się **lubi**. GKSU1

No jeśli będę **dobrze się uczył**, to pójdę do **technikum** lub **liceum**. A jak będę się **źle uczył**, to pójdę do zawodówki. **Technikum** i **liceum**, bo tam idą **najlepsi uczniowie**. Bo tam jeszcze będę kontynuować naukę, a w **zawodówce** będą mnie już **przygotowywać do kopania rowów** itd. Co złego w **kopaniu rowów**!? Mało się będzie zarabiać i to **ciężka praca jest**. GKPU21

No, żeby nie mieć żadnych problemów później w przyszłości, że masz, na przykład, **pracę** później, żeby **zdobyć** jakąś **łatwą**, a nie takie, że **sprzątasz**, na przykład, tylko normalnie tak, iść dalej. **Łatwą pracę**… no to taką, którą ty **lubisz** i **chcesz** ją robić. No, taką… nie wiem jak to powiedzieć. **Trudna no to jest taka, że nie uczysz się w szkole i masz to, że sprzątasz, na przykład, a tego nie lubisz i się męczysz, po prostu**. GKPU8

„Dobra", „lepsza" praca każdorazowo związana jest z „dobrą szkołą". Jak charakteryzowana jest „dobra praca"? Badany GKSU9 wskazuje na takie cechy dobrej pracy, jak to, że ma to być praca „dobrze płatna", w „dobrym, miłym otoczeniu", a jak dodatkowo „wie, po co się w pracy jest", to praca daje „satysfakcję". Z kolei dla GKPU2 pracą atrakcyjną jest praca polegająca tylko na „chodzeniu i nadzorowaniu", za GKSU1 możemy dodać, że się chodzi, „ale nie za często", żeby się „nie przepracować". Taką pracę można „polubić". Punktem odniesienia dla „pracy dobrej" jest „praca zła" – ciężka, źle wynagradzana i niesatysfakcjonująca praca fizyczna – „w supermarkecie lub na budowie", „w stoczni" i w końcu znane większości nam z nauczycielskiego dyskursu „kopanie rowów" i zamiatanie ulic („sprzątanie"). Dodać należy za GKPU8, że jak się nie uczysz, to masz, na co zasłużyłeś – „sprzątasz", „nie lubisz tego" i „męczysz się".

> Chodzi o taką **pracę**, w której **nie trzeba fizycznie pracować**, bo takie **niskie zawody** to są też **słabo opłacane** i **słabo się zarobi**. **No i życie jest ciężkie**. GKSU10

Tym samym schemat kariery edukacyjnej (obecny w definicjach doświadczenia szkolnego gimnazjalistów), rozdzielając się w momencie oceniania, testowania i sprawdzania i rozwijając się w stronę „dobrej", „złej" szkoły swe konsekwencje rozciąga na dorosłe życie gimnazjalistów. To może być powód, dla którego ocenianie, testowanie i sprawdzanie ma tak wielką rangę, zajmując centralną pozycję w schemacie definiującym znaczenie doświadczenia szkoły. Innymi słowy, uczniowie są zakładnikami systemu szkolnego, bronią w nich wymierzoną jest proces ewaluacji w ogólności, a system oceniania zewnętrznego w szczególności – stawką w tej dramatycznej relacji społecznej jest dalsze życie ucznia, życie „dobre" lub „złe". Szkoła ma możliwość na podstawie zasług szkolnych skazania ucznia na „ciężkie życie".

> **Żeby mieć z czego żyć**. **Żeby zarabiać**. To nie jest tak, że idziesz do szkoły, kończysz ją i zarabiasz – trzeba dostać się do pracy. A **bez wykształcenia** się **nie dostaniesz** do **żadnej pracy**. To znaczy, że po **gimnazjum** czy technikum na niczym się nie znasz, to nie masz wykształcenia i nie możesz dostać się do pracy. GKSU15
>
> Ale ja **chodzę do szkoły**, żeby później **mieć pracę dobrą**. No, pieniądze żebym mógł lepsze zarabiać. Po co zarabiać pieniądze!? No żeby **mieć na jedzenie**, na jakieś różne, ten… **udogodnienia**. GKPU6
>
> Żeby po prostu mieć jakąś **dobrą pracę**, a nie zarabiać jakieś **groszaki**, nie? W dobrej firmie czy coś. Żeby po prostu nie zarabiać jakieś 400 złotych na miesiąc tylko, na przykład, te 1000. **Żeby mieć co jeść i za co się ubrać**. GKPU4
>
> A **dobra praca**… znaczy, taka **praca**, którą lubimy, w której **dobrze płacą**… no. No… teraz, no, **się uczymy**, a potem, no, **pracujemy**, nie? I mamy na swoje życie – mieć dzieci, założyć rodzinę i **pracować**. Wszystko po to, żeby **mieć pieniądze na życie**, **żeby funkcjonować jakoś**, żeby **mieć co jeść**, żeby **mieć gdzie mieszkać**. GKPU11

Zatem to szkoła, przynajmniej w percepcji gimnazjalistów, decydując o losach zawodowych decyduje również o „dobrym życiu" lub skazuje na „życie złe". Po stronie definiującej granicę między „dobrym" i „złym życiem" znajdujemy zupełnie elementarne kryterium minimum egzystencji: „mieć na jedzenie", „mieć co jeść i za co się ubrać", „funkcjonować jakoś", „mieć co jeść i gdzie mieszkać". Jeżeli tak, to można powiedzieć, że szkoła w swoich mechanizmach działania, nieobecnych jednak w prawie publicznym, ale znanych jednocześnie badanym gimnazjalistom, może doprowadzić swych absolwentów na skraj fizycznej egzystencji, spychając ich na margines życia społecznego wyznaczony linią dzielącą nędzę od dobrobytu.

> Bo to jest bez sensu wszystko, naprawdę, ja się na przykład **dobrze uczę**, **chodzę do szkoły**, **wynoszę** coś z niej, no to dalej jestem tego świadoma, że na przykład na **studiach** będę się musiała więcej uczyć, ale później to na moje życie to lepiej wpłynie, będę miała **dużo pieniędzy**, będę miała dużo dzieci, będę miała męża, będę **dobrze żyła**, **będę mogła pójść do teatru, do kina, do aqua-parku**. GKPU13
>
> Człowiek **zarabia**, żeby mieć pieniądze na jedzenie, no **żeby nie umrzeć z głodu**. GKPU2
>
> Zarabia się, żeby **mieć z czego żyć**, **żeby nie wylądować**, w przenośni, **na ulicy**… GKSU17

„Bo to jest bez sensu wszystko…" – rozpoczyna wypowiedź respondentka GKPU13, charakteryzując luźny stosunek części uczniów do szkolnych zasług i obowiązków: „dla szpanu, o ja jestem lepszy, olewam se szkołę i nie będę się uczyć i mam to gdzieś". Bez sensu dla respondentki pozostaje „olewanie szkoły", gdyż rzutuje na późniejsze życie – „nieolewanie oznacza „dobre życie", dostęp do „nagród społecznych"[13], a więc wynikiem „olewania" jest „mało pieniędzy" i „złe życie". A że oznacza to zepchnięcie na granicę fizycznej egzystencji, mówią respondenci GKPU2 i GKSU17, łącząc w jeden logiczny ciąg strategie definiowania doświadczenia szkoły, można powiedzieć, że „olewanie" sprawia, iż człowiek „ląduje na ulicy" bez środków do zaspokojenia podstawowych potrzeb. Instancjami pośredniczącymi między codziennym życiem gimnazjalisty a „znalezieniem się na ulicy" i śmiercią głodową („umrzeć z głodu") są oceny: „a ten, kto ma gdzieś naukę, kto olewa, kto ma w ogóle dosyć uczenia się, dostaje złe oceny", mówi GKPU10, oraz rynek pracy.

Oto jest dominujący schemat definiujący znaczenie doświadczenia szkoły – „dobre oceny" *versus* „złe oceny"; „dobra szkoła" *versus* „zła szkoła"; „dobra praca" *versus* „zła praca"; „dobre życie" *versus* „złe życie". Kolejne instancje szkolnego przymusu – obowiązek szkolny, wymagania dydaktyczne, system egzaminów – znajdują swoje przedłużenie w ekonomicznym przymusie rynku pracy, a wszystko to składa się na obraz systemu szkolnego, w percepcji

[13] Zob. Z. Melosik, *Edukacja uniwersytecka i stratyfikacja społeczna*, [w:] T. Gmerek (red.), *Edukacja…*, s. 329.

gimnazjalistów będącego instrumentem zaprowadzania porządku zgodnie z przyjętymi regułami zhierarchizowanego społeczeństwa kierującego się zasadami „wolnej" konkurencji w wyścigu do najkorzystniejszych pozycji w nierównym podziale dóbr rzadkich. W rzeczywistości szkolnego życia ujawnia się „horror Realności" – uczniowie podlegają szkolnej władzy, której spersonalizowanym funkcjonariuszem pozostaje nauczyciel, sprawiedliwym sędzią system egzaminów zewnętrznych, a której efektem jest istnienie ucznia, nadanie mu statusu i tożsamości. W schemacie myślenia, definiującym znaczenie szkoły dla gimnazjalistów, najogólniej sens określa alternatywa (rozłączna): „bycie kimś" bądź „bycie nikim".

6.3. Między byciem kimś a byciem nikim – gimnazjaliści wobec obscenicznego prawa

Tu dochodzimy do czegoś, co Z. Kwieciński mógłby określić jako „mitotwórczy charakter chodzenia do szkoły"[14] – wszak punktem wyjścia dla znaczenia doświadczenia szkoły jest dla gimnazjalistów „chodzenie do szkoły", jego konceptualizacja w prezentowanym przez nich schemacie myślenia może zaś zostać określona mitem. W najogólniejszym znaczeniu doświadczenie szkoły to doświadczenie wielkiej życiowej szansy, ale przede wszystkim doświadczenie zagrożenia wynikającego z niepisanych zasad funkcjonowania szkoły w łonie społeczeństwa konserwatywnego politycznie, liberalnego ekonomicznie i do tego zorientowanego na instrumentalne cele w relacjach międzyludzkich. Tak skonstruowana szkoła w tak skonstruowanym społeczeństwie nic nie jest w stanie zmienić, reprodukując jedynie dominującą orientację ideologiczną – swą realną abstrakcję – a pośród uczniów wytwarzając fantazmat „dobrej szkoły", „dobrej pracy", „dobrego życia", pacyfikujący możliwy sprzeciw wobec nieznośności codziennego życia szkoły. Scenariusz fantazji naruszany jest niezmiernie rzadko i w wyjątkowych okolicznościach – wtedy to „horror Realności" ukazuje się w całej swej okazałości, także jako „wyparty punkt odniesienia". Oto kilka oznak zapowiedzianego horroru:

> Bycie **uczniem**, to znaczy, no, uczyć się, **chodzić do szkoły** normalnie i już. **Uczeń to jest** po prostu **takie coś**, że **walczy** o swoją własną przyszłość, **żeby żyć dalej**. GKPU8

Wypowiedź badanego GKPU8 jest zapowiedzią prawdziwie palącego problemu praktyki funkcjonowania szkoły – codzienne życie szkoły, „chodzenie do szkoły" to walka o przyszłość, ale przede wszystkim to walka o życie. Tu można zapytać: w jakim świecie żyjemy i jaki świat stwarzamy młodym ludziom, że wychodzą oni rano z domu i wraz z pierwszym dzwonkiem rozpoczynają walkę o życie? Codzienne „chodzenie do szkoły" jest kwestią „żyć albo nie żyć" w percepcji uczniów z jej jakościowymi cechami:

[14] Z. Kwieciński, *Między patosem*…, s. 17.

(…) chodzę do szkoły, bo muszę, **żeby osiągnąć coś w życiu**. **Do szkoły trzeba chodzić**, bo to jest wymagane, a uczymy się dla siebie. GKSU4

No uczymy się, żeby **osiągnąć coś w życiu**, jakiś cel. W moim przypadku? No chcę pójść dalej do szkoły, do morskiej w Nowym Porcie. Też chcę być właśnie na statku. GKPU17

No ja **uważam na lekcji**, żeby **coś** później w **życiu osiągnąć**. (…) Taki, kto **osiągnął coś** w **życiu,** to miał jakiś cel, do którego dążył i udało mu się go zrealizować. **Ja mogę coś osiągnąć**, dążyć do celu lub niekoniecznie do niego dążyć… i nie wiem **przez tą naukę, którą nauczyciele mogli nam przekazać w szkole**… potem ją wykorzystać i **do czegoś dojść w życiu** i mieć **dobry zawód i robić coś, co się lubi**. **Zawód**, który nam **sprawia przyjemność**, który może być też **dobrze płatny** i który daje nam jakieś **perspektywy na przyszłość**. GKPU24

Badany GKSU4 wskazuje, iż występuje jakaś forma przymusu znajdująca swój wyraz w kategoriach „trzeba" i „muszę" – ów przymus obowiązuje tak w stosunku do „chodzenia do szkoły", jak i „osiągnięcia czegoś". Tymczasem „osiągnięcie czegoś w życiu" w najkrótszej, obowiązującej tę kategorię perspektywie czasowej odnosi się do wyboru szkoły ponadgimnazjalnej – celem respondenta GKPU17 jest „pójść dalej do szkoły". Schemat „osiągnięcia czegoś" przystaje względem lewej strony prezentowanego na rysunku 2 schematu definicyjnego. Warunkiem „osiągnięcia czegoś w życiu" jest – jak stwierdza to GKPU24 – „uważanie na lekcji", a zatem szkolne zasługi gimnazjalistów wpisujące się w ciąg „chodzenia do szkoły", „uczenia się", „zdobywania wiedzy", „ocen, testów i sprawdzianów", by w końcu przeprowadzić ucznia ku osiągnięciom życiowym, czyli „dobra szkoła" i „dobra praca", a za tym konsekwentnie „dobre życie". Prezentowana wypowiedź badanego GKPU24 zawiera te elementy: uwaga na lekcji jest szansą osiągnięcia czegoś w życiu, „czegoś" definiowanego kategoriami „dobrego zawodu", takiego, „co się lubi", „przyjemnego", „dobrze płatnego" i „z perspektywami na przyszłość". Nie dowiadujemy się od GKPU24 więcej, niż mówią inni respondenci, lecz jego wypowiedź może stanowić miejsce, z którego zbudujemy wyparty punkt odniesienia dla „osiągnięcia czegoś".

Fantazmat „osiągnięcia czegoś w życiu" za pośrednictwem szkoły i rynku pracy nie tylko ukrywa horror masowej – jak masowe jest szkolnictwo i konieczność pracy – walki o przetrwanie, ale i tworzy swój wyparty punkt odniesienia – nieosiągnięcie niczego i przegranie walki o przetrwanie. Codzienne życie szkoły musi być więc sceną, na której rozgrywa się prawdziwie dramatyczny spektakl, ale w samej szkole na co dzień dowiadują się o tym nieliczni:

No, jestem **uczniem**. No i **chodzę do** tej **szkoły**. No i **uczę się**. [Na czym polega bycie uczniem? – P.S.] No **musimy zdobywać wiedzę**, **słuchając nauczycieli,** uczę się i staram się zapamiętać. No i w domu od czasu do czasu, gdy mam dobry dzień. No, bo na przykład w **tym roku nie zdałem**, ale **chcę zdać**

teraz, w tym roku, **dlatego się uczę**. Bo **przyszłość chcę mieć dobrą**, to znaczy, że **chcę zostać kimś** – no, **nie chcę wylądować na ulicy** i **grzebać w śmieciach**! GKSU7

Dzięki temu, że GKSU7 „w tym roku nie zdał", zasłona fantazji opadła, a wyparty punkt odniesienia zjawia się w całej okazałości – „wylądować na ulicy", „grzebać w śmieciach", to perspektywa stwarzana przez szkołę. Można półżartem powiedzieć, że szkoła rozwija zainteresowania uczniów, GKSU7 rok wcześniej pewnie interesował się czymś innym niż „bycie uczniem", „chodzenie do szkoły", „uczenie się" i „słuchanie nauczycieli", ale gdy tylko grono pedagogiczne postanowiło zatrzymać go na kolejny rok w klasie drugiej, uczeń ten, „gdy ma dobry dzień", to nawet w domu się uczy, tym bardziej że chce „być kimś", czego punktem odniesienia jest „bycie nikim". Tu dosłowność badanego GKPU8 – „walczyć, żeby żyć dalej" – nabiera bardziej metaforycznego charakteru, by po chwili znów wrócić na poziom konkretu.

No, chcę **zdobyć zawód**, żeby **być kimś**, no żeby – nie wiem, jak to powiedzieć – żeby **coś znaczyć w życiu**. Jak się nie ma żadnego **wykształcenia**, to nie ma się też żadnego **zawodu** i **jest się nikim**. Po prostu nie znajdzie się żadnej **pracy**. A tu **trzeba**, żeby **zarobić pieniądze** i **utrzymać rodzinę** – no, nie wiem, bo jak się nie ma pracy, to się rodziny nie utrzyma, bo pieniędzy żadnych się nie zarobi. No, bo żeby **zarabiać trzeba pracować**. GKSU10

Uczę się, no żeby **zajść daleko w życiu**, żeby nie **sprzątać** potem, nie **wiem**, ulic, tylko **być kimś** ważnym. Żeby **pracować na rodzinę**, **na dom zarabiać**, **utrzymywać rodzinę** i w ogóle takie tam. [Dlaczego by nie sprzątać ulic? – P.S.] No bo to jest taka **praca**, za to się w **ogóle pieniędzy nie dostaje**, no i potem się mieszka w jakiejś dziurze gdzieś. [Nie dostaje się pieniędzy? – P.S.] Dostaje się jakieś **pieniądze**, ale **to nie wystarczy** na, nie wiem, na **kupienie jedzenia**, na **dom** i w ogóle na **rodzinę** całą. GKPU3

Uczę się dla siebie, żeby **coś w życiu osiągnąć** – to „**coś**", jeszcze nie jest bliżej określone, nie mam pojęcia, co będę robić w życiu. Ogólnie moim marzeniem w **życiu przyszłym** to jest **chodzić w szpilkach**, w **markowej spódnicy**, z **teczką** i **przemierzać ulice** jakiegoś tam **miasta**, a to są takie filmowe nie, to ten… a takie „**nic**" to nie wiem, ja za takie „**nic**" uważam… **sprzątanie ulic**, **ale** to też jest jakaś **praca**, **zarobek**. Ale mi się wydaje, że to nie na tym polega takie uczenie się, **no bo do czego by to nas doprowadziło?** Wiadomo, że to jest **praca** i to jest **praca**. GKSU2

Nie chcę zakończyć edukacji na gimnazjum, **chcę osiągnąć jakiś cel w życiu**. A nie **sprzątać** tak jak inni **ulice** w **kamizelkach** – w **pomarańczowych kamizelkach**. No bo to nie jest za **bardzo opłacana praca** tak dobrze, ale też **żadna praca nie hańbi**, nie? **Ale** nie chciałbym tak zarabiać. GKPU17

GKSU10 pozostaje na abstrakcyjnym poziomie, używając określenia „być kimś" i definiując je jako „znaczyć coś" – jednego jest pewny, „bez zawodu jest się nikim". Tu pojawia się pytanie nie tylko o to, co to znaczy „być nikim" – na nie respondenci mają gotową odpowiedź: „sprzątać ulicę", ponadto

przedstawiają cały katalog nieatrakcyjnych pozycji społeczno-zawodowych – ale i pytanie, czy w ogóle można „być nikim". Nie jest i jednocześnie jest „sprzątanie ulic" „takim nic" – mówi respondentka GKSU2. Trawestując z kolei słowa GKPU17 – „żadna praca nie hańbi, ale…", ale akurat sprzątanie ulic tak, przez zepchnięcie człowieka na skraj zaspokojenia elementarnych potrzeb życiowych. Tak jak już wspominałem, wypowiedzi tych 10 z 44 badanych, poruszających wątek „bycia kimś" albo „bycia nikim", jako najogólniejsze znaczenie doświadczenia szkoły wnoszą „tylko" tyle do tego schematu, że umożliwiają odtworzenie przez większość (34/44) „wypartego punktu odniesienia" horroru, jakim jest szkoła.

Na czym polega horror codziennego życia szkoły? Samo postawienie takiego pytania komplikuje myślenie o zinstytucjonalizowanej oświacie i jej społecznym otoczeniu, bowiem nie ma, przynajmniej w oficjalnych dokumentach wyznaczających funkcjonowanie systemu oświatowego, śladu zapisów ustanawiających szkołę wraz z systemem zewnętrznych egzaminów instancją decydującą o istnieniu uczniów. W prawie publicznym nie ma zapisu: „chodź do szkoły, ucz się, słuchaj nauczycieli, zdawaj egzaminy, to będziesz kimś, a w przeciwnym razie zostaniesz nikim", niemniej jednak codzienne funkcjonowanie szkoły pozwala myśleć jej uczniom, że taka reguła ich obowiązuje. Pozwala to sądzić, iż oprócz prawa publicznego o losie uczniów decyduje inna forma prawa – prawo obsceniczne, jakby je określił S. Žižek.

> Superego jest tym obscenicznym „nocnym" prawem, które z konieczności dubluje Prawo „publiczne" i mu towarzyszy[15].

Jakiś „nocny" porządek, porządek obsceniczny, czyli nieobecny w świetle dziennym, ale także wykraczający poza najskrajniejsze konsekwencje zapisów prawa publicznego, reguluje codzienne doświadczenie szkoły. Reguły pisane są po prostu zbyt łagodne, aby gimnazjaliści dotarli do przeświadczenia, iż „walczą, aby żyć dalej", aby nie „być nikim" – zdecydowana większość o to walczy. Ten niepisany kodeks, dający szkole władzę decydowania o uczniowskim istnieniu, jest wyrazem „ducha wspólnoty"[16] zbudowanej na neoliberalnych założeniach zysku ponad wszystko[17]. Tutaj można by przytoczyć przykład dawany przez S. Žižka na zobrazowanie działania prawa obscenicznego w odniesieniu do zjawiska „fali" w wojsku, lecz lepiej jest przekształcić ów przykład, aby odnosił się wprost do szkoły – społeczna funkcja

[15] S. Žižek, *Przekleństwo…*, s. 107.

[16] Zob. tamże.

[17] Można w tym miejscu doszukać się bardziej uniwersalnego wyjaśnienia, które nie tylko tyczy się społeczeństw późnego kapitalizmu, ale w ogóle wiąże się z reprodukcją kultury jako takiej. Jak pisze Florian Znaniecki: „W jednym tylko wypadku wychowanie byłoby z istoty czymś nieco innym (…) niż przygotowaniem kandydatów na członków grup społecznych: oto gdyby dążyło ono do urabiania jednostek, które by, zamiast dostosowywać się do wymagań istniejących środowisk, same sobie tworzyły środowiska społeczne, odpowiadające ich indywidualności. Takiego wychowania jednak jeszcze nie było…". F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, Warszawa 2001, s. 20.

szkoły zezwala na akty transgresji (nielegalne karanie towarzyszy niedoli), zarazem umacnia spójność grupy wobec wartości przez tę grupę wyznawanych[18] – wszyscy wiemy, że wartości te wiążą się przemożnie z kapitalistycznym sposobem gospodarowania. Mówiąc wprost, ludzie znaczący dla systemu oświaty w ogóle, ale nauczyciele i uczniowie w szczególności, są po prostu członkami jednej wspólnoty doświadczeń, co daje prawo nauczycielom (którzy przez szkolną niedolę przeszli), jako depozytariuszom społecznie skonstruowanych wartości, do wymuszania na uczniach z wartościami tymi się nieidentyfikującymi, aby jednak przekonali się do tych wartości.

> Jak ktoś to **olewa**, to **nie musi**, ale jak ktoś **chce dalej zajść** i w ogóle, no **to musi** się starać, no i **musi przejść te wszystkie lata tej nauki**. Taki co **olewa**, no że jego to nie obchodzi, czy **nauczyciele mu wstawiają** te **jedynki**, czy nie, czy **zda**, czy nie. Po prostu **on nie chce być kimś**… znaczy **nie, że nie chce**, może chce, ale po prostu on ma to gdzieś, że się uczy i w ogóle. Znaczy, ja **nie wiem jak to** inaczej **wytłumaczyć**, może tak… GKPU3

Można powiedzieć: „nie chcesz się uczyć, to się nie ucz, ale potem się nie dziw, że masz złe oceny, nie zdajesz i zostajesz nikim". „Jak chcesz być nikim, to twoja sprawa". Ryzyko strącenia ucznia w społeczny niebyt jest wystarczającym argumentem dla większości z nas, aby jednak zainteresować się szkołą, bowiem jeżeli ty nie zainteresujesz się szkołą, to ostatecznie szkoła na pewno zainteresuje się tobą.

> **Uczę** się, bo chcę **być kimś** w życiu. Mieć jakiś **zawód**, żeby mieć **pracę** później. Jeszcze się nie zastanawiałam, jaki **zawód** i jaka **praca**, ale nie **każdy, kto ma jakiś zawód i jakąś pracę, jest kimś**. Nie chodzi o byle jaką pracę. Z resztą bycie nikim nie jest takie fajne, jak **bycie kimś**. **To w ogóle głupio brzmi – być nikim**. GKSU5

✦

„To w ogóle głupio brzmi – być nikim" – mówi badana GKSU5, chociaż sama wcześniej sobie zaprzecza, gdyż nie można „być nikim". Można powiedzieć, iż lęk przed „byciem nikim" jest lękiem urojonym, lecz wyznacza on funkcjonowanie uczniów. Każdy, kto przechodzi przez szkołę, zagrożony jest zepchnięciem w społeczny niebyt, ale używając określeń respondentów, „kopanie rowów" i „sprzątanie ulic", to też jest „coś". I tego badani się najbardziej obawiają, bowiem jeżeli najbardziej jaskrawym przykładem konfliktu między prawem publicznym a prawem obscenicznym jest akt linczu jako bezprawnego zaprowadzenia prawa[19], to w wypadku szkoły i jej obscenicznego instrumentarium prawnego jest inaczej. Szkoła nie linczuje wbrew prawu publicznemu uczniów, nie tego się oni obawiają, szkoła dokonuje linczu, który

[18] Zob. S. Žižek, *Przekleństwo*…, s. 107
[19] Zob. tamże, s. 108.

jest jedynie jego formą symboliczną. To jednak wystarczy, aby logika autorytarno-patriarchalna znalazła miejsce swojej realizacji – niemożliwa do publicznej manifestacji znajduje swój czas w sytuacjach „karnawału”[20] przemocy, ale nie chodzi o pogromy i gwałty[21], lecz o coś dużo bardziej doniosłego w swoich konsekwencjach – szkolne egzaminy i szukanie pracy. Problem, który znalazł się w centrum tego rozdziału, jest z rodzaju tych, „o których nie można mówić, więc nie można o nich milczeć”, jest problemem masowego naruszenia praw jednostek skazywanych na bycie kimś[22].

[20] Zob. tamże, s. 110.
[21] Zob. tamże.
[22] S. Žižek, *Rewolucja*…, s. 306–307.

Rozdział 7. Młodzież wobec ideologii merytokratycznej – pozytywna socjalizacja oszukanego pokolenia[23]

Pojęcie działania prawa obscenicznego w obszarze edukacji można wyrazić w kategoriach ukrytego programu lub dyskrecjonalnych funkcji programu[24]. Mówiąc wprost, żaden z oficjalnych dokumentów określających politykę oświatową nie stanowi, że niespełnianie wymagań formułowanych przez szkołę prowadzi do pozbawienia ucznia szans życiowych, spycha go na margines życia wspólnotowego, wyklucza z gry o uznane społecznie stawki. Te zaś, jak uznaje autor *Capitalist Realism*, głównie łączą się z pracą marzeń sennych [*dreamwork* – przyp. P.S.] uruchamianą w kapitalizmie przez sektor reklamy. M. Fisher pisze o tym, że „kapitalizm skolonizował" pracę marzenia sennego całej populacji[25], dodając w innym miejscu: „Kapitał przepływa przez ciebie, gdy śnisz"[26]. Z jednej strony kapitalizm zapładnia fantazję, lecz stanowi też jej ograniczenie, jej ostateczny horyzont:

> Realizm kapitalistyczny, jak go pojmuję, nie może być ograniczony do (…) *quasi*-propagandowego sposobu, w jakim funkcjonuje reklama. Stanowi raczej wszechogarniającą atmosferę warunkującą nie tylko twory kulturowe, ale także regulując pracę i edukację, działając niczym pewien rodzaj niewidocznej bariery wyznaczającej kres dla myślenia i działania[27].

Doświadczenie codziennego życia i pracy w kapitalizmie stanowi punkt odniesienia i ciasną ramę, w której muszą się zmieścić fantazje, ale co ważniejsze, praca marzenia sennego obecnie jest pracą na rzecz kapitalizmu, bowiem w grze różnicy i tożsamości kluczowa stała się konsumpcja, dostęp do dóbr rzadkich. Wobec czego, pisząc T.W. Nowackim, „ciśnienie warunków gospodarczych" stanowi perspektywę dla edukacji i pracy – „złe wychowanie" w kapitalizmie. Tym samym nieodzowne jest stawianie pytań w taki sposób, w jaki robi to J. Rutkowiak: „Czy istnieje edukacyjny program ekonomii

---

[23] Jest to zmodyfikowana wersja artykułu już opublikowanego. P. Stańczyk, *Młodzież wobec ideologii merytokracji – pozytywna socjalizacja oszukanego pokolenia*, „Forum Oświatowe" 2009, nr 1(40), s. 17–38.

[24] Zob. M.W. Apple, *Ideology*…, s. 82–104.

[25] Zob. M. Fisher, *Capitalist*…, s. 8.

[26] Tamże, s. 34.

[27] Tamże, s. 16.

korporacyjnej?”[28]. Jest to pytanie nie tylko ważkie, ale i zdradzające często ukrywane nieuchronne zaangażowanie polityczne teorii społecznej, a pedagogiki w szczególności. Mówiąc innymi słowy, pytanie o „napór nieartykułowanych sił”[29] jest jawnie politycznym pytaniem o niejawne, dyskrecjonalne funkcje edukacyjnego programu ekonomii korporacyjnej. Tylko stawiając takiego kalibru pytania, poruszamy namysł do przodu, choćby ów ruch wydawał się jedynie niestosowną dezynwolturą akademików. Odpowiadając na tego typu pytania, nie można przejść do porządku dziennego, bowiem akceptacja takiej praktyki edukacyjnej, jaką ona jest teraz, tylko dlatego, że podobno nie ma przecież innej alternatywy – nie może być inaczej – jest po prostu przyjęciem praktyki nie-do-przyjęcia.

Celem tego fragmentu książki *Człowiek, wychowanie i praca w kapitalizmie* jest rekonstrukcja potocznego postrzegania mechanizmów generowania struktury społecznej wraz z konsekwencjami tego procesu. Mechanizmy, o których mowa wyznaczają sens szkolnego funkcjonowania gimnazjalistów. Teza, jaką można już w tym miejscu postawić, ma swą istotę w dostrzeżeniu w schematach myślenia definiujących znaczenie doświadczenia szkolnego elementów ideologii merytokratycznej. Uświadamiając sobie konsekwencje tego stanu rzeczy, należy stwierdzić, że uczniowie gimnazjum są doskonale zsocjalizowanymi jednostkami społeczeństwa późnego kapitalizmu. Są jednostkami doskonale zaadaptowanymi do systemu „kapitalizmu bez tarcia”[30] – z możliwością (koniecznością) pozostania „nierefleksyjnymi producentami”, „nienasyconym konsumentami”, a w sytuacjach, w których realizuje się skrajny scenariusz horroru kapitalizmu, „odpadami”[31].

W centrum zainteresowania znajduje się zatem schemat myślenia gimnazjalistów, pozwalający nazwać ich „intuicyjnymi merytokratami”. Nim jednak ów schemat przedstawię, chciałbym zarysować kontekst egzaminów zewnętrznych, w którym to powstają znaczenia doświadczenia szkolnego. Dalej zaś należy przedstawić konieczne elementy – twierdzenia, założenia, wnioski – ideologii merytokratycznej, by następnie przejść do samego przedstawienia pojmowania mechanizmów generowania struktury społecznej pośród gimnazjalistów. Tutaj pojawi się pytanie o potencjał ideologiczny merytokratycznego sposobu pojmowania relacji między edukacją a stratyfikacją społeczną, by w końcu sformułować wątpliwość co do warunków i skutków programu wychowawczego (spontanicznego zapewne, a zatem i w pewien sposób ukrytego), prowadzącego do ukształtowania gimnazjalistów na „intuicyjnych merytokratów”.

[28] Zob. J. Rutkowiak, *Czy istnieje*…, s. 7–22.
[29] Tamże, s. 8.
[30] S. Žižek, *Rewolucja*…, s. 554.
[31] Zob. J. Rutkowiak, *Czy istnieje*…, s. 11.

7.1. Egzaminy zewnętrzne w szkolnictwie powszechnym – technologia ucisku

Refleksje nad znaczeniami nadawanymi szkolnemu doświadczeniu w kontekście potocznego pojmowania mechanizmów generowania struktury społecznej należy rozpocząć od rozpoznania mechanizmów selekcji szkolnej, ponieważ centralnym elementem, definiującym sens szkolnego funkcjonowania gimnazjalistów, stają się sytuacje oceniania, sprawdzania i testowania, ze szczególnym uwzględnieniem systemu egzaminów zewnętrznych. Egzaminy zewnętrzne (z założenia skoncentrowane na rzetelności, ale niekoniecznie trafności pomiaru dydaktycznego) pełnią doniosłe społecznie funkcje, szczególnie gdy przyjmiemy, tak jak robi to Z. Kwieciński, za pewnik, że „Nierówności społeczne w oświacie są niezaprzeczalnym faktem”[32]. Możemy w wypadku całego systemu egzaminów zewnętrznych mieć do czynienia z system usprawniającym nie tylko awans społeczny jednostek, ale także legitymizującym nierówności społeczne i pacyfikującym konflikt społeczny. Byłaby to „hipoteza ostrzegawcza”[33], wpisująca się w ramy pojęciowe diagnozy stawianej przez Z. Kwiecińskiego, piszącego o:

> (…) ukrytych, również przed autorami i wykonawcami (…) założeń i implikacji mających poważne konsekwencje dla potocznego sposobu rozumienia szkoły i jej społecznych funkcji, a przede wszystkim dla rozwoju dzieci i młodzieży (…)[34].

To właśnie ów „potoczny sposób rozumienia społecznych funkcji szkoły” jest przedmiotem zainteresowania tego rozdziału. Analizując zatem znaczenia nadawane przez gimnazjalistów doświadczeniu szkolnemu, nie można pominąć instytucjonalnego otoczenia systemu egzaminów – tym bardziej, iż ślad znaczącej roli egzaminów zewnętrznych odnaleźć można w schemacie wyznaczającym sens uczenia się i strategii radzenia sobie z doświadczeniem szkoły. Próbując zarysować szerszy jeszcze kontekst, a tym samym w pewien sposób wyprzedzić także wnioski płynące z analizy materiału empirycznego, trzeba zwrócić się ku teoretycznej interpretacji trendów w polityce edukacyjnej, które w swych praktycznych rozwiązaniach prowadzą do obsesyjnego przywiązania do kontroli (opacznie pojmowanej) jakości kształcenia. W każdym razie symptomem zmiany stosunku do panującego dyskursu i panującego porządku społeczno-ekonomicznego jest diagnoza Z. Kwiecińskiego, jego „hipotezy ostrzegawcze” odnoszące się *stricte* do systemu egzaminów zewnętrznych na progach edukacyjnych, ale mające daleko bardziej idące konsekwencje. Bowiem reforma systemu egzaminów, którą na swój warsztat bierze Z. Kwieciński, jest wyrazem politycznego konserwatyzmu, neoliberalnej

[32] Z. Kwieciński, *Między patosem*…, s. 39.
[33] Tamże, s. 104.
[34] Tamże, s. 99.

ekonomii oraz pedagogii ufundowanej na behawioryzmie[35]. Mamy tu do czynienia z konserwatyzmem politycznym w tym sensie, że egzaminy zewnętrzne wytwarzają świadomość o miejscu jednostki w strukturze społecznej w oparciu o kryterium znajomości kanonicznych treści, nad czym z resztą czuwa państwo[36]. Drugim elementem przyczyn dyskrecjonalnych konsekwencji dla potocznego pojmowania szkolnego funkcjonowania gimnazjalistów jest neoliberalna ekonomia z jej „humanizmem", sprowadzającym się do „merytokratycznego doboru elit"[37], czyli procesem generowania struktury społecznej z jednej, a „zagospodarowaniem kapitału ludzkiego" z drugiej strony[38]. Ostatnim, najbardziej bliskim pedagogice elementem tej układanki są praktyczne zdobycze psychologii behawioralnej, sprowadzające się do postawienia wychowanka przed alternatywą: nagroda albo kara. W swym praktycznym funkcjonowaniu system oceniania w szkole oraz system egzaminów stanowią element pośredniczący między uczniem i jego osiągnięciami a nagrodami społecznymi. Jeżeli Z. Kwieciński mówi o stosowaniu założeń behawioryzmu w odniesieniu do egzaminów zewnętrznych, to zapewne właśnie to ma na myśli[39].

W każdym razie trzy wspomniane elementy układają się w jedną całość – egzaminy zewnętrzne mogą wytwarzać przeświadczenie, iż oto uczniowie stają w równej walce o atrakcyjne pozycje społeczne, dostęp do dóbr rzadkich, a jedynym kryterium jest ich wiedza, co gwarantować ma państwo i cały sztab pedagogów-urzędników. Nie sposób przejść obojętnie wobec takiej perspektywy, choćby była ona ułudą. Technologia ucisku, jakim są egzaminy zewnętrzne działa tak, że jeżeli sami gimnazjaliści nie zainteresują się egzaminami, to na pewno egzaminami i niezainteresowanymi uczniami będą zainteresowani pedagodzy-urzędnicy. Ujmując to w formuły Kantowskie: egzaminy, ich wyniki oraz przewidywane powiązane z nimi rezultaty stanowią empiryczną przyczynę empirycznego skutku, którym jest uczenie się, to zaś oznacza, że egzaminy nas demoralizują.

7.2. Merytokratyczna fantazja – „sprawiedliwe konstruowanie nierówności"

W pierwszym jednak rzędzie, nim zadziała cała instytucja represji, uruchamiana jest merytokratyczna fantazja tego, co respondenci nazywają „dobrą szkołą" (44/44), „dobrą pracą" (44/44), „lepszym życiem" (43/44). Wiara w sprawiedliwie funkcjonujący system rozdziału nagród społecznych decyduje o szkolnym funkcjonowaniu uczniów, o ich zaangażowaniu w sprawy, które niekoniecznie pierwotnie znajdują się w zakresie ich zainteresowań.

[35] Zob. tamże, s. 104.
[36] Zob. tamże, s. 105.
[37] Tamże.
[38] Zob. tamże.
[39] Zob. tamże.

Tym samym analiza znaczeń nadawanych doświadczeniu szkolnemu przez gimnazjalistów w perspektywie ideologii merytokratycznej może okazać się wyjątkowo płodna poznawczo.

Zagadnienie koncepcji wyjaśniających relacje między edukacją i stratyfikacją społeczną znalazło już swoje miejsce w literaturze pedagogicznej[40]. Z tego względu wystarczy tutaj jedynie syntetycznie przedstawić poglądy merytokratów, aby móc później w odpowiedni sposób dokonać interpretacji zebranego w badaniu materiału empirycznego. I tak, koncepcja merytokratyczna dotyczy generowania struktury społecznej w oparciu o kryterium „udokumentowanych osiągnięć"[41]. Z jednej strony status społeczny jednostki wiąże się z ograniczeniem bądź rozszerzeniem dostępu jednostki do dóbr rzadkich – „nagród społecznych"[42], z drugiej zaś jest wynikiem „obiektywnie zmierzonych kognitywnych osiągnięć"[43]. Daje to rezultat w postaci: im wyższe obiektywnie zmierzone kognitywne osiągnięcia, udokumentowane dyplomem, tym wyższa pozycja społeczna jednostki, a zatem i większy jednostka ta ma dostęp do dóbr (tak materialnych, jak i pozamaterialnych). Dodatkowo owe „udokumentowane osiągnięcia", odnoszące się do ogólnego poziomu kompetencji (wiedzy i umiejętności), są w tym sensie osiągnięciami, że dotyczą indywidualnych „zdolności i motywacji" przejawianych w polu edukacji[44]. W tym sensie przy założeniu równego startu, mającego swą istotę w zniesieniu blokad ruchliwości społecznej, mamy do czynienia z systemem, w którym w trakcie wyścigu do atrakcyjnych pozycji społecznych decydującymi kryteriami są indywidualne cechy jednostki – pozwala to nazwać ów system metodą „sprawiedliwego konstruowania nierówności"[45].

Tutaj właśnie pojawia się problem – jeżeli warunkiem możliwości „sprawiedliwego konstruowania nierówności" jest zapewnienie „równego startu" w edukacyjnym procesie realizacji jednostkowego potencjału, to co, gdy ów warunek nie jest spełniony? Co w sytuacji, w której, jak uważa cytowany już Z. Kwieciński, nierówności społeczne są elementem wyznaczającym codzienne funkcjonowanie oświaty? Odpowiedź na to pytanie komplikuje fakt, iż:

> Społeczeństwo postrzega edukację (i walkę o zdobycie dyplomu) oczyma merytokratów, choć nie zdaje sobie z tego sprawy[46].

Stanowi to przyczynek do myślenia o koncepcji merytokratycznej nie jako o utopijnym projekcie znoszenia blokad awansu społecznego, ale jako o teorii o ideologicznym potencjale, stanowiącej jedną z takich blokad właśnie.

---

[40] Zob. Z. Melosik, *Edukacja a stratyfikacja społeczna*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 2, Warszawa 2003; Z. Melosik, *Uniwersytet…*; T. Gmerek, *Edukacja i procesy…*; *Edukacja i stratyfikacja społeczna*, T. Gmerek (red.), Poznań 2003; M. Boryczko, *Między oporem…*, s. 214–230.

[41] Zob. Z. Melosik, *Edukacja a stratyfikacja…*, s. 329.

[42] Tamże.

[43] Tamże.

[44] Tamże.

[45] Zob. T. Gmerek, *Edukacja i procesy…*, s. 249–261.

[46] Z. Melosik, *Edukacja a stratyfikacja…*, s. 329.

7.3. Generowanie struktury społecznej w świadomości potocznej gimnazjalistów

Tak jak koncepcja merytokratyczna odnosi się w głównej mierze do myślenia o szkolnictwie wyższym, tak równie ważne jest dostrzeżenie, iż wyznacza sens działania na niższych szczeblach oświaty. Nie inaczej jest z gimnazjalistami – o sensie swojego doświadczenia szkolnego mówią oni właśnie zgodnie z kategoryzacją merytokratyczną, lokując w centrum schematu definiującego doświadczenie szkoły testowanie, sprawdzanie, ocenianie, ze szczególnym uwzględnieniem egzaminu gimnazjalnego jako jednego z serii egzaminów „wysokich stawek”[47]. Aby jednak przekonać się, jak precyzyjnie w świadomości gimnazjalistów odzwierciedlone są założenia koncepcji merytokratycznej, należy kolejno prześledzić kluczowe wątki tej koncepcji, a mianowicie: 1) rolę utalentowania i umotywowania dla osiągnięć kognitywnych; 2) przejście od osiągnięć kognitywnych do dokumentów je potwierdzających; 3) rolę dyplomów w generowaniu struktury społeczno-zawodowej; 4) znaczenie pozycji w strukturze społeczno-zawodowej dla osiągania nagród społecznych.

1) To, co merytokraci nazywają „utalentowaniem”, co można by określić jako predyspozycje jednostki, nie występuje wprost w wypowiedziach respondentów. Niemniej zauważyć można wyraźny wątek, w którym respondenci swój stosunek do przedmiotów szkolnych określają kategoriami „lubienia”, „podpasowania”, „zainteresowania”:

> No pewnie, że szkoła mi pomoże w dalszej nauce, w różnych szkołach, będzie mi potem pomagać na pewno w życiu. No, na przykład, z chemii. **Lubię chemię**, no i będę ją dalej kontynuować, bo, na przykład, **chcę zostać kimś**, **jakimś chemikiem** czy kimś, no to ta nauka w szkole mi pomaga dalej w przyszłości. GKPU3
>
> Jeżeli ja to tak sobie wezmę, że ja pójdę na inny profil ten, który ja **lubię**, a nie ten, który mi właśnie **nie podpasuje** i których się **nie nauczę**. Potem, na przykład, będę robić jakieś badania, będę szła na jakiś profil, na przykład chemiczny, albo informatyczny też, bo informatyka też jest dobra, no i będę się uczyć, i później będę, znajdę sobie jakąś **pracę** i będę miała wtedy z tego **korzyści**, a nie z tego, czym się **nie interesowałam**. GKPU8
>
> No, na przykład, matematyka mi się wydaje, że nie będzie potrzebna, na przykład, ale **interesuje mnie polski**, bo np. chciałbym iść np. na humanistykę, albo coś w tym stylu. **A matematyka nie będzie mi potrzebna, bo jej nie za bardzo lubię**. GKPU14

Indywidualne cechy jednostki w relacji do obiektywnych okoliczności programów dydaktycznych konkretnych przedmiotów szkolnych określane najczęściej są z użyciem kategorii „lubienia” bądź „nielubienia” danego przedmiotu. W każdym bądź razie efektem „lubienia” pewnych zajęć szkolnych jest

[47] Maria Groenwald stosuje wymiennie pojęcie „egzaminu doniosłego”. Zob. M. Groenwald, *Etyczne aspekty egzaminów szkolnych*, Gdańsk 2011, s. 11 i dalej.

przełożenie tego zainteresowania na karierę zawodową – jak GKPU3 „lubi chemię", to „będzie to kontynuować" i „zostanie chemikiem". Z drugiej strony „nielubienie", jak to określa GKPU8, „niepodpasowanie" pewnego „profilu" uniemożliwia uwewnętrznienie treści z tym związanych – „nie nauczę się". Tym samym w percepcji badanych nie warto koncentrować się na zagadnieniach niezgodnych z ich predyspozycjami, gdyż oznaczałoby to niepotrzebny nakład sił i środków, które można przeznaczyć na rozwijanie zainteresowań zgodnych z ich preferencjami. Syntetycznie ujmuje to GKPU14, mówiąc o swoich preferencjach względem „polskiego" i „matematyki" – matematyka nie będzie badanemu potrzebna, ponieważ on „jej nie lubi za bardzo". Tym samym o potrzebie nie decydują obiektywne okoliczności, lecz indywidualne cechy ucznia, jego predyspozycje. Wypowiedź GKPU14 można uzupełnić także o to, że fakt, iż jakiś przedmiot szkolny jest „potrzebny", wiąże się z przewidywaną ścieżką rozwoju ku zajęciu określonego miejsca w strukturze podziału pracy. Syntetycznie, ale celnie określa to GKSU1:

> Na przykład, jeśli jest się **zainteresowanym techniką,** to się idzie np. na **inżynierię** i się **robi to, co się lubi**. GKSU1

W wypowiedzi GKSU1 „zainteresowanie" pewnym obszarem wiedzy łączy się z wyborem dalszej drogi kariery edukacyjnej, z której końcem wiąże się „robienie tego, co się lubi". Bardziej szczegółowo tę kwestię porusza GKSU15:

> No zależy, bo na przykład niektórym to matematyka **lepiej wchodzi do głowy**, no to bardziej **wybierać** będą **pracę** związaną z **matematyką**, a ci, którzy **lepiej z plastyki,** to z **plastyką**. Bo jak się na lekcji już **rozumie** coś z matematyki, to lepiej się w ogóle radzi z tego. Po prostu **nie pójdę do zawodu, którego podstawą są przedmioty, z których sobie nie radzę, a wybiorę to, z czym sobie radzę**. GKSU15

W tej wypowiedzi mamy do czynienia z opisowym ujęciem jednostkowych predyspozycji („lepiej wchodzi do głowy"), pewne zagadnienia są łatwiejsze do uwewnętrznienia przez określonych uczniów, a inne nie. Wniosek, jaki z tego wyciąga respondent GKSU15, sprowadza się do traktowania szkoły jako miejsca określającego nie tyle dalsze losy jednostki, ale w pierwszej kolejności jej predyspozycje. Ma to swoje daleko idące konsekwencje w postaci determinacji wyboru kariery zawodowej, co jednak w percepcji gimnazjalistów swoje przyczyny ma w indywidualnych predyspozycjach, które można by za merytokratami określić jako utalentowanie.

Drugą jednostkową cechą, stanowiącą punkt wyjścia dla generowania struktury społecznej, a właściwie dla procesu kierowania jednostek do najwłaściwszych im pozycji w strukturze podziału pracy, jest umotywowanie, które można staromodnie określić jako pracowitość. W wypowiedziach badanych można odnaleźć wątki wskazujące na ich zaangażowanie w proces kształcenia, a określane najczęściej przy użyciu kategorii opisujących czynności dokonywane w bezpośrednim związku z uczeniem się:

Uczę się – no polega to na tym, że umiem wiele rzeczy np. z matematyki, **potrafię wykonać** różne działania, tak samo z geografii wiem, gdzie są różne rzeczy, więc jestem mniej więcej obeznana w tym. Po prostu nauczyciele nam tłumaczą wiele rzeczy, **zapisujemy** to wszystko w zeszycie, a później se **powtarzamy** w domu, żeby to **umieć**, **staramy się** tego nauczyć, jeśli ktoś sobie to **olewa,** to już jego wybór. Ja właśnie **staram się**, jeżeli wiem, że muszę chodzić do szkoły, to staram się **wynieść z tej szkoły jak najwięcej**, bo po co chodzić do szkoły i się nie uczyć? Chodzę, żeby **więcej wiedzieć**. GKPU13

Jakbym się na przykład **cały czas uczył się matematyki,** to **zostałbym skarbnikiem** jak mój ojciec. On **lubił matematykę** w przeszłości i to mu **wyszło na dobre**, bo ma taką **pracę**. GKSU6

Punktem wyjścia dla szkolnej aktywności uczniów w świetle ich wypowiedzi jest „uczenie się" i związane z tą czynnością czynności bardziej szczegółowe, jak „zapisywanie", „powtarzanie", a w sensie ogólnym „staranie się". „Staranie się" prowadzi do kognitywnych osiągnięć, które GKPU13 określa kategorią „więcej wiedzieć". Na ciekawy związek wskazuje z kolei badany GKSU6, wypowiadając się o karierze edukacyjnej i zawodowej własnego ojca. Związek, o którym mówię sprowadza się do zależności między „uczeniem się" jako czynnością, której poświęca się czas, a „lubieniem", czyli zainteresowaniem przedmiotem szkolnym. Mamy tu do czynienia z połączeniem obu cech indywidualnych, odgrywających znaczącą rolę w koncepcji merytokratycznej – utalentowanie (inklinacja ku matematyce) powoduje umotywowanie (poświęcenie czasu na naukę).

Przeciwieństwem „starania się" jest „olewanie" – na ten stosunek do obowiązków szkolnych wskazuje GKPU13 – i dopiero w definiowanym znaczeniu kategorii „olewania" w pełni ujawnia się rola umotywowania dla kognitywnych osiągnięć:

Są tacy, co wszystko **olewają** po prostu, **nie uczą się**, mają na oceny takie… po prostu **olewają** to, co ma, takie moim zdaniem, tacy **gorsi** właśnie. No po prostu, **nie chce się po prostu wziąć do roboty**. Na przykład do **nauki**, nawet nie myśli o **studiach** albo takim czymś, żeby mieć jakiś **dobry zawód**, do jakiejś **dobrej szkoły** po gimnazjum iść. Ja się tak, myślę tak – no na przykład martwię się, że nie dostanę się, czy dobrze mi pójdzie… Na ten **kierunek**, na który ja **chcę** iść, czy nie będę właśnie taka **gorsza** (…). Najważniejsze właśnie, że sobie nie poradzę. No w **nauce**, czy dobrze po prostu mi pójdzie w **zawodzie**. Czy właśnie **dobrą pracę znajdę**. No, czy właśnie, przeważnie właśnie dorośli właśnie mówią, że trzeba się **uczyć**, żeby na **dobry zawód** iść i nauka to jest życie i coś takiego. (…) po prostu **kto się nie uczy**, nie chodzi do szkoły, to **jest gorszy po prostu**, moim zdaniem, bo **nic nie umie**, nawet dodać tak nie potrafi, no i wiadomo, **sobie pracy nie znajdzie**, bo nie ma żadnego zawodu, a to **trzeba mieć wykształcenie** właśnie do niektórych zawodów. GKPU19

No, na przykład, jestem z zawodu, nie wiem, biologiem, no to mogę tak pracować, no jako biolog. A jeżeli ktoś, na przykład, nie wiem, **jest sprzątacz-**

ką no, to **nie może zostać biologiem**. No, bo może się **nie przykładała się**, no na przykład w gimnazjum się nie **przykładała się do nauki**, nie miała **dobrych ocen**, no i potem nie mogli mieć **lepszego wykształcenia**. A tu trzeba się **przyłożyć się** – **no uczysz się, no uczysz się, no**. GKPU5

Kognitywne osiągnięcia, a raczej ich brak („nic nie umie") czy też osiągnięcia szkolne znajdujące swe odzwierciedlenie w ocenach („nie miała dobrych ocen") są konsekwencją – tak przynajmniej twierdzą sami gimnazjaliści – tego, co GKPU19 bezceremonialnie określa „olewaniem wszystkiego", a co GKPU5 nazywa „nieprzykładaniem się". W prezentowanych wypowiedziach gimnazjaliści wątek zależności między cechami indywidualnymi (umotywowaniem i utalentowaniem) jest rozwinięty do tego stopnia, że można powiedzieć, iż te jednostkowe cechy całkowicie determinują nie tylko kognitywne osiągnięcia, ale i skutki braku talentu i motywacji decydują już całkowicie o losach jednostki – „nieznalezienie pracy" czy znalezienie pracy „sprzątaczki" jest najbardziej jaskrawym doniosłości możliwych konsekwencji. Mało tego, obie te obecne w koncepcji merytokratycznej cechy – choć indywidualne – są względnie trwałe, nabierając charakteru obiektywności, jak określa to GKSU17:

Jeżeli ktoś ma **dużo jedynek**, no to **słabo się uczy** albo jest **słaby w nauce**, albo **leniwy**, a jeżeli ktoś ma same **piątki** i **szóstki**, to albo mu się **chce uczyć**, albo jest **uzdolniony**. GKSU17

Wniosek, jaki wyciąga badany, jest nie tylko prosty, ale też nacechowany całkowitym automatyzmem – dobre szkolne oceny oznaczają, że legitymująca się nimi osoba jest „uzdolniona" i „chce się uczyć", a złe, że jest „słaba w nauce" lub „leniwa". Ubierając to w kategoryzację merytokratyczną, mamy do czynienia z sytuacją, w której będąc utalentowanym i umotywowanym stajemy przed szansą, a raczej w obliczu konieczności zajęcia atrakcyjnej pozycji społecznej. Z drugiej strony, brak utalentowania bądź umotywowania skazuje nas na porażkę w wyścigu do atrakcyjnych pozycji społecznych.

2) Skoro już wiadomo, że w zakresie utalentowania i umotywowania „prywatna" wiedza respondentów pokrywa się z koncepcją merytokratyczną, to można przejść do kolejnego wątku, którym jest zależność między kognitywnymi osiągnięciami a ich formalnym potwierdzeniem. Ważne jest, aby podkreślić w tym miejscu, że skoncentrowani na dyplomie akademickim merytokraci dokonują poważnego uproszczenia, pomijając wcześniejsze meandry kariery edukacyjnej człowieka. Mówiąc innymi słowy, kluczową rolę dla uzyskania dyplomu odgrywają wcześniejsze dokonania uczniów w polu edukacji:

Ja osobiście **uczę się**, nie wiem, dla **siebie**, dla jakiś **zasług szkolnych** jeśli już, dla rodziców, którzy tam wiadomo, że z góry – **masz się uczyć i koniec, siadasz**. Żeby być zadowoloną z samej siebie. No bo jeżeli **wiem**, że coś **nie wiem**, taka sama świadomość, że np. mamy jakąś **wysoką średnią,** to też **dużo wiemy**, a **mając niską średnią,** no to już sama świadomość, że **umiemy**, że na

coś na stać, że **umiemy** to pokazać czy to w konkursach, czy to w **ocenach**, to już jest lepiej, to już dla siebie się **uczymy**. GKSU2

Badana GKSU2 eksponuje wątek umotywowania – „uczy się", „ma się uczyć i koniec" – którego celem są „zasługi szkolne" określane „wysoką średnią" i co najważniejsze, „wiedzą". Oceny szkolne funkcjonują w świadomości gimnazjalistów jako wskaźniki ich osiągnięć kognitywnych – są one, jakby określili to merytokraci, instrumentem dokumentowania indywidualnych osiągnięć kognitywnych. Dodać też można, że wiedza, a w konsekwencji oceny, które zdobywają gimnazjaliści wpisują się w schemat kariery edukacyjnej:

Będę miał **lepsze wyniki**, **oceny** i potem właśnie będę mógł **dostać się do lepszych szkół**. Zależy to od **wiedzy**, z tego co **się dowiedziałem** na lekcji i z tego, co **wyczytałem** z podręczników. GKPU18

No, jak się **dobrze umie**, to się **dobre oceny dostaje**, na przykład na sprawdzianach. Piątki, trójki, czwórki – po to **żeby zdać**, żeby, na przykład, z **dobrym świadectwem** wyjść ze szkoły i **do dobrej szkoły się dostać**. GKPU2

Z powyższych wypowiedzi wynika wprost, iż „wiedza" ma znaczenie, o ile przynosi obserwowalne rezultaty w postaci ocen szkolnych – „lepsze wyniki, oceny" zależą od „wiedzy", oraz „jak się dobrze umie, to się dobre oceny dostaje", a wszystko po ty, by „zdać z dobrym świadectwem" i „dostać się do dobrej szkoły". Tak więc oceny szkolne, będące w świadomości respondentów wskaźnikiem ich osiągnięć kognitywnych, przemożnie decydują o dalszej karierze edukacyjnej. Decydują o dostaniu się do „dobrej szkoły", co z kolei jest już krokiem naprzód ku dyplomowi, będącemu zwieńczeniem kariery edukacyjnej, wraz ze wszystkimi jej konsekwencjami:

Osoby z **wyższym wykształceniem** mają **lepszą pracę**, bo **większe doświadczenie**, **więcej języków** się nauczysz niż w technikum, ogólnie **więcej ci przybędzie** niż tam przez trzy lata niż w technikum, a później jeszcze, jak **masz studia**, to **jeszcze więcej**, a tak to technikum skończysz, jak ktoś tam nie chce. GKPU15

Po prostu trzeba się **uczyć**, żeby **do pracy umieć** i żeby **do pracy przyjęli**. Przecież na pewno **nie przyjmą do dobrej pracy** osoby, która się **nie uczyła**, nie ma żadnego **wykształcenia** i nie skończyła żadnej **szkoły**. GKSU3

Do jakiegoś konkretnego celu, bo jak ktoś postanowił, że będzie **lekarzem,** to przecież musi mieć jakieś **wykształcenie**. **Nie każdy może być lekarzem**, ale to już zależy od człowieka, po co się uczy. No chodzi o to, że trzeba jakąś **wiedzę** na dany temat **posiadać** – taki **podstawowo wykształcony człowiek nie może być lekarzem**, bo trzeba **dużo więcej wiedzy**, żeby nim zostać. No, bo trzeba mieć **dużo informacji** na temat, ponieważ istnieje **zakres wykształcenia** i w danym zawodzie obowiązuje dany **zakres wiedzy**, który trzeba **posiadać**. GKSU14

Dalej w centrum zainteresowania pozostaje „wiedza", której zgodnie z tym, co mówi GKPU15 „więcej przybędzie", gdy zdecyduje się na liceum

ogólnokształcące, a nie na technikum. Badany może wykazywać się brakiem rozeznania w systemie edukacji, ale niejako przesądza, że wybór technikum wyklucza studia wyższe. W każdym razie horyzontem oczekiwań, a także sensem szkolnego funkcjonowania tego respondenta są „studia" i w konsekwencji „wyższe wykształcenia" prowadzące na rynek pracy, a właściwie do atrakcyjnych pozycji na tym rynku („lepsza praca"). Kolejny badany (GKSU3) dokonuje wyraźnego podziału między ogólnym poziomem kompetencji („umieć do pracy") i jego formalnym potwierdzeniem w postaci „wykształcenia" i „ukończenia szkoły". Wniosek, jaki można tu wyciągnąć, jest następujący: niezbędne kompetencje zawodowe są potwierdzane formalnie przez ukończenie kolejnych etapów edukacji, co jest warunkiem atrakcyjnej pozycji społeczno-zawodowej. Dodać można za GKSU14, że „nie każdy może być lekarzem" – nie każdy może zajmować dowolne posady, a dowolność w tej kwestii ukrócona jest przez obowiązujący „zakres wiedzy" i jego formalne potwierdzenie w postaci „wykształcenia".

3) Kolejni badani sygnalizowali już tę kwestię – kariera edukacyjna w ich mniemaniu znajduje swoje konsekwencje w karierze zawodowej:

> Jaki jest związek między **gimnazjum** i **pracą**? No trzeba **wiedzę** mieć jakąś na ten temat, żeby iść do jakiejś konkretnej **pracy**. No trzeba jeszcze ukończyć **liceum**, **technikum**, **studia**, no i dalej **się dokształcać** po tym **gimnazjum,** żeby do tej **pracy** dojść w **końcu**. GKPU3
>
> Po gimnazjum **liceum**, **matura**, a potem **studia** i **praca**. Wtedy w ogóle **łatwiej znaleźć pracę**. Jeżeli ktoś ma **wyższe wykształcenie**, to łatwo, to znaczy **lepiej na nich patrzą**. No, wolą **przyjąć do pracy** kogoś z **wyższym wykształceniem**, niż kogoś, **kto nic nie umie**. GKSU12
>
> W tej chwili szkoła kształci mnie do **liceum**, jest jeszcze możliwość **technikum** lub **szkoły zawodowej**, ale ja idę do **liceum**, bo chcę skończyć **studia wyższe** i mieć jakieś **wykształcenie** na przyszłość. Będę mógł **znaleźć pracę** w wielu miejscach – jak się ma **podstawowe,** to **nie znajdzie się** wiele **pracy** dla siebie. GKSU6
>
> A tu trzeba **zdobyć zawód**, **skończyć szkołę**. No, najważniejsze jest **świadectwo**, po prostu. To **świadectwo** się liczy najbardziej i dla wszystkich. **Szkołę trzeba skończyć z jak najlepszym wynikiem, żeby potem mieć dobrą pracę.** GKSU13

Znaczenie, jakie dla respondentów ma doświadczenie szkolne, sprowadza się „w końcu" do pracy – „dojścia do pracy", „znalezienia pracy", „przyjęcia do pracy", „posiadania pracy" – kategoria „pracy" definiuje znaczenia szkolnego funkcjonowania gimnazjalistów we wszystkich zbadanych przypadkach (44/44). Świadczy to być może o „niewyartykułowanej sile" – jakby określiła to J. Rutkowiak – decydującej, że indywidualne doświadczenie kategoryzowane jest tymi samymi pojęciami. Co więcej, wartość indywidualnego doświadczenia, jego znaczenie nadawane jest w perspektywie punktu widzenia podmiotów, które „lepiej patrzą" i „przyjmują do pracy" – to perspektywa pracodawców

decyduje o sensie uczenia się i w ogóle wszelkiej aktywności uczniów gimnazjum. Szkolne funkcjonowanie gimnazjalistów podporządkowane jest karierze edukacyjnej, znajdującej swoją kontynuację w karierze zawodowej – związek jest prosty: wysokie osiągnięcia kognitywne, jeżeli są formalnie potwierdzone przez instytucję szkoły, nabierają znaczenia w kontekście przyszłości zawodowej, a potem życiowej ucznia. Tutaj możemy w pełni zrozumieć słowa respondenta GKSU2: „Gimnazjum zadecyduje o mojej przyszłości – no biorąc pod uwagę testy". Związek znaczeniowy, o którym mowa, jest prosty i bezwarunkowy:

> **Bez wykształcenia** to tak **nie biorą** wszędzie **do pracy**. Do jakiejś **lepszej pracy** to trzeba mieć jakieś **lepsze wykształcenie**. GKSU11

Gimnazjaliści są podobnie jak merytokraci przekonani, że jedynym warunkiem koniecznym możliwości zajęcia atrakcyjnej pozycji społeczno-zawodowej jest „lepsze wykształcenie", koniecznie implikujące „lepszą pracę". Konsekwencje zbyt lekkiego stosunku do szkoły, który określono jako „olewanie", są dla badanych do przewidzenia:

> No, a że do wielu **prac** teraz potrzebne jest **wykształcenie** i **nie przyjmą ludzi bez wykształcenie** – ogólnie trzeba mieć **pracę**, żeby nie **być bezrobotnym** i nie **mieć ciężko** potem w **życiu**. GKSU3

W takiej perspektywie nie sposób pozostawać obojętnym na szkolne wymagania. Można powiedzieć, że wniosek, jaki wyłania się do tego momentu interpretacji znaczeń nadanych przez respondentów ich szkolnemu funkcjonowaniu, jest następujący: brak utalentowania i umotywowania prowadzi do sytuacji, w której „ma się ciężko potem w życiu". Z drugiej strony, podźwignięcie ciężaru obowiązków szkolnych dzięki utalentowaniu i umotywowaniu skazuje nas na sukces.

4) Sukces życiowy, jak można by określić wątek pojawiający się w zdecydowanej większości (43/44) wypowiedzi respondentów, jest przez nich określany w kategoriach materialnych, rzadziej zaś w kategoriach dobrostanu niematerialnego. W każdym razie gimnazjum wraz z całym wolumenem znaczeń, jakie można mu nadać, jest dla gimnazjalistów warunkiem „dobrego życia" – „dobre życie" to kategoria określająca znaczenia doświadczenia szkolnego w ogóle:

> Z **wykształceniem podstawowym** człowiek ma szansę na **pracę**, ale na **niższym stanowisku** i z **mniejszymi zarobkami**, czyli co? Z **wyższym wykształceniem** wiążą się **wyższe zarobki**. GKSU6
>
> **Praca** – żeby założyć rodzinę, żeby **utrzymać siebie** i swoją rodzinę, żeby mieć co jeść i co na siebie włożyć. No, żeby **mieć pieniądze** na wszystko i jak **pracujemy,** to dostajemy za to **pieniądze**. GKSU12
>
> **Dobra praca**? – po to, żeby **dobrze zarabiać** i mieć za co **rodzinę utrzymać**. Każdy by tak odpowiedział, że **chodzi o pieniądze** i **pieniądze** może nie są najważniejsze, ale są ważne – **nikt nie chce być biedny**. GKSU3

Fragmenty wywiadów prezentowane powyżej zawierają treści w szerszym zakresie nawiązujące do koncepcji merytokratycznej, lecz należy skoncentrować się przede wszystkim na wątku zależności między zajmowaną pozycją społeczno-zawodową a dostępem do dóbr rzadkich. We wszystkich prezentowanych wypowiedziach pojawia się kategoria „pieniądza" lub „zarobków" – respondenci uważają, że jest prosty związek między dyplomem jakim się legitymują, ich „wykształceniem" a poziomem zarobków w przyszłości. Tym samym, ponieważ pieniądz jest wyabstrahowanym nośnikiem wartości, decyduje o dostępie do nagród społecznych:

> Praca jest dla mnie tym, żeby po prostu **zarobić** i **spokojnie żyć**, nie martwić się o nic – po prostu, **mieć dom opłacony**, rodzinę, **wszystko mieć zapłacone**, nigdy **żeby jedzenia nie zabrakło**, żeby coś mi się spodobało, żebym **miał pieniądze**, żebym sobie to kupił. GKPU2
>
> A **pracować** później, to po to, żeby **zarabiać**. No, raczej tak. Wszyscy właśnie tak mówią. Ja też właśnie dlatego. Właśnie, **zarobić** na **pieniądze,** właśnie **zarobić pieniądze,** żeby można iść gdzieś, na przykład wyjechać za granicę… na **wakacje**, takie tam **różne rzeczy**. GKPU19

Punktem dojścia w schemacie wyznaczającym sens szkolnego funkcjonowania gimnazjalistów jest projektowany dobrostan o charakterze materialnym bądź niematerialnym – przy czym materialny ma charakter podstawowy, a niematerialny jest jego pochodną. Świadczy choćby o tym określenie „spokojnego życia" jako konsekwencji „opłacenia, zapłacenia wszystkiego" i dostatku w postaci formuły: „żeby na jedzenie nie zabrakło". W każdym razie perspektywa, w której zjawiają się sensy doświadczenia szkoły przez gimnazjalistów, to perspektywa całożyciowa z akcentem na jej materialne cechy.

Schemat merytokratyczny w myśleniu gimnazjalistów ukazuje się w pełni w dłuższej wypowiedzi GKPU10:

> Jeśli ma się **dobre stopnie**, to da to **dobrą pracę**. No to można iść do szkoły policealnej i tego… jakiś zdobyć… ten…, jak to się mówi – **zawód**, o! Po **studiach** ma się pewnie **lepszą pracę**. Bo się jest **bardziej wykształconym** i się wie **więcej**. Tak, bo na przykład, jeżeli **uważam** na lekcji, to coś **wyniosę** z tej lekcji i potem będę **wiedziała** w przyszłości. **Uczę się**, **poznaję wiedzę**, bo chcę się czegoś **dowiedzieć**, coś **wynieść** z lekcji, żeby **wiedzieć** na przyszłość. A przyszłość, a przyszłość, to jest… **dobra praca**… **dobre zarabianie pieniędzy.** (…) **Dobrą pracę mieć i dużo zarabiać**. No, na przykład, jeśli **chodzisz do szkoły**, **zdobywasz wiedzę**, masz **dobre stopnie**, to dostaniesz się do **lepszej szkoły**, a potem jak chcesz już **pracować,** to będziesz **mieć na papierze**, że chodziłeś do **dobrej szkoły**, że się tam **uczyłaś**… po prostu **nadajesz się** na tą… do tego **zawodu**. (…) jeśli **masz dobre oceny,** to **masz na papierze** i wtedy oni to biorą pod uwagę do **liceum**, a jak chodzisz do **liceum dobrego,** to potem dostaniesz się na **studia**, a jak są **dobre studia,** to i **dobrą pracę dostaniesz**. Jeżeli ma się **złe oceny** no, to wtedy idzie ktoś do **zawodówki**, a ja do liceum chcę. **Ludzie, którzy nie chcą iść do liceum** – no oni, jakby **mają gdzieś swoją**

> **przyszłość**, bo **im się nie chce** iść do liceum. No chodzi mi o to, że ich to nie obchodzi, oni chcą po prostu tylko **skończyć szkołę** i **mieć to za sobą**. A inni idą do **liceum** i lepiej się dostać na **studia**, później zdobyć **lepszą pracę**. GKPU10

Przypominając merytokratyczny schemat generowania struktury społecznej, posłużę się już tylko kategoriami języka potocznego: „uczenie się", „uważanie na lekcji" sprawia, że można „coś wynieść z lekcji", „poznać wiedzę" i „dowiedzieć się", co powoduje, że „ma się dobre oceny" i „ma się to na papierze" i że dzięki temu „chodzisz do dobrego liceum" i „dostajesz się na studia", a jeżeli „to są dobre studia", to „dostajesz dobrą pracę". Jeżeli jednak „masz to gdzieś swoją przyszłość", „masz złe oceny" i „ci się nie chce", to perspektywa kariery edukacyjnej sprowadza się do „zawodówki", żeby tylko „mieć to za sobą". Respondent GKPU10 wskazuje na umotywowanie, jako warunek konieczny osiągnięć kognitywnych, które potwierdzone formalnie stanowią przepustkę do atrakcyjnych pozycji społeczno-zawodowych, a zatem i nagród społecznych.

7.4. Ideologiczny potencjał koncepcji merytokratycznej

Rzeczywiście jest tak, jak twierdzi Z. Melosik, że teoretyczna perspektywa merytokratów stanowi punkt odniesienia dla potocznej refleksji na temat generowania struktury społecznej[48]. Mówiąc inaczej, z analizy znaczeń nadawanych doświadczeniu szkolnemu przez gimnazjalistów wynika wprost, że są oni intuicyjnymi merytokratami, co w konfrontacji z konstatacją Z. Kwiecińskiego w kwestii nierówności społecznych w edukacji[49] powoduje kontrowersję, której przedmiotem jest kluczowa dla merytokratów kwestia „równego startu". Jeżeli oczywistością są nierówności społeczne w systemie edukacji, to dlaczego nie znajdują one kategoryzacji w schemacie myślenia uczniów, czyli osób najbardziej w proces edukacyjny uwikłanych? Stanowi to, jak sądzę, zrealizowany ideologiczny potencjał koncepcji merytokratycznej, co wiąże się automatycznie z zaprzepaszczeniem utopijnego potencjału tej koncepcji.

Jeżeli *idée fixe* merytokratów, ich fantazją jest „sprawiedliwe konstruowanie nierówności", której koniecznym warunkiem możliwości staje się zapewnienie „równego startu" i zniesienie „blokad rozwoju", to z niewypełnienia owych warunków koncepcja merytokratyczna staje się swoją karykaturą, będąc raczej koszmarem „nierównego konstruowania niesprawiedliwości". Koncepcja merytokratyczna ma potencjał polegający na pacyfikowaniu konfliktu społecznego, który z kolei polega na wyścigu do atrakcyjnych pozycji społecznych, w którym biorą udział osoby rekrutujące się z różnych środowisk i o różnych potencjałach (niezwiązanych z tym, co merytokraci określają „utalentowaniem i umotywowaniem"), a którego efektem są nierówności

[48] Zob. Z. Melosik, *Edukacja a stratyfikacja…*, s. 329.
[49] Zob. Z. Kwieciński, *Między patosem…*, s. 39.

społeczne z ich najbardziej obserwowalną konsekwencją – reglamentacją dostępu do dóbr rzadkich.

Jak jest to możliwe? Tu należy odróżnić teoretyczne warunki możliwości od praktycznych – te drugie mogą być wytłumaczone choćby językiem, jakim Z. Melosik opisuje proces pozytywnej socjalizacji[50], co z resztą zaraz uczynię. W pierwszej kolejności chciałbym jednak skupić się na teoretycznych warunkach możliwości transformacji koncepcji merytokratycznej z utopii w stronę ideologii. Przyjęty tu podział oparty został na kryterium stosunku do zastanej rzeczywistości, kryterium polegającym na krytycznym potencjale niezrealizowanej utopii i konserwatywnym potencjale zrealizowanej ideologii. Zatem, jakie są teoretyczne warunki możliwości koncepcji merytokratycznej jako utopii? Na to pytanie można odpowiedzieć choćby przez porównanie z konkurencyjną wobec merytokratycznej kredencjalistyczną koncepcją generowania struktury społecznej.

Podstawowa różnica między merytokratami a ich zaciekłymi krytykami, kredencjalistami, sprowadza się do odmiennego postrzegania społecznej funkcji dyplomów. Z. Melosik uważa, że istotą kredencjalistycznej krytyki merytokratów jest zakwestionowanie wykorzystania dyplomów jako instrumentów selekcji, a także zakwestionowanie twierdzenia, że ekspansja edukacji prowadzi do rozwoju ekonomicznego i – co ważniejsze dla naszego problemu – do zmniejszenia nierówności społecznych[51]. Tutaj trzeba podkreślić, że samo określenie „zakwestionowanie" w odniesieniu do generowania struktury społecznej w oparciu o dyplomy według kredencjalistów jest bez znaczenia. „Zakwestionowanie" funkcjonuje dopiero w parze ze „zmniejszeniem nierówności społecznych", co faktyczne oznacza, że kredencjaliści kwestionują koncepcję merytokratyczną u jej najgłębszego założenia, założenia „równego startu". Oznacza to zatem, że generowanie struktury społecznej w oparciu o kryterium dyplomu występuje w praktyce społecznej, lecz jest czymś zgoła odmiennym niż twierdzą merytokraci – nie ma mowy, aby dyplomy były rzetelnym potwierdzeniem talentu i motywacji jednostki, a system generowania struktury społecznej był systemem sprawiedliwym. Oczywiście struktura społeczna jest generowana w oparciu o kryterium dyplomu, lecz nie generowana sprawiedliwie, ale niesprawiedliwie – dyplomy są według kredencjalistów „walutą obiegową"[52], raczej potwierdzającą dziedziczenie statusu społecznego niż przezwyciężanie jego ograniczeń[53].

Czym różnią się tak naprawdę obie te koncepcje? Najlepiej to zrozumieć, gdy sprowadzi się je do możliwych wytycznych dla jednostki kierującej swoją karierą edukacyjną. Gdy mamy do czynienia z koncepcją kredencjalistyczną, to w praktycznych jej wytycznych należałoby sformułować taką zasadę: „zdobądź jak najwięcej i jak najbardziej wartościowych kredencjałów, a kognitywne

[50] Zob. Z. Melosik, *Pragmatyzm*…, s. 93–113.
[51] Zob. tenże, *Edukacja*…, s. 336.
[52] Tamże.
[53] Zob. tamże, s. 336–337.

osiągnięcia, którymi ci do tego posłużą są jedynie instrumentem osiągnięcia celu". Merytokratyczna zasada zaś brzmieć mogłaby w następujący sposób: „ucz się ucz, bo nauka to potęgi klucz" (skądś to znamy). W kontekście przeedukowania kredencjaliści cynicznie mogliby dodać, „jak ten klucz zdobędziesz, w szkole woźnym będziesz". To, co chcę powiedzieć, to tylko tyle, że koncepcja kredencjalistyczna dzięki pesymizmowi pozostaje cynicznie realistyczna, gdy tymczasem koncepcja merytokratyczna, pozostając utopijną, staje się *de facto* cyniczną fantazją. W obu przypadkach wszak chodzi o praktyczne znawstwo zasad generowania nierówności, tyle że koncepcja merytokratyczna jest bardziej oparta na psychologicznym mechanizmie wyparcia, a kredencjalistyczna na mechanizmie fetyszyzacji. Jeżeli symptom jest niespójnością w mistyfikacji, to fetysz jest jego przeciwieństwem, będąc „ucieleśnieniem Kłamstwa" i umożliwiając zaakceptowanie rzeczy z całym „dobrodziejstwem" inwentarza, a szczególnie z jej cechą bycia nie-do-przyjęcia. Mistyfikacja też również to umożliwia, ale tylko dzięki oszustwu. Tak więc intuicyjni kredencjaliści są fetyszystami dyplomu, a intuicyjni merytokraci wypierają mechanizmy niesprawiedliwego generowania struktury społecznej, przeistaczając je w fantazję „sprawiedliwego konstruowania nierówności"[54].

Ideologiczny potencjał koncepcji merytokratycznej teoretycznie umożliwiony jest przez przesunięcie poziomu języka z poziomu normatywnego na poziom deskryptywny. Kredencjaliści w swojej krytyce merytokratów pozostają na poziomie opisu, co wtórnie wytwarza moment normatywny – „jeżeli *jest* jak jest, co nie jest do przyjęcia, to *powinno* być inaczej". Nie doszukujmy się jednak krytycznego potencjału koncepcji, która świetnie zaadaptowała się w swym praktycznym funkcjonowaniu do wyznaczania standardów akademickiego kapitalizmu. Co jednak dzieje się w wypadku koncepcji merytokratycznej? O ile pomimo pokładów cynizmu kredencjaliści nie odrywają się od społecznej rzeczywistości, o tyle merytokraci dzięki swej utopijności dawno się od rzeczywistości oderwali, a co gorsza w perspektywie zarówno badanych gimnazjalistów, jak i jak twierdzi Z. Melosik, ogółu, jest to utopia zrealizowana. O jakie oderwanie od rzeczywistości chodzi? Tu nawet nie chodzi o błąd naturalistyczny – „skoro jest, jak jest, znaczy, że ma tak być", lecz o błąd, który można tak sformułować: „skoro nie jest tak, jak powinno być, znaczy, że tak powinno być". Skoro system edukacyjny raczej nie znosi blokad awansu społecznego i nie zapewnia „równego startu" ogółowi, choć powinien, to znaczy, że tak właśnie powinien działać – choć lepiej, by ta nie-do-przyjęcia konstatacja miała swój obraz w fantazji „sprawiedliwego konstruowania nierówności":

> Jeżeli dostanę się do **gorszej szkoły**, to z tego, że jeżeli **pracę** by chciał Pan **podjąć**, no to wtedy już jakoś **pracodawca źle patrzy** na świadectwo. Patrzy, jaki **zawód** i co się **kończy**, jaką **szkołę** – **pracodawca** nie chce **brać** osoby, która ma takie wykształcenie, **gimnazjum** tylko. **Pracodawca** spostrzega na to, jak

[54] Zob. S. Žižek, W *obronie*…, s. 284–289.

my **działamy** w **szkole**, bo taka **szkoła jest dla nas taką pracą**, gdzie my jesteśmy mniej więcej **wynagradzani**. GKSU16

No, jak będę miał, na przykład, **dobre oceny** w **gimnazjum**, to później pójdę do **liceum**, i tam też się będę **uczył**, później na **studia**, i wtedy im **lepsze wykształcenie**, tym **lepsza praca**. No, bo **oceny** pokazują jak, **jak dobrze pracujesz**… tak jakby na pracę się przekładają te oceny. No, że, na przykład, **jak piątkę masz, to na piątkę będziesz pracował w pracy**. No, załóżmy, że mam z paru przedmiotów piątki, no to później też dostanę piątkę i **będę tak piątki też w pracy dostawał**. No, że po prostu będę wykonywał to tak samo dobrze, jak w szkole się uczyłem. GKPU6

Oceny są, żeby **uświadomić** uczniów, jaką mają **wiedzę** i jak **się przykładają** do lekcji. Daje nam **pozór** tych… **jak na siebie patrzeć**. Jak ktoś ma same **jedynki**, to **daleko chyba w życiu nie zajdzie**. Jednak **jest ten system sprawiedliwy** – widać, jak ktoś się przykłada, zawsze się postara, dostaje pozytywne oceny i zda. GKPU18

Czy ja wiem…? No, po prostu, **uczy się ktoś i zdobywa oceny** i **gdyby nie było ocen, to byłoby** tak jakoś **dziwnie**. No, tak… inni mieliby gdzieś tam, inni chcieli by się uczyć i… takie n**iesprawiedliwe**. No bo ten, kto **się uczy**, ten, kto **uważa** na lekcjach, kto chce **zdobyć wiedzę,** to dostaje **lepsze oceny**, a ten, kto **ma gdzieś naukę**, kto **olewa**, kto ma w ogóle dosyć uczenia się, **dostaje złe oceny**. GKPU10

W pierwszych dwóch przytoczonych wypowiedziach na pierwszy plan wychodzi wątek ścisłej zależności między zaangażowaniem ucznia w szkolne funkcjonowanie, znajdujące potwierdzenie w ocenach, a wyobrażonym zaangażowaniem dorosłego w funkcjonowanie zawodowe, znajdujące również potwierdzenie w ocenach. Respondenci spostrzegają istotną homologię między systemem szkoły a systemem pracy, mówiąc o szkole kategoriami „pracy" i „wynagrodzenia", co jednak ważniejsze, definiując swoje doświadczenie szkoły w perspektywie przyszłej działalności zawodowej. Ocenianie wydaje się być kluczem dla rozpoznania obecnej w świadomości bezwarunkowej relacji między ich szkolnym funkcjonowaniem a wyobrażonym funkcjonowaniem zawodowym. „Jest ten system sprawiedliwy" i „gdyby nie było ocen, to byłoby dziwnie, niesprawiedliwie" – do rangi ostoi sprawiedliwości urasta system oceniania, który niczym Bóg Ojciec za dobre wynagradza, a za złe karze. W tym sensie, zgodnie ze znaczeniami nadanymi przez gimnazjalistów, można ich określić jako intuicyjnych merytokratów. Problem, jaki tu się pojawia, polega na tym, że zmistyfikowana świadomość „sprawiedliwie konstruowanej nierówności" przynosi konsekwencje dla codziennego ich funkcjonowania, ze szczególnym uwzględnieniem funkcjonowania w szkole.

✦

Praktyczną przyczyną intuicyjnego uwewnętrznienia zrębów ideologii merytokratycznej jest coś na kształt „pozytywnej socjalizacji", dokonującej się

w odniesieniu do młodego pokolenia. Z. Melosik, przedstawiając ów proces, w elementach składowych wymienia „wychowanie do optymizmu"; „indywidualizm" wraz z „kształtowaniem poczucia własnej wartości", „kształtowaniem poczucia wolności" i „orientacją na współzawodnictwo"; „orientację na zmianę"; „orientację na działanie"; „społeczny aspekt wychowania"[55]. Proces pozytywnej socjalizacji jest o tyle ciekawy, że teoretyczną możliwość, polegającą na przesunięciu języka z poziomu normatywnego na poziom opisu, przekształca w praktyczne rozwiązanie – pedagogię. Co więcej, problem ideologii merytokratycznej (funkcjonującej na gruncie szkoły amerykańskiej) został już dawno zidentyfikowany przez S. Bowlesa i H. Gintisa i ma wiele wspólnego z wychowawczym programem pozytywnej socjalizacji, ze szczególnym uwzględnieniem „wychowania do optymizmu" i orientacji na „indywidualizm".

Istotą pozytywnej socjalizacji jest wytworzenie trwałej dyspozycji do działania przedmiotu działania pedagogicznego (ucznia) w określony sposób w określonych sytuacjach. Z punktu widzenia rozważań nad intuicyjną merytokracją polskich gimnazjalistów ważny jest ten konieczny moment „wychowania do optymizmu", który zawiera transmisję twierdzenia – „świat jest dobry"[56]. Nie tylko implikuje to, jak twierdzi Z. Melosik, „bezrefleksyjną postawę wobec życia"[57], ale jest już faktycznie przesunięciem języka, o którym mowa była wcześniej. Świat niekoniecznie jest dobry, a szczególnie w odniesieniu do procesów stratyfikacyjnych, którym podlegamy, co nie przeszkadza realizować ideologicznego potencjału koncepcji merytokratycznej. Świat powinien być dobry (poziom normatywny), przechodzi w stwierdzenie z gruntu konserwatywne względem *status quo*, mającego swe codzienne konsekwencje w nierównościach edukacyjnych – „świat (już) jest dobry".

Drugim wątkiem pozytywnej socjalizacji, istotnym dla intuicyjnego uwewnętrznienia koncepcji merytokratycznej, jest orientacja na „indywidualizm", ze szczególnym uwzględnieniem „orientacji na współzawodnictwo". Szkoła amerykańska kładzie silny nacisk na „ducha konkurencji"[58]: „Chodzi o to, abym to «ja był lepszy», a nie, aby «innym się nie powiodło»"[59].

Zjawisko, które szczegółowo opisuje Z. Melosik, dostarcza użytecznego języka dla opisania przyczyn i skutków znaczeń, jakie nadają swemu doświadczeniu szkoły uczniowie gimnazjum. Pomimo licznych różnic, jakie występują w sposobach organizacji systemu edukacyjnego, występuje coś, co powoduje, że indywidualne doświadczenie polskiego gimnazjalisty jest możliwe do dookreślenia kategoriami wyznaczającymi zasady funkcjonowania pozytywnej socjalizacji w Stanach Zjednoczonych. O co może chodzić? Najprawdopodobniej o owe „niewyartykułowane siły" totalizujące jednostkowe doświadczenie. Polski gimnazjalista ma uwewnętrznione, co wynika z analizowanego materiału empirycznego, zasady pozytywnej socjalizacji: „świat

[55] Zob. Z. Melosik, *Pragmatyzm*…, s. 104–110.
[56] Zob. tamże, s. 104–105.
[57] Zob. tamże, s. 105.
[58] Zob. tamże, s. 107.
[59] Tamże.

jest dobry, a ja jestem zorientowany na współzawodnictwo" – oto „edukacyjny program ekonomii korporacyjnej". Twierdzenie to spajane jest uznaniem systemu oceniania za „sprawiedliwą" instancję rozdawania nagród społecznych. Jednakże takie postawienie sprawy implikuje poważny bagaż emocjonalny, pojawiający się wraz z chłodzeniem jednostkowych aspiracji. „Dobre oceny" takie są w odniesieniu do „złych ocen", a te implikują „złą szkołę" ponadgimnazjalną, „złą pracę" i w konsekwencji „złe życie" – frustrację potrzeb.

Jeżeli intuicyjna merytokracja gimnazjalistów, a jak twierdzi Z. Melosik, ogółu społeczeństwa oparta jest na mechanizmie wyparcia, to wypierane są przede wszystkim rozliczne blokady awansu społecznego i nierówności w dostępie do edukacji. Wyparcie to bazuje na merytokratycznej fantazji „sprawiedliwego konstruowania nierówności", co w konsekwencji czyni jednostkę w pełni odpowiedzialną za porażkę wpisaną w logikę systemu – wszak chodzi o „nierówność", choćby i „sprawiedliwie konstruowaną". Tutaj oczywiście musi pojawić się pytanie o skutki zderzenia aspiracji jednostki z rzeczywistością, w której występuje deficyt atrakcyjnych pozycji społecznych – kluczem do odpowiedzi jest uwewnętrzniona fantazja merytokratyczna, którą ludzie traktują jako fantazję zrealizowaną. Ten jednak moment stać się może chwilą rozpoczęcia się koszmaru, w którym sami siebie obwiniamy o „złą pracę" i „złe życie" – system pozostaje jednak nieskalany, będąc inkarnacją Boga Ojca, który za dobre wynagradza, a za złe karze. Ideologia merytokratyczna jest idealnym narzędziem pacyfikacji potencjalnego konfliktu społecznego.

Nie można jednak nie zwrócić uwagi na pozytywne aspekty ideologicznej zasłony fantazji, którą stanowi merytokratyczna koncepcja generowania struktury społecznej. Jeżeli fantazja ma swój wyparty punkt odniesienia, to twierdzenie to stanowi solidną podstawę, by zapytać o to, co jest nie do przyjęcia i z czym wobec tego musimy radzić sobie, stosując mechanizm wyparcia. Otóż wyparciu podlega nierówność społeczna (przynajmniej na „wejściu" do systemu), co stanowić może asumpt dla niezupełnie bezpodstawnej nadziei na zbiorowe dążenie ku społeczeństwu, które nie będzie masowo pozbawiać szans życiowych jednostek.

Rozdział 8. Praca szkoły w kontekście znaczeń nadawanych pracy przez gimnazjalistów – wokół pedagogiki pracy

Rozdział ten ma za zadanie zrealizować dwa względnie niezależne od siebie cele. Pierwszy z nich jest *stricte* teoretyczny i dotyczy interpretacji sprzecznych ze sobą dwóch tekstów T. Szkudlarka. Mam tutaj na myśli tekst *Educational Theory, Displacement, and Hegemony*[60] oraz *Dyskursywna konstrukcja podmiotowości („puste znaczące" a pedagogika kultury)*[61] – jednakże to, co chcę uczynić, nie będzie polegało jedynie na wykazaniu sprzeczności, lecz ukazaniu, że powierzchowna sprzeczność, gdy tylko zostanie rozwiązana, może dostarczyć potencjalnie użytecznej aparatury interpretacyjnej wobec sposobu zaangażowania się teorii pedagogicznej w zmiany kulturowe. W tej perspektywie zjawi się drugi cel, który polega na przedstawieniu części wyników badania znaczeń pracy i doświadczenia szkolnego nadawanych przez gimnazjalistów, a chociaż ta część wyników zasługiwałaby na samodzielny artykuł, to nabiera szczególnego znaczenia w kontekście sprzeczności, o której już wspomniałem. W tle całego rozdziału przewija się również dorobek subdyscypliny pedagogiki pracy, której praktyczną wskazówką dla działania systemu oświatowego jest doskonalenie odpowiadania szkoły na zapotrzebowanie rynku pracy oraz dorobek nowej socjologii oświaty, ze szczególnym uwzględnieniem koncepcji S. Bowlesa i H. Gintisa, której osią jest właśnie twierdzenie o odpowiadaniu szkoły na zapotrzebowanie rynku pracy zgodnie z zasadą korespondencji. Na strategię interpretacyjną materiału empirycznego prezentowanego przeze mnie składają się również, zgodnie z wcześniej przedstawionymi pomysłami T. Szkudlarka, koncepcja M. Foucaulta oraz koncepcja pustych znaczących E. Laclau.

Pierwszy tekst, który znajduje się w centrum mojego zainteresowania, został już gruntownie omówiony w rozdziale 1, w tym jednak miejscu chciałbym dokonać pewnej rekapitulacji. Zbierając wcześniej omawiane wątki, które składają się na książkę *Człowiek, wychowanie i praca w kapitalizmie*, muszę zwrócić uwagę przede wszystkim na problem odpowiadania edukacji na potrzeby rynku pracy. W obszarze tego zagadnienia mamy dwa stanowiska – pierwsze z nich to koncepcja odpowiadania szkoły na potrzeby ekonomii

[60] Zob. T. Szkudlarek, *Educational Theory, Displacement, and Hegemony*, „International Journal of Applied Semiotics" 2005, Vol. 4, No. 2, s. 109–130.
[61] Zob. tenże, *Dyskursywna konstrukcja podmiotowości*…, s. 125–140.

zgodnie z zasadą korespondencji, co według S. Bowlesa i H. Gintisa prowadzi do „kolizji praw". Z drugiej strony mamy polską tradycyjną pedagogikę pracy, która domaga się jeszcze lepszego odpowiadania szkoły na potrzeby rynku pracy z właściwie takich samych powodów, z których S. Bowles i H. Gintis na odpowiadanie szkoły rynkowi pracy zgodzić się nie chcą, a chodzi o zasięg obowiązywania zasad demokratycznych. W każdym razie pogląd, że szkoła powinna odpowiadać na zapotrzebowanie rynku pracy zderza się z poglądem, iż odpowiadając na zapotrzebowanie rynku pracy, szkoła bierze czynny udział w reprodukcji ekonomicznej – co faktycznie znaczy, że szkoła nie powinna odpowiadać na zapotrzebowanie rynku pracy, gdyż to godzi w demokratyzację. Sytuacja wydaje się skomplikowana, a zapowiedzią problemu jest właśnie kategoria „powinności" – jeżeli teoria pedagogiczna twierdzi, że szkoła „powinna" odpowiadać na zapotrzebowanie rynku pracy, to znaczy, że tego nie robi – taki jest właśnie mechanizm społecznego funkcjonowania wartości. Co ciekawe i co stanowi kluczową rozbieżność pomiędzy krytykami i apologetami odpowiadania szkoły na potrzeby gospodarki w ogóle, a rynku pracy w szczególności, jest taka: szkoła „powinna" odpowiadać potrzebom rynku pracy – jak twierdzą rynkowi fundamentaliści – co znaczy, że jednak nie odpowiada, na co liczą S. Bowles z H. Gintisem, ale wtedy mylą się, mówiąc, że odpowiada, czego pragną apologeci dostosowania szkoły do potrzeb rynku pracy. Oto splot problemów, które można rozwiązać, podążając za tokiem myślenia T. Szkudlarka w dwóch jego pozornie sprzecznych tekstach, które dotyczą twierdzenia, iż szkoła nie w pełni realizuje to, co wynika z jej powinności.

Przypomnę tylko, iż zdaniem T. Szkudlarka puste znaczące funkcjonują na trzech poziomach, tego co „ontologiczne, ontyczne, deontyczne"[62]. W praktyce społecznej puste znaczące nigdy nie pozostają puste, są pełne treści, czego konsekwencją jest określona deontologia. O praktycznym wymiarze pustych znaczących językiem pedagogiki kultury T. Szkudlarek pisze:

> W ujęciu H. Rickerta i N. Hartmana, autorów często w tym obszarze cytowanych, status ontologiczny wartości jest dość paradoksalny: wartości nie tyle *istnieją*, co *obowiązują* – a dokładniej 'obowiązywanie' jest właściwą im formą bycia. Hartman mówi w tym kontekście o rozziewie (*hiatus*) między bytem i powinnością (*Sein* i *Sollen*) oraz o związanym w tym 'niedosycie ontologicznym' wartości 'domagających się' urzeczywistnienia (…)[63].

Tym samym wartości oddają wizję świata, „którego nie ma, ale powinien być"[64] – co jednak powoduje kłopot w tym sensie, że jeżeli cały czas mówimy o teorii pedagogicznej w ogóle i pedagogice pracy w szczególności, to oznacza, że jeżeli pedagodzy pracy postulują pełne odpowiadanie szkoły na zapotrzebowanie rynku pracy (kierując się pustymi znaczącymi i kreując puste

[62] Zob. tamże, s. 127–132.
[63] Tamże, s. 133.
[64] Tamże, s. 135.

znaczące, wypełniając je treścią), to postulują stan, którego nie ma. W tym sensie pedagodzy pracy mają rację i wykazują się skrajnie posuniętym realizmem, domagając się od systemu szkolnego respektowania powinności jej odpowiadania na zmiany na rynku pracy. W tym jednakże sensie S. Bowles z H. Gintisem mylą się, pisząc o obowiązywaniu zasady korespondencji – bowiem szkoła nie odpowiada na zapotrzebowanie rynku pracy, zatem tym bardziej należy skupić wysiłki, aby tak się stało. Sprawa ta jednak jest dużo bardziej złożona, szczególnie w obliczu pustych znaczących, które organizują panowanie i zasady korespondencji, która podporządkowuje wyobcowującej codzienności kapitalizmu nie tylko system szkolny ekonomii, ale przede wszystkim człowieka. Wyrazem tej komplikacji może być następny tekst T. Szkudlarka – tekst, stojący w sprzeczności z tym już omówionym.

Tekst *Educational Theory, Displacement, and Hegemony* poruszany jest innym zamysłem teoretycznym, gdyż T. Szkudlarek powołuje się w nim przede wszystkim na koncepcję M. Foucaulta. W centrum zainteresowania T. Szkudlarka znajdują się pedagogiczne implikacje panoptyzmu, a szczególnie „praca", którą wykonuje akademicka pedagogika w kontekście zaprowadzenia panoptycznego reżimu „technik siebie"[65]. „Praca", o której wspomniałem, dokonuje się, według T. Szkudlarka, w trzech krokach („wymazanie, symulacja, wyparcie"[66]) i ma na celu legitymizację panoptycznej kontroli.

Krok pierwszy – „wymazanie" – polega na ukryciu mechanizmów kontroli przez zabranie ich z widoku publicznego[67]. T. Szkudlarek zaczyna od *Emila* J.J. Rousseau[68], którego wychowanie choć niebezpośrednio, to pozostaje manipulacją, gdyż choć manipulacji podlega środowisko, to jej celem pozostaje dziecko, a właściwie niepopsucie jego z natury dobrej natury[69]. Zdwojenie Natury jest tutaj uzasadnione, o ile uświadomimy sobie konstrukcję zdwojonego trójkąta semiotycznego, w którym i Natura, i dziecko występują dwukrotnie w perspektywie Dobra i Boga (*Good – God*)[70]. Mówiąc innymi słowy, pozycja dziecka w zdwojonym trójkącie semiotycznym jest pozycją ofiary na rzecz naprawy świata, co z resztą stanowi o winie pedagogiki[71]. Natomiast Dobro i Bóg – w ogóle wartości – przemawiają w miejscu, w którym mogłaby pojawić się bezpośrednia manipulacja nauczyciela[72]. Zdwojona Natura stanowi kontekst relacji pedagogicznej – relacji dziecka z Dobrem i dziecka z Bogiem – co, według T. Szkudlarka, umożliwia wymazanie procesów wychowania przez ich naturalizację[73]. Trawestując T. Szkudlarka, można powiedzieć, że

[65] Zob. T. Szkudlarek, *Educational*…, s. 109–111. Pojęcie „technik siebie" za M. Foucault, *Filozofia*…, s. 247–275.
[66] Zob. T. Szkudlarek, *Educational*…, s. 110.
[67] Zob. tamże.
[68] J.J. Rousseau, *Emil, czyli o wychowaniu*, Wrocław 1955.
[69] Zob. T. Szkudlarek, *Educational*…, s. 111–113.
[70] Zob. tamże.
[71] Zob. tamże.
[72] Zob. tamże.
[73] Zob. tamże.

wymazanie zasadza się na naturalizacji, a kult pedagogiki jest kultem Natury wymazującym naturę kultury[74].

Drugi krok – „symulacja" – ma swą istotę w podstawieniu pod mechanizmy kontroli społecznie konstruowanych procesów, które za mechanizmy kontroli uchodzić nie będą[75]. W tym momencie do rozważań T. Szkudlarka wchodzi herbartyzm w ogóle, ale przede wszystkim postulat naukowego uprawiania pedagogiki[76]. To nauka ma dostarczyć modelu rozwoju pedagogiki, a w konsekwencji pedagogika (jako nauka) ma dostarczyć uniwersalnych praw regulujących procesy kształcenia. Ten moment – podstawienie naukowości za mechanizmy kontroli („symulacja") – jest faktycznie momentem naukowego uzasadnienia i legitymizacji panoptyzmu. Takiego uzasadnienia kontroli, aby jednostka nie była kierowana przez „obce siły"[77], co faktycznie oznacza, żeby kierowana była przez „siły rodzime", stojące za konstruowaniem systemu oświaty. Dodatkowo niemożliwość rozpoznania podmiotu sprawczego zmian w edukacji pozoruje brak ideologicznego zaangażowania.

Krok trzeci i najważniejszy – „wyparcie" – czyli przesunięcie oficjalnego obiektu kontroli z normalnych obywateli w ich codziennym życiu na dzieci i dewiantów – czyli do sfery irracjonalności[78]. Co jednak ważniejsze, przesunięcie postulowanej pełnej racjonalności (wiedzy–władzy) z teraźniejszości na nadchodzącą przyszłość[79]. Analizując to, co M. Foucault pisze o narodzinach panoptyzmu pod postacią instytucji zajmujących się dewiantami i dziećmi (więzienie, szpital psychiatryczny i szkoła)[80] oraz to, co postulują w odniesieniu do systemu szkolnictwa J.J. Rousseau oraz J.F. Herbart, T. Szkudlarek dochodzi do przeświadczenia, że proponowane podówczas rozwiązania podległy już faktycznie społecznej implementacji[81]. Mówiąc innymi słowy, to, co jest postulowane przez klasyków pedagogiki (ze szczególnym uwzględnieniem J.F. Herbarta) jako elementy niezbędne, aby można realizować powinności pedagogiki, jest już faktycznie zrealizowane, używając języka foucaultowskiego: więzienie już się narodziło. Fenomen ten określony jest przez T. Szkudlarka jako „nie-(gotowe)-jeszcze społeczeństwo" [*Not-Yet Society* – przyp. P.S.][82], co zresztą jest specyfiką „pracy" akademickiej pedagogiki w dowolnym jej momencie historycznym. Pedagogika jako nauka po prostu postuluje stan, który faktycznie już jest realizowany w praktyce społecznej, co nie odnosi się jedynie do historycznej spuścizny J.F. Herbarta, ale choćby także „społeczeństwa wychowującego" i pedagogiki socjalistycznej[83] czy też my-

[74] Zob. tamże, s. 111–113.
[75] Zob. tamże, s. 113–114.
[76] Zob. tamże, s. 114.
[77] Zob. tamże.
[78] Zob. tamże, s. 111.
[79] Zob. tamże.
[80] Zob. M. Foucault, *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, Warszawa 2009.
[81] Zob. T. Szkudlarek, *Educational*…, s. 115 oraz s. 117–119.
[82] Zob. tamże, s. 117–119.
[83] Zob. tamże.

ślenia pedagogicznego w kategoriach „life-long learning" i „kapitału ludzkiego" w głównonurtowej pedagogice dziś[84].

Tu dochodzimy do kluczowej dla tego rozdziału sprzeczności w dorobku T. Szkudlarka – przedstawienie obu jego prezentowanych artykułów było niezbędne, aby teraz móc syntetycznie je podsumować i nie zostać posądzonym o nadinterpretację. W każdym razie artykuł T. Szkudlarka *Dyskursywna konstrukcja podmiotowości („puste znaczące" a pedagogika kultury)* dotyczy takiej sytuacji, w której jeżeli pedagogika postuluje pewien stan (kategoria „powinności"), oznacza to, że postuluje praktykę, której nie ma, choć (bo) powinna być. Z kolei drugi tekst jest o postulowaniu przez pedagogikę tego, co już faktycznie istnieje, czyli o zasłanianiu praktyki kontroli przez pedagogiczną teorię. Sprzeczność? Niekoniecznie, co znaczy, że nie tyle T. Szkudlarek wikła się w fundamentalną sprzeczność, ile że sprzeczność, w którą wikła się T. Szkudlarek jest powierzchowna, a jej rozwiązanie może dostarczyć ciekawych konsekwencji dla oglądu relacji między teorią i praktyką pedagogiczną. Mamy tu bowiem do czynienia z sytuacją, w której faktycznie teoria pedagogiczna, postulując pewien stan, postuluje coś, czego nie ma, co nie znaczy, że tego nie ma miejsca w praktyce szkolnej. Świetnym przykładem takiego przebiegu relacji między edukacyjną teorią i praktyką są relacje między pedagogiką pracy (jako subdyscypliną pedagogiczną) a tym, co w zakresie przygotowania do świata pracy faktycznie robią na co dzień uczniom szkoły. Relacje, o których mówię zamykają się w następującej formule: szkoła odpowiada na zapotrzebowanie rynku pracy, jak chce tego pedagogika pracy, lecz w inny sposób niż pedagogika pracy mówi o powinnościach szkoły. Mówiąc innymi słowy, szkoły nie robią tego, co według pedagogiki pracy powinny robić, ale nie jest to ważne w tym sensie, że najważniejsza praca szkoły (w kierunku odpowiadania szkoły rynkowi pracy) ulega wyparciu, będąc realizowaną w codziennej praktyce szkoły zgodnie z zasadą odpowiadania szkoły na wymagania rynku pracy, czyli zasadą korespondencji. Jak faktycznie działa ta formuła, postaram się pokazać, prezentując wyniki swoich badań.

8.1. Uczniowie wobec pracy – szkoła pracy szkołą przymusu

Jak już powiedziałem, przedmiotem zainteresowania tego rozdziału jest odpowiadanie szkoły na zapotrzebowanie rynku pracy zgodnie z formułą wynikającą z rozwiązania powierzchownej sprzeczności w omówionych tekstach T. Szkudlarka. Tutaj jednak pojawia się pytanie, w jaki sposób dysponowanie badanych sobą w czasie, gdy przebywają w szkole, wiąże się z pracą w dorosłym życiu. Warto się w tym miejscu powołać na B. Bernsteina, który zajmując się zagadnieniem kodów językowych, podziału pracy i roli szkoły w reprodukcji kultury, zauważa homologię między uczniem a szarym, szeregowym

[84] Zob. tamże, s. 119.

pracownikiem[85]. Według niego wiąże się to przemożnie ze specyfiką społeczeństwa kapitalistycznego, w którym klasy (warstwy), charakteryzując się właściwą sobie specyfiką udziału w procesie produkcji, różnią się od siebie dysponowanym kodem językowym. Mówiąc innymi słowy, to podział pracy rządzi zapewnianą przez szkołę dystrybucją władzy i zasad kontroli – uczeń w szkolnej hierarchii zajmuje najniższą pozycję[86]. Oto pierwszy moment homologii szkoły i miejsca pracy, moment, o którym możemy powiedzieć, że wytwarza uznanie dla podziału pracy w ogóle. W taki sposób refleksja naukowa prowadzona przez B. Bernsteina znajduje swój odpowiednik w myśleniu potocznym jednego z gimnazjalistów:

> Kim jestem? Takim chyba **szarym uczniem**, takim normalnym, przeciętnym. No można to różnie odbierać, można odbierać to ze względu na **pozycję w szkole** albo na **ubiór**. Jeśli chodzi o ubiór to wiadomo, że mamy **mundurki**, ale jeśli o **pozycję**, to nie jestem ani przewodniczącym klasy, ani samorządu… po prostu **jestem uczniem**, który chodzi tu do szkoły. Uczymy się, **mamy** jakieś tam **obowiązki**, **zasady są określone z góry przez dyrekcję i to wypełniamy**. GKSU2

Badany wskazuje na swój status, definiując swą tożsamość w murach szkoły z użyciem kategorii „szary uczeń". Status, który mu przypadł – jak i wszystkim innym gimnazjalistom – jest determinowany „określonymi z góry" zasadami i obowiązkami, które są przewidziane dla uczniów. Ta świadomość miejsca w społecznym podziale pracy w szkole dotyczy wszystkich respondentów spośród uczniów gimnazjum (44/44), jednakże pełną świadomością wćwiczenia się w społeczny podział pracy, a w konsekwencji faktycznym udziałem w procesie podziału pracy w dorosłym życiu, charakteryzują się pojedynczy respondenci:

> No, **uczniem jestem**. No… nie wiem, no. Nie wiem, jak to powiedzieć. Hm, **uczniem**, normalnie, bo chyba **się nie wyróżniam niczym** wśród innych. No, **członkiem klasy – jednym z wielu**, nie? Członków klasy. **Tak jak w pracy**, no **jak** na przykład w **pracy**, w jakimś zawodzie **są pracownicy**, **tak w szkole są uczniowie**. No i **jak w pracy** i w **szkole każdy wykonuje swoją pracę**, **robotę** – **my tu się uczymy**, a **nauczyciel kieruje naszą pracą**. [? **–** P.S.[87]] Nauczyciel kieruje naszą pracą, czyli **pilnuje** i **uczy** nas. [Pilnuje? – P.S.] **Pilnuje**, żeby był spokój i jakaś harmonia między uczniami, nie? W klasie. Żeby wszyscy byli zgrani, pilnuje, żeby nikt tam nikomu nie przeszkadzał… to wszystko chyba. **Na razie moją pracą jest nauka, potem pójdę do tej pracy**. GKPU17

To, że występuje homologia pracy i szkoły, umożliwia postawienie pytania „co w szkole robią uczniowie?" – pytania, z którego koniecznie wynika kolejne: czego uczą się w związku z tym, co będą robić w pracy? Jak sądzę będzie to

[85] Zob. B. Bernstein, *Odtwarzanie*…, s. 136.
[86] Zob. tamże, s. 29.
[87] Zastosowany zapis oznacza tutaj i dalej zdziwienie Badacza wyrażone mimiką.

ważny wątek w tym sensie, że nawiązuje do formuły rozwiązującej powierzchowną teoretyczną sprzeczność w prezentowanych tekstach T. Szkudlarka.

Wracając jednak do materiału empirycznego, warto podkreślić, iż obok powszechnie uświadamianej przez uczniów własnej pozycji społecznej, równie powszechne (44/44) znaczenie doświadczenia szkoły określane jest podziałem czasu pracy. Mówiąc wprost, badani zapytywani o ich zwykły dzień w szkole odpowiadali, wpisując opis czasu spędzanego w szkole w strukturę czasu narzuconą przez instytucję szkoły. Ta konstatacja wydaje się oczywista, lecz należy równocześnie zdawać sobie sprawę z zasięgu konsekwencji podziału czasu pracy szkoły – ów narzucony podział czasu decyduje o znaczeniach nadawanych doświadczeniu szkolnemu, co nie pozostaje – jak się zaraz okaże – bez znaczenia dla możliwych sensów pracy w ogóle. Zmierzam do ukazania, w jak różny sposób wartościowany[88] jest czas lekcji i przerw międzylekcyjnych przez respondentów – sens lekcji definiowany jest kategoriami szeroko rozumianego przymusu, gdy przerwy określane są przez respondentów (na zasadzie opozycji) kategoriami względnej wolności. Po wstępnym dostrzeżeniu tej prawidłowości cały zebrany materiał empiryczny został przeanalizowany pod kątem użycia następujących kategorii: „muszę", „trzeba", „nie można", „można (sobie)", „nie muszę", „nie trzeba". Prawidłowość, o której wspomniałem, dotyczy podziału szkolnego czasu pracy uczniów na lekcje i przerwy międzylekcyjne, a inwentarz wszystkich pojawiających się związków znaczeniowych prezentuję poniżej w tabeli 1.

Prawidłowość, o której wspomniałem, dotyczy rozkładu użycia czasowników „muszę", „trzeba", „nie można" – symbolizujących nakazy i zakazy – oraz „można (sobie) i „nie trzeba", które z kolei dotyczą praw w odniesieniu do organizacji czasu pracy szkoły. Pewnym uproszczeniem jest dokonanie podziału na lekcje i przerwy międzylekcyjne, w tym sensie, że część nakazów, łączących się w wypowiedziach respondentów z kategoriami przymusu, jest bardziej generalna („chodzenie do szkoły", „wstawanie rano", „dawanie się wychować"), lecz albo wiążą się one z lekcją („obecność", „siedzenie na lekcji"), albo ze szkołą i najwłaściwszą jej działalnością, czyli z kształceniem. Tutaj pojawia się wątpliwość, co jest „najwłaściwszą" pracą szkoły? Jednak pogląd w tej kwestii można sobie wyrobić choćby na podstawie analiz B. Bernsteina.

[88] Wartościowanie ma w tym miejscu trzy poziomy – językowy, aksjologiczny, ekonomiczny. Językowy, gdyż właśnie znaczenia są przedmiotem badania, ale aksjologiczny w sensie proponowanym przez T. Szkudlarka jako określona deontologia. Poziom ekonomiczny wartości odnosi się z kolei do szeroko rozumianych materialnych podstaw praktyki, w której uczestniczą badani.

Tabela 1. Praca i wolność w szkole

	Przymus	Wolność
Praca	MUSZĘ: chodzić do szkoły, uczyć się, zdobywać wiedzę, odrabiać prace, siedzieć na lekcji, słuchać nauczyciela, słuchać się nauczyciela, mieć obecność, uważać, zdać, myśleć, skupiać się, zapamiętać TRZEBA: siedzieć cicho, pisać, wziąć się za siebie, łazić do szkoły, posiadać wiedzę, zasłużyć, wstawać rano, powtarzać materiał, zanotować, zachowywać się, zdobywać dobre oceny, robić ćwiczenia, przerobić materiał, poczytać, zapamiętać, nauczyć się, zrozumieć, być aktywnym, prowadzić zeszyt, zgłaszać się, być pilnym, dać się wychować NIE MOŻNA: sobie iść, zakłócać, gadać, przeszkadzać, maniany odwalać	
Czas wolny		MOŻNA (SOBIE): odpocząć (od lekcji), zjeść, załatwić się (nawet), pobyć z ludźmi (ze znajomymi), gadać, pogadać, iść sobie gdzieś, z kolegami poszaleć, wyluzować, robić coś fajnego, poczytać książkę, posłuchać muzyki, posiedzieć, iść do sklepu, iść na dwór, robić, co się chce NIE TRZEBA: stresować się

Źródło: badania własne

Wstępną analizę programu kształcenia B. Bernstein rozpoczyna od skonstruowania ramy pojęciowej wyznaczonej kategoriami „jednostki", „stosunku", „treści" i „czasu"[89]. Jeżeliby potraktować koncepcję programu kształcenia w najszerszym sensie, to ustalenie zasad, „zgodnie z którymi spośród wszystkich możliwych treści, tylko niektóre uzyskują specjalny status"[90], odnosi się do takiego „stosunku" między „jednostkami", w którym realizuje się pewne uprzywilejowanie określonych treści pod kątem „czasu". Mówiąc innymi słowy i jednocześnie dokonując pewnego uproszczenia – uprzywilejowanymi treściami w „programie typu kolekcja" o „silnej ramie" są treści składające się na „kompozycję" programu zgodnie z zasadami „klasyfikacji", zgodnie z zasadą organizacji czasu pracy szkoły[91]. Po prostu treści, na które poświęca się więcej czasu, są ważniejsze od treści, na które poświęca się mniej czasu – dla B. Bernsteina kategoria „czasu" staje się wyznacznikiem statusu treści, podobnie jak ich obligatoryjność w relacji do nieobligatoryjności:

[89] Zob. B. Bernstein, *Odtwarzanie*…, s. 25–26.
[90] Tamże, s. 26.
[91] Zob. tamże, s. 37–39.

> Możemy w związku z tym zaproponować dość ogólną miarę względnego statusu treści, biorąc pod uwagę liczbę jednostek czasu przeznaczonego na nią oraz to, czy jest obowiązkowa, czy fakultatywna[92].

Oczywiście B. Bernsteinowi bardziej chodziło o czas lekcji, lecz zasada ta może, jak sądzę, zostać rozciągnięta w ogóle na czas spędzany przez ucznia w szkole. To zaś musi oznaczać, że uprzywilejowane są lekcje i treści na nich się pojawiające w odróżnieniu od przerw międzylekcyjnych, które są „nienajwłaściwszym" czasem pracy szkoły. Z punktu widzenia empirycznej zawartości znaczenia czasu lekcji dla uczniów – utożsamienia go z przymusem – rodzi to poważne konsekwencje w perspektywie potencjalnego przygotowania uczniów do wymagań rynku pracy czy do aktywności zawodowej w ogóle.

Ujmując to jeszcze w inny sposób – z punktu widzenia uprzywilejowania treści, których konsekwencją jest sprowadzenie znaczenia czasu zajęć do kategorii „przymusu", to właśnie podleganie „przymusowi" jest uwewnętrzniane przez uczniów w trakcie ich obowiązkowej edukacji. Zatem, uznaję tutaj prymat metody, pomimo że B. Bernstein twierdzi:

> Pojęcie kompozycji odnosi się do zasad leżących u podstaw tych relacji [władzy – przyp. P.S.]. Odnosi się ona do zasady, która kieruje procesem transmisji i przyswajania. Kompozycja odnosi się do kontroli sprawowanej nad tym, co, jak i kiedy zostało udostępnione, (…). Innymi słowy, kompozycję odnosimy do zasad kontroli, leżących u podstaw komunikowania pedagogicznego[93].

Czyli uznaję, że to, w jaki sposób w czasie realizowane jest komunikowanie pedagogiczne, przemożnie decyduje o tym, co staje się uwewnętrznioną treścią, co nadaje sens doświadczeniu szkolnemu. Tym samym twierdzę, że nawet ważniejszą jest analiza pracy szkoły, jej transmisji w całości, a nie w odniesieniu do szczegółowych treści szeregu przedmiotów szkolnych. Wobec tego, w jakimś sensie mamy tu do czynienia z formalizmem dydaktycznym, w którym treści poszczególnych przedmiotów są konsekutywne względem celów kształcenia – są jedynie środkiem osiągania celów kształcenia[94]. W tej perspektywie i zgodnie ze znaczeniami nadawanymi doświadczeniu szkolnemu przez uczniów kluczowy staje się podział czasu na przerwy i lekcje.

Prezentując bardziej szczegółowo znaczenia nadawane doświadczeniu szkolnemu przez gimnazjalistów, zrobię to przez ukazanie warunków możliwości (pierwszej przyczyny) definiowania pracy w szkole kategoriami przymusu. Dalej zaś przedstawię obszary przymusu i jego przyczyny wtórne, czyli faktyczne obszary kontroli uczniowskiej pracy oraz przyczyny uznania tej kontroli przez uczniów za prawomocną. Ukazanie istoty pracy w szkole nie jest jeszcze możliwe na tym etapie, dopiero w perspektywie specyfiki czasu

[92] Tamże, s. 35.
[93] Tamże, s. 129.
[94] Zob. Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1996, s. 72.

wolnego, jego znaczeń, ujawni się istota pracy uczniów w szkole na równi z istotą pracy szkoły.

Definiując swą tożsamość jako uczniów, część gimnazjalistów dodaje interesujące określenia, czasami wprost odwołujące się do prawnego wymogu obowiązku szkolnego:

> No szkoła jest ośrodkiem, do którego **muszę** chodzić. **Prawo takie jest**. GKSU16
>
> Przychodzę do szkoły, no bo… no bo tak jest, no bo **muszę** przyjść, żeby się nauczyć. No bo… nie wiem, no **prawo jest jakoś tak zbudowane**, no że **muszę** chodzić i się uczyć. GKPU5
>
> Szkoła jest dla mnie **przymusem** – po prostu **wszyscy muszą chodzić do szkoły**. A co ja mam zrobić? Nie mam innego wyjścia, no bo nie mam żadnego wyjścia, też muszę chodzić do szkoły. GKPU23
>
> Uczniem. To znaczy, że **muszę** się uczyć i że mam **prawa** ucznia w szkole. To znaczy, że mam **prawa** i **obowiązki**, czyli **muszę** się uczyć, **muszę** odrabiać prace domowe i tak dalej. Dlaczego? Bo jestem uczniem. Uczniem jestem cały czas, w szkole i poza szkołą, dopóki szkoły nie skończę. Poza szkołą też mam obowiązki ucznia. **Dlaczego jestem uczniem?** No, nie mogłabym nie być uczniem. **Dlaczego?** Bo **mam dopiero piętnaście lat** i **muszę** chodzić do szkoły. GKSU12
>
> No z samego chodzenia do szkoły się taki **przymus** bierze. No i się uczenia tego, co na lekcjach. GKPU3

„Prawo takie jest" – jest pierwszą przyczyną definiowania szkoły kategoriami przymusu, gdyż to właśnie obowiązek szkolny jest przyczyną „chodzenia do szkoły". Jeżeli GKPU24 mówi, że „szkoła jest przymusem" i ów „przymus" dookreśla słowami „wszyscy muszą chodzić do szkoły", to jego słowa mają sens dopiero w perspektywie słów GKSU12 – „mam dopiero piętnaście lat". Tym samym to obowiązek szkolny regulowany przez Ustawę o Systemie Oświaty sam już powoduje postrzeganie szkoły kategoriami przymusu, bowiem jest przyczyną „chodzenia do szkoły".[95] Oznacza to, że aktem założycielskim szkoły w postaci, którą znamy dziś jest prawne sankcjonowanie obowiązku szkolnego. Nie chodzi tu jednak tylko o akt założycielski w sensie historycznym, choć taka interpretacja także wydaje się trafna w perspektywie rozważań M. Foucaulta w kwestii technologii u*ja*rzmienia podmiotu[96]. Chodzi także o fundamentalną, jak się okazuje, zasadę, dającą wyraz racjonalności funkcjonowania szkoły – jakby określić to językiem Z. Kwiecińskiego – obowiązek szkolny jest podstawowym przejawem ukrytej przemocy strukturał-

[95] Nie chcę być tutaj źle zrozumiany – likwidacja obowiązku szkolnego, który skądinąd ma paradoksalną konstrukcję prawa jednostki do podlegania obowiązkowi szkolnemu – nie rozwiąże wszystkich problemów edukacji, ani prawdopodobnie nie rozwiąże jej żadnego problemu. Jednak w perspektywie zapisów Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka (art. 26 § 1) rodzi się pytanie, czy owa paradoksalna konstrukcja możliwa jest do przeformułowania w sposób, który będzie wolny od sprzeczności?

[96] Zob. M. Foucault, *Nadzorować*…, s. 129–220.

nej[97]. Dopiero w tej perspektywie pojawiają się szczegółowe rozwiązania codziennej pracy szkoły, rozwiązania sprowadzające się faktycznie do wćwiczenia w dyscyplinę. Nie bez przyczyny, co udowodniałem innym razem, uniwersalną, gdyż ponadczasową kategorią pedagogiki pracy jest kategoria „dyscypliny pracy", omawiana już przy okazji dekonstrukcji języka pedagogiki pracy. Co się zaraz okaże, występuje homologia między dyscypliną pracy w pracy i dyscypliną pracy w szkole, a ich wspólna formuła jest następująca: przyjdź do pracy (do szkoły), jak już przyszedłeś, to pracuj (nie przeszkadzaj, ale ucz się), jak już pracujesz, to rób to dobrze (bądź aktywny, ale nie przeszkadzaj). Relacja między uczniem a szkołą, określona mianem dyscypliny, nieodzownie wiąże się z kontrolą, a z ich obu wynikają znaczenia doświadczenia szkoły definiowane przez uczniów kategorią „przymusu". Zgodnie ze strukturą pojęcia „dyscypliny pracy" można wyodrębnić z wypowiedzi respondentów dwa obszary przymusu – pierwszy, który jest bardziej elementarny, to obszar przymusu w kwestii czasu i miejsca, który determinuje, gdzie i kiedy przebywa uczeń. Drugi natomiast dotyczy czynności, które podejmuje uczeń (w tym także aktywność komunikacyjną ucznia).

Jeżeli chodzi o ten zakres dyscypliny pracy w szkole, który dotyczy czasu i miejsca, to dotyczy on wszystkich respondentów (44/44) – ze znaczeń nadawanych doświadczeniu szkolnemu przez gimnazjalistów wyłania się przymus bycia w określonym miejscu i określonym czasie:

> Jestem uczniem, a to znaczy, że **muszę** tu chodzić. To polega na nauce w szkole i zdobywaniu wiedzy. No, chodzimy na lekcje i zdobywamy wiedzę, po kolei, na przykład. GKPU6
>
> Chodzę do szkoły, bo **muszę** – od rodziców taki przymus. GKPU11
>
> Bo **muszę**, bo **muszę** mieć obecność i będę niesklasyfikowany, jak nie będę chodził. GKPU9
>
> Chodzę do szkoły … bo **muszę**, żeby mieć obecność. No i rodzice każą, ale też się chcę z kumplami spotkać. GKPU15
>
> Gdybym nie **musiała**, to bym do szkoły nie chodziła, bo by mi się nie chciało. Bo już nie chce mi się wstawać rano do szkoły, o ósmej czy coś, nie? Ja wolę się wyspać, jak się wraca, na przykład, późno do domu, się wyśpi potem. A tak to **trzeba** rano chodzić do szkoły. GKPU4

Jak widać z przytoczonych wypowiedzi, przymus, o którym mówię, znajduje swą reprezentację pojęciową w czasownikach „muszę" i „trzeba". Gimnazjaliści „chodzą do szkoły" w tej właśnie perspektywie – jedna respondentka wprost stwierdza, że wraz z ustaniem owego przymusu, dokonałaby innego wyboru. Jeżeli zatem pomimo niedogodności związanych z porannym wstawaniem, respondenci zjawiają się w szkole, to jest to wyraz „czysto materialnej szczerości"[98]. Mówiąc innymi słowy, w obliczu przemocy gimnazjaliści

[97] Zob. Z. Kwieciński, *Socjopatologia*…, s. 120.
[98] Zob. S. Žižek, *Przekleństwo*…, s. 21.

ustępują, kontrolowani i dyscyplinowani uznają panowanie szkoły, chcąc tego, co muszą, choć niekoniecznie:

> Przychodzę do szkoły, znaczy na początku idę zajarać, potem idę do szkoły, no i ze szkoły do domu. W szkole snuję się po korytarzach, czasami jestem na lekcji, jak mi się chce. Jak mi się nie chce, no to nie idę, no to zostaję, nie wiem, na szkole czy na dworze gdzieś. Znaczy, no jeżeli nie jestem na lekcjach, to idę, na przykład, **se** posiedzieć gdzieś z kumplami i koleżankami albo po szkole **se** chodzę. Tego **nie wolno**, bo teraz stawiają jakieś „eski" czy coś tam. Jeżeli nie ma na lekcji kogoś, to oni wstawiają… ale wiedzą, że jest w szkole tylko, to wstawiają „eskę", czyli że chodzi po szkole. No i to się liczy, tak jakby nie było tego na tej godzinie, nie? Wtedy się zalicza do nieusprawiedliwionych godzin i w ogóle. No i można przez to nie zdać. GKPU4

Zgodnie z tym gimnazjalista niezainteresowany szkołą ciągle pozostaje przedmiotem zainteresowania szkoły i chociaż uczeń „se" robi różne rzeczy nieznajdujące uznania szkoły – „idzie zajarać", „snuje się po korytarzach", „po szkole se chodzi" – kontrola nie ulega osłabieniu, lecz wzmaga się. Uczeń znajduje się w szkole pomimo swoich upodobań i w sytuacji przymusu, to połączenie powoduje pewną dość istotną konsekwencję:

> **Szkoła zabiera mi czas** – no jak się przychodzi tutaj po 6 godzin, no to zabiera. A tak to można lepiej czas spędzić z przyjaciółmi, na przykład. Chociaż w szkole też spotykam, ale **nie można** sobie gdzieś indziej iść i się przejść, a tutaj **trzeba** siedzieć w tych czterech ścianach. Ale **muszę**, bo… no **muszę**, no bo żeby nie być głupim, no i żeby mieć ten zawód. **Muszę**, no bo dla mnie **to jest przymus**, dla innych nie, no **nie przyjemność**. A **jeśli coś się robi z przymusu, to to jest nieprzyjemne**, nie? GKPU11

Połączenie przymusu i „czysto materialnej szczerości" wobec niego – przyjście do szkoły w takich okolicznościach trwale definiuje znaczenie doświadczenia szkoły i ma swój temporalny wymiar, co wprost odsyła nas do analiz programu kształcenia dokonanych przez B. Bernsteina[99]. Szkoła, a przynajmniej polska szkoła dziś w świetle znaczeń nadawanych jej przez badanych, jest „nie–przyjemnością". Można w tym miejscu zapytać, czy jest to pewien „efekt uboczny", czy też zasadniczy element pracy szkoły. Dalej będę twierdził, że jest to jednak centralny punkt programu szkolnego, a już na pewno w perspektywie postulatu pedagogiki pracy o odpowiadaniu szkoły na wymogi rynku pracy.

Jeżeli uczeń już znajdzie się w przewidzianym dla niego miejscu, przychodzi czas na kontrolę czynności dokonywanych przez niego. Praca ucznia w szkole, choć pojawia się w wypowiedziach wszystkich respondentów, to zilustrowana jest przeze mnie kilkoma poniższymi wypowiedziami:

[99] Inny wątek związany z temporalnym wymiarem obowiązku szkolnego przywodzi na myśl zagadnienie nudy, którego tu z braku miejsca nie omawiam. Zob. P. Stańczyk, *Nuda w szkole – między alienacją a emancypacją*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2012, nr 3(59), s. 35–56.

No uczę się, no **muszę**, po to, żeby mieć oceny, żeby po prostu zdać do następnej klasy. GKPU8

Trzeba się uczyć i zdobywać wiedzę, żeby znaleźć dobrą pracę, żeby, nie wiem, mieć lepiej w życiu. GKPU20

Na lekcji **trzeba** być cicho i słuchać, co mówi nauczyciel, a na przerwie to się robi, co się chce. Na lekcji **muszę** być cicho. No bo **nie mogę** zakłócać, bo inni chcą się nauczyć, no to ja muszę być cicho, żeby oni mogli chociażby tego słuchać. GKPU5

Uczniem, uczennicą jestem – uczę się, słucham, co nauczyciele mówią i staram się ich zrozumieć. Nie wiem, czym jest uczenie się, ale to przede wszystkim zapamiętywanie informacji. [To wszystko? – P.S.] No nie, **trzeba** zapamiętać i zrozumieć też. **Trzeba** być aktywnym też. **Trzeba** odrabiać lekcje, żeby nie dostać jedynek. No, żeby dostać się na studia i potem do jakiejś pracy pójść, bo przecież od tego zależy nasza przyszłość. GKSU5

Uczę się. Przychodzę do szkoły i są lekcje, po lekcjach są przerwy – i tyle. Na lekcji jest nauczyciel i **trzeba** wykonywać jego polecenia, można dostać dobre oceny, złe oceny, a na przerwach się odpoczywa po lekcji. Bo, na lekcjach **trzeba** być pilnym, trzeba się uczyć, **trzeba** rozwiązywać zadania, **trzeba** się zgłaszać – **trzeba** po prostu robić, co nauczyciele każą. Sama nie wiem, **trzeba** odpowiadać nauczycielowi, **trzeba** napisać sprawdzian, prowadzić zeszyt. Gdy się nie spełnia wymagań nauczycieli, to się dostaje złe oceny i uwagi. Wtedy ma się gorsze oceny i zachowanie na świadectwie. I jeżeli chcesz iść do jakiejś szkoły po gimnazjum, to tam są jakieś wymagania i możesz się nie dostać do takiej szkoły, do jakiej chcesz. GKSU13

Uczniem jestem, bo chodzę do szkoły – nie wiem, to jest takie normalne. Tak się uznaje, że jak się chodzi do szkoły, to jest się uczniem. No nauczyciele też chodzą, ale oni tu pracują – my się uczymy, a oni nas uczą. To znaczy, no że, że oni tak siedzą i gadają swoje, a my **musimy** pisać to, co oni mówią. GKPU9

Z tych wypowiedzi wynika, że wraz z przyjściem do szkoły uczeń podlega, w pierwszej kolejności, przymusowi uczenia się i wszystkiemu, co się z nim wiąże. Mamy tu zatem do czynienia z czynnościami charakterystycznymi dla procesów uczenia się w ujęciu tradycyjnej szkoły, m.in. „słuchanie", „pisanie", „zapamiętywanie". Ciekawe wnioski można również wyciągnąć w odniesieniu do działalności komunikacyjnej prowadzonej przez uczniów i nauczycieli. Relacja jest tu dość prosta i podobnie charakterystyczna dla szkoły tradycyjnej – nauczyciele „siedzą i gadają swoje", a uczniowie „siedzą cicho i słuchają"[100].

Warto jeszcze prześledzić przyczyny poddania się uczniów przemocy, z którą mają do czynienia w codziennej praktyce szkoły. Przeglądając ponownie

[100] Realizowana przez szkołę polityka głosu stanowi jeden z ważnych elementów przysposobienia do niedemokratycznych relacji w miejscu pracy. Zob. P. Stańczyk, *Milcząca zgoda, kultura ciszy i polityka głosu*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2010, nr 3(51), s. 25–38.

wszystkie z zaprezentowanych powyżej wypowiedzi, można dokonać pewnego uszeregowania motywów poddania się przemocy pod kątem odroczenia nagrody (kary), wynikającej z unikania szkoły oraz związanych z nią obowiązków. Zapytując zatem, dlaczego uczniowie „muszą" robić te wszystkie rzeczy, dlaczego te rzeczy „trzeba" robić?, odpowiemy: „rodzice każą", „będę nieklasyfikowany", „nie zdam", „nie dostanę się do dobrej szkoły" „nic nie będę umiał", „nie będę miał zawodu", „nie będę miał pracy", „nic nie osiągnę" – „będę nikim".

Doświadczenie szkoły jawi się uczniom jako codzienność, która implikuje perspektywę całożyciową. Doświadczenie szkoły jest doświadczeniem przymusu, które szczególnego znaczenia nabiera w kontekście doświadczenia przerwy międzylekcyjnej, będącego w pewnym sensie doświadczeniem wolności:

> No jeszcze przerwy mamy, na obiad, obiadowe, wtedy sobie z kolegami **mogę** pogadać. **Mogę** odpocząć od lekcji, żeby, na przykład, nie przemęczyć się, bo jak za dużo, to może, na przykład, głowa rozboleć albo coś innego i wtedy trudniej się uczy. Na przerwie **mogę** się wyluzować, z kolegami **sobie** gadam, idę **se**, na przykład, na dwór, do sklepu – po prostu siadam i **nie muszę** się stresować, że jedynkę dostanę, pogadam o czymś, co lubię. GKPU6
>
> Przychodzę do szkoły, potem są lekcje, uważam na lekcji, potem są przerwy, wygłupy, a potem znowu lekcja i tak na okrągło. No, lekcja to polega na tym, że **musisz** skupiać się na tym, co mówi nauczyciel, a na przerwie **możesz** robić, co chcesz, że masz **czas wolny dla siebie**. Żebyśmy mogli odpocząć od każdej lekcji. No bo odpoczywam, robię to co… co lubię i w ogóle. No bo wtedy **muszę** uważać, co mówi nauczyciel. No bo, żeby zdobyć jakąś wiedzę. No, żebym się czegoś nauczyła… żebym coś z tej lekcji wyniosła. GKPU10
>
> Na przerwie? No, na tym, że będziemy, na przykład, rozmawiali z rówieśnikami. No sama rozmowa z tymi rówieśnikami jest odpoczynkiem i to, że **możemy**, na przykład, z nimi się spotkać. **No i odpoczywamy też w sposób… nie musimy się zajmować lekcją**, tylko **możemy** rozmawiać ze sobą na dowolny temat i to nie musi być rozmowa na temat z nauką, lecz z życiem codziennym. GKSU16
>
> **Lekcje są męczące, bo nie zawsze musi się robić coś, co się lubi**, np. się wykonuje niektóre ćwiczenia. **A na przerwach robi się to, co się chce**, np. **można** porozmawiać i **można** robić to, **co się lubi i na co ma się ochotę**, a na lekcjach **trzeba** robić ćwiczenia i przerobić określony materiał. To znaczy, jest dużo materiału i to trzeba umieścić w pewnym czasie, żeby się zdążyło ten materiał przerobić. Żeby uczniowie wiedzieli o niektórych rzeczach i żeby one zostały powiedziane przez nauczyciela – jak się tych rzeczy nie nauczy, to się potem tych rzeczy nie wie i na egzaminie się zadań z tymi rzeczami związanych nie napisze. I jak są za bardzo złe oceny, to potem można nie zdać do następnej klasy. GKSU1
>
> Przychodzę, siadam, notuję, potem jestem na przerwach i wracam do domu, robię lekcje… koniec. Na przerwach **można** robić, co się chce, a na lek-

cji… to **trzeba**, po prostu… uczyć się. Na przerwach **można** robić, co się chce, ponieważ jest to czas wolny, a na lekcjach **nie można** – bo **musimy** się uczyć, na lekcji nie ma czasu na tam jakieś jedzenie, picie czy rozmowy. **Wystarczy, że po prostu nie jestem już na lekcji i tam nie muszę się stresować jakimiś głupimi nauczycielami… i już odpoczywam**. GKPU23

Użycie czasowników „muszę" i „trzeba", wobec „można (sobie)" podąża za podziałem czasu w szkole. Ważniejsze jest jednak to, że istotą odpoczynku w trakcie przerw jest uwolnienie się od podlegania przymusowi. Wyraźną oznaką tej logiki w schemacie definiowania doświadczenia szkolnego jest określenie przerw mianem „czasu wolnego", czego konsekwencją jest uznanie czasu zajęć jako czasu niewoli. Ów czas wolny dookreślony jest jako „czas dla siebie" i podobnie tu na zasadzie opozycji oznacza, że czas lekcji nie tylko nie jest wolny, ale też nie jest dla siebie, lecz dla kogoś innego, dla nauczyciela. Nic więc dziwnego, że samo pozostawanie poza klasą lekcyjną powoduje, iż uczniowie odpoczywają – odpoczywają, gdy tylko „nie muszą zajmować się lekcją". Idąc dalej, można powiedzieć, że odpoczywają, gdy tylko „nie muszą". Wniosek ten jest uzasadniony, o ile uświadomimy sobie konsekwencje wypowiedzi GKSU1, w której zmęczenie czy też męczenie się skojarzone są z tym, iż „nie zawsze musi się robić, co się lubi". Lekcja – czas niewolniczej pracy nie-dla-siebie – oznacza dla uczniów konieczność robienia czegoś, czego niekoniecznie się lubi. Choć właściwie koniecznie się nie lubi, bo „jeśli się robi coś z przymusu, to to jest nieprzyjemne" (GKPU11). Odpoczynek jest wpisany w opozycję „można–trzeba", czemu wprost wyraz daje GKPU23, który stwierdza, że wystarczy nie być na lekcji i nie musieć „stresować się głupimi nauczycielami", a człowiek odpoczywa. Tutaj jeszcze warto zapytać, jaki sens ma przerwa, choć traktowanie jej jako obszaru wolności wystarczająco definiuje jej znaczenie.

A przerwa jest po to, żeby **odpocząć** i się nie przepracować na tych lekcjach, bo **potem może gorzej** iść potem **uczenie się**. Więc odpoczynek jest po to, żeby potem można było **wydajniej się uczyć**. Żeby nie było się później tak zmęczonym, że znowu są lekcje. GKSU1

No, bo na lekcji uczymy się czegoś, a na przerwie w sumie to nasz umysł odpoczywa, no bo chyba **nie możemy tak cały czas uczyć się bez przerwy** – bo byśmy tego nie wytrzymali, nasz **umysł** wtedy by tak w późniejszych lekcjach **dobrze nie chłonął**. Więc byśmy tak dobrze **wszystkiego nie zapamiętali**, a na przerwach **możemy** odpocząć, zjeść coś, napić się czegoś i iść dalej na lekcji i się dalej uczyć. GKPU13

Przerwy? Żeby **odpocząć** i coś zjeść, żeby nie tak wszystko naraz polski, potem osobno matma, angielski, a nie tak wszystko w ciągu – żeby odpocząć **lepiej wiedzę przyjąć**. GKPU11

Tak jak lekcje są obszarem bezwarunkowego przymusu, tak przerwy są obszarem warunkowej wolności – warunek, jaki spełniają, wpisuje się w sposób funkcjonowania szkoły jako instytucji z narzuconym przez nią podziałem

czasu. Mówiąc innymi słowy, sens przerwy definiowany jest z perspektywy najwłaściwszej pracy szkoły dokonywanej na lekcjach – mówiąc o sensie, mam tu na myśli nie tylko to, jak definiują znaczenie szkoły uczniowie, ale także mechanikę funkcjonowania szkoły, która jako „świat życia" respondentów wyznacza znaczenia, jakimi oni się posługują. Przerwa tym samym nie jest po prostu obszarem wolności, lecz obszarem wolności facylitującym pracę szkoły dokonywaną w trakcie lekcji.

Wniosek, jaki można tu sformułować, jest następujący: szkoła dziś jest o tyle szkołą pracy, o ile jest szkołą przymusu, gdyż to właśnie podleganie przymusowi jest istotą pracy szkoły. Najwłaściwszy czas pracy szkoły jest czasem definiowanym przez respondentów kategoriami „muszę", „trzeba", co wprost odsyła nas do definicji przemocy ukrytej. Jeżeli zatem szkoła ma odpowiadać na zapotrzebowanie rynku pracy, to robi to inaczej, niż chcą tego pedagodzy pracy – nie chodzi po prostu o edukację zawodową zgodnie z uznanymi definicjami, chodzi o wćwiczenie w kulturę pracy utożsamioną z kulturą przymusu[101]. Jednakże nie chodzi jedynie o pewien etos pracy subordynowanej siły roboczej, sprowadzający się do dyscypliny, lecz o znaczenia szkoły i pracy w ogóle. Praktyka, w której uczestniczą gimnazjaliści, określa swoje znaczenia – szkoły jako instytucji przymusu i pracy jako przymusu. Badani nie są w stanie pomyśleć inaczej szkoły, niż w sposób, który został wyznaczony przez aktualną jej praktykę. Przywodzi to na myśl tekst T. Szkudlarka, w którym „niezwykła szkoła" w opowiadaniu Agaty faktycznie pozostaje zwykła, gdyż zachowuje najwłaściwsze dla siebie cechy: hierarchię, podział czasu, przekaz pedagogiczny, dyscyplinę i ocenianie[102]. Nie sposób inaczej pomyśleć szkoły niż to, w jaki sposób została pomyślana, jak z resztą ukazują to wypowiedzi badanych:

> Kartkówki i sprawdziany, to nieodłączna część szkoły. **Bez kartkówek i sprawdzianów szkoła nie byłaby szkołą** – to takie sprawdzanie uczniów, co się nauczył na poprzedniej lekcji na następną, żeby sprawdzić, co zapamiętał z poprzedniej lekcji i żeby zyskał coś na przyszłość. GKSU6
>
> No ja myślę, że… wybieramy lepsze szkoły, żeby potem łatwiej dostać się na studia – **te gorsze są prostsze** – tam **nie muszą** się dużo uczyć, ani dużo się tak jakby wykazywać. No i ich zdaniem to jest łatwiej i **nie muszą** się dużo starać. Wystarczy szkoły, idą do prostej pracy i zarabiają jakoś na życie. GKPU18

[101] Najbliżej tak pojmowanej edukacji dla pracy i przez pracę (choć właściwie przez zadania formułowane przez szkołę) jest pojęcie kształcenia prozawodowego, które koncentruje się na ogólnych dyspozycjach pracownika, co za S. Bowlesem i H. Gintisem można określić jako kompetencje miękkie, trwałą dyspozycję pracownika do podjęcia pracy. Tym samym, chodzi raczej o ideologię, niźli o konkretne kwalifikacje niezbędne do wykonywania określonych zadań zawodowych na danym stanowisku pracy, chodzi o ideologię niezbędną do wykonywania dowolnej pracy w warunkach potraktowania jej jako towar.

[102] Zob. T. Szkudlarek, *McLaren i Agata. O pewnej możliwości interpretacji rytualnego oporu przeciw szkole*, [w:] Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*, cz. 2, Toruń 1992, s. 48–50.

Już wiemy, że praca w szkole automatycznie kojarzona jest z przymusem, jednak ze znaczeń nadanych doświadczeniu szkolnemu przez gimnazjalistów wynika, że owe doświadczenia są „normalnym" doświadczeniem szkoły. Proces ewaluacji, który jest kategorią centralną sposobów definiowania znaczeń szkolnego doświadczenia, jest warunkiem *sine qua non* szkoły. Z kolei z wypowiedzi GKPU18 można wyprowadzić strategię oceniania szkoły – „te gorsze są prostsze", czyli te lepsze są trudniejsze – skala trudności, a zatem i jakości kształcenia w danej placówce dalej skojarzona jest nie tyle z uczeniem się, ale z przymusem uczenia się. GKPU18 różnicuje szkoły na te, w których uczniowie „nie muszą się dużo uczyć (…) dużo starać" oraz te, w których uczniowie doznają bardziej intensywnego przymusu. W całej swej okazałości istota instytucji szkoły ukazuje się w napięciu między „robieniem, co się chce" i „robieniem, czego chce szkoła":

> Chcę iść do **dobrej zawodówki**, która ma jakiś tam poziom – o to chodzi, że **lepiej uczą tam**. No – tam więcej się dowiem, niż, na przykład, w takiej **byle jakiej zawodówce**, w której jest jakaś patologia, gdzie oni sobie na pewno **robią, co chcą**, wychodzą z klasy, wyzywają nauczycieli, wyrzucają śmietniki przez okno, rozbijają szyby… dużo rzeczy – tak nie powinno być. Oni są nienormalni – **nie powinno tak być, że się do szkoły chodzi i nic nie robi**. GKPU9
>
> No bo pani od religii siedzi i pięć razy to samo powtarza, nauczyciel już nudzi, jak cały czas gada o jednym, a my cały czas rozmawiamy na religii, to ona cały czas o jakichś księżach gada, o niczym innym tylko ksiądz, taki ksiądz taki i coś tam. Na historii to też **nic nie robimy**, to ona… może trzy osoby z nią rozmawia, a my siedzimy i **nic nie robimy**, a na biologii, no to **normalnie**, jest cicho, **nic tam nie robimy**, bo to Pani Dyrektor, na matematyce u Pani X, no to jest spokój, bo to też tam **musi** być ten… bo ktoś **może mieć przechlapane** do końca roku, ale **ona nawet fajna jest**, niektórzy jej nie lubią, ale to tak w kit, a na innych lekcjach jak nauczyciel **nie daje sobie z nami rady**, no to **coś tam mu robimy**. (…) Normalne lekcje – no, że można coś z tego wynieść, czegoś się nauczyć. Tam jest jakaś **dyscyplina**, Pani X – ona dba o **dyscyplinę w klasie** i **my jej się słuchamy i jest fajnie**, czasami się z nami pośmieje i jest spoko, czegoś się nauczymy, bo głośno powie, wytłumaczy, nie? GKPU15

„Nie powinno tak być, że się do szkoły chodzi i nic nie robi" – kończy swoją wypowiedź GKPU9. Problem jest jednak bardziej złożony, a to za sprawą niewłaściwej z punktu widzenia szkoły działalności uczniów, którzy mogą „robić, co chcą", choć tego nie mogą. Co więcej, definicja (tu akurat „dobrej zawodówki") wpisuje się w schemat już rozpoznany – dobra szkoła jest szkołą przymusu, a zła jest szkołą, w której „robi się, co się chce". „Dialektyka roboty", jakby można było to określić, obecna jest w koncepcji GKPU15, zgodnie z którą gimnazjaliści „nic nie robią" i w sytuacji „nienormalnych" oraz „normalnych" lekcji, w których nauczyciel potrafi zaprowadzić „dyscyplinę" i znaleźć posłuch wśród uczniów, którzy obawiają się, że „mogą mieć przechlapane do końca roku". Niemniej, „nicnierobienie" w obliczu dyscypliny

i w obliczu braku dyscypliny jest jakościowo różne – wskazuje na to stwierdzenie w odniesieniu do „nauczyciela niedającego z nami rady". Ów nauczyciel, który nie jest w stanie zaprowadzić dyscypliny, staje się przedmiotem działania uczniów; „coś tam mu robimy" – jest to moment karnawałowego odwrócenia relacji podmiotowo-przedmiotowych w szkole polegającego na zaburzeniu rytuałów kształcenia[103]. Tu dochodzimy do przeświadczenia, że to właśnie dyscyplina jest esencją szkoły i jej niezbywalną cechą – a przynajmniej szkoły w jej dzisiejszej postaci. Nie pozostaje to bez związku dla znaczeń nadawanych samej szkole, jak i pracy uczniów w szkole, czy w końcu pracy w ogóle. Dyscyplina okazuje się uniwersalną i ponadczasową kategorią pedagogiki pracy, co wprost odsyła do koncepcji M. Foucaulta, choć ja proponowałbym nawiązać także do pokomplikowanej koncepcją „pustych znaczących" zasady korespondencji S. Bowlesa i H. Gintisa.

8.2. Dyscyplina w szkole i pracy – interpretacja za M. Foucaultem

„Nadzorować i karać" jest formułą, która według M. Foucaulta stanowi o przemianie społeczeństwa tradycyjnego, zmierzającego w stronę społeczeństwa nowoczesnego. Śmiałe analizy, na jakie pozwala sobie M. Foucault, dotyczą nacechowanego humanitaryzmem procesu odchodzenia od kaźni, chociaż zniknięcie kaźni nie jest po prostu humanizacją wszelkich wymiarów życia społecznego z wymiarem sprawiedliwości na czele[104]. I chociaż znika „ciało umęczone"[105], to nie znika samo ciało, na którym wykonywane operacje wpisują się w przekształconą „ekonomię kary"[106]. Ekonomia kary w społeczeństwach oświeconych polega na odebraniu karze ostatecznego wymiaru – kaźń przestaje być kaźnią nie ze względu na zmniejszenie wymiaru cierpienia delikwenta, lecz ze względu na przekształcenie jej w instrument osiągania „wyższych" celów[107]. Oto moment pozornej humanizacji wymiaru sprawiedliwości, który zbiega się z pojawieniem się w praktyce społecznej „szeregowego funkcjonariusza moralnej ortopedii"[108] – nauczyciela. „Niechaj kara, jeśli wolno tak rzec, godzi raczej w duszę niż ciało"[109], cytuje G. de Mably'ego M. Foucault:

> Po egzekucji, która wyładowuje się na ciele, kolej na karę, która głęboko zapadnie w serce, myśl, dosięgnie woli, przekonań[110].

[103] Zob. P. McLaren, *Schooling*…, s. 141–174.
[104] Zob. M. Foucault, *Nadzorować*…, s. 11.
[105] Tamże.
[106] Tamże.
[107] Zob. tamże, s. 14.
[108] Tamże, s. 13.
[109] Tamże, s. 19.
[110] Tamże.

Humanizacja polega tu na przesunięciu obiektu operacji karnej z przedmiotu, którym jest ciało na podmiot, jest to moment określany jako u*ja*rzmienie, polegający na upodmiotowieniu człowieka (z poddanego staje się obywatelem) w obliczu relacji panowania[111]. Ta paradoksalna operacja umożliwia ustanowienie kontroli w miejsce kaźni i choć ciało przestaje być punktem dojścia kary, to pośredniczy w procesie karania ku nadzorowaniu.

Warto w tym miejscu poruszyć rzadziej eksploatowany wątek obecny w *Nadzorować i karać* M. Foucaulta – chodzi mi o wątek *stricte* ekonomiczny. Mówiąc innymi słowy, ciało skazańca jest jedynie jego przedmiotem, będąc jedynym przedmiotem oddziaływania. Dopiero za pośrednictwem ciała można oddziaływać na „duszę", ale także tylko ciało jest obserwowalnym wskaźnikiem moralnej korekcji. Wątek ekonomiczny wiąże się z – jakby mógł określić to S. Žižek – „czysto materialną szczerością", z obserwowalnymi znakami, z wykorzystaniem, w końcu, ludzkiego potencjału:

> Ale ciało zanurzone jest też bezpośrednio w sferze polityki, stosunki władzy wpływają na nie wprost: *b*lokują je, naznaczają i urabiają, torturują, zmuszają do rozmaitych prac, różnych obrzędów, domagają się odeń znaków. To polityczne *b*lokowanie ciała wiąże się na zasadzie skomplikowanych i wzajemnych zależności z jego wykorzystaniem ekonomicznym: zasadniczo ciało jest *b*lokowane relacjami władzy i dominacji jako siła produkcyjna, ale sprowadzenie go do siły roboczej jest możliwe nie wcześniej, nim zostanie włączone w system u*ja*rzmiania (…); jego siła staje się pożyteczna dopiero wówczas, kiedy będzie ciałem produktywnym i u*ja*rzmionym zarazem[112].

Oto moment, który można potraktować jako wkład M. Foucaulta do rozwoju pedagogiki pracy – koniecznym warunkiem możliwości „wykorzystania ekonomicznego" jest obrócenie człowieka w ciało produktywne (urzeczowienie ciała) i nadanie mu statusu podmiotu poddanego kontroli (jego u*ja*rzmienie). W tej właśnie formule realizuje się odpowiadanie szkoły na zapotrzebowanie kapitalistycznego sposobu produkcji.

> (…) lenistwo jest główną przyczyną większości zbrodni. Ankieta – jedna z pierwszych zapewne – przeprowadzona wśród skazanych z okręgu Aalst w 1749 roku pokazuje, że złoczyńcy nie byli „rzemieślnikami ani chłopami (robotnicy myślą jedynie o pracy, która ich żywi), ale próżniakami oddającymi się żebraninie". Owocuje to pomysłem zakładu, który dostarczałby swego rodzaju pedagogiki pracy tym, którzy są wobec niej oporni[113].

I właśnie „oporność" względem „uniwersalnej pedagogiki pracy" stanowi punkt wspólny dla teorii M. Foucaulta, pedagogiki pracy i praktyki szkoły. Chodzi o to, że nim owa oporność znajdzie swoje potwierdzenie w popełnionym przestępstwie, powinna zostać podjęta próba ukształtowania u*ja*rzmionego

[111] Zob. tamże, s. 25.
[112] Tamże, s. 27.
[113] Tamże, s. 119.

i produktywnego ciała – próba o masowym zasięgu, jak tylko powszechny może być obowiązek szkolny. Oto moment wiążącego się z dyscypliną, „wielkiego zamknięcia”[114], którego przedmiotem pozostają także moi respondenci, co zresztą pozostawia swój ślad, gdy tylko próbują oznaczyć doświadczenie szkoły. U podwalin nie tylko szkoły, ale i każdej instytucji wpisującej się w formułę nadzoru i kary leży jednak przedzałożenie podatności obiektu oddziaływań[115]. Relacja podatności „duszy” z przydatnością ciała ustanawiana jest w otoczeniu „ciasnej sieci przymusów, nakazów i zobowiązań”[116]. Dyscyplina sprowadza się do ustanowienia relacji „podatność–przydatność”[117].

> Jakaś tajemna, podobna do ciążenia siła popycha nas zawsze ku przyjemności. Odruchowi temu stoi na przeszkodzie tylko przeciwstawiające mu się prawo[118].

Podobnie prawny obowiązek szkolny przeciwstawia się dążeniu gimnazjalistów do przyjemności – do robienia tego, co się chce i do późnego wstawania. Logika kary wpisana jest w tę właśnie „mechanikę sił”, która poprzez zmniejszenie atrakcyjności deliktu, zmniejsza również pożądliwość[119]. W każdym razie osoby, które znajdują się w zasięgu obowiązku szkolnego podlegają – podobnie do więźniów – karaniu przez pozbawienie praw do dysponowania sobą, swoim czasem i swoim ciałem. To podstawowy wymiar dyscypliny pracy w szkole – po pierwsze przyjdź do szkoły, jeżeli jednak nie przyjdziesz wiedziony skłonnością do przyjemności, to wiedz, że kontrola obecności oraz instrumentarium, którym dysponuje szkoła i państwo do tej szkoły cię przywiedzie. Nawiązuję tu jednocześnie i do koncepcji M. Foucaulta, i do tego, co mówili o przymusie i przyjemności badani. Szkoła jest przymusowa i nieprzyjemna, a od pracy wiążącej się koniecznie z przymusem odwodzeni są perspektywą czasu wolnego. Czas, jakby powiedział M. Foucault, jest „operatorem kary”[120], co w kontekście czasu jako wyznacznika statusu treści oznacza, że uprzywilejowaną treścią jest kara i nadzór u*ja*rzmionego ciała. Moment, w którym szkoła, a nie uczeń, dysponuje jego czasem i ciałem, a za jego pośrednictwem i umysłem, narzucając uznane znaczenia kultury.

„Niechaj kara wypływa ze zbrodni” – pisze M. Foucault, trawestując historyczną dyskusję wokół systemu penitencjarnego, jaką zatem zbrodnie popełnili uczniowie? Żadną, ale mogliby ją popełnić. Pedagogiczna konstatacja wokół *Nadzorować i karać* może brzmieć w taki sposób: szkoła jest po to, aby uczniowie odsiedzieli w niej to, co odsiedzieliby w więzieniu, gdyby do

[114] Tamże, s. 137.
[115] Zob. tamże, s. 132.
[116] Tamże.
[117] Tamże, s. 133.
[118] Fragment ten umieszczony jest w cudzysłowie, jednakże nie jest opatrzony przypisem w żadnym z dwóch polskich wydań *Nadzorować i karać*. Zob. tamże, s. 101.
[119] Zob. tamże, s. 103.
[120] Tamże, s. 105.

szkoły nie poszli. Słowa te nabierają empirycznej namacalności w perspektywie badań Z. Kwiecińskiego, z których wynika, że czas „dyscyplinowania i organizacji pracy" jest najczęściej stracony dla rozwoju ucznia[121]. Jeżeliby spróbować oszacować, ile czasu w trakcie trwania obowiązku szkolnego uczeń jest dyscyplinowany wbrew własnemu potencjałowi rozwojowemu (ile czasu moralizuje nauczyciel), to uzyskamy świadomość wymiaru kary, jaki nas wszystkich dotyka. Powszechność tego zabiegu na naszych ciałach, powszechność obowiązku szkolnego i takiego jego realizowania, z jakim my kiedyś i z jakim teraz mają do czynienia uczniowie, dosłownie traktuje zasadę realizacji poprzez karę „lekcji zbiorowej moralności"[122] – kara, o której mówię, dotyka wszystkich potencjalnych winowajców, choć w różnym stopniu dotyka różnych klas społecznych. Mówiąc wprost, inaczej z relacji „podatność––przydatność" będzie korzystał pracodawca, inaczej pracownik. Jaka jest istota pracy szkoły? Jest nią „rządomyślność" jako stosunek między technikami u*ja*rzmiania a „technikami siebie"[123] – wytworzenie sytuacji gwałtu, który spowoduje, że jednostka sama zada sobie gwałt, by nie został on zadany przez społeczeństwo. Dostosowanie do norm moralnych kapitalizmu – dyscyplina pracy – staje się spuścizną doświadczenia szkoły.

8.3. Puste znaczące, zasada korespondencji i treść znaczenia pracy

W rozdziale 1 przedstawiłem zamysł dokonania syntezy poglądów S. Bowlesa i Gintisa z poglądami E. Laclau. Główna moja teza brzmiała: gdyby spojrzeć na puste znaczące w perspektywie zasady korespondencji oraz wziąć w nawias twierdzenie o swoistości kultury i języka, treść pustego znaczącego pracy wypełnia się w sposób, który daje wyraz stosunkom produkcji. W wersji Laclau musielibyśmy mówić o stosunku hegemonicznym, co akurat w odniesieniu do pojęcia pracy nie wyklucza się. Otóż stosunek hegemoniczny w przypadku pracy odnosi się do stosunków produkcji, a zatem kulminacją problemu jest zarówno zagadnienie władzy w pracy (w szerokim sensie), jak i w miejscu pracy.

Podążając za już przedstawionymi narracjami badanych gimnazjalistów, należy podkreślić, iż przynajmniej na etapie gimnazjum[124] mamy do czynienia z obsesyjnym przywiązaniem szkoły do dyscypliny pracy. Znajduje to swój wyraz w wypowiedziach badanych, ale co ważniejsze, gdy dokona się bardziej syntetycznej analizy, to okazuje się, że o czynnościach podejmowanych przez

[121] Zob. Z. Kwieciński, *Socjopatologia*…, s. 109.

[122] Zob. M. Foucault, *Nadzorować*…, s. 107.

[123] Zob. tenże, *Techniki*…, s. 249.

[124] M. Boryczko, który dokonuje analizy porównawczej pedagogii szkół o zróżnicowanych pozycjach w rankingach, zauważa, że jeżeli chodzi o poziom liceów, to występuje tam silne różnicowanie typów doświadczenia szkolnego. Zob. M. Boryczko, *Między oporem*…, s. 116–172 i 330–426.

gimnazjalistów w szkole nie mówią oni w kategoriach możliwości, ale przede wszystkim, a właściwie tylko w kategoriach przymusu. Idąc tropem S. Bowlesa i H. Gintisa, należałoby dostrzec w takim wypełnieniu treścią pustego znaczącego pracy odpowiadanie szkoły na potrzeby gospodarki, które sprowadza się do wytworzenia subordynowanej siły roboczej.

Specyficzną odmianą podporządkowywania jest polityka głosu, która stanowi instrument skutecznego narzucenia z jednej strony, a z drugiej jest jego wskaźnik[125]. Dla S. Bowlesa i H. Gintisa kluczowym elementem hegemonii ideologii społecznej kontroli są autorytarne stosunki społeczne w klasie szkolnej z uwzględnieniem centralnej roli nauczyciela w procesie komunikacji – aktywność ucznia, *idée fixe* progresywizmu, jest mrzonką. Nie inaczej dzieje się w klasie szkolnej w polskim gimnazjum, gdzie doświadczenie szkolne określane jest jako przymus „siedzenia, słuchania, notowania i zapamiętywania":

> No **słucham nauczyciela**, **żeby nie gadał**, **że go nie słucham**. No jak nie będę słuchał i mnie zobaczy nauczyciel, że gadam z innymi, to mnie pyta, no tam z lekcji, co ona mówiła. A nie chce mi się zarobić pały, więc go słucham, a bym dostał, że nie słuchałem i za aktywność na lekcji. GKPU16

Przedziwna formuła, w którą GKPU16 ujmuje stosunki komunikacyjne nauczyciel–uczeń, ukazuje podwójną przewagę komunikacyjną nauczyciela. Nie jest nawet ważne, że nauczyciel dysponuje instytucjonalną władzą oceniania ucznia – ważne jest, że słuchanie (milczenie) ucznia wzmacniane jest mówieniem nauczyciela, które zostaje „zdwojone" „gadaniem", gdy tylko uczeń nie słucha, lecz „gada". Ów monopol na transmisję jest charakterystyczny dla relacji komunikacyjnych między zwierzchnikiem i podwładnym i jako obecny w szkole może być postrzegany jako wćwiczenie w – jakby to określił P. Freire – „kulturę ciszy"[126]. Kultura ciszy jest jednym z podstawowych wymiarów „bankowej" koncepcji edukacji i społecznej opresji dokonywanej za pośrednictwem szkoły[127]. Chociaż P. Freire nie akcentuje tak bardzo wątków ekonomicznych, to pojęcie „kultury milczenia" dokładnie oddaje cele szkoły w ujęciu S. Bowlesa i H. Gintisa. To, co charakteryzuje koncepcję S. Bowlesa i H. Gintisa, to ekonomiczny redukcjonizm, polegający na dostrzeganiu korzeni problemów w kapitalistycznym sposobie produkcji. Mówiąc innymi słowy, szkoła jest zorientowana na „uległość, pasywność, posłuszeństwo"[128] ucznia przede wszystkim dlatego, że działa „zasada korespondencji"[129], polegająca na odpowiadaniu szkoły na potrzeby gospodarki, ze szczególnym uwzględnieniem zapotrzebowania na siłę roboczą.

---

[125] Zob. P. Stańczyk, *Milcząca zgoda…*, s. 25–38.
[126] P. Freire, *Pedagogia do Oprimido*, s. 66 i 84.
[127] Zob. tamże, s. 84.
[128] S. Bowles, H. Gintis, *Schooling…*, s. 42.
[129] Tamże, s. 130–132.

Celem pracodawców jest przeobrazić człowieka w siłę roboczą, przez wyposażenie go w kompetencje zawodowe, ale także trwałe dyspozycje do wchodzenia w relacje społeczne charakterystyczne dla kapitalistycznego sposobu produkcji, oraz subordynacja względem organizacji, w której znalazł się pracownik[130]. Szkoła wobec tego celu pozostaje podporządkowana, realizując swoją funkcję, którą jest „facylitowanie" przekształcania pracy w zysk[131]. Dzieje się tak, ponieważ warunkiem koniecznym możliwości akumulacji kapitału jest praca i to właśnie zasada akumulacji kapitału uniemożliwia realizację postulatu demokratyzacji oświaty, ale także społeczeństwa w ogóle.

✦

W tym oto momencie dochodzimy do ostatecznej konstatacji – szkoła odpowiada na zapotrzebowanie kapitalistycznego rynku pracy, lecz inaczej niż jest to postulowane przez pedagogów pracy. Nie najważniejsze są kwalifikacje zawodowe, ale trwałe dyspozycje subordynowanej, u*ja*rzmionej w procesie kształcenia siły roboczej. W tym sensie szkoła jako instytucja organizująca proces wytwarzania powinności facylituje proces powstawania wartości dodatkowej względnej i akumulację kapitału. Jeżeli w ogóle szkoła odpowiada na zapotrzebowanie rynku pracy – jeżeli szkoła jest w jakimś sensie szkołą pracy, to przede wszystkim szkoła pracy oznacza (ciągle) teraz szkołę przymusu. Praca „naturalnie" jest formą podlegania przymusowi, nie ma innych znaczeń i nie jest „radosną twórczością". Jeżeli jednak w jakimś sensie można sobie wyobrazić pracę inną niż nacechowaną przymusem, to odsyła to do fantazji o pracy „bez pracy" – bez charakterystycznych dlań dolegliwości. Odsyła to nas również do traumy podziału pracy, w obu tych odesłaniach merytokratyczna fantazja o sprawiedliwym konstruowaniu nierówności, a także fantazja kierowania pracą innych osób („Szef woli w relaksie położyć nogi na biurko i czekać aż wszyscy zrobią i pójść do domu" GKPU21) ma swój wyparty punkt odniesienia. Jest nim ciężka praca i ciężkie życie, co w wymiarze praktycznym spotka większość badanych, konfrontujących rzeczywistość pracy w kapitalizmie ze swoją fantazją pracy, także w warunkach kultury kapitalizmu wytwarzaną.

[130] Zob. tamże, s. 10–11.
[131] Zob. tamże, s. 129.

Rozdział 9. Demokracja ekonomiczna i wychowanie[132]

Przedmiotem tego rozdziału jest próba interpretacji sygnalizowanego w poprzednim rozdziale fenomenu deprecjacji pracy fizycznej i kształcenia zawodowego w kontekście zagadnienia wychowania przez pracę i dla pracy. W sensie bardziej ogólnym ten fragment książki dotyczy relacji między demokracją a wychowaniem, stąd tytuł wprost nawiązuje do *opus magnum* J. Deweya[133]. Jednakże przez wzgląd na zagadnienie „pracy" relacje te są pokomplikowane przez ekonomię.

Punktem wyjścia dla mych rozważań jest deklarowana przez Z. Wiatrowskiego dezaprobata dla deprecjacji pracy fizycznej i wytwórczej:

> Wprawdzie cały okres międzywojenny cechowała walka o nadanie szkolnictwu zawodowemu rozmiarów i rangi odpowiadających ówczesnym potrzebom życia gospodarczego, lecz była to walka trudna, gdyż w istocie rzeczy w społeczeństwie polskim wciąż nie doceniano wartości i ważności pracy fizycznej, wytwórczej, a hołdowano pracy umysłowej[134].

Dalej Z. Wiatrowski przywołuje zdanie Józefa Chałasińskiego:

> (…) społeczeństwo polskie jest przesadnie arystokratyczne. W opinii przeciętnej, przeważnie urzędniczej inteligencji, rzemiosło jest traktowane pogardliwie[135].

Chociaż diagnoza Z. Wiatrowskiego dotyczy czasu minionego, to zawiera ona wszystkie elementy niezbędne, by poruszyć namysł nad relacjami między demokracją, ekonomią i wychowaniem. W pierwszej kolejności należy zwrócić uwagę na to, że według Z. Wiatrowskiego trudności w popularyzacji kształcenia zawodowego wiążą się z pogardą pracy fizycznej i wytwórczej. Rewersem pogardy pracy fizycznej jest preferowanie kształcenia ogólnego, które faktycznie odsuwa w czasie kształcenie zawodowe, a także inicjację zawodową. Co ciekawe, dodaje Z. Wiatrowski, nawet w okresie PRL, który charakteryzowała gloryfikacja pracy fizycznej, „w świadomości społecznej kształcenie

---

[132] Jest to zmodyfikowana wersja artykułu już opublikowanego. P. Stańczyk, *Demokracja ekonomiczna i wychowanie*, „Forum Oświatowe" 2010, nr 2(43), s. 5–17.

[133] Zob. J. Dewey, *Demokracja i wychowanie*, Warszawa 1963.

[134] Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki*…, s. 148–149.

[135] J. Chałasiński [za:] Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki*…, s. 149.

ogólne realizowane w szkole ogólnokształcącej cieszy się nadal większym uznaniem”[136].

W każdym razie mamy tu do czynienia z diagnozą występowania w społeczeństwie pogardy pracy fizycznej, czego skutkiem jest usilne dążenie do wyboru ścieżki kształcenia ogólnego. W tym miejscu musi się pojawić pytanie o występowanie tego fenomenu dziś. Analiza założonych i rzeczywistych wymiarów rekrutacji do szkół ponadgimnazjalnych (2002) potwierdza, że preferowane są szkoły ogólnokształcące, które faktycznie umożliwiają odłożenie w czasie kształcenia zawodowego i zawodowej inicjacji o kolejne trzy lata[137]. Podobny problem zajmuje również S.M. Kwiatkowskiego, który zauważa:

> Jeżeli uwzględnimy fakt, że absolwenci gimnazjów, którzy uzyskali najwyższe wyniki na tym egzaminie, wybierają spośród szkół ponadgimnazjalnych w pierwszej kolejności licea ogólnokształcące, to można sformułować tezę o niedostatecznym przygotowaniu wstępnym wszystkich, którzy zdecydowali się lub zostali skierowani na tor zawodowy [kształcenia – przyp. P.S.][138].

Tym samym, problem deprecjacji kształcenia zawodowego polega na tym, że szkoły zawodowe na poziomie ponadgimnazjalnym są szkołami drugiego wyboru, a zatem w świadomości zbiorowej za wartościowe uznane jest kształcenie ogólne. Choć S.M. Kwiatkowski akcentuje trudności dydaktyczne i wychowawcze, to najistotniejszym tutaj problemem są znaczenia kształcenia zawodowego funkcjonujące w świadomości społecznej także osób uczęszczających do ponadgimnazjalnych szkół zawodowych, dla których:

> (…) konieczność uczenia się w szkole zawodowej dla dużej grupy uczniów jest źródłem frustracji, a nawet agresji. Mając rozbudowane aspiracje edukacyjne, nie akceptują oni szkoły, która w opinii społecznej jest placówką drugiej kategorii, naznaczającą w sposób negatywny uczniów[139].

Co ważniejsze, nawet krytyk prymatu kształcenia ogólnego nad zawodowym, S.M. Kwiatkowski, daje wyraz panującemu powszechnie przekonaniu, gdy przypisuje „rozbudowane aspiracje edukacyjne” osobom, które nie akceptują znalezienia się w obszarze szkolnictwa zawodowego. Konsekwentnie bowiem musielibyśmy uznać, że osoby, które akceptują taką ścieżkę kariery edukacyjnej nie mają „rozbudowanych aspiracji edukacyjnych”. Niemniej, podobnie do Z. Wiatrowskiego S.M. Kwiatkowski zwraca również uwagę na rozmiary kształcenia, które wskazują, że młodzież, dokonując wyborów edukacyjnych, niejako materialnie potwierdza przedkładanie kształcenia ogólnego nad zawodowym po okresie przemian ‘89, gdy wcześniej „całe dziesięciolecia

136 Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki*…, s. 149.
137 Zob. tamże, s. 310.
138 Zob. S.M. Kwiatkowski, *Kształcenie zawodowe w systemie szkolnym jako droga do dorosłości*, [w:] Z. Wiatrowski, K. Ciżkowicz (red.), *Pedagogika pracy i andragogika*…, s. 82.
139 Tamże.

w Polsce w aspekcie ilościowym dominowało kształcenie zawodowe”[140]. Mamy tu zatem do czynienia ze zjawiskiem, zdaniem S.M. Kwiatkowskiego stosunkowo nowym, choć za J. Chałasińskim Z. Wiatrowski znajduje korzenie deprecjacji kształcenia zawodowego dużo wcześniej. Prawdopodobnie wszyscy oni mają rację, a zjawisko, o którym mowa, nasiliło się wraz z przejściem od dyktatury partii i gospodarki centralnie planowanej do demokracji parlamentarnej i kapitalizmu, choć możliwe, że trafniejsze byłoby upatrywanie deprecjacji kształcenia zawodowego i pogardy dla pracy fizycznej w kapitalizmie, który był ustrojem gospodarczym w okresie, z którego pochodzą i którego dotyczą poglądy J. Chałasińskiego oraz Z. Wiatrowskiego i S.M. Kwiatkowskiego.

W każdym razie S.M. Kwiatkowski, kierując się specyficznym dla pedagogiki pracy praktycyzmem, zapytuje:

> Co zatem zrobić, aby do szkół zawodowych trafiali dobrzy absolwenci gimnazjum, widzący (planujący) swoją pracę w obszarze wymagającym wykształcenia zawodowego. Wydaje się, że kluczem do rozwiązania tego problemu jest właściwe przygotowanie uczniów gimnazjum do określenia dalszej drogi edukacyjnej, z uwzględnieniem świadomego wyboru szkoły zawodowej. (…) świadomy wybór (…) jest fundamentem sukcesu edukacyjnego, a następnie zawodowego[141].

Dodając dalej:

> Pierwszy wniosek, a zarazem oczywista teza dotyczy więc drastycznego zmniejszenia procentowego udziału uczniów szkół zawodowych wśród ogółu uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Jest to sytuacja niepokojąca, gdyż rozwijająca się gospodarka oczekuje właśnie na absolwentów szkół zawodowych. (…) Czy zatem czeka nas deficyt robotników wykwalifikowanych i techników?[142].

Koniec końców do głosu dochodzi fetyszyzacja potrzeb rynku i woli pracodawców, bowiem „świadomy wybór szkoły zawodowej” wiąże się z „oczekiwaniem gospodarki” na „absolwentów szkół zawodowych”. Wobec czego, skoro miejsca pracy są w zawodach niewymagających wyższego wykształcenia, to S.M. Kwiatkowskiego musi dziwić, że młodzież wybiera licea ogólnokształcące, a w konsekwencji kształcenie wyższe[143]. Przy zasadzie organizującej myślenie pedagogów pracy, że szkoła ma odpowiadać jeszcze lepiej na zapotrzebowanie rynku pracy, przedkładanie kształcenia ogólnego nad zawodowym, odsuwanie rozpoczęcia kształcenia zawodowego do momentu studiów wyższych oznaczać musi działanie irracjonalne, bo nieekonomiczne. Przy tym wszystkim pojawia się u Z. Wiatrowskiego wątek o charakterze

[140] Zob. tamże, s. 85.
[141] Tamże, s. 82.
[142] Tamże, s. 85.
[143] Zob. tamże.

bardziej aksjologicznym niż ekonomicznym, który określa on za J. Chałasińskim jako „pogardę" dla pracy, za którą podąża pogarda dla kształcenia zawodowego.

Oczywiście pozostaje wątpliwość: czy za preferowaniem kształcenia ogólnego podąża deprecjacja pracy fizycznej i wytwórczej? Wstępnie, także w oparciu o własne badania, mogę potwierdzić, iż rzeczywiście praca fizyczna nie cieszy się najwyższym uznaniem, a „dobra szkoła" w percepcji respondentów, to szkoła, która odracza inicjację zawodową, ale sprawa jest bardziej skomplikowana. Chociaż praca fizyczna pogardzana jest w szczególności, to w ogóle praca ma wartość o tyle, o ile nie nosi cech pracy lub po prostu nie jest pracą. Tak więc praca jako taka, która przypada nam w udziale, jest przez gimnazjalistów deprecjonowana, co znajduje swój wyraz w fantazji o pracy bez pracy – pracy, która nie wiąże się w swej praktyce z pracowaniem. Tym samym, nie można – jak czyni to S.M. Kwiatkowski – krytykować ani systemu szkolnego w ogóle, ani systemu doradztwa w szczególności, ani tego, że szkoła nie jest powiązana z systemem gospodarczym, ani tego, że młodzież dokonuje irracjonalnych z punktu widzenia rynku pracy decyzji. Szkoła i tak jest powiązana z rynkiem pracy, a uczniowie i tak realia rynku biorą pod uwagę, problem jest tylko taki, że pedagogom pracy wymyka się zrozumienie faktu, że dzieje się to w opaczny sposób. Mówiąc wprost: pogarda pracy i kształcenia zawodowego nie jest wynikiem nierozumienia realiów świata pracy, ale ich praktycznym znawstwem.

Co więcej, wyniki mojego badania jakościowego wpasowują się w ilościowe analizy dokonywane przez Z. Wiatrowskiego – młodzież gardzi pracą, co przekłada się na edukacyjne wybory. Zamiast jednak zżymać się na młodzież, że dokonuje takich wyborów, jakich dokonuje i że praca nie jest dla niej wartością pozytywną, należy – moim zdaniem – postawić pytanie o warunki możliwości takiego stanu rzeczy. Dlaczego młodzież preferuje kształcenie ogólne i jakie są warunki możliwości pogardy pracy w ogóle, a w szczególności pracy fizycznej? Oba te pytania będą organizować zasadniczą część mojego wywodu, który będzie zawierał: syntetyczną prezentację wyników badania, które osadzę w nakreślonym już kontekście; interpretację fenomenu „fantazji o pracy bez pracy" w kontekście teoretycznym filozofii wychowania J. Deweya, na który to kontekst i Z. Wiatrowski, i J. Chałasiński mogliby się zgodzić; sproblematyzowanie dociekań o demokracji w obszarze gospodarki za L. Dowborem jako zagadnieniem „demokracji ekonomicznej".

9.1. Fantazja o pracy bez pracy

Jaki jest sens szkoły? Pytanie tego typu jest z jednej strony pytaniem teoretycznym z rodzaju pytań o ostateczny cel kształcenia[144], domagającym się badań spekulatywnych, z drugiej strony jest pytaniem, z którym można iść

[144] Zob. P. Zamojski, *Pytanie o cel…*, s. 37–41.

„w teren", oczekując od respondentów odpowiedzi. Pogląd na ten temat można sobie wyrobić, uświadamiając sobie, że czas spędzony w szkole jest czasem podlegania uczniów przymusowi. Można wręcz powiedzieć, że przymus staje się podstawowym instrumentem dydaktycznym i wychowawczym szkoły[145] – co nie może pozostać bez znaczenia dla znaczeń nadawanych doświadczeniu szkoły. Zatem, jeżeli doświadczenie szkoły, zwykły w niej dzień nacechowany jest nieznośnym przymusem, a jednak ów przymus, zgodnie z zasadą czysto materialnej szczerości[146] jest znoszony – uczniowie przychodząc do szkoły, wyrażają zgodę na takie ich traktowanie. Do tego momentu wiemy, że doświadczenie szkoły wyrażane jest w lęku przed „byciem nikim" i w fantazji o „byciu kimś", co przekłada się na fetyszyzowanie egzaminów zewnętrznych, przy jednoczesnym fantazjowaniu o „sprawiedliwie skonstruowanej nierówności". Fetysz i fantazja kumulują się w jednym momencie – w momencie podporządkowania się hierarchicznej strukturze szkoły, organizacji czasu pracy i przerw, kontroli aktywności uczniowskiej. Oddanie się wszystkim tym wymogom pozwala na fantazję o „dobrej szkole", „dobrej pracy" i „dobrym życiu", choć chyba właściwsze byłoby stwierdzenie, że fantazja ta pozwala akceptować horror Realnego szkoły tu i teraz.

Ciekawą egzemplifikacją zespolenia fantazji i fetyszu są definicje „dobrej szkoły", która w schemacie określającym sens doświadczenia szkolnego jest etapem pośredniczącym między „egzaminami zewnętrznymi" a „dobrym życiem", „dobrą pracą" i w rezultacie „byciem kimś". Z jednej strony mamy tu do czynienia z fantazją o czasie przyszłym, z drugiej jednak w określeniu „dobrej szkoły" ujawnia się istota szkoły jako takiej. Czym zatem jest dobra szkoła? Jak jest definiowana przez gimnazjalistów? Oczywiście pojęcie „dobrej szkoły" (44/44) odnosi się do szkoły ponadgimnazjalnej, ale co ważniejsze znajduje swoje przeciwieństwo w określeniu „złej szkoły" (44/44) i co ciekawe, jakość szkoły wyznaczona jest przez przymus:

> No ja myślę, że… wybieramy lepsze szkoły, żeby potem łatwiej dostać się na studia – **te gorsze są prostsze** – tam **nie muszą** się dużo uczyć, ani dużo się tak jakby wykazywać. No i ich zdaniem to jest łatwiej i **nie muszą** się dużo starać. Wystarczy szkoły, idą do prostej pracy i zarabiają jakoś na życie. GKPU18

> Chcę iść do **dobrej zawodówki**, która ma jakiś tam poziom – o to chodzi, że **lepiej uczą tam**. No, tam więcej się dowiem, niż, na przykład, w takiej **byle jakiej zawodówce**, w której jest jakaś patologia, gdzie oni sobie na pewno **robią, co chcą**, wychodzą z klasy, wyzywają nauczycieli, wyrzucają śmietniki przez okno, rozbijają szyby… dużo rzeczy – tak nie powinno być. Oni są nienormalni – **nie powinno tak być, że się do szkoły chodzi i nic nie robi**. GKPU9

[145] Poziom porządku i dyscypliny na lekcjach jest uznany przez dyrektorów i nauczycieli gimnazjów za podstawowe i najważniejsze kryterium oceny pracy nauczycieli. Zob. *Teaching and Learning International Survey (TALIS). Nauczanie – wyniki badań 2008. Polska na tle międzynarodowym*, R. Piwowarski, M. Krawczyk (red.), Warszawa 2009, s. 39.

[146] Zob. S. Žižek, *Przekleństwo…*, s. 21.

Po pierwsze, „dobra szkoła" w odróżnieniu od „złej szkoły" jest szkołą „trudniejszą", w której „lepiej uczą" i do której się „chodzi i coś się robi". Natomiast „zła szkoła" charakteryzuje się brakiem przymusu, znajdującym swe potwierdzenie w tym, że uczniowie „nie muszą się dużo starać", co przyciąga „patologię", która „sobie robi, co chce", a nie robi, czego oczekuje od nich szkoła. „Zła szkoła" ma swą istotę w tym, że wszystko można i nic nie trzeba, a „dobra" w tym, że wszystko trzeba i nic nie można. Zgodnie z tą logiką można powiedzieć, że „Pani X – ona dba o **dyscyplinę w klasie** i **my jej się słuchamy i jest fajnie** (…)" (GKPU15), bowiem Pani X za nic mając ustalenia pedagogiki alternatywnej, wykonuje pracę zgodnie z wytycznymi tradycyjnej pedagogiki, co jest i oczywiste, i naturalne, a zatem niekwestionowalne. Można powiedzieć, że dyscyplina w szkole jest tak „fajna", że wszyscy w masochistycznym szale fantazji o „dobrej szkole" krzyczą „jeszcze!", fantazjując o szkole dostarczającej jeszcze więcej przemocy symbolicznej i zgadzając się na strukturalną przemoc wbudowaną w instytucję szkoły jako całość.

Tak jak fetyszyzacja szkolnej przemocy wobec jednostki ma miejsce w szkolnej codzienności i odnosi się w najlepszym razie (w fantazji o fetyszu) do „dobrej szkoły", a więc do perspektywy średnioterminowej, to prawdziwa praca fantazji, będącej udziałem uczniów gimnazjów, dokonuje się względem perspektywy całożyciowej. Mają uczniowie do dyspozycji fantazję „dobrego życia" – określanego kategoriami konsumpcji – oraz, co ważniejsze dla tego tekstu, fantazję „dobrej pracy", która już we wstępie określona została jako „fantazja o pracy bez pracy". Oto kilka charakterystyk pojęcia „dobrej pracy" znajdującej się często w opozycji do „złej pracy":

> **Dobra praca**? Taka, w której **dobrze płacą** i **się robi, co się chce w niej**, to **co bym chciał robić**, to tam pracuję. Mówię o pracy jako mechanik samochodowy – to, co lubię. Robię, co chcę, to znaczy, co lubię. Będę tam z chęcią chodził, a nie tak z **przymusu**, bo **muszę**. GKPU9
>
> Aaa, **dobra praca**! **Dobra praca**, **dobrze się będzie** ten, **zarabiać** i **łatwa**. W takim sensie, że dla człowieka, który lubi tę pracę, to będzie dla niego łatwa. No po prostu **będzie robić to, co chce** i wtedy będzie mu łatwiej to robić. Bo **nie będzie robić tego, czego nie chce**, bo będzie mu **trudniej**. GKPU21
>
> Po takiej szkole można potem łatwiej dostać się do **lepszej pracy**… **dobrze płatnej**, że **nie za często się do niej chodzi** i **nie można się przepracować** i dobra praca to jest też taka, którą się lubi. GKSU1
>
> [„Jakąkolwiek" pracę? – P.S.] Nie, źle powiedziałam – taką, jaką się chce, tak jest najlepiej. **Niezbyt ciężką** i z **dużą pensją** najlepiej. No, nie taką jak **kopanie rowów** albo **zamiatanie ulicy**, jak to się mówi. Chodzi o taką pracę, w której **nie trzeba fizycznie pracować**, bo takie niskie zawody to są też słabo opłacane i słabo się zarobi. No i życie jest ciężkie. GKSU10
>
> **Dobra praca** to praca **dobrze płatna**, w której, no, taka umysłowa, a **nie że trzeba pracować własnymi rękami**. Fizyczna praca jest męcząca i trudniejsza zawsze. **Praca** umysłowa **nie męczy**, człowiek nie dostaje kontuzji. GKSU13

Po stronie definiującej mamy znaczenia wskazujące na deprecjację pracy, czy jakby określił to za J. Chałasińskim Z. Wiatrowski, pogardę. Co więcej, warunkiem leżącej w centrum naszego zainteresowania pogardą pracy jest napięcie między wolnością a przymusem w odniesieniu do pracy właśnie.

Mamy zatem fantazję dobrej pracy, która sprowadza się do zaspokajania potrzeb ekonomicznych z jednej strony, z drugiej zaś wiąże się z „łatwością", z niskim wymiarem jej czasu i brakiem możliwości „przepracowania się". Praca dobra w świadomości respondentów to praca niefizyczna, której nie wykonuje się „własnymi rękami". W końcu mamy też napięcie między wolnością a przymusem – wyobrażenie dobrej pracy radykalnie różni się od wyobrażenia dobrej szkoły w tym sensie, że ma dobra praca cechować się tym, czym charakteryzuje się zła szkoła – możliwością „robienia, co się chce". Niemożliwość robienia tego, co się chce, jest tym samym wypartym punktem odniesienia fantazji o dobrej pracy. Faktycznie jest horrorem Realności o pracy, w której trzeba pracować, kopać rowy i zamiatać ulicę – w której perspektywa przymusu prowadzi do dyssatysfakcji. Fantazja o pracy bez pracy ma swój pozytywny sens w heglowskim określeniu „czystego rozkoszowania [się]"[147] Pana pracą Sługi – na tym też polega „wolność i podmiotowość"[148] Pana:

> **Gorsza praca**, to znaczy, że **ciężej**, że **się ciężko pracuje**, **nie można sobie odpocząć** tyle, ile ci inni dyrektorzy odpoczywają i się **cały czas pracuje**. A dyrektor **sobie siedzi** i **nic nie robi**. GKPU2
>
> Co złego w **kopaniu rowów**!? – **Mało się będzie zarabiać** i to **ciężka praca** jest. A mnie też interesuje gastronomia – by gotować, albo być kucharzem, albo być szefem jakiejś restauracji. Dlatego wolałbym być **szefem** jakiejś restauracji, niż **obierać**, no te **ziemniaki**. On sam tego nie robi, bo jest **szefem** i **rządzi**. **Szef** woli w **relaksie** położyć nogi na biurko i czekać, aż wszyscy **zrobią** i pójść do domu. Tylko odbierać telefony, podpisywać dokumenty i to wszystko. **Woli takie, niż pracować** – tak mi się wydaje, tak w filmach widziałem. GKPU21

Przytoczone fragmenty wypowiedzi gimnazjalistów nie pozostawiają wątpliwości, że praca określona wolnością i pozbawiona w swej praktyce czynności pracy, to praca, w której przypada nam asymetrycznie korzystna pozycja w strukturze społecznego podziału pracy. Te same kategoryzacje, które opisują „dobrą szkołę" czy szkołę w ogóle – kategorie przymusu – określają jednocześnie pogardzaną pracę, przypadającą w udziale pracownikom fizycznym czy w ogóle pracownikom jako takim. Mówiąc innymi słowy, praca, w której istnieje walor przymusu czy też nakazu, jest pracą „złą", tak jak charakteryzuje to kolejny gimnazjalista:

> [Lepsza praca to jaka? – P.S.] W której **nie trzeba** – nie wiem – tak **dużo godzin być** albo **lepiej płacą**. Lepiej po prostu pójść do pracy i szybko mieć

[147] M.J. Siemek, *Hegel i filozofia*, Warszawa 1998, s. 61.
[148] Zob. tamże, s. 60–66.

wszystko zrobione, żeby **mieć czas dla siebie**. To znaczy, tak, **żeby robić, co się chce, a nie, co każą**. GKSU11

Badany GKSU11 wskazuje na to, że lepiej „robić, co się chce, a nie, co każą", co wskazuje wyraźnie na fantazmatyczność takiego znaczenia „dobrej pracy" – trudno bowiem wyobrazić sobie pracę, a przynajmniej dziś, pozbawioną hierarchicznego układu stanowisk pracy i nakazu. Taka fantazja, jak każda zresztą, ma swój wyparty punkt odniesienia: „robienie w pracy tego, co każą". Najważniejsze jest jednak to, że nawet „dobra praca" – fantazja o niej – jest nośnikiem napięcia, które zatem musi być charakterystyczne dla praktyki pracy w ogóle. Mam tu na myśli silną opozycję między czasem pracy a czasem wolnym – „czasem dla siebie", a nie dla pracy. Tym samym fantazja „dobrej pracy" to fantazja o czasie wolnym, czasie wolnym od pracy.

Reasumując, fantazja o „dobrej pracy" będąca udziałem gimnazjalistów nosi cechy całkowicie przeciwne niż fantazja o „dobrej szkole". Podczas gdy „dobra szkoła" ma charakteryzować się wytężoną pracą i wysoką skalą trudności, co znajduje swój ogólny wyraz w waloryzowanym pozytywne przymusie, to „dobra praca" określana jest kategoriami charakterystycznymi dla czasu wolnego, w którym wszystko można, a nic nie trzeba – „dobra praca" nosi te same cechy, co przerwy międzylekcyjne, jest bowiem czasem „relaksu". Nie sposób nie wpisać w znaczenia nadawane doświadczeniu szkolnemu przez gimnazjalistów perspektywy eschatologicznej: cierpienie tu i teraz (w szkole) prowadzić ma do czyśćca „dobrej szkoły", a następnie do raju „dobrej pracy" i „dobrego życia". Znaczenia doświadczenia szkolnego strukturowane są w obliczu „przyszłego życia" (GKSU2), jednakże i tu powraca wyparte, bowiem horror realności praktyki pracy ujawnia się jednak w ogólnej, nieulegającej pracy fantazji, cesze pracy, która jest czymś innym niż czas wolny. Symptom ten oznacza, iż niewyobrażalna jest praca dla siebie, gdyż występowanie czasu wolnego w kontekście pracy zdradza jej wyobcowany charakter.

9.2. Praca, czas wolny, sztuki wyzwolone i niewolnictwo

W tym miejscu kluczową staje się dychotomia czasu pracy i czasu wolnego. Rozwiązania, ale i ciekawych konsekwencji dostarczyć tu może lektura fragmentu *Demokracji i wychowania* J. Deweya, rozdziału poświęconego bez reszty problemowi, który ujawnił się jako problem pogardy pracy czy też problem fantazji o pracy bez pracy. Mam tutaj na myśli rozdział „Praca i czas wolny od pracy"[149], w którym J. Dewey dokonuje rekonstrukcji i krytyki rzeczonej opozycji:

Prawdopodobnie najgłębiej zakorzenioną antytezą, jaka się pojawiła w historii wychowania, jest antyteza wychowania przygotowującego do pożytecz-

[149] Zob. J. Dewey, *Demokracja*…, s. 267–278.

> nej pracy i wychowania dla swobodnego życia bez pracy. Same terminy „praca pożyteczna" i „czas wolny" potwierdzają już wyrażone twierdzenie, że konflikt między wartościami nie jest zamknięty w sobie, lecz odzwierciedla rozłam życia społecznego[150].

Określenie „najgłębiej zakorzenionej antytezy" nie tylko dokładnie odpowiada na problem relacji między wychowaniem a pracą, ale także jest zapowiedzią rozwiązania problemu pogardy pracy i fantazji o pracy bez pracy, bowiem J. Dewey wskazuje na opozycję, która wyznacza sens obu tych fenomenów. Równie ważne, co zidentyfikowanie opozycji między pracą i czasem wolnym w odniesieniu do historii wychowania, jest określenie pochodzenia takiego stanu. To stosunki społeczne stanowią ramę dla takiego pojmowania sensu pracy i wychowania na jej rzecz. Sytuację komplikuje fakt, iż geneza przeciwstawienia pracy i czasu wolnego sięga niewolniczego społeczeństwa antycznej Grecji:

> Oddzielenie wychowania liberalnego od zawodowego i przemysłowego pochodzi jeszcze z czasów greckich; było formułowane wyraźnie na podstawie podziału klasowego na tych, którzy zmuszeni są pracować na życie, i na tych, którzy wolni są od tej konieczności[151].

Poglądy J. Deweya są w tym zakresie jasne, społeczeństwo, charakteryzujące się podziałem na ludzi wolnych i niewolników, generuje wyraźną wokół tego podziału dystynkcję obejmującą całokształt praktyki społecznej, ze szczególnym uwzględnieniem praktyki edukacyjnej, i co dla nas szczególnie ważne, praktyki wytwarzania znaczeń. Zatem przy jednoczesnym stwierdzeniu, że warunkiem życia jest „zajmowanie się pewną ilością pracy"[152], należy dodać, że nieliczni wolni ludzie zawdzięczają swą wolną egzystencję niewolnikom[153]. Jak określa to J. Dewey za Arystotelesem, wolność sprowadza się do wolności od pracy – pracy, która będąc wymierzoną w rozwój „ciała, duszy, intelektu", staje się pracą mechaniczną, a zatem i pracą pogardzaną[154]. Owa pogarda pracy, która charakteryzuje społeczeństwo niewolnicze, zbudowana jest na kryterium fizycznego, cielesnego zaangażowania w proces wytwarzania[155]. Praca jest pracą, o ile jest fizyczna – to radykalna konsekwencja społecznego podziału pracy w społeczeństwie niewolniczym. Co więcej, każda działalność niemieszcząca się w kanonie sztuk wyzwolonych jest fizyczna, *ergo* jest pogardzaną pracą fizyczną, która ma swoje przeciwieństwo w „prawdziwym życiu"[156]. Jak zostało już powiedziane, temu podziałowi odpowiada praktyka edukacyjna, która zamyka się w prostym i konsekwentnym

[150] Tamże, s. 267.
[151] Tamże, s. 267–268.
[152] Tamże, s. 268.
[153] Zob. tamże.
[154] Zob. tamże, s. 272.
[155] Zob. tamże, s. 270–271.
[156] Tamże, s. 270.

rozróżnieniu na trening sprawności dla niewolników wobec liberalnego wychowania na rzecz rozwoju intelektu ku wiedzy[157].

Opozycja między czasem wolnym i czasem pracy jest konsekwencją niewolniczego społeczeństwa i ma swe konsekwencje dla praktyki edukacyjnej. Stwierdziłem również, że ma swe konsekwencje w konstruowaniu znaczeń pracy. Praca w społeczeństwie o tak wyraźnym podziale i w którym ów podział zbudowany jest na kryterium pracy, a sama praca przypada klasie niewolników, musi być pogardzana. Wytwarza to konsekwencje, które można ująć w kategoriach socjologii wiedzy, a które wyraża w stosunku do Arystotelesa J. Dewey:

> Gdyby koncepcja Arystotelesa reprezentowała jego osobisty pogląd, byłaby mniej lub więcej interesującą ciekawostką historyczną. (…) Ale Arystoteles po prostu opisał życie, które widział, bez zamętu i bez nieszczerości zawsze towarzyszącej umysłowemu zamętowi[158].

Koncepcja wychowania liberalnego i treningu sprawności, które podążają za praktyką społeczeństwa niewolniczego, jest jego opisem, więc nie można jej się dziwić. Tu pojawia się pytanie o to, czy zatem można się dziwić gimnazjalistom, których koncepcja sensu szkoły i fantazja o pracy bez pracy mają wiele punktów stycznych z rozważaniami Arystotelesa nad wychowaniem i pracą. Czy zanurzenie uczniów w szkolnej codzienności, ale także w praktyce społecznej jako całości, generujące opisane znaczenia „dobrej pracy" i „dobrej szkoły", to jedynie opis „bez zamętu"?[159] Problem leży w tym, że jak twierdzi J. Dewey, „obecnie (…) wszyscy ludzie, a nie tylko stosunkowo niewiele, są wolni"[160], co J. Dewey wykorzystuje jako argument przeciw tradycyjnej oświacie[161]. Argument ten jest dość prosty – gdy mieliśmy do czynienia ze społeczeństwem niewolniczym, nie było w koncepcji wychowania liberalnego przeciwstawionego treningowi praktycznemu żadnej „hipokryzji", a zatem utrzymywanie się tego podziału, a także pogarda pracy są zwykłym anachronizmem[162]. Nic bardziej błędnego – podobnie jak J. Dewey przyjmuje poglądy Arystotelesa zupełnie poważnie, a nie traktuje ich jako „ciekawostki historycznej", tak my winniśmy poważnie podejść do interpretacji fenomenów pogardy pracy i fantazji o pracy bez pracy. Logiczne konsekwencje, możliwe do wyciągnięcia w tym miejscu, są druzgoczące dla każdego, kto uwierzył w demokrację. Demokracja ograniczająca się do domeny administ-

[157] Zob. tamże.

[158] Tamże, s. 272.

[159] Tutaj też jawi się kluczowa różnica między koncepcją praktyki edukacyjnej, która jest obecna w krytyce dokonanej przez J. Deweya, a znaczeniami nadawanym przez gimnazjalistów. Otóż, „dobra szkoła", choć preferowane jest kształcenie ogólne (niezawodowe), cechuje się silnym przymusem, który bardziej „potrzebny" jest w ćwiczeniu subordynowanej klasy niewolników niż klasy wolnych ludzi.

[160] J. Dewey, *Demokracja*…, s. 272.

[161] Zob. tamże.

[162] Zob. tamże, s. 272–273.

racji państwowej jest rozwiązaniem przypieczętowującym deficyt demokracji. Jeżeli kategorie opisu społeczeństwa niewolniczego są dziś aktualne, to świadczy to o deficycie demokracji i umożliwia – analogicznie do cynicznego określenia „realnego socjalizmu" – mówienie o naszym ustroju jako o ustroju „realnej demokracji".

9.3. W stronę demokracji ekonomicznej

Pogarda dla pracy oraz fantazja o pracy bez pracy rodzą wątpliwości względem demokratyczności naszej demokracji – niedemokratyczne tendencje w świecie pracy rozdzielają społeczeństwo podług linii podziału klasowego. Przynależąc do określonej grupy społeczno-zawodowej stajemy się mniej lub bardziej wolni, a tym samym mniej lub bardziej zniewoleni. Natomiast wybór kształcenia ogólnego także przez osoby rekrutujące się ze środowisk niżej ulokowanych w strukturze społecznej należy interpretować jako ich ryzykowną grę o to, by dać się zastąpić w pracy, a nie by – jak prawdopodobnie ich rodzice – zastępować w pracy pracodawców. Odroczenie kształcenia zawodowego, choćby na przekór warunkom ekonomicznym, właściwie dokonuje się z powodów ekonomicznych. Należy, moim zdaniem, pojmować odraczanie kształcenia zawodowego, przedłużanie moratorium jako bardziej lub mniej udany „blef"[163], który wymaga od stosującej go osoby specyficznej odmiany zmysły praktycznego:

> Jest to (…) zmysł pozwalający znaleźć odpowiednie tereny do lokaty, wyczuć odpowiednie inwestycje kulturowe (…) zmysł wyczucia chwili do zainwestowania bądź wycofania się z inwestycji, zmiany terenu, gdy zyski wywołane dystynkcją stają się zanadto niepewne[164].

Masowe dążenie do wydłużenia kształcenia ogólnego, które wiąże się także z okresem wyjątkowego wzrostu wskaźnika skolaryzacji na poziomie wyższym jest wynikiem powszechnego przekonania, iż – trawestując P. Bourdieu – „uszlachcenie" w społeczeństwach zmodernizowanych dokonuje się przez skuteczne zbudowanie dystynkcji w polu edukacji. Kształcenie ogólne to w jakimś sensie „teren «bękarci»"[165], pozostawanie poza statusem – jeszcze nie Pan, ale jeszcze nie Sługa. Dla odmiany, wczesne przejście do kształcenia zawodowego prowadzić musi, przynajmniej w mniemaniu młodzieży oraz w kontekście ich wyborów edukacyjnych, do bycia Sługą.

---

[163] P. Bourdieu pisze o „udanym blefie" jako cesze strategii stosowanej w budowaniu dystynkcji w polu konsumpcji dóbr kultury, strategii mającej prawomocnie określić „zażyłość" z kulturą i potwierdzić wysoką pozycję jednostki, która go stosuje. Jednak biorąc pod uwagę płynność kapitałów, pojmowanie tej strategii można próbować rozszerzyć i objąć jej zasięgiem każde ryzykowne działanie polegające na spekulacji kapitałami (społecznym, kulturowym, ekonomicznym), które ma przynieść nadzwyczajne korzyści. Zob. P. Bourdieu, *Dystynkcja*…, s. 117 i dalej.

[164] Tamże, s. 120.

[165] Zob. tamże, s. 207.

W tym miejscu chciałbym zaproponować za L. Dowborem użycie kategorii „demokracji ekonomicznej”[166] w celu wyjaśnienia deficytu demokracji, który wyjaśnia stawiane w niniejszym tekście problemy. Wizja L. Dowbora jest wyjątkowo prosta, co upodabnia ją do dziewiętnastowiecznych utopii socjalistycznych (co jest zarzutem), ale jednocześnie, za sprawą tej prostoty właśnie, umożliwia ona zlokalizowanie przyczyn, które stały się przedmiotem tego tekstu. Problem pogardy pracy i fantazji o pracy bez pracy staje się faktycznie problemem demokratycznej kontroli ekonomii, a mówiąc bardziej radykalnie, politycznej władzy ludu nad procesami ekonomicznymi. L. Dowbor pisze:

> Demokracja ekonomiczna to jeszcze odległe pojęcie. Jesteśmy obywatelami, lecz rzeczywistość się nam wymyka[167].

Wymknięcie się obywatelom rzeczywistości znajduje taką egzemplifikację:

> Demokracja ekonomiczna wydaje się jeszcze mało znanym pojęciem. Tymczasem Bertrand Russell opisywał w latach 40. następujący paradoks: uważamy za przeżytek to, że rodzina królewska chce rządzić w jakimś kraju, czy podarować bratankowi jakiś region wraz z jego mieszkańcami i wszystkim innym, ale uważamy za normalne to, że jakaś rodzina – np. miliarderzy żyjący na naszej planecie – dysponuje taką władzą gospodarczą i polityczną, jaką dysponuje, i kupuje lub sprzedaje przedsiębiorstwa wraz z pracownikami i wszystkim innym tak, jakby to było lenno[168].

Id*ée fixe* L. Dowbora jest odzyskanie demokratycznej kontroli nad gospodarką – chodzi o „zdemokratyzowanie gospodarki”[169], byśmy wyzwolili się od władzy gospodarczej właścicieli środków produkcji, wyzwolili od władzy gospodarczej, która już zawsze pociąga za sobą władzę polityczną. „Czy ktoś wybrał go na takie stanowisko?”[170] – zapytuje L. Dowbor o prezesa Exxon, który autorytatywnie wypowiada się o zbędności rozwiązań proekologicznych, trafiając idealnie w deficyt demokracji w społeczeństwach deklaratywnie demokratycznych.

Wywód L. Dowbora godzi w myśl J. Deweya o tym, że obecnie jesteśmy wyzwoleni. W tę myśl J. Deweya godzi także fantazja o pracy bez pracy, ale co stanowi o ciekawych komplikacjach, to to, że sam Dewey mógłby wyjaśnić swymi poglądami ów fenomen, który ujawnia się przy analizie znaczeń nadawanych pracy i doświadczeniu szkolnemu. Fantazja o dobrym życiu i pracy bez pracy – o „życiu prawdziwym” – wynika z niedostatku demokracji ujawniającego się w niewoli obecnej w świecie pracy. Zniewolenie jednych przez drugich uruchamia fantazję o zniewalaniu, a nie byciu zniewolonym. Co-

166 Zob. L. Dowbor, *Demokracja ekonomiczna…*, s. 202–215.
167 Tamże, s. 21.
168 Tamże, s. 25.
169 Tamże.
170 Tamże, s. 215.

dzienne życie szkoły jest szkołą życia, w którym pragniemy – jak określają to frankfurtczycy, analizując logikę *homo oeconomicus* – „zastępować się w pracy przez innych”[171]. Blefowanie w procesie realizowania własnej kariery edukacyjnej ku fantazji o „dobrej pracy” i „dobrym życiu” – czystym delektowaniu się – jest wyrazem podporządkowania narzuconym zasadom gry w społeczny podział pracy oraz naiwną próbą odzyskania kontroli nad samym sobą.

Pogarda pracy, która stała się za sprawą Z. Wiatrowskiego i zbadanych gimnazjalistów problemem tego rozdziału, facylitowana jest przez deficyt demokracji w gospodarce – oto znamię „realnej demokracji” dziś.

[171] M. Horkheimer, T.W. Adorno, *Dialektyka*…, s. 51.

Rozdział 10. Alibi niskich zarobków. O wysokiej randze bezinteresowności w ideologii zawodowej nauczycieli[172]

Stosunek pedagogiczny ma dwie strony i jeżeli już zajęliśmy się znaczeniami, jakie wyłaniają się z doświadczenia szkoły w odniesieniu do pracy, zajęliśmy się „uwiedzeniem" uczniów przez kulturę późnego kapitalizmu realnej demokracji, to konieczne jest także zajęcie się sensem pracy nauczycieli. Tematyka sensu pracy nauczycieli w kontekście pedagogiki pracy wydaje się tym bardziej interesująca, iż należy rozpatrywać tę grupę zawodową jako potencjalnie najlepiej przygotowaną zawodowo grupę w ogóle. Chodzi mi o to, że przyszli nauczyciele spędzają całą swoją młodość w szkole, opuszczając ją na okres studiów, ale faktycznie nie opuszczając sektora edukacji, by przechodząc do nauczania i wychowywania, powrócić do szkoły. Rozdział 10 jest pierwszym rozdziałem, w którym relacjonuję wyniki badań nad sensem pracy nauczycieli uczniów, których doświadczenie szkoły przestawiłem w poprzednich czterech rozdziałach. Podążając za tropem redukcjonizmu ekonomicznego właściwego tradycyjnej pedagogice pracy i przede wszystkim S. Bowlesowi i H. Gintisowi, w pierwszej kolejności zderzę ideologię zawodową nauczycieli z jej materialną bazą, co wiąże się z wyłaniającym się z narracji badanych nauczycieli fenomenem, który określam jako „alibi niskich zarobków". Fenomen ten wyłonił się ze znaczeń nadawanych pracy przez nauczycieli. Alibi niskich zarobków występuje jako kompleks znaczeń wspólnie z bezinteresownością, będącą sensem nauczycielskiej pracy i treścią ich zawodowej tożsamości, a prowadzi do zadeklarowanego ustanowienia ucznia celem wszelkich podejmowanych przez nauczycieli czynności w miejscu pracy. Ów „uczniocentryzm"[173] jest jednak pozorny i można określić go jako element ideologii zawodowej w ortodoksyjnie Marksowskim sensie pojęcia ideologii – jest „uczniocentryzm" badanych nauczycieli ideologią w relacji do ekonomicznej determinacji ich pracy, za którą podąża wynikające z angażu podleganie obowiązkom zawodowym. Kultura organizacyjna szkoły jak każda kultura ma potencjał edukacyjny[174], co przekłada się na sensy przypisywane własnej pracy,

[172] Jest to zmodyfikowana wersja artykułu już opublikowanego. P. Stańczyk, *Alibi niskich zarobków. O wysokiej randze bezinteresowności w ideologii zawodowej nauczycieli*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2011, nr 4(56), s. 43–63.

[173] Pojęcia „uczniocentryzm" używam za: L. Kopciewicz, *Rodzaj i edukacja*…, s. 103.

[174] Zob. J. Bruner, *Kultura edukacji*, Kraków 2010, s. 71–98.

jak i sensy pracy szkoły w ogóle. Te zaś są nośnikiem sprzeczności pomiędzy zadeklarowanym „uczniocentryzmem" a wizją społecznej roli szkoły.

Wobec tego, jak sądzę, w obrębie refleksji pedeutologicznej wysoce niedocenioną okolicznością codziennego funkcjonowania nauczycieli w przestrzeni zawodowej jest ekonomiczny kontekst ich pracy. Jest to tym bardziej kłopotliwe, iż w całym myśleniu o profesjonalizmie nauczycieli wątek zarobkowego wykonywania pracy wydaje się nie do pominięcia. Oczywiście wątki ekonomiczne w krytycznej refleksji nad zawodowym wykonywaniem pracy nauczycieli pojawiają się, lecz dotyczą one pauperyzacji nauczycieli lub jej postrzegania[175], kulturowej deprywacji znacznej części tej grupy społeczno-zawodowej[176] albo dotyczą ideologicznych uwikłań pracy nauczycieli[177]. Tymczasem, jak sądzę, kluczowym jest łączenie tych wątków, bo choć pauperyzacja nauczycieli jest faktem, to wstępnym warunkiem możliwości pauperyzacji jest zawodowe, profesjonalne wykonywanie pracy – wykonywanie pracy odpłatne. Choć jest to z gruntu Marksowska perspektywa, uważam, że pozostałe problemy stawiane przez krytycznie zorientowaną pedeutologię podążają za ekonomicznym uwarunkowaniem pracy nauczycieli. Problem ten akcentuje T. Lewowicki, pisząc o nauczycielskim konformizmie i determi-

[175] Zob. H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli*, Gdańsk 2005; T. Lewowicki, *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*, Warszawa–Radom 2007; A. Nalaskowski, *Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji*, Toruń 1997; B. Śliwerski, *Nauczyciel jako zawód*, „Studia Pedagogiczne" 2010, t. LXIII.

[176] Zob. A. Nalaskowski, *Nauczyciele z prowincji*….

[177] Zob. M. Czerepaniak-Walczak, *Poszukiwania dróg przemian świadomości nauczycieli (w zakresie reformowania edukacji)*, „Studia Pedagogiczne" 2010, t. LXIII; M. Dudzikowa, *Mit o szkole jako o miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Kraków 2001; K. Gawlicz, M. Starnawski, *Obcy polskiego systemu edukacyjnego 20 lat po zmianie systemowej*, [w:] M. Nowak-Dziemianowicz, P. Rudnicki (red.), *Pedagogika. Zakorzenienie i transgresja*, Wrocław 2011; R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 2, Warszawa 2003; H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycielska w optyce pytań o współczesność i przyszłość*, [w:] H. Kwiatkowska (red.), *Edukacja nauczycielska wobec zmiany społecznej*, Warszawa 1991; tejże, *Potrzeba nowego usytuowania nauczyciela w kulturze a problem nauczycielskiej tożsamości*, [w:] A. Bogaj (red.), *Rozwój pedagogiki ogólnej*…; Z. Kwieciński, *Socjopatologia*…; tenże, *Tropy*…; tenże, *Między patosem*…; T. Lewowicki, *Problemy kształcenia*…; E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania*…; P. Rudnicki, *Ład społeczny i zakładnicy modeli edukacyjnych. Refleksje pedagogiczne*, [w:] P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak-Dziemianowicz (red.), *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli*, Wrocław 2008; P. Rudnicki, *Pedagogiczne refleksje nad transformacyjnym dwudziestoleciem: ograniczona refleksyjność, zakamuflowana indoktrynacja, niewyzwalająca edukacja*, [w:] M. Nowak-Dziemianowicz, P. Rudnicki (red.), *Pedagogika. Zakorzenienie*…; J. Rutkowiak, *Nauczyciel w wieloznaczności wolności a jego uczenie się od outsiderów*, [w:] H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, Warszawa 2000; D. Zaworska-Nikoniuk, *(Nie)ideologiczność dyskursów współczesnej pedagogiki? O pedagogu na polu minowym współczesnych sporów (nie)ideologicznych i szansach transgresyjności i transgeneracyjności*, [w:] M. Nowak-Dziemianowicz, P. Rudnicki, *Pedagogika. Zakorzenienie*…; E. Zalewska, *Ideologiczne konteksty działalności zawodowej nauczycieli w okresie transformacji ustrojowej w Polsce*, Gdańsk 2000.

nowaniu wyborów moralnych przez „zagrożenie bytu zawodowego" i „w ogóle godziwej egzystencji"[178].

Gdy podążam konsekwentnie za przyjętymi założeniami teoretycznymi, spojrzenie, które proponuję, jest silnie naznaczone ekonomicznym redukcjonizmem w stylu S. Bowlesa i H. Gintisa czy też L. Althussera, i ma za zadanie nie tyle wyeksponowanie ekonomicznych wątków nauczycielskiej pracy, lecz bardziej jeszcze radykalnie – dostrzeżenie dominującej roli motywu ekonomicznego dla kształtowania się myślenia nauczycieli o sensie ich pracy, a także o ogólnym sensie pracy szkoły. Nawiązuję tym samym do podstawowego założenia socjologii wiedzy o „społecznych źródłach myślenia", a właściwie „uwarunkowaniu bytowym" myślenia.

Wobec tego kluczowym wątkiem tego rozdziału jest tożsamość zawodowa nauczycieli, w której skupiają się przeciwstawne, wręcz niemożliwe do pogodzenia sensy, które sprowadzają się do współwystępowania sensów pracy możliwych do określenia jako wykonywanie jej profesjonalne i amatorskie jednocześnie. W autorefleksji nauczycieli nad sensem ich pracy przeważa w końcu profesjonalne pojmowanie własnej pracy, które możliwe jest do utrzymania jedynie dzięki „afektywnemu zaangażowaniu" w ideologię zawodową, ideologię bezinteresownego wykonywania pracy. Aby praca nauczyciela nie była tylko zawodem – uczulam na wieloznaczność tego stwierdzenia[179] – wymaga koncepcji bezinteresowności jako „punktu zapikowania"[180].

Punktem zaczepienia jest dla mnie fenomen, który nazwałem alibi niskich zarobków i od przedstawienia tego fenomenu zacznę. Niemniej głównym zagadnieniem rozdziału jest napięcie między interesownym a bezinteresownym wykonywaniem zawodu nauczyciela. Po stronie bezinteresowności stoi nauczycieli koncepcja wyjątkowości pracy, którą wykonują, a której znaczenia określone są kategoriami „misji" i z użyciem formuły: „nauczyciel jako zawód i powołanie". Definiując sens swojej pracy, nauczyciele używają Maxa Webera koncepcji „zawodu i powołania"[181], która jako zbitka językowa i jednocześnie „folklor filozofii" (jakby określił to A. Gramsci) jest ważnym składnikiem zawodowego samookreślenia się nauczycieli. Nauczycielskie poczucie misji, podążanie za powołaniem do pracy ma swoją istotę w kategoriach „bycia przyjacielem dzieci" jako określenie tożsamości – lub w „pomaganiu" jako najogólniejszemu określeniu najwłaściwszych dla „uczniocentryzmu" czynności nauczyciela. Niemniej to, jak i w czym pomagają uczniom nauczyciele, pozwala na postawienie ostrzegawczych hipotez z rodzaju tych, jakie stawia zwolennik odszkolnienia John Holt, pisząc o „pomagaczu"[182]. W ostatecznym rozrachunku, w chronologicznie „ostatnim słowie" nauczyciele zapytywani

[178] T. Lewowicki, *Problemy kształcenia…*, s. 102–103.
[179] Zob. B. Śliwerski, *Nauczyciel jako…*, s. 9, 17–22.
[180] S. Žižek, W *obronie…*, s. 38.
[181] Zob. M. Weber, *Polityka jako zawód i powołanie*, Kraków–Warszawa 1998, s. 55–140.
[182] J. Holt, *Pomagacz*, [w:] J. Rutkowiak (red.), *Zagadnienie celów wychowania*, Gdańsk 1987, s. 174–175.

o to, dlaczego pracują, ujawniają determinację ekonomiczną w ostatniej instancji[183]. Praca nauczyciela może być postrzegana jako „niszczący wyzysk"[184], lecz nie tylko w zaproponowanym przez J. Holta znaczeniu. W zakończeniu przedstawię, co wynika z ekonomicznego uwikłania pracy nauczycieli wobec ich koncepcji bezinteresowności w perspektywie Weberowskiej koncepcji „powołania" i pedagogiki krytycznej.

10.1. Alibi niskich zarobków – dowód bezinteresowności nauczycieli?

To, że praca nauczycieli ma walor zarobkowy jest oczywiste – nauczyciele wykonują swoją pracę odpłatnie w ramach podpisanej umowy. Co jednak szczególnie ważne w kontekście wyników badań, kwestionariusz wywiadu złożony był z pytań otwartych, a pytania pogłębiające spełniały zasadę, którą S. Kvale nazywa „rozmyślną naiwnością". Stosowanie tej zasady ma na celu pogłębione rozumienie badanego, a także uzyskanie odpowiedzi, których treść jest w najmniejszym możliwym stopniu narzucona przez badacza, tym bardziej że jak się okazało, zarobkowy walor pracy, tak jak sens pracy nauczycieli, jest kwestią wysoce drażliwą.

Alibi niskich zarobków (10/40) traktuję z jednej strony jako mechanizm retoryczny zasłaniający zarobkowy wymiar pracy, z drugiej zaś jako szczególną postać traktowania pracy w kategoriach bezinteresownej „misji" wynikającej z „powołania" (17/40) i polegającej na byciu „przyjacielem dzieci" (21/40) oraz „pomaganiu" im (29/40)[185]. Schemat ilustrujący sensy pracy, które wyłoniły się z nauczycielskich narracji, prezentuje rysunek 3.

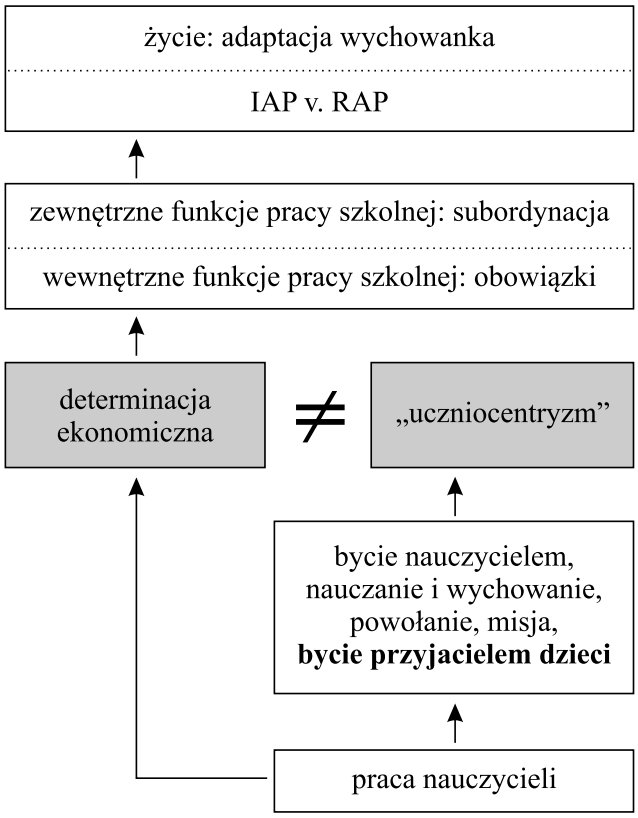
Przechodząc do alibi niskich zarobków, okazuje się, że jest ono wyrażane następująco:

> Więc ja, **niestety**, mimo że **praca** rzeczywiście **była dla mnie zawsze ważna** i te **zarobki wcale nie były najważniejsze**, bo przecież **przy tych naszych nauczycielskich pensjach**, jeśli **nie kochałoby się tego, co się robi**, to naprawdę ktoś przynajmniej z młodych ludzi chciał **wchodzić w ten zawód**, wiedząc że (…) osiągnie **dwa tysiące pensji**? GKPN8
>
> To jest taki dylemat (…) – **albo będę pracował za większe pieniądze i niekoniecznie będę lubił to, co robię, albo będzie odwrotnie – lubię to, co robię, ale nie będzie z tego większych pieniędzy**. **Ja jestem w tej drugiej grupie, która lubi to, co robi**. **Pieniądze to** oczywiście **jest miły**, **przyjemny dodatek**, ale **nie stawiam ich na pierwszym miejscu**. GKSN17

[183] W rozumieniu L. Althussera i S. Žižka. Zob. L. Althusser, *Ideologie i aparaty*…, s. 6; S. Žižek, *Rewolucja*…, s. 357.

[184] J. Holt, *Pomagacz*, s. 174.

[185] „Bycie przyjacielem", „pomaganie" i „misja" pojawiają się łącznie w 32 wypadkach.



Rysunek 3. Znaczenia nadawane pracy przez nauczycieli – między „uczniocentryzmem” a determinacją ekonomiczną

Źródło: badania własne

> (…) **ja się wyrażam w pracy**. To, co **ja robię, to lubię**. **Lubię tę pracę i ona mi się bardzo podoba**. [? – P.S.] – **A co mam mówić o pieniążkach**? Ja jestem przez moją mamę wręcz do parteru sprowadzana, że **to, co robię,** to nie jest **nic** takiego bardzo **przyszłościowego**, bo z tego ewentualnie odłożonych **pieniędzy nie ma**, a **zjarane gardełko** i gdzieś tam troszeczkę **znerwicowany organizm**. (…) **ja się odnalazłam w tym, co robię** (…). To nie jest jakaś autosugestia czy wmawianie sobie, że psychologicznie to jest tak fajnie, „słuchaj, **pracujesz, jesteś potrzebna światu**”. GKPN3

Z wypowiedzi wynika, że niskie zarobki mają być ostatecznym dowodem na to, iż nauczyciele robią to, co robią przede wszystkim, jeżeli nie wyłącznie, dzięki afektywnemu zaangażowaniu. Wynagrodzenie pojmowane jest jako „nienajważniejsze”, niebędące „na pierwszym miejscu”, mające rangę „miłego dodatku”. Jeden z badanych przedstawia relację między zarobkami i satysfakcją zawodową, z której wynika, że są to zmienne odwrotnie proporcjonalne – im wyższa satysfakcja z pracy, tym niższe zarobki. Wobec tego logika alibi

niskich zarobków jest prosta: gdy nie można przypisać pracy znaczenia materialnego, to rośnie ranga znaczenia samej pracy, której przypisuje się indywidualnie ważny sens – „wyrażenia siebie", „odnalezienia siebie". Ponadto trudno przypisać walor ekonomiczny pracy ze względu na ponoszone przez nauczycieli koszty – „znerwicowany organizm" i „zjarane gardełko". Wiadomo, że nie dla pieniędzy, a z miłości, ale – o ile w ogóle zasadne jest takie pytanie – skąd się ta miłość nauczycieli do pracy bierze? Trop odpowiedzi na to pytanie możemy znaleźć w wypowiedzi badanej GKPN3 – bycie „potrzebnym światu" – a oto dwie rozbudowane narracje w tej kwestii:

> **Praca jest ogromnie ważną częścią mojego życia**, (…). No i to jest (…) co przynosi mi **radość życia** (…). To jest to, o czym wcześniej mówiłam, czyli to **spełnianie się w pracy**, to **przynosi mi radość**, bo **daje mi taką fajną satysfakcję**, że, no mówię – **praca nauczyciela jest misją** pewną do wykonania i ja tę **misję** tak odczytuję, że (…) **ja jestem tyle warta, ile daję z siebie innym** i jeżeli dużo daję z siebie innym, no to rzeczywiście **może się to przekładać na wielkie zadowolenie i radość życia**. Ja **chcę być potrzebna innym ludziom**, to jest związane z wyborem mojego zawodu (…). Chyba dlatego. [Czy tylko dlatego? – P. S.] A wie Pan co, **może mi Pan nie uwierzy**, ale **płaca nie jest bardzo istotna**. O tak, ponieważ, bo wie Pan, że **nauczyciele niewiele zarabiają** i co tu dużo mówić, (…) **dla mnie najważniejsze było skupienie się na swojej pracy tej podstawowej**, żeby ją dobrze wykonać, bo **rozbijanie się na drobne** (…). GKSND19
>
> Wie Pan, (…) zacznę od tego, że **lubię z młodzieżą pracować** i nie przerażają mnie różne sytuacje i porażki, bo się też zdarzają (…). Wie Pan, **co jest** dla mnie **najważniejsze w tym zawodzie?** Jak widzę, jak od takiego **to**, **rośnie**, **nabiera** tej **świadomości**, pewnej **mądrości**, **rozwija się emocjonalnie** i nie tylko, i **zaczyna** jak drzewo **wyrastać na człowieka**, który już posługuje się pewnymi zasadami, rozumie to, co się wokół niego dzieje – **to jest budujące dla mnie**. To jest dla mnie najważniejsze i **dlatego mnie praca w szkole nie męczy** i właściwie z takim założeniem przyszedłem do szkoły, do tego zawodu (…), żeby właśnie **kształtować**, bo to chyba **nie ma nic piękniejszego**, to tak **jak z gliną**, **lepi Pan coś i powoli**, **powoli ta postać jest coraz kształtniejsza, dokładniejsza, lepsza**. To jest taka, wie Pan, **największa nagroda za pracę** w **tym zawodzie**, przynajmniej dla mnie, no **bo o kwestiach finansowych nie będziemy rozmawiać**, bo **wiemy jak to wygląda**, (…). I wie Pan, i **nie ten kwiatek na koniec roku**, bo to nie o to chodzi, **ja wolę uścisk dłoni** (…). GKSN9

Badana GKSND19 podejmuje wątek pragnienia bycia „potrzebnym innym", „spełnienie się w pracy" łączy z „zadowoleniem i radością życia", które zbiorczo określane są jako „fajna satysfakcja", a jej warunkiem jest poczucie bycia potrzebnym wyznaczone równaniem, w którym poczucie własnej wartości jest wprost proporcjonalne do „dawania z siebie innym". To jest istota „misji", a argumentem przesądzającym jest stwierdzenie, że „płaca nie jest bardzo istotna", uzyskujące ogólniejszy wyraz w skonstatowaniu oczywistego

faktu – zgodnie z tym, co badana myślała, że jest oczywiste także i dla badacza – „nauczyciele niewiele zarabiają".

Z analizy wypowiedzi GKSN9 wynika, że mógłby on w ogóle pracować za „uścisk dłoni", będący „największą nagrodą" za nauczycielską pracę. Znacząca jest możliwość uczestniczenia w rozwoju ucznia, w procesie, w którym uczeń „rośnie", „nabiera świadomości" i „mądrości", by w końcu „wyrosnąć na człowieka". Nie jest to jednak bierne przyglądanie się, lecz aktywne ucznia „uczłowieczanie", „kształtowanie" przedmiotu obróbki pedagogicznej i „nie ma nic piękniejszego". Tu też nie chodzi o „kwestie finansowe", „bo wiemy, jak to wygląda" – badany odwołuje się do oczywistości w dwóch postaciach. Pierwszą oczywistością jest wiedza o poziomie zarobków, drugą oczywistością jest wnioskowanie, że skoro zarobki są niskie, to i motywy pracy muszą być spoza przyziemnej, materialnej rzeczywistości. Mamy tu do czynienia z mitycznie pojmowaną „tęsknotą za uczestnictwem w «cudzie» wszechstronnego rozwoju ucznia", jak określa to Maria Dudzikowa[186].

Niskie zarobki – w formule alibi niskich zarobków – unieważniają instrumentalne traktowanie pracy. Nauczyciele są w wysokim stopniu zidentyfikowani ze swoją pracą, nie tylko nie traktują jej jedynie jako źródła dochodu, ale wręcz nie uznają za źródło dochodu w ogóle. Radykalna postać alibi niskich zarobków, w której pracuje się za „uścisk dłoni", jest z jednej strony uznaniem własnej nauczycieli bezinteresowności, a z drugiej wyparciem horroru Realnego ich świata życia. Nauczyciele pracują, ale nie dla siebie, lecz dla innych, dla uczniów, bo to właśnie uczniowie są w centrum logiki wyznaczającej sens nauczycielskiej pracy, są warunkiem możliwości poczucia nauczycielskiej wartości. Wbrew temu, co pisze Henryka Kwiatkowska na ten temat, trauma pauperyzacji zawodu nie dość, że nie jest społecznym „degradowaniem trudu i wysiłku" nauczycieli, ale wręcz koniecznym warunkiem możliwości „pozytywnych doznań" formujących tożsamość nauczycielską, a przynajmniej fantazję na jej temat. Działa tu zasada, o której pisze Aleksander Nalaskowski, iż oto: „Misjonarskie szaty są przyoblekane przez nauczycieli tylko wówczas, gdy trzeba je rozdzierać"[187].

10.2. Nauczanie jako powołanie – życie „dla" nauczania

Nauczyciele pracują nie dla siebie, pracują dla innych, dlatego że są nauczycielami – to jest istota ich tożsamości zawodowej, ich tożsamości jako podmiotu pracy. Sens doświadczenia pracy nauczycieli oraz ich samoidentyfikacja wyrażana jest jako „bycie nauczycielem" (40/40), a sens pracy nauczyciela zjawia się w silnym związku z rolą społeczno-zawodową i organizacyjnym charakterem szkoły jako miejscem pracy. O swoim „byciu nauczycielem" badani mówią w kontekście zatrudnienia:

[186] M. Dudzikowa, *Mit o szkole*…, s. 48.
[187] A. Nalaskowski, *Nauczyciele z prowincji*…, s. 120.

> No kim? No, **organizacyjnie nauczycielem**, ale nie tylko, no bo wiadomo – **swoją pracę wykonuję**, to jest przede wszystkim **praca**. GKSN9

Przyjęta rola w pewnej organizacji wiąże się z czynnościami wykonywanymi w instytucjonalnie określonych ramach:

> Jestem **nauczycielem** i **wychowawcą**, znaczy że, **muszę** przyjść, wyłożyć materiał – **normalna praca** – odpytać, sprawdzić. No mam pewien zakres materiału, który muszę uczniom przedstawić w takiej czy innej formie, patrzyć na nich, czy oni to chwytają, (…). GKPN1

Tyle, że „normalność" pracy nauczyciela, do której odwołuje się GKPN1, nie polega na „wyłożeniu materiału", „odpytaniu" czy „sprawdzeniu", a raczej na tym, że „musi przyjść" i zrobić, co wiąże się z zajmowaniem określonego stanowiska pracy i co okaże się, gdy będę relacjonował wyniki badań nad sensem pracy młodych specjalistów i osób wykonujących prace proste.

W części najwłaściwszej dla pracy nauczyciela mamy do czynienia z pojmowaniem jej jako zajęcia jakościowo wyróżniającego się względem innych zawodów, a to ze względu na wymagający praktycznego mistrzostwa proces wychowywania:

> Jestem **nauczycielem** języka angielskiego, a to znaczy **nauczać i wychowywać**. Nauczać danego przedmiotu i **wychowywać**. **Przede wszystkim może nawet wychowywać**. No, żeby nauczyć, to też musi być kontakt z dzieckiem. Jeżeli dziecko, powiedzmy, ma braki w wychowaniu i są **problemy z dotarciem** do tego dziecka, no to trzeba najpierw jakby rozwiązać moim zdaniem ten problem wychowawczy, czyli dotrzeć do tego dziecka, jeśli na przykład niewłaściwie się zachowuje, czy opuszcza lekcje, przeszkadza, nie robi notatek, opuszcza lekcje, spóźnia się. Przede wszystkim, żeby kogoś nauczyć, to ten ktoś musi się otworzyć na tę wiedzę, jeśli nie chce się **otwierać na tę wiedzę,** to ja mogę bardzo się **wysilać**, pokończyć nie wiadomo jakie dodatkowe fakultety i nic z tego nie będzie. GKPN9

Waga procesów wychowawczych wiąże się z tym, że proces wychowania stanowi odpowiedź na „braki w wychowaniu", a te powodują „problemy z dotarciem do dziecka", co przekłada się na całokształt szkolnego funkcjonowania dziecka ujmowanego w kategoriach posłuszeństwa. Tym samym, wyłania się z wypowiedzi GKPN9 logika, w której wychowanie jest warunkiem koniecznym możliwości nauczania, a raczej nauczenia. Co więcej, uczeń jako przedmiot pracy może w niej „przeszkadzać", może „nie otworzyć się na wiedzę", choć „musi". Bycie nauczycielem i niebycie wychowawcą określone jest jako „zasłanianie się za przedmiotem":

> W **każdym razie nie wyobrażam sobie, żeby polonista był tylko i wyłącznie nauczycielem przedmiotu. Bo on się nie zasłoni za przedmiotem**, za wiedzą związaną tylko i wyłącznie z przedmiotem nauczanym przez siebie, natomiast musi mieć na uwadze także **kształtowanie postaw**. GKSN8

Wychowanie jest nie tylko warunkiem możliwości nauczania – w percepcji badanych nauczycieli – lecz także „niekształtowanie postaw" postrzega się jako niepełne wypełnianie roli. Wychowanie, ustanowienie innego człowieka za przedmiot pracy jest też warunkiem nadawania pracy nauczyciela znaczenia misji. Badani nauczyciele używają Weberowskiej zbitki „zawodu i powołania" dla zdefiniowania znaczenia, jakie dla nich ma praca (17/40):

> **Nauczycielem** – **nauczycielem być**, no to na pewno coś **więcej niż zawód**, bo **nauczycielem** się jest – to jednak **trochę powołania**, (…) bo **nauczycielem się jest, nawet wychodząc ze szkoły, czyli z pracy**. Nawet ja (…) nie mając wychowawstwa, ciągle **czuję się odpowiedzialna za uczniów**, za dzieci, które do nas przychodzą, ciągle je wychowujemy, uczymy. Myślę, że (…) jest to **wpisane w ten zawód**, że **wychowujemy**. **Uczymy, ale i wychowujemy – cały czas**, nie tylko na tych godzinach wychowawczych, nie tylko lekcjach, ale w kontaktach indywidualnych z uczniem. Tak. **Kształtujemy ich postawę**. GKSN16
>
> Jestem nauczycielem – to jest **zawód** i **powołanie**. [Co to znaczy? – P.S.] No **zawód**, to wykonywanie swoich obowiązków w **ramach statutowych**, no tak bym to określiła, czyli co, co do mnie należy w **ramach umowy o pracę.** Muszę rzetelnie i jak najlepiej jak potrafię wykonywać, natomiast **powołanie** to jest to, że nie tylko **ograniczam się do sześciu godzin dziennie**, które wynikają z **umowy o pracę**, ale również **poświęcam** czas i swoją wiedzę, i umiejętności młodzieży, czy też szkole, **poza swoimi godzinami obowiązkowymi**. Tak to uważam. Właściwie **myślę o szkole**, o **uczniu**, o sprawach, **właściwie cały czas**, przenoszę to do domu, w domu też tam sobie nieraz myślę, prasuję, zastanawiam się nad pewnymi rzeczami. Myślę, że **to jest powołanie**, to jest **służba** w zasadzie **całodobowa**. GKPN8

Z wypowiedzi wyłania się definicja sensu pracy nauczycieli złożona z dwóch pojęć: „zawodu" i „powołania". Sięgając do samego M. Webera, dwa teksty tego autora – których tytuły zbudowane są w oparciu o konstrukcję „jako zawód i powołanie" sugerują, jakoby pojęcia te miały inny zakres znaczeniowy, a nawet były ze sobą sprzeczne, tymczasem i zawód, i powołanie etymologicznie są zbieżne[188]. Rozróżnienie terminologiczne jednak uzasadnione jest na gruncie języka polskiego, a także kluczowym dla pojmowania polityki jako zawodu rozróżnieniem stosowanym przez M. Webera, a chodzi o rozróżnienie „życia «dla» polityki" i „życia «z» polityki"[189]. Zgodnie z alibi niskich zarobków nauczyciele żyją „dla" nauczania, nie „z" nauczania.

Z sensów nadawanych przez nauczycieli pracy wyłania się podniesienie jej rangi dlatego, że jest to praca, której przedmiotem jest żywy człowiek. Tutaj należy dodać, iż istotą „powołania" jest „odpowiedzialność". Mówiąc innymi słowy, zajęcie się w profesjonalnej działalności nauczaniem i wychowaniem rodzi – jak określa to GKSN16 – „poczucie odpowiedzialności". Ranga pracy

[188] Zob. przypis tłumacza [w:] M. Weber, *Polityka jako zawód…*, s. 55.
[189] Zob. tamże, s. 64.

nauczycieli jest wysoka, gdyż poczucie odpowiedzialności wywołuje efekt polegający na zrównaniu się zakresów treści pracy z – jak określił to M. Weber – ideową treścią życia[190]. Praca staje się sensem życia, co powoduje, że mamy do czynienia ze „służbą całodobową". Sytuacja, w której praca nauczyciela sprowadza się do realizacji wyłącznie tych zadań, które wynikają z odpowiedzialności kontraktowej, a zatem mieszczą się w limicie czasu pracy, jest traktowana przez samych nauczycieli negatywnie. Badana GKPN15, określając swoją pracę, używa pojęcia misji, której przeciwieństwem jest „odpękanie":

> **Nauczycielem jestem**. – Och, mój Boże kochany to (…) **misja**. Kim ja jestem? No jestem **przede wszystkim nauczycielem**. Jestem **wychowawcą** również i tak myślę, że ja chciałabym przekazać tej młodzieży to, co ja uważam za rzeczy pozytywne czy wartości pozytywne, ale tylko się staram – jako **nauczyciel i** jako **wychowawca**. (…) w związku z tym, że **my pełnimy taką funkcję nauczającą** (…) to już samo przez się można rozumieć jako taką, jako **rodzaj misji** (…). To powoduje, że owszem robię dużo rzeczy, staram się, żeby to nie było, że tylko przychodzę na zasadzie, że **odpękam** tylko lekcje i wychodzę, i mnie to nie **interesuje**. GKPN15

Misja utożsamiana jest z zainteresowaniem, a „odpękanie" z brakiem zainteresowania „przekazywaniem pozytywnych wartości". Nawiązując do pojmowania pracy w kategoriach wymiaru czasu pracy, praca nauczycieli w ich percepcji jest zawodem, gdy sprowadza się do zakontraktowanego czasu pracy, gdy go przekracza, staje się misją, która wynika z powołania – nauczycielem się jest, a nie się bywa. Dodatkowo powołanie i misyjność wiążą się z afektywnym zaangażowaniem w relacje z przedmiotem pracy:

> No, kim jestem? **Nauczycielem polskiego**. Co to znaczy być nauczycielem? To jest **misja**, to jest **powołanie**, myślę, że tak, że **powołanie**, ja zawsze **chciałam być nauczycielem.** No oczywiście to **powołanie**, bo **trzeba lubić młodzież**, **trzeba lubić dzieci** (…). GKPN5

To afektywne zaangażowanie w relacje nauczyciel–uczeń zyskuje swą definicję w wyrażeniu „przyjaciel dzieci" (17/40):

> Jestem bibliotekarzem, **chociaż bardziej powiernikiem**, **przyjacielem dzieci**. GKSN2
>
> Jestem nauczycielem (…) oraz **przyjacielem młodzieży**. Nauczycielem, to znaczy, że wykonuję to, co zgodnie z wykształceniem. (…) Robię to, co **lubię**. (…) **Kocham to, co robię**. **Kocham dzieci**, **uwielbiam**, mam satysfakcję. **Mam wspaniały kontakt z młodzieżą** i **odczuwam** to. GKPN4
>
> Dawać radę, to trzeba uczniom. Wejść trochę w taki kontakt. Myślę, że nawet musimy zaakceptować uczniów takimi, jakimi są, trochę się **zaprzyjaźnić** z nimi i **wymagać**. To znaczy wyznaczyć pewne granice, nie można pozwalać

[190] Tamże, s. 62.

na wszystko, ale nie można też być tylko **egzekutorem** wiedzy, ale także taką **bratnią duszą**, aby **zrozumieć** problemy **ucznia**. GKPN13

Jestem **nauczycielem**, **wychowawcą** i wydaje mi się, że **przyjacielem**. (…) Ma to znaczenie dlatego, że moim głównym zadaniem jest **nauczać**, potem przez jednoczesne, właściwie tutaj na równi **wychowywanie**, a **wychowanie polega**, moim zdaniem, **na byciu przyjacielem dla uczniów** (…) i **to przynosi efekty**, że nie boją się przychodzić do mnie ze swoimi przewinieniami – **staram się im pomóc**, oczywiście **zawsze też skarcę**. GKPN17

„Egzekutor wiedzy", ale przede wszystkim „przyjaciel dzieci", „przyjaciel młodzieży", „przyjaciel uczniów", „bratnia dusza" jako określenia nauczycielskiej tożsamości czy też wprost wyznanie miłości „kocham dzieci" – co ciekawe, deklarowana miłość do dzieci, młodzieży czy uczniów a także „lubienie" tak dzieci, jak i pracy jest na swój sposób funkcjonalne, gdyż umożliwia „odnalezienie się w trudnej sytuacji", „przynosi efekty" wychowawcze i jest narzędziem „rozumienia ucznia" oraz umożliwia „satysfakcję".

Ze znaczeń nadawanych byciu nauczycielem jako byciu przyjacielem dzieci, wyłania się obraz nie tylko i nie po prostu afektywnego zaangażowania w pracę, lecz przede wszystkim obraz relacji interpersonalnych między nauczycielem a uczniami. Są to relacje, w których dokonuje się „rozumienie" uczniów, lecz „zaprzyjaźnienie" się w tej koncepcji nie ma wiele wspólnego z postpedagogiczną koncepcją *Amication* Hubertusa von Schöenebecka, bo rozumienie, o którym mówi GKPN17, ma charakter instrumentalny – rozumienie „przynosi efekty"[191]. „Zaprzyjaźnienie" się z uczniami występuje w parze z „wymaganiem", a celem jest „pomoc" uczniom.

Tu pojawia się figura „pomagacza" jako treść dyskursywnej konstrukcji podmiotu pracy, którym jest nauczyciel – „bycie przyjacielem" jest równoważne w sensie logicznym z „pomaganiem":

Jestem nauczycielem, wychowawcą, pedagogiem (…) **po prostu człowiekiem**. Nauczyciel wychowuje, naucza, **pomaga**, **doradza**. Taki człowiek, jak to można powiedzieć, taka **dobra dusza dla uczniów,** przynajmniej **powinna być**. GKPN6

Jeśli nauczyciel jest „po prostu" człowiekiem i przy założeniu, że uczeń także ma tę cechę, relacje w szkole są po prostu relacjami ludzkimi. Nic jednak bardziej mylnego, konserwatywna koncepcja wychowania, która została w tym tekście jedynie zasygnalizowana w formule – wychowanie jako „wyrastanie na człowieka" – jest powszechnie podzielana, choćby nawet wtedy, gdy przykryta jest frazeologią anty- czy postpedagogiczną. Nie szukałbym winy po stronie nauczycieli, lecz raczej należy poszukiwać odpowiedzi na pytanie o konieczne i wystarczające warunki niemożliwości bycia przyjacielem dzieci.

Tropy, które mogą naprowadzić na tak postawioną kwestię, dotyczą organizacyjnej specyfiki szkoły:

[191] Zob. H. v. Schöenebeck, *Postpedagogika. Od antypedagogiki do Amcation*, Kraków 2009.

> Jestem **nauczycielem i wychowawcą**. Polega to na tym, żeby nauczać, **pomóc** – myślę, że mam taką **rolę wspomagającą**, że **dziecko**, gdyby **samo chciało,** to **też by się nauczyło**, ale **musi być ktoś**, kto **pokaże materiał po kolei**, żeby był jakiś **porządek**. Nauczyciel to jest taki **przewodnik** w szkole. GKPN2

Z zestawienia pojęć „pomocy" i „porządku" może wyjść tylko pomoc w zachowaniu porządku – tu chodzi o „materiał", a zatem mamy do czynienie z „mitologią transmisji" w szkole, która ma przedziwną tendencję do „amputowania rozumu", jak określa to Dorota Klus-Stańska[192]. Co więcej, koncepcja roli nauczyciela jako pomagacza zasadza się na założeniu, iż dziecko owej pomocy potrzebuje, ale unieważnia się sama właśnie w obrębie tej kategorii, w obrębie kategorii potrzeby czy też „chcenia", gdyż „gdyby samo chciało, to też by się nauczyło". Z pewną ostrożnością można tu przyjąć założenie, iż chodzi o pomaganie choćby i na przekór woli ucznia, który to wniosek wyłania się z poniższej wypowiedzi:

> **Być wychowawcą** to trudna rzecz – **trzeba jakoś na te dzieci wpłynąć**. (…) trzeba **dać** tym **dzieciom** jakiś **wzorzec**, coś sobą reprezentować. Jakoś **pokazać**, **co jest dobre**, a **co nie jest dobre**, co jest właściwe, a co nie. Wpłynąć i pokazać różnicę między właściwym i niewłaściwym, tak **pokierować** postępowaniem ucznia, **żeby on wybrał tę bardziej właściwą stronę**. Żeby **chciał się uczyć**, **żeby widział sens** tego, a nie **tylko przychodzi do szkoły na osiem godzin i na tym się kończy**. GKPN2

„Żeby chciał się uczyć" i „żeby widział sens" – założenie woli ucznia jest niekompletne, gdyż pomija wolę ucznia niezgodną z wolą nauczyciela. Taka koncepcja edukacji nie ma potencjału do wyjaśnienia zjawiska oporu szkolnego uczniów i co ważniejsze, całkowicie wypacza ideę pomocy, o czym pisze J. Holt:

> Nie bez powodu jednym z bohaterów naszej kultury jest Dobry Samarytanin, który pomógł poturbowanemu wędrowcowi (…). Kiedy jednak wędrowiec miał się dobrze, Samarytanin nie zatrzymywał go przy sobie. Nie odradzał mu podróżowania ze względu na niebezpieczeństwo (…). Nie podjął się permanentnej opieki nad podróżnymi. Nie próbował założyć przedsiębiorstwa ds. opieki nad wędrowcami. Pomógł, ponieważ zobaczył kogoś, kto wtedy właśnie potrzebował pomocy. Poza tym zaś miał swoje własne sprawy.
>
> Ważne jest, byśmy zdali sobie sprawę z tego, że idea pomagania została wykoślawiona i przybrała postać niszczącego wyzysku, że ludzki odruch niesienia pomocy przerodził się w towar na rynku, przemysł i wreszcie monopol[193].

---

[192] Zob. D. Klus-Stańska, *Mitologia transmisji wiedzy, czyli o konieczności szukania alternatyw dla szkoły, która amputuje rozum*, „Problemy Wczesnej Edukacji" 2008, nr 2(8), s. 35–44.

[193] J. Holt, *Pomagacz*, s. 174.

Punktem wyjścia dla przedstawienia figury pomagacza jest wędrówka, wędrowiec i pomaganie – wszystkie te motywy, jak trafnie ujął to J. Holt, definiują tożsamość zawodową nauczycieli i ich pojmowanie sensu pracy:

> Przede wszystkim jestem **nauczycielem**, **pedagogiem**, **wychowawcą**. To znaczy czuwam nad rozwojem uczniów, właściwie **towarzyszę im w takiej drodze ku dorosłości**. Oznacza to mądre **kierowanie uczniami** (…). Jako nauczyciel, pedagog i wychowawca **kieruję ku dobremu** (…). GKSND19
>
> Katechetką jestem – to moje zadanie. (…) Wielu ludzi się przyzwyczaiło do tego, że religię traktuje się jako jeden z przedmiotów. (…) w jakiś sposób mam być dla tych dzieci **przewodnikiem w drodze do Boga**. To jest, można powiedzieć, swego rodzaju **misja** do spełnienia. (…) **to nie jest tylko zawód**, coś co się robi, wykonuje się swoje obowiązki i po prostu, myślę, że się w **jakiś sposób uczestniczy w tym, co się dzieje z tymi dziećmi**. GKPN10
>
> To jest **współuczestniczenie w rozwoju dziecka**, czy może nowego człowieka. **Pomaganie** mu niejako w (…) kształtowaniu siebie. To nie jest tak, że można kogoś wychować na siłę, to wychowanek musi sam uczestniczyć w tym procesie, więc ja myślę, że zadaniem nauczyciela, wychowawcy, jest to, że **pomaga mu w rozwoju, wskazując na kierunki**, które **wychowawca postrzega jako najbardziej prawidłowe do rozwoju**. GKPN10

Nauczyciele określają się jako: „pedagog" i „wychowawca", „towarzyszący w drodze", będący „przewodnikiem w drodze", aby „wskazać na kierunki", oczywiście „prawidłowe" w percepcji pomagacza. Jednakże wpisanie się badanych z ich koncepcją tożsamości zawodowej i sensu pracy w koncepcję J. Holta w części, w której przedstawia on alegoryczne zestawienie Samarytanina i pomagacza, nie jest najważniejsze. W tym wszystkim najistotniejsze są tezy J. Holta na temat koniecznych i wystarczających warunków możliwości przekształcenia „idei pomagania" w „niszczący wyzysk". Dokonując pogłębionej analizy tekstu *Pomagacz* i biorąc za dobrą monetę to, co pisze J. Holt, można sformułować następujące wnioski:

1) pomagacz (nauczyciel) zatrzymuje wędrowca (ucznia) przy sobie nawet wtedy, gdy ten „ma się dobrze";
2) pomagacz (nauczyciel) odradza wędrowcowi (uczniowi) „podróżowanie" (uczenie się) na własną rękę ze względu na grożące niebezpieczeństwo zbłądzenia;
3) pomagacz (nauczyciel) podjął się permanentnej opieki nad uczniami;
4) istnieje przedsiębiorstwo ds. opieki – szkoła;
5) nauczyciel nie ma innych spraw poza nauczaniem – nauczanie jest sprawą nauczyciela.

Wystarczającym warunkiem możliwości „wykoślawienia idei pomagania" jest jej utowarowienie z jednej strony, z drugiej zaś ustanowienie monopolu wraz z ustanowieniem obowiązku szkolnego, a co za tym idzie, rozwinięcie szkolnictwa na skalę przemysłową. Możliwość sprzedaży pomocy na wolnym rynku prowadzi do sytuacji, w której pomaganie staje się zawodem.

Pomagacz sprzedaje siebie, bo może, bo istnieje rynek ufundowany na monopolu gwarantowanym obowiązkiem szkolnym. Sprzedaż siebie wynika także z konieczności ekonomicznej. Opisując pomagacza i Samarytanina w kategoriach M. Webera: Samarytanin pomaga okazjonalnie, a pomagacz zawodowo[194]. „Pomagacz żyje dzięki bezradności i wytwarza bezradność"[195] – oto skutek przymusu wynikającego z nieposiadania „dóbr kapitałowych"[196] i warunek relacji nauczyciel–uczeń pojmowanych jako wyzysk.

10.3. Nauczanie jako zawód – życie „z" nauczania

Pisząc o polityce jako zawodzie i powołaniu, M. Weber opisuje proces „wywłaszczania z władzy"[197], który prowadzi do zinstytucjonalizowanego państwa rządzącego się zasadą legalności i mającego „intymny stosunek do przemocy"[198]. W takich warunkach wytwarza się zawodowe podejście do sprawowania władzy – tworzy się grupa profesjonalistów, dla której polityka stanowi źródło dochodu materialnego, ale także ideową treść życia[199]. M. Weber pisze:

> Istnieją dwa sposoby traktowania polityki jako zawodu. Albo żyje się „dla" polityki – albo też „z" polityki. Nie jest to bynajmniej podział całkowicie rozłączny.
>
> (…)
>
> Albo napawa się samym tylko posiadaniem władzy, którą sprawuje, albo też świadomość, że poprzez służbę „sprawie" nadaje swemu życiu sens, jest pożyteczna dla jego równowagi wewnętrznej oraz poczucia wartości[200].

Tym samym: „Rozróżnienie nie odnosi się więc do znacznie mniej subtelnego aspektu tego stanu rzeczy: do aspektu ekonomicznego"[201] – co jednak nie oznacza, że nie odnosi się do tego aspektu w ogóle, w formule, którą wyraża M. Weber tymi słowy: „«Z» polityki jako zawodu żyje ten, kto usiłuje z niej uczynić stałe źródło dochodu – «dla» polityki ten, kto tego nie robi"[202].

Pojmowanie życia „z" nauczania w aspekcie „bardziej subtelnym", czyli odnoszącym się do poczucia wartości nauczycieli, znajduje swój wyraz w wypowiedziach badanych. Niemniej kluczowy – jak uważam – jest aspekt „mniej subtelny", który pozostaje niejako na powierzchni profesjonalnego wykonywania pracy, a skrywany jest za alibi niskich zarobków. M. Weber oddala

194 Zob. M. Weber, *Polityka jako zawód*…, s. 62.
195 J. Holt, *Pomagacz*, s. 174.
196 M. Weber, *Gospodarka i społeczeństwo*, Warszawa 2002, s. 80.
197 Tenże, *Polityka jako zawód*…, s. 62.
198 Tamże, s. 56.
199 Tamże, s. 62.
200 Tamże, s. 64.
201 Tamże.
202 Tamże.

wątek ekonomiczny w określaniu polityki jako zawodu i powołania, ponieważ konsekwencja logiczna tego poglądu jest nie do przyjęcia. Niemożliwe jest – na pewno w warunkach nowoczesnego państwa demokratycznego – pozbawienie gratyfikacji pieniężnej za uprawianie polityki, gdyż prowadziłoby to do sytuacji, w której władaniem mogłyby zająć się jedynie osoby finansowo niezależne, co prowadziłby do sytuacji „plutokratycznej" rekrutacji do zawodu polityka[203]. Ta zaś byłaby karykaturą niezależności finansowej, gdyż warstwy uprzywilejowane faktycznie pozostają zależne finansowo od panującego porządku ekonomicznego, a zatem nie będą „idealistycznie" dążyć do jego zniesienia[204]. Bezinteresowność w odniesieniu do kwestii profesjonalnego (odpłatnego wykonywania pracy) i wykonywania jej amatorskiego (z zamiłowania, za „uścisk dłoni") prowadzi do paradoksu:

> Całkowicie bezkompromisowy i bezwarunkowy idealizm polityczny pojawia się – jeśli pominąć pewne wyjątki – akurat u tych, którzy właśnie ze względu na brak majątku w żaden sposób nie należą do warstw opowiadających się za zachowaniem porządku ekonomicznego (…)[205].

Paradoks, o którym mowa, polega na tym, iż niezależność finansowa nie oznacza niezależności, a uzależnienie może przerodzić się poprzez polityczny i etyczny idealizm w swoje przeciwieństwo. Determinacja ekonomiczna wraca w rozważaniach M. Webera, a „aspekt mniej subtelny", choć może i taki jest, staje się aspektem kluczowym:

> Dla kogoś, kto jest zmuszony z powodu swojego położenia majątkowego żyć „z" polityki, zawsze pozostanie wybór: albo dziennikarstwo i posada urzędnika partyjnego (…) , albo też reprezentowanie cudzych interesów (…) oraz odpowiednie posady komunalne[206].

Jeżeli M. Weber zajmuje się polityką, w tę zaś nieuchronnie uwikłana jest edukacja, to dodać winien jeszcze zawód nauczyciela, by w końcu przejść do przestrogi, którą daje wszystkim adeptom profesjonalnej polityki:

> O skutkach zewnętrznych [polityki] nie da się powiedzieć nic ponadto, że na urzędnika partyjnego i dziennikarza spada odium „deklasacji". „Płatny pismak", „płatny mówca" – obaj niestety będą ciągle mieć w uszach te określenia, nawet jeśli nikt nie wypowie ich na głos. Jeśli ktoś jest wewnętrznie bezbronny i nie potrafi sam sobie udzielić na to właściwej odpowiedzi, niech lepiej trzyma się z daleka od kariery, która choć tak kusząca, może też przynieść trwałe rozczarowanie[207].

[203] Tamże, s. 65.
[204] Tamże.
[205] Tamże.
[206] Tamże, s. 95.
[207] Tamże.

„Płatny nauczyciel", „płatny wychowawca" czy w końcu „płatny pedagog" – można dodać. Praca, o której mowa, stwarza pozory misji, lecz gdy tylko jest finansowo wynagradzana, spada na osoby ją wykonujące „odium deklasacji", oskarżenie, że to, co mówią i robią ma swe źródła w ekonomicznej determinacji i nie wiąże się z idealistycznym pojęciem własnego powołania. Determinacja ekonomiczna pracy nauczyciela przekształca jego zobowiązanie względem ucznia:

> (…) **przekazanie im takich wartości**, które im się w życiu przydadzą, pewnego zrozumienia ich problemów, bo wiadomo, że to są zupełnie inne problemy niż problemy dorosłego, i **pokazaniu drogi**, którą mogą kroczyć, no i powinni kroczyć, (…) no i **pomoc im w przebrnięciu przez tę szkołę**. GKSN12

Doprowadzając określenie „pomocy przebrnięcia przez szkołę" do skrajnej konsekwencji logicznej, należy stwierdzić, że nauczyciel pomaga uczniowi w przetrwaniu zabiegów dokonywanych na nim przez nauczyciela i za które nauczyciel jest wynagradzany. Szkoła sama stwarza warunki bezradności ucznia, by pomóc tę bezradność pokonać – dobrymi przykładami są egzaminy zewnętrzne i dyscyplina:

> Kim ja jestem? **Nauczycielem**, **wychowawcą**. Staram się przekazać wiedzę, którą posiadam moim uczniom, **przygotować ich do testów**, bo **to jest ważne** i na to kładzie się bardzo duży nacisk. GKPN12
>
> **Dla uczniów funkcjonuję**, nie mam wychowawstwa, więc trudno mi powiedzieć, ale powiem szczerze tak: moje lekcje nie są tylko czysto dydaktyczne, ale **zawsze jest jakiś problem, czy wychowawczy, czy umoralniający** – gdzieś zawsze na boku wychodzą. GKSN15

Bezradność, w którą wprowadzani są uczniowie, przekracza mury szkoły i funkcjonuje jako antycypowana relacja ucznia względem samoistnego życia. Ten pragmatyczny aspekt edukacji wiąże się z koncepcją podmiotu zredukowanego, pojmowanego jako „podmiot napędzany rynkiem"[208]:

> Dlaczego trzeba **przekazywać wiedzę**? No myślę, że każdy człowiek musi się rozwijać i stąd też ja chcę przekazać swoją wiedzę młodszemu pokoleniu – po to, by się rozwijało, żeby mogło **coś w życiu osiągnąć**, żeby miało jakieś możliwości i perspektywy. Akurat uważam, że w dzisiejszych czasach akurat **przekazywanie wiedzy** z języka obcego jest bardzo ważne. Dlatego, że **przyda się w życiu**. Myślę, że dzisiaj w większości różnych firm **pierwsze pytanie pracodawcy** to pytanie o to, jakie języki się zna (…). GKSN3

Gotowość uczniów do pracy, do uczestnictwa w rynku staje się kluczowym wyrazem „uczniocentryzmu", przeobrażając się faktycznie w socjocen-

[208] H.A. Giroux, *Bare Pedagogy and the Scourge of Neoliberalism: Rethinking the Higher Education as the Practice of Freedom*, „Ars Educandi" 2010, t. VII, s. 75.

tryzm, który jest szczególnie kłopotliwy, gdy gotowe wzory postępowania są dane i nie ma miejsca na dialektyczną grę w przekształcanie społeczeństwa:

> (…) **nikt nie otrzyma pracy** bez odpowiedniego cv, bez listu motywacyjnego. (…) Bo bardzo często jest, i to jest znowu **życie**, ktoś, kto nie ma świadomości, **jak to jest ważne, żeby się sprzedać po prostu**. (…) Mówimy teraz o **pracy**. A więc osobie, która jest odpowiedzialna za **przyjęcie mnie do pracy**. Po prostu na tej zasadzie. Znaczy się, że mówiąc dobrze **sprzedać** – może złe słowo. **Nie chodzi mi o** żadną pogoń, **wyścig szczurów**, nie. To jest popularne słowo, modne i dlatego ja też tego słowa użyłam, ale nie chodzi mi, nie chodzi **dosłownie o znaczenie słowa sprzedać**. GKSN6

Badana używa określenia „sprzedać się" w odniesieniu do rozmowy kwalifikacyjnej, po chwili reflektuje się, iż jest to „złe słowo" i dodaje, iż nie chodzi o „dosłowne znaczenie". Lecz nie można tego bardziej dosłownie określić, nic innego jak „sprzedaż siebie" nie może wydarzyć się w trakcie rozmowy kwalifikacyjnej, w trakcie której stawką jest praca (dla pracodawcy) i zarobek (dla pracownika) – jest to transakcja ekonomiczna sprzedaży siły roboczej, która dotyczy też samych nauczycieli.

Zakres „pomocy" regulowany jest umową o pracę:

> Akurat w moim przypadku z języka niemieckiego **przekazuję tę wiedzę** i jak tę wiedzę przekażę, to znaczy, że jestem nauczycielem, co jest moim zawodem i **obowiązkiem** akurat **na zajmowanym stanowisku**. GKSN12

„Płatny pedagog" kierowany obowiązkiem, który wynika z umowy o pracę, i prowadzi do pomagania uczniowi adaptować się do rynku pracy – pomaga uczniowi „sprzedać się".

„Odium deklasacji" spada na nauczycieli – pomimo i na przekór alibi niskich zarobków:

> **Praca** zajmuje mi większość dnia i **jest moją formą zarobku**, no **głównie**. Myślę, że **praca jest dla mnie głównie źródłem dochodu**. **Podstawowe i główne źródło dochodu**. **Żeby móc po prostu żyć**, żeby móc **jeść**, żeby móc **mieć mieszkanie** i móc kupić to czy tamto. **Nie ma pracy, nie ma dochodu**. **Jest praca, jest dochód**. GKSN3
>
> W szkole pracuję, **uczę dzieci** – taki **mam zawód** i za to **dostaję wynagrodzenie**, więc **uczenie i wychowywanie jest moją pracą**. Tutaj, z tego względu, że są to **dzieci dla mnie obce**, to **przychodzę tutaj z nawiązanego stosunku pracy – jestem tutaj zatrudniona**, więc **praca wychowanie i nauczanie** jest dla mnie **pracą**. GKPN12
>
> Czym jest dla mnie **praca**? No wiadomo, jak dla każdego **źródłem utrzymania**, **zarabianiem pieniędzy**. Po to **pracujemy, żeby mieć za co żyć**. GKSN11

Ogólna zasada rządząca ludźmi nieposiadającymi środków produkcji dotyczy również nauczycieli – praca wymieniana jest na dochód, a ten na „jedzenie", „mieszkanie" i w konsekwencji, na „możliwość życia". Instytucjonalnym

warunkiem „dostawania wynagrodzenia" jest „nawiązany stosunek pracy". Oczywistość tej sytuacji ufundowana jest na powszechności znajdującej swój wyraz w konstrukcji podmiotu zbiorowego „my" – „pracujemy, żeby mieć za co żyć". Oczywistość ta spotyka się ze spontaniczną oceną negatywną: „niestety", jak swój stosunek do „życia" w „dzisiejszych czasach" wyrażają nauczyciele:

> No, **to jest przede wszystkim forsa**, no **niestety**. Teraz w tej chwili jest **na wszystko potrzebna**, w związku z tym **jest jakiś obowiązek**. GKPN15
>
> Wiadomo, że każdy ma jakiś gorszy dzień (…). Natomiast są, ja wiem, że ja mam taki charakter – to nie jest tak, że ja mówię „**nie**", biorę torebkę i wychodzę. [Dlaczego Pani nie wychodzi? – P.S.] – **Muszę się utrzymać. Chodzi o pracę, niestety**. GKPN12

„Niestety forsa" i „niestety" przymus pracy – nauczyciele nie mają „swoich spraw", gdyż ich sprawą jest zarabianie pieniędzy, podleganie instytucjonalnie określonemu obowiązkowi, który polega na mówieniu „tak" systemowi szkolnemu, takiemu, jakim on jest. Z drugiej jednak strony, łatwiej jest badanym nauczycielom dojść do konstatacji, iż determinacja ekonomiczna występuje w ich świecie życia, gdy chodzi o innych:

> No, w **dzisiejszych czasach walor finansowy jest ważny**. **Nie jest najważniejszy może z mojego punktu widzenia**, **ale z punktu widzenia uczniów tak**. **Oni wszystko przekładają na pieniądze**. No ja tak generalizuję, że najważniejsze są pieniądze, oczywiście, że nie, ale ja widzę (…), że teraz młodzież patrzy jeden na drugiego i ta **kwestia finansowa jest** jednak **ważna**. GKPN11
>
> **Pierwsza rzecz**, o której **powiedzą wszyscy**, mówiąc o zadowoleniu z **pracy**, to są **finanse** – **pensja** (…). Akurat **dla mnie to nigdy nie był pierwszy punkt** (…). GKSN4

Wysoka ranga czynnika ekonomicznego w strukturze istotności jest znakiem „naszych czasów", choć nie dotyczy badanych wprost, ale wyznacza „punkt widzenia uczniów" i w ogóle „młodzieży". Jest to prostsza wersja alibi niskich zarobków, wysuwająca motywy pozaekonomiczne na plan pierwszy, ale niekwestionująca ich istnienia.

Przemieszczenia motywów ekonomicznych i pozaekonomicznych, granie interesownością i bezinteresownością pracy nauczycieli może się objawiać praktycznym cynizmem, który ma swe źródła w świadomości reguł uzasadniania wartości pracy, przy jednoczesnym sprowadzeniu wszystkiego do poziomu bazy ekonomicznej:

> **Prosta sprawa** (…) – nikt **za darmo** w **dzisiejszych czasach nie będzie pracował**, bo za coś **trzeba jeść**, za coś **trzeba opłacić mieszkanie** i tak dalej. I **każdy powie**, oczywiście, **piękne i szlachetne** są słowa, **ja sama jestem w stanie te słowa wypowiedzieć** – że **to nie jest najważniejsze**, oczywiście, ale jest to niezbędny element, żeby normalnie funkcjonować. GKSN6

I nauczyciele słowa te wypowiadają, określając sens swojej pracy i definiując swą tożsamość zawodową, a determinacja ekonomiczna (w ostatniej instancji) wraca w chronologicznie ostatnim słowie:

> [Ale czy są jeszcze inne jakieś powody, dla których Pani pracuje? – P. S.] Na przykład? [Ja nie wiem, pytam się – P. S.] **Nic mi do głowy innego nie przychodzi**. **Chyba pan nie myśli o zarobkach!?** [No nie wiem. – P.S.] Nie, nie, myślę, że po prostu jak się przyjdzie, że **dzieci** są takie żywe i że one się zmieniają, coś tam wymyślają, że to jest **to po prostu, co mnie trzyma**, nie? [A dlaczego Pani pomyślała, że ja myślę o zarobkach? – pyt. P.S.] No, **wszyscy myślą o zarobkach**. [A Pani nie? – pyt. P. S.] No, **też myślę o zarobkach**. Przecież **zarobki** to jest **temat numer jeden** (…). No wie Pan, się zmienia sytuacja w kraju, **wszystko staje się droższe**, (…) jedni **zarabiają** więcej, drudzy **zarabiają** mnie, no **zawsze się o pieniądzach myśli**. **Czy mi starczy, czy mi nie starczy**, a syn chce to, córka chce tamto, a tutaj jakiś wyjazd, no **zawsze się o pieniądzach**, żeby zaplanować sobie życie do przodu, żeby, nie wiem, **do emerytury dotrwać**, to się **myśli o pieniądzach**, nie? **To jest, no ekonomia**, no **nie ma szmalu**, **nie ma niczego**, nie? GKPN1

✦

Nauczyciele podlegają determinacji ekonomicznej – wiąże się to z profesjonalnym, nieokazjonalnym i zarobkowym wykonywaniem przez nich pracy. Jednakże byłoby zupełnym niedopatrzeniem pominięcie w formule determinacji ekonomicznej w ostatniej instancji roli ideologii. Problem, o którym mówię, trafnie określony został przez M. Webera tymi słowy:

> Działaniem ludzi rządzą bezpośrednio interesy (materialne i idealne), a nie idee. Ale „obrazy świata" wytworzone za pomocą „idei" bardzo często – niby zwrotniczy – określały tory, po których dynamika interesów poruszała działanie[209].

Idąc tropem socjologii wiedzy, można dodać za K. Mannheimem, iż jeżeli „(…) istnieją sposoby myślenia, których nie można właściwie zrozumieć bez ujawniania ich społecznych źródeł"[210], to nie inaczej jest z badanymi nauczycielami, których ideologia zawodowa uspójnia niemożliwe do utrzymania w spójności antagonizmy o podłożu społecznym. W jakimś sensie konflikt wartości między interesownym i bezinteresownym wykonywaniem zawodu nauczyciela – życiem „z" nauczania wobec życia „dla" nauczania, a właściwe pracy „dla" ucznia – jest wyrazem głębokiego podziału społeczeństwa kapitalistycznego. Co więcej i co ważniejsze, ideologie mają swój funkcjonalny i pragmatyczny wymiar, umożliwiając przechodzenie do porządku dziennego nad rozwiązywanymi „czysto materialnie szczerze" konfliktami wartości.

[209] M. Weber, *Szkice z socjologii religii*, Warszawa 1984, s. 126.
[210] K. Mannheim, *Ideologia*…, s. 313.

Rozstrzygany dylemat, przed którym stają nauczyciele, nie może pozostać nierozstrzygnięty. We wspomniany już sposób, „czysto materialnie szczerze" nauczyciele opowiadają się po stronie konserwowania *status quo*, które lokuje się w łańcuchu ekwiwalencji z adaptacyjnym pojmowaniem funkcji szkoły, pomimo i na przekór tego, do czego przygotowuje: alienującego i wyalienowanego społeczeństwa. To zaś wiąże się z wykonywaniem obowiązków i profesjonalnym, zarobkowym wykonywaniem pracy, a w konsekwencji kwestią życia i śmierci, czyli pozyskiwaniem środków niezbędnych do egzystencji. Nauczyciele są – jak twierdzi P. Rudnicki – „zakładnikami modeli edukacyjnych"[211], ale także, a moim zdaniem przede wszystkim dlatego, że są zakładnikami kapitalistycznego społeczeństwa, zakładnikami modelu ekonomicznego, dodajmy, jak my wszyscy.

Problem, jaki można tu sformułować w perspektywie radykalnego i krytycznego paradygmatu w pedagogice, dotyczyć może wyłącznie pojęcia misji. Z jednej strony – jeżeli zgodzić się z koncepcją M. Webera – nauczyciele w obecnych warunkach skazani są na określanie swej tożsamości zawodowej kategoriami misji, gdyż:

> Etykę „obowiązku" zaś uznaje [F. Nietzsche – przyp. P.S.] za produkt „stłumionych", bo bezsilnych uczuć zemsty, jakie żywią filistrzy skazani na pracę i zarabianie pieniędzy wobec sposobu życia wolnego od tego rodzaju obowiązków, sposobu życia stanu panów[212].

Konkluduje:

> (…) warstwy uciśnione społecznie lub należące do negatywnie ocenianego stanu czerpią najłatwiej poczucie swej godności z wiary w powierzoną im szczególną „misję": ich *powinność* lub ich (funkcjonalne) świadczenia gwarantują im lub konstytuują ich własną wartość, która tym samym przybliża ich do tamtego świata, do postawionego im przez Boga „zadania"[213].

Z drugiej strony, ta „teodycea cierpienia"[214] cierpienie ugruntowuje. Jeżeli J. Holt pozwala sobie określić dynamikę funkcjonowania systemu oświaty jako „niszczący wyzysk", to należy uświadomić sobie, iż ofiarami tego pozostają nie tylko uczniowie, ale i nauczyciele i właśnie dlatego, że wykonują swą pracę odpłatnie, pogrążają się w wyalienowanym i alienującym procesie. Jeżeli alibi niskich zarobków, jako fantazja nauczycieli na temat własnej bezinteresowności ma zasłonić Realne kapitalistycznej szkoły, to pojawia się inna kwestia – co owa fantazja odsłania? Odsłania to, co nie do przyjęcia. W wypadku nauczycieli byłoby to odsłonięcie niemożliwego do przyjęcia ulegania zinstytucjonalizowanemu obowiązkowi pomimo i na przekór rozwojowym potrzebom uczniów. I chociaż tak się praktycznie dzieje, stanowi to o pewnym

[211] Zob. P. Rudnicki, *Ład społeczny i zakładnicy*…, s. 79–84.
[212] M. Weber, *Szkice*…, s. 115.
[213] Tamże, s. 122.
[214] Tamże.

potencjale wywrotowym – „oporowym i odporowym”[215] – z którym muszą się liczyć warstwy uprzywilejowane, gdyż pojęcie sensu pracy panujące pośród nauczycieli, które faktycznie umożliwia wyzysk, jest „ostatecznie narażone na atak poddanych”[216], co w tym wypadku oznacza nauczycieli.

[215] Zob. J. Rutkowiak [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania*…, s. 212–217.
[216] M. Horkheimer, *Nowe pojęcie*…, s. 409.

Rozdział 11. Odpowiedzialność, kompromis, kompromitacja. Sens pracy w ideologiach zawodowych nauczycieli[217]

U progu przemian demokratycznych H. Kwiatkowska zauważa, że „ważnym wymiarem odpowiedzialności współczesnego nauczyciela staje się kategoria aktywności niepodjętej"[218]. Było to w 1991 roku, a tekst ukazał się – co nie jest bez znaczenia ze względu na przyjętą przeze mnie formułę interpretacyjną ideologii zawodowych nauczycieli – w książce, która w swym tytule wiąże kategorie „edukacji" i „zmiany", te zaś stanowią ramę pojęciową dla rozważań P. Freire nad nauczycielską odpowiedzialnością[219].

Po dwóch dekadach od tekstu H. Kwiatkowskiej możemy z pewnością stwierdzić, iż to, co wtedy się stawało, teraz już jest. Wtedy sygnalizowała ona obawy, iż oto „myślenie rynkowe" czy też „ideologia rynkowa" powodować mogą zastój, a wręcz regres – będą dla nauczycieli czynnikiem antyrozwojowym, powodując zwrot nauczycieli ku postawom skoncentrowanym na technologiach kształcenia, a odwrót od humanizmu[220]. Jak dobitnie to ukazują choćby E. Potulicka i J. Rutkowiak, wskazując na neoliberalne uwikłanie edukacji, obawy H. Kwiatkowskiej były w pełni uzasadnione.

Tu jednak jawi się podstawowe pytanie: jak można określić ową „niepodjętą aktywność"? Do problemu „niepodjętej aktywności" możemy podejść założeniowo, czyniąc za punkt wyjścia rozważań zagadnienia aksjologiczne z centralną dla tego podejścia kategorią odpowiedzialności. Aprioryczne określiwszy przedmiot nauczycielskiej odpowiedzialności i porównawszy z praktycznym jej obowiązywaniem w życiu codziennym szkoły, mielibyśmy możliwość nazwania czynności niepodejmowanych przez nauczycieli jako „aktywności niepodjętej". Tyle że takie podejście narażone jest na ryzyko zbytniego moralizowania. Dlatego też ja będę podążał drogą, która ma za swój punkt wyjścia socjologię wiedzy z podstawową dla niej kategorią ideologii.

---

[217] Jest to zmodyfikowana wersja referatu wygłoszonego podczas konferencji „Ideologia w edukacji – edukacja w ideologii. Pytania o współczesność", Wrocław, 2–3 czerwca 2011. Tekst został opublikowany: P. Stańczyk, *Odpowiedzialność, Kompromis, Kompromitacja. Sens pracy w ideologiach zawodowych nauczycieli*, [w:] P. Rudnicki, M. Starnawski, M. Nowak-Dziemianowicz (red.), *Władza, sens, działanie. Studia wokół związków ideologii i edukacji*, Wrocław 2012.

[218] H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycielska…*, s. 24.

[219] Zob. P. Freire, *Educação…*, s. 7–13.

[220] H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycielska…*, s. 28.

Empiryczne określenie „niepodjętej aktywności" będzie polegało na określeniu aktywności podejmowanej w sensach nadawanych przez nauczycieli swej pracy. Przyjmuję tu roboczo, że nauczyciele również podlegają pedagogii – szkoła jako instytucja wychowująca wychowuje także nauczycieli i nie chodzi mi o założone cele i metody, lecz o faktyczne skutki owych działań znajdujące swój wyraz w koncepcjach sensu pracy i określeniach tożsamości zawodowej nauczycieli[221]. Odpowiedź na pytanie o treść nauczycielskich ideologii przybliży nas do określenia aktywności podjętych, a także niepodejmowanych.

„Aktywność niepodjęta" będzie zatem określona przez opozycję, negację w stosunku do aktywności podjętej, co z resztą wprost wiąże się z ekonomiką funkcjonowania szkoły – treści znaczące i znaczące wartości to te, które są w szkole obecne, a nie te, które są nieobecne. W każdym razie z wypowiedzi badanych nauczycieli wydobyte będą te znaczenia, które umożliwią określenie zakresu, przedmiotu oraz formy odpowiedzialności, co wyrazić można w pytaniach formułowanych przez badaczki zagadnienia nauczycielskiej odpowiedzialności, Joannę M. Michalak, która zapytuje „przed kim?", „kiedy i w jaki sposób?" oraz „za co odpowiada nauczyciel?", oraz Agnieszkę Dziemianowicz zapytującą kto, przed kim i za co odpowiada[222].

We wstępie do tego rozdziału muszę się także wytłumaczyć z pojęć „kompromisu" i „kompromitacji", które organizują moje myślenie o odpowiedzialności nauczycieli w kontekście ich zawodowych ideologii. Otóż, pojęcia „kompromisu" i „kompromitacji" wykorzystywane są jako gra słów przez P. Freire dla scharakteryzowania zobowiązania edukatorów względem społeczeństwa. Mowa tu oczywiście o radykalnym zaangażowaniu się poprzez edukację na rzecz zmiany społecznej[223].

Zatem problem, który mnie tu zajmuje, dotyczy splotu kategorii odpowiedzialności, kompromisu i kompromitacji w kontekście roli edukacji dla dokonywania zmiany społecznej, a także w kontekście ideologii zawodowych nauczycieli, wyrażanych w ogólnym sensie ich pracy. Wobec tego zrekonstruuję grę słów autorstwa P. Freire, która moim zdaniem trafnie wyraża napięcia i sprzeczności obecne w ideologiach zawodowych badanych przeze mnie nauczycieli. Za Andreą Folkierską przedstawię zjawisko „dyskredytacji obowiązku"[224], by w końcu przedstawić fenomeny, które wyłoniły się z nauczycielskich narracji na temat sensu ich pracy, a które umożliwią odpowiedź na pytania, przed kim, za co i w jaki sposób odpowiadają nauczyciele, a także jakiej aktywności wobec tego nie podejmują. Tutaj będziemy mieli do czynienia z dwoma głównymi wątkami. Pierwszy z nich bazuje na syntetycznej analizie

[221] Znaczenie pojęcia pedagogii przyjmuję za Z. Kwiecińskim. Zob. Z. Kwieciński, *Między patosem…*, s. 109–111.

[222] J.M. Michalak, *Kategoria odpowiedzialności w strukturze kwalifikacji profesjonalnych nauczyciela*, „Studia Pedagogiczne" 2010, t. LXIII , s. 96 oraz zob. A. Dziemianowicz, *Pojęcie odpowiedzialności w refleksji nad wychowaniem*, [w:] P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak-Dziemianowicz (red.), *Nauczyciel: misja…*, s. 41.

[223] Zob. P. Freire, *Educação…*, s. 7–13.

[224] A. Folkierska, *Sergiusz Hessen – pedagog odpowiedzialny*, Warszawa 2005, s. 20–26.

„przymusów" i „wolności" w pracy nauczycieli oraz bardziej szczegółowym przedstawieniu organizacji nauczycielskiego zobowiązania w szkole jako miejscu pracy. W tym wątku uda się odpowiedzieć na to, jakie zobowiązanie wyłania się z nauczycielskich narracji – że tak to określę – w „bezpośredniej bliskości" codziennego funkcjonowania szkoły, a co można za P. Bourdieu i J.-C. Passeronem określić jako realizację wewnętrznej funkcji pracy szkolnej[225]. Natomiast drugi wątek obejmuje, by podążać za kategoryzacją wprowadzoną przez autorów *Reprodukcji*, zewnętrzną funkcję pracy szkolnej[226]. Uprzedzając wnioski w obu wspomnianych wątkach, po pierwsze, kluczowa stanie się kwestia organizacji nauczycielskiego zobowiązania w ich codziennym zawodowym funkcjonowaniu, która w kontekście konieczności ekonomicznej i wiążącej się z nią odpowiedzialności kontraktowej sprowadza się do czysto materialnie szczerego opowiedzenia się po stronie szkoły pojmowanej bardziej jako instytucja z jej sztywno pojętą hierarchiczną kulturą organizacji, programami i aktami prawnymi, niż po stronie ucznia pojmowanego jako czująca jednostka z właściwymi jej pragnieniami, potrzebami i aspiracjami. Po drugie, gdy skoncentrujemy się na „zewnętrznej pracy szkoły", to z nauczycielskich narracji nad sensem ich pracy, a właściwie wtedy, gdy definiują oni sens własnej pracy przez pryzmat sensu szkoły w ogóle, wyłania się konstrukcja myślowa jakby „wyjęta" wprost z *Ideologii i aparatów ideologicznych państwa* L. Althussera, w której u*ja*rzmiany podmiot, uczeń, stawiany jest przed alternatywą: ideologiczne albo represyjne aparaty państwa. Ostatecznie nauczyciele intuicyjnie lokują się tam, gdzie umieszcza ich L. Althusser[227], sprzeniewierzając się uczniom, gdyż to nie przed nimi odpowiadają i nie za nich są odpowiedzialni, lecz odpowiadają przed Szkołą jako uprzywilejowanym ideologicznym aparatem państwa, odpowiadają za „prawidłową" odpowiedź ich wychowanka, gdy o niego, już jako dorosłego człowieka, upomni się oparta na wyzysku gospodarka.

11.1. Albo kompromis, albo kompromitacja

W tekście *Educação e Mudança* P. Freire stawia kwestię zobowiązania zawodowego edukatorów względem społeczeństwa, gdzie realizowane zobowiązanie wyrażone jest w kategorii kompromisu, a nierealizowane w kategorii kompromitacji[228]. Dodać należy, że nie jest to po prostu gra słów sięgająca do wspólnego źródłosłowu, lecz taka gra, która trafnie ujmuje relacje między podmiotami edukacji i dokonywaniem zmiany społeczeństwa – niesie ona walor poznawczy.

[225] Zob. P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Reprodukcja*…, s. 150.
[226] Zob. tamże.
[227] Zob. L. Althusser, *Ideologie i aparaty*…, s. 4–5, 14–16, 22–27.
[228] Zob. P. Freire, *Educação*…, s. 7–13.

Niemniej gra słów pozostaje grą słów, a do tego taką, którą tylko niedoskonale można oddać w języku polskim, bowiem o ile rzeczownik *compromisso* można tłumaczyć podobnie jak w języku polskim jako „powzięte zobowiązanie", „obietnicę", „dług", a w ujęciu prawnym „zobowiązanie stron", to problem pojawia się przy czasowniku *comprometer(-se)*, który oznacza jednocześnie „kompromitować (się)" na równi z „zawierać kompromis"[229]. Tym samym mamy tu do czynienia z homonimem, który oznacza zawieranie kompromisu – ustanowienie zobowiązania wobec kogoś (siebie), uczynienie kogoś zobowiązanym i odpowiedzialnym za coś – a także kompromitowanie (się) – narażanie kogoś (siebie) na szwank, wystawienie na niebezpieczeństwo[230].

Można w tym miejscu zapytać o przyczyny tej homonimii i nie chodzi mi o wyjaśnienia leksykalne, lecz nawiązanie już do materii relacji między podmiotami edukacji. Owe przyczyny lokują się – jak sądzę – w tym, że ustanowienie zobowiązania wobec kogoś może oznaczać wystawienie go na szwank. To wieloznaczne jeszcze stwierdzenie będzie podlegało dalszemu dopracowaniu, lecz dobitnie chcę podkreślić, że nie jestem zwolennikiem twierdzenia, iż prawda zamknięta jest w pojęciach czy też w ideach, ani że istnieje jakaś preegzystująca ład społeczny ejdetyczna warstwa relacji społecznych. Niemniej sam P. Freire osuwa się w stronę esencjalizmu, gdyż prawdopodobnie dla wprowadzenia ładu pojęciowego w swym tekście używa określeń „prawdziwego kompromisu"[231], zgodnego ze swą istotą „kompromisu autentycznego"[232]. „Prawdziwy kompromis" ma za swe przeciwieństwo „kompromis fałszywy"[233] lub też kompromis, który brany jest przez P. Freire w cudzysłów[234]. Aby uzupełnić i bardziej jeszcze pokomplikować zagadnienie kompromisu edukatora względem społeczeństwa, dodać należy, iż P. Freire używa określenia „kompromis radykalny", które w warunkach języka polskiego jest oksymoronem. Tak o radykalnym kompromisie pisze P. Freire:

> Humanizm jest radykalnym kompromisem z człowiekiem konkretnym. Kompromisem ukierunkowanym na zmianę każdej obiektywnej sytuacji, w której konkretny człowiek napotyka przeszkodę, by bardziej być[235].

---

229 *Kieszonkowy słownik portugalsko-polski, polsko-portugalski*, D. Bogutyn, B. Papis, Warszawa 2007; *Słownik polsko-portugalski*, A. Śliwiński, L. Tyszkiewicz-Śliwińska, Warszawa 2005; *Wikciónario*, http://pt.wiktionary.org; Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, http://www.priberam.pt/dlpo.

230 Tamże.

231 P. Freire, *Educação…*, s. 9–13.

232 Tamże.

233 Tamże, s. 9.

234 Tamże. Wzięcie kompromisu w cudzysłów nabiera dodatkowego znaczenia w kontekście kultury ciszy, która jest fundamentalnym elementem szkoły opartej na monologu. Byłby to zatem kompromis pochodzący z zewnątrz, kompromis wmówiony. Zob. P. Freire, *Pedagogia do Oprimido*, s. 84.

235 Tenże, *Educação…*, s. 11.

Używając języka mniej poetyckiego, chodzi o sytuację wyobcowaną i wyobcowującą człowieka, sytuację będącą dla „człowieka konkretnego" blokadą rozwoju. W każdym razie określenie „radykalnego kompromisu" przestaje być oksymoronem, gdy tylko kompromis będziemy utożsamiać ze zobowiązaniem. Tym samym mamy do czynienia z radykalnym[236] zobowiązaniem edukatora względem społeczeństwa w ogólności, a w szczególności względem konkretnych ludzi. Radykalne zobowiązanie wiąże się, zdaniem P. Freire, z kompetencjami edukatora, który winien być zorientowanym na zmianę refleksyjnym humanistą[237]. Jak pisze P. Freire:

> Nie jest możliwe prawdziwe zobowiązanie [*compromisso verdadeiro* – przyp. P.S.] względem rzeczywistości i względem konkretnych ludzi w niej istniejących, jeśli ma się o tej rzeczywistości i tych ludziach naiwne pojęcie. Nie jest możliwy autentyczny kompromis, jeśli temu, który uznaje się za zobowiązanego [*comprometido* – przyp. P.S.], rzeczywistość wydaje się dana, statyczna i niezmienna[238].

Zmiana jest *idée fixe* organizującą myślenie P. Freire na temat edukacji – oczywiście nie chodzi o zmianę przypadkową, lecz zbliżającą społeczeństwo do stanu idealnego, czyli zmianę zmierzającą do zniesienia petryfikującego stosunki wyobcowania społeczeństwa zamkniętego[239]. Nie bez znaczenia dla „domykania" społeczeństwa ma „bankowa koncepcja edukacji"[240], która oznacza kompromis z dehumanizacją, tyle że „kompromis z dehumanizacją (…) dehumanizuje"[241] – bycie zobowiązanym względem zdehumanizowanego społeczeństwa dehumanizuje. Stwierdzenie to przywodzi na myśl zjawisko alienacji obiektywnej, w której pracownik (tu nauczyciel) im więcej pracuje, tym bardziej ubożeje[242]. Co więcej, w wypadku pracy szkoły mamy do czynienia z obszarem szczególnie wrażliwym dla utrzymywania się przy życiu wyobcowanych form relacji społecznych. Szkoła jest miejscem reprodukcji dominacji klasowej, co przy uwzględnieniu interesu klasowego samych nauczycieli zaangażowanych w pracę szkoły, pojmowaną jako „kompromis" ze społeczeństwem zamkniętym, doprowadza do ich alienacji. Trawestując samego K. Marksa, jeżeli ludzki element siły roboczej, „będąc zależny od kapitalisty (…) pierwszy ponosi stratę"[243], to nauczyciel facylitując wyzysk, wytwarzając

---

[236] Tu i dalej (także w odniesieniu do znaczeń nadawanych pracy przez inne grupy badanych) używam pojęcia „blokada rozwoju" w znaczeniu, w którym stosuję za Z. Kwiecińskim, a zatem także w znaczeniu „zorganizowanej blokady rozwoju". Zob. Z. Kwieciński, *Socjopatologia*…, s. 94.

[237] Tamże, s. 9–10.

[238] Tamże, s. 10.

[239] Zob. tamże, s. 18–20.

[240] Zob. tamże, s. 20–21.

[241] Tamże, s. 9.

[242] Zob. A. Schaff, *Alienacja*…, s. 98–105.

[243] K. Marks, *Rękopisy ekonomiczno-filozoficzne z 1844 r.*, [w:] K. Marks, F. Engels, *Dzieła*…, t. 1, s. 27.

trwałe dyspozycje do wyzysku, ponosi stratę jako pierwszy z pierwszych. To, wobec kogo jesteśmy zobowiązani w społeczeństwie targanym konfliktem klasowym, jest kluczowe – dla P. Freire jest to kwestia interesu klasowego:

> Prawdziwy kompromis jest solidarnością, lecz nie z tymi, którzy kwestionują solidarne zobowiązanie [*compromisso solidário* – przyp. P.S.], lecz z tymi, którzy w konkretnej sytuacji są przekształcani w rzeczy[244].

Wracając do zagadnienia podmiotu, przedmiotu i zakresu nauczycielskiego zobowiązania, można zapytać: dla kogo pracuje szkoła? Po jednej stronie mamy kompromis radykalny, radykalne zobowiązanie względem wyobcowanych i urzeczowionych ludzi, którzy napotykają na przeszkody w swym rozwoju, lecz nie ze względu na własne predyspozycje, ale materialne warunki życia społeczeństwa zamkniętego, które trzeba zmienić – byłaby to zmiana w stronę „mniej nikczemnego społeczeństwa"[245]. Z drugiej zaś strony, mamy „kompromis" ze społeczeństwem spetryfikowanym w stosunkach dominacji, zamkniętym w swej dehumanizacji, w którym alienacja i urzeczowienie są na porządku dziennym – zobowiązanie nauczycieli będzie się tedy odnosiło do konserwowania stosunków dominacji.

Te dwie opcje stanowią zdania alternatywy rozłącznej, gdyż kompromis, który uczynimy radykalnym i totalnym odrzuca dychotomizację zobowiązania: „Nie mogę – pisze P. Freire – w poniedziałki brać na siebie zobowiązania jako człowiek, a we wtorki jako profesjonalista"[246]. Trzeba się opowiedzieć czysto materialnie, szczerze: albo zawieramy kompromis z uczniami, albo z wyobcowującym ich systemem.

Podążając za myślą P. Freire, w ramach kompromisu radykalnego, radykalnego zobowiązania powinniśmy wystawić na szwank system społeczny. Wybór zatem wydaje się ograniczony – albo kompromis z uczniem, albo kompromitacja.

11.2. Dyskredytacja obowiązku – obowiązek jako świadomość fałszywa

Christopher Day uznaje nauczanie za „przedsięwzięcie moralne"[247], a co za tym idzie, uważa, że to pojęcie obowiązku moralnego reguluje relacje między nauczycielem i uczniem[248]. Problem, który w tym miejscu spotykamy w praktycznej realizacji obowiązku, wiąże się ze zjawiskiem, które dostrzega A. Folkierska i nazywa „dyskredytacją obowiązku"[249]:

---

244 P. Freire, *Educação…*, s. 9.
245 Tenże, [za:] L. Dowbor, *Demokracja ekonomiczna…*, s. 27.
246 P. Freire, *Educação…*, s. 10.
247 Zob. Ch. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela*, Gdańsk 2004, s. 33–40.
248 Tamże, s. 35.
249 Zob. A. Folkierska, *Sergiusz Hessen…*, s. 20–26.

> Dyskredytacja pojęcia obowiązku jako krępującego przyrodzoną wolność człowieka, przejawia się w zaciekłym demaskowaniu owych, uważanych za pozorne i wręcz fałszywe, legitymizacji wszelkiego przymusu. To ustawiczne przeciwstawianie sobie przymusu i wolności równoznaczne z postawieniem pod pręgierzem wszelkich obiektywizacji ducha ludzkiego, których istotę upatruje się teraz w wywieraniu przez nie niedającej się niczym usprawiedliwić przemocy[250].

Tym samym, obowiązek jako warunek *sine qua non* przedsięwzięcia moralnego, jakim jest nauczanie, jest dyskredytowany przez uznanie go za wynik przymusu. Idąc dalej, dyskredytacja obowiązku bierze się z traktowania go jako obiektywizacji przemocy, co przekłada się na to, co podmiot musi, a czego nie może.

W analizach prezentowanych przez A. Folkierską istotne jest to, że dyskredytacja obowiązku odnosi się do wszelkiego obowiązku – jego dyskredytacja jest nieuzasadniona, gdyż nie jest nieważne, co jest jego treścią. Wobec tego, jeżeli A. Folkierska opowiada się przeciwko „dyskredytacji obowiązku" z powodu traktowania wszelkiego zobowiązania jako wyniku przymusu, ja z tego samego powodu pozostanę przy dyskredytowaniu obowiązku. Chodzi mi o to, że uwewnętrzniona treść obowiązku może jednak być postrzegana jako wynik zewnętrznego przymusu. Zatem, jeżeli istnieją takie formy zobowiązania, które są wynikiem niczym nieuzasadnionego przymusu, to spełnia taka sytuacja wystarczające warunki dla dokonywania dyskredytacji obowiązku. Wyrażając moją wątpliwość w kategoriach A. Folkierskiej, podążanie za pewnymi zobowiązaniami może być po prostu nieodpowiedzialne:

> Bycie odpowiedzialnym za powierzony nam świat wymaga działań bezinteresownych, nieliczących się z indywidualną życiową korzyścią. Inaczej mówiąc: konformizm, lękliwe uleganie powszechnej opinii, „nienarażanie się", „niewtrącanie się", kierowanie się „jaźnią odzwierciedloną" czy działania zgodne z „orientacją radarową" – wszystko to jest świadectwem ucieczki od odpowiedzialności na rzecz działań motywowanych własną korzyścią (…)[251].

Ów wymóg „działań bezinteresownych" z jednej strony zdradza Kantowski idealizm A. Folkierskiej, z drugiej doprowadza do poważnej komplikacji, gdy tylko uświadomimy sobie, że analiza treści nauczycielskich zobowiązań nie dotyczy podmiotów jednoznacznie bezinteresownych. Mówiąc inaczej, gdy mamy do czynienia z zawodowym wykonywaniem pewnych czynności, to mamy też do czynienia z interesownością – nie możemy pomijać ekonomicznego waloru pracy nauczycieli, choćby ten zasłaniany był mechanizmem retorycznym alibi niskich zarobków. Podążając za Kantowskim idealizmem etycznym, musimy zapytać o to, czy empiryczne skutki nauczycielskich działań mają nieempiryczne przyczyny. Oczywiście łatwiej jest dostrzec, że

[250] Tamże, s. 21.
[251] Tamże, s. 55.

empiryczne skutki mają empiryczne przyczyny, choćby te, które wynikają z odpłatnego wykonywania pracy. Tym samym jednoczesna wysoka ocena bezinteresowności (a niska interesowności) i faktyczna interesowność pracy zawodowej prowadzą w wypadku nauczycieli do stawania przed dylematami moralnymi – za B. Śliwerskim można by określić to jako „przeciążenie normatywne roli”[252].

Wobec tego „przeciążenia”, konfliktu interesowności i bezinteresowności przy podejmowanych działaniach rodzi się poczucie winy. Ch. Day, pisząc o dylemacie relacji uczeń–społeczeństwo, pisze o „dręczącym poczuciu winy”[253] czy wręcz „depresyjnym poczuciu winy”[254] w kontekście „szkodzenia tym, o których się troszczymy”[255]. Zatem problem, na jaki się tu natykamy, dotyczy przyczyn poczucia winy – sumienie nauczycielskie, nauczycielski rozum praktyczny odgryza się za podejmowane przez nauczycieli działania polegające na „szkodzeniu” uczniom. Jeżeli tak się dzieje, to znaczy, że ów rozum praktyczny nie był jedyną przyczyną podjętego działania. Samo działanie zaś nie było realizacją imperatywu kategorycznego, a zatem i nie było realizacją obowiązku, co oczywiście nie przeszkadza nauczycielom postrzegać swego działania w kategoriach obowiązku właśnie.

Dlaczego nauczyciele szkodzą uczniom, realizując swoje obowiązki zawodowe? Oto odpowiedź P. Freire:

> „Przeszkoda w prawdziwym zobowiązaniu się” [*comprometer-se verdadeiramente* – przyp. P.S.] oznacza dla nas sytuację, w której większości manipulowane są poprzez nakazy mniejszości. Owe większości mają wrażenie zobowiązania, gdy faktycznie są utwierdzane w swym „zobowiązaniu” [*compromisso* – przyp. P.S.]. Wybierają między możliwościami, które (…) narzucane są z użyciem propagandy[256].

Zobowiązanie może być postrzegane w kategoriach fałszywej świadomości, wspartej na fundamencie ekonomicznym wykonywania zawodu nauczyciela. W takich warunkach i przy zgodzie na wymóg bezinteresowności, czyli właściwie w obronie obowiązku, konieczna jest dyskredytacja tego, wobec czego faktycznie zobowiązani są nauczyciele. Tu pojawia się pytanie o zawartość treściową tego, co nauczyciele muszą, by ustalić, wobec kogo są zobowiązani w swych działaniach.

---

252 B. Śliwerski, *Nauczyciel jako…*, s. 17.
253 Ch. Day, *Rozwój zawodowy…*, s. 39.
254 Tamże.
255 Tamże.
256 P. Freire, *Educação…*, s. 9.

11.3. Nauczycielskie zobowiązania wobec sensu pracy w szkole

Pierwszy fenomen, który wyłonił się z narracji nauczycieli na temat ich tożsamości zawodowej i sensu ich pracy, a który może poruszyć namysł w kwestii odpowiedzialności nauczycielskiej, dotyczy rzeczonego już przymusu (w) pracy w szkole. Z przeprowadzonego przeze mnie badania wynika, że nauczyciele są grupą osób, która o swojej pracy „najwięcej" mówi w kategoriach przymusu, więcej niż choćby szeregowi pracownicy handlu i usług oraz przemysłu, czyli grupa lokująca się w dolnych rejestrach struktury społeczno-zawodowej. Co jednak znaczy „najwięcej" w tym wypadku? Pomysł na analizowanie całości zebranego materiału pod kątem czasowników modalnych wyrażających przymus i wolność wziął się z regularności dostrzeżonej w trakcie analizy sensów pracy nadawanych przez gimnazjalistów (ich nauczycielami byli nauczyciele, o których właśnie piszę). Przypomnę tylko, że uczniowie o najwłaściwszym czasie pracy szkoły (o lekcjach) mówili, używając wyłącznie określeń „muszę" lub „trzeba", a pozostały czas określany był w kategoriach „mogę" lub „można sobie". Konstrukcja świata życia badanych implikuje językowy obraz świata, znajdujący swój wyraz w zwrotach, które możemy postrzegać jako związki frazeologiczne – choć jest to możliwe, by użyć określenia „mogę się pouczyć", to z analizy związków między mogę a innymi kategoriami wynika, że jednak nie jest to możliwe. Wracając jednak do sensu pracy nadawanego przez nauczycieli, określenie, iż nauczyciele „najwięcej" mówią o swojej pracy w kategoriach przymusu oznacza, iż lista związków frazeologicznych wyrażająca przymus jest najdłuższa, co niekoniecznie oznacza, że nauczyciele są najbardziej przymuszoną do pracy grupą badanych, lecz na przykład to, że podchodzą do tematu swojej pracy, mając w zanadrzu „normatywne przeciążenie roli" – głęboko uwewnętrznione poczucie obowiązku. Tabela 2 przedstawia syntetycznie strukturę przymusu i wolności, która wyłoniła się z nauczycielskich narracji na temat sensu pracy.

Tabela 2. Przymus i wolność w pracy nauczycieli (ujęcie syntetyczne)

	Przymus	Wolność
Praca	„Wielki" przymus pracy	„Mała" wolność: przewaga nad uczniem
Czas wolny	„Mały" przymus: regeneracja	

Źródło: badania własne

Nim przejdę do kwestii przymusu, skomentuję wątek „małej" wolności. Czego dotyczy wolność w pracy nauczyciela? Odpowiedź musi brzmieć – wynika z hierarchicznie uprzywilejowanej pozycji nauczyciela względem ucznia, gdyż nauczyciele mogą (sobie): „ucznia odpytać", „śrubę przykręcić", „stawiać punkty", „być złośliwą", „dawać zalecenia", „skrytykować ucznia",

„dawać rady", „dyktować uczniom", „podzielić się wiedzą z innymi", „żyć bez pracy". W kategoriach możliwości nauczyciele nie mówią często, a jak już mówią, to ma to związek z ich przewagą nad uczniem – przewagą instytucjonalną lub intelektualną. Komentarza wymaga jeszcze zwrot, iż może „żyć bez pracy" – tak, lecz tylko gdy ma się środki produkcji.

De facto nauczyciele jako pracownicy najemni nie mogą żyć bez pracy, stąd długa lista przymusów określających ich pracę – nauczyciele muszą (zob. tabela 3):

Tabela 3. Przymus i wolność w pracy nauczycieli (ujęcie szczegółowe)

	Przymus
Praca	MUSZĘ: „wstać", „wstawać do pracy", „iść do pracy", „pójść do pracy", „przyjść do pracy", „być w pracy", „być punktualnym", „być na korytarzu", „pracować", „popracować", „robić", „pracę wykonywać" („dobrze"), „robić wszystko", „starać się", „rzetelnie wykonywać" („co do mnie należy w ramach umowy o pracę"), „przyłożyć się", „siedzieć po godzinach", „w domu popracować, załatwić sprawy", „zadania wykonać", „stanąć przed zadaniem", „wiedzieć, co do mnie należy", „wymaganiom sprostać", „podporządkować się", „pilnować się", „dostosować się", „przystosować się", „poddać się ocenie", „wywiązać się z obowiązku", „wykonywać polecenia", „znać swoje miejsce", „obowiązki wykonywać", „obowiązki realizować", „zająć się obowiązkami", „posiedzieć w papierach", „wypracować pisanie dokumentów", „spisać, to co zrobiłam", „zapisywać", „papierkową robotę wykonywać", „raport przedstawić", „sprawozdania spisać", „działania opisywać", „mieć analizy" („sprawozdania", „notatki"), „sporządzić notatkę", „siedzieć i pisać", „rozliczyć się z dyrekcją", „przed kimś odpowiadać", „mieć kontakt z ludźmi" (z rodzicami – przyp. P.S.), „mieć kontakt z dzieckiem", „relacje wypracować", „być partnerem" (dla uczniów – przyp. P.S.), „informować rodziców", „nauczyć", „lekcje przygotować", „doświadczenia przygotować", „program sobie stworzyć", „program napisać", „wybierać treści", „materiał wyłożyć", „materiał przedstawić", „materiał zrealizować", „wiedzę przekazać", „zaciekawić", „przekazać, co najważniejsze", „podstaw nauczyć", „być skupionym" („cały czas"), „dużo mówić", „powtarzać", „notatkę podać", „na tablicy pisać", „posiłkować się planszami", „regułkę podyktować", „nad tym (aktywnością uczniów – przyp. P.S.) czuwać", „śledzić każdego" (ucznia – przyp. P.S.), „sprawdzać uczniów", „sprawdzać systematyczność", „czuwać nad uczniami", „dopilnować wszystkiego", „ucznia przymusić", „zmusić ucznia" („do wykonania poleceń"), „wymagać", „wymagania stawiać", „odpytać", „ocenę postawić", „ocenić", „końcową ocenę wystawić", „uczniów w skali umieścić", „przygotować do egzaminu", „wychowywać", „powiedzieć uczniom, jak się zachowywać", „prostować ucznia", „pokazać wzorzec", „reagować", „polecenia wydawać", „muszę to w sobie stłamsić" (gniew – przyp. P.S.), „**zmusić się**", „**pracę utrzymać**", „**zarabiać pieniądze**" TRZEBA: „rano wstawać", „być o odpowiedniej godzinie", „pracować", „dużo pracować", „pracę dobrze wykonywać", „działać", „mieć obowiązki", „wywiązywać się z obowiązków", „wykonywać polecenia", „być na zawołanie", „mieć wszystko poukładane i uporządkowane", „standardy opracować", „przestrzegać zasad", „program zrealizować", „dziennik uzupełniać", „wszystko do dziennika wpisywać", „sprawy wykonywać terminowo", „przygotować coś", „coś skserować", „w dokumentach coś znaleźć", „zrobić statystyki", „być systematycznym i skrupulatnym", „sprzęt wyłączyć", „dyżurować", „czas poświęcać", „czas znaleźć", „pomagać młodszym nauczycielom", „pomóc", „poradzić", „zostać w pracy", „zostać jak dyrekcja prosi", „dążyć do doskonałości", „pracę szanować", „wiedzieć", „nauczyć", „przygotować się do kolejnych zajęć", „pracować

	Przymus
Praca	w domu", „wiedzę przekazać", „przekazać zasób wiedzy", „wyposażyć ucznia w wiedzę", „przekazać umiejętności", „materiał realizować", „zainteresować uczniów", „wytłumaczyć", „umieć powiedzieć", „przećwiczyć", „pokazać wszystko", „ćwiczyć", „wymagać", „przez program przebrnąć", „program zrealizować" („dla świętego spokoju"), „zadania robić" („po kilka razy"), „powtarzać" („aż do znudzenia"), „z grupą pracować", „kierować uczniami", „zapanować nad klasą", „pogadać z uczniami" („sprawiającymi kłopoty"), „sobie radzić", „odnaleźć się", „dać coś z siebie", „siłą ścigać" (ucznia – przyp. P.S.), „trzeba nimi czasem potrząsnąć" (uczniami – przyp. P.S.), „czasami odpuścić" (uczniom – przyp. P.S.), „słuchać", „czas dla ucznia znaleźć", „indywidualnie podejść" (do klasy, do ucznia – przyp. P.S.), „zbudować wizerunek", „uczniów ukierunkować", „wychodzić z uczniami", „ucznia zlokalizować", „kontrolować", „roztoczyć opiekę", „relacje naprawiać", „zająć się wychowaniem", „zbudować relacje" (z uczniami – przyp. P.S.), „pokazać granice", „na dzieci wpłynąć", „dać dzieciom wzorzec", „wskazać drogę", „dawać radę" (uczniom – przyp. P.S.), „**lubić młodzież**", „**lubić dzieci**", „**lubić ten zawód**" NIE MOŻNA: czegoś dla dyrekcji nie zrobić, robić sprawdzianów tylko z treści, które się uczniom podobają, nie pracować, sobie poszaleć (w kontekście podstawy programowej), wstać i sobie iść, spóźniać się, huknąć i krzyknąć (na ucznia przyp. P.S.), – muszę, nie to, że mogę
Czas wolny	MUSZĘ: zjeść kanapkę, (sobie) odpocząć, wyłączyć się MOŻNA (SOBIE): pójść do pokoju nauczycielskiego, napić się herbaty, porozmawiać, pić kawę, relaksować się, poczytać

Źródło: badania własne

Przy wszystkich przymusach, których spotęgowanie wyrażone jest w formule „muszę się zmusić", występuje jeszcze przymus „lubienia" wobec przymusu „utrzymania pracy" i „zarabiania pieniędzy". W każdym razie z narracji nauczycieli na temat sensu ich pracy wyłania się znaczenie przymusu jako jej jeden z kluczowych sensów. Możemy w tym miejscu zastanawiać się nad źródłami owego przymusu – czy są wewnętrzne czy zewnętrzne? Formułując to pytanie w kategoriach A. Folkierskiej, należałoby zapytać o to, czy nauczyciele za nic mają „dyskredytację obowiązku", czy też „lękliwie ulegają" warunkom pracy? To, co nauczyciele muszą i co trzeba w nauczycielskiej pracy robić, ma strukturę dyscypliny pracy – przyjdź do pracy, jak już jesteś, to pracuj, jak pracujesz, to rób to dobrze, oszczędzaj materiały, przestrzegaj zasad bhp i dbaj o relacje międzyludzkie.

Przymusem założycielskim jest jednak przymus ekonomiczny pracy: oczywiście nie ma przymusu przyjęcia konkretnego stanowiska w ogóle, jak i nie ma przymusu pozostawania nauczycielem, lecz u materialnej podstawy (bez względu na „swoistość kultury") istnieje przymus zajęcia jakiegoś miejsca w podziale pracy, co w warunkach kapitalizmu i rynku pracy oznacza – dla osób nieposiadających kapitału – sprzedaż siły roboczej na rynku pracy. W tym sensie mamy do czynienia z przymusem wyabstrahowanym od konkretnych warunków, konkretnego miejsca pracy i specyfiki wykonywanych czynności. W wypadku nauczycieli, gdy mowa o przymusie ekonomicznym wykonywania pracy, mowa o wypartym horrorze Realnego pracy w szkole.

Mówiąc inaczej, praca za pieniądze staje się problemem dopiero wtedy, gdy ideologia zawodowa (związana oczywiście z warunkami uprawiania zawodu) zawiera kategorię bezinteresowności jako rdzeń myślenia o tym, co jest sensem pracy. Również problemem musi stać się zarobkowe wykonywanie pracy dla nauczycieli, kwestią na tyle wrażliwą, że tylko nieliczni badani (3/40) mówią o tym wprost, podczas gdy reszta o ekonomicznej determinacji w ostatniej instancji wspomina na końcu wypowiedzi. W każdym razie, nie chcąc relacjonować powtórnie treści stanowiących wyraz ekonomicznego przymusu w narracjach o sensie pracy nauczycieli, przypomnę tylko, że „niestety", „chodzi o pracę", bo „przede wszystkim forsa", „to jest ekonomia" – „nie ma szmalu, nie ma niczego" – i dopiero w tej perspektywie zjawia się obowiązek: „na wszystko potrzeba, w związku z tym jest jakiś obowiązek", jak konkluduje badana GKPN15. W takich warunkach społecznych pojawia się „stosunek pracy", „zatrudnienie", bo – jak mówi badana GKPN2 – uczniowie to dla niej „dzieci obce".

„Obowiązek" stanowi integralną część sensu pracy, co w wypadku pracy najemnej definiowane jest w kategoriach umowy w sensie prawnym oraz jej wykonania z ryzykiem wypowiedzenia:

> **To jest założenie pracy**, że **praca jest obowiązkiem**, **jakakolwiek praca** jest realizacją obowiązku, bo **podpisuję umowę** z kimkolwiek, czy to będzie sprzedawca, czy kierowca, to on się zobowiązuje, że będzie **realizował zadanie**, które ma **narzucone**, którego się podejmuje. GKPN5
>
> No bo, ja **nie mogę sobie pozwoli**ć na takie coś, że ja sobie, jak wstanę, to pójdę, nie? Mam konkretne godziny i ja **nie mogę się spóźnić**. Tym bardziej w tej pracy ja nie mogę się spóźnić. (…) tutaj stoi klasa, tak? Przed klasą stoi klasa – **nie mogę się spóźnić**, bo od razu **afera** jest, nie? I to jest, no jest **obowiązek**, nie? No **musisz być punktualnym** tutaj. W tej pracy **trzeba być punktualnym**. Zdarzają się przypadki, że są **nauczyciele niepunktualni**, no to **długo nie popracują**. No, **trzeba być punktualnym**. GKPN7
>
> No, jeśli **jestem zatrudniona,** to **mam obowiązki**. No bo, tak sobie wyobrażam, że jeśli **ktoś podejmuje** jakieś **zobowiązanie**, no bo praca to jest zobowiązanie, to, **to musi w ramach tej umowy**, **podjęcia tego zobowiązania**, **wywiązać się** z tego należycie, tak jak potrafi, jak najlepiej umie. GKPN8
>
> No bo to wynika – jeżeli ja zostałam **zatrudniona** jako nauczyciel, to **moim obowiązkiem** jest **wykonywanie** właśnie tej **pracy**, tak? [Jaki jest związek między pracą a obowiązkami? – P.S.] Nie rozumiem pytania. Nie można wyobrazić sobie pracy, która nie wiąże się z jakimś obowiązkiem. No, jeżeli ktoś mi za coś płaci, to ja muszę się z tego wywiązać, a to, z czego się wywiązuję, jest moim obowiązkiem. W przeciwnym razie **nie utrzymam się w pracy**. GKSN3

Dla badanych nauczycieli praca utożsamiona jest w swoim sensie z obowiązkiem, do tego stopnia, że pytanie o związek między znaczonym i znaczącym spotyka się z niezrozumieniem. Już sama naturalizacja takiego znaczenia jest ciekawym fenomenem, ważniejsze jest jednak to, że obowiązki,

zobowiązania, o których mowa mają przede wszystkim charakter prawno-administracyjny, a nie praktyczno-moralny. W tym miejscu należy zgodzić się z J.M. Michalak, której zdaniem odpowiedzialność prawna (cywilna, karna, dyscyplinarna) jest „środkiem najostrzejszym”[257]. Tyle tylko, że prawo ma niewiele wspólnego z etyką i moralnością, co zaś oznacza, że jeżeli praca nauczycieli koniecznie jest „przedsięwzięciem moralnym”, jak przyjęliśmy za Ch. Dayem, to dyktat odpowiedzialności prawnej określa zarówno warunki wspomnianego już „depresyjnego poczucia winy”, jak i „normatywnego przeciążenia roli”. To dyktat materialnych aspektów pracy nauczyciela zapośredniczony w odpowiedzialności dyscyplinarnej określa sensy wykonywanej przez nauczycieli pracy.

Działa tu dylemat, o którym pisze Ch. Day[258]: albo opowiemy się po stronie uczniów zgodnie ze zobowiązaniem moralnym i przestaniemy działać na ich szkodę, doprowadzając do zwolnienia z pracy, co nie jest do zaakceptowania, albo po stronie systemu kształcenia zgodnie ze zobowiązaniem kontraktowym będziemy szkodzić uczniom dalej, co również nie jest do zaakceptowania. Dylemat uczniocentryzm *versus* socjocentryzm w swym rozwiązaniu powoduje „depresyjne poczucie winy” albo zwolnienie dyscyplinarne, jednakże w wypadku niezwolnionych nauczycieli ów dylemat nie jest dylematem, przestaje nim być. Skoro nie zostali zwolnieni, to znaczy, że czysto materialnie szczerze opowiadają się po stronie systemu, co oczywiście jest problemem tylko wtedy, gdy podobnie jak P. Freire będziemy postrzegali nauczanie jako wćwiczenie w alienujący system społeczny.

Ze znaczeń, które nadają nauczyciele swojej pracy, wyłaniają się znaczenia, które pokazują, iż ta teoretyczna możliwość staje się elementem znaczącym doświadczenia pracy nauczycielskiej. Mówiąc innymi słowy, nauczyciele nie tylko praktycznie, czysto materialnie szczerze dokonują pewnych wyborów i albo ciągle pozostają nauczycielami, albo też nie, lecz także w jakiś sposób zdają sobie sprawę z antagonizmu między systemem a jednostką w wyobcowanym społeczeństwie – a wyrażając to w kategoriach Freirowskich – zdają sobie sprawę, że nauczają i wychowują „za kimś” i „za czymś”, a w konsekwencji „przeciwko komuś” i „przeciwko czemuś”[259]. Ślady „normatywnego przeciążenia roli” widoczne są przynajmniej w dwóch fenomenach: pierwszy dotyczy praktycznie powszechnej świadomości „przeładowanych programów”, drugi, nie mniej rzadki, dotyczy sławetnej „papierkowej roboty”[260].

W obrębie fenomenu świadomości „przeładowanych programów” jako okoliczności, która ujawnia dylematy, przed jakimi stają nauczyciele, przedstawiam tylko wypowiedzi nauczycieli pracujących w gimnazjach z pierwszego

[257] J.M. Michalak, *Poczucie odpowiedzialności zawodowej nauczycieli. Studium teoretyczno-empiryczne*, Warszawa 2003, s. 102.
[258] Ch. Day, *Rozwój zawodowy…*, s. 39.
[259] Zob. P. Freire, *Pedagogia da indignação…*, s. 37.
[260] Zob. B. Zamorska, *Nauczyciele. (Re)konstrukcje bycia-w-świecie edukacji*, Wrocław 2008, s. 121–125.

kwartyla wyników w egzaminie gimnazjalnym, a zatem wypowiedzi, w których napięcie między programami szkolnymi a aspiracjami poznawczymi uczniów jest najsilniejsze. Poniższa wypowiedź w sposób ogólny definiuje problem, o którym mowa:

> To jest **minimum programowe** – no, jest **odgórnie** jakby **narzucone minimum programowe**, które **trzeba zrealizować** i wiadomo, że **są dzieci**, które, z którymi, no **nie wyskoczy** człowiek **dalej** jak **poza** to **minimum programowe**, a są **dzieci**, które mogą z **rozszerzonym programem swobodnie iść** sobie i radzić. Ale i jest to w jakiś tam sposób **odgórnie narzucone**, to **minimum**, że **muszą one to robić**. (…) Myślę, że **należy zmienić**, nawet to **minimum programowe**. To znaczy, w ogóle ja byłam zawsze za reformą, ale ta **reforma**, która jest obecnie, to jest, **to nie to**, o czym myślałam ja. P**rogramy są obciążone**, **dzieci sobie nie dają rady i coraz bardziej są niedouczone**, niewykształcone pewne umiejętności, zwykłe cztery działania: dodawanie, odejmowanie, mnożenie, dzielenie. GKPN6

Dla badanej pewną oczywistością jest „odgórne narzucenie" „minimum programowego", które obejmuje dwie klasy uczniów – tych, którzy podołają i tych, z którymi „nie wyskoczy człowiek dalej". Najważniejsze jest to, że obowiązek „realizowania" „minimum programowego" oznacza obowiązek „realizowania" „programu obciążonego", który wykracza – zdaniem badanej GKPN6 – poza możliwości poznawcze uczniów, którzy „sobie nie dają rady". Najważniejszy wniosek w tym zakresie jest taki, że podążanie za „odgórnie narzuconym" programem nauczania generuje „niedouczenie". Tym samym, mamy tu do czynienia z realnym konfliktem zobowiązań, który to jednak nauczyciele w swoim zawodowym funkcjonowaniu muszą rozstrzygać, a w podjęciu decyzji „pomaga" system egzaminów zewnętrznych:

> Ja myślę o sposobie, znaczy o **programach** to, co ostatnio było na **maturze** czy na **egzaminie gimnazjalnym**, że w pewnych szkołach pewna **lektura nie była opracowana** i oni już **nie potrafili odpowiedzieć na to pytanie**, a **to nie tak powinno być**. Oni **powinni** być **nauczeni myślenia**, więc raczej takie przekrojowe sprawy, a nie, że jedną lekturę. Poza tym **nie powinni** (…) **czytać streszczeń**, bo nie jest ważne, o czym lektura jest, tylko jakim językiem ten autor pisał – ja myślę, a poza tym to jest właśnie sprawa, że ten autor pewne uczucia przekazuje, pewne przemyślenia, (…) a właśnie o to chodzi, żeby dzieci, młodzież, taki młody człowiek, który wchodzi w życie, **żeby on potrafił wyrazić swoje myśli**, **potrafił wyrazić swoje uczucia**, bo w tej chwili to jest właśnie tak, że oni **nie potrafią swoich myśli**, **swoich uczuć wyrażać** i mówią pierwsze słowo, które im do głowy przyjdzie, zupełnie niezwiązane z tym, co się dzieje w ich wnętrzu. (…) [Dlaczego tak się dzieje? – P.S.] Myślę, że **to jest odgórnie narzucone przez sposób egzaminowania**. Ja **sobie nie wyobrażam**, że **matura z języka polskiego może się na zasadzie testu odbywać**, dla mnie to jest po prostu **niezrozumiałe**. Sądzę, że większość nauczycieli tak do tego podchodzi. GKPN10

Polonistka GKPN10, opowiadając o trudnościach występujących w jej praktyce zawodowej, swoją narrację rozpoczyna od egzaminów zewnętrznych i kończy na nich. W pierwszej kolejności badana wiąże „programy" z tym, co „ostatnio było na maturze czy na egzaminie gimnazjalnym", a chodzi o incydent, który potwierdza wagę kurczowego trzymania się przez nauczycieli programów dla późniejszego przebiegu egzaminów zewnętrznych. Środkowa część wypowiedzi badanej dotyczy jednak pewnych kompetencji, których zdaniem badanej rozwój blokowany jest ze względu na przyjęty sposób egzaminowania. Mówiąc wprost, nauczyciel z uczniami pozostają w klinczu wobec egzaminów zewnętrznych, które na zasadzie dobrze w pedagogice znanego fenomenu „uczenia się pod egzamin" stanowią przeszkodę rozwojową w procesie „wyrażania swoich myśli, swoich uczuć" przez badanych. Dylemat, który ma rozwiązać nauczyciel w tym zakresie jest następujący: nauczyć tego, co wynika z ich najlepszej wiedzy o nauczanym przedmiocie albo nauczyć pod egzamin.

Drugą istotną okolicznością „pomagającą" rozstrzygnąć dylematy występujące w praktycznym funkcjonowaniu w zawodzie nauczyciela są stosunki podległości charakterystyczne dla miejsca pracy:

> Ja myślę, że z **założenia poznawanie jest zjawiskiem ciekawym**, **dowiadywanie się czegoś**. Tylko, że… sądzę, że… nie sądzę, **nie sądzę, że jest to zła wola odgórna**, że [szkoła – przyp. P.S.] **ma być nudna z założenia**, nie. Tylko ja myślę, że – takie dwa podstawowe problemy – fakt, że jakby odbiorcy albo adresat, **adresat tej wiedzy jakby nie jest dostosowany**, albo może **program nie jest do adresata dostosowany** i tutaj jest dla mnie problem też, że zauważyłam po tej szkole, że my za dużo od nich chcemy, oni są niewydolni pod tym względem. Ja myślę, że tutaj ta **różnorodność**, **zróżnicowanie poziomów programów powinno zaistnieć**, nie wiem, jak to się będzie… będzie miało **przełożenie** w przyszłości na **testy** i **egzaminy**. (…) bo to jest tak, że **my byśmy dużo chcieli** (…) na przykład z młodzieżą **wychodzić w różne miejsca**, ale to wiąże się z tym, że ja **muszę** tam **dojechać**, **muszę wyjść**, a z tym wiąże się **kasa**, oni na przykład pasują, bo **nie mają pieniędzy**. Szkoła nie jest w stanie im zapewnić tych pieniędzy. (…) **Planuję jutro wyjść z nimi**, **zrobić** taką **lekcję w terenie** o kampanii wrześniowej w oparciu o Westerplatte. Ja to kiedyś robiłam w gimnazjum, w tamtym roku **kapitalna lekcja**, dzieciom **się** to **bardzo podobało**. Chcę z nimi wyjść tutaj szczególnie z tym kółkiem, ale trzecia klasa tutaj moja będzie chciała wyjść do biblioteki uniwersyteckiej, a to nic nie kosztuje poza dojazdem. **Ale rodzi się problem z zastępstwami w szkole**, no bo ja mogę ich wziąć po lekcjach, ale oni niekoniecznie są chętni (…). Z jedną godzinę dwie bym urwała z lekcji, żeby z nimi wyjść, no to się zaczyna **dyrekcja**… „**bo pani non-stop wychodzi!**" (…) **Zostałam objechana** przez jakąś tam **nauczycielkę** z chemii czy z biologii, że **wychodzę** i **oni nie zdążyli zrobić czegoś** tam, ale ja, gdybym ja chciała korelować swoje wyjścia z każdym nauczycielem, to pewnie bym w ogóle nie wyszła. Natomiast, to jest tak, że im pewne

rzeczy bardziej są w stanie zahaczyć się w głowie, utkwić im, oni będą to pamiętać. GKPN15

Dłuższa wypowiedź badanej GKPN15 zawiera wątek „dostosowania programów" do możliwości uczniów, ale wpisuję go w strukturę organizacyjną szkoły ze szczególnym uwzględnieniem dysponowania budżetem czasu, co jednak ważniejsze, wszystkie te wątki mają za swój kontekst zagadnienie „nudy". W tym miejscu pominę wyjaśnienie złożoności i pokomplikowania zjawiska nudy w szkole, a skoncentruję się na bardzo prostej opozycji, która wychodzi od całkowicie trafnej konstatacji badanej, która łączy „poznawanie", „dowiadywanie się" z zaciekawieniem, czego opozycją ma być „nuda". Tym samym, jeżeli szkoła jest instytucją, która celuje w procesach poznawczych, to winna być wolna od zjawiska nudy – tak jednak nie jest. W każdym razie badana wiąże zjawisko nudy z „niedostosowaniem programów", co jednak pozostaje poza możliwościami nauczycieli, którzy „dużo by chcieli". Deklarowane zaangażowanie badanej znajduje swoją realizację w zajęciach odbywających się poza salą lekcyjną, które „bardzo się podobają", są „lekcjami kapitalnymi". Tu jednak pojawia się kluczowa trudność, którą stanowi obowiązywanie programów przy „niedostosowaniu uczniów" i ograniczonym budżecie czasu, co powoduje, że poznawcze korzyści wiążące się z „wyjściem" mają swój koszt w postaci niemożliwości realizacji treści przewidzianych programem. „Bo pani non-stop wychodzi!" – badana spotyka się z reprymendą dyrekcji, która tym samym rozstrzyga potencjalny konflikt wartości między „kapitalną lekcją" a lekcją może i zgodną z programem, ale niekoniecznie „kapitalną". Wprost ujmuje to badana GKSN4:

No **niestety**, **nie zgadza się** tutaj **teoria z praktyką**. **Szkoła** jest generalnie po to, by **ucznia rozwijać**, w moim pojęciu, ale **nie zawsze tak to jest**. (…) jesteśmy **obwarowani programami**, które wymagają skupienia się na … i **nie pozwalają na indywidualną twórczość dzieciakom**. **Nie ma czasu na wyzwolenie twórczości**, bo zawsze jest jakiś tam **program do przerobienia**. GKSN4

Drugi fenomen, stanowiący wyraz „normatywnego przeciążenia roli", wiąże się z „papierkową robotą", która obok „przeładowanych programów" i „uczniów z problemami", o których będzie jeszcze mowa, stanowi o tym, że praca nauczyciela staje się jedynie zawodem. Co ważniejsze, zjawisko „papierkowej roboty" obejmuje całą instytucję szkoły, a za tym idzie, wszystkie grupy nauczycieli, także wspomagających i bibliotekarzy, oraz pedagogów szkolnych. Poniższe wypowiedzi zawierają opis fenomenu „papierkowej roboty" oraz jednocześnie najczęściej spontaniczny stosunek badanych do niego:

Przychodzę, wietrzę bibliotekę i czekam na dzieci, a z poprzedniego dnia **trzeba zrobić statystykę** i to, co mam na dzień dzisiejszy – kwerendy są do zrobienia. **Praca opracowawcza nie jest najciekawsza** i **dla mnie najważniejszy jest kontakt z uczniami**, konkursy czytelnicze. **Ja pojmuję swoje obowiązki jako zaspokojenie potrzeb dzieci**, dzieci mają różne potrzeby – potrzebują

książek na konkursy. Ja chcę im po prostu dać jak najwięcej siebie. Są rzeczy, które **lubię bardziej** i te, **które lubię mniej** – wszystkie jednak **należą do moich obowiązków** i ja je po prostu spełniam. **To jest mój obowiązek i muszę to zrobić**. GKSN2

No **niestety papierki**. **Jestem zobligowana** do **prowadzenia dziennika**, do zapisywania pewnych rzeczy. (…) Do tego dochodzą jakieś **sprawozdania**, **pisma** do sądu czy jakieś **zgłoszenia**, czy **listy żywieniow**e, **faktury**, które gdzieś wpływają albo **zaświadczenia** rodziców o zarobkach. Jednak jakby **praca indywidualna** bądź **praca grupowa** z klasą to jest **priorytet**. (…) **Nie mogę odmówić napisania** jakiegoś tam **sprawozdania** z wykonanego przydziału. **Jestem pracownikiem w tej szkole, muszę rozliczyć się z dyrekcją** (…) **niestety jesteśmy zobligowani** do pewnych takich rzeczy **biurokratycznych**, **papierkowych**. GKSN14

„Niestety papierki" są znaczącym elementem nauczycielskiego zobowiązania. Można zadać pytanie, dlaczego „niestety"? Odpowiedź zawarta w przytoczonych narracjach wskazuje na kwestię smaku: „lubię bardziej" *versus* „lubię mniej", ale kwestia tej swoiście pojmowanej estetyki wiąże się ze stylem życia przyjętym z całym dobrodziejstwem ideologii zawodowej nauczycieli. Afektywne zaangażowanie w „misję", „dobro ucznia", bycie jego „przyjacielem", czyli to, co składa się na „uczniocentryzm", zobowiązuje, a kwestia estetyczna przeradza się w dylemat o charakterze praktyczno-moralnym, „niestety". Nawiązując do etymologii spontanicznego określenia stosunku badanych do rzeczywistości można by rzec – „nie stójcie!" albo wręcz „pomocy!" – pewne aspekty pracy są „priorytetowe", bowiem chodzi o „zaspokojenie potrzeb dzieci", a tu „trzeba zrobić statystykę". Zasygnalizowanie napięcia między „pracą priorytetową", wynikającą ze zobowiązania praktyczno-moralnego, a siłą rzeczy pracą niebędącą priorytetem, ale do której nauczyciele są „zobligowani" za sprawą nawiązanego stosunku pracy, zyskuje pełny wyraz w następnych wypowiedziach:

Robię, co szef każe, no bo, że tak powiem, ja **mam to w obowiązkach**. Bo Pan nie przypuszcza, że **tak sobie przychodzę do pracy i robię raport z czegoś tam, bo lubię** (…). To znaczy tak, to był dla mnie szok, bo **jak ja przyszłam do pracy**, to mi się wydawało, że **będę pracowała** właśnie z **dzieciakami** i na tym się skończy. A teraz **pracuję z dzieciakami**, co **lubię**, a **cała reszta to po prostu jest horror**. Te **buchalterie**, te **papiery**, **przekładanie**, **wypełnianie**, wszystko na wczoraj, jakieś, o jeszcze na przykład są jakieś dyplomy do drukowania, zaproszenia, trzeba uzgodnić, latać z tym, zapewnić, żeby był tusz, takie, kupę takich rzeczy. **Niby to niewiele znaczy, ale to strasznie dużo czasu zajmuje**. GKPN1

Natomiast idąc do pracy w szkole, myślałam, że właśnie **praca w szkole opiera się** tylko **na pracy dydaktycznej**, na **uczeniu młodzieży**, a okazuje się, że **praca dydaktyczna** jest – mam takie wrażenie – w **40%**. Cała reszta to są **papiery** i te **papiery** zabieram do domu, i **jest tego bardzo dużo**. (…) Do tego **dziennik**, czyli **dokumentacja**. **Obecność**, kontakty z rodzicami, **spisywanie**

> kontaktów z rodzicami, **cała biurokracja**, jakieś **plany dydaktyczne**. **Cokolwiek się robi, trzeba to wpisywać do dziennika**, w czym – przyznaję się – jestem bardzo kiepska. Trzeba być systematycznym przede wszystkim. Trzeba być systematycznym i skrupulatnym. Każdą rozmowę z rodzicem, każde zachowanie ucznia, czy to jest dobre, czy złe, powinno być wpisywane do **dziennika**. Tam jest strasznie dużo rubryk (…). To zajmuje bardzo dużo czasu i tego nie lubię. **Wolę iść na lekcje** i **mieć kontakt z młodzieżą,** niż robić taką **dokumentację szkolną**. (…) Mi się to bardzo nie podoba. Dlaczego? Przede wszystkim jest to **kontakt z żywą istotą**, z **młodzieżą** i jest to takie żywe, **bardziej twórcze**. Myślę, że **kontakt** z nimi jest o wiele **ciekawszy** niż **siedzenie w papierach i udowadnianie**, że jestem **dobrym** czy **złym nauczycielem** (…). GKSN13

Reminiscencje o wyobrażeniach na temat pracy nauczyciela wskazują na to, że afektywne zaangażowanie się w „misję", fantazja „uczniocentryzmu" nie wytrzymuje praktycznej próby, która z nauczycieli czyni fetyszystycznie przywiązanych do „buchalterii" zakładników organizacyjnej kultury instytucji, którą jest szkoła. „Niby niewiele to znaczy, ale to strasznie dużo czasu zajmuje" – powiada GKPN1, wyrażając istotną sprzeczność dotyczącą deklarowanych i rzeczywistych funkcji szkolnictwa. Chodzi mi o to, że albo z jednej strony uznamy „papierkową robotę" za znaczącą część pracy nauczycieli właśnie z tego względu, że „strasznie dużo czasu zajmuje", co potwierdza jej wysoką rangę, albo też konsekwentnie, czysto materialnie szczerze, odmówimy jej znaczenia przez to, że się nią nie zajmiemy. Co ważniejsze, zdaniem nauczycieli zajęcie się „papierkową robotą" odbywa się kosztem „kontaktu z żywą istotą", „twórczości", co w pracy nauczyciela w kontekście afektywnego zaangażowania się staje się „horrorem", jak powiada badana GKPN1, utrafiając idealnie w Žižkowską kategoryzację.

Podsumowując „kompromitację" nauczycielskiego zobowiązania w obszarze wewnętrznych funkcji pracy szkolnej, należy stwierdzić, że choć można znaleźć w wypowiedziach badanych pozostałości dylematu, o którym pisze Ch. Day, czy też „normatywnego przeciążenia roli", o którym pisze B. Śliwerski, to praktyczne jego rozwiązanie wskazuje na to, że kultura organizacyjna szkoły jest w znacznym stopniu „nauczycieloodporna"[261]. Problem bowiem nie leży w tym, że nauczyciele nie dostrzegają, „co czynią", ale wiedząc to, czynią tak dalej ze względu na odpowiedzialność kontraktową, która przeważa nad odpowiedzialnością o charakterze praktyczno-moralnym. Inaczej kształtuje się postrzeganie sensu pracy nauczycieli przez pryzmat „ze-

[261] S. Aronowitz z H.A. Giroux przywołują pojęcie „nauczycieloodporności" [ang. *teacher-proof* – przyp. P.S.], cytując Lindę Darling-Hammond w takim oto passusie: „Postrzegając nauczycieli jako przeciętnie wykwalifikowanych i nisko opłacanych pracowników edukacyjnej masowej produkcji, decydenci polityczni poszukiwali takiej zmiany, która udoskonali ją [edukację – przyp. P.S.] przez uodpornienie jej na nauczycieli [ang. *teacher-proofing it* – przyp. P.S.]". L. Darling-Hammond, *Valuing Teachers: The Makeing of a Profession,* [za:] S. Aronowitz, H.A. Giroux, *Postmodern*…, s. 44.

wnętrznej pracy szkoły" – tam nie ma śladu „dręczącego poczucia winy", za to, co szkoła w ogóle, a nauczyciele w szczególności robią uczniom.

Rekonstruując nauczycielski schemat myślenia nad sensem ich pracy w odniesieniu do tego, czym w ogóle ma być szkoła, jakie ma mieć funkcje i jaki jest jej generalny sens, należy zwrócić uwagę na dwa kluczowe fragmenty mapy „Znaczenia nadawane pracy przez nauczycieli" (rysunek 3). Do tego momentu mamy omówione napięcie między bezinteresownym a faktycznie profesjonalnym wykonywaniem pracy nauczyciela, które w codziennej pracy w szkole przynosi czysto materialnie szczere rozwiązanie dylematu w postaci praktycznego opowiedzenia się nauczycieli bardziej po stronie zinstytucjonalizowanej szkoły niźli po stronie ucznia, co powoduje, że zobowiązanie nauczycieli z deklaratywnego „uczniocentryzmu" przekształca się w zobowiązanie kontraktowe. Stąd, pytając, co myślą nauczyciele, że szkoła i oni sami robią uczniom, pytam o opisy codziennego funkcjonowania zawodowego nauczycieli, ale także o koncepcję ogólnego sensu pracy nauczycielskiej i w konsekwencji o określenie jej bezsensu. Ujmując te dwa momenty analizy w kategoriach interpretacyjnych: po pierwsze pojęcie nauczycieli o ich pracy z uczniami nasuwa funkcjonowanie stosunków produkcji, a zatem i S. Bowlesa, i H. Gintisa teorię zasady korespondencji; a po drugie ogólnym sensem szkoły jest adaptacja uczniów do systemu gospodarczego, zaś jej brak stanowi bezsens, co wyraża część (14/40) badanych nauczycieli, utożsamiając brak adaptacji ze znalezieniem się absolwentów w obszarze zainteresowania instytucji penitencjarnych. Ujmując to wprost, ogólny sens pracy polega na tym, że uczniowie chodzą do pracy, a bezsens na tym, że osuwają się na margines społeczeństwa, który to proces kończy się osadzeniem w zakładzie karnym.

Przejście do omówienia ogólnego sensu szkoły w schemacie pojmowania sensu pracy przez nauczycieli musi być poprzedzone omówieniem opisów codziennego ich funkcjonowania w miejscu pracy. Ujmując rzecz prosto: nauczycielskie pojmowanie sensu pracy z uczniem zawiera po stronie definiującej obsesyjne przywiązanie do dyscypliny. Wniosek, jaki mógłbym tutaj sformułować, musiałby dotyczyć i pedagogów pracy, i nauczycieli, którzy wykonują swój zawód, a mógłby brzmieć tak, że dyscyplina pracy staje się uniwersalną, bo ponadczasową, a także – przynajmniej na poziomie szkoły powszechnej[262] – uniwersalną kategorią w ramach myślenia o adaptacji do ogólnie pojmowanego życia społecznego. W każdym razie mamy tu następujące stopnie dyscyplinowania: po pierwsze przyjdź do szkoły, jak już w niej jesteś, to się ucz i rób to dobrze, ale nie dewastuj szkoły i oszczędzaj kredę i światło, a poza tym nie zrób krzywdy sobie ani swoim koleżankom i kolegom, do tego bądź koleżeński.

Zacznijmy od prostej konstatacji osoby z jednego z zespołów dyrekcyjnych w badanych gimnazjach:

> Bo **na dyscyplinie się opiera system szkolny**. GKPND7

[262] Przywoływałem już wyniki badań M. Boryczki, który wykazuje różnicowanie doświadczenia szkoły na poziomie liceów ogólnokształcących.

W innym jednak miejscu ta sama osoba przestawia stosunek uczniów do szkoły, krytykując go, nie dostrzega możliwości istnienia związku między tym, na czym oparty jest system szkolny, a tym, że uczniowie postrzegają doświadczenie szkoły jako doświadczenie przymusu:

> Obecnie **nauka kojarzy się z przymusem**. Z **przymusem**, **presją** dostawania dobrych **ocen**, **presją dostania się do dobrego liceum**, później tam **studia** i jakaś tam **droga życiowa**, prawda. Natomiast, no, **są osoby**, które **znajdują przyjemność w nauce**, w **odrabianiu lekcji** (…). Oni też **podlegają zasadom oceniania**, tylko oni podchodzą do nauki **nie** jako **przymusu**, prawda, tylko coś **dla własnego rozwoju**, na przykład, w ten sposób. No bo są przedmioty, które uczniowie, no **nie umieją**, **nie lubią**, z **niechęcią odrabiają**, prawda, i to jest tak jak **odrabianie pańszczyzny**. (…) Teraz uczniowie raczej… dla nich jest zasada „**3Z**", tak, „**zakuć, zaliczyć, zapomnieć**" (…). – **On wykonuje, on wykonuje to, co mu narzucono, co mu kazano zrobić**, prawda, ale **nie widzi w tym przyjemności**. Bo taki jest program i taka **podstawa programowa narzucona** nam przez Ministerstwo. GKPND7

Do zasad organizacji pracy szkoły uczniowie mogą odnosić się w różny sposób, czemu będzie poświęcony następny rozdział o fenomenie „uczniów z problemami", w tym jednak miejscu możemy zaobserwować kategoryzację uczniów dokonywaną przez nauczycieli. Badana kryterium podziału uczyniła stosunek jednostki do struktury wyrażony w kategoriach przymusu, co ciekawe to to, że z jednej strony mamy do czynienia ze „skojarzeniem nauki z przymusem", ale z drugiej, nie mamy skojarzenia jej z wolnością, tylko ze „znajdowaniem przyjemności w nauce". Daje to asumpt do twierdzenia, że konsekwentnie nie ma przymusu, który stanowiłby przyjemność, ale także nasuwa to teorię narzuconego wysiłku, wyjaśniającą zjawisko nudy w przemyśle oraz szkole[263]. W każdym razie badana po stronie oznaczającej stosunek uczniów do kultury organizacyjnej szkoły używa metafory „odrabiania pańszczyzny", wskazując na cele zewnętrzne względem procesu uczenia się, które redukują ten proces do czysto instrumentalnego działania. Koniecznie należy w tym miejscu podkreślić, że badana, zamiast podjąć próbę identyfikacji przyczyn stanu rzeczy, który sama przedstawiła, zaprezentowała dwie grupy uczniów o odmiennym stosunku do opisywanego stanu rzeczy. Ujmując ten problem nieco inaczej: z jednej strony badana daje wyraz swojemu epistemologicznemu realizmowi, mówiąc, że obie grupy „podlegają zasadom oceniania", co nasuwa w ogóle problem instrumentalnego traktowania uczenia się, ale szczególnie uczenia się pod egzamin, z drugiej strony zaś uruchamia pragmatyczny (w tym sensie, że zorientowany na rezultaty) epistemologiczny relatywizm, widząc, że jednak są uczniowie, którzy „znajdują przyjemność w odrabianiu lekcji". Problem praktyczny, na który natrafiłaby badana, gdyby konsekwentnie pozostała na obiektywistycznym stanowisku systemu ocenia-

[263] Zob. R.W. Larson, M.H. Richards, *Boredom in the Middle Schools Years: Blaming Schools versus Blaming Students*, „American Journal of Education" 1991, Vol. 99, No. 4, s. 420.

nia i organizacyjnej kultury szkoły, powinien zatem brzmieć; dlaczego uczniowie nie znajdują przyjemności w odrabianiu pańszczyzny? Następna wypowiedź wnosi dodatkowe informacje o nauczycielskim pojmowaniu uczniowskiego stosunku do pracy szkolnej:

> **Klasa aktywna**, to taka, **która** bardzo **współpracuje** z **nauczycielem**, która się zgłasza albo **nawet część mówi**, wyrywając się zupełnie, tak że **trzeba nawet jakoś zapanować**, ale generalnie **biorą udział** i **odpowiadają na pytania**, **myślą**. Natomiast **klasa**, **która rozmawia,** jest jakby w części **niezainteresowana** – **mają** jakieś **swoje sprawy**, które ich bardziej pochłaniają niż to, co dzieje się na lekcji. GKPN2

Znajdowanie przyjemności w tym, co narzucone przekłada się na aktywność uczniów w trakcie zajęć, która – zgodnie z przyjętymi przez GKPN2 kryteriami, które to kryteria zdają się być zasadami ogólnymi szkoły obsesyjnie przywiązanej do dyscypliny – sprowadza się do „brania udziału", „odpowiadania na pytania", „mówienia" i „myślenia", gdy tymczasem „rozmawianie" jest wskaźnikiem „niezainteresowania". Problem jest jednak taki, że nazwanie „współpracy" aktywnością i jednoczesne odebranie miana aktywności temu momentowi, w którym uczniowie „mają swoje sprawy" jest apogeum uprawomocnienia oficjalnej kultury szkoły do arbitralnego deprecjonowania uczniowskiej aktywności, potrzeb i aspiracji. Co ważniejsze, w takim układzie znaczeń uczniowskie „mówienie" i „myślenie" wyrażone jest w kategoriach „współpracy", co w kontekście szkolnej polityki głosu niesie ryzyko przekształcenia obu tych procesów w formy karykaturalne.

W każdym razie to kontrola obecności jest podstawowym kryterium dyscypliny pracy w szkole. Zadając sobie pytanie, dlaczego tak jest, odpowiedzi możemy szukać we fragmencie wypowiedzi, w którym badana stwierdza istnienie własnych spraw uczniów, co sugeruje, że szkolna aktywność sprowadzona do współpracy nie jest uczniowską aktywnością. Tym samym kontrola obecności staje się kontrolą tego, by uczniowie – w najbardziej podstawowym wymiarze – nie zajęli się swoimi sprawami, ale tym, co przewiduje dla nich szkoła. O swoim pojmowaniu pracy w szkole mówi GKPN13:

> Mnie kiedyś tak nauczono, moja pani w liceum zawsze nam mówiła, że: „**Przerwa jest dla was**, **lekcja jest moja**. **To ja na lekcji ustalam, co robimy, jak robimy i kiedy robimy, na przerwie czas jest dla was**". [Dlaczego? – P.S.] **Na przerwie** młodzież **może robić** właściwie no… to jest czas na odpoczynek, czyli oni **mogą sobie chodzić**, **spacerować**, **rozmawiać**, **rozrabiać**, a **lekcja** już **wymaga** skupienia, **wymaga** pewnej **dyscypliny**, także tam już… **uczeń musi** na lekcji **siedzieć**, **uważać**, **wykonywać polecenia nauczyciela**. GKPN13

Wypowiedź powyższa jest jedną z tych, które udowadniają, że nauczyciele powinni być jedną z najlepiej przygotowanych grup zawodowych. Są oni bowiem niejako zadłużeni w swojej ideologii zawodowej u swych mistrzów – w tym konkretnym wypadku u „pani z liceum". Mądrość wynikająca ze

starszeństwa nie wymaga uzasadnień, bo tak jest, że za strukturą podziału czasu w szkole podąża możliwość dysponowania sobą. Kultura organizacyjna szkoły działa w wymiarze temporalnym, określając obszary czasu, w których uczeń „może" i w których „musi" – potwierdzając jednocześnie uczniowskie narracje o doświadczeniu szkoły.

Pozostaje kontrola:

> No mniej czy bardziej, ale chcą – wiadomo, nie wszyscy mają piątki. U nas **regulamin przedmiotowego systemu oceniania** mówi, że **największą uwagę**, no może **nie największą**, ale w **50% zwracamy uwagę na frekwencję** ucznia (…) No **musi mieć 50% frekwencji** pozytywnej w semestrze, **żeby być klasyfikowanym** z przedmiotu. No, jeśli ma usprawiedliwione, no to wiadomo. Jeżeli nieusprawiedliwione, to już wtedy na ocenę z zachowania, no wiadomo: **stosunek do przedmiotu** wtedy **się liczy**. (…) **Promujemy** właśnie **zaangażowanie** i **podejście do przedmiotu**. GKSN11
>
> Znaczy, kiedy jestem wychowawcą, jestem takim **surowym wychowawcą**, to znaczy takim (…) **surowym i wymagającym**. Wtedy od nich **wymagam**. Znaczy **wymagam** w sensie (…) **wymagam** właśnie od nich takiej **dyscypliny**, takiego **porządku**, prawda, bo wtedy mam kontakt z rodzicami – że **ktoś wagaruje**, że **kogoś nie ma**… natomiast jeżeli mam klasę, której nie jestem wychowawcą, to stawiam sprawę jasno: nie chodzisz na matematykę to jest twój problem dziecko. Nie lubisz, to jest twój problem. Tylko pamiętaj, że **50 godzin nieusprawiedliwionych**, **opuszczonych,** to będziesz **niesklasyfikowany**, zastanów się nad tym, **czy chcesz zdać**? Ta **dyscyplina** jest po to, żeby, no, żeby **ich czegoś nauczyć**. GKPN11
>
> To są **oczywiste zasady dotyczące** osoby **ucznia**. Mamy tu **zasady** – jest **kodeks ucznia**, ale i **obowiązujący statut**. Jeżeli **uczymy ich punktualności** od młodości, to może im to wejdzie w krew i **będą zdyscyplinowani** (…) Będą **zdyscyplinowani** w szkole, to będą **zdyscyplinowani** w życiu dorosłym. (…) Chociaż z **dyscypliną** może wiązać się stres. GKSN2

Kolejne powyższe trzy wypowiedzi zawierają wątek kontroli obecności i punktualności (która jest odmianą kontroli obecności). Badana GKSN11 wskazuje na warunki „klasyfikacji", podobnie GKPN11, ale w obu wypowiedziach uderza, że „frekwencja" jest wskaźnikiem obserwowalnym „stosunku do przedmiotu", lecz właściwie czysto materialnej szczerości względem szkoły. Badana GKSN11 wprawdzie mówi o „promowaniu zaangażowania i podejścia do przedmiotu", ale właściwie nie chodzi o nagrody, lecz o kary (w rozumieniu behawioryzmu). Działania uczniów modelowane są przez nauczycieli, ale gdy ponadto mamy do czynienia z wychowawcą „surowym i wymagającym", to działania pedagogiczne nie kończą się na prostej groźbie, mającej swe źródła w ogłoszeniu obojętności braku zaangażowania: „to jest twój problem" – ale to szantaż i badana GKPN11 włącza rodziców w składanie propozycji nie do odrzucenia. Koniec końców ma to „ich czegoś nauczyć", nauczyciele dokonują projekcji na dorosłe życie uczniów. Czego jednak? Punktualności?

Nie tylko, trzeba brać to z całym dobrodziejstwem inwentarza, bo faktycznie chodzi o bycie na czas zaangażowanym w poddanie się przymusowi i wyzbycie się „swoich spraw".

Tak jak kontrola obecności jest elementem podstawowym dyscypliny pracy w szkole, to jednak gdy uczeń już się w niej zjawi, kontroli podlega wykonanie normy pracy i jej jakość. Badana GKSN11 ewidentnie miała problemy z pojęciem „wymagań", które sama umieściła po stronie *definiensa* pracy, widoczne jest to przez tautologiczność wypowiedzi: „wymagam, znaczy wymagam w sensie wymagam". Moim zdaniem świadczy to o zupełnej oczywistości, która uniemożliwia zbudowanie jakiegokolwiek dystansu względem codziennego doświadczenia pracy w szkole. Oczywistość, o której tu piszę ma swoje przyczyny w zawieszeniu myślenia oraz poprzestaniu nauczycieli na aplikacji praktycznej wiedzy o instytucji, w której pracują. Badana GKSN11 przyparta do muru pytaniami pogłębiającymi daje krótką odpowiedź:

> Co to znaczy „**wymagać**", tak? W takich trzech punktach może bym powiedziała: **pokazać**, **nauczyć** i **wyegzekwować**. GKSN11

Badana odpowiada niczym brygadzista w fabryce lub na budowie. Podobne podejście mają do swojej pracy nauczyciele tak skrajnych przedmiotów, jak WF (GKSN11) i matematyka:

> Zasadniczą częścią jest **rozwiązywanie zadań** (…) na tym się opiera matematyka, żeby jednak te **zadania rozwiązywać**, tak? (…) Na tym polegają zadania w książce, **polecenie jest krótkie**: „oblicz" – no i **muszą obliczać**. GKSN12

Wypowiedź GKSN12 jest o tyle cenniejsza, iż pozwala oddzielić konkret nauczania „matematyki" od abstrakcyjności zasad, na których opiera się organizacja nauczania w ogóle – „polecenie jest krótkie: «oblicz»". Tym, co należy do konkretu nauczania matematyki jest dokonywanie obliczeń, tym zaś, co należy do abstrakcyjnych zasad organizacji pracy szkoły jest przymus i wykonanie polecenia. Oczywiście z wykonaniem polecenia mogą być pewne problemy, bowiem uczniowie stawiają opór, stanowią oporny materiał szkolnej obróbki:

> Na lekcjach, aby ich **zmobilizować, robiłam sprawdziany**, bo **nie ma innej możliwości**, **aby dziecko inaczej zajrzało**, **niezmuszone** (…). **Tak jest z każdym człowiekiem**, że **muszą być bodźce** – albo to są kwestie finansowe, albo straszenie słabą oceną – **muszą być** jakieś **bodźce**, **taka jest natura człowieka**, jak myślę. GKSN13
>
> **Motywuję go do tego, żeby stał się świadomy tego, co jest od niego wymagane**, czyli może mieć to **przełożenie na późniejszą pracę**. (…) chodzi o to, że **każdy musi znać swoje miejsce w społeczeństwie** i **wiedzieć**, **co do niego należy** w danym etapie swojego życia. To są ich **obowiązki**, oni mają to przedstawione na początku, **oni są świadomi** tego i **są pewni** tego, **że** jeżeli będą się **wyłamywać**, to są **konsekwencje**. GKSN6

Obie przedstawione powyżej wypowiedzi noszą piętno organizacji współczesnych społeczeństw, które opisywał M. Foucault w *Nadzorować i karać* oraz w *Technikach siebie*. Po pierwsze założeniem organizującym myślenie nauczycieli o uczniach i w ogóle o człowieku jest założenie „natury człowieka", która musi podlegać przymusowi, by robił to, co w założeniach robić powinien[264]. Gdyby bez przymusu nic nie robił, był „zdemobilizowany", nieaktywny, ale faktycznie tu powracamy do pojęcia aktywności, które nauczyciele redukują do tego, co dokonuje się na potrzeby szkoły. Wypowiedź GKSN6 posuwa nas dalej przy pomocy przedziwnej formuły „motywowania do bycia świadomym tego, co wymagane", co asymptotycznie zbliża nas do Foucaultowskiej formuły „technik siebie", a co w tym wypadku jest działaniem nauczyciela na rzecz wmontowania w u*ja*rzmiany podmiot mechanizmu zadawania sobie gwałtu, który zostałby zadany przez innych, gdyby podmiot sam tego nie dokonał w celu osiągnięcia stanu społecznie projektowanej szczęśliwości[265].

Ostatecznie samym uczniom zaczyna „zależeć":

> Bo im **zależy na stopniach**, po pierwsze. Żeby dobrze wypaść, żeby później już nie było tych **ogonów** i żeby nie poprawiać. **Żeby mieć czystą sytuację – nauczył się**, **zdał**, **zaliczył dobrze – idzie do przodu**. [A co znaczy „ogon"? – P.S.] A ogon to znaczy, że ma dwa tygodnie na poprawienie tego sprawdzianu i jeżeli nie wykorzysta, to ja mam zasadę, że nie wracam do sprawdzianu, który się odbył – czas poprawy upłynął i już **nie ma zmiłuj się**. (…) Natomiast dlaczego **sprawdzian** dla mnie jest **ważny**? Bo **pokazuje mi, czy się uczą**, po prostu. (…) No **sprawdzian musi być**, to **nie ma innego sposobu weryfikacji** materiału (…). GKSN15
>
> **Ocena ma magiczną moc**, dlatego że w tym momencie **uczeń** jest chwalony, **potrzebuje** takich pozytywnych **wzmocnień**, jeżeli nauczyciel daje konkretny komunikat, to nawet nie musi być ocena, stopnie postawione, ale to może być tylko komunikat taki ustny i **to** tak **działa**, że **dzieci** bardzo **chętnie** później, **aktywne są** na zajęciach (…). GKSND19

Szkolny system nagród i kar powoduje, że „im zależy na stopniach" i w ogóle „ocena ma magiczną moc", dodać należy, że moc, która sprawia, iż uczniowie robią to, co zaplanowała dla nich szkoła do zrobienia. Fetyszyzowanie przez uczniów oceniania, sprawdzania i testowania, czynienie z nich kategorii centralnej w schemacie definiującym doświadczenie szkoły bierze się z takiej organizacji pracy szkolnej, która system oceniania traktuje jednocześnie jako system kontroli efektów pracy („sprawdzian musi być, bo nie ma innego sposobu weryfikacji materiału"), jak i kontrolowania samych podmiotów pracy w jej procesie („dzieci bardzo chętne później, aktywne są"). Dzieje się to niejako niezależnie od treści nauczania – nawiązując do pojęcia

[264] Zob. M. Foucault, *Nadzorować i karać*…, s. 101 i dalej.
[265] Zob. tenże, *Filozofia*…, s. 247–275.

„nauczycieloodporności" – należy stwierdzić szczególnie w kontekście problemu nudy w szkole, iż system szkolny podobnie jest odporny na ucznia:

> Uczniowie **powinni nauczyć się treści**, które **uznają za nudne** z prostego powodu, bo gdy **będzie sprawdzian**, to ta treść się pojawi. Bo w **jakiś sposób powinnam sprawdzić ich wiedzę**, muszę na podstawie czegoś wystawić im ocenę. I **nie mogę robić sprawdzianów tylko z tych treści, które oni uznają za ciekawe**, **bo** mam sprawdzian z całego działu i muszę, bo **mam wymagania postawione przede mną**, które określają, że raz na jakiś czas te dzieci ocenę powinny mieć. Statut szkoły, wewnątrzszkolny system oceniania, ustawa określają, że są oceny końcowo roczne i że te oceny z czegoś trzeba wystawić. **Żeby dzieci miały szerszą wiedzę – nie można cały rok chodzić na wycieczki!** GKPN2

Wypowiedź GKPN2 jest wyrazem praktycznego rozwiązania dylematu nauczycielskiego przez opowiedzenie się po stronie „statutu", „systemu oceniania", „ustawy" i „wymagań" stawianych przed badaną – podkreślmy to, nie potrzeby poznawcze uczniów są wiążącym wymaganiem, bo treści mogą być uznane przez nich za nudne i nie ma to znaczenia. Takie dookreślenie sensu pracy nauczycieli jest kolejną konsekwencją organizacyjnej i instytucjonalnej specyfiki szkoły, która arbitralnie określa prawomocność wiedzy, dyskwalifikując wiedzę pozaszkolną, pozaprogramową. Na pograniczu – dosłownie i w przenośni – znajduje się „wycieczka", która jednak ma znaczenie kontrapunktu dla „szerszej wiedzy", stanowiąc jakby warunek niemożliwości jej uzyskania. Szkoła jest miejscem uprzywilejowanym, a „wycieczka" jest ekstraordynaryjnym ekscesem w jednostajnie rytmicznym procesie pracy szkolnej, w powtarzającym się cyklu powtarzania:

> Ale mówię – ja cały czas mam takie poczucie, że to **codziennie trzeba powtarzać**, aż **do znudzenia** i może wtedy by gdzieś to zostało tak mocno zakodowane. GKSN14

Pojmowanie przez nauczycieli szkoły jako laboratorium pracy uczniów, które przez fetyszyzowanie dyscypliny pracy nasuwa koncepcję S. Bowlesa i H. Gintisa, znajduje swój jednoznaczny wyraz w następnej wypowiedzi, której dłuższy fragment przedstawiam z tego względu, że jest to nauczycielskie *credo* wyłożone niespodziewanie zaraz po pytaniu „kim jesteś?":

> Jestem nauczycielem i wychowawcą, znaczy że **muszę przyjść**, **wyłożyć materiał** – normalna praca – **odpytać**, **sprawdzić**. (…) Na przykład, są jakieś takie na przykład w informatyce **podstawowe hasła**, dajmy na to, no nie wiem, pierwsza klasa to jest tam „dysk twardy", „procesor", „budowa wewnętrzna komputera" – **typowa pamięciówka**. To znaczy, że to są takie rzeczy, że dziecko musi się z tym zapoznać i albo potem mi odpowiedzieć własnymi słowami, a jak nie, to **chociaż niech „wystuka" na pamięć**, nie? GKPN1

Początek tej wypowiedzi już się pojawił w innym rozdziale, tym razem zwracam uwagę na specyfikę nauczycielskiej pracy, która zdradza materializm dydaktyczny i fetyszyzuje kontrolę w procesie pracy, co więcej, mamy tu do czynienia z pewnym minimalizmem, który sprowadza się do pamięciowego ogarnięcia przez uczniów przewidzianych treści. Dalej pojawiają się już tylko problemy z pracą uczniów:

> **Uczniowie robią coś na zajęciach**, **ale robią to** w ten sposób, że jak to się mówi kolokwialnie, **na odwal**, (…) no bo jak go w **jakiś tam sposób przymuszę**, no to **on zrobi** to **ćwiczenie** albo **coś mu obiecam**, albo jeszcze nie wiem co, **że jak szybciej skończy,** to **będzie miał** na przykład **czas wolny** i będzie mógł wejść do Internetu. Różne rzeczy robię, **żeby on tylko skończył mi te ćwiczenie**, nie? No, na tej zasadzie – **trzeba zrobić swoją pracę**. Wie Pan co, ja uważam, że no, **ja mam lepsze samopoczucie**, jak wiem, że **lekcja** poszła, **po prostu**, że **jest zrobiona**, **że mi zrobili te ćwiczenia**, to jakoś tam nie wiem, mam lepsze wewnętrzne samopoczucie. (…) No, już taka jestem, **jak zrobię dobrze pracę, to jestem zadowolona**, a jak nie, no to trudno być zadowolonym. GKPN1

Niska ranga przedmiotu w hierarchii przedmiotów szkolnych zamiast stać się najlepszą okolicznością dla tego, by nie uczyć pod egzamin, ale utrafiać w poznawcze aspiracje uczniów – gdy tylko nauczyciel nie może oderwać się od ogólnych zasad organizacji pracy w szkole – stać się przyczyną praktycznych problemów w realizacji tego, co szkoła ma zaplanowane i dla uczniów, i nauczycieli. Pierwszy problem polega na tym, że – zdaniem informatyczki GKPN1 – oceniane jest pamięciowe opanowanie materiału, zatem trudniej jest manipulować uczniami, gdy chodzi o kształcenie praktycznych umiejętności w trakcie „robienia czegoś na zajęciach". Pewną „korzyścią" płynącą z niskiej rangi przedmiotu jest szersze instrumentarium manipulowania uczniami, bo oprócz – używając kategoryzacji Petera Woodsa – stosowania strategii socjalizacji i dominacji („w jakiś tam sposób przymuszę"), badana może stosować strategię „negocjacji", która za swój przedmiot ma zmniejszenie wymiaru i uciążliwości pracy uczniów i nauczyciela[266]. Co ciekawe, badana ma „lepsze samopoczucie" pomimo i na przekór tego, że w sensie Kantowskim demoralizuje uczniów, wytwarzając empiryczną przyczynę, której empirycznym skutkiem jest to, że jej „zrobili te ćwiczenia". Proszona o wyjaśnienie, dlaczego stosuje takie metody pracy, odpowiada z rozbrajającą szczerością:

> **Przychodzi uczeń na zajęcia** i **robi zadania**, no **na pewno nie dlatego, że chce**. [? – P.S.] Jejku, **oni są tak wyuczeni**. No po prostu, no, no **musi być jakiś porządek**, nie? To nie może być tak, że co: on **ma siedzieć**, nogi na stół i na mnie patrzeć? Przecież Pan **przychodzi do pracy**, też Pan **ma** jakiś tam **zakres obowiązków**. (…) **Musi być** po prostu **wdrożone dziecko**, że **ono coś** tam **robi**,

[266] Zob. P. Woods [w:] A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1989, s. 179–187.

przecież **nie będzie mieszkało na bezludnej wyspie**, nie? Wie Pan co, ja tak patrzę, ja tak sobie **myślę**, że to po prostu **tak powinno być**, bo jak jest **dzieciak nieprzystosowany**, zawsze **będzie miał kłopoty**, nie? (…) Ja im zawsze tłumaczę, że jak mamy godzinę **wychowawczą**, że **muszą się przystosować**, nie? **Nie każdy będzie szefem** na przykład, nie? [Dlaczego? – P.S.] **Szef** to musi mieć specjalne predyspozycje, no **szef to jest szef**, on musi mieć specjalne predyspozycje i no, i jak **takie dziecko** powiedzmy, **będzie szefem**, no to **będzie miało farta**, ale z **reguły takie osobniki**, to są osobniki, no tacy uczniowie, **będą podwładnymi**, nie? [I co z tego wynika? – P.S.] **Podwładny musi mieć** tę **umiejętność dostosowania się do szefa**, w granicach rozsądku. **Posłuszeństwo i dyscyplina generalnie**, bo ja to tak patrzę, jak już oni będą starsi, no bo teraz to oni są jacy są i tam za parę lat się ciutkę zmienią, no ale pewne cechy zostaną. Jak on będzie dorosłym gościem, **jak teraz jest szują, no to potem może też być szują**, nie? GKPN1

Pomijam już to, że w ciągu pierwszych dziesięciu minut wywiadu, a zatem i dziesięciu minut znajomości, badana nie jest w stanie nawet udawać pozytywnego stosunku do uczniów, część z nich określając „szujami", bo kluczowe w tym momencie analizy jest skoncentrowanie się na strukturze dyscypliny i podobieństwie tej struktury w szkole i miejscu pracy. Po pierwsze i przede wszystkim, to co według badanej robią uczniowie, dokonuje się wbrew ich woli, ale to właśnie jest jej zdaniem twardym rdzeniem „porządku": „robią nie dlatego, że chcą", „porządek musi być". Co więcej, „oni są tak wyuczeni", powiada badana, dotykając najgłębszego problemu polegającego na tym, że szkoła generuje problemy, które potem próbuje rozwiązać. Bogactwo znaczeniowe powyższego fragmentu jest ogromne, można bowiem zwrócić uwagę na „siedzenie" uczniów, które – nawiązując do wcześniejszych wypowiedzi – ma różne znaczenia, a oceniane jest podług arbitralnie przyjmowanego przez szkołę kryterium organizacji pracy: lekcję polegają głównie na siedzeniu, jak wynika z wcześniejszych wypowiedzi, chyba że siedzenie nie idzie w parze z pracą szkoły. Najważniejsze są jednak strategie uzasadniania, które dokonuje się *per analogiam* względem zawodowego doświadczenia badacza, do którego nawiązuje badana: „Pan przychodzi do pracy (…) ma jakiś zakres obowiązków". Dalej zaś następuje również przez analogię wnioskowanie, które za swój kontekst ma społeczny podział pracy: „bycie szefem" *versus* „bycie podwładnym". Do tego dochodzi spisanie własnych uczniów na straty przez uznanie ich szans na powodzenie życiowe w kategoriach „szczęśliwego trafu"[267], co badana określa „fartem", a co stanowi przyczynę fetyszyzacji „dostosowania". Mówiąc wprost, badana oceniając szanse życiowe swoich badanych, widzi ich przyszłość na pozycjach „podwładnych", których kompetencje sprowadzają się do „dostosowania się do szefa", „posłuszeństwa i dyscypliny". Co ważniejsze w tym miejscu, takie kompetencje mają za swój kontekst

[267] Zob. T. Gmerek, Z. Melosik, *Loteria i „szczęśliwy traf" – przyczynek do „socjologii sukcesu życiowego"*, [w:] T. Gmerek (red.), *Edukacja i stratyfikacja*…, s. 13–22.

nie tylko zajęcie miejsca w strukturze społecznego podziału pracy, ale dorosłe życie w ogóle. Badana GKPN1 kończy swój wywód o dyscyplinie wyznaniem wiary:

> **Ja w to wierzę**. **Wierzę w dyscyplinę**, **bo ja w to wierzę**. Takim jestem chyba typem urzędnika, że lubię po prostu, jak jest porządek. GKPN1

Choć badana GKPN1 stanowi pewne ekstremum fetyszyzacji dyscypliny w szkole[268], to generalnie badani nauczyciele widzą związek między pracą szkoły i efektami, które mają zostać osiągnięte przez stosowanie dyscypliny, tak jak to przedstawia kolejna wypowiedź:

> **Istota obowiązków**? No, znów to będzie i przekładać się na **pracę w szkole**, efekty, efekty intelektualne, o tak, że ktoś poszerza swoje horyzonty, ktoś kształci się całkowicie, ale też w **życiu** prywatnym. Ja naprawdę cały czas wychodzę z takiego założenia, że **umiejętność odbierania** takich **komunikatów**, **wykonywania poleceń** związanych z tymi komunikatami **ułatwiają życie** po prostu. Zależnie od tego, jaką **pracę** będzie wykonywał. Na pewno **dziennikarz nie będzie mógł**, dziennika czy gazety codziennej, nie będzie mógł dziennikarz o tyle, że jeżeli **coś mu się nakaże**, **musi to zrobić**, bo tak **na tym polega jego praca**. To nie jest tak, że mógłby napisać taki artykuł, tylko tu są **ewidentnie polecenia i nakazy**, no i **bardzo ważne jest stosowanie się** do tych **poleceń**, bo powiedzmy w szkole średniej jakoś mu się udawało, zawsze jakoś przymykało się na to oko, to w tej konkretnej sytuacji konsekwencja będzie (…) **konsekwencją będzie utrata pracy** (…). I tak jest w wielu przypadkach. Czasami można sobie pozwolić na większą swobodę, ale są konkretne zawody, w których nie ma wyboru, **trzeba być na zawołanie i wykonywać polecenia**. GKSN6

GKSN6, opisując istotę obowiązków, sprowadza komunikację, „odbieranie komunikatów" do „wykonywania poleceń", a życiowym kontekstem takiego komunikowania są stosunki w miejscu pracy. Choć badana zastrzega, że zależy to od rodzaju wykonywanej pracy, to za przykład zawodu poddanego jakiemuś szczególnemu rodzajowi przymusu „wykonywania poleceń" podaje zawód dziennikarza należący do grupy wolnych zawodów i w którym bardziej niż stosunki zwierzchności służbowej o przebiegu wykonywanej pracy decyduje zawodowa ideologia profesjonalizmu, która implikuje niezależność. W każdym razie jednak znajdujemy w wypowiedzi badanej wyraz praktycznej

[268] Muszę tu poczynić dwie uwagi. Po pierwsze można też przypuszczać, że ta badana nie tylko prezentuje ekstremalne poglądy na temat dyscypliny, ale po prostu jest przykładem ekstremalnej otwartości, która przejawiała się skracaniem dystansu w trakcie wywiadu, używaniem kolokwializmów czy powracającym odwoływaniem się do zakładanego doświadczenia badacza. Po drugie wprawdzie napisałem, iż mamy tu do czynienia z jakąś ekstremalną odmiana fetyszyzacji dyscypliny, ale było to raczej rozwiązanie stylistyczne niż stan rzeczywisty, gdyż pomijam w prezentacji materiału empirycznego atak na „wychowanie bezstresowe" i tęsknotę za stosowaniem kar cielesnych wobec osoby wychowanka obecne u badanych nauczycieli.

troski o losy absolwentów i praktycznego znawstwa reguł panujących na rynku pracy: „trzeba być na zawołanie", w innym wypadku „konsekwencją będzie utrata pracy".

Tu dochodzimy do pewnego splotu wątków teoretycznych z tymi, które ujawniło badanie znaczeń nadawanych pracy przez nauczycieli. Nawiązując do Kanta koncepcji warunków historii *a priori* i zasady korespondencji, nie można bagatelizować odpowiadania szkoły na warunki życiowe, które w tym wypadku nauczyciele sprowadzają do wymagań rynku pracy[269]. Podążam tu za dokonaną w duchu historiozofii Kantowskiej reinterpretacją zasady korespondencji S. Bowlesa i H. Gintisa, zgodnie z którą, jeżeli wszyscy mówią, że szkoła ma odpowiadać na zapotrzebowanie ekonomii, twierdząc także, że podejmują wysiłki ku temu, szkoła ostatecznie w jakiś sposób na zapotrzebowanie ekonomii odpowiada. W wypadku znaczeń nadawanych pracy przez nauczycieli chodzi o fetyszyzację szkolnej dyscypliny jako warunku wćwiczania w kulturę pracy. Dla samych badanych jest oczywistością, że podobieństwo między szkołą a miejscem pracy występuje, czemu dawali wyraz, dokonując porównań bądź wnioskowań *per analogiam*, a także wtedy, gdy dokonują projekcji przyszłości swoich uczniów:

> **To już widać po dzieciakach w szkole – kto będzie jakim pracownikiem**, kto będzie **dobrym pracownikiem**, a **kto nie**. Są dzieci, które **siedzą** i coś tam **robią**, i są w to, co robią, **zaangażowane**. I są dzieci, które robią „coś tam, coś tam" i zrobią, i do widzenia. Wskazuje na to sposób ich pracy i zachowanie na lekcji (…). To widać po dzieciakach – jedne są **poukładane** i **siedzą**, i **przepisują**, a **inne mają inne sprawy**. GKSN18
>
> (…) **człowiek musi do tej pracy pójść**, **musi wstać**, chociaż czasami **może miałby inne zajęcia**, na **coś innego ochotę**, ale moim zdaniem to jest **obowiązek**. [Skąd się to bierze? – P.S.] Skąd się bierze? Ja myślę, że z wychowania, z wykształcenia, z no… **właściwie to się wpaja młodzieży**, **dzieciom już od małego –** że trzeba mieć pewne **obowiązki** i trzeba się z nich **wywiązywać**. **Najpierw tym obowiązkiem jest nauka a później praca**. GKPN13

„Najpierw tym obowiązkiem jest nauka a później praca", mówi GKPN13, za GKSN18 można dodać, że stosunek do tego obowiązku zdradza, „kto będzie jakim pracownikiem". Wypowiedź GKSN18 dostarcza ciekawych informacji o podmiocie pracy, gdyż zawiera opis binarnej opozycji: „dobry" *versus* „zły" pracownik. Otóż podążając za treścią narracji, „dobry" to ten, który jest „zaangażowany" w „to, co robi" oraz jest „poukładany", czego wskaźnikiem obserwowalnym jest to, że „siedzą" i „przepisują". Nie wnikam w wartość

[269] Znaczącym brakiem jest to, że o „życiu" jako kontekście pracy szkoły w kategoriach demokracji w mówi tylko jeden badany i to krytycznie. Warto w tym miejscu podkreślić, że badani nauczyciele owszem, mówią o demokracji czy obywatelskości, ale dopiero, gdy są wprost o to zapytani – mam tu na myśli m.in. badania K. Starego. Wniosek stąd płynie taki, że bardziej znaczącym kontekstem życia jest kontekst gospodarczy niż demokracja. Zob. K. Starego, *Ukryty program*…

prognostyczną takiego „testu" zaangażowania, tak jak nie wnikam w to, czy innowacyjna gospodarka oparta na wiedzy potrzebuje benedyktynów i czy najatrakcyjniejsze pozycje społeczne wiążą się z dostosowaniem do warunków życia bardziej niż z ich zmianą oraz zaangażowaniem mierzonym odtwórczością. Badani nauczyciele mogą się mylić, co nie zmienia faktu, że podejmują działania zgodnie z przyjętym schematem wiedzy o codziennym funkcjonowaniu szkoły w szerszym kontekście społecznym. Ważne jest, żeby pamiętać, iż pojęcie adaptacji według badanych nauczycieli zawiera wyrzeczenie się „swoich spraw", których wyrzec się nie potrafią uczniowie zmierzający prostą drogą do tego, by być „złymi" pracownikami.

Tu dochodzimy do kolejnego splotu wątków teoretycznych i wątków, które ujawniają nauczycielskie narracje na temat znaczeń nadawanych ich pracy. Chodzi mi o koncepcję normalności i nienormalności, którą nauczyciele wyjaśniają ogólny sens swojej pracy, która to koncepcja nasuwa L. Althussera wizję reprodukcji siły roboczej w kontekście działań ideologicznych, a gdy te zawodzą, represyjnych aparatów państwa. Schemat pojmowania normalności przez nauczycieli zawiera dwa kluczowe elementy: pracę i pożycie wspólnotowe, które kumulują się w podziale pracy. Natomiast zajęcie przez ucznia jakiegoś miejsca w podziale pracy jest ogólnym sensem, który wyłania się ze znaczeń nadawanych pracy przez nauczycieli:

> Musi być **przygotowany do życia w społeczeństwie**, do **znalezienia** sobie dobrej **pracy**. Musi umieć **odnaleźć się w** tej **rzeczywistości**. GKSN13
>
> Chodzi o jakieś **zasady współżycia społecznego**, czyli **celem szkoły** jest takie **wychowanie**, żeby uczniowie **przestrzegali zasad współżycia społecznego**. (…) No, być **porządnym człowiekiem**, bo właściwie od początku o tym mówię, tylko używam różnych słów, różnych określeń. Przede wszystkim **stosować się do tej litery prawa** w każdym rozumieniu (…) no oczywiście to również „**porządny**" to i w tym sensie, że jak ma tę rodzinę, to potrafi o nią zadbać, **pracować**. GKSN9
>
> Chciałabym, żeby coś zostało, ale sama szkoła nie wychowa, bardzo duża rola jest rodziców i tam, gdzie rodzice współpracują ze szkołą, tam widzimy efekty. [Efekty, to znaczy? – P.S.] **Efekty,** czyli ukończenie szkoły, **zdobycie zawodu**, w dalszej perspektywie **założenie rodziny,** czyli po prostu **wejście w dorosłe życie bez** jakichś tam **problemów** dalszych. GKPN13
>
> **Normalny człowiek nie może** w inny sposób, **inaczej zarobić pieniędzy**, no nie mówiąc już o jakiejś wygranej, ale no… – jak mówią – **bez pracy nie ma kołaczy**, także wydaje mi się, że na dłuższą metę przynajmniej, tak? Chcąc w **życiu** mieć jakiś stały **dochód** i **zabezpieczony byt,** to jednak **trzeba pracować**. No tak już jest świat ułożony, no (…) ktoś nas **zatrudnia**, **określa** nam nasze **zadania**, nasze **obowiązki**, w jakiś sposób nas z tego **rozlicza**, no i za to nas **wynagradza** finansowo. GKSN11

W sensie ogólnym nauczyciele mówią o „przygotowaniu do życia w społeczeństwie", „odnalezieniu się w rzeczywistości", „przestrzeganiu zasad

współżycia społecznego", „wejściu w dorosłe życie bez problemów". Te ogólne formuły sensu pracy w szkole uzyskują swoją konkretyzację w „znalezieniu dobrej pracy", „stosowaniu się do prawa", posiadaniu „stałego dochodu", „zabezpieczeniu bytu", co poprzedzone jest „zdobyciem zawodu", gdyż scenariusz alternatywny praktycznie jest wykluczony: „trzeba pracować", bo „bez pracy nie ma kołaczy". Oczywiście praca łączy się z tym, o czym była już mowa: podległością, obowiązkami, kontrolą i systemem nagród i kar. Patrząc na wypowiedzi nauczycieli praktyków z perspektywy dokonanej już krytycznej analizy dyskursu pedagogiki pracy, należy podkreślić, iż znaczenia nadawane pracy przez nauczycieli – jakby nie było, pracujących w obszarze kształcenia ogólnego – już mają silny kontekst zawodowy, to po pierwsze. Po drugie w swoim schemacie myślenia pedagodzy pracy umieszczają syntezę wymagań rynku pracy i pracy jako wartości uniwersalnej, badani nauczyciele mają pojęcie zasad pożycia społecznego wyrażone przede wszystkim w kategoriach pracy. Konsekwentnie *per analogiam* można by dokonać rekonstrukcji fantazji nauczycielskiej o pełnym dostosowaniu, a zatem w spełnieniu sensu ich pracy – o czym za chwilę – w tym jednak miejscu ważniejsze jest miejsce pracodawców w schemacie myślenia o sensie nauczycielskiej pracy, a właściwie o wskaźnikach jej powodzenia, sensowności. W tym zakresie także występuje podobieństwo między dyskursem pedagogiki pracy i narracjami nauczycieli:

> **Uzyskanie zawodu** daje, ma się **konkretne wykształcenie** i można **podjąć pracę** jako **pracownik wykwalifikowany** i **jest się inaczej postrzeganym**, jak się jest po szkole, niż jak ktoś jest tylko po jakiś kursach. **Pracodawca lepiej postrzega**, jak ktoś jest po szkole. Teraz na topie jest fryzjerstwo i więcej nauczy się ten, kto spędził 3 lata w szkole fryzjerskiej niż ten, który spędził 2 miesiące na jakimś tam kursie. GKPN2

> No myślę, że każdy człowiek musi się **rozwijać** i stąd też ja chcę **przekazać** swoją **wiedzę młodszemu pokoleniu** po to, **by się rozwijało**, żeby **mogło coś w życiu osiągnąć**, żeby **miały** jakieś **możliwości i perspektywy**. Akurat uważam, że w **dzisiejszych czasach** akurat przekazywanie wiedzy z języka obcego jest bardzo ważne. Dlatego, że **przyda się w życiu**. Myślę, że dzisiaj w większości różnych firm **pierwsze pytanie pracodawcy** to pytanie o to, jakie języki się zna i nawet jeden język obcy nie jest żadnym niesamowitym walorem, ale już na przykład dwa, tak jak u nas jest możliwość angielskiego i niemieckiego, to już jest zawsze coś. (…) **Pracodawcy chcą mieć** dzisiaj szeroko wykwalifikowaną kadrę, **chcą mieć pracownika**, który dogada się z różnymi kontrahentami. GKSN3

Osąd pracodawców przydatności jednostki przeobrażonej w siłę roboczą jest ostatnią instancją potwierdzającą w obserwowalny sposób praktyczność pracy szkoły, sens pracy nauczycieli. Wola pracodawców podniesiona inkarnuje w wolę i rozum powszechny, ostateczne uzasadnienie i sprawdzian wysiłków, które podejmują badani nauczyciele w swym codziennym profesjonalnym

funkcjonowaniu w obszarze systemu edukacji. Do ciekawych wniosków prowadzi analiza wypowiedzi badanej GKSN3, która zaczyna od konstruktywistycznej i progresywistycznej kategorii rozwoju, osuwając się następnie ku „mitologii transmisji" – jak określa to D. Klus-Stańska – ale w tym właśnie momencie rozpoczyna się łańcuch ekwiwalencji. Pomijając już pewną teoretyczną trudność, która wynika z syntezy „rozwoju" i „przekazu wiedzy", łańcuch ekwiwalencji jest następujący: „rozwój" oznacza możliwość „osiągnięcia czegoś" (co zresztą jest figurą stosowaną przez badanych gimnazjalistów), a to „coś" oznacza „możliwości i perspektywy" w obszarze „życia", te zaś oznaczone są przez wolę pracodawców, którzy „chcą mieć pracownika". Skądinąd już wiemy, że występuje w tym schemacie myślenia niespójność, gdyż „możliwości" oznaczają *de facto* możliwości sprowadzające się do podporządkowania, które wynika z nawiązanego stosunku pracy, tyle że – podobnie jak ma to miejsce w dyskursie pedagogiki pracy – ostatecznie przeważa imperatyw: „żeby się sprzedać po prostu" (GKSN6). Wspomniana zasada decyduje o różnicowaniu szans życiowych:

> **Szkoła zawodowa jest o tyle dobra**, że jak **dziecko nie lubi się uczyć**, to (…) **skończy szkołę zawodową** i może **pójść do pracy**, i jest w pewien sposób niezależny. A jeżeli wybierze dalszą karierę, to może skończyć technikum wieczorowe, maturę zdać, jeżeli będzie mu zależało. Liceum jest na dłuższą drogę. Tacy **uczniowie**, którzy **sobie nie radzą ze szkołą lepiej, żeby mieli zawód**, **bo sobie nie poradzą w życiu**. GKPN2
>
> Oczywiście **zdobycie wykształcenia jest celem** – **dzieci muszą zdobyć wykształcenie** i mogę podejrzewać, że w **innym razie** takie dzieci **bez wykształcenia**, to **nie mogą znaleźć pracy**, to najprostszy przykład. **Będą tylko kombinowały**. Bo wie Pan (…) no **jesteś słabym uczniem**, ale **powinieneś przynajmniej zawodówkę skończyć**, **zdobyć** jakiś **zawód konkretny** i w nim **znaleźć pracę**. GKPN5
>
> Myślę, że ich [uczniów, którzy mają mniejsze zainteresowanie i zamiłowanie do nauki – przyp. P.S.] losy potoczą się tak, że **będą akurat pracować tam**, **gdzie ktoś zechce ich przyjąć do pracy** – **bez względu na to**, czy jest to **coś**, **co chcieli robić czy** też **nie**. Będzie ważna kwestia, że ja w ogóle **zarabiam**, że ktoś **w ogóle zechciał mi zapłacić** i nie ma znaczenia gdzie, byle by były jakieś **pieniądze**. GKSN3

Określając minimalne kryteria sensowności pracy, nauczyciele zbliżają się do określenia granicy jej bezsensu. Oczywiście cały czas punktem odniesienia są pracodawcy i troska o to, żeby „ktoś zechciał ich przyjąć do pracy", a minimalnym tego warunkiem jest „skończenie szkoły zawodowej", „zawodówki" i „zdobycie konkretnego zawodu", taki scenariusz napisany dla „uczniów, którzy mają mniejsze zainteresowanie i zamiłowanie do nauki". W każdym razie granica normalności i nienormalności przebiega pomiędzy zatrudnieniem i bezrobociem, bowiem po jednej stronie mamy „poradzenie sobie w życiu", a po drugiej „tylko kombinowanie". Problem tej granicy jest

częściej wprost wyrażany przez nauczycieli gimnazjum z pierwszego kwartyla wyników w teście gimnazjalnym (9/20 wobec 5/20), ale znaczenia są podobne:

> I **niechby taki uczeń** – który **ma** już **problemy** – **poszedł do szkoły**, która **da** mu **zawód** i on się w miarę szybko usamodzielni… no i zdarzają się **niestety** takie sytuacje, kiedy **widzimy** z przykrością **ucznia**, którego **widzimy** czasem w **więzieniu**, bo takie sytuacje też miały miejsce. Nieczęsto się to zdarza, ale bywają takie sytuacje. Albo uczniowie, którzy stają się później… **wystają potem pod klatkami** i stają się taką **elitą osiedlową**, z którą skojarzenia są jednoznaczne. GKSN17

> Uczniowie **tylko przychodzą do szkoły**, ale s**ą niestety przypadki**, że **się nie uczą**. (…) Zastanawiałam się nad tym i myślę, że nie jest to tylko sytuacja w rodzinie, że dzieci widzą, że rodzice są niewykształceni i ledwo wiążą koniec z końcem i tego dzieci nie chcą dla siebie, ale robią wszystko, aby tak się stało. **Nie uczą się i nie mają dobrego startu**. Natomiast są tacy, którzy mają lepszą sytuację materialną w domu, ale się nie uczą, bo myślą, że mogą zarabiać na życie w inny sposób. Było kilkoro takich dzieci, że mówili, że **jak ukradną** to czy tamto, to **nie będą musieli pracować**. GKPN2

> Bo to jest też z tym związane. Ja nie mówię, że **osoba niewykształcona** czy osoba z podstawowym wykształceniem będzie **złym człowiekiem** i sobie nie poradzi, bo poradzi sobie. Natomiast… no, **przeczę sama sobie**. **Jeden** swoją wiedzą i doświadczeniem **będzie mógł utrzymać siebie** i **swoją rodzinę** – jeden będzie szedł w tym kierunku, a **inny pójdzie kraść i też sobie poradzi**. Ale to **zależy od światopoglądu i systemu wartości,** jaki ma jeden człowiek i drugi. GKPN12

Alternatywny scenariusz życia, choć występuje w praktyce społecznej, to spotyka się z dezaprobatą badanych nauczycieli. Co ważniejsze, przekroczenie, przestąpienie granicy normalności jest „przykrym" widokiem, stanowi o niezadowoleniu nauczycieli. Kwestia granicy może być interpretowana także jako kwestia preferowanego stylu życia, gdy mowa o „wystawaniu pod klatkami" i byciu „elitą osiedlową", ale już kolejną granicą do przekroczenia jest granica przestępstwa jako alternatywy dla przymusu pracy: „jak ukradną, to nie będą musieli pracować" i „inny pójdzie kraść, też sobie poradzi". Obie te granice mają jednak wspólną cechę i jest nią odmienny, inny od przyjętego, czy w końcu, „nienormalny" stosunek do pracy. Reasumując, mamy tu do czynienia z łączącymi się wątkami normalności i nienormalności w odniesieniu do pracy i pozostawania bez pracy, co wiąże się ze stylami życia, a czego najbardziej skrajnym przykładem jest styl życia niezgodny z prawem. Zdaniem badanych nauczycieli szkoła ma doprowadzić uczniów do dokonania pożądanego wyboru:

> Przez kulturę fizyczną… no to tak, jak mówiłam już wcześniej, przede wszystkim **umiejętność spędzania czasu wolnego**, musi to być jakąś alternatywną formą dla młodzieży – z**amiast stać gdzieś pod klatką czy z butelką**

piwa gdzieś na ławce. (…) jeżeli **uczeń** już na wstępie zostanie do czegoś **źle nastawiony** i **źle poprowadzony**, to **zostanie tak** już na **całe życie**. GKSN11

Na przykład **przestrzeganie regulaminów**. Niech będzie przykładem **regulamin pracowni komputerowej**, w której jasno jest powiedziane, że **nie wolno** wchodzić na niektóre strony (…) i one są zablokowane. Ale uczniowie (…) próbują obejść te zabezpieczenia i włamują się jakimiś programami antycenzorskimi lub w jakiś inny sposób. (…) I teraz możemy udawać, że tego nie widzimy i tolerować to, albo (…) **tępić i ścigać**, **obserwować i tłumaczyć**, że **nie wolno**. Jeżeli nada się temu rangę, że jest to w jakiś sposób, po pierwsze: **łamanie regulaminu**, po drugie: na małą skalę ale już **przestępstwo**, i **karanie** dajmy na to **zakazem** korzystania z komputerów, później **dłuższą karą** lub ewentualnie **całkowitym zakazem** korzystania z komputerów, to taki **przykład** idzie w świat i **reszta uczniów widzi**, że **nie są bezkarni**, że **zakaz** nie jest gołosłowny, a **kara odstrasza** innych przed kolejnymi próbami łamania regulaminu. Wydaje mi się, że przede wszystkim **poczucie bezkarności** jest najgorszym, co nasze czasy mogły przynieść. To **poczucie bezkarności**, **bezstresowe wychowanie** prowadzi do **bezhołowia**, takie słowo mi przychodzi do głowy, prowadzi do **braku wszelkich norm**, do ł**amania wszelkich reguł** czy **zasad moralnych**, **przepisów**, **regulaminów** (…) **nie ma żadnych świętości**, obojętnie czy to będzie **regulamin pracowni**, czy będzie **prawo kiedyś**, które będzie można **złamać** – tak to chyba funkcjonuje, że najpierw się słucha rodziców albo nie, później się słucha nauczycieli albo nie, a w **ostateczności ma się do czynienia z prawem karnym**, którego też można nie przestrzegać. GKSN16

Badana GKSN11 odnosi się do granicy, której przekroczenie jest jedynie kwestią wyboru stylu życia, natomiast wypowiedź GKSN16 także dotyczy stylu życia, ale takiego, którego wybór uruchamia mechanizmy karne. Obie jednak wypowiedzi wskazują na proces, który określiłbym jako metaforę zjazdu po równi pochyłej. Otóż, „jeżeli uczeń zostanie źle poprowadzony, to zostanie tak na całe życie", gdzie „właściwe prowadzenie" dla GKSN16 oznacza „tępienie", „ściganie", „obserwację", „tłumaczenie", „karanie", „odstraszanie", gdy tylko uczniowie złamią „regulamin pracowni", a właściwie to szkolną cenzurę ograniczającą dostęp do informacji. Co jednak ważniejsze – zgodnie ze słowami GKSN16 – zaczyna się od złamania regulaminu pracowni, a kończy na prawie karnym. W takim układzie regulamin pracowni i egzekwowanie jego przestrzegania *de facto* – nie tyle nawet, że ma prowadzić do przestrzegania prawa w przyszłości – co właściwie jest Prawem pisanym wielką literą, „świętością". Takie zaś podniesienie rangi regulaminu pracowni komputerowej musi implikować przekształcenia modeli penitencjarnych – jak przestawia je M. Foucault. Choć w myśleniu GKSN16 istnieją pozostałości myślenia o karze w kategoriach „kaźni" (pewnie też dlatego, że samo prawo traktuje w kategoriach „świętości"), bowiem „karanie" ma dokonywać się niejako na widoku publicznym („reszta uczniów widzi"), to właściwie badany jest zwolennikiem

„łagodności kary”[270]. M. Foucault pisze, że: „ (…) kara jest pewną kombinacją znaków, motywacji i czasu trwania”[271], zwracając uwagę na „delikatną mechanikę namiętności”[272], która wymaga, aby wraz z poprawą delikwenta postępowało łagodzenie kary. Zasada łagodności kary uwzględnia też scenariusz odwrotny, o którym mówi badany GKSN16, a chodzi o recydywę łamania regulaminu pracowni komputerowej, która ma spotkać się z zaostrzeniem kary, by wyeliminować „poczucie bezkarności”. Absurdalne fetyszyzowanie regulaminów przez system szkolny jest więc uzasadnione, gdyż – nawet w tak konserwatywnej szkole, która jednak jest zwierciadłem stosunków społecznych, jak uważają S. Bowles z H. Gintisem – jest to wćwiczanie w system praw, choćby i irracjonalnych, ale sankcjonowanych monopolem państwa do stosowania legalnego przymusu. W wypadku pracy szkoły mamy do czynienia z pracą nad utrzymaniem monopolu na tworzenie nakazów i zakazów, których utrzymanie w sytuacji, gdy ich „świętość” i absurdalność rosną, staje się kwestią utrzymania autorytetu szkoły i autorytetu pedagogicznego.

Wracając do granicy między „normalnością” i „nienormalnością”, przedstawię ostatnią wypowiedź, która zawiera przekreślenie scenariusza fantazji o przystosowaniu się, a zawierając jednocześnie fetysz dyscypliny, stanowi dobre podsumowanie myślenia nauczycieli nad ogólnym sensem ich pracy w odniesieniu do ich pojmowania społecznych jej funkcji. Badany rozpoczyna od scharakteryzowania przyczyn trudności, jakie napotyka w pracy, wskazując moment bezradności szkoły:

> **Dziecko robi, co chce**, **szkoła nic nie może** i wtedy **jest wzywana policja**, no i jakby **też nic nie może** (…) w domu robi, co chce, ale czy lepszy jest **ośrodek**? W **ośrodku** dziecko jeszcze bardziej może się **popsuć**. (…) [Dlaczego problemem jest to, że „dziecko robi, co chce”? – P.S.] Jeżeli **dziecko robi, co chce**, no przede wszystkim, że dziecko **wyrośnie na naszych oczach na przestępcę**, a drugi problem jest taki, często właśnie słyszę w telewizji takie opinie, że jakiś tam czternastolatek popełnił zbrodnię i jakiś specjalista czy psycholog mówi, że on nie powinien być zamykany, nie powinien trafić do ośrodka, bo go tam jeszcze bardziej popsują – to myślę, że w tym momencie zapominamy o niezwykle ważnej rzeczy, a mianowicie o tym, że to **dziecko,** zostając w swoim środowisku, po prostu **demoralizuje resztę**. W momencie, gdy klasa widzi, że **bezkarnie mu to uchodzi** – bo bardzo często przecież jest tak, że nawet **sprawy w sądach są** – mieliśmy też uczennicę, która pobiła inną, była obdukcja, jest sprawa w sądzie i tam nie wiem, kończy się tym chyba, z tego co wspominam, że zostaje przyznany kurator, co w sumie nic dalej nie daje – to reszta osób czy osoby, które potencjalnie mogą być podobne, widzą, że faktycznie **można sobie na to pozwolić** i wyjść **bezkarnie**. (…) i tak **często** jest z uczniami – słyszę, spotykam absolwenta, pytam, co tam się dzieje – „**no właśnie wyszedłem z więzienia**”. To nie po raz pierwszy (…) już wiele lat pracuję. GKPN9

[270] Zob. M. Foucault, *Nadzorować i karać*…, s. 101–128.
[271] Tamże, s. 105.
[272] Tamże.

Doświadczony nauczyciel próbuje uporać się z sensem i bezsensem własnej praktyki profesjonalnej, koncentrując się na możliwych strategiach wychowawczych względem „dziecka, które robi, co chce". Wraz z tym sformułowaniem powraca problem dyscypliny jako mechanizmu sprawiającego, by robić nie to, co się chce lub wręcz robić to, czego się nie chce. Koniec końców robienie „co się chce" jest oznaką bezkarności, co ostatecznie prowadzi za kraty więzienia. Ogólny sens pracy, który wyłania się z nauczycielskich narracji, to właściwie pozbawiona krytycznego ostrza koncepcja L. Althussera, w której u*ja*rzmiany podmiot staje przed alternatywą: zakład pracy *versus* zakład karny.

W najbardziej pedagogicznym ze swoich tekstów, *Ideologie i aparaty ideologiczne państwa*, L. Althusser zastanawia się nad warunkami możliwości trwałości kapitalistycznej formacji społecznej[273]. Zadaje L. Althusser pytania o sposób reprodukowania się systemu. Jak na marksistowskiego strukturalistę przystało udziela on bardzo konkretnej odpowiedzi. Reprodukcja dokonuje się w obszarze sił wytwórczych oraz w obszarze stosunków produkcji[274]. W obszarze reprodukcji sił wytwórczych mniej nas interesuje reprodukcja środków produkcji, bardziej natomiast reprodukcja siły roboczej, która „w istocie zachodzi poza przedsiębiorstwem"[275] i może stać się przedmiotem refleksji pedagogicznej. Dlaczego? Ponieważ reprodukcja siły roboczej nie sprowadza się do zapewnienia materialnych warunków reprodukcji fizycznej – płace postrzegane jako warunek, który pozwoli „jutro, każdego jutro danego przez Boga – stawić się u bram przedsiębiorstwa"[276], ale także uwzględniać musi wytwarzanie dyspozycji niezbędnych do podjęcia pracy zarobkowej u nowych członków społeczeństwa:

> Mówiliśmy, że będąca do dyspozycji siła robocza powinna być „kompetentna", to znaczy zdolna do wykonywania wszelkich operacji w złożonym systemie procesu produkcji. Rozwój sił wytwórczych i historycznie istotny/właściwy typ ich jedności w danej chwili powodują, że siła robocza powinna być (różnorodnie) wykwalifikowana, a więc reprodukowana jako taka. Wykwalifikowana różnorodnie, to znaczy według wymogów społeczno-technicznego podziału pracy, jego różnych „stanowisk" i „zatrudnień"[277].

Trwałość kapitalistycznej formacji społecznej ma swoją przyczynę w kształceniu historycznie właściwego zestawu kompetencji w procesie edukacji. „Czego uczy się w Szkole?" – zapytuje L. Althusser i odpowiada:

> Wyrażając to w języku bardziej naukowym, powiemy, że reprodukcja siły roboczej wymaga nie tylko reprodukcji jej kwalifikacji, ale zarazem repro-

[273] Kolejne akapity, w których prezentuję poglądy L. Althussera, są częścią artykułu już publikowanego. Zob. P. Stańczyk, *Milcząca zgoda*…, s. 32–35.
[274] Zob. L. Althusser, *Ideologie i aparaty*…, s. 3.
[275] Tamże, s. 4.
[276] Tamże.
[277] Tamże.

> dukcji jej podporządkowania się regułom istniejącego porządku, to znaczy reprodukcji podporządkowania panującej ideologii, jeżeli chodzi o robotników, i reprodukcji zdolności właściwego posługiwania się ideologią, w przypadku agentów wyzysku i represji, aby 'poprzez słowo' mogli zabezpieczyć dominację klasy panującej[278].

Tu L. Althusser dotyka pewnej uniwersalności pracy szkoły, pomimo że wraz z postępującym stopniem złożoności systemu podziału pracy społecznej jednostki specjalizują się, to subordynacja pozostaje uniwersalną dyspozycją siły roboczej wytwarzanej w procesie edukacji. Edukacja zresztą jest szczególnie wyróżnionym obszarem reprodukcji społeczeństwa, bo choć L. Althusser jest zwolennikiem myślenia o stosunkach społecznych, że są „determinowane w ostatniej instancji" przez ekonomiczną bazę, to formuła ekonomicznej „determinacji w ostatniej instancji" oznacza determinację w ostatniej instancji, co oznacza, że nie w pierwszej[279]. Tym samym to ideologia, a właściwie jej instytucjonalne funkcjonowanie pod postacią ideologicznych aparatów państwa staje się smarem społecznym, zapewniającym płynne działanie targanego konfliktem klasowym społeczeństwa. Nie zmienia to jednak zasady determinacji w ostatniej instancji, która w myśleniu o państwie sprowadza się do działania „represyjnego aparatu państwa"[280], które oparte na nagiej przemocy uruchamiane są w ostateczności, oddając inicjatywę ideologicznym aparatom państwa:

> Co to są ideologiczne aparaty państwowe, w skrócie IAP. Nie łączą się one z (represyjnym) aparatem państwowym. Przypomnijmy, że w teorii marksistowskiej przez Aparat Państwowy (AP) rozumie się: Rząd, Administrację, Armię, Policję, Sądy, Więzienie itp., które konstytuują to, co od tej chwili będziemy nazywali Represyjnym Aparatem Państwowym (RAP). Represja wskazuje, że Aparat Państwowy – z założenia – „funkcjonuje" przynajmniej w pewnych ramach „w oparciu o przemoc" (…).
>
> Ideologicznymi Aparatami Państwowymi nazywamy niektóre realności, jawiące się bezpośredniemu obserwatorowi w formie wyodrębnionych i wyspecjalizowanych instytucji[281].

Dalej zaś L. Althusser podejmuje próbę wskazania poszczególnych ideologicznych aparatów państwa, w skład których zalicza: religię, szkołę, prawo, politykę (system partyjny), związki (zawodowe), media, kulturę[282]. Ostensywne odniesienie się do problematyki ideologicznych aparatów państwowych niewiele jednak wyjaśnia, kluczowe jest natomiast to, że „represyjny Aparat Państwowy funkcjonuje w oparciu o przemoc, podczas gdy ideologiczne

[278] Tamże, s. 5.
[279] Zob. tamże, s. 6.
[280] Zob. tamże, s. 7–9.
[281] Tamże, s. 9
[282] Zob. tamże, s. 10.

Aparaty Państwowe funkcjonują w oparciu o ideologię”[283]. Skądinąd wiemy, że działanie ideologii także można ująć w kategoriach przemocy, tyle że przemocy ukrytej – w tym miejscu L. Althusser używa określenia „represji symbolicznej”[284].

Tak jak zostało już powiedziane, system edukacyjny jest szczególnie uprzywilejowanym ideologicznym aparatem państwa, funkcjonując w parze z rodziną i zastępując parę „Kościół–Rodzina”[285]:

> Jednak w tym koncercie jeden ideologiczny aparat państwowy odgrywa po prostu rolę dominującą, chociaż jego muzyce nie użycza się uszu: jest on wszak cichy! Chodzi tutaj o Szkołę. Zagarnia ona dzieci wszystkich klas społecznych i przy pomocy nowych, jak i starych metod, wdraża im latami (…) „umiejętności” opakowane w ideologię panującą (francuski, rachunki, przyroda, literatura) lub też po prostu panującą ideologię w stanie czystym (moralność, wychowanie obywatelskie, filozofia)[286].
>
> (…) żaden ideologiczny aparat państwowy nie dysponuje przez tyle lat posłuchem obowiązującym przez 5 lub 6 dni w tygodniu po 8 godzin dziennie wszystkie dzieci w kapitalistycznej formacji społecznej[287].

Uprzywilejowana rola edukacji polega na tym, że jest ona oczywista, „cicha”, w tym sensie, że nieodzowna i niedyskutowalna, ale przy tym ma „posłuch”, zapewnia wyposażenie ucznia w ideologiczne schematy myślowe umożliwiające mu milczącą adaptację do dorosłego życia, wyznaczonego przez zajęcie miejsca w społecznym podziale pracy. L. Althusser, dla opisania relacji między Szkołą, uczniem i ideologią, używa określenia „obdarowywania”; „Każda grupa rozpoczynająca swoją zawodową drogę jest praktycznie obdarowywana ideologią”[288] – stwierdza L. Althusser.

I gdyby ideologia była jedynie urojeniem problem, byłby on bagatelny. Tak jednak nie jest, gdyż powoduje ona rzeczywiste następstwa. L. Althusser stosuje formułę ideologii jako „urojonego przedstawienia stosunku jednostki do ich realnych warunków bytowych”[289], co oznacza urojone wyjaśnienia faktycznych stosunków. Próbując wyrazić to prostszym językiem, obraz naszej codzienności jest urojony, co nie zmienia faktu, że urojone wizje wprowadzamy codziennie w życie. Tym samym wracamy znów do koncepcji stosunków społecznych determinowanych przez ekonomię w ostatniej instancji, która to koncepcja uznaje sprzężenie zwrotne między materialną bazą a ideologiczną nadbudową – idee działają jako narzędzia zapewnienia milczącej zgody na dominację. L. Althusser, koncentrując się na działaniu idei, mówi o ich materialności, którą zyskują przez swe materialne konsekwencje, i jeżeli

[283] Tamże.
[284] Tamże, s. 11.
[285] Tamże, s. 14.
[286] Tamże, s. 15.
[287] Tamże.
[288] Tamże.
[289] Tamże, s. 18.

zapytujemy o to, dlaczego milcząca zgoda jest wystarczającym warunkiem możliwości ustanowienia dominacji, a milczący opór niedostatecznym warunkiem możliwości zniesienia dominacji, to odpowiedź zamyka się w stwierdzeniu, iż „podmiot działa, o ile jest wprowadzany w ruch”[290] przez zrytualizowane praktyki ideologiczne.

„Ideologia interpeluje jednostki, aby stały się podmiotami”[291] – stwierdza L. Althusser – „Hej, ty! Kim jesteś?”. Nie sposób nie odnieść się do takiego zapytania, tym bardziej że ideologiczne aparaty państwa obejmują całokształt stosunków społecznych. Dodatkowo szkoła, pytając o tożsamość uczniów, zapytuje jednocześnie o ich przyszłość („Kim będziesz?”), robiąc przymiarki do rozdysponowania kohorty do „właściwych” pozycji społecznych i tym samym określając tożsamość jednostek.

Odpowiedź na interpelację ideologii może być złożona, lecz najważniejszy jest prosty podział na zgodę i niezgodę, podstawowe składniki tożsamości podmiotu „dobrego” i podmiotu „złego”:

> (…) podmioty „maszerują”, „maszerują same” w olbrzymiej większości wypadków, z wyjątkiem „złych podmiotów”, które prowokują od czasu do czasu interwencję takiego czy innego (represyjnego) aparatu państwowego. Ale ogromna większość (dobrych) podmiotów maszeruje dobrze „całkiem sama”, to znaczy zgodnie z ideologią (której konkretne formy są Realizowane w Ideologicznych Aparatach Państwowych)[292].

Czysto materialna szczerość wynika z konstrukcji tożsamości – bycie „dobrym” podmiotem prowadzi nas do materialnych konsekwencji w postaci zdyscyplinowanego uczestnictwa w rytuałach ideologicznych aparatów państwowych, ale przede wszystkim prowadzi nas przez bramę zakładu pracy i oznacza milczącą zgodę na dominację. Bycie „złym” podmiotem prowadzi natomiast przed oblicze sądu i pod bramę zakładu karnego. Właściwie nic innego nie stanowi ogólnego sensu nadawanego swojej pracy przez nauczycieli, ale konieczne jest jeszcze podkreślenie materialnego kontekstu, w którym działają ideologiczne aparaty państwa – jedna z badanych nauczycielek wikła się w ciekawą niespójność:

> Rozwój polega na kształtowaniu (…) zdolności intelektualnych, aby człowiek mógł funkcjonować (…). Żeby **dobrze żyć**. (…) To jest kwestia pewnych indywidualnych wartości – dla jednych to jest **osiągać pewne korzyści materialne**, **nie bać się o następny dzień**, jak gdyby **mieć odpowiedzialność za własne życie**, nie martwić się o następny dzień. **Niestety świat jest tak ukształtowany**, że **wiele osób** jakby **jest nastawione na kwestie materialne** i **nie patrzy na jutro – za co będę żyła**, **za co kupię mieszkanie**, **za co je wyposażę**. GKSN3

[290] Tamże, s. 21.
[291] Tamże, s. 22.
[292] Tamże, s. 26–27.

Pojawia się kwestia społecznych funkcji szkolnictwa, gdzie po stronie szkoły mamy „rozwój zdolności intelektualnych", a po stronie społecznych funkcji doprowadzenie do „dobrego życia". Badana wyróżnia dwie grupy ludzi pod względem „indywidualnych wartości", lecz podział ten znika w perspektywie ekonomicznej totalności, bowiem pierwsza grupa kieruje się zasadą „osiągnięcia korzyści materialnych", a druga „nastawiona jest na kwestie materialne". Totalność, o której mowa i której wyrazem jest „radykalna różnica" między tymi, którzy koncentrują się na materialnych aspektach życia i tymi, którzy też się na tych samych aspektach koncentrują, obejmuje także nauczycieli nieskutecznie kryjących się za alibi niskich zarobków. Przekłada się to znacząco na charakter ich zawodowego zobowiązania, ich obowiązki zawodowe.

Reasumując, wyłaniają się tu dwa generalne wnioski: nauczyciele podlegają obowiązkowi kontraktowemu bardziej niż obowiązkowi moralnemu oraz ogólny sens ich pracy sprowadza się do adaptacyjnej roli szkoły. W mojej krytyce ideologii zawodowych nauczycieli nie chodzi o to, że adaptacja do systemu społecznego jest – ubierając to w kategorie moralistyki – jednoznacznie złem, lecz problematyczne się staje, gdy ta adaptacja oznacza dostosowywanie ucznia do warunków targanego konfliktem społecznym wyobcowanego społeczeństwa opartego na dominacji i wyzysku, a także to, że szkoła nie oferuje niczego więcej. W narracjach nauczycieli o ogólnym sensie ich pracy nie ma nic więcej poza adaptacją do gospodarki i społeczeństwa kapitalistycznego – to moment, w którym treści niewypowiedziane przez badanych są bardziej znaczące niż te, które zostały wypowiedziane. To także moment, w którym można uchwycić „niepodjętą aktywność" nauczycieli. „Złe wychowanie" pod presją ciśnienia warunków gospodarczych – jakby mógł określić to T.W. Nowacki – bo nie jest problemem to, że szkoła przygotowuje do pracy, ale to, że przygotowuje do pracy wyobcowanej, pracy w kapitalizmie, jednocześnie znacząco pomijając kwestię wolności politycznych, praw obywatelskich, po prostu emancypacji. Co więcej i co ważniejsze, podejmowana przez nauczycieli aktywność w ramach systemu edukacji jest w ich świadomości aktywnością wynikającą z bycia „przyjacielem dzieci" (21/40), „pomagania" (31/40) czy wykonywania pracy wyjątkowej pod zobowiązania (40/40) – jest to świadomość fałszywa. Nauczyciele sami przed sobą próbują ukryć własną kompromitację, która wynika z kompromisu wobec wyobcowanego i wyobcowującego społeczeństwa, narażając raczej na szwank interes uczniów niż „nauczycieloodporny" system. Problem polega na tym, że o ile system zdaje się być odporny na nauczyciela, tacy nie wydają się uczniowie, a szczególnie ci, którzy w nauczycielskich narracjach funkcjonują jako „uczniowie z problemami".

Rozdział 12. „Uczniowie z problemami", problem z uczniami i idealna lekcja (o zawodzie nauczyciela)[293]

Badanie sensu, jaki swej pracy nadają nauczyciele, staje się badaniem mitologii tej grupy zawodowej. Zresztą twierdzenie, że mit organizuje nauczycieli myślenie o szkole na trwałe zagościło w polskiej pedagogice za sprawą M. Dudzikowej – struktura myślenia o szkole na poziomie mikro i makro określona jest kategoriami „triumfu ładu nad chaosem"[294]. Będąc już niejako w obszarze socjologii wiedzy, należy podkreślić, iż myślenie ludzkie ukształtowane jest w „style myślenia" pojmowane jako „reakcje na pewne typowe sytuacje, charakterystyczne dla wspólnego położenia członków grupy"[295], a te implikują relacje człowieka z jego środowiskiem także kulturowym i społecznym. Nie inaczej jest w wypadku nauczycieli jako grupy zawodowej.

Niniejszy rozdział jest ostatnim z cyklu, w którym przedstawiam znaczenia nadawane pracy przez nauczycieli i jego celem jest przedstawienie jednej z pojęciowych form myślenia nauczycieli o ich codziennym funkcjonowaniu w przestrzeni zawodowej. Konceptualizacja, o której piszę, a która wyłoniła się z badania, znajduje swój wyraz w pojęciu „uczniowie z problemami" i ujmując rzecz bardzo skrótowo: nauczyciele, którzy swą tożsamość określają w kategoriach „misji", bycia „przyjacielem dzieci" i „pomagaczem" (32/40), nauczyciele, którzy postrzegają swą pracę w kategoriach „satysfakcji" (35/40) są z tego wszystkiego „okradani" przez „uczniów z problemami" (39/40). Pojęcie „uczniów z problemami" przekształca się w pojęcie „problemów z uczniami", a praca potencjalnie satysfakcjonująca staje się zawodem[296].

Wydaje się, że strategią interpretacyjną, która pozwoli na zrozumienie fenomenu „uczniów z problemami", jest zastosowanie koncepcji „kradzieży rozkoszy" z repertuaru socjo-psychoanalizy S. Žižka[297]. Tym bardziej interesująca wydaje się ta interpretacja, gdyż o ile „kradzież rozkoszy" jest zjawiskiem

---

[293] Jest to zmodyfikowana wersja artykułu już opublikowanego. P. Stańczyk, *„Uczniowie z problemami", problem z uczniami i idealna lekcja. Narracje nauczycieli o sensie pracy*, „Kultura i Edukacja" 2012, nr 3(89), s. 157–179.

[294] M. Dudzikowa, *Mit o szkole*…, s. 30.

[295] K. Mannheim, *Ideologia*…, s. 314.

[296] We wzmiankowanym już tekście *Nauczyciel jako zawód* B. Śliwerski wskazuje podobną wieloznaczność „zawodu" nauczyciela.

[297] S. Žižek, *Przekleństwo*…, s. 56–63.

dotyczącym „sposobów życia”[298], czyli *de facto* codziennego funkcjonowania ludzi rządzonego (i rządzącego się) zasadą „organizacji rozkoszy”, to w wypadku systemu, który organizuje swą rozkosz za pomocą systemu edukacji, staje się dociekaniem nad samym procesem organizacji – nad organizowaniem organizowania rozkoszy. Chodzi mi o szczególną rolę szkoły, a w niej szczególną rolę nauczycieli w procesie konstruowania hegemonii. Mówiąc inaczej, „uczniowie z problemami” są szczególną odmianą „tych innych”, którzy „kradną rozkosz” nauczycielom, ale ze znaczeń nadawanych nauczycielskiej pracy wynika, iż „kradzież rozkoszy” w szkole przekształca się w „kradzież rozkoszy” w ogóle – kradzież rozkoszy nowego wspaniałego społeczeństwa.

Jeżeli jak twierdzi S. Žižek, „Sposób funkcjonowania «kradzieży rozkoszy» (…) stanowi bardzo użyteczne narzędzie analizy dzisiejszych procesów ideologicznych”[299], to badanie form pojęciowych organizujących myślenie nauczycieli staje się nie tylko badaniem mitologii tej grupy zawodowej, ale także sposobów organizowania hegemonii. Wobec procesu wytwarzania trwałych dyspozycji, stylów życia czy sposobów organizowania rozkoszy – jakkolwiek byśmy to nazwali – nauczyciele konstruują fenomen „uczniów z problemami”, który faktycznie oznacza „problem z uczniami”, z którymi radzą sobie, tworząc fantazję „idealnej lekcji” i koncept idealnych uczniów („tych dobrych”). Fantazja, o której piszę, zasłania „horror Realności”[300] codziennej pracy w szkole.

Na początku dokonam prezentacji syntetycznego zestawienia określeń i cech przypisywanych „uczniom z problemami” oraz „tych dobrych”, by następnie przedstawić nauczycielskie pojmowanie środowiskowych uwarunkowań zjawiska „uczniów z problemami” oraz roli, jaka w tym zakresie przypada szkole, co określa nauczycieli spojrzenie na pracę, mającą swoje dwa przeciwstawne znaczenia: pojawia się „problem z uczniami” i fantazja o idealnej lekcji, odsłaniane przez horror codzienności, z którym badani radzą sobie, stosując, jakby mógł określić to M. Foucault, techniki siebie.

W podsumowaniu przedstawię konsekwencje wynikające z nauczycieli pojmowania pracy w kontekście „uczniów z problemami”, konsekwencje, które przede wszystkim wskazują na nauczycieli jako „utrwalaczy systemu”[301], którzy sami podlegają procesowi organizowania rozkoszy.

12.1. „Uczniowie z problemami”

Tabela 4 zawiera określenia „uczniów z problemami” oraz „tych dobrych”, które wyłoniły się z nauczycielskich narracji i są wynikiem pojmowania codziennego funkcjonowania w szkole jako miejscu pracy, a po drugie działania

[298] Tamże, s. 57.
[299] Tamże, s. 63.
[300] Tamże, s. 22.
[301] P. Rudnicki, *Ład społeczny*…., s. 79.

systemu językowego, który indywidualne doświadczenie badanego poddaje uniwersalizacji. Inaczej jeszcze: nie może, przynajmniej w szkole tak zorganizowanej jak dziś, nie pojawić się pojęcie „uczniów z problemami":

Tabela 4. „Uczniowie z problemami" i „ci dobrzy" w narracjach nauczycieli

„Uczniowie z problemami"	„Ci dobrzy"
– uczniowie mający problemy, mający trudności, trudni, ci słabsi, niewyuczalni, mający ograniczone możliwości intelektualne, sprawiający trudności wychowawcze, bardziej rozbrykani, bardziej łobuzujący, chuligani, szuje – zaniedbani w każdym sensie, mający środowiskowe wzorce: dziadek się nie uczył, mama się nie uczyła, zabrakło im wzorów, nie ma wzoru w domu, to się bierze z domu i środowiska, niedopilnowani, społecznie zaniedbani, wylegują się w domu – niepotrafiący się dostosować do zasad panujących w szkole, niewykonujący poleceń, niewykonujący próśb, są przekorni, mówiący: „ja nie zrobię tego", nie uznają, nie honorują i nie przestrzegają ograniczeń, nie znają granic, co można, a czego nie można – robią, czego im nie wolno, robią to, na co mają ochotę, czują się bezkarni, papierosy palą, wdają się w bójki, górę u nich biorą emocje, nie panują nad emocjami, są agresywni, używają przemocy wobec innych, mogą popaść w konflikt z prawem, mają zaburzone relacje, nie szanują drugiego człowieka, krzykiem i zachowaniem chcą zwrócić uwagę na siebie, chcą błyszczeć, niedojrzali emocjonalnie – mają problem z uczęszczaniem do szkoły, opuszczają lekcje, opuszczają dużo lekcji, mają nieusprawiedliwioną absencję, wagarujący, omijający szkołę, spóźniający się – nie uczą się, uważają, że uczą się niepotrzebnych rzeczy, brakuje im motywacji do nauki, są mało zainteresowani, nie interesują się, nie chce im się, brakuje im chęci i motywacji do pracy, leniwi, zniechęceni, nie starają się, nigdy się systematycznie nie uczyli, nieprzygotowani do lekcji, nie radzą sobie na własne życzenie, nie szukają pomocy, pomocy nie chcą, nie przychodzą na zajęcia wyrównawcze, nienawidzą matematyki, nie widzą sensu szkoły, nie chcą otworzyć się na wiedzę	– mający predyspozycje, zdolniejsi, uzdolnieni, bardzo zdolni, osoby wybitne, inteligentne, inteligentniejsze, bystrzejsze, wyselekcjonowani, można nimi pokierować – prawidłowo wychowani, mają w domu wzorce, rodzina pomaga im się kształtować, rodzice stawiają przed nimi cele – radzą sobie, garną się, nie mogą rozstać się ze szkołą, chętnie przychodzą, naprawdę pracują, zabiegają cały semestr o oceny, gromadzą oceny cały semestr, pracują cały semestr, zainteresowani lekcją, prawidłowo odpowiadają na pytania, chętnie robią zadania, robią dodatkowe zadania, starają się coś więcej zrobić, super się uczą, oczytani, mający większy zasób słów, radzą sobie poza minimum programowym – mają dobre świadectwo, dobre zachowanie, walczący o punkt więcej, mają piątki, są laureatami olimpiad, chcą dostać stypendium prezydenta – zachowują się właściwie, są spokojni, poukładani, uporządkowani, aktywni, ambitni, przyznają nauczycielom rację, kłaniają się, uważają, dziękują, zainteresowani, zaangażowani – siedzą i przepisują, posłuszni, zdyscyplinowani, odnoszą się do nauczyciela z szacunkiem i uznaniem, cisi, grzeczni, stosują się do litery prawa – wiedzą, czego w życiu chcą, myślą o przyszłości

– nie umieją, brakuje im wiedzy, mają problemy z rozwiązaniem najprostszych zadań, mają braki w materiale, nie czytają nawet lektur obowiązkowych, nie robią notatek, mają kłopot z precyzowaniem myśli, nie chce im się przeczytać polecenia, nie chce im się myśleć, nie rozumieją, co czytają, nie przeskoczą minimum programowego, zwalają, używają ściąg, płaczą o ocenę dopuszczającą, są zagrożeni z przedmiotu – nic sobie nie robią ze szkoły, mają zły stosunek do szkoły, przedmiotu i nauczycieli, trzeba ścigać ich siłą, nie reagują na to, co nauczyciel mówi, nie chcą słuchać, nie słuchają, tłumaczenia nie dają rezultatu, myślą, że dla nich nauczyciel nie jest autorytetem, lekceważą nauczyciela – niekulturalnie [nieodpowiednio] się zachowują, brakuje im kultury, brzydko [źle] zachowują się na lekcji, są chamscy, niekulturalni, aroganccy, niegrzeczni, wulgarni, krnąbrni, nieposłuszni, używają brzydkich słów, pyskują, dogadują, robią miny, pokazują język, przeklinają, rozrabiają, nie potrafią usiedzieć, nie wiedzą, jak usiąść, nie chcą zachować spokoju na lekcji, demoralizujący resztę, źle wpływają na resztę klasy – przeszkadzający w prowadzeniu lekcji, robią pod górkę	

Źródło: badania własne

Wniosek, jaki można wyciągnąć z porównania „uczniów z problemami" i „tych lepszych", wiążę z szerokim kontekstem badań dyskursywnej konstrukcji podmiotu pracy, które implikują inspiracje teoriami reprodukcji ekonomicznej S. Bowlesa i H. Gintisa oraz L. Althussera. Chodzi o przypisane obu kategoriom uczniów cech, które odpowiadają koncepcji dyscypliny pracy jako trwałej dyspozycji podmiotu do wejścia i pozostawania wewnątrz systemu podziału pracy. Odpowiedniość dyscypliny pracy i dyscypliny w szkole może zostać ujęta następująco: „przyjdź do szkoły, naprawdę pracuj – siedź i przepisuj, staraj się i nie niszcz szkolnego mienia, oszczędzaj kredę, światło, wodę, przestrzegaj zasad BHP i bądź koleżeński". Do tego dochodzi element wolicjonalny – „ci dobrzy" tego chcą. Wniosek płynie z tego taki, że wyraźny podział uczniów na dwie społeczne klasy dokonuje się podług ich stosunku do szkolnej dyscypliny pracy oraz identyfikacji z celami szkoły.

Druga wstępna uwaga dotyczy udziału „uczniów z problemami" i „tych dobrych" w nauczycielskich narracjach: więcej miejsca zajmuje ta pierwsza grupa. Można wobec tego stwierdzić, że „uczniowie z problemami" mają większe znaczenie dla codziennego funkcjonowania nauczycieli w ich świe-

cie pracy. Dodatkowo, jeżeli za F. Saussure'em uznamy, że język jest systemem opozycji, to znaczenia „uczniów z problemami" określają i są określane przez znaczenia „tych dobrych". Można sobie zatem wyobrazić odwrócenie stosowanych przez nauczycieli określeń „uczniów z problemami" („tych złych") i „tych dobrych" („uczniów bez problemów"). Chodzi o to, że o ile w przypadku pewnych cech mamy do czynienia z prostą negacją („niekulturalni"/„kulturalni"), to w innych wypadkach możemy mieć do czynienia z taką konsekwencją logiczną, która koncepcję „dobrych" i „złych uczniów" doprowadza do absurdu, odsłaniając nieświadomą pracę języka, a za tym absurdy życia szkolnego: „spoza rejonu"/„z rejonu" (jakby selekcja rozwiązywała „problemy z uczniami"); „odpowiadają prawidłowo"/„odpowiadają nieprawidłowo" (jakby uczniowie stawiani byli tylko przed zadaniami z aktualnej strefy rozwoju); „nie czytają nawet lektur obowiązkowych"/„czytają nawet obowiązkowe lektury" (jakby nauczyciele wiedzieli, że lektury z kanonu są spoza kręgu zainteresowania „nawet" „tych dobrych"); „robiący, na co mają ochotę"/„robiący, na co ochoty nie mają" (jakby sens szkoły właśnie na tym polegał, by ćwiczyć robienie czegoś wbrew sobie).

Po wstępnych przybliżeniach fenomenu „uczniów z problemami" należy oddać głos badanym nauczycielom. Dla podkreślenia kontrastu między koncepcją „uczniów z problemami" i nauczycielskimi samookreśleniami tożsamości zawodowej każda z wypowiedzi zawiera w kwadratowym nawiasie ową definicję tożsamości:

> No jest **krnąbrny**, **nieposłuszny**, odnosi się (…) na przykład: „**nie będę tam tego robił, nie chcę, a bo mi się tak chce**" (…). Jest taki (…) my to mówimy, że **pyskuje**, czyli **dogaduje**, **nie słucha**, no dla niego **nauczyciel**, myślę że **nie jest autorytetem**. Jeśli się do niego zwracam i zwracam mu **uwagę**, i zawsze grzecznie do niego mówię, nie podnoszę głosu, to on właśnie jest **nieposłuszny**, jest **arogancki**, bo (…) **się** właśnie **do mnie odzywa** jak do **koleżanki**. O! Przez to rozumiem **arogancję**. GKPN8 [poświęca się młodzieży i swą pracę pojmuje zbyt idealistycznie]
>
> Znaczy tak, **wykonywanie poleceń** (…) **wykonywanie** pewnych **próśb**, jakie **nauczyciel kieruje do ucznia**, bo ja nikomu nie mówię „zrób to", tylko zawsze „czy mógłbyś, czy mogłabyś to zrobić?". Teraz ja przeczuwam, czy to jest z **przekory**, czy jest to właśnie **brak kultury** i **nie chce coś zrobić, „bo mi się nie chce"**, czy „**nie zrobię, bo nie potrafię tego zrobić"**. (…) jest wielu uczniów, którzy **krzykiem**, **takim właśnie zachowaniem chcą na siebie zwrócić uwagę, chcą błyszczeć w klasie**. No i to **trzeba eliminować**. [Eliminować? – pyt. P.S.] **Eliminować, bo eliminować, dlatego że eliminować** (…). GKSN6 [osoba szlachetna, która słucha uczniów]

Z zaprezentowanych wypowiedzi wyłania się jedno podstawowe znaczenie „uczniów z problemami" i jest ono wprost związane ze społeczną mechaniką działania szkoły wraz z jej obsesyjnym przywiązaniem do dyscypliny i hierarchii. „Uczniowie z problemami" to ci, którzy stanowią ognisko oporu

szkolnego, są to osoby, które „czysto materialnie szczerze" mówią „nie!" systemowi edukacyjnemu w ogólności, a w szczególności konkretnemu nauczycielowi. Ważne jest, iżby pamiętać, że nie ma tu mowy o żadnej wewnętrznej formie oporu, ta raczej prowadzi do milczącej zgody i nie stanowi „problemu" dla systemu edukacji, problem stanowi „okpienie ciążących wymagań moralnych obrządku kształcenia"[302]. Pozycja konkretnego nauczyciela w szkolnej codzienności ma swe źródła w hierarchicznej przewadze nad uczniem, przewadze, na którą składa się przede wszystkim możliwość formułowania „poleceń", o czym mówi GKSN6. Tak naprawdę w łańcuchu ekwiwalencji wyznaczającym znaczenie pojęcia „uczniów z problemami" jest nauczycieli koncepcja samych siebie jako nauczycieli właśnie. To, że uczeń jest „krnąbrny", „nieposłuszny" i „przekorny", że uczeń nie uznaje „autorytetu" nauczyciela, wynika z uznania przez nauczycieli autorytetu jako podstawowego składnika ich roli. Mówiąc inaczej, nauczyciele nie mogliby określać „uczniów z problemami" jako uczniów „krnąbrnych" ani w ogóle nazywać ich uczniami z problemami, gdyby nie zakładali możliwości lub wręcz konieczności wydawania „poleceń", choćby i stosowali do tego formuły zwrotów grzecznościowych.

Wraz z wystąpieniem „niewykonania poleceń", „próśb" GKSN6 próbuje odkryć przyczynę tego – czy jest to wynik braku umiejętności ucznia („bo nie potrafię"), czy też akt woli („bo mi się nie chce"). Jeżeli jednak akt woli, to z jednej strony wiąże się to z „brakiem kultury" – jakby kultura obligowała nas do wykonywania poleceń nauczycieli – z drugiej zaś wiąże się to z koniecznością podejmowania przez nauczyciela działań wobec aktywności oporowej uczniów, które ciekawie ilustruje formuła zawierająca cel i jego uzasadnienie: „eliminować, bo eliminować, dlatego że eliminować".

Nauczycielskie „roszczenie ważnościowe"[303] zasadza się na koncepcji zinstytucjonalizowanej roli i uznaniu społecznej hierarchii szkoły, co jednak nie zmienia faktu, że pozostaje jedynie roszczeniem, a codzienna praca nauczyciela, zapośredniczona w aktach mowy, wymaga raz po raz uznania ze strony uczniów. Jeżeli natomiast akty mowy są instrumentem nauczycielskiej pracy, to obszar komunikacji staje się wyjątkowo newralgiczny. Ujmując to wprost, z chwilą przerwania milczenia oznaczającego milczącą zgodę z chwilą zabrania przez uczniów głosu zaburzającego tok lekcji dochodzi do czasowego zakwestionowania porządku „kultury ciszy". Wszystko rozbija się o to, kto, co i do kogo mówi – to porządek szkolnego dyskursu pozwala nauczycielom opisać aktywność komunikacyjną „uczniów z problemami" w kategoriach: „pyskowania", „dogadywania", „zwracania się jak do koleżanki", „krzyczenia". Stawką w tej batalii jest „uwaga", którą „zwraca się" uczniom, a którą to uczniowie mogą „zwrócić na siebie". Z drugiej strony, nauczycielska koncepcja zarządzania uwagą oraz porządek szkolnego dyskursu uniemożliwiają od-

[302] P. McLaren, *Rytualne wymiary oporu – błaznowanie i symboliczna inwersja*, [w:] Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*, cz. 1, Toruń 1991, s. 69.
[303] J. Habermas, *Teoria działania*…, t. 1, s. 31–32.

wrócenie nadanych znaczeń – nie można myśleć o nauczycielskiej pracy w kategoriach „pyskowania" uczniom lub „niesłuchania" uczniów.

Proces zarządzania uwagą uczniów przywraca do życia archaiczne pojęcie „niewyuczalnych":

> Ci **niewyuczalni** – te osoby, które tu **przychodzą zwalać**, to **nie** są osoby, które **coś umieją** – są to osoby, które **nie umieją** i **tłumaczenie nie daje rezultatu**. (…) Ta **niewyuczalność polega na niereagowaniu na to**, **co ja mówię**, ponieważ **uważają, że uczą się rzeczy niepotrzebnych**, **chcą zdać i zapomnieć**. **Lepiej się nauczyć, niż używać ściąg** i **dopiero zapomnieć**. GKSN2 [przyjaciel dzieci]

Badana GKSN2 „niewyuczalność" utożsamia z jednej strony z „nieumieniem", ale co ważniejsze, z „rezultatami tłumaczeń", co znów opiera się na fundamencie koncepcji roli zawodowej i sensu pracy szkoły. „Niewyuczalność", o której mówi badana, wiąże się wprost z nieuznawaniem przez „niewyuczalnych" wartości treści programowych, z którymi stykają się w szkole. „Problem" jednak byłby rozwiązany z chwilą uznania roszczenia ważnościowego, „zareagowania" na słowa nauczyciela i uznania wartości treści programowych, co doprowadziłoby do „nauczenia", a chroniłoby przed „używaniem ściąg" czy „zwalaniem". Co więcej i co ważniejsze, „wyuczalność" jest równoważna z uznaniem autorytetu szkoły wcielonego w osobę konkretnego nauczyciela – takim uznaniem systemu szkolnego, które dokonuje się choćby na przekór treściom programu jawnego, bo przecież, jak wynika z wypowiedzi GKSN2, nieważne jest, by treści pamiętać, ale by stosować się do zasad szkolnego reżimu pracy (nie „używać ściąg", lecz „nauczyć się i dopiero zapomnieć"). Chodzi o samo uznanie władzy – uznanie narzuconego przez nią sensu, choćby był to jeden ze szkolnych bezsensów.

Subordynacja uczniów wobec szkoły i nauczycieli jest w koncepcji „uczniów z problemami" kwestią kluczową i ma się dokonywać nawet mimo poczucia bezsensu treści, z którymi stykają się uczniowie. Mówiąc wprost, nie dziwi, że są pośród stanu uczniowskiego osoby, które traktują treści programowe jako „rzeczy niepotrzebne", skoro nauka ma ostatecznie prowadzić do ich „zapomnienia". Wobec tego kluczową dystynkcją w koncepcji „uczniów z problemami" i „tych dobrych" staje się element praktycznej wiary uczniów w system edukacyjny.

> Większość dzieci jest **niedopilnowania** i **mają problemy** (…) tylko i wyłącznie dlatego, że w **porę się nie budzą**. Szkoła daje bardzo duże możliwości kontaktu z nauczycielem i **tylko przy odrobinie chęci**… no myślę, że na moje 200 osób tych **niewyuczalnych** byłoby trzech, czterech. [Jakie mają problemy? – P.S.] Problemy? Które **się nie uczą systematycznie**, **wagarują**, które **są niedopilnowanie** (…). To są **problemy wychowawcze**. GKSN13 [osoba odpowiedzialna za młodzież]
>
> A **ci**, co **sobie nie radzą,** to też troszeczkę jest to **na własne życzenie**, ani **nie szukają pomocy**, ani tej **pomocy nie chcą**. Są zajęcia wyrównawcze i no

> **nie przychodzą**, bo **nie przychodzą z założenia** (…). GKSN12 [pomaga uczniom w przebrnięciu przez szkołę]

Z przytoczonych wypowiedzi wynika, że wystarczy „uczyć się systematycznie", „nie wagarować" i po prostu „przychodzić", aby rozwiązać „problemy". Mówiąc wprost, wystarczy „odrobina chęci", a gdy jej nie ma, to uczniowie „mają problemy" i „sobie nie radzą" „na własne życzenie". Nauczyciele lokują przyczyny tego, co wydarza się w klasie lekcyjnej, poza systemem edukacji, przypisując sprawstwo oporu „uczniom z problemami", ale przez to sami pozbawiają się sprawstwa. Taka konceptualizacja pozbawiona jest możliwości rozumienia zjawiska oporu szkolnego.

Nauczyciele, uznając racjonalność systemu, muszą traktować osoby, które do edukacji mają inny stosunek, za osoby będące poza ramami racjonalności. Trawestując słowa S. Žižka dotyczące Instytutu Serbskiego, „dominuje przekonanie, że osoba musi być *wariatem* skoro przeciwstawia się systemowi szkolnemu [w oryginale: „komunizmowi" – przyp. P.S.]"[304], a jeżeli tak, to potrzebuje „pomocy", a nawet więcej, sama winna pomocy „szukać" i jej „chcieć". Opór wobec szkoły jest postrzegany jako indywidualna patologia, ewentualnie jako patologia, którą się dziedziczy (o czym za chwilę), ale co ważniejsze to to, że uczniowie stawiani są wobec prostej opozycji wyznaczonej skalą ocen szkolnych i oceną z zachowania. Tak postawiona alternatywa skutkuje tym, że niemożliwe jest wyłączenie się z narzuconej logiki, która w krytycznej perspektywie oznacza bezsens kształcenia wobec bezsensu oporu względem kształcenia. Tym samym, uczniom – przynajmniej w perspektywie logiki, którą kierują się nauczyciele – pozostaje internalizacja treści jawnego programu przynajmniej do czasu egzaminu albo opór i bycie „uczniem z problemami". Wobec tego, aby osiągnąć stan szczęścia – jakby określił to M. Foucault – pozostają „techniki siebie"[305], które u uczniów zyskują swój wyraz w określaniu sensu uczenia się w perspektywie egzaminów zewnętrznych, a w ich konsekwencji sukcesu życiowego mierzonego kryterium statusu społecznego. Zresztą wątek statusu powraca jako podstawowy czynnik stosunku ucznia do systemu szkolnego i jednocześnie rodzaj alibi, zgodnie z którym nauczyciele twierdzą, że za wszystkie problemy „uczniów z problemami" odpowiadają nie oni, lecz „środowisko".

12.2. „Środowisko" nauczycielskim alibi

Koncepcja przyczyn, które leżą u podstaw zjawiska „uczniów z problemami", jest rozległym wątkiem w narracjach nauczycieli:

> (…) dlaczego to jest to **złe**, **nieodpowiednie zachowanie**? **To się nie bierze znikąd, to wszystko jest dom, środowisko**. GKSN6 [osoba szlachetna, która słucha uczniów]

[304] S. Žižek, W *obronie*…, s. 42.
[305] M. Foucault, *Filozofia*…, s. 247–275.

> Umoralniam, no bo mają, są takie różne sytuacje **brzydkiego zachowania na lekcji**: różne **odzywki**, **brzydkie słowa** (…) Ja mówię (…) im dlaczego, że to jest **brzydko**, **niekulturalnie**. I chciałabym nauczyć ich takiej kultury. To jest sprawa społeczna i etyczna (…) no po prostu uczyć kultury od podstaw, **jeżeli z domu się nie wyniosło – 90% z domu wynoszą**. GKSN15 [rozumie problemy uczniów, jest dla nich jak matka]

Pomijając charakterystykę „uczniów z problemami" i koncentrując się na przyczynach owych problemów, które „nie biorą się znikąd", należy szczególnie zaakcentować formułę „wynoszenia z domu", która ma wyjaśnić nauczycielom „brzydkie zachowanie na lekcji". Obie badane minimalnie różnią się w ocenie skali środowiskowych uwarunkowań problemów „uczniów z problemami": GKSN6 uznaje, że „to wszystko jest dom, środowisko", a GKSN15 twierdzi, że „90% z domu wynoszą". Różnica między obiema badanymi jest niewielka, a obie koncepcje sugerują bezsens nauczycielskiej pracy, a przynajmniej postrzeganie jej nieskuteczności (co automatycznie implikuje instrumentalne pojmowanie pracy nauczycieli):

> Wychowywać należy po to – **oczywiście ta nasza rola jest znikoma**, ponieważ przy **jednej**, przy **dwóch godzinach tygodniowo** to jest **naprawdę nikłe**, choć widzę, że są efekty (…). GKPN12 [kształtuje nowego człowieka]
>
> Są tacy uczniowie, którzy przychodzą do szkoły, **mają pewne problemy wynoszone** bądź z **domu**, bądź **ze środowiska**, uczniowie bardzo fajni, którzy **rokują nadzieję**, że nie będą mieć **problemów** w nauce i z biegiem czasu obserwujemy: i z **zachowaniem gorzej**, pojawiają się **problemy** (…) I mamy tutaj te wzajemne relacje, czasami nawet na stopie prawie że przyjaznej, natomiast właśnie ta **kwestia otoczenia**, jakieś **problemy w domu** (…) powodują, że ci uczniowie właśnie **gubią się** i mając potencjał, ten potencjał gdzieś się rozmywa. **Szkoła nie** zawsze **jest w stanie** wydobyć, ukierunkować takiego ucznia. Uczeń w **szkole spędza kilka godzin**, **jeżeli do niej przyjdzie**. Jeżeli **omija szkołę**, no to **mamy już niewielkie szanse** (…). GKSN17 [wzbudza zainteresowanie przedmiotem]

Nauczyciele zdają się wykorzystywać alibi w klasycznym znaczeniu, co w tym wypadku oznacza, że nie mogą być odpowiedzialni za wychowanie i za „uczniów z problemami", ponieważ nie byli obecni w miejscu, w którym czyn wychowywania się dokonywał. Do tego, że uczniowie „mają problemy wynoszone z domu", dochodzi kwestia czasu jako operatora pracy nauczycieli, a ujmując to w kategoriach Foucaulta, „operatora kary"[306]. Logika wyłaniająca się z konceptualizacji „uczniów z problemami" jest dość prosta w swych konsekwencjach: jeżeli przyczyną problemów „uczniów z problemami" jest środowisko rodzinne, to aby przywrócić sprawstwo nauczycieli, należałby szkołę traktować jako miejsce permanentnego odosobnienia uczniów. Takie podejście jednak nie jest do końca uzasadnione, gdyż sami nauczyciele porzucają

[306] Tenże, *Nadzorować i karać*…, s. 105.

maksymalistyczne zadania stawiane systemowi szkolnemu, obarczając odpowiedzialnością rodziców:

> No, to przede wszystkim **proces wychowawczy leży w gestii rodziców**, **my jako szkoła** tutaj możemy **tylko wspomagać ten proces**, natomiast w momencie, **jeżeli** właśnie **rodzice**, no nie **wychowują**, **jak trzeba**, **czy** zupełnie tam **dziecko** w zasadzie **jest wychowywane przez ulicę** praktycznie, no to tak naprawdę **mamy bardzo ograniczone możliwości** tu w szkole. GKPN9 [przede wszystkim wychowywać]

Przypisanie sprawstwa pracy pedagogicznej rodzicom oznacza odepchnięcie odpowiedzialności od nauczycieli, a także porzucenie koncepcji, iż szkoła w ogóle może stanowić znaczące środowisko dla ucznia, co komplikowane jest jeszcze przez koncepcję „uczniów z problemami", którzy to faktycznie mają rodziców z problemami, a co jest określane w kategoriach „patologii":

> To się obserwuje w **rodzinach niepełnych**, tam gdzie nastąpił **rozpad rodziny** albo jeden z rodziców zmarł, tak. A jeśli chodzi o **patologię**, to wie Pan, **patologia** sprowadza się do tego, że **rodzice zaniedbują dziecko** w każdym sensie. Najczęściej **nie pracują**, najczęściej **sięgają po alkohol**. (…) **od razu widać** w szkole po zachowaniu, z **jakiej to dziecko jest rodziny** (…). GKSN9 [młodzież lubi]
>
> No, to **uczeń uzdolniony ma już** takie **predyspozycje**, to **od razu widać** na lekcji, bo on **jak się zadaje pytanie,** to on – oczywiście w toku lekcji – **prawidłowo odpowiada** na te pytania, **robi** jeszcze jakieś **dodatkowe zadanie** (…) on **bardzo chętnie te zadania robi**. Natomiast **uczeń słabszy**, no **ma problemy**, **ma już na lekcji problemy** z rozwiązywaniem nawet najprostszych zadań i **to widać**. (…) są **uczniowie**, którzy no **nie chcą pracować**, też się tacy zdarzają. Wynika to z różnych sytuacji w **domu**, są różne czynniki. **Predyspozycje** jakieś **wrodzone są**, bardzo często jest tak, że **tu dom odgrywa dużą rolę,** jeśli chodzi o **ucznia słabszego**. To wcale **nie są uczniowie niezdolni,** tylko oni **mają** taką właśnie **sytuację w domu**, no – może **nie patologiczną**, chociaż zdarza się i sytuacja **patologiczna** – ale **trudną sytuację**. GKSN10 [lubi ten zawód]

Badany GKSN9 „od razu widzi, z jakiej dziecko jest rodziny", dystynkcja między „uczniami z problemami" i „tymi dobrymi" jest całkowicie spoza porządku szkolnego, ufundowana na podstawach społecznego pochodzenia uczniów oraz modelu rodziny, z której wywodzi się uczeń: to „od razu widać". Logika ta jest do tego stopnia posunięta, iż badana GKSN10, która „od razu" widzi „predyspozycje" uczniów „uzdolnionych" i tych „słabszych", owe „wrodzone predyspozycje" utożsamia niejako z „sytuacją w domu", choć jednocześnie podkreśla, iż „to wcale nie są uczniowie niezdolni". Ta pokomplikowana sprzecznościami wypowiedź uzyskuje swe wyjaśnienie w jasnym podziale typów środowisk rodzinnych, za którym podąża podział uczniów:

(…) **są to jakieś tam środowiskowe wzorce** od dawien dawna, że dziadek **się nie uczył**, mama **się nie uczyła**, (…) nie przywiązywało się uwagi do **wykształcenia** i żyło się na **zasiłkach**. **Dom przede wszystkim dom** – są rodzice, którzy, tak dzisiaj słyszałam, **walczą o szkołę**, licząc, że w niej **dziecko lepiej się wykształci** i zapisy na ileś lat wprzód. Są też rodzice, **którym nie zależy, żeby dziecko coś osiągnęło**. GKSN4 [jest osobą, na którą zawsze można liczyć]

Ambitny się **będzie uczył**, bo jest **wychowany w takim środowisku**, że wie, że **musi zdobyć wykształcenie**, bo ma **rodziców**, którzy **się interesują** tym, co on robi i co będzie robił w przyszłości. A są, tak jak jest **większość u nas w szkole**, że **rodzice olewają** to, czy dziecko umie, czy nie umie. Są tacy, którzy się nauczą i tacy, którzy się nie nauczą. Jeżeli ma Pan **wykształconych**, **inteligentnych rodziców**, to **po dzieciach widać**. GKPN4 [przyjaciel młodzieży]

Po jednej stronie mamy „uczniów z problemami", na które składają się: „rozpad rodziny" lub „patologia", co prowadzi do tego, że „rodzice zaniedbują dziecko", „nie przywiązują uwagi do wykształcenia" i po prostu „olewają", czego najgorsze przyczyny tkwią w tym, że „nie pracują", „żyją na zasiłkach" i „sięgają po alkohol". Z drugiej zaś „tych dobrych", których rodzice są „wykształceni, inteligentni" i którym „zależy". Z wypowiedzi badanych wyłania się kompleks znaczeń, który w pewnym sensie możemy powiązać z czymś w rodzaju intuicyjnie uwewnętrznionych teorii reprodukcji, tyle że całkowicie pozbawionych krytycznego potencjału. Mówiąc inaczej i nawiązując do tematu jednej z sesji VII Zjazdu PTP: „czasami się udaje"; nauczycielom się udaje, ale tylko wtedy, gdy udaje się rodzicom uczniów, którzy znaleźli się w obrębie świata nauczycielskiej pracy. Ujmując to w kategorie pedagogiki krytycznej – koncepcja „uczniów z problemami" jest czymś, co można by określić jako blokujący zmianę społeczną „pesymizm socjologii"[307], który – jeżeliby podążać za H.A. Giroux – w wymiarze edukacyjnego pragmatyzmu jest „druzgoczący"[308].

Nauczycielom „czasami się udaje", jednak przede wszystkim zgodnie z kryteriami już przyjętej kategoryzacji, co oznacza selekcję wstępną:

To znaczy, **nasze gimnazjum cieszy się dużym zainteresowaniem**, ponieważ w **rankingach szkół**, (…) **mamy dobre wyniki** w konkursach przedmiotowych i że tak powiem, **poszła fama**, że w naszej szkole **jest dość wysoki poziom**, że jest przyjazna uczniowi i **dużo dzieci** mamy **spoza rejonu**. (…) I w związku z tym, ponieważ **mamy dużo kandydatów**, musimy robić **selekcję** i **przyjmujemy tych z dobrym świadectwem i z dobrym zachowaniem**. Z **lepszymi wynikami** i **to się przekłada na to**, **że nie mamy chuliganów**. GKSN11 [wskazuje młodzieży drogę życia]

[307] M. Gadotti, *Educação e Ordem Clasissta – Prefácio*, [w:] P. Freire, *Educação…*, s. 5.
[308] H.A. Giroux, *Theory and Resistance…*, s. 235.

Wracając do „kradzieży rozkoszy", która będąc w świadomości badanych nauczycieli uwarunkowana pochodzeniem społecznym, wpisana w teorie reprodukcji, konstytuuje koncepcję trajektorii: od „kradzieży rozkoszy" dokonywanej przez rodziców, przez „kradzież rozkoszy" dokonywaną w szkole przez uczniów, po „kradzież rozkoszy" dokonywaną przez absolwentów. Jeśli koncentrować się na „kradzieży rozkoszy" płynącej z nauczycielskiej pracy, fenomen „uczniów z problemami" przekształca się w nauczycieli „problem z uczniami".

12.3. „Problem z uczniami"

Język potoczny pełny jest prostych opozycji, podobnie jest z językiem nauczycielskich narracji na temat doświadczenia pracy. Dwie klasy uczniów, „ci z problemami" i „ci dobrzy", nie tylko różnią się w charakterystykach i swym pochodzeniem społecznym, ale przede wszystkim określają przebieg pracy nauczycieli, przesądzając jej sens:

> Jeżeli mówi „własnymi słowami", to ja wiem, że on to **rozumie**, a jeżeli „stuka", to **nie rozumie**. **Lepiej się pracuje** z **takim uczniem**, **który** mówi „własnymi słowami", bo **jest inteligentniejszy**, **bystrzejszy**, **ma większy zasób słów**. [Dlaczego? – P.S.] Jeżeli się na przykład **pracuje z uczniem wybitnie zdolnym**, no to to już jest jakieś **„dzieło artystyczne"**, powiedzmy. Natomiast, jeżeli mam klasę, a tam ileś tam osób w klasie, no to to jest **rzemiosło** (…). **Taka praca ze zdolnymi uczniami daje satysfakcję**. (…) **Albo się buduje szałas**, **albo się buduje willę**, prawda? GKPN1 [lubi pracować z uczniami]
>
> **Najbardziej to mi odpowiadała praca z młodszymi dziećmi**, gdy **jeszcze można ich** jakoś **ukierunkować**, bo te dzieciaki, które tu przychodzą na trzy lata, to **trzeba nimi czasami potrząsnąć**. Tamte dzieciaki to **można było nimi pokierować** i było więcej czasu (…) i dzieci **się garnęły,** taka **zupełnie inna praca**, a tutaj czasami to **ręce opadają**. (…) **mam tutaj taki kij do odsłaniania okna i czasem się z nim pojawiam w czytelni, żeby postraszyć**. Może Pan tam zerkał, a teraz to **tylko 4 miejsca** były zajęte. **A jak tam jest 12 miejsc zajętych** przez takich **bardziej łobuzujących**, a była kiedyś czytelnia na piętrze i **mogłam ją zamknąć dla tych naprawdę pracujących**, a tu nie ma spokoju, żeby w czytelni pracować. To jest ten błąd, a tak **przyłażą**, od razu **siadają**, **wyciągają** pewnie **jedzenie**, **czego im nie wolno** i **zwalają**. (…) I tutaj **taką terapię prowadzę,** jeżeli chodzi o pierwsze klasy, bo **trzecie to już są niewyuczalne**. GKSN2 [przyjaciel dzieci]

„Albo się buduje szałas, albo się buduje willę", powiada nauczyciel pracujący w szkole z pierwszego kwartyla średnich wyników egzaminu gimnazjalnego, więc pewnie w swej pracy „budujący szałas". To barwne porównanie ma obrazować prostą opozycję między „rozumiejącymi" i „nierozumiejącymi", ale co najważniejsze – z „rozumiejącymi" „lepiej się pracuje". *Ergo* z uczniami, którzy nie są „inteligentni" i „bystrzy" oraz mają „mniejszy zasób

słów" pracuje się gorzej. Co więcej, jeżeli praca z uczniem „wybitnie zdolnym" „daje satysfakcję", to praca z „uczniem z problemami" tej satysfakcji musi być pozbawiona i jest jedynie zawodem.

Badana GKSN2 stosuje podobnie skonstruowaną opozycję, lecz kryterium podziału jest wiek określający „wyuczalność" („młodszych dzieci"). Odkąd placówka, w której pracowała badana, stała się gimnazjum, praca okazała się dla niej „zupełnie inna", bo uczniowie nie „garną się" i „trzeba nimi czasami potrząsnąć" i „ręce opadają", ale ma „taki kij, żeby postraszyć". Podział na „łobuzujących" i „tych naprawdę pracujących" w swej konsekwencji prowadzić powinien – w intencji zawartej w pomyśle „czytelni zamkniętej dla naprawdę pracujących" – do faktycznego apartheidu szkolnego jako zasady organizacji pracy szkoły, żeby „niewyuczalni" nie „przyłazili".

Z sensów nadawanych „uczniom z problemami" wynika, że przyczyniają się oni do zwiększenia wymiaru pracy nauczycieli:

> Bo **niestety** (…) z racji tego, że **rodzice dużo pracują**, mało się interesują dziećmi, **to na nas więcej spada obowiązków** tego typu i **my musimy** zdawać sobie z tego sprawę, mieć świadomość tego wszystkiego i tutaj **dużo pracować**. Muszę Panu powiedzieć, że **tutaj jest coraz więcej pracy na tym poletku**. GKSN9 [młodzież lubi]
>
> Te głupie bójki przed szkołą (…) z drugiej strony patrząc, **ta młodzież nie jest zła**. No, ale **trzeba dużo pracować nad młodzieżą**. GKSN9 [młodzież lubi]
>
> **Brak dyscypliny** skutkowałby, że robiliby sobie **nawzajem pod górkę**, czyli wpuszczalibyśmy po dzwonku uczniów, którzy **nie znają granic**, **nie wiedzą, co można**, a **czego nie można**. Bierzmy pod uwagę to, że oni **wychodzą z domów**, gdzie **nie potrafią po prostu usiedzieć**, **nie wiedzą, jak usiąść**. Dla nich **pozycja zwykła ucznia – twarzą do tablicy**, jest pozycją „jaką?, jak?, dlaczego?". Zazwyczaj ławki są ustawione tak, że siedzimy na wprost do tablicy. Jeżeli wszystko skupia się przy tablicy i **wszystko dzieje się wokół tablicy**, to lepiej, żeby oczy mieli tam łącznie z całym ciałem (…). Jeżeli to jest, która **ma na celu jakąś dyskusję**, **to możemy sobie poustawiać**, w gestii takiej **polemiki**, czy **może usiąść naprzeciwko siebie**. Ale z zasady, ja szanuję to, jak szkoła została jakoś tam przede mną uformowana – tak było, jest. Może opacznie, może czasem koślawo, ale powtarzam to, czego mnie nauczono. **Twarzą do tablicy, z szacunkiem, z palcami podniesionymi do góry, z pytaniem „czy mogę?"** GKPN3 [jest nauczycielem z wyboru]

Badany GKSN9 – ten sam, który za przyczyny „patologii" uznaje bezrobocie – konceptualizuje relacje między pracą pedagogiczną rodziców i nauczycieli, wobec pracy zawodowej: im rodzice więcej pracują, tym mniej „interesują się" dziećmi i jako konsekwencja na nauczycieli „spada więcej obowiązków" i „jest więcej pracy". Sprzeczność, w jaką popada badany, opisując przyczyny fenomenu „uczniów z problemami", wynika z wymknięcia się racjonalnemu oglądowi tautologii: praca jest pracą. Praca nauczycieli, ale nie tylko, naznaczona jest przymusem zgodnie z formułą, która pada z ust badanego, że „trzeba dużo pracować".

Z kolei badana GKPN3, która zdradza oddanie się bez miary konserwatywnej wizji szkolnictwa, sprowadza problem wymiaru nauczycielskiej pracy do poziomu konkretu, którym jest dyscyplina i jej przełożenie na codzienne funkcjonowanie nauczyciela w klasie lekcyjnej. Koncepcja „robienia sobie nawzajem pod górkę" faktycznie sprowadza się do „robienia pod górkę" nauczycielowi, który ma zarządzać uwagą ucznia. Przecież „wszystko skupia się" i „dzieje się wokół tablicy". Uczniowska aktywność w świetle koncepcji „uczniów z problemami" staje się aktywnością nielegalną, ulokowaną poza „granicami", których „poznanie" faktycznie oznacza uznanie, „co można, a czego nie". Dowolna aktywność spoza tej, która jest organizowana przez szkołę, staje się „problemem z uczniami", a ten w całości może podważyć sens nauczycielskiej pracy:

> Jeżeli dziecko (…) **ma braki w wychowaniu** i są **problemy** z dotarciem do tego dziecka, no to trzeba najpierw jakby rozwiązać, moim zdaniem, ten **problem wychowawczy** (…) jeśli na przykład **niewłaściwie się zachowuje** czy **opuszcza lekcje**, **przeszkadza**, **nie robi notatek**, **opuszcza lekcje**, **spóźnia się**. Przede wszystkim, żeby kogoś nauczyć, to **ten ktoś musi się otworzyć na tę wiedzę**, jeśli **nie chce się otwierać na tę wiedzę**, to **ja mogę bardzo się wysilać** (…) i **nic z tego nie będzie**. GKPN9 [przede wszystkim wychowywać]
>
> W gimnazjum należy **przede wszystkim** nauczyć pisać dłuższe wypowiedzi pisemne, co jest dla mnie **wielkim absurdem**, bo (…) prace pisemne zawsze wiązały się z wyobraźnią dziecka i z **codziennym czytaniem** i jeżeli **dziecko nie czyta**, w **życiu nie przeczytało żadnej książki**, nawet **lektury obowiązkowej**, to ono w życiu nie napisze żadnej pracy. Jeżeli **nie jest oczytane** i jeszcze do tego dodamy **środowisko**, w którym się obraca (…) to ono w **życiu nie napisze dobrej pracy**. **Nauczyciel powinien nauczyć**, **ale dzieci**, przychodząc z podstawówki, **już powinny umieć** (…). My tutaj tylko rozwijamy te umiejętności, bo **polonista nie jest w stanie** – choćby i stanął na głowie – **nauczyć dziecko pisać wypracowań**. GKPN5 [młodzież trzeba lubić]

„Problem wychowawczy" leżący u podstaw znaczenia pracy nauczycieli przesądza jej sens, gdyż uczeń, który „zachowuje się niewłaściwie", co w najogólniejszym sensie oznacza, że „nie chce otworzyć się na wiedzę", potrafi zniweczyć wysiłki nauczycieli: „nic z tego nie będzie". Zatem warunkiem koniecznym możliwości pozytywnie pojmowanego przez nauczycieli sensu pracy jest uznanie reżimu szkolnego przez uczniów, którzy albo go uznają, stając się „tymi dobrymi", albo pozostaną niewierni, stając się problemem dla nauczycieli.

Absurd nauczycielskiego istnienia wyraża wprost badana GKPN5, która traktując umiejętność tworzenia „dłuższych wypowiedzi pisemnych" jako cel nadrzędny nauczania języka polskiego w gimnazjum, określa go jednoznacznie jako „wielki absurd". Owa absurdalność celu pracy wiąże się z „uczniami z problemami", którzy ze względu na „środowisko" nie obcują z wyższą kulturą słowa i „w życiu nie przeczytali żadnej książki". Sens pracy staje pod zna-

kiem zapytania, gdy tylko uświadomimy sobie, co wynika z wypowiedzi badanej polonistki: „nauczyciel powinien nauczyć, ale dzieci już powinny umieć" i wiążące się z tym przekonanie, iż „polonista nie jest w stanie nauczyć dziecka". Wpisując powyższe zdania w bardziej ogólną formułę sensu nauczycielskiej pracy, dziecko już powinno umieć, bo nauczyciel nie jest w stanie go nauczyć, co wiąże się z już omawianymi środowiskowymi determinantami bycia „tym dobrym" albo bycia „problemem".

Fenomen „uczniów z problemami" znajduje swój wyraz także w nieświadomej praca języka jako pomyłki językowe:

> No chociażby mówię – **ucznia**, którego w tym semestrze **dostałem za karę**, znaczy uczeń został… [namysł – przyp. P.S.], może źle się wyraziłem, **uczeń został przeniesiony karnie** do mojej klasy jako, nie wiem, **sposób na resocjalizację** (…). GKPN9 [przede wszystkim wychowywać]
>
> Są uczniowie, którzy, którzy się **źle zachowują na lekcji**, są **niegrzeczni**, **aroganccy**, **nie chcą zachować spokoju na lekcji**, no **przeszkadzają**, ogólnie rzecz ujmując. Są, **wulgarni** bywają, **nie chcą się uczyć**, (…) no, jest taka grupa kilkunastoosobowa, która **mnie nawiedza** właściwie czasami jest na każdej przerwie. GKPN8 [poświęca się młodzieży i swą pracę pojmuje zbyt idealistycznie]

Z lapsusu, który przydarzył się badanemu GKPN9 wynika, że można „ucznia dostać za karę", co w wypadku narracji nauczycieli na temat sensu pracy, której treścią są relacje z uczniami oznacza, że i pracy nadany jest sens kary. Jednakże naprawdę ciekawy przykład nieświadomej pracy języka obecny jest w wypowiedzi nauczycielki-bibliotekarki, która sama określa swój stosunek do pracy jako „zbyt idealistyczny", a jest „nawiedzana" przez uczniów, którzy „bywają wulgarni", „aroganccy" i „przeszkadzają". Kategoria „nawiedzenia" przywodzi na myśl koncepcję J. Derridy – jak określa to T. Szkudlarek – „ontologii politycznej hegemonii", która z zasady „usuwa to, co heterogeniczne", ale przy okazji potwierdza istnienie inności, przez którą społeczeństwo jest nawiedzane[309]. Potwierdza także „Realne" świata szkoły – nauczyciele sami podlegają władzy organizowania rozkoszy.

12.4. Fantazja idealnej lekcji, organizacja rozkoszy i *boom* edukacyjny

Fantazja, jak twierdzi S. Žižek, funkcjonuje w ścisłym związku z tym, co wyniesione jest do rangi Rzeczy. Takie pojmowanie fantazji, której rewersem zawsze jest „wyparty punkt odniesienia", łatwo można odnieść do mechanizmów języka potocznego, który zawiera proste opozycje. Możemy mieć do czynienia – jak w narracjach nauczycieli – z konceptualizacją tego, co „idealne" i „nieidealne". Mówiąc wprost, koncepcja „tych dobrych" nie tylko, że jest

[309] T. Szkudlarek, *Wiedza i wolność…*, *s.* 230.

możliwa dopiero w zderzeniu z „uczniami z problemami", lecz dodatkowo fantazja o „tych dobrych" jest sposobem radzenia sobie z zawodem, w którym główną rolę ogrywają „ci źli". Nie jest to jednak wystarczająco precyzyjne, gdyż z pola widzenia zniknęło nam to, co wyniesione do rangi Rzeczy w systemie szkolnym. Ujmując to inaczej, sytuacja horroru bierze się z konieczności, przed którą w swej pracy stają nauczyciele: „nauczyć!", „wychować!". Wobec tego uczniowie stają się oporną materią, choć zdarzają się wyjątkowe sytuacje:

> A lekcja jest do przekazywania treści – **zdarzają się lekcje**, na których **można odpocząć**, ale są też **lekcje trudne** (…) gdy **temat** jest nowy i **wymagający tłumaczenia** i **muszę dużo mówić i pisać na tablicy** albo **się jeszcze posiłkować** jakimiś innymi tam **rzeczami typu**: **plansze, skały**. Natomiast **są lekcje takie**, **na których można odpocząć** – jeżeli na przykład **klasa jest aktywna**, to wtedy **jest mniejsze napięcie**. Czuje się wtedy **nić porozumienia** i takiej **współpracy**, że rzeczywiście **tylko powiem pół słowa**, a **oni kończą** i **zapisujemy** jakieś **wnioski**. **Wszystko się tak jakoś ładnie układa**. GKPN2 [daje dzieciom wzorzec]

Opis codziennego doświadczenia pracy oparty jest na opozycji „lekcji trudnej" wobec „lekcji, na których można odpocząć", co wprost łączy się z omawianymi koncepcjami „uczniów z problemami" i „tych dobrych". „Ci dobrzy", „aktywni", „współpracujący", z którymi jest „nić porozumienia", umożliwiają zmniejszenie wymiaru nauczycielskiej pracy: „tylko powiem pół słowa". Wszystko działa jak za dotknięciem czarodziejskiej różdżki – nauczyciel „odpoczął", bo nie „musiał dużo mówić i pisać na tablicy", a uczniowie zrobili notatki. Konfrontując koncepcję idealnej lekcji z wcześniej zaprezentowaną niewiarą nauczycieli w sens pracy pedagogicznej, należy się raczej spodziewać, że nie zadziała formuła: „wszystko się ułoży". Mamy raczej do czynienia z sytuacją, w której trzeba „mówić i pisać na tablicy" i nie tylko „pół słowa", a i tak nie dochodzi do „zapisania wniosków". Fantazja odkrywa „horror Realności":

> **Jak wygląda zwykły dzień w szkole?** Na tyle **nieznośnie**, że **nie chce mi się o tym mówić**. (…) **większość** dzieci ma takie zaległości, że **oni przepisać z tablicy nie potrafią** (…) przepisują z błędami. **Mała grupka** osób **przepisuje porządnie**, reszta robi błędy i **to** na pewno **dołuje nauczycielkę**. (…) okazuje się, że **tylko cztery osoby przepisały**, tak, rozwiązały jakieś zadanie, a reszta robi pełno błędów. **No to, co to za sens**, prawda? GKPN14 [uczy podstawowych prawidłowości]

„Nieznośna" szkolna codzienność zawodu nauczyciela poddaje w wątpliwość sens pracy. Bezsens jest odsłonięty do tego stopnia, że poddaje w wątpliwość fantazmatyczność „tych dobrych" i idealnej lekcji. Można zapytać, jeżeli horror jest na powierzchni, to jaka jest tu praca fantazji? I wysuwa się na plan pierwszy „kradzież rozkoszy".

Dla S. Žižka czynnikiem, który umożliwia spójność wspólnoty jest nie tyle „identyfikacja symboliczna", ile raczej „stosunek do pewnej Rzeczy, do ucieleśnionej rozkoszy"[310], o której pisze:

> (…) rozkosz (…) oznacza owo paradoksalne zaspokojenie, osiągane przez bolesne spotkanie z Rzeczą, która zakłóca równowagę „zasady przyjemności". Innymi słowy, rozkosz sytuuje się „poza zasadą przyjemności"[311].

W wypadku konstruowania wspólnoty mamy do czynienia z konstruowaniem różnicy i wykluczenia – „sposób życia", zorganizowana rozkosz staje się stawką w grze z Innym, którego inny styl życia jest wskaźnikiem inaczej zorganizowanej rozkoszy[312]. Tożsamość wspólnoty ufundowana jest na postrzeganiu wyjątkowości sposobów organizacji rozkoszy, a „Naród *istnieje* tylko o tyle, o ile specyficzna rozkosz zostaje zmaterializowana w zbiorze praktyk społecznych i jest przekazywana przez narodowe mity strukturyzujące te praktyki"[313]. Dalej S. Žižek cytuje J.-A. Millera: „ (…) dlaczego Inny pozostaje Innym? Jaka jest przyczyna naszej nienawiści do niego, nienawiści do niego za samo jego istnienie? Jest to nienawiść do rozkoszy w Innym. (…) jest to nienawiść do określonego sposobu, w jaki Inny doznaje swej rozkoszy"[314].

Nauczyciele swej rozkoszy doznają inaczej niż uczniowie, ale co więcej, jeżeli nałożyć na sposoby życia schematy reprodukcji, o których – jako przyczynach fenomenu „uczniów z problemami" – mówili nauczyciele, to można dostrzec, iż faktycznie idzie o kradzież rozkoszy, do której uczniowie zmierzają. Mówiąc inaczej, „uczniowie z problemami" wyłaniają się jako Inni narodu, który organizuje swą rozkosz poprzez edukację, ale co ważniejsze, edukacja ta ma mieć przełożenie na system podziału pracy. Tym samym, podążając za S. Žižkiem, który dla zobrazowania fenomenu „kradzieży rozkoszy" korzysta z przykładu antysemityzmu, będącego „fantazmatyczną zasłoną pozwalającą nam uniknąć konfrontacji z realnym społecznym konfliktem"[315], rozpoznanie Innego dokonywane przez nauczycieli jest symptomem głębokiego antagonizmu społecznego.

Przekładając tę konstatację na grunt moich badań należy stwierdzić, co już padło, iż horror „Realnego" szkoły bierze się z konieczności sprostania opornej uczniowskiej materii, ale i tu konieczna jest szersza perspektywa. Inny systemu szkolnego implikuje Innego systemu społecznego jako całości, a kradzież rozkoszy odnosi się do dowolnego rodzaju pracy. Tym samym fantazja o idealnej lekcji ma za swój wyparty punkt odniesienia horror pracy w ogóle, a szczególnie horror „Realnego" kapitalizmu, wobec którego stają nauczyciele

[310] S. Žižek, *Przekleństwo*…, s. 57.
[311] Tamże.
[312] Tamże.
[313] Tamże, s. 59.
[314] Tamże, s. 60.
[315] Tamże, s. 23.

kierowani koniecznością ekonomiczną, którą z wyjątkową dezynwolturą wydają się traktować rodzice „uczniów z problemami" – bezrobotni.

> Przypisując Innemu kradzież rozkoszy, ukrywamy tym samym traumatyczny fakt, że *nigdy nie posiadaliśmy tego, co rzekomo zostało nam ukradzione* (…)[316].

„Skradziona" nauczycielom rozkosz przez „tych z problemami" zasłania strukturalnie niemożliwy do zniesienia brak pełni. Realne pracy w kapitalizmie, choć w wypadku nauczycieli dookreślone specyficznymi treściami charakterystycznymi dla pracy w szkole, oznacza antagonizm społeczny i takie zorganizowanie rozkoszy, w którym toczy się walka o byt. Mówiąc inaczej, schematy jak z horrorów obecne są w ludzkim życiu, bo wszystko jedno, czy to „głębinowa ośmiornica"[317], czy konieczność ekonomiczna jest zagrożeniem naszej egzystencji – uwikłani bohaterowie walczą o przetrwanie.

W wypadku nauczycieli jest to horror Realności kapitalistycznej szkoły implikujący nie tylko całe szaleństwo wydajności pracy nauczycieli mierzonej zewnętrznymi egzaminami, ale także w ogóle proces wchodzenia na rynek pracy na nie swoich zasadach. Tu jednak mamy do czynienia z kolejną fantazją, która umożliwia zniesienie niemożliwej do zniesienia prawdy, merytokratyczną fantazją „sprawiedliwego konstruowania nierówności". Inaczej jeszcze, jeżeli system organizuje rozkosz za pomocą systemu edukacji, to z jednej strony wyjaśnia *boom* edukacyjny, z drugiej ukazuje zasięg „problemów z uczniami":

> **Uczniowie mają problemy**, **nie potrafią dostosować się do** pewnych **zasad**, które **panują w szkole**, ale to są zasady jak najbardziej nie tylko w szkole, są to zasady związane z byciem człowiekiem, **byciem elementem społeczeństwa**. GKSN6 [osoba szlachetna, która słucha uczniów]

Zasięg problemów z uczniami pokrywa się z zasięgiem wspólnoty, a uczniom podana jest alternatywa pozostania „elementem społeczeństwa" albo elementem aspołecznym. Takie stawianie sprawy oznacza pojęciową bezradność nauczycieli wobec zjawiska kontestacji reguł świata szkoły, a to gruntuje bezradność uczniów wobec narzuconych im reguł. Mówiąc o bezradności, mam na myśli przede wszystkim zaradność w uporaniu się ze znoszeniem tego, co nie do zniesienia – bezradność jako oddanie się systemowi, w którym praca jest doświadczeniem zawodu.

316 Tamże, s. 61.
317 Tamże, s. 22.

12.5. Satysfakcja, dyssatysfakcja i techniki siebie (podsumowanie)

Podsumowując nie tylko wnioski płynące z fenomenu „uczniów z problemami", ale właściwie trzy poprzednie rozdziały dotyczące sensu nadawanego pracy przez nauczycieli, należy dostrzec trzy kluczowe momenty, które przesądzają o znaczeniu nauczycielskiej pracy. Po pierwsze, nauczyciele używają alibi niskich zarobków jako zasłony fantazji uczniocentryzmu, za którą skrywają się faktycznie materialne, ekonomiczne sensy ich pracy – w ostatnim słowie niejako nauczyciele potwierdzają ekonomiczną determinację swej pracy. Po drugie, bytowe uwarunkowanie pracy nauczyciela stanowi ostateczny argument w procesie rozwiązywania dylematu związanego z odpowiedzialnością nauczycieli, którzy podążają bardziej za odpowiedzialnością kontraktową niż etyczną odpowiedzialnością za ucznia, co zresztą powoduje, że deklaratywne afektywne zaangażowanie się w dobro ucznia przeradza się w realizację obowiązków („papierkowa robota", „przeładowane programy"), które kompromitują nauczycieli i uczniów (zgodnie z Freirowską wykładnią tego pojęcia). Po trzecie zaś, szczególną odmianą kompromitacji nauczycielskiego zobowiązania jest danie wyrazu ogólnej wizji społeczeństwa i szczególnej roli podziału pracy i gospodarki przez obsesyjne przywiązanie nauczycieli do dyscypliny jako podstawowego wymiaru wychowania do dorosłego życia – dopiero w tej perspektywie pojawiają się „uczniowie z problemami", którzy kradną rozkosz płynącą z bycia nauczycielem, a praca nauczyciela stanie się zawodem. Mamy tu zatem do czynienia z następującymi momentami zawodu w pracy nauczyciela: praca okazuje się być wykonywana dla pieniędzy wobec przymusu ekonomicznego, okazuje się sprowadzać do obowiązków wynikających z angażu, a nauczyciele nie podejmują sensowniejszych aktywności, wykonując „papierkową robotę" i realizując „przeładowane programy". Mając wizję świata, w którym kluczową dyspozycją jednostki jest podporządkowanie i próbując uczynić szkołę miejscem praktycznego treningu tejże dyspozycji, generują praktyczny problem z „uczniami z problemami": praca staje się zawodem. Niemniej nauczyciele jakoś z zawodem sobie radzą:

> **Gdybym nie lubiła pracy**, gdybym traktowała ją jako **zło konieczne**, bo **muszę**, bo jestem nauczycielem i nie odpowiada to moim zainteresowaniom jakimkolwiek, to **nie pracowałabym w zawodzie** nauczyciela. To jest **sukces** przede wszystkim, że **pracujemy zgodnie z naszymi zainteresowaniami**, bo jak wykonujemy pracę, w której **się męczymy**, to też **męczymy innych**. Nauczyciele na przykład – jeżeli nauczyciel **nie lubi** dzieci, to to **się odbija na dzieciach**, bo wszystkie frustracje i niepowodzenia w życiu wyładowuje na dzieciach. A dwa – **sam się niszczy**, swoje **zdrowie** niszczy, wpada w **depresję**, **sobie szkodzi**. GKPN5

Mówi badana, która w innym miejscu wywiadu stwierdza, że „lekcje są męczące", spełniając kryteria, o których sama wspomina. Ważne są dwa wątki

w tej wypowiedzi, także obecne w wypowiedziach innych badanych: po pierwsze wskaźnikiem satysfakcji jest to, że badany przychodzi do pracy, bo „nie pracowałby w zawodzie", „gdyby nie lubił", a po drugie ewentualne odczucie dyssatysfakcji przekłada się na sam proces pracy, a także jest procesem jakby intencjonalnie zwróconym przeciwko sobie samemu, wobec czego można sobie wyobrazić proces odwrotny, który intencjonalnie będzie zwrócony przeciw odczuciu dyssatysfakcji:

> Praca, **praca nie z musu daje szczęście i spełnienie zupełne**. A **praca z musu** ma pewno chwile, nie jest powiedziane, że tak zawsze jest, ale **są momenty**, które **powodują wielkie ograniczenie człowieka**. **Smutek, zwątpienie w siebie, osłabienie**, coś takiego. GKSN6

Stwierdza badana, która w innym miejscu mówi, że „nikt za darmo w dzisiejszych czasach nie będzie pracował", bowiem „trzeba jeść, opłacić mieszkanie", co sugeruje wykonywanie „pracy z musu", gdyby jednak nie to, że retorycznie ów przymus ukryty jest za konstrukcją myślenia, w której „spełnienie nie idzie w parze z pieniędzmi". Zatem alibi niskich zarobków wykorzystane jest także jako okoliczność dowodząca satysfakcji płynącej z pracy nauczycieli. Bardzo podobny schemat myślenia o pracy, który naprowadza na trop stosowania technik siebie, ma GKSN11:

> **Praca może satysfakcjonować**, jak **się lubi to**, **co się robi**, to może. No **jak się nie lubi**, **to się nie ma satysfakcji**, takie mam wrażenie. **Robi się to tylko ze względów ekonomicznych**. Jak się lubi, no jest super, no. Chyba **dobrze rano się obudzić** i **jechać do pracy z poczuciem**, że jest się **zadowolonym**. Także myślę, że **to wpływa ogólnie na psychikę** człowieka, na jego **osobowość**, na to, jak się **rozwija**, na jego **nastrój** na co dzień, wiadomo. GKSN11

W zderzeniu z materialnym, surwiwalowym wręcz motywem pracy, bo „pracujemy, żeby mieć za co żyć", fantazja o satysfakcji przeradza się w horror dyssatysfakcji, co wprost wyłania się z kolejnej (przywoływanej też w innym momencie analizy wypowiedzi):

> Bo [gdy ktoś nie lubi pracy – przyp. P.S.] inaczej **człowiekowi się odechce wstawać** po prostu. Choć na pewno **są osoby**, które **robią to, czego, nie lubią**. Ja (…) **zmieniłabym zawód**, gdybym nie chciała uczyć, chciałabym robić coś innego. To z psychiką to jest związane przede wszystkim – tak myślę. Wiadomo, że **każdy ma jakiś gorszy dzień**, natomiast ja sobie nie wyobrażam iść do pracy i **wykonywać pracy**, **której nie cierpię**. Natomiast są, ja wiem, że ja mam taki charakter – to nie jest tak, że ja mówię „nie", biorę torebkę i wychodzę. [Dlaczego Pani nie wychodzi? – P.S.] **Muszę się utrzymać**. **Chodzi o pracę niestety**. GKPN12

Badana udziela odpowiedzi „niepoprawnej" z punktu widzenia zawodowej ideologii nauczycieli, implikującej „lubienie" pracy (32/40). Nie chodzi mi o to, że „każdy ma gorszy dzień", ale o to, że trudność z poradzeniem sobie

w takim dniu nie jest rozwiązywana, ponieważ badana „robi to, co lubi", ale „niestety" dlatego, że „musi się utrzymać". W inny sposób „niepoprawna" jest odpowiedź badanej GKSN2:

> Ja lubię się uczyć w ogóle i dojrzałam do tego, bo jak wspomniałam w liceum, to była niechęć do tego. Potem, wybór studiów, studiów podyplomowych i kursów, no to myślę, że to jest przyjemność. To jest przyjemność, jak już jesteśmy na pewnym etapie – mamy pracę zawodową i jeżeli robimy to, co chcemy, to nawet chcemy się dokształcać i aby być jeszcze lepszym. **Jeżeli chodzi o pracę, to lubię tu przyjeżdżać**, **lubię tu być**, **lubię swoje obowiązki**. [Dlaczego? – P.S.] **Życie jest krótkie i na ogół nudne, nieciekawe i smutne, to jeszcze się dołować**? GKSN2

Badana „lubi przyjeżdżać i być" w pracy, „lubi" też „swoje obowiązki", ale na pytanie pogłębiające „dlaczego?" zamiast odpowiedzieć formułą tautologiczną, że „lubi, bo lubi", to stwierdza, iż „życie jest na ogół nudne, nieciekawe i smutne", a zatem implikuje zawód, ale w związku z tym badana nie chce „jeszcze się dołować". Kluczowe w tym miejscu jest to, że odpowiedź, która padła po pytaniu pogłębiającym, dostarcza powodów, aby wcześniejsze entuzjastyczne deklaracje o satysfakcji wiążącej się z pracą nauczyciela potraktować jako proces przeciwdziałania „dołowaniu się", podczas gdy faktycznie praca jako część życia stanowi okoliczność odczucia zawodu.

Koniec końców nauczyciele w jakimś sensie mają rację, traktując własne przychodzenie codziennie do pracy jako wskaźnik elementarnej przynajmniej dozy satysfakcji. W kategoriach Žižkowskich moglibyśmy określić to jako wskaźnik czysto materialnie szczerego zwalczenia poczucia zawodu, wynikającego z wykonywania pracy. Problem polega jednak na tym, że dyscyplina i podporządkowanie, które badani nauczyciele wysuwają na plan pierwszy w procesach wychowawczych, również przypadła im w udziale w doświadczeniu edukacyjnym, stając się czynnikiem powodującym, że raczej dokonają operacji na sobie samym, by odczuć satysfakcję, niż dokonają zmiany świata życia szkoły, by ten bardziej odpowiadał ich aspiracjom, żeby bardziej koncentrować się w swej pracy z uczniami. To, że nauczyciele skłonni są bardziej do adaptacji niż do emancypacji, wskazuje na doprowadzenie do sytuacji, w której system szkolny stał się „nauczycieloodporny", odporny na czynnik ludzki. Z drugiej jednak strony konieczność dokonywania operacji na samym sobie, zasłanianie horroru Realnego polskiej szkoły konstruktami fantazmatycznymi daje nadzieję, że *status quo* jest nie do przyjęcia.

✦

W tym miejscu można by właściwie skończyć badania nad sensem pracy w kapitalizmie w kontekście wychowania przez pracę i dla pracy – występuje zasadnicza homologia między sensami nadawanymi pracy (i szkole) przez uczniów i nauczycieli. Pomijając specyficzne różnice biorące się choćby z róż-

nicy wieku i zajmowanego miejsca w szkolnym podziale pracy, na plan pierwszy wysuwają się następujące kompleksy znaczeń definiujących sens pracy:

1) związek z ekonomicznym motywem pracy, który u uczniów wiąże się z fantazją o byciu „kimś", a u nauczycieli jest zawiązkiem dylematów profesjonalnych, u obu badanych grup określa ogólną logikę pracy w kapitalizmie, sprowadzając ją w ostateczności do logiki adaptacji i surwiwalu;

2) w tym kontekście badani nadają pracy znaczenie obowiązku, co znajduje swój wyraz w kolokacji, której istotą jest wiązanie pracy z „muszę" i „trzeba", a czego opozycją jest czas wolny od pracy wyrażany w kategoriach możliwości, jako dopełnienie tego kompleksu znaczeń występuje fantazja uczniów o idealnej pracy (czyli takiej, która nosi cechy czasu wolnego) i fantazja nauczycieli o idealnej lekcji, która w sumie także jest fantazją o pracy niemającej cech pracy;

3) ostatnim wątkiem jest wątek satysfakcji, dyssatysfakcji oraz technik siebie, aby satysfakcję osiągnąć. I tu musi pojawić się wyjaśnienie, dlaczego akurat te trzy kompleksy znaczeń zostały przeze mnie zaakcentowane?

Wyjaśnienie jest potrzebne, bo po pierwsze pominąłem ważne wątki, które jednak, tak jak na przykład dylematy merytokratycznej fantazji o „sprawiedliwym konstruowaniu nierówności", uznaję za wątki poboczne, a po drugie zaakcentowany został wątek technik siebie, który właściwie występuje u uczniów w kontekście ich walki z uczuciem znudzenia, co jednak nie było szeroko opisywane w tej książce[318]. Te dwa powody, które wymagają, abym wytłumaczył się z podkreślenia akurat tych trzech wątków mają jedno uzasadnienie. Otóż, znając wyniki badań sensu pracy w pozostałych grupach badanych (pracownicy wykonujący prace proste, młodzi specjaliści, emeryci-działkowcy, emeryci słuchacze GUTW), uznałem za konieczne skoncentrowanie się na tym, co w sensie pracy ponadindywidualne, a zatem na ogólnym sensie pracy w kapitalizmie, jego polskiej odmianie.

[318] Zob. P. Stańczyk, *Nuda*…, s. 35–56.

Rozdział 13. Determinacja ekonomiczna i przeżycie – pracownicy wykonujący prace proste i młodzi specjaliści o pracy

Znaczenia pracy, które dotychczas ujawniły się w procesie analizy materiału empirycznego stanowią punkt odniesienia dla pozostałego zgromadzonego materiału. Rozdział 13 poświęcony jest omówieniu sensów pracy nadawanych przez wydawałoby się odległe grupy społeczno-zawodowe: młodych specjalistów i osób wykonujących prace proste. Można by zatem przypuszczać, że i znaczenia nadawane praktyce pracy będą istotnie się różnić, lecz na poziomie pewnej abstrakcji, gdy koncentrujemy się na ogólnych sensach pracy, to okazuje się, że badani młodzi specjaliści nadają pracy podobne sensy znaczeń jak nadawane przez osoby znajdujące się w niższych warstwach struktury społeczno-zawodowej. Stąd też pomysł równoległego omawiania obu przypadków. W każdym razie, w pierwszej kolejności przedstawię strategie samoidentyfikacji tożsamości podmiotów pracy, by następnie przejść do znaczeń, które już się pojawiły, ale w tej części materiału wychodzą na plan pierwszy, a są to znaczenia, które wyrażają logikę surwiwalu wpisaną w kapitalistyczny rynek pracy. W końcu przedstawię problemy, które wiążą się z – jak okazuje się do tego miejsca – najważniejszą opozycją definiującą znaczenia pracy, a chodzi o opozycję między czasem pracy i czasem wolnym.

13.1. Samookreślenie podmiotu pracy

Podobnie jak w poprzednich przypadkach prezentację wyników badań rozpoczynam od samookreśleń podmiotów pracy. Na pytanie „kim jesteś?" badani, rekrutujący się spośród pracowników wykonujących prace proste i młodych specjalistów, odpowiadali na trzy sposoby, częstokroć łącząc strategie definiowania własnej tożsamości. Po pierwsze, badani określali siebie nazwą stanowiska pracy (20/20 wykonujących prace proste i 18/20 młodych specjalistów). Następnie definiowanie własnej tożsamości następowało przez określenie zespołu czynności właściwego specyfice wykonywanej pracy (odpowiednio 18/20 i 17/20). Ostatnim ze sposobów określania tożsamości podmiotów pracy było samo-lokowanie się badanych w hierarchii występującej w miejscu pracy (odpowiednio 10/20 i 12/20). Mówiąc wprost, znaczące tożsamości podmiotu pracy ściśle powiązane jest z codziennym funkcjonowaniem jednostki w otoczeniu społecznym w znaczeniu wąskim, gdy chodzi

o zakład pracy, i w szerokim znaczeniu – gdy chodzi o społeczny podział pracy. Oto wypowiedzi osób wykonujących prace proste:

> W **pracy jestem magazynierem**. **Zajmuję się magazynem**, czyli **kompletowaniem towaru**, **układaniem asortymentu**, **rozładowaniem dostaw** i tego typu rzeczy. Codziennie jest jedna dostawa, zależy, na której zmianie, więc zawsze poranna zmiana **rozładowuje całego tira z częściami zamiennymi**, więc około godziny na początek pracy **musimy sztaplarką rozwieść** cały **towar** na magazyn. KPM3
>
> **Zwykłą sprzątaczką**. No **muszę wykonywać** jako… **serwisantka**, **sprzątaczka**, **muszę** starać się **posprzątać**. **Utrzymać ład i porządek** na uniwerku czy w danym pomieszczeniu. KPK5
>
> W tej chwili **pracuję** w hurtowni budowlanej **jako kierowca**, **jeżdżę** dużym **samochodem dostawczym** z HDS-em. KPM13
>
> **Magazynierem jestem**, znaczy pracuję w magazynie. **Jeżdżę na sztaplarkach**, pracuję w magazynie. (…) Normalnie, jak każdy: w pracy pracuję. **Wykonuję obowiązki nałożone mi przez kierownictwo**. **Układanie materiałów**, **towaru**, **jeżdżenie na sztaplarkach**, **przekładanie tych towarów**, **wydawanie ludziom**, klientom, no i **ogólnie porządki** na terenie magazynu. KPM12

Zaprezentowane wypowiedzi zawierają wzmiankowane już strategie definiowania tożsamości, a wypowiedź badanego KPM12 zawiera je wszystkie i co ważniejsze, jest zapowiedzią problemu, który w toku analizy pozwoli bardziej skoncentrować się na podobieństwach między pracownikami wykonującymi prace proste a młodymi specjalistami, niż na różnicach w znaczeniach nadawanych pracy. Chcę tu podkreślić, iż bardziej interesują mnie podobieństwa sensów pracy niż indywidualne różnice między sensem pracy sprzątaczki i magazyniera, a programisty i projektanta graficznego. Koncentracja na podobieństwach znaczeń nadawanych pracy pozwoli uchwycić ponadindywidualny kontekst doświadczenia pracy w kapitalizmie, ale także po prostu zabieg ten jest możliwy również dlatego, że na przykład narracje sprzątaczki o sensie pracy na pewnym ogólnym poziomie znacząco nie odbiegają w swych znaczeniach od narracji choćby automatyka. Poniżej samookreślenia tożsamości, które padają z ust młodych specjalistów:

> To jest ciężkie pytanie, rzeczywiście, znaczy, jak *stricte*, jeśli chodzi o **stanowisko**, to **jestem architektem systemów**, tak. Jestem osobą **odpowiedzialną za projektowanie** i **odpowiadanie na potrzeby klientów** w zakresie **informatyzacji**, tak. Czyli po prostu jestem tym łącznikiem pomiędzy problemami klienta, a rozwiązaniem, które dostarcza firma. MSM5
>
> **Pracuję jako admin**, no **zarządzam siecią** w swojej firmie, która zresztą też jest z branży informatycznej. **Mam swoje obowiązki, które spełniam i tyle**. MSM12
>
> **Jestem programistą** w dużej, jak na polskie warunki, firmie IT. **Normalnym, zwykłym, szeregowym pracownikiem**, zaraz po studiach, więc czego się

tu spodziewać? [Co to znaczy być pracownikiem? – P.S.] Co to znaczy być, że jestem **pracownikiem**? Wiesz, **jak każdy by ci pewnie powiedział**, **masz zadania**, znaczy **obowiązki**, które **ktoś tobie zleca, a ty je wykonujesz**. Może w innych zawodach jest inaczej, ale **ja dostaję od swojego *project managera* zadanie do wykonania**, znaczy pewne **wytyczne** co do funkcjonalności jakiejś tam części programu, **widełki czasowe** i **to robię**. MSM11

Pracownikiem, **elektronikiem**, który **wykonuje obowiązki** należące do tego działu, w którym jestem. [Co to znaczy, że jesteś pracownikiem? – P.S.] Dla mnie **pracownik** z tym **mi się kojarzy w pierwszej kolejności** z kimś, no **niestety**, **podporządkowanym pracodawcy** i **wykonującym** swoje **obowiązki**. MSM1

Podobnie jak w wypadku osób wykonujących prace proste, w zaprezentowanych wypowiedziach mam do czynienia z trzema strategiami definiowania tożsamości podmiotów pracy: oznaczenie samego siebie nazwą stanowiska pracy, zakresem obowiązków i czynności lub pozycją w hierarchii. Samookreślenia się podmiotów pracy, które zawierają trzy sposoby definiowania własnej tożsamości z oczywistych względów są bardziej kompletne, ale też rzadziej występują (odpowiednio 10/20 i 12/20), co jednak ważniejsze, mamy tu do czynienia z pewnego rodzaju gradacją, przybliżaniem się do problemu pracy w kapitalizmie. Mówiąc jeszcze inaczej, mamy tu przejście od właściwie neutralnego oznaczenia samego siebie nazwą stanowiska pracy do wyrażenia zawierającego ocenę stanu rzeczy, który wiąże się z elementem kluczowym generowania pracowniczej tożsamości implikującej to, że pracownik badanemu MSM1 „w pierwszej kolejności" kojarzy się z „podporządkowaniem pracodawcy" i „wykonywaniem obowiązków". Brak definiowania własnej tożsamości jako podmiotu pracy za pomocą ulokowania się w społecznym podziale pracy i wiązania z tym codziennych czynności podejmowanych w miejscu pracy w związku z ciążącymi na pracowniku obowiązkami nie oznacza, iż taki związek znaczeń nie występuje u pozostałych badanych (odpowiednio 10/20 i 8/20), bowiem ujawnia się on w innych częściach wywiadów. Chodzi mi jednak o to, że wypowiedzi badanych faktycznie tłumaczą się nawzajem, gdyż praca jako „admin", który „ma swoje obowiązki", „spełnia je i tyle" czy bycie „zwykłą sprzątaczką", która „musi posprzątać" jako swój kontekst mają „nakładanie" tych „obowiązków przez kierownictwo", za MSM1 dodajmy, że „niestety". Mówiąc inaczej, pytanie „kim jesteś?" uruchamia grę tożsamości i różnicy, będącą jednocześnie grą językową, ale stanowiącą wyraz relacji społecznych, jak w wypowiedzi badanego MSM10: „Ogólnie mówiąc, jestem pracownikiem, nie jestem ani dyrektorem, ani nawet kierownikiem, ani szefem, po prostu pracownikiem". Ta ostatnia wypowiedź zasługuje na szczególną uwagę, gdyż badany – który jest tuż po inicjacji zawodowej – wprost wyraża to, że bycie kimś implikuje nie-bycie kimś innym, co w wypadku świata pracy wiąże się z miejscem w hierarchii. Mówiąc wprost, koncepcja badanego jest faktycznie zastosowaniem zasady wyłączonego środka, która w wypadku podziału na ludzi pracy i tych innych owocuje

dychotomicznym rozdziałem: pracownicy oraz osoby niebędące pracownikami (dyrektorzy, szefowie, kierownicy)[319].

Analiza strategii samookreślania podmiotów pracy, które polegają na dążeniu do określenia jasnego i wyraźnego zakresu znaczenia, dostarcza ciekawych rezultatów poznawczych, jak w wypowiedzi MKP18:

> W **tej chwili jestem w pracy pracownikiem**, chociaż coś kierownik wspominał, że **może szykować się awans**. [Co to znaczy? – P.S.] Znaczy to, że j**estem zwykłym, szarym pracownikiem hali**, który **wykonuje zlecenia kierownika**, **ewentualnie koordynatora**. Z tym, że mam na tyle specyficzne **stanowisko pracy**, gdzie głównie polega ono na **obsłudze klienta** i **doradztwie technicznym**, (…) Jeżeli se postawię telewizor, to on stoi te trzy miesiące i nie muszę go ruszać, ale **muszę klientowi umieć doradzić,** jak ma go uruchomić, co do niego dokupić i tak dalej, i tak dalej. MKP18

Badany MKP18 właśnie „w tej chwili" i właśnie w określonym przez badanego kontekście pracy „jest pracownikiem", co naprowadza nas na myśl, że poza pracą – podobnie jak poza szkołą uczniowie – pracownik może mieć do dyspozycji inną definicję własnej tożsamości. Tu jednak mamy jeszcze inny fenomen, gdyż z wypowiedzi badanego wynika, że status pracownika ulec może zmianie („coś kierownik wspominał"), a w związku z tym zmianie miałaby podlegać definicja tożsamości, jakby „awans" miał wszystko zmieniać. Zatem poza granicami tożsamości podmiotu pracy rozciąga się obszar tożsamości osób, które w hierarchii miejsca pracy stoją wyżej od badanych. Podobnie jak u badanego MSM10 uruchamiana jest zasada wyłączonego środka, a znaczący podział na pracowników i nie-pracowników jest tutaj wyrażony w kategoriach „zwykłego, szarego pracownika hali" w opozycji do pracownika niezwykłego.

Kolejnym sposobem określenia granic tożsamości podmiotu pracy jest ustanowienie różnicy pomiędzy „robieniem" a „nicnierobieniem". Badany MSM14 po dokonaniu dość standardowej definicji własnej tożsamości – „jestem informatykiem-programistą, piszę programy, które zlecają klienci mojej firmy" – tworzy różnicę między pracą a „nicnierobieniem":

> **Nicnierobienie**, no **wałkonienie się**, **lenienie się**, to zupełnie **coś innego niż praca**: **robienie czegoś**, **wykonywanie swoich obowiązków**, które **ktoś ci zleca** i **zarabianie pieniędzy**. MSM14

Ta krótka definicja „nicnierobienia" faktycznie jest definicją pracy, która utożsamiona jest przez badanego z „wykonywaniem zleconych obowiązków" i „zarabianiem pieniędzy". Poza tautologiczną formułą, w której „nicnierobienie" jest nierobieniem niczego (choć aby uniknąć podwójnej negacji, na-

[319] Perspektywa dołów jest perspektywą tradycyjnie marksistowskiej krytyki klasy menadżerów – menadżerowie w jakimś sensie również są wykorzystywani. Zob. M. Zawadzki, *Denaturalizacja racjonalności instrumentalnej w edukacji menedżerskiej w Polsce*, „Ars Educandi" 2012, t. 9 [w druku].

leżałoby napisać raczej „czegoś"), definicja „nicnierobienia" zawiera określenie „nicości" w odniesieniu do pracy, tego co pracą nie jest, jest poza jej zakresem. I tak, gdy już robi się „coś", co jednak jest „nicnierobieniem", mamy trzy możliwości: niezarabianie pieniędzy w związku z niewykonywaniem obowiązków; niewykonywaniem zleconych obowiązków; wykonywaniem obowiązków niezleconych. Tym samym poza zakresem pracy, kluczowym dla określenia tożsamości podmiotu pracy, znalazła się wszelka praca niezarobkowa lub wolna od wynikającego z hierarchii nadzoru.

Ostatnią z granic definicji tożsamości podmiotu pracy, którą udało się odtworzyć z zebranego materiału empirycznego, jest granica oddzielająca dominium pracy od obszaru czasu wolnego, w którym badane osoby są kimś innym, mają inne konstrukcje tożsamości do dyspozycji:

> W **pracy**, **pracuję na stanowisku sprzedawca lodów**. Jest to praca polegająca na nie tylko **przygotowaniu całego asortymentu**, **przygotowaniu kawiarni**, ale właśnie też głównie **kontakty z klientem**. I to właśnie polega na tym, że **sprzedaję produkty**, wyroby lodziarni X. A w **ogóle** to **jestem kobietą**, to przede wszystkim, to, co najważniejsze, która **ma marzenia**, która **ma własne pasje** i dąży do pewnych celów. KPK19
>
> Kim jestem? No, taką **normalną osobą** jak każdy. **Nie wiem, jak mam to określić, kim jestem**. **Sprzątam**, **jestem sprzątaczką**. Po prostu. A **poza pracą**, poza pracą **mieszkam w Gdańsku**, wynajmuję mieszkanie, **mam córkę** 12-letnią, która jest w okolicach X u mojej starszej córki, której nie mogę, bo tej, ta młodsza, nie mogę jej tu ściągnąć, bo na razie mnie nie stać. KPK6
>
> Kim jestem? No kim? **No sobą jestem**. W **pracy jestem programistą**, a **po pracy miłośnikiem turystyki**. [Jaka jest różnica? – P.S.] To jest różnica (…) po prostu **człowiek jest inny w pracy i w czasie po pracy**, **czego innego się od niego oczekuje**, **co innego można**, to takie bardziej filozoficzne kwestie, a ja nigdy nie byłem humanistą, ale faktycznie to ciekawe. (…) W **pracy mam swoje zadania**, które **muszę** zrobić, najczęściej wiąże się z tym, że siedzę przed komputerem i tam główkuję, jak rozwiązać jakiś problem, jak coś naprawić lub zrobić tak, żeby nawet niezbyt rozgarnięta osoba potrafiła wykorzystać program, który ja tworzę. Natomiast **gdy wychodzę ze swego kojca, to jestem sobą**, znaczy, w **pracy też jestem sobą**, **ale inaczej**, bo bardziej jestem pracownikiem. Trudne pytania zadajesz. MSM13

Definicja tożsamości podmiotu pracy uzupełniana jest przez badanych o to, co „w ogóle", „poza" i „po pracy" – okazuje się, że można być „kobietą, która ma marzenia i pasje", matką czy „miłośnikiem turystyki", nie tylko „sprzedawcą lodów", „sprzątaczką" czy „programistą". Badany MSM13 podejmuje próbę wytłumaczenia swobodnie w wywiadzie rzuconej różnicy między „byciem programistą" i „byciem miłośnikiem turystyki", upatrując istoty takiego podziału w stosunku jednostki do struktury, a właściwie – choć to na jedno wychodzi – stosunkiem struktury do jednostki: „człowiek jest inny w pracy (…) czego innego się od niego oczekuje, co innego można". Ostatecznie w pracy jest sobą, „ale inaczej".

Tym sposobem dotarliśmy do ogólnego zbioru bycia człowiekiem, który jednak – jak już wiemy – oddziela podmioty pracy, ludzi pracy od tych, którzy nimi nie są. Granica tożsamości podmiotu pracy, która wyłania się z narracji o sensie pracy, przebiega na linii uwzględniającej hierarchię (pracują ci, którzy wykonują polecenia); odróżnia pracę od „nicnierobienia" (w tym przede wszystkim prace spoza rynku pracy) oraz pracę od czasu wolnego (w którym badani są „kimś innym"). Najprostsze ujęcie relacji między nazwami wyrażającymi kategorie ludzkie przedstawia badany MSM8:

> To pytanie odnośnie czego? Kim jestem? **Pracownikiem**. **Człowiekiem**: **informatyk to podzbiór człowieka**, a **człowiek zbiór ogólny ludzi**, pewnego gatunku. MSM8

Jednak bycie człowiekiem nastręcza pewnych problemów w kontekście bycia pracownikiem, jak wskazuje na to samookreślenie tożsamości MSK20:

> Człowiekiem, znaczy że jestem z **gatunku ludzkiego**. W **pracy też jestem człowiekiem**. [Co to znaczy „być człowiekiem w pracy?" – P.S.] Znaczy, że **nie jestem koniem pociągowym**. **Wprawdzie koń pociągowy też pracuje**, ale **ja jestem grafikiem**. MSK20

Trudność, z jaką MSK20 podejmuje definiowanie bycia „człowiekiem w pracy", sprowadza się do jakościowego zróżnicowania pracy, lecz to wymyka się badanej. Mówiąc inaczej, bycie człowiekiem w pracy różni się od bycia „koniem pociągowym" i choć literalnie praca konia pociągowego różni się od pracy projektanta graficznego, to badanej – na co wskazuje stwierdzenie „Wprawdzie koń pociągowy też pracuje" – chodzi o bardziej abstrakcyjne porównanie pracy ludzkiej i nieludzkiej, bo noszącej cechy pracy wykonywanej przez zwierzęta robocze.

Barwna metafora „konia pociągowego" oddaje właściwie niezgodę badanej na warunki pracy, w których rzeczywistość wymyka się, a pracownik wykonuje pracę, nad którą nie ma kontroli. Niemetaforycznie tą granicę tożsamości niuansuje badana KPK7:

> Jestem sprzedawcą, jestem **kasjerem-sprzedawcą**. W ogóle mówiąc, to w takim razie **człowiekiem**. No, ja **mam** takie **ograniczenie**, że praca to jest praca, a poza pracą jest wszystko poza pracą, więc w **pracy jestem tym, kim mam być**. Jestem kasjerem-sprzedawcą, mam swoje obowiązki i je wykonuję. KPK7

Wprawdzie nie „koń pociągowy", lecz człowiek, ale jakieś doświadczenia płynące ze świata życia badanej MSK20 pozwalają ustanowić znaczącą różnicę między tymi pojęciami. Przy tym pozostaje niejasny status pracy i to jej znaczenie umieszcza pracę ludzką i pracę nieludzką na biegunach. Niejasność, o której mowa jest jednak tłumaczona przez badaną KPK7, która uznając człowieczeństwo za ogólny wyznacznik tożsamości, dodaje, że ma ona „takie ograniczenie" związane z pracą. Badana dokonuje wnioskowania, które jest

nieudanym sylogizmem złożonym z dwóch tautologii, które jednak nie mogą prowadzić do pewnego wniosku, iż „w pracy jestem tym, kim mam być", a ta tożsamość wiąże się wykonywaniem obowiązków. Pozorna logiczna konieczność, która ma wynikać ze specyfiki pracy w opozycji do tego, co „poza pracą", faktycznie jest koniecznością, lecz nie logiczną, a wynikającą z doświadczenia – przy czym badana pomija kontekst społeczny, który ostatecznie prowadzi ją do takich wniosków. Tłumacząc metaforę „konia pociągowego" przy pomocy samookreślenia się podmiotu pracy, którym jest badana KPK7: chociaż człowiek pracy nie jest koniem pociągowym literalnie, to elementem łączącym te dwie postaci jest praca, a w jej kontekście bycie tym, kim ma się być, co materialnie sprowadza się do wykonywania narzuconych obowiązków.

Dlaczego? – pojawia się pytanie. Punktem wyjścia i punktem dojścia jest – jakby określić to za G.W.F. Heglem – „samoistne życie", przed którym staje samowiedza.

> W pracy jestem kasjerem-sprzedawcą. No i zajmuję się ogólnie, jak to się mówi, jako kasjer-sprzedawca. Po prostu jestem sprzedawczynią. [Na czym to polega? – P.S.] Boże, no i na czym polega? No na obsługiwaniu klientów, na czym jeszcze, no przede wszystkim na obsługiwaniu klientów, a na czym jeszcze ma polegać? [Jaki to ma sens? – P.S.] No jaki ma sens? Nie wiem, jak to określić, to jest tak ciężko powiedzieć. Nie umiem tego sformułować **dla mnie to jest praktycznie sens życia**. No, bo **jakby nie praca, to by nic nie było**. **Bym nic nie miała**. Siedziałabym w domu i bym **nic nie miała**. Nie, **nie odnalazłabym się w tym**. KPK2

Praca stanowi dla badanej warunek możliwości usensownienia życia, „odnalezienia się", ale co ważniejsze – i tu kończy się Hegel, a zaczyna Marks – sens i odnalezienie się w praktycznym wymiarze wiąże się z posiadaniem, a bezsens z tym, że badana by „nic nie miała". Tym samym, jeżeliby spojrzeć na kwestię tożsamości podmiotu pracy przez pryzmat Heglowskiej dialektyki panowania i niewoli, to walka o uznanie sprowadza się do negowania, konsumowania przedmiotów ze świata życia. Co ważniejsze, badana KPK2 stawia wyraźną granicę między bytem a niebytem – praca jest warunkiem bytu, co w konsekwencji nasuwa asocjację, iż brak pracy wiąże się z niebytem, a przynajmniej oddala nas od bytu.

Do tego momentu można o tożsamości podmiotu pracy powiedzieć, iż określana jest nazwą stanowiska, zakresem obowiązków i umiejscowieniem pracującego podmiotu pracy w hierarchicznych relacjach miejsca pracy. Co więcej, z zakresu znaczeniowego pojęcia „pracownika" wykluczone są osoby, które stoją wyżej w hierarchii. Nie sposób rozstrzygać tego na podstawie przeprowadzonych przeze mnie badań, ale prawdopodobnie linia podziału przesuwa się wraz z awansem, niemniej dla badanych każdy, kto jest powyżej, nie jest podmiotem pracy. Dodatkowo – podobnie jak u badanych uczniów – z wypowiedzi badanych wyłania się wniosek, iż można w jakimś sensie „włączać"

stosowne do danego kontekstu tożsamości. Mówiąc inaczej, badani mają do dyspozycji pewien wolumen tożsamości, z których tożsamość podmiotu pracy jest jedną z wielu, choć na pewno znaczącą tożsamością. Kolejne wnioski, choć są wyciągane na podstawie samoidentyfikacji podmiotów pracy, to bardziej już dotyczą samej koncepcji sensu pracy. W pierwszej kolejności badania poza zakres znaczeniowy pracy w kapitalizmie przesuwają każdą aktywność, która nie jest zarobkowa, nie dokonuje się w relacjach podporządkowania oraz nie wiąże się z obowiązkiem. Wobec czego każda aktywność, która nie spełnia tych kryteriów, nie dokonuje się w czasie pracy, a zatem jest obszarem czasu wolnego, w którym „włącza się" inna tożsamość niż tożsamość podmiotu pracy. Pozostała ostatnia kluczowa cecha podmiotu pracy w kapitalizmie, a właściwie cecha pracy, a chodzi o jej cel, którym jest „byt" w jego materialnym wymiarze.

13.2. Ekonomia surwiwalu – życie i przymus na wejściu do świata pracy

W ostatnim przytaczanym fragmencie wywiadu wyraźnie powrócił lęk przed byciem nikim, czy – co na jedno wychodzi – lęk przed niebytem, ale co ważniejsze w warunkach gospodarki ufundowanej na asymetrycznym dostępie do środków produkcji: ta niezbywalna konieczność wynikająca z ludzkiej kondycji wzmacniana jest przez materialne warunki praktyki pracy. I nie ma tu zasadniczej różnicy między pracownikami wykonującymi prace proste a młodymi specjalistami. Tak oto materialny kontekst pracy, jako jej sens, kreślą badani:

> **Praca** dla mnie to **źródło zarobkowe**, jest **źródłem utrzymania**. To chyba. (…) To znaczy, no, bo już dorosłe życie, to człowiek bardziej musi decydować za siebie co robić, jak tu **utrzymać rodzinę**, jak ma się rodzinę (…) jak też się **utrzymać** (…). KPK5
>
> **Praca** jest dla mnie **źródłem utrzymania**. Jest to **praca tymczasowa**, żeby po prostu **rozwijać się** i kiedyś w **przyszłości** iść do jakiejś **innej pracy**, **lepszej**, **bardziej płatnej**. KPM3
>
> **Praca ma sens** poniekąd **zarobkowy**, bo **po to ona została stworzona**, prawda? (…) Pieniądze szczęścia nie dają, ale bez pieniędzy nie da rady być szczęśliwym. MSM10
>
> No, bo **musimy się jakoś utrzymać**. **Praca jest czymś, co nas wyzwoli,** tak [śmiech]. MSM1

Wypowiedź badanej KPK5 jest najprostszym ujęciem sensu pracy w kategoriach materialnych – badana utożsamia pracę z „utrzymaniem rodziny" i swoim. Jednak doniosłość ekonomicznego znaczenia pracy dla badanych ujawnia się w wypowiedzi KPM3, który należąc do grupy młodych dorosłych, przeszedł inicjację zawodową, nie zaspokoiwszy uprzednio swych aspiracji edukacyjnych i cały czas ma niejako eschatologiczny stosunek do swojego za-

jęcia – podobnie jak uczniowie w odniesieniu do szkoły. Otóż, nadając swojemu zajęciu status „pracy tymczasowej", odsuwa realizację swych aspiracji na bliżej nieokreśloną „przyszłość". Co jest w tym miejscu jednak kluczowe, to to, że kontekst materialny życia prowadzi badanego do podjęcia zajęcia naznaczonego „tymczasowością", ale odsunięta w przyszłość sytuacja zawodowa, do której badany dochodzi w procesie „rozwoju" także ma przede wszystkim walor ekonomiczny. Mówiąc inaczej, teraźniejszość różni się od przyszłości tylko pod względem ilościowym, nie zaś jakościowym – idealizowana „inna, lepsza praca" jest inna, bo lepiej wynagradzana.

Zarobkowy charakter pracy totalizuje pojęcie pracy do tego stopnia, że badany MSM10 wynalazek pracy zarobkowej utożsamia z powstaniem pracy w ogóle – „po to ona została stworzona". Ten sam badany jako uzasadnienie sprowadzenia pracy do jej wymiaru finansowego stosuje porzekadło ludowe, które jest środkiem odwołującym się do zdrowego rozsądku badanego i badacza – „pieniądze szczęścia nie dają", powiada, dodając „ale", po czym ostatecznie przeczy sam sobie, stwierdzając jednak, iż sytuacja finansowa jest wyznacznikiem szczęśliwości. Jeżeli szczęście jest podstawowym problemem etyki od czasów starożytnych, to właśnie dotarliśmy do kolejnej odsłony etycznych problemów z pracą w kapitalizmie: praca jest warunkiem szczęścia, ale problem ten powróci zgodnie z formułą ukutą przez M. Horkheimera i T.W. Adorna, iż nawet „uszczęśliwiające dobra w kapitalizmie stają się warunkami nieszczęścia"[320]. Nawiązanie do frankfurtczyków w tym miejscu nie wynika tylko z mojego szczególnego uznania ich znaczenia dla pedagogiki krytycznej, ale uzasadnione jest także obecnością tropu, który podejmuje badany MSM1, który mówiąc o przymusie „utrzymania się jakoś", kwituje to cynicznie umieszczonym na bramie obozu w Oświęcimiu credo: „praca jest czymś, co nas wyzwoli". W ten sposób znaczenie pracy oraz jego interpretacja zyskują najbardziej dramatyczny z możliwych punktów odniesienia z nieodległej historii pracy ludzkiej. W ujęciu bardziej abstrakcyjnym, w oderwaniu od rzeczywistych ofiar fabryk śmierci, praca jest kwestią przetrwania:

> No, dlaczego **pracuję**? To już mówiłem, że **dla pieniędzy** w sumie. I w sumie **człowiek bez pracy byłby nikim**, **bez środków na życie**. MKP4
>
> Po pracy trenuję. Po pracy trenuję, sztuki walki, siłownia, ale **praca** to jest **podstawa**, że tak powiem **życia**. **Bez pracy nie ma pieniędzy**, a **bez pieniędzy nie ma życia**, no i jest bardzo ważna dla mnie. MKP12

W obu wypowiedziach mężczyzn wykonujących prace proste w sposób wyraźny wraca skojarzony z pracą lęk przed byciem nikim, a zatem lęk przed niebyciem, który organizuje myślenie badanych o sensie pracy oraz ich działania w obszarze świata pracy. W ujęciu bardziej konkretnym, w kulturze konsumpcji bycie kimś znajduje swe potwierdzenie w zaspokajaniu potrzeb:

[320] M. Horkheimer, T.W. Adorno, *Dialektyka*…, s. 15.

> To jest **źródło mojego utrzymania**, także **praca** jest dla mnie **najważniejsza**, ale **pozostałe rzeczy** są również **ważne**, prawda, w moim życiu. **Dzięki** swojej **pracy** mogę sama się **utrzymać**, prawda, **opłacić mieszkanie**, **pozwolić sobie** na jakiś różne **wyjścia**, **rozrywkę**. KPK20

> **Utrzymanie się** to jest tak: **opłacenie czynszu za mieszkanie**, **opłacenie rachunków za prąd**, **wodę**, za **gaz**. No i **jedzenie**, poza tym wiadomo, że nie będę siedział w domu cały czas tak, czyli **potrzebuję** gdzieś **na wyjście**. Od czasu do czasu z **kolegami**, czy, czy, no **wszystko kosztuje** w tej chwili. Nawet jeżeli będę chciał iść sobie nie, nie wiem, z **dziewczyną na film**, cokolwiek, gdziekolwiek – to **trzeba mieć pieniądze**, tak więc poza tym, **żeby żyć**, czyli **opłaty**, **jedzenie,** to **jeszcze trzeba mieć jakieś swoje pieniądze**. MKP18

> No pewnie po to, żeby mieć **środki do życia**, (…). Po to, żeby mieć na rzeczy, które **chce się mieć, na zachcianki**. To jest np. własny dom, samochód, gadżety, wyjazdy. MSM8

Badanie sensu pracy nie ujawnia zróżnicowania potrzeb między oboma grupami badanych, choć takie zapewne istnieć musi ze względu na dysponowanie przez badanych różnymi kapitałami ekonomicznymi i kulturowymi. Wywiady przebiegające na pewnym poziomie ogólnej oczywistości, jak to ma miejsce w praktyce użycia języka potocznego, ujawniają natomiast ponadindywidualne schematy myślenia. W tym miejscu chodzi mi o podział występujący u przedstawicieli obu badanych przypadków, który dotyczy elementarności wydatków – jedne uznane są za wydatki bardziej, a drugie za mniej podstawowe. Te pierwsze stanowią niejako esencję znaczącego pracy, którym jest „utrzymanie": „opłacić mieszkanie", „czynsz", „rachunki za prąd, wodę, gaz", „jedzenie". Ekonomia surwiwalu, jaka wyłania się z narracji badanych nad sensem pracy, może zostać skwitowana frazą wypowiedzianą przez MKP18: „trzeba mieć pieniądze, żeby żyć", choć problem jest bardziej skomplikowany na dwa sposoby. Po pierwsze nie tylko trzeba mieć pieniądze, żeby żyć, ale życie zmusza nas do posiadania pieniędzy dopiero wtórnie uznanych przez badanych za „środki do życia". Tym samym „życie" jest punktem wyjścia dla procesów pracy i ich skutkiem jednocześnie, co zaś oznacza całkowicie służebną, instrumentalną koncepcję pracy, która dodatkowo zredukowana jest do jej materialnego wymiaru. Porównując znaczenia nadawane przez pracowników wykonujących prace proste i młodych specjalistów, czyli oba przypadki, których zasadniczym przedmiotem pracy są rzeczy, do nauczycieli, których przedmiotem pracy są ludzie, wyraźnie widać, że gdy tylko idea bezinteresowności jest zbędna, to bez żadnego zbędnego również zażenowania badani odsłaniają nieuchronnie ekonomiczny charakter motywów, które stanowią koło zamachowe dla działania jednostek w obszarze praktyki pracy. Po drugie badany MKP18 używa bardzo ciekawej formuły „swoich pieniędzy", które mają odróżnić środki przeznaczane na to, „żeby żyć", od tych, które przeznaczone są na „wyjście". Podążając za zasadą, że język jest systemem opozycji, dochodzimy do wniosku, iż pieniądze przeznaczone na „opłaty, jedzenie" nie są w jakimś sensie pieniędzmi badanego. Mówiąc ina-

czej, środki przeznaczone na reprodukcję siły roboczej intuicyjnie traktowane są przez badanego jako środki, które do niego nie należą. „Swoje pieniądze", jak określa to badany MKP18, dotyczą tego, co inni badani utożsamiają z „wyjściem", „rozrywką", „zachciankami" (w skład których wchodzą „dom", „samochód", „gadżety", „wyjazdy"). Jak ujmuje to w syntetyczny sposób badany MSM5:

> No wiadomo, **żyjemy w takiej, a nie innej rzeczywistości**, gdzie wiadomo, jednak **pieniądze odgrywają dużą rolę** i **trzeba mieć środki do życia**, **spełniać swoje marzenia**, **spełniać codzienne potrzeby**. (…) jakby **zakres tych możliwości materialnych definiuje, co możemy zrobić, a co nie**. Wiadomo, każdy człowiek chciałby jak najwięcej posiadać, nie wiem, móc właśnie spełnić te swoje oczekiwania, chęci. No i to jest chyba **nieodzowny element każdej pracy**. MSM5

Materialny kontekst pracy, jak określa to badany MSM5, „nieodzowny element każdej pracy" „w takiej, a nie innej rzeczywistości", ma w jego koncepcji podobny podział na przymus posiadania „środków do życia" i „spełniania swoich marzeń". Pierwszy z tych przymusów charakterystyczny jest dla kapitalizmu starego typu, drugi dla tego, co M. Fischer określa „pracą marzenia sennego w kapitalizmie"[321] napędzaną przez sektor reklamy. W tym miejscu zaczynają się splatać dwa wątki – wątek przymusu związanego z pracą z wątkiem radykalnego oddzielenia czasu pracy od czasu wolnego. W każdym razie, jeżeli życie jest przyczyną i skutkiem pracy, a praca jest środkiem do życia, to powodem podjęcia pracy jest życie właśnie, a zatem życie niejako jest poza pracą i – co na jedno wychodzi – praca jest niejako poza życiem. Należy zatem zapytać, czym jest praca, jeżeli nie życiem? Nie szukając interpretacji poza pedagogiką, warto sięgnąć do metafory klasy lekcyjnej jako „strefy śmierci"[322], charakteryzującej się tym, iż „jakikolwiek ślad krytycznego myślenia, autorefleksji, wyobraźni ucieka poza szkołę"[323], a w analizowanym przypadku poza miejsce pracy. Natomiast w obu przypadkach jest to przesunięcie autokreacyjnych dążeń do obszaru czasu wolnego, jak syntetycznie ujmuje znaczenie pracy badany MSM5: chodzi o pozyskiwanie „środków do życia", które określają „możliwości materialne".

Wracając do podejmowanego szczególnie w początkowych rozdziałach książki zagadnienia sprawstwa podmiotu pracy w zakładzie pracy w ujęciu S. Bowlesa i H. Gintisa, a także L. Dowbora, wydaje się oczywiste, że dla badanych obszar sprawstwa rozciąga się poza praktyką pracy, jakby działania, które podejmują w miejscu pracy nie należały do nich i nie zależały od nich. Ciekawą w tym zakresie narracją są opisy alternatywnych scenariuszy dla pracy – scenariuszy do tego stopnia alternatywnych, iż nie sposób nazwać ich

[321] Zob. M. Fisher, *Capitalist*…, s. 54–61.
[322] H.A. Giroux, *Bare Pedagogy*…, s. 83.
[323] Tamże.

pracą, także dlatego, że są opisem sytuacji, w których udaje się uniknąć determinacji ekonomicznej, jaka określa w ostatniej instancji praktykę pracy.

> No, **praca źródłem zarobku przede wszystkim jest**. Ponieważ, **gdybym miała możliwość**, powiedzmy, **wygrania miliona w totka**, no **to bym nie pracowała**, **bądźmy szczerzy**, to zainwestowałabym, **bym sobie żyła** spokojnie z odsetek, z jakieś 7 tysięcy by wyszło [śmiech] taka bardzo ładna kwota. Tak, tak, tylko wie Pan co, jakoś nie mogę trafić tej szóstki. Wszyscy trafiają, tylko nie ja. KPK7
>
> **Jeśli nie jesteś dziedzicem olbrzymiej fortuny, to pracujesz dla pozyskania środków finansowych** i tyle. Po prostu. **Jeżeli jesteś, to możesz** ją roztrwonić, powiedzmy, nie mieć rzeczy i **żyć szczęśliwie, nie przepracowawszy ani dnia**. Jestem pewien, że są takie osoby, ponieważ **jest taki wynalazek jak hobby**, w którym **można się realizować**. No można powiedzieć, że realizuję się poprzez pracę, ale **można pracować również bez zbędnych zobowiązań, jeśli ma się fortunę** i zająć się działalnością charytatywną. MSM3
>
> (…) ty też **pracujesz**, **bo musisz z czegoś żyć**, **musisz z czegoś zapłacić rachunki**, to jest chyba… **musisz sobie zapewnić byt**, zawód, **nie uprawiam zawodu**, **zawód syn**, **córka**, tylko po prostu **staram się utrzymać sam**, razem ze swoja dziewczyną i **chciałbym jakoś żyć**. MSM1

W trzech powyższych wypowiedziach prezentowane są dwa sposoby nabycia niezależności względem znaczenia pracy jako odpowiedzi na wyzwanie „zapewnienia sobie bytu". Pierwszy ze scenariuszy uwzględnia hazard jako strategię awansu społecznego, drugi jest niespełnioną fantazją o przyjściu na świat w środowisku wyżej posadowionym w strukturze społeczno-ekonomicznej. Oba te scenariusze są z rodzaju – jak określają to Z. Melosik i T. Gmerek – „coś za nic"[324] i ujawniają pokłady „naiwnej racjonalności"[325]. I fantazja o „wygraniu miliona w totka" oraz zostaniu „dziedzicem olbrzymiej fortuny" ma nie tylko swoją pozytywną treść, ale także wyparty punkt odniesienia. Zacznijmy w ogóle od tego, że w najbardziej naiwnie fantastycznych scenariuszach[326] badani nie fantazjują o pracy, lecz raczej o sytuacji, w której wymarzona aktywność pracy zupełnie nie przypomina. Transakcja „coś za nic" w wypadku „wygranej miliona w totka" ma mieć swój finał, „bądźmy szczerzy", w zaprzestaniu pracy – badana KPK7 by „sobie żyła spokojnie z odsetek". Co ważniejsze – jako negatywny punkt odniesienia – życie sprzed „wygrania w totka", czyli aktualne życie badanej (bo „wszyscy trafiają", tylko nie ona), jest jedynie namiastką życia, nie jest to „życie spokojne". Tutaj należy znów

[324] T. Gmerek, Z. Melosik, *Loteria i „szczęśliwy traf" – przyczynek do „socjologii sukcesu życiowego"*, [w:] T. Gmerek (red.), *Edukacja i stratyfikacja*…, s. 15. Fantastyczny scenariusz wygranej w totolotka pojawia się również u badanych nauczycieli.

[325] Tamże, s. 16.

[326] W przypadku narracji MSM3 i MSM1 te fantastyczne scenariusze właściwie od samego początku są retorycznym wybiegiem zawierającym negatywny punkt odniesienia dla zdefiniowania pojęcia pracy.

zaakcentować, iż cały czas w centrum analizy jest znaczenie pracy, co zaś przekłada się na wniosek, że praca zawodowa jest jakąś siłą, która oddala badanych od wyidealizowanego życia. Pojęcie pracy kumuluje w sobie sprzeczności, a jednym z nich jest traktowanie pracy jako sposobu rozszerzania „zakresu materialnych możliwości", jak określał to MSM5, przy czym pewne optimum tych „materialnych możliwości" osiąga się w momencie, w którym można zaprzestać pracy.

Zasada „coś za nic", którą reprezentuje dziedziczenie w rozumieniu podanym przez badanych MSM3 i MSM1, gdy chodzi o „dziedziczenie olbrzymiej fortuny" oraz niemerytokratyczne zasady rekrutacji w przedsiębiorstwach prywatnych („zawód syn", „zawód córka"), podobnie ma swój wyparty punkt odniesienia. Jeżeli tym „czymś" za nic jest wolność do „trwonienia" środków, „szczęśliwego życia" bez pracy oraz wolność „realizowania się" za pomocą „wynalazku hobby" i „działalności charytatywnej", a także wolność od „zbędnych zobowiązań", to w relacji „coś za coś" „utrzymanie się" implikuje zbędne zobowiązania, a w związku z tym niekoniecznie szczęśliwe życie przepełnione pracą, w której nie można się realizować. W takich warunkach idealizm etyczny przestaje pracować – chodzi mi o to, że podmiot pracy podejmuje swoje zobowiązania właśnie ze względu na empiryczne przyczyny, które sprowadzają się do materialnej determinacji, gdyby chciał zachować etyczną czystość, musiałby powstrzymać się od pracy, która demoralizuje.

Ogólna zasada, która wyrażana jest przez badanych na okoliczność sensu pracy, jest taka, że pracują, gdyż są do tego przymuszeni ze względu na materialne warunki życia:

> Każdy o tym powie, że **pieniądze zapewniają byt**, a w mojej branży to są trochę większe pieniądze, niż się zarabia. **To jest taki życiowy mus**, że **się idzie** po szkole **do pracy**, **tak jest zorganizowany świat**. To jest taka podstawa. MSM12

> No, no znaczy się ja to uważam, że **wynagrodzenie** to tutaj za tą **pracę nie jest wysokie**. Jest **najniższe** z ten, ale, nie wiem, nie wiem, **się też zastanowiłam nad tym, dlaczego muszę** dostać, no jednak **muszę jakoś utrzymać się**, **muszę** trochę **budżet domowy poprawić**, no a to jednak jest. KPK5

„Zorganizowanie świata", na swój sposób oczywiste i akceptowane przez badanych, którzy pozostając podmiotami pracy, za każdym razem potwierdzają swoją zgodę na ów „życiowy mus" niezależnie od zadowolenia bądź niezadowolenia z osiąganych zarobków. Niezależnie od finansowych rezultatów gry z pracodawcami w rynek pracy ogólnym sensem pracy jest „utrzymanie się", a ceną utrzymania się jest „wykonanie swojej pracy":

> **Oni są pracodawcami**, tak, nie? Patrzę w taki sposób. Nie mam innego określenia, są **pracodawcami** zatem **płacą i zadają pracę**, i **żądają** tego, **żebym** również **wykonywał swoją pracę** poprawnie, oczekują tego (…) jak każdy pracodawca, to raczej standard na całym świecie. MSM1

Przy pełnej naturalizacji zasad wymiany podporządkowania w pracy na wynagrodzenie, a w konsekwencji na przeżycie, w sytuacji naruszenia elementarnych zasad gry w kapitalistyczny rynek pracy uruchamiają się działania oporowe pracowników sprowadzające się do zakwestionowania podporządkowania:

> Nie oznacza, to że X, **szef** nasz nie chce **narzucać** tutaj jakichś **godzin pracy**. Ale w tej chwili **nie ma argumentów,** ponieważ **nie dostawaliśmy wypłaty** na czas, w związku z tym **skoro on może się spóźnić** miesiąc z **wypłatą**, to **ja mogę się spóźnić** trzy godziny **do pracy**. MSM3

Co ważniejsze to to, że tylko znaczenie „utrzymania się" przypisywane pracy jest znaczeniem dla badanych niezbywalnym, kluczowym dla koncepcji sensu pracy. Mówiąc innymi słowy, praca może mieć dla badanych inne znaczenia, w praktyce pracy mogą realizować się inne sensy i wartości, lecz są one konsekutywne względem nadrzędnej wartości „utrzymania się":

> Dla mnie **ważniejsza jest stabilizacja**, czyli załóżmy, że **nie miałbym pracy** i ktoś by mi zaoferował **pracę**, która jest **mało rozwojowa** albo **nierozwojowa** i jakby z **powodów finansowych zmuszony**, **zmuszony bym był,** żeby ją podjąć, tak, no to **oczywiście bym wziął tę pracę**, przyjąłbym taką pracę, tę taką **stabilną,** natomiast rozglądałbym się za taką, która jakby powoduje, że się **rozwijam**. MSM6
>
> To zgadza się, obecnie **nauka** to jest coś, co jest w pewnym stopniu **samorealizacją**, **to mnie pociąga**, **to mnie interesuje**, **lubię odkrywać** pewne rzeczy, drugim takim czynnikiem motywującym jest zespół, z jakim współpracuję. Na X już od czasów pracy magisterskiej zacząłem współpracować z moim byłym promotorem, obecnie współpracownikiem, tworzymy pewien zespół X i **to jest bardzo fajna rzecz, jak się tworzy coś nowego** w zespole, to jest taka rzecz **pociągająca** tutaj. Z kolei ta **praca zarobkowa**, którą się podejmuje, to jest już bardziej od strony **ekonomicznej**, **żeby zapewnić sobie byt**, zapewnić sobie **dochód**, żeby **mieć z czego żyć**. **Priorytetem** jest tu **zapewnienie bytu** oczywiście. MSM9
>
> No, **pracuję** głównie, no wiadomo, żeby **przeżyć**, żeby mieć pieniądze, bo… a **poza tym**, też **szukam** takiej **satysfakcji**, prawda? No jednak, znaczy **gdybym nie pracowała** i **gdyby mnie utrzymywał** X, no to pewnie **mogłabym się zająć** jakimś tam rzeczami, nie wiem, bardziej **udoskonalaniem warsztatu**, jakiegoś **artystycznego**, że robiłabym tylko jakieś tam rzeczy tylko na konkursy i tak dalej. MSK4

Ważne jest, by dostrzec, że jedynie badani, którzy należą do grupy młodych specjalistów przedstawiają w swoich definicjach pojęcia pracy dylematy, przed którymi stają, decydując się podjąć konkretną pracę. Mówiąc inaczej, wszystko wskazuje na to, że badani wykonujący prace proste nie stają przed dylematem w rodzaju: „stabilizacja" *versus* „rozwój", który wprost formułuje badany MSM6. Jeżeli zatem ostatecznie dla tego badanego ów dylemat

rozstrzygany jest na rzecz „stabilizacji" z „powodów finansowych", sugerować to może, że dla osób wykonujących prace proste w całości organizującym sens pracy pojęciem jest „utrzymanie się". Z drugiej strony powtarzam, iż chociaż w znaczeniach pracy obecnych pośród młodych specjalistów są inne znaczenia niż „utrzymanie się", to motyw materialny, stale powracając, wysuwa się zawsze na plan pierwszy. Badany MSM6 byłby skłonny wybrać nawet „nierozwojową" pracę jako wynik „zmuszenia" „powodami finansowymi". Z kolei badany MSM9 dylemat, o którym mowa, rozstrzyga, dzieląc swój budżet czasu pomiędzy pracą „pociągającą", kojarzoną z „samorealizacją", „zainteresowaniami", „odkryciami", „tworzeniem", a pracą „zarobkową" skojarzoną przez badanego z „zapewnieniem sobie bytu". Niemniej ten sam badany deprecjonuje w jakiś sposób naukową pracę, którą wykonuje (na swoich studiach doktoranckich na jednej z politechnik) pomimo pozytywnych walorów tej pracy, ale z jednego powodu: za bardziej znaczącą „oczywiście" uznana jest ta aktywność, która zmierza do „zapewnienia bytu". Idąc dalej tropem kosztów, które generuje praca młodych specjalistów, mamy jeszcze wypowiedź projektantki graficznej, która pracując, „żeby przeżyć" i nie mogąc nie pracować w okolicznościach życiowych, jakie przypadły jej w udziale, nie może również „zająć się udoskonalaniem warsztatu artystycznego". Mówiąc wprost, dylemat, który sformułowany jest przez młodych specjalistów, a który czysto materialnie szczerze rozwiązywany jest na rzecz obowiązków zawodowych, stanowi wyraz tego, iż praca zarobkowa stanowi dla nich blokadę rozwoju.

Bardziej kompleksowo o relacji „coś za coś" w odniesieniu do sensu pracy podchodzi badany MSM3, ten sam, który nie jest „dziedzicem wielkiej fortuny" i w ramach rewanżu za opóźniające się wynagrodzenie spóźnia się do pracy:

> Bo jest coś takiego, że **kiedy sytuacja na rynku pracy jest** stosunkowo **ciężka** i ty stwierdzisz, że tej **monotonii jest za dużo**, nie wiem, **płaca jest za niska**, cokolwiek, tak. Coś, co ci **nie pasuje**, bo no, żeby być **całkowicie zadowolonym z pracy**, to **ona musi spełnić** jakiś **szereg warunków**, jedna rzecz się psuje, powiedzmy nie wiem, są **okropni ludzie**, z **którymi pracujesz**, ale poza tym **zajmujesz się fantastycznymi rzeczami** (…) zajmujesz się **fantastycznymi rzeczami** i wiesz, **dobrze ci płacą** i tak dalej, ale masz **okropnych ludzi** wokół siebie jakby. [Okropnych ludzi? – P.S.] No i pod najróżniejszymi względami mogą, nie wiem, **brzydko pachnieć**, chociażby tak. Albo mogą mieć jakieś **wady charakteru**, albo mogą uwielbiać **spychać na ciebie swoje zadania**. Jeśli jest trudna sytuacja, to w tym momencie **jesteś** częściowo **przywiązany do tej pracy**, którą masz, **mimo wszystko**, tak. Myślisz, wiesz, **cięższej jest znaleźć coś innego**, jest pewna niepewność, natomiast gdy masz **dużą finansową poduszkę**, na której **możesz wylądować**, to w tym momencie możesz nawet sobie powiedzieć: **e tam, zostawię tę pracę, może coś się znajdzie**. MSM3

Zatem, co za co? Do tego miejsca z wypowiedzi młodych specjalistów wyłania się „rozwój" jako koszt „zapewnienia bytu", ale badany MSM3 w swym skrajnym realizmie faktycznie podnosi wątek niemożliwości „całkowitego zadowolenia z pracy". Dodatkowo, co w tym miejscu kluczowe, warunkiem owej niemożliwości jest „sytuacja na rynku pracy" i nieposiadanie „poduszki finansowej". Przy tym szczegóły dotyczące „okropnych ludzi", którzy „brzydko pachną", „mają wady charakteru" czy „spychają na ciebie swoje zadania", to zwykła proza życia i nawet nie chodzi o to, że w innych obszarach świata pracy (zarobkowej) są podobne lub inne koszty, gdyż w relacji „coś za coś" zawieranej na kapitalistycznym rynku pracy podmiot pracy robi to, co robi niekoniecznie dlatego, że tego pragnie, gdyż jego pragnienie umieszczone jest poza procesem pracy. Mówiąc inaczej, pragnienie pracy jest wywołane pragnieniem życia – do pewnego stopnia pracujemy kompulsywnie, chcemy pracować, będąc jednocześnie zakładnikami modelu ekonomicznego:

> Tak, **jestem zadowolony z pracy**. Jest to, jest to, jak to się mówi nieodłączna część życia i akurat mi się **podoba**. To znaczy, że w **ogóle na co dzień**, no bo **pozwala mi żyć**, tak? Przynosi dochody, więc dzięki temu **utrzymuję się**, **żyję**. **Bez pracy bym nie żył**, tak? Normalne. Albo na **początku** bym **skończył** gdzieś **pod mostem**, a później **koniec**, nie? MKP12

Fetyszyzacja pracy jako powrót Realnego kapitalizmu – badany MKP12 jest „zadowolony z pracy", „praca podoba mu się", bo mu „pozwala żyć". Horror Realnego, choć wydaje się prosty, gdyż badany opisuje sytuację znalezienia się na marginesie życia społecznego, to taki nie jest. Mam tutaj na myśli przedziwnie zagmatwaną ciągłość, że tak to określę, akcji, w której „początek" wiąże się ze „skończeniem" („pod mostem"), „a później koniec". Wątki znalezienia się na marginesie życia społecznego z powodu niewykonywania pracy pojawią się jeszcze podczas omawiania wątku, który jest obecny także w wypowiedzi MKP12, a chodzi o satysfakcję – w tym jednak miejscu kluczowe jest to, aby uświadomić sobie, że scenariusz życia bez pracy, o ile nie jest scenariuszem „szczęśliwego trafu", „czegoś za nic", to jest scenariuszem upadku, nieuchronnie zbliżającego się końca. Ekonomia surwiwalu pojawiła się w wypowiedzi MKP12 dosłownie, inny mężczyzna z tej samej grupy obrazowo przedstawia finał życia bez pracy z użyciem rekwizytu, „kartonu od telewizora":

> Krótko mówiąc jakbym się zastanowił, to tu można powiedzieć, że **praca** to jest przeszło **połowa** mojego **życia**. Przeszło **połowa** mojego **życia**, tak, bo do domu przychodzę praktycznie się przespać, troszkę popracować i z powrotem wracam do pracy. No, ale znowu, **bez pracy nie ma kołaczy** itd. [Jaki ma to sens? – P.S.] Jaki sens? **Oczywiście**, że **ma sens**. Gdybym **nie pracował**, to **nie miałbym środków do życia**, **nie mógłbym rodziny utrzymać**. Co innego, gdybym był kawalerem, już się nad tym zastanawiałem kiedyś, **wolałbym się**

w karton od telewizora położyć i leżeć, i nie płacić podatków, i tego wszystkiego co państwo mi zabiera. MKP13

Motyw „leżenia w kartonie od telewizora" powraca po chwili:

Gdybym nie pracował, **nie miałbym środków**, aby **utrzymać moją rodzinę** i w niedługim czasie z całą rodziną **zamieszkałbym** w tym **kartonie od telewizora**. MKP13

Oczywiście „zamieszkanie w kartonie od telewizora" należy traktować jako metaforę znalezienia się w grupie ludzi, których dochody nie zapewniają minimum egzystencji, ale ważniejsze jest to, że założycielskim motywem pracy jest przymus, który w warunkach prywatnej własności środków produkcji przeradza się w nierówną grę na rynku pracy. Przy tym możemy wszyscy, którzy wolni są od środków produkcji, czuć się zakładnikami tej sytuacji, gdyż stawką w tej grze jest nasze przeżycie. Idąc dalej tym tropem, należy stwierdzić, że założycielski przymus nie może pozostać bez znaczenia dla samej praktyki pracy.

13.3. Czas pracy, przymus i czas wolny

Analiza czasowników modalnych, które wyrażają stosunek jednostki do struktury, a które użyte były w trakcie definiowania przez badanych sensu pracy, uprawdopodabnia wniosek, iż praca wyrażana jest w kategoriach przymusu. Ten generalny wniosek, iż choć gramatycznie jest to możliwe, to nie w praktyce; by o pracy mówić w kategoriach wolności pozostaje w mocy z pewną modyfikacją, o której za chwilę. Kolokacje z „muszę", „trzeba", „mogę (sobie)", „można", „nie mogę" i „nie można", które wyłaniają się z całości materiału empirycznego prezentują dwie poniższe tabele: tabela 5 przedstawia materiał zgromadzony wśród pracowników wykonujących prace proste, a tabela 6 wśród młodych specjalistów[327]:

Tabela 5. Przymus i wolność w pracy osób wykonujących prace proste

	Przymus	Wolność
Praca	MUSZĘ: sztaplarką towar rozwieźć, sprzątać, posprzątać, starać się, wykonywać obowiązki, pracować, wykonywać pracę, wstawać, znowu iść do pracy, przyjść znowu do pracy, śmieci z koszy wyjmować, sprężyć się, czekać (na opróżnienie pomieszczeń przed	

[327] Zob. P. Stańczyk, *Praca i człowieczeństwo w nieegalitarnym świecie. O emeryturze w kategoriach „skoku do królestwa wolności"*, [w:] D. Wajsprych (red.), *Poszukiwanie człowieka w (nie)egalitarnym świecie – horyzonty społeczno-filozoficzne*, Kraków 2011, s. 52–54.

	Przymus	Wolność
Praca	sprzątaniem), dźwigać, dać sobie radę, dołożyć towar, rano wstawać, porozmawiać (co działo się w pracy), pieniądze policzyć, kasę zdać, daty ważności przeglądać, plan pracy pisać, wódę z lady posprzątać (po rozrabiających klientach), być przy kasie, lodóweczkę umyć, wszystko przygotować, po godzinach być, szatniami się zająć, przynieść, wynieść, pozamiatać, sprawdzić wszystko, dojeżdżać do pracy, przebrać się (w strój roboczy), iść do dyrektora, uzupełnić zapotrzebowanie, wydawać towar, załadować towar, wpisać się na listę (obecności), się zapisać w notatniku ochrony, biegać po całym sklepie, sprawdzać, potwierdzić i zarezerwować, towar metkować, klientowi doradzić, zrobić więcej kilometrów, **z czegoś żyć** TRZEBA: od poniedziałku do piątku pracować, robić (niestety) co szef każe, poprawiać, pieniądze przeliczyć, wywiązywać się ze wszystkiego, robić wszystko, poukładać wędliny, karteczki wycinać (o datach przydatności), pilnować wszystkiego, kasę zdać, szefowej się wytłumaczyć, towar z magazynu donieść, dostawić na półkę (towar), korytarze przemyć, wziąć wiadro, wywozy przygotować (o dostawach), dojechać na miejsce budowy, trzymać się terminów, dostosować się do pogody, wszystko zgrać, wszystko policzyć (o towarze), powycierać stoliki i siedzenia, wystawę przygotować, powykładać owoce i ozdoby, zrobić koktajle, zrobić soki, zrobić porządek, iść do pracy, się przebrać w strój roboczy, pozmieniać obrusy, bar posprzątać miejsce pracy, blaty, ekspres włączyć, gościa przywitać, kartę podać, w pracy posiedzieć, zawsze być uśmiechniętym, samochód przygotować, szefa niestety słuchać, pracę niestety szanować	
Czas wolny	MUSZĘ: odpocząć, iść spać, poleżeć, umyć się, domem się zająć, zająć się dziećmi, obiad zrobić, przeprać, odkurzyć, posprzątać, napalić w piecu, zrobić wszystko	MOŻNA: (sobie): zajmować się dziećmi, posiedzieć w domu, posiedzieć z książką, posiedzieć przed telewizorem, podyskutować, porozmawiać, zrobić sobie jedną przerwę, odsapnąć, odpocząć trochę, usiąść, gazetkę poczytać, pomarzyć, usiąść przy komputerze, realizować swoje marzenia, rozmawiać z ludźmi, Formułę obejrzeć,

	Przymus	Wolność
Czas wolny		przebrać się i iść do domu, oglądać serial, odprężyć się po pracy, z zespołem wyjeżdżać, pasję rozwijać, czas dziecku poświęcić, pożartować, **poszukać innej pracy**

Źródło: badania własne

Tabela 6. Przymus i wolność w pracy młodych specjalistów

	Przymus	Wolność
Praca	MUSZĘ: patrzeć na to, co się klientowi podoba, wziąć gust klienta pod uwagę, ogarnąć ileś tam rzeczy (projektów), ciągle coś robić, siedzieć dłużej, wykonywać pracę, robić uprawnienia, poprawić coś tam, naklepać się (o pisaniu programów), dużo wieczorami pracować, dobudzić się, kofeinę stosować, spełnić warunki, zapamiętać, zajmować się kwestiami rozliczeń, brać udział w organizacyjnych rzeczach, wdrożyć się, poznać tajniki produkcji, mieć dowód, wykazać się bezbłędnością, być w pracy, naprawić to (oprogramowanie), ustalić z *project managerem*, sprawdzić wszystko, podporządkować się, być pod telefonem, być na czas, podołać, usiąść i przeczytać, podjąć się bezmyślnej, papierkowej roboty TRZEBA: podporządkować się, czas poświęcić, lutować, płytki naprawiać (układy scalone), zaprogramować, posiedzieć, problem rozwiązać, naklepać swoje (w klawiaturę), pracować, przygotować coś do pracy, projekt dokończyć, dużo się uczyć, zmian dokonać (w oprogramowaniu), błędy naprawiać, wymyślić rozwiązania, oddać coś na wczoraj, wykonać szereg skomplikowanych operacji, douczyć się, być kreatywnym, szukać odpowiedzi (na problem), główkować, starać się, wysilić się więcej, dużo przy komputerze siedzieć, coś napisać, przewalić stertę papieru NIE MOŻNA: wybierać klientów, wstać od komputera, awansować, wstać po południu, nic nie robić, pozwolić sobie na pełną elastyczność	MOŻNA: (sobie): wykombinować coś (o rozwiązywaniu zadania zawodowego), wykorzystać prace w portfolio, spóźnić się, programować, w domu pracować (o pracy zdalnej), wstać o dowolnej godzinie, prace zdalnie wykonywać, do domu szybciej wyjść, realizować się, wybierać, co robię, realizować zadanie, rozwijać się, zgłębiać wiedzę, być twórczym, odpoczywać, pracować NIE MUSZĘ: stresować się punktualnością, przychodzić do pracy

	Przymus	Wolność
Czas wolny	MOŻNA: przespać się, poleżeć	MOŻNA: (sobie): czas sobie poświęcić, wziąć wolne, dorobić sobie, być wolnym, pozwolić na wszystko, realizować się, poleżeć, robić zupełnie coś innego, leżeć i nic nie robić, siedzieć i nic nie robić, iść na herbatę, mieć chwilę spokoju, **pospawać**

Źródło: badania własne

Syntetycznie problem wolności i przymusu wyrażony w czasownikach ująć można w kilku wnioskach. Pierwsze spostrzeżenie jest kluczowe względem znaczeń nadawanych pracy (w szkole) przez uczniów i nauczycieli, a chodzi mi o to, że po raz pierwszy pojawiła się kolokacja wyrażająca możliwość w odniesieniu do pracy. Znaczenie wyrażenia „mogę pracować", które pada z ust młodych specjalistów także pod postacią „można programować" czy „można zadanie realizować", jest tym większe, że dotyczy wprost procesu ich pracy, a właściwie koncepcji tego procesu, który określa kategoria „twórczość". Mówiąc inaczej, wprawdzie nauczyciele także mówili o swojej pracy w kategoriach możliwości, ale tylko w odniesieniu do czasu wolnego w pracy (przerw lub mniejszej intensywności pracy) oraz w odniesieniu do możliwości wynikających z ich strukturalnie wyższej pozycji w hierarchii społecznej szkoły. Tym bardziej badani przedstawiciele osób, które wykonują prace proste, a które w kategoriach możliwości mówią jedynie o czasie wolnym, także czasie mniejszej intensywności zajęć w pracy czy w końcu czasie przerw w pracy. Wątek ten zostanie jeszcze pogłębiony, ale w tym miejscu muszę podkreślić, iż zgodnie z tym, w jaki sposób badani dokonują kojarzenia procesu pracy z pojęciem satysfakcji, to młodzi specjaliści łączą satysfakcję z najbardziej intensywną częścią ich pracy wiążącą się z procesami twórczymi, a badani wykonujący prace proste skłonni są do przesuwania satysfakcji do obszaru czasu wolnego[328]. Przy tym obszar czasu wolnego dla młodych specjalistów także zostaje obszarem twórczej autokreacji i satysfakcji.

Drugi wniosek bardzo łączy się z pierwszym i w swej generalnej formule musiałby dotyczyć pracy, której znaczenia skłaniają do jej postrzegania jako blokady rozwoju. Wydaje się, że właśnie sobie zaprzeczyłem, a myślę tu szczególnie o znaczeniu twórczości nadanym przez młodych specjalistów. Jednakże w ich wypadku zachodzi podobny fenomen do już opisanego w odniesieniu do znaczeń nadawanych pracy przez nauczycieli, a chodzi o kradzież rozkoszy płynącej z pracy. W skrócie rzecz ujmując, młodzi specjaliści ze względów materialnych w swojej pracy nie mogą zająć się tylko procesami kojarzonymi z kreacją lub procesy twórcze są zakłócane przez zadania zawodowe, które nie cieszą się wysoką oceną pośród badanych. Najprościej ta

[328] Poza jednym wyjątkiem w postaci badanego, który jest, jak sam określa, „budowlańcem".

sytuacja może być zilustrowana sławetną „papierkową robotą", którą opisywałem w wypadku nauczycieli, z tym jednak zastrzeżeniem, że charakterystyka tego fenomenu jest inna pośród młodych specjalistów, to znaczy, inne są momenty kradzieży rozkoszy twórczości. Natomiast w przypadku osób, które wykonują prace proste, praca pojmowana jako blokada rozwoju jest właściwie rewersem wniosku o przeniesieniu procesów autokreacyjnych do przestrzeni czasu wolnego – domeną „realizowania się" jest domena czasu wolnego.

Trzeci wniosek uznaję za wyjątkowo interesujący, lecz z braku materiału nie będzie on pogłębiony, choć z pewnością stanowi ciekawy przyczynek dla badań o większej wrażliwości genderowej, której jak się okazuje poniewczasie, moja procedura nie miała. Zapewne niewystarczające są tłumaczenia, iż moje przedsięwzięcie badawcze jest częścią większego projektu, który zawierał rodzaj jako jedno z kryteriów dyskursywnej konstrukcji podmiotu[329]. W każdym razie pamiętając, iż chodzi o bardzo syntetyczne podejście do zgromadzonego w moich badaniach materiału, można zauważyć w rozkładzie związków z kategoriami wyrażającymi przymus i możliwość, iż w czasie wolnym o pewnych czynnościach można równocześnie mówić w kategoriach możliwości i przymusu, a dodatkowo są pewne czynności wykonywane w czasie wolnym (od pracy zarobkowej), które wyrażone są w kategoriach przymusu, a które nie wiążą się z regeneracją. Z dotychczas przedstawionych wyników wyłania się wniosek, iż o ile czas pracy (niezależnie od badanego przypadku) charakteryzuje się „wielkim przymusem" pracy i w wybranych przypadkach „małą wolnością" pracy (nauczyciele i młodzi specjaliści), a czas wolny określony jest przez „wielką wolność" autokreacji (niezależnie od badanego przypadku) i „mały przymus" regeneracji (oprócz uczniów), to tylko w wypadku przedstawicielek osób wykonujących prace proste pojawią się kolokacje wyrażające przymus wykonania prac domowych. Co ciekawe, jednocześnie „można" lub „trzeba" „zająć się dziećmi", ale co ważniejsze, mężczyźni wykonujący prace proste w czasie wolnym pozostają w obszarze wolności, gdy tymczasem kobiety po pracy przychodzą znów do pracy[330]. W tym kontekście ujawniają się genderowe niedostatki zgromadzonego materiału, gdyż chociaż pośród innych przypadków znalazły się kobiety (szczególnie pośród obu przypadków obejmujących nauczycieli, mniej zaś pośród młodych specjalistów), to narracje badanych, gdy dotyczyły czasu wolnego, koncentrowały się na innych wątkach niż prace domowe. Wobec czego wniosek, iż pośród przedstawicieli osób niżej umieszczonych w strukturze społecznej funkcjonuje tradycyjny podział pracy, który wyrażany jest przez pracujące kobiety w kategoriach przymusu w odniesieniu do prac domowych i jest niekompletny, gdyż nie można nic w tym zakresie powiedzieć kobietach, będących przedstawicielkami innych badanych przypadków.

Czwarty wniosek, który stanowił będzie problem wyjściowy dla poruszanego w tym podrozdziale zagadnienia czasu pracy i czasu wolnego w kontekście

[329] Zob. L. Kopciewicz, *Rodzaj*, [w:] *Dyskursywna konstrukcja podmiotu*, s. 96–154.
[330] Zob. H. Domański, *Zadowolony niewolnik idzie do pracy*, Warszawa 1999.

kategorii przymusu, dotyczy granic obu dominiów: czasu zajętego, okupowanego przez pracę i czasu wolnego. Przynajmniej dwie ważne zapowiedzi wspomnianego problemu obecne są w zaprezentowanych powyżej kolokacjach językowych z kategoriami wyrażającymi wolność i przymus. Chodzi mi wypowiedź badanego MSM1, który w czasie wolnym „może sobie pospawać", co sugeruje, że nie ma niczego w konkretnej aktywności, która całkowicie przesądzałaby o kolokacji językowej, a raczej wskazuje na społeczny kontekst owej aktywności, który określa przymus bądź wolność jej wykonania. Druga zaś zapowiedź problemu granic czasu wolnego i czasu pracy w kontekście kategorii przymusu odnosi się do tej samej czynności, którą w czasie pracy „trzeba" i równocześnie „można" wykonywać, a chodzi o „przebranie się w strój roboczy", o czym mówią badane KPK19 i KPK20. Oba te przypadki koncepcji granicy między czasem pracy i czasem wolnym nasuwają koncepcję „narzuconego wysiłku" [ang. *forced efford*], która wiąże się z badaniami zjawiska nudy w przemyśle, a które w kategoriach Marksowskich moglibyśmy określić jako badania poczucia alienacji subiektywnej w procesach pracy[331].

W każdym razie wątek przymusu i pracy pojawia się w dwóch kluczowych momentach. Został już omówiony przymus jako kategoria definiująca doświadczenie pracy na „wejściu" do systemu podziału pracy i w odniesieniu do definicji tożsamości podmiotów pracy. Natomiast gdy chodzi o wątek przymusu w procesie pracy wyrażonego przede wszystkim w kategoriach „muszę" i „trzeba", to najbardziej jest on rozbudowany w narracjach badanych na temat zwykłego dnia pracy:

> Od rana przychodzimy. Ja mam na godzinę szóstą przykładowo. Teraz to się zmienia, bo przychodzimy na popołudnie już. No to przychodzimy, na szóstą przychodzę, biorę klucz swój, na swój poziom jadę, biorę swój wózek, przygotuję go do pracy idę. Mam jeszcze, w zależności, dodatkowe pokoje, to biorę od tych pokoi klucze i idę na te pokoje wysprzątam. Najpierw zamiatam podłogę, potem wycieram wszystkie kurze, które no, wszędzie się od czegoś uniosą. Potem dopiero zmywam posadzkę i na tym po polega moja ten… 15, 20 minut w zależności od pokoju, nie. Pokój jest do godziny czasu dwa duże pokoje wysprzątam, a poza tym to tu jest serwis. [Serwis, czyli co? – P.S.] Serwis to krążenie po wszystkich toaletach, sprzątanie wszystkich toalet na poziomie pierwszym, zerowym. No to, to się właśnie studenci tak od 7 się już schodzą. No, jest sprzątanie toalet. Sprzątanie, chodzenie po każdym, zmywanie, kurzu wycieranie. (…) Na śniadaniach się człowiek spotyka z koleżankami i gadamy. No, my mamy godzinną przerwę. Potem mamy między 11 a 12 to jest 45 minut, nie 15 do 20 minut mamy tą kawę przykładową, herbatę. To jest jedna godzina przerwa, którą mamy to śniadanie, a po śniadaniu każdy już się rozchodzi i idzie dalsze obowiązki zrobi tam, gdzie nie był, tam gdzie **znowu musi być**. No a popołudniowa zmiana to identycznie to samo. Na przykład klasy dydaktyczne człowiek idzie i sprząta, posprząta, ustawia krzesła, ustawia stoliczki

[331] Zob. R.W. Larson, M.H. Richards, *Boredom*…, s. 420.

i kurze. To znaczy, przechodzimy test od niedawna, próbujemy tą popołudniową zmianę, zobaczymy jak to będzie. No to **musimy** czekać, przykładowo jak jest klasa zajęta, to robimy co innego w międzyczasie, coś, coś zawsze jest do sprzątania, nie ma, żeby w takim dużym budynku jak u nas nie było coś do sprzątania. KPK5

Codziennie jest jedna dostawa, zależy na której zmianie, więc zawsze poranna zmiana rozładowuje całego tira z częściami zamiennymi, więc około godziny na początek pracy **musimy** sztaplarką rozwieść cały towar na magazyn. (…) Zależnie od zmiany. Zacznijmy może od zmiany porannej. Poranna zmiana zaczyna się właśnie od rozładowania dostawy i jest to zdjęcie z ciężarówki palet z częściami, które były dzień wcześniej zamówione, po prostu przyjeżdżają do rozłożenia na półki magazynu. A następnie ten towar, który klienci zamówili poprzedniego dnia, przyjechał z centrali i jest rozkładany na półki, żeby klienci, którzy go zamówili mogli przyjść go odebrać, żeby był posegregowany. To jest segregacja. Druga zmiana rozpoczyna się, jest jakby wtrąceniem się w pracę pierwszej zmiany, czyli po prostu zajmowaniem się magazynem, kompletowaniem towarów na różne trasy, które polegają na rozwożeniu po warsztatach samochodowych i sklepach. Zamówień jest tyle, że cały dzień jest intensywnej pracy. **Osiem godzin** dziennie – **od 3:30 do 12:00** lub od 12:00 do 20:00. KPM3

O.K., typowy dzień pracy, przyjeżdżam o 7:30 i zazwyczaj jako pierwszy jestem, drugi. Włączam komputer loguję się, odpalam wszystkie aplikacje, które są mi konieczne do pracy, między innymi pocztę firmową. Zawsze, właściwie do tego czasu, to mi zajmuje 10 minut i zazwyczaj już pojawia się w firmie kilka osób, idziemy na herbatę, wracamy, no i wtedy pierwsze, co robię, to sprawdzam właśnie stan tej aplikacji, czy nie ma właśnie jakichś nowych błędów. (…) Ważne jest dla mnie, żeby na samym początku pouruchamiać wszystko, potem, no chwilkę takiego spokoju, więc mogę się przejść na herbatę, przede wszystkim sprawdzam pocztę firmowa, czy na przykład nie ma jakiegoś spotkania za niedługo. Oprócz błędów mamy też tak zwane zadania w tej samej aplikacji, czyli **każdy z nas dostaje** od swojego przełożonego takie zadania do zrealizowania, no i są ustalane priorytety, czy ważniejsza jest poprawa tego błędu, czy ważniejsza są zadania. (…) To jest **ustalane odgórnie** między innymi *project managerów*, tak naprawdę my funkcjonujemy w kilku takich podprojektach, każdy projekt ma swoją ważność, tak samo błędy, każdy ma błędy takie ważne, które powodują, że cała aplikacja się zawiesza, mają pilny priorytet. Są też błędy, które gdzieś tam jest literówka, to jest powiedzmy mniej istotne i od czas do czasu dostajemy maile z aktualizacją, które zadanie jest najważniejsze, czy poprawa błędu, czy który podprojekt, które zadanie. (…) 8 godzin siedzę w pracy, zdarza się więcej. U nas w pracy nie na nadgodzin, czyli są takie momenty w cyklu wytwarzania oprogramowania, gdzie na przykład tuż przed oddaniem aplikacji (…) do klienta, albo do fazy testów (…) **musimy** się wykazać jakąś super bezbłędnością i wtedy zazwyczaj to polega na tym, że mamy wyczyścić swoje błędy, swoją kolejkę błędów i siedzimy do skutku, że tak powiem, czyli wchodzą w grę weekendy nawet. MSM6

Te przykładowe opisy zwykłego dnia pracy zawierają, po stronie definiującej pojęcia pracy, czasownik „muszę" jako zupełnie znaturalizowaną cechę czasu pracy – nie wymaga to dalszego komentarza. Ważne jest tu jednak dostrzeżenie pewnej trudności z ustanowieniem wyraźnej granicy między czasem pracy, a czasem wolnym, a zapowiedzią tego problemu jest z pozoru zwykły, matematyczny błąd badanego KPM3, dla którego osiem godzin pracy trwa osiem i pół godziny. Dla pogłębienia zagadnienia granicy obu dominiów potrzeba prezentacji kolejnych wypowiedzi:

> W pracy, kiedy tylko przychodzę do pracy, to **muszę się zapisać w takim fajnym notatniku u ochrony**, gdzie **sprawdzają**, zapisują godzinę dotarcia, no oczywiście jak się **spóźnię,** to **mam u kierownika ładnie przerąbane**. **Zapisuję się** z imienia i nazwiska, podpisuję tą listę, wchodzę do szatni i tam przebieram się w strój roboczy, to znaczy w niebieską koszulkę i fajne czarne spodnie, (…). Następnie biorę swój identyfikator, przepuszcza mnie ochrona przez taki, tak jak to jest w metro, że jak nie skasujesz biletu, to cię nie przepuści taki „przepustnic" jakby. Schodzę na dół i tak zaczynam swoją pracę. W pracy obecnie pomagam kierownikowi, na stanowisku sezon–sport–ogród, to jest taki dział w mojej pracy. Oczywiście, no **kierownik** mój jest **pracoholikiem,** także nie obchodzi się w mojej pracy bez biegania, bez, bez można powiedzieć, **moja praca jest** dosyć **stresująca ze względu na tę osobę**, **dlatego, no staram się swoje obowiązki wykonywać jak najlepiej**, jak na przykład powierzy mi, żebym na ten czas ustawił jakoś choinki, to staram się to robić jak najlepiej, żeby po prostu spełnić jego oczekiwania. **Oczywiście tracę na tym**, bo on często **wykorzystuje** to, że jestem, uważam tak, dobry w tej pracy, że wszystko wykonuję dobrze i precyzyjnie, no, dlatego **ja cierpię na tym psychicznie i fizycznie, a on jest zadowolony**. (…) Praca jest ośmiogodzinna, kończę swoją robotę, **melduję się** mojemu kierownikowi czy też osobie, która mnie zmienia. Zazwyczaj kierownik jest ze mną na dziale, także głównie z kończeniem roboty kończy się mój bieg w pracy i polega to na tym, że schodzę z powrotem z działu na, raczej wchodzę po takich schodkach do góry, na piętro gdzie praktycznie **rozlicza się** już **człowiek**, który kończy pracę. No i jest ta bramka, która mówi o tym, czy dana osoba wyszła, daje swój identyfikator, przejeżdża nim przez taki czujnik, który zapisuje bezpośrednio w systemie pracy, kiedy skończyłem tą robotę. Ochrona zapisuje, kiedy wyszedłem. Ta bramka ma taki czujnik, że raz na jakiś czas losowo wybiera osobę, która **ma zostać przeszukana**, czy czegoś nie ukradła, więc też czasem **muszę**, no się z tym zmagać, żeby po prostu. No oczywiście jestem pracownikiem, który nic by nie ukradł z tego sklepu, ale jednak ochroniarze mają obowiązek, żeby przeszukać mnie od stóp do głowy, no i potem podpisuję się, wchodzę z powrotem do szatni i ubieram się w moje cywilne ciuchy, żegnam się z pracownikami, mówię im do widzenia i wychodzę. MKP17

Zaprezentowana narracja na temat codziennego doświadczenia zdaje się zawierać wszystkie kluczowe elementy, które określają koncepcję relacji między czasem wolnym, czasem pracy i przymusem. Chodzi mi o:

1) transakcję wymiany dokonującej się na kapitalistycznym rynku pracy, którą badany sygnalizuje, stwierdzając, iż w jego procesie pracy „oczywiście traci na tym";
2) uosabianą w figurze „kierownika" oraz „ochrony" zewnętrzną kontrolę nad aktywnością podmiotu pracy;
3) nieostrość czasu pracy zarobkowej, który nie pokrywa się z czasem opłacanym, z czym pod postacią „przeszukania" badany „musi się zmagać".

13.3.1. Transakcja i kontrola

Naturalizacja znaczenia pracy jako transakcji wymiany rynkowej ma swoje najprostsze, ale także dobitne formuły w następujących stwierdzeniach:

> No **wykonuję swoje obowiązki, za to dostaję zapłatę**, bardzo proste. Jeśli **ja się nie wywiążę** ze swoich **obowiązków**, to pracodawca nie ma obowiązku **mi zapłacić**, bądźmy szczerzy. KPK7
>
> **Mój czas należy do naszego szefa**, a najbardziej do klienta. MSM3

Relacja „coś za coś" w odniesieniu do procesu pracy przebiega następująco: „zapłata" za „wywiązanie z obowiązków" i „czas", który „należy do szefa". Tym samym, przedmiotem transakcji jest czasowe oddanie się we władanie, co zresztą może generować i generuje codzienne trudności z poradzeniem sobie z modelem ekonomicznym wymiany pracy na wynagrodzenie, a właściwie na życie:

> W pracy raczej **nie można odpocząć**. W **pracy człowiek musi** wykonać swoją pracę, to **za to bierze** przecież **wynagrodzenie**. Owszem, są dni, że człowiek idzie. O! **Ja jęczę**: **znowu muszę wstać, znowu iść**, znowu na… Przykładowo tutaj studenci, tak jest, no tak jest po prostu, bo nam się wydaje zawsze, jak wchodzimy robimy… tu jest… **tu nie bardzo jest praca na tych toaletach**, toalety są, znaczy te ręczniczki papierowe przecież są obok, co nawiewają powietrze do suszenia rąk, suszarki, to jednak my **musimy**, z tych koszy bez przerwy, to wyten…. Aj, a mówię Panu, że w **damskich toaletach jest strasznie nieraz**. Tylko że **strasznie**, **straszny bród**. Studentka nie zdaje sobie sprawy, **studentka potrafi wejść na ubikacje i załatwić się z góry**. KPK5

Horror zwykłego dnia „pracy na toaletach damskich", gdzie straszy „straszny bród", ale właściwie przymus wykonania czynności, którego niewykonanie zagrożone jest niewypłaceniem wynagrodzenia. Wnioski te jednak są już na poziomie pewnej abstrakcji, a pozostając „bardzo blisko" materiału empirycznego, sens pracy definiowany jest przez „jęczenie: znowu muszę wstać, znowu iść" i – bo po tym fragmencie pojawia się passus o toaletach – pracować na damskich toaletach. Jeżeli w odróżnieniu od „szczęśliwego trafu" postrzegamy pracę jako transakcję „coś za coś", to ciągle pozostaje pytanie o szczegóły tej wymiany. W wypadku badanej KPK5 wyraźnie ujawnia się dyssatysfakcja odczuwana w związku z pewnymi zadaniami zawodowymi

wykonywanymi przez nią. Tutaj nieodzowny jest powrót do kwestii stawianej przez S. Bowlesa i H. Gintisa, iż nie jest bez znaczenia, kto zatrudnia, kogo i dlaczego. Praca związana z zatrudnieniem po prostu musi mieć inne znaczenia niż praca w ogóle – choć skądinąd już wiemy, że badani redukują znaczenie pracy do pracy zarobkowej. W każdym razie ważne określenie pracy pojawia się w wypowiedzi badanej KPK16:

> Tak, **mam** bardzo różne **obowiązki** i **jest mi** czasem bardzo **ciężko**. Jestem i sekretarką, i zajmuję się magazynem, apteką i laboratorium. Ja jestem jedna w trzech, czterech rodzajach. Wiedzą, że ja jestem na tyle bystra, że ja to zrobię. **Tak jest niestety w zakładach pracy**, **wykorzystywanie**. KPK16

Początek wypowiedzi badanej KPK16 jest dość standardowy do momentu, w którym badana po stronie *definiensa* umieszcza „wykorzystywanie" jako normalną sytuację w „zakładach pracy", do czego badana odnosi się, wyrażając swój stosunek do takiej sytuacji: „niestety". W tym konkretnym wypadku mamy do czynienia z rozszerzaniem zakresu obowiązków, choć równie dobrze może dotyczyć to czasu pracy:

> Przyjmuję towar, układam go, sprzedaję, odpowiadam za pieniążki, sprzątam między innymi, praktycznie to, co należy. (…) No, ja tak po 6:10, no **trzeba** przeliczyć pieniążki te, które są. Te, które tam wkłada się, jeśli za nie odpowiadamy w tym dniu, a później jeśli nie ma towaru żadnego, no to jest, zajmuję się sprzątaniem na pomoc, no wiadomo, że jest jakiś ten, sprzątane, dokładnie towaru, no i sprzedaż. No i teraz jest zakończenie pracy, to **muszę** policzyć swoją kasę, zdać koleżance. Znaczy, ja nie mierzę czasu. Po prostu to jest 8 godzinna, zmianowy tryb pracy, **osiem godzin obowiązuje** i faktycznie, jeśli **to tam się przedłuży** w jedną czy w taką stronę to jest **konieczność**. (…) No **przedłuża się**, ale z tego **nie mamy** żadnych **korzyści finansowych**. Po prostu, to już jest moja, że tak powiem **dobra wola**, **nieprzymuszona wola**. KPK8
>
> Mam **umowę o dzieło**, ale to jest **przekręt**, bo po prostu **szef nie może nas zatrudnić**, dlatego jest umowa o dzieło, tak. I w ten sposób **dostajemy większą kasę** na łapę (…) I **w tym momencie powinienem być osiem godzin**, tak, no ale jak mam zadnie takie przypuśćmy, proszę to i to zrobić w trzy dni i to jest po prostu, że ta funkcjonalność, powinna, w ciągu trzech dni powinienem ją zrobić. No, **jak ja wiem, że ja ją zrobię szybciej, to mogę sobie szybciej do domu wyjść**. **Jak się w pracy nic nie dzieje**, **to szukałem**, tak, **innych zajęć** czegoś, jakiś informacji na Internecie, **coś co mnie interesuje – niezwiązanego z pracą**. Przeglądanie jakichś informacji. Cokolwiek, cokolwiek, siedzenie w necie, raz sobie e-booka ściągnąłem, jak nie miałem przez dłuższą ilość czasu, jak miałem więcej czasu, tak. Po prostu nie było dla mnie zgłoszeń. No i książkę przeczytałem. MSM2

Choć oba przypadki mówią o pozostawaniu w pracy, to diametralnie się różnią. Badana KPK8, choć „osiem godzin obowiązuje", to w sytuacji, gdy coś „tam się przedłuży", pozostaje w pracy, bowiem „to jest konieczność", ale co

ważniejsze – i tu paradoks – jest to „konieczność", która spotyka się z „dobrą, nieprzymuszoną wolą". Oczywiście pozostaje kwestia przymusu takiej sytuacji, a mówiąc wprost, wymuszania przez pracodawcę pracy nieopłaconej w czasie ponadwymiarowym, a właściwie poza ewidencją czasu pracy. Niemniej koncepcja „dobrej, nieprzymuszonej woli" sprowadza się właśnie do tego, że praca badanej KPK8 w czasie nieopłaconym zyskuje w jakimś sensie wyższą rangę niż wtedy, gdy wykonywana jest po prostu dla „korzyści finansowych". Można powiedzieć, iż praca staje się w tym momencie czynem etycznym, ze względu na nieempiryczną przyczynę – „nieprzymuszoną wolę". Gdy jednak powrócimy do kwestii, kto kogo i dlaczego zatrudnia, to musimy taką sytuację traktować jako wspartą na pracowniczej moralności optymalizację wyzysku. Z punktu widzenia własnego interesu badana robi dobry krok, ale w złym kierunku.

Korzystając z tego samego kalamburu, choć brak mi pewności, że oddaje on dokładnie to, co chcę tu napisać: badany MSM2 robi zły krok, ale w dobrym kierunku. W pierwszej kolejności bez żadnego zażenowania ujawnia nielegalny charakter transakcji, którą zawiera ze swoim pracodawcą, „szefem". Pomijam już przeniknięcie logiki tłumaczeń pracodawców do światopoglądu podmiotów pracy, bowiem nie jest tak, że „szef nie może ich zatrudnić", tylko faktycznie nie robi tego dla maksymalizacji zysków, choć pozostaje to w świadomości badanego MSM2 „przekrętem". Natomiast chcę się tutaj skupić jedynie na koncepcji czasu pracy, który jest przedmiotem wspomnianego „przekrętu". Badany ujawnia, że ma „umowę o dzieło", co wskazuje na zadaniowy charakter pracy, ale kosztem tego, że „dostają większą kasę na łapę" jest to, że badany „powinien być osiem godzin". Zatem transakcja wygląda tak, że badany faktycznie powinien legalnie być zatrudniony na umowę o pracę, na co wskazuje normowanie czasu pracy, ale ze względu na „przekręt" nie jest tak zatrudniony, choć w koncepcji badanego jego szefa koncepcja tej transakcji implikuje pozostawanie w pracy przez określony czas, a nie do rozwiązania zadania zawodowego. I tu dochodzimy do tego, co określiłem jako zły krok w dobrym kierunku, a mianowicie do tego, iż badany przed owym „przekrętem" próbuje się bronić, pozostając w pracy pomimo rozwiązania powierzonego mu zadania, lecz zajmując się tym, co go „interesuje", ale jest „niezwiązane z pracą". Tym samym, badany utrzymuje pozory, że wywiązuje się z transakcji, choć z niej faktycznie się nie wywiązuje, ale sprawa jest bardziej pokomplikowana, bowiem oszukując swego pracodawcę, badany działa przeciwko maksymalizacji zysków płynących z „przekrętu", a przez to pomniejsza różnicę płynącą z nieposzanowania porządku prawnego przez jego pracodawcę.

Obie relacjonowane przez badanych sytuacje dotyczą transakcji dokonywanej na kapitalistycznym rynku pracy, która przekłada się na własność czasu podmiotu pracy. Niemniej różnica między opisywanymi przez badanych działaniami jest diametralna: badana KPK8 za darmo oddaje się do dyspozycji pracodawcy, a badany MSM2 za pieniądze pracodawcy odzyskuje

swój czas, który w nieuczciwej wymianie wcześniej sprzedał. Patrząc na to, co robi MSM2 (nie jako jedyny z badanych przedstawicieli młodych specjalistów) w kategoriach Laclauowskiej antyredukcjonistycznej interpretacji S. Bowlesa i H. Gintisa, widać, że rzeczywiście siła robocza jest specyficznym towarem i nie jest tak, że wystarczy, aby kapitalista ją nabył, musi jeszcze zmusić ją do pracy. W tym sensie działania MSM2 ujawniają najbardziej elementarny opór pracowników wobec przedsiębiorców, naruszając warunki transakcji, do której zostali swymi warunkami bytowymi zmuszeni. Antagonizm między pracownikami i właścicielami, który w najbardziej podstawowej postaci jest konfliktem interesów, powoduje więc konieczność wzmożonej kontroli, która podąża za strukturą dyscypliny pracy, a właściwie jej dwa fundamentalne imperatywy: przyjdź do pracy i pracuj. Oto przykłady wypowiedzi, które po stronie definiującej doświadczenie pracy zawierają znaczenia związane z dyscypliną i kontrolą:

> No nie mam, na przykład, żadnych **uwag**. **Kontroluje** tu mnie pani z administracji, z uniwersytetu jest **kontrol**. No i **kontroluje** również nasza brygadzistka, widzi, koleżanki też widzą czy człowiek posprzątał, czy nie. Przy okazji, jedna posprząta bardzo dobrze, druga może nie tak dobrze, to poprawić **trzeba** po niej. I nieraz się człowiek denerwuje, bo **więcej obowiązków** ma. No bo na przykład tak brzydko odwalą. [A co, gdy „odwalą"? – P.S.] No trzeba jej nasze… pani **brygadzistka** przekaże jej i **każe jej** starać się poprawić tę pracę, którą zrobiła. (…) a nieraz to jeden drugi raz może się zdarzyć, każdy ma jakieś słabości, ale nie zawsze – **musi się poprawić**. **Jak się nie poprawi**, no **to dziękujemy bardzo**. Ta pani się nie nadaje. [Często tak się dzieje? – P.S.] No troszkę jest **rotacja**. **Wyleciały** niektóre panie, nie tylko **za sprzątanie**, ale i są panie, które **potrafią nie przyjść do pracy**, może sobie znajdą gdzieś indziej pracę lepszą. Także no, różnie: jeden dzień człowiek nie przyjdzie do pracy, drugi dzień, trzeci dzień, jednak ta praca wymaga obowiązku (…) pracodawca wyznacza sobie takie **ultimatum** do trzech dni. KPK5

> No mój zwykły dzień w pracy. Raczej zacznę od tego, jak wygląda to, że **ledwo wstaję do pracy**. Wstaję około godziny szóstej i po prostu **ciężko mi wstać**, bo jak kojarzy mi się myśl o **kierowniku**, który cały czas **mnie gania**, to aż **mi się nie chce**, no, ale jednak **muszę zarobić na siebie** i wstaję. (…) Mój dzień zależy od dnia, raczej zależy od tego, jakie jest poczucie humoru mojego **kierownika**, **klientów**, którzy przychodzą oraz ich **uporczywości**, bo czasem się zdarza tak, że klient przychodzi, oczywiście, no **strzela** różne **foszki**, które praktycznie są niepotrzebne i ja przez to się psychicznie **stresuję**, **denerwuję** tym, że on, on na mnie coś **narzuca** lub też mówi to, co jest niezgodne z prawdą, ale jednak to jest, to przychodzi później na forum, kiedy to ja **dostanę opieprz od kierownika**. No także tak to wygląda. **Praca wygląda normalnie**, pomoc klientom i **robienie tego, co kierownik po prostu każe zrobić**. MKP17

Nie bez przyczyny oba przykłady dotyczą badanych należących do przypadku osób wykonujących pracę prostą, gdyż badani młodzi specjaliści cieszą

się pewnym rozluźnieniem dyscypliny w swojej pracy. W każdym razie proces pracy, a właściwie rezultaty transakcji zawieranej na kapitalistycznym rynku pracy implikują działania kontrolne, które w swych ostatecznych rezultatach mogą prowadzić wpierw do „ultimatum", następnie do „rotacji", co stanowi istotny problem w perspektywie przymusu „zarobienia na siebie". Determinacja ekonomiczna przesądza o stosunku do pracy w najbardziej podstawowym zakresie, a chodzi o wolę, „chcenie". Rodzi to problem woli, bowiem jeżeli badanemu „nie chce się" nawet „wstać do pracy", to skoro przychodzi jednak do pracy, to czy tego jednak nie chce? Czasownik modalny „chcieć", który kumuluje problemy relacji jednostki do struktury, na linii „móc" i „musieć" ujawnia niejednoznaczny stosunek podmiotu pracy do aktywności, która przypada mu w udziale. Ta niejednoznaczność, przekładając się na potencjalny opór czy rozluźnienie dyscypliny pracy, spotyka się z ujednoznacznieniem w postaci „wylecenia" z pracy czy „opieprzu od kierownika".

Wszystko to także przekłada się na delimitację czasu wolnego i czasu pracy, gdyż rodzi się pytanie, czy obsesyjnie powracająca w czasie wolnym myśl o pracy nie zaburza granicy – badana MSM20 ujmuje to dosadnie: „Myślisz, że dla mnie jest to przyjemne po całym tygodniu zapierdalania mówić o swojej pracy?". Ustanawiając niejako przebieg granicy czasu pracy i czasu wolnego: czasu „przyjemnego" i w konsekwencji „nieprzyjemnego", ale także czasu „zapierdalania" i w konsekwencji „niezapierdalania". Wracając do badanego MKP17, warto zwrócić uwagę na to, że w jego wypowiedzi figura „kierownika" zlewa się w z figurą „klientów", właściwie od słów „którzy przychodzą oraz ich uporczywości" nie sposób odróżnić, o kogo chodzi. Możliwe jednak, że nie ma to znaczenia dla badanego, co zresztą może przekładać się na ciekawy, choć niepewny wniosek w odniesieniu do delimitacji granicy między czasem wolnym i czasem pracy w kulturze konsumpcji – w czasie wolnym wchodzę w rolę klienta, którego „foszki" „stresują". Tym sposobem przeszliśmy od „opieprzu od kierownika" do „strzelania foszków" przez klientów, a właściwie do delimitacji granicy między czasem pracy i czasem wolnym.

13.3.2. Czas pracy i czas wolny – delimitacja granicy

Choć przedmiotem badania były znaczenia pracy, to badani określając jej sens, poruszali wątek czasu wolnego, a już samo występowanie rozróżnienia czasu pracy od czasu wolnego jest znaczące. Badani, definiując znaczenia pracy, robią to za pomocą opozycji pracy i czasu wolnego, z tego powodu, ale także podążając za ważnym spostrzeżeniem F. de Saussure'a, iż język jest systemem opozycji: jeżeli czas pracy jest czymś innym niż czas wolny, a uchwycenie różnicy między jednym i drugim ujawnia sens pracy, to czas pracy musi w konsekwencji być traktowany jako czas nie-wolny. Podtrzymując to wnioskowanie, które przewija się przez wszystkie dotychczas analizowane przypadki, w tym miejscu będę raczej koncentrował się na zespole

reguł, które umożliwiają oddzielenie czasu wolnego od czasu pracy – wszystkie one silnie łączą się z koncepcją pracy w kapitalizmie.

Pierwsza z koncepcji wiąże się z jednej strony z naruszeniem dyscypliny pracy poprzez zmniejszenie wymiaru czasu pracy, które jest odzyskaniem sprawstwa podmiotu pracy:

> No teraz mówię, mój dzień wygląda w pracy, że przychodzę, jem śniadanie, a **następnie idę na odprawę**. Na **odprawie** jestem **poinformowany** o tym, **co** dzisiaj **będę robił**, czyli na przykład, nie wiem: jest jakaś awaria na skrzyżowaniu. [Na którą przychodzisz? – P.S.] Ja **przychodzę** do pracy **na** godzinę **siódmą**. Przychodzę, **na ogół się spóźniam**, piętnaście minut, możesz to wyciąć [śmiech]. Przychodzę, jem śniadanie o godzinie **ósmej jest odprawa**. [Dlaczego zaczynasz dzień pracy od siódmej, skoro o ósmej jest dopiero odprawa? – P.S.] Ponieważ, przesunąłem ten czas pracy, bo wcześniej przychodziłem na godzinę **ósmą do szesnastej**, **teraz od siódmej do piętnastej**, tylko po to, **żeby móc sobie pospawać po pracy**. To znaczy, przesunąłem ten dzień pracy tylko po to, żeby **móc sobie** później **pospawać**, czyli po pracy po godzinie piętnastej, mam więcej dnia niż po godzinie szesnastej. No o to chodziło, to był główny cel. A po drugie (…) przez tę godzinę w firmie się nic nie dzieje, to jest (…) godzina rozruchowa i tak pracując od ósmej, robimy dokładnie to samo. Czyli powiedzmy, pisałem do szefa i jadłem śniadanie, a teraz (…) ja **mam siedem godzin pracy**. MSM1

Na pytanie, dlaczego badany tak robi MSM1, wyjaśnia:

> Nie wiem, ale **tam jestem panem samego siebie**, pracę kończę, kiedy **chcę**. No powiedzmy, nie kiedy chcę, są normy odgórne, do dwudziestej pierwszej **mogę** pracować, ale powiedzmy **mogę sobie** nie przyjechać, bo załóżmy nie mam po co lub coś mi wyskoczyło, coś **muszę** zrobić, nie **muszę** się tym stresować. MSM1

Główna linia rozdzielająca czas pracy od czasu wolnego przebiega zgodnie z tą, która w przekroju całego materiału empirycznego znajduje swój wyraz w czasownikach modalnych „musieć" i „móc", ale akurat w tym konkretnym przypadku tak wyraźnie ujawnia się radykalna różnica między tym, co badany „musi", co „może sobie" i czego „nie musi". Cała narracja, która ujawnia koncepcję różnicy między czasem pracy i czasem wolnym dodatkowo uruchamiana jest w momencie budowania przez MSM1 uzasadnienia dla zmniejszenia wymiaru czasu pracy – teraz „ma siedem godzin pracy" zamiast ośmiu. Najważniejsze jest jednak to, że o statusie danej czynności pod względem stosunku jednostki do struktury w odniesieniu do znaczenia pracy nie decyduje nic poza tym, czy dokonuje się ona w obszarze płatnej pracy zarobkowej czy też w obszarze czasu wolnego. Mówiąc wprost, nie ma nic w aktywności spawania, co powoduje, że staje się ona przymusem, gdyż badany MSM1 „może sobie pospawać", co najważniejsze, „po pracy". Otrzymując wynagrodzenie za czas, w którym *de facto* badany wolny jest od pracy zarobkowej, ale także

przez to, że w czasie wolnym realizuje inne czynności, których efektem jest powstawanie wartości dodatkowej bezwzględnej, realizuje się coś, co S. Aronowitz z Williamem DiFazio określają jako, „aktywna nie-praca" [ang. *active nonwork*][332]. Pojęcie to miało w gąszczu komplikacji i nieporozumień narosłych na gruncie konfliktów społecznych, procesów deindustrializacji i prekaryzacji odróżnić aktywność zawodową od aktywności, która była pracą niepodejmowaną zarobkowo, a jednocześnie odróżnić taką aktywność od aktywności, która jest nie-pracą podejmowaną ze względu na determinację ekonomiczną[333]. Reasumując, „aktywna nie-praca" to nie jest praca, bo choć wiąże się z jakimiś materialnymi wynikami, to nie z wynagrodzeniem, również „aktywna nie-praca" nie jest „nie-pracą odzierającą z godności" [ang. *undignified nonwork*][334]. Mówiąc wprost, „aktywna nie-praca" jest aktywnością, przez którą nie realizuje się logika surwiwalu i dążenie za wszelką cenę do przeżycia. Przy zastrzeżeniu, że pojęcie „nie-pracy" reprodukuje strukturę pojęcia pracy zredukowanej do pracy zarobkowej[335], pojęcie to trafnie nazywa aktywność badanego MSM1. Co więcej, nie tylko można tu na zasadzie uznania, iż język jest systemem opozycji, wyprowadzić wniosek, iż w czasie pracy nic sobie porobić nie można (a zatem „aktywna nie-praca" jest niemożliwa), ale po prostu badany MSM1 jest jak każdy u podstaw zdeterminowany ekonomicznie i daje temu wyraz. Na zasadzie opozycji jednak, jeżeli o czasie wolnym mówi wprost „tam jestem panem samego siebie", to pomimo iż spawanie wydaje się być mniejszym intelektualnym wyzwaniem niż zadania zawodowe, przed którymi w pracy staje badany, to właśnie za sprawą odzyskania sprawstwa czas wolny ma dla niego specjalny status, co zresztą odróżnia ten obszar czasu od czasu pracy.

Kolejna graniczna – dosłownie – sytuacja wyłania się z dość systematycznego wykładu koncepcji różnicy między czasem pracy i czasem wolnym:

> **Mnie męczy tylko praca**. Zdecydowanie, to są właśnie **rzeczy**, przy których **się odpoczywa** [parzenie i picie kawy, wyjście do sklepu po drugie śniadanie – przyp. P.S.]. Zresztą masa rzeczy ma na to wpływ. Tak jak mówiłem, w pewnym momencie projekt wchodzi w **fazę monotonną**, czyli właśnie produkcja, wiesz, kolejnych stron. Jeśli na przykład obrabiasz jakąś fotografię, to jest O.K. w pracy, jeszcze możesz naprawdę z przeciętnego materiału fotograficznego wydobyć więcej wyrazu, **może dać ci to pewną satysfakcję**, tak. Dobre zdjęcia, które oglądamy, nawet nie wiem, w galeriach, jak jest wystawa

[332] S. Aronowitz, W. DiFazio, *The Jobless Future*, Minneapolis–London 2010, s. 336.
[333] Zob. tamże.
[334] Zob. tamże, s. 337.
[335] Ukucie pojęcia „aktywnej nie-pracy" ma swój cel polemiczny, ponieważ S. Aronowitz i W. DiFazio podważają twierdzenie o nieuchronnie patologicznych skutkach niepodejmowania pracy (zarobkowej). W tym miejscu powołują się na badania W. DiFazio nad dokerami ze wschodniego wybrzeża Stanów Zjednoczonych, którzy mając zapewniony byt materialny, a dysponując wolnym czasem, sami sobie go produktywnie organizowali. Zob. tamże, s. 336–337.

> fotografii, to tam też zostały użyte jakieś środki albo cyfrowe, albo analogowe, czyli jakieś filtry do wywoływania tych zdjęć, właśnie żeby uzyskać pożądany efekt. Natomiast jeżeli **robi się takich zdjęć z sześćdziesiąt**, to pojawia się straszna **monotonia** i siedzenie cały czas w tej samej pozycji i robienie tego samego sprawia, że ta **praca pomimo** tego, **że twórcza,** zaczyna przypominać takie **prace**, które są **mało pożądane** jak **przy kasie** czy (…) **sprzątaczki**, która **cały czas sprząta**, **cały czas właściwie robi to samo**, tak. Wiesz, **jeżeli bym zajmował się zawodowo parzeniem kawy, pewnie by mnie to nudziło**. Ponieważ, **przesyt** by się bardzo szybko pojawił, chociaż dlatego. MSM3

Badany MSM3 w centrum swojej wypowiedzi na temat sensu pracy stawia „monotonię", „nudę" wiążące się z „przesytem" pewnych czynności. W tym wypadku mamy do czynienia z czasem wolnym w czasie pracy, z przerwą w pracy. Koncepcja badanego MSM3 jest wyjątkowo prosta, ale dostarcza ciekawych wniosków. Otóż wystarczy odstąpić od zadania zawodowego, by rozpoczął się odpoczynek, a przy tym nie ma znaczenia, na czym polega aktywność wykonywana w przerwie. Chodzi mi o to, że z koncepcji badanego MSM3 wyłania się praca, która definiowana jest za pomocą kategorii „monotonii" i „nudy" niezależnie od tego, co w pracy się robi. Właściwie, właśnie to, że robi się coś „zawodowo", powoduje pojawienie się uczucia nudy. Oczywiście zjawisko nudy jest daleko bardziej skomplikowane (można odczuwać nudę w czasie wolnym), ale w tym miejscu warto podkreślić, iż obszar czasu wolnego rozpościera się za punktem granicznym, którym jest odstąpienie od pracy. Tak w czasie pracy, gdy chodzi o przerwy, jak i u jego kresu, przed opuszczeniem zakładu pracy, o czym świadczy inny status tych samych czynności w poniższej wypowiedzi pracownicy sektora usług – narracja jest dość szczegółowa, ale nie chciałem, by pozostało wrażenie, że fragment stanowiący przedmiot analizy jest wyrwany z kontekstu:

> Mój dzień w pracy: pracuję dwuzmianowo, czyli albo zaczynam pracę od godziny szóstej do godziny czternastej, albo od godziny czternastej do godziny dwudziestej drugiej. I kiedy przychodzę na rano, **muszę** się wpisać, że przyszłam na listę i wtedy jest liczony mi ten czas pracy, **wtedy się też przebieram w rzeczy, w fartuch, muszę włożyć właśnie**, w odpowiednie obuwie, w odpowiednie nakrycie głowy i do tego prawda, rękawiczki, jeżeli przyrządzam potrawy, i zaczynam, zaczynam pracę. Przygotowuję właśnie kawiarnię, przygotowuję zaplecze, czyli **trzeba** posprzątać, **trzeba** zamieść podłogę i zmyć podłogę, powycierać stoliki i siedzenia, wszystko powykładać i poukładać, żeby ładnie to wyglądało na zewnątrz. Przygotować całą wystawę, żeby, czyli powyciągać wszystkie jakieś tam ozdoby, produkty, znaczy jakieś etykietki, które reklamują firmę, w której pracuję i przygotować asortyment na zapleczu, czyli właśnie powykładać wszystkie lody, powykładać owoce, zrobić koktajle, zrobić soki, poukładać cały asortyment, pootwierać i podokładać rzeczy, które się kończą, czyli jakieś tam orzeszki, jakieś tam posypki i takie rzeczy. (…) Na zakończenie, jeżeli już kończę pracę na rano, to wtedy właściwie tylko się przebieram i wypisuję, że wychodzę i to jest cały mój dzień pracy. A jeżeli

mam na popołudnie, to przychodzę, wpisuję się, że jestem na listę, przebieram się i normalnie pracuję, czyli obsługuję klientów, wchodzę po towar, robię rzeczy, dokładam to, czego brakuje i na koniec sprzątam całą kawiarnię, sprzątam zaplecze, chowam wszystko, wyrzucam tam, co trzeba, układam tak jak należy, przebieram się, wypisuję się z listy i to jest praca na drugą zmianę. (…) W pracy sprzedaję lody. Mam kontakt właśnie z ludźmi, pracuję też na kasie, pracuję też na zapleczu, czyli przygotowuję cały asortyment, w skład którego wchodzą lody zwykłe mleczne, lody sorbetowe, są również różne desery typu tam ciasto, ale też takie wykwintne jakieś tiramisu, właśnie desery lodowe z owocami i tym podobne. Przygotowuję też soki, koktajle, co tam jeszcze. Oprócz tego sprzątam właśnie kawiarnię przed otwarciem i po zamknięciu, czyli też właśnie muszę wszystko przygotować, żeby jak klienci już przyjdą, żeby już wszystko było gotowe, żeby kasa działała, tak, muszę przypilnować, żeby były rolki w kasie, żeby stan kasy żeby się zgadzał, żeby był odpowiedni bilon i monety, i przygotować właśnie całą kawiarnię, czyli zadbać, żeby był cały asortyment, żeby były serwetki, żeby wszystko się zgadzało, żeby stan się zgadzał, żeby w szatni był porządek, na zapleczu i na zewnątrz i przygotować właśnie całą kawiarnię do otwarcia. Po zamknięciu właśnie również sprzątamy całą kawiarnię, chowam asortyment, wyrzucam rzeczy, które się już zepsuły, które nie nadają się do spożycia, sporządzam listę rzeczy, których brakuje, sprzątam zaplecze, **mogę się przebrać i iść do domu**. KPK19

Niby ta sama czynność („przebranie się"), ale w zależności od kierunku przejścia staje się wolnością albo przymusem: gdy badana z dominium czasu wolnego przechodzi do dominium czasu pracy, „musi" się przebrać, gdy ruch wykonywany jest w odwrotną stronę, to zostaje wyrażony w kategoriach możliwości. Koncepcje czasu wolnego jako rewers niewolnego czasu pracy stanowią rezerwuar znaczeń pracy, o których jednak nie można wspomnieć bezpośrednio, lecz jedynie za pośrednictwem znaczeń nadawanych czasowi wolnemu.

13.3.3. Czas wolny to nie czas pracy – definicje i opisy czasu wolnego

Definicje i opisy czasu wolnego między grupami, których sensy pracy są tu porównywane, różniły się. Nie chodzi mi jednak o różnice, które można by zrzucić na karb uzależnionych od statusu społecznego stylów życia, lecz o to, że z zebranego materiału wyłania się różnica, którą wytłumaczyć można odmiennymi orientacjami kodowymi. Dalece upraszczając i idealizując różnice w wynikach między młodymi specjalistami i osobami wykonującymi prace proste, można by powiedzieć, iż w procesie definiowania znaczeń pracy ci pierwsi używają kodu rozwiniętego, ci drudzy ograniczonego. Piszę o tym spostrzeżeniu, iż jest ono daleko idącym uproszczeniem, gdyż w pozostałej części gromadzonego materiału tak wyraźny podział nie występował. Tymczasem w odniesieniu do definicji i opisów czasu wolnego w wypadku

przedstawicieli osób wykonujących prace proste mamy do czynienia głównie z opisami konkretnych sytuacji i aktywności badanych, podczas gdy pośród przedstawicieli młodych specjalistów obok opisów występują abstrakcyjne ujęcia definicyjne koncepcji czasu wolnego. W każdym razie rozpocznijmy analizę znaczeń pracy wyłaniających się z opisów czasu wolnego:

> Po pracy najczęściej wracam do domu i zależy oczywiście, o której wracam, czy kończę pracę na rano, czy kończę pracę na popołudnie, ale jeżeli kończę pracę na rano, wracam i próbuję się **odprężyć**, czyli najczęściej biorę prysznic, który działa na mnie bardzo **odprężająco**. Zjem jakiś tam obiad czy jakiś tam inny posiłek i wtedy albo czytam, w zależności, **na co mam ochotę**, albo czytam książki, albo siedzę przy komputerze i szperam w Internecie, albo oglądam telewizję i mój ulubiony serial „Kryminalne zagadki", który jest po prostu najlepszym serialem na świecie i mogę oglądać go non-stop. Ewentualnie wychodzę z moim psem na długie spacery albo jeżdżę z moim chłopakiem na rowerze, co też bardzo, bardzo, bardzo **lubię**. Oprócz tego chodzę na basen, pływam, to jest też moje **ulubione zajęcie** i tańczę. **Taniec** to jest po prostu **rzecz bardzo ważna** w **moim życiu**, tańczę w Zespole Pieśni i Tańca X od lat ośmiu, jest to moją **pasją** i to chciałabym, oprócz moich studiów, też **chciałabym cały czas to robić** w **życiu**. (…) Tańce mam dwa razy w tygodniu w poniedziałki i w czwartki od godziny siedemnastej do dziewiętnastej. Tam **mogę się odprężyć po pracy**, porozmawiać z moimi ulubionymi znajomymi i bardzo właśnie **lubię** to zajęcie. Później wracam do domu i właśnie też się **odprężam**, czytam **sobie** jakąś książkę, oglądam telewizję, takie tam zwykłe rzeczy. (…) Najbardziej to lubię tańczyć. Taniec jest po prostu **pasją** mojego **życia**. Robię to już tyle lat, że nie wyobrażam sobie tego nie robić. To mi pomaga też się **odprężyć**, właśnie **zdystansować do pracy** (…) ogólnie i to jest właśnie moją pasją. Toteż, dlatego że mogę z zespołem, z którym tańczę, wyjeżdżamy na różne zgromadzenia, różne obozy, na których oprócz tego, że świetnie się bawimy, to **uczymy się** nowych rzeczy, ale też **zwiedzamy świat**. Możemy razem **poznać** siebie nawzajem jeszcze lepiej niż dotychczas i **poznać**, i **poznać** nowe, nowych ludzi, nowe zakątki i to jest bardzo **ciekawe,** to też pomaga mi się **rozwijać** właściwie, właściwie w każdym kierunku, bo nie dość, że mam cały czas kontakt z ludźmi, poznaję nowe rzeczy i nowych ludzi, to jeszcze **mogę swoją pasję** cały czas właśnie **rozwijać**. KPK19
>
> W **życiu** to jestem **energiczną osobą**, **lubię** jeździć motocyklem, grać w różne gry na komputerze, czytać. A **kupiłem sobie** kiedyś motocykl, **dla zaspokojenia swojej potrzeby** chwilowej, **żeby** po prostu **spełniać się w życiu**. Już na nim nie jeżdżę, nie jeżdżę, ponieważ właśnie go sprzedałem, ale później kupi się jeszcze jeden, następny, lepszy, **żeby** po prostu **mieć coś z życia**. (…) Tak, od początku **bardzo lubiłem**, no i cały czas **lubię** grzebać w samochodzie. Więc po prostu **staram się rozwijać** w tym kierunku. (…) Jeżeli coś się zrobi samemu, to jest większa **satysfakcja** (…). KPM3
>
> I teraz jakby ten **czas**, który **mogę sobie poświęcić**, jest jakby mniejszy, też wydaje mi się, że potrzebuję **czasu**, żeby sobie wyznaczyć ten **czas tylko dla**

siebie. Teraz potrzebuję tego czasu możliwe, że dla dwóch osób wspólnie niż tylko dla siebie. No ale, no, staram się jednak, tak mimo wszystko, nie wiem, **wygrzebać trochę czasu** na jakieś **zainteresowania**, typu właśnie jakieś **sporty**, **czytanie**, no ale jednak ciągle **brakuje**. Znaczy wiesz co, bo teraz może mam taki czas, taki nastrój, teraz rzeczywiście, **trzęsawka nad tą pracą**, no i może właśnie przez to, że wiesz, **nie mam czasu na inne rzeczy** i tak naprawdę **nie mam chwili dla siebie** takiej, że zupełnie jest taki **oddech**. MSK4

Mój dzień po pracy to powrót przede wszystkim do domu. I później **czas wolny** w zależności od nastroju **robię** to, **na co mam ochotę**. Mam też pewne **obowiązki**, np. codziennie **chodzę z psem na spacery,** jest to niejako wpisane w kalendarz codzienny. (…) Praca jest bardzo ciekawa i interesująca, ale **nie można żyć samą pracą**. MSM7

Gdy zejść na najbardziej podstawowy poziom, z opisów czasu wolnego wyłania się obszar czasu, w którym podmiot pracy – jak określa to badana KPK19 – „odpręża się". Co jednak ważniejsze, aktywności, które stają się udziałem podmiotu pracy w czasie wolnym, określane są jako „dystansowanie się od pracy". Mówiąc wprost, oba te obszary czasu są ze sobą powiązane, choć wydaje się, że to czas pracy jest „praprzyczyną" wyłonienia się pojęcia czasu wolnego. W każdym razie „dystansowanie się od pracy", jak określa to ta sama badana, znajduje swoje dookreślenie w robieniu tego, co badana „lubi" i na co „ma ochotę", a te pojęcia powiązane są z „uczeniem się", „poznawaniem" krajów i ludzi, „rozwojem" i „pasją". Znaczenie takiego opisu cech nadawanych czasowi wolnemu staje się bardziej dobitne, gdy zadamy sobie trud dokonania eksperymentu myślowego i chociaż oczywiste jest, iż taka ewentualność jest gramatycznie możliwa, to badani ocenili możliwość mówienia językiem tego typu o pracy. Mówiąc wprost, ta sama badana (jak i wszyscy pozostali badani przedstawiciele osób wykonujących prace proste) nadaje zupełnie inne znaczenia czasowi wolnemu od czasu pracy, to oczywiste, ale jawi się wobec tego pytanie, dlaczego o pracy w kapitalizmie nie mówi się w kategoriach robienia tego, „co się lubi", „na co ma się ochotę". Specjalnie skupiłem się na tych dwóch cechach, bowiem w przypadku młodych specjalistów faktycznie kategorie „uczenia się", „poznawania" czy „rozwoju" stanowią znaczące definiowanego przez badanych doświadczenia pracy – choć okaże się to nieco bardziej skomplikowane. Jednakże, jeżeli miałbym skupić się na wspomnianych kategoriach, których jądro stanowi pojęcie „rozwoju", to konsekwencja mówienia o czasie wolnym w kategoriach rozwoju przy jednoczesnej nieobecności tej kategorii w momencie bezpośredniego definiowania czasu pracy sugeruje – za pośrednictwem pojęcia czasu wolnego – iż czas pracy jest czasem wolnym od rozwoju, co brzmi dziwnie. Ujmując to wprost, praca jest blokadą rozwoju.

„Aktywna nie-praca", której oddaje się badana KPK19, realizując swoje potrzeby ekspresji artystycznej, jest przeniesieniem realizacji potrzeby autokreacji do sfery wolnej od pracy zarobkowej – ta nie wychodzi naprzeciw potrzebom badanej poza potrzebą „utrzymania się". Jeszcze ostrzejsza granica

między czasem wolnym i czasem pracy rysuje w wypowiedzi badanego KPM3, który określając swoją opozycyjną lub przynajmniej alternatywną tożsamość względem tożsamości podmiotu pracy, mówi, że „w życiu" jest „energiczną osobą". Dalej zaś, bycie „energicznym" i „osobą" definiowane jest przez to, co badany „lubi", a także przez „zaspokajanie swoich potrzeb", które wiążą się podobnie jak we wcześniejszej narracji z „rozwojem" i „satysfakcją". Co ważniejsze jednak w tym miejscu – bo konkluzja o pracy jako blokadzie rozwoju już się pojawiła – z opisu alternatywnej definicji tożsamości wyłania się ostry i wyraźny podział na życie powiązane z obszarem czasu wolnego i… właśnie, na pracę jako obszar opozycyjny względem życia. Wcześniej za H.A. Giroux w analogii do ekonomizującej się edukacji nazwałem to strefą śmierci. Tu jednak, podążając ciągle za zasadą, iż język jest system opozycji, uzyskujemy dodatkowe cechy podmiotu pracy, jeżeli bowiem badany określa się jako „osoba energiczna" w „życiu" w „aktywnej nie-pracy", to w pracy pozostaje nie-osobą, nie-energiczną, nie-żywą: pracownikiem zombie. Podmiot pracy, dla którego aktywność „spełniania się w życiu" raz, że zredukowana jest do aktywności konsumenta, a dwa, że przeniesiona do obszaru czasu wolnego.

Przeniesienie, o którym mowa, wyłania się także jako opozycja „trzęsawki nad pracą" wobec „czasu tylko dla siebie" i „czasu, który można sobie poświęcić". Przy tym czas wolny, a raczej jego brak, określany jest przez brak czasu na „inne rzeczy", co w jakimś sensie uzasadnia stosowanie zaproponowanego przez S. Aronowitza i W. DiFazio łamańca językowego w postaci „aktywnej nie-pracy" choćby z tego względu, że pojęcie pracy totalizuje pojęcie czasu, wobec czego badana MSK4 tworzy całkowicie logiczny podział dychotomiczny na pracę i „inne rzeczy". Konsekwentnie wszystko, co nie jest pracą jest nie-pracą, co w języku badanej jest „inne" niż praca.

„Nie można żyć samą pracą" – powiada badany MSM7, który także podejmuje próbę bardziej abstrakcyjnej definicji czasu wolnego, określając ten obszar czasu jako ten, w którym „robi, na co ma ochotę". Z pozostałych zaprezentowanych wypowiedzi też można wyłowić bardziej abstrakcyjne ujęcia czasu wolnego jako tego, który kojarzony jest z „rozwojem", „satysfakcją", „spełnianiem się", „czasem dla siebie", co metaforycznie ujmowane jest jako „odprężenie" w konsekwencji naprężonego podmiotu pracy, czy chwila „oddechu" podmiotu pracy pozbawianego przez pracę tchnienia.

Jednak to abstrakcyjne ujęcia czasu wolnego pełniej odsłonią znaczenia pracy:

> Tutaj **czas wolny** jest użyty w znaczeniu **czasu**, **który sam sobie organizuję**. Czyli **czas zajęty**, to jest taki **czas**, **kiedy podlegam** pewnemu **narzuconemu planowi**. Czyli idę na zajęcia **od tej do tej** (…) I tam **nie mam wyboru**, **muszę się podporządkować**, z kolei w **czasie wolnym ja decyduję, co robię** (…) No bo tak **naprawdę robię w pracy zawsze** to, co **wynika z moich obowiązków**, **nawet jeżeli nie mam ochoty tego robić**, to i tak mam już umówione spotkania, mam umówione zadania do wykonania i po prostu **nie mogę sobie przyjść do pracy i nic nie robić**, a w życiu **po pracy nie** zawsze **muszę** (…). Je-

żeli nie chce mi się iść na spacer, to nie idę, a jeżeli nie chcę wyjść na rower, to też nie wychodzę. MSM9

Mieć wolne, tak, znaczy, że **można sobie siedzieć i nic nie robić**, tak. **Mieć wolne,** to znaczy **mieć czas na coś, co nie wynika bezpośrednio z obowiązków** (…). MSM5

Więc na przykład, więc **wolę sobie** na przykład, no **po robocie mam swój wolny czas i robię to, co mi się naprawdę podoba**. Czyli po prostu albo **sprawia mi przyjemność**. MSM2

No **laba**, no **wolne**, **czas wolny**, nie? Wolny w tym znaczeniu, że **sam dla siebie mogę coś zrobić**, że spotkam się z dziewczyną i razem gdzieś pójdziemy – normalnie. Każdy musi mieć czas dla siebie, żeby się **zrelaksować i porobić, co się chce**. [Dlaczego? – P.S.] Wiadomo, że **praca męczy**, **zawsze jakoś tam męczy**: **stresuje, frustruje, denerwuje,** bo to, bo tamto, bo **terminy**, bo **klienci** sami nie wiedzą, czego chcą, bo **szef** każe się domyślać, o co mu chodzi. MSM11

Cechy, jakie ma czas wolny, są następujące: czas „samodzielnie organizowany dla siebie", w którym „samemu się decyduje co robić", w którym podmiot „nie musi", w którym „może sobie siedzieć i nic nie robić", a jak coś robi, to „nie wynika to z obowiązków" i jest to „swój czas" na „robienie tego, co się naprawdę podoba" i „sprawia przyjemność", czas wolny od „zmęczenia", „stresu", „frustracji", „zdenerwowania", „terminów", „klientów", „szefa". Na zasadzie opozycji, choć też pojawia się to wprost w wypowiedzi MSM9, odsłaniają się sensy pracy jako obszaru „czasu zajętego", który nasuwa skojarzenie z okupacją, a który wiąże się z „podleganiem narzuconemu planowi", „podporządkowaniem" i „robieniem tego, co wynika z obowiązków", co implikuje także robienie tego, na co „nie ma się ochoty". Jest to także czas, w którym ktoś inny decyduje za nas, co robić, w którym podmiot pracy musi i nie może, a zatem czas, który już do podmiotu pracy nie należy i w którym robimy to, na co ochoty nie mamy. Po prostu do pracy nie można sobie przychodzić, do pracy trzeba przychodzić.

Kolejna wypowiedź – choć mam opory, aby użyć tego sformułowania, które uznaję za przerzucenie pracy interpretacyjnej na Czytelnika – mówi sama za siebie. Badana MSK20 nie pozostawia pola do interpretacji, gdy mówiąc o znaczeniu swojej pracy, stawia ją vis-à-vis czasu wolnego, a samą siebie jako podmiot w społecznym stosunku pracy vis-à-vis pracodawcy:

Jeżeli **nie masz czasu** na **inne rzeczy** niż **praca**, zorganizowanie **czasu wolnego**, **zadbanie o siebie**, **relacje z innymi osobami**, to znaczy, że **zapierdalasz**. [Wyłania się tu różnica między pracą a czasem wolnym – przyp. P.S.]. W **czasie wolnym robisz coś dla siebie**, a w **czasie pracy robisz dla pracodawcy**. [Nie pracujesz dla siebie? – P.S.] Robisz to **dla siebie** o tyle, że **zarabiasz pieniądze**, poza tym jest **to sytuacja bardziej korzystna dla niego niż dla ciebie – on zarabia więcej, ale inaczej umarłabym z głodu**. MSK20

Nie potrafię inaczej skomentować tej wypowiedzi, która sama jest i materiałem empirycznym, i interpretacją, inaczej niż tak, że jest spojrzeniem badanej w głąb praktyki pracy, które przypadła jej w udziale – w głąb horroru pracy w kapitalizmie przy jednoczesnym pozostawaniu zakładnikiem modelu ekonomicznego. Praca, która nie pozostawia czasu na „inne rzeczy", „nie-pracę", zyskuje miano „zapierdalania" i konsekwentnie za podziałem, który wyłonił się ze zgromadzonego materiału empirycznego horror pracy swój rewers ma w horrorze braku czasu wolnego.

> **Cały czas praca i będzie u mnie teraz cały czas praca**, **nie będę miała dnia wolnego**. **Praca będzie całym moim życiem**. Ja sobie wzięłam za cel, że **muszę sobie dać radę**, prawda, że ja sobie poradzę, że ja **nie mogę** doprowadzić do tego, że mi coś tam umknie, że ja **stanę przed faktem dokonanym** i **nie będzie mnie stać na zapłacenie czynszu**. KPK6

Mówi badana, która zdecydowała się w trybie dwuzmianowym pracować na obie zmiany. Tak wytężona praca, która – i tu widać zaskakujące podobieństwo pomiędzy MSK20, która jest przedstawicielką młodych specjalistów i KPK6, która wykonuje pracę prostą – w koncepcji badanej ma zabezpieczyć ją przed „faktem dokonanym", że „jej nie stać na zapłacenie czynszu", dodatkowe znaczenie zyskuje, gdy uświadomimy sobie koszty tej transakcji. W najbardziej abstrakcyjnym wymiarze jest to koszt braku czasu wolnego, który – jak już wiadomo – ma jednoznacznie pozytywne znaczenia pośród badanych pracowników. O swoim spędzaniu czasu wolnego mówi badana, która będzie go pozbawiona.

> [Po co Pani chodzi do parku? – P.S.] Żeby się zrelaksować, ja uwielbiam przyrodę, uwielbiam patrzeć i umiem patrzeć. Spaceruję, chodzę, obserwuję kaczki, wiewiórki i w ten sposób **odżywam**. Wolę nawet iść do parku niż się położyć i przespać. (…) Wolę, bo chyba, ja uważam, że od spania jest noc. A w dzień nie powinno się spać, szkoda dnia. (…) Ja po prostu idę bo tam, tam bo to lubię, bo kocham przyrodę i tam, i tam odpoczywam, nie idę po pracy, nie kładę się na tapczan i nie idę spać tylko idę do parku. KPK6

Badana KPK6 jest pierwszą, która stwierdza, że „praca będzie całym jej życiem", ale nie ma w tym stwierdzeniu nic pozytywnego, gdyż pojawia się pytanie *à propos* zastosowanej przez badaną KPK6 metafory „odżywania" – jeżeli praca będzie „całym jej życiem", to kiedy badana będzie „odżywać"? Kuriozalność tak sformułowanej kwestii nie jest ściganiem nieścisłości językowych obecnych w materiale empirycznym, ale właśnie ukazaniem, jak ściśle można wyrazić komplikacje językowe, gdy w praktyce mówienia próbujemy określić targaną antagonizmami rzeczywistość społeczną. Moim zdaniem dochodzimy tu do najbardziej podstawowego pytania, które wyłania się w kontekście czasu pracy, czasu wolnego i przymusu pracy: do kogo należy nasze życie? I znów, kwestia ta jest postawiona w sposób zbyt związany z naszym językiem potocznym, bo jeżeli jest to nasze życie, to chyba należy do nas? Tak

jednak nie jest, w transakcji „coś za coś", w ramach kapitalistycznego rynku pracy nasze życie wymieniamy na przeżycie. Zatem podmiot pracy tylko na tym traci, powodem podjęcia pracy jest życie, punktem dojścia jest również życie, ale dosłownie w międzyczasie, którym jest praca, to życie przestaje do nas należeć.

13.3.4. Twórczość – może praca nie jest blokadą rozwoju?

Tytułowa kwestia była już sygnalizowana we wstępie podrozdziału „Czas pracy, czas wolny i przymus", a przypomnę, że chodziło o to, iż badani należący do grupy młodych specjalistów o swojej pracy mówili w kategoriach możliwości, a nie tylko przymusu (nie licząc możliwości w pracy nauczycieli, która wynika ze strukturalnej przewagi nad uczniem). Mówiąc wprost, z podziału czasu na czas pracy i czas wolny wynika, że procesy samorealizacji i autokreacji podmiotów pracy przenoszone są do sfery czasu wolnego, z jednym wszakże wyjątkiem, a chodzi mi o przypisywanie pracy przez młodych specjalistów znaczenia twórczości. W każdym bądź razie, zapowiadałem, że fenomen twórczości w procesie pracy młodych specjalistów ma podobną strukturę do fenomenu kradzieży rozkoszy, który został zidentyfikowany w przypadku nauczycieli. Ujmując to w wielkim skrócie, najwłaściwszą treścią pracy młodych specjalistów są procesy oznaczone kategorią twórczości, ale nie do tego ich praca się sprowadza:

> **Jestem** przede wszystkim **twórcą** tej takiej małej rzeczywistości, którą mam przed sobą, jakby mam kawałek systemu, którym się opiekuję od 2 lat i wszelkie zmiany, które trzeba tam dokonywać, to jest jakby moja domena i jest to jakby **najciekawsza część tej pracy**, to jest ta część **twórcza** taka, natomiast projekt informatyczny, to jest taki byt, który posiada, jest w odpowiedniej fazie, czyli mamy **fazę** właśnie **tworzenia** i mamy też **fazę stabilizacji**, czyli istnieje ilość osób testujących nasze zmiany i w momencie, gdy zgłaszają błędy, **trzeba** je naprawiać. Tak, to jest taka część **żmudniejsza** i **mniej ciekawa,** aczkolwiek to już konieczne. MSM6
>
> Zajmuję się projektowaniem sieci teleinformatycznych i w ogóle kompleksowym przygotowaniem rozwiązań teleinformatycznych dla różnych firm, raczej średnich i dużych, a później ludzie z mojej firmy ten mój projekt realizują, znaczy fizycznie wykonują, czasami też zarządzamy sieciami, ale to rzadkość, bo nie potrzeba ludzi o takich kwalifikacjach jak nasze do tak prostej pracy. I całe szczęście – **nam przypada najciekawsza część pracy**, choć takiej **bezmyślnej papierkowej roboty** też **się musimy podjąć**. No, dokumentację dla użytkownika przygotować i takie, tego typu rzeczy. MSM15
>
> To jest właśnie kolejna cecha tej pracy. Że ta **kreacja** jest gdzieś zazwyczaj na początku, a później jest takie coś, że z jednej strony jest **cyzelowanie**, co daje tą pewną **satysfakcję**, o czym mówiłem wcześniej, ale z drugiej strony jest właśnie **konieczność produkowania** kolejnych stron tego samego wydawnictwa, które wyglądają podobnie do siebie, **to nie jest też takie satysfakcjonujące**. MSM3

> My **możemy sobie** tam coś wykombinować, ale **musimy** to też trochę przefiltrowywać, płynnie tak, na początku po jakimś czasie idą te rzeczy do **klienta**, no to w pewnym momencie jest jakaś tak granica, że po prostu **klienci** mówią, że może być tak, a nie inaczej, no i **niestety trzeba się temu podporządkowywać**. MSK4
>
> **Można się realizować w zawodzie grafika**, **jeżeli** robisz rzeczy, co do których **masz całkowitą swobodę twórczą**, **możesz wykazać swoje umiejętności**, których się nauczyłeś w trakcie studiów. **Tego nie mam w pracy**. [A po pracy – P.S.?] A po pracy? Oj, oj, oj. Po pracy robię rzeczy, za które **nie zarabiam pieniędzy**, ale dają mi **satysfakcję**. Są niekomercyjne, wyrażają moje poglądy na świat i podobają się ludziom. MSK20

Cztery wypowiedzi wyrażających niejednoznaczności związane z twórczością w procesie pracy młodych specjalistów i ostatnia, piąta wypowiedź MSK20, która znów w kategoryczny sposób oddziela dominium czasu pracy od dominium czasu wolnego, tym jednak razem pod kątem „realizowania się w zawodzie". Do wypowiedzi badanej MSK20 wrócimy, gdyż wyraża ona dylemat odpłatnego wykonywania pracy wyrażany w Weberowskiej formule, którą na tę okoliczność moglibyśmy przekształcić na „grafik jako zawód i powołanie".

Badani młodzi specjaliści nadają swojej pracy znaczenie „twórczości", lecz jest to tylko cecha jedynie części zadań zawodowych i tylko części czasu pracy. „Twórczość" kojarzona jest z cechami, które zdawały się charakteryzować czas wolny, a mianowicie: „zaciekawieniem", „satysfakcją", „realizowaniem się", „kreacją" i z tym, że coś bardziej „można sobie" niż tylko „trzeba". Niemniej praca pozostaje pracą, zawierając zadania „żmudne", „mniej ciekawe", „niesatysfakcjonujące" – „niestety trzeba się temu podporządkować". W krytyce takiego stanu rzeczy nie chodzi tylko o to, iż praca składa się z nietwórczych zadań, a ich doza rośnie w wypadku osób wykonujących prace proste, dla których preferowanymi zadaniami zawodowymi są te mniej uciążliwe lub te, które subiektywnie zmniejszają wymiar czasu pracy, bo w ich trakcie „czas szybciej leci" (KPK20). Głównym przedmiotem krytyki jest całkowite wymknięcie się spod kontroli tak znaczącego obszaru życia, jakim jest ekonomia i masowe naruszenie prawa do decydowania o sobie samym. Mówiąc wprost, właściwie nie jest problemem to, że w procesie pracy przypadają podmiotowi pracy w udziale nietwórcze zadania zawodowe, ale to, że te nietwórcze zadania realizowane są ze względu na strukturalną przemoc ekonomiczną, w którą wpisuje się ekonomia surwiwalu.

✦

Zebranie wniosków z badań sensów nadawanych pracy przez młodych specjalistów oraz pracowników wykonujących prace proste przychodzi mi z wielkim trudem, albowiem łączenie tych wyników badań z badaniami prowadzonymi przeze mnie w szkole uruchamia we mnie poczucie pewności

wstecznej, której nie potrafię inaczej wyrazić niż poprzez sięgnięcie do M. Webera, klasyka socjologii, który o pracy pisze, w taki oto sposób:

> Także w gospodarce rynkowej może wprawdzie często dochodzić do tego, ale w sposób formalnie woluntarystyczny. A mianowicie wszędzie tam, gdzie zróżnicowanie majątku, w szczególności zaś posiadanie dóbr kapitałowych, zmusza nieposiadających do podporządkowania się poleceniom, by w ogóle otrzymać wynagrodzenie za oferowane przez nich użyteczne świadczenia, czy to poleceniom majętnego pana domu, czy to zorientowanym na rachunek kapitałowy poleceniom posiadaczy dóbr kapitałowych (…) W gospodarce składającej się z czysto kapitalistycznych przedsiębiorstw taki jest los wszystkich robotników.
>
> Decydującą pobudką wszelkiego działania gospodarczego jest w warunkach gospodarki rynkowej normalnie 1. dla nieposiadających: a) przymus tworzony przez ryzyko braku jakiegokolwiek zaopatrzenia danego człowieka (…) b) w zróżnicowanym stopniu – wewnętrzne nastawienie na gospodarczą pracę zarobkową jako formę życia[336].

Jeżeli uzupełnimy to jeszcze prostym spostrzeżeniem, iż: „Ludzkie świadczenia o gospodarczym charakterze można podzielić na: a) dysponujące albo b) zorientowane na dyspozycje: pracę (…)”[337], to nie powinno dziwić, iż badani po stronie definiującej pojęcie pracy umieszczali kategorie wyrażające hierarchiczność, podporządkowanie i pozbawianie sprawstwa podmiotu pracy w materialnym kontekście ich świata życia. Niemniej ta prosta konstatacja wyciągnięta z *Gospodarki i społeczeństwa* wydaje się zupełnie umykać tradycyjnej pedagogice pracy, której przedstawiciele patologie świata pracy będą postrzegać raczej jako pewne partykularne i incydentalne zjawiska niż trwałą cechę procesów pracy, które zachodzą w kapitalistycznym systemie produkcji. Mówiąc inaczej, jeżeli jak powiadają teoretycy pedagogiki pracy, praca jest wartością uniwersalną, to w rozumieniu empirycznym należałoby ją określić z wyłaniających się, ponadindywidualnych sensów przypisywanych pracy przez podmioty pracy – niezależnie od tego, czy są to nauczyciele, szeregowi pracownicy usług czy programiści. Praca jako wartość uniwersalna pojawia się choćby w takich słowach:

> Dla mnie **pracownik** z tym mi się kojarzy w pierwszej kolejności z kimś, no **niestety**, **podporządkowanym pracodawcy** i **wykonującym swoje obowiązki**. [Jesteś kimś jeszcze? – P.S.] Rzeczą, która mi jeszcze przychodzi, że **człowiekiem jestem** (…) **Człowiek** kojarzy mi się z czymś, z kimś, z **wolnością**, **ze swobodą**, że cały świat należy do mnie, tak. Natomiast pracownik, w jakiś sposób ograniczony i brakuje mu, nie wiem, ja tak na to patrzę, brakuje mu, to jest szersze i głębsze pytanie, czy brakuje mu czegoś, jakiejś pewnie **swobody**. MSM1

[336] M. Weber, *Gospodark*a…, s. 80.
[337] Tamże, s. 83

Po jednej stronie „pracownik" kojarzony „niestety" z „podporządkowaniem pracodawcy" i „wykonywaniem obowiązków", a po drugiej stronie „człowiek" kojarzony z „wolnością" i „swobodą" – oto wyraz uniwersalnej wartości, którą jest praca. Dualizm podmiotu pracy, wiążący się z tym, co ludzkie i z tym, co związane z pracą w kapitalizmie, co niekoniecznie ludzkie. Ze znaczeń nadawanych pracy wyłaniają się jakieś znaczenia „pozytywne", ale niekoniecznie tego pedagodzy pracy chcieliby się dowiedzieć o pracy będącej wartością uniwersalną:

> Jak nie rozwiozę, to mam przechlapane – wszyscy są wkurzeni, bo i odbiorcy, i pewnie ich klienci, ale najgorsze, że szefostwo jest wkurzone. Tego lepiej unikać, bo teraz o pracę raczej trudno i **pracę niestety trzeba szanować**, więc i niestety szefa trzeba się słuchać i robić, co każe, no w końcu jestem jego pracownikiem. Dlaczego? No normalnie, żeby żyć, żeby żyć normalnie, żeby mieć na opłaty, dom, prąd, raty – żeby żyć po prostu. MKP4

Szacunek do pracy, o którym mówi MKP4, jest karykaturą pozytywnych wartości, które można by kojarzyć z pracą, wszystko przez połączenie „szanowania" z „niestety". Takie zaś połączenie możliwe jest tylko jako środek wyrazu sprzeczności, z którymi musi uporać się podmiot pracy w swoim codziennym funkcjonowaniu. Radzenie sobie z horrorem pracy w kapitalizmie to zbiór zabiegów na sobie samym, w których badani młodzi specjaliści porównują się do osób wykonujących prace proste, a osoby wykonujące prace proste swoje życie porównują do życia na marginesie społecznym – w obu wypadkach porównanie okazuje się korzystne i jest strategią, która umożliwia akceptację tego, co przypada badanym w udziale. Ostatecznie jednak sens pracy oraz pozytywny do niej stosunek uzasadnia się sam przez się w ostatniej instancji:

> No w życiu, kim jestem **człowiekiem**, który **lubi pracować** (…). [Dlaczego lubisz pracować? – P.S.] **Żeby mieć środki do życia**, do jedzenia, do ubrania się, na wszystkie potrzeby. KPM1

Podsumowanie tego rozdziału byłoby niekompletne bez nawiązania do wyników badań prowadzonych przeze mnie w szkole i przywołania wątków teoretycznych, które stały się fundamentem projektu badawczego, tym bardziej że zrozumiałem, w którym momencie można by zarzucić błąd S. Bowlesowi i H. Gintisowi, gdy ci formułują zasadę korespondencji. Chodzi mi o to, że jak twierdzi jeden z krytyków autorów *Schooling in Capitalist America*, H.M. Levin:

> Funkcjonalny aspekt wielu istniejących w szkole praktyk jest oczywisty. (…) Odkąd wymaga [się] pracowników, którzy pracują dla zewnętrznych nagród, takich jak zarobki i wynagrodzenia, i którzy muszą akceptować aliena-

cję i nudę jako warunki ich pracy, można utrzymywać, że szkoły przygotowują na taką możliwość[338].

Przy tym jednak, zdaniem H.M. Levina i M. Carnoya, generalnie szkoła jest miejscem bardziej demokratycznym niż obszar gospodarki – T. Gmerek pisze o polu edukacji w ich perspektywie jako o miejscu „konfliktów, jak i kompromisów pomiędzy sferami państwa i ekonomii"[339]. Mówiąc wprost i nawiązując do znaczeń nadawanych pracy przez wszystkie badane grupy pracowników, szkoły są miejscem bardziej demokratycznym niż miejsca pracy choćby z tego względu, że nie pozbawia się uczniów dostępu do dóbr zaspokajających ich podstawowe potrzeby w związku z niskim bądź nieefektywnym zaangażowaniem się w przewidzianą dla nich pracę. A zatem – i nie jest to rada dla reformatorów edukacji, ale raczej skrajna konsekwencja nasuwająca mi się w kontekście neoliberalnych postulatów – aby szkoła jeszcze lepiej odpowiadała na potrzeby rynku pracy, należałoby związać wyniki nauki z dostępem uczniów do aprowizacji. Jeżeli weźmiemy za „dobrą monetę" słowa M. Webera, iż: „Wywłaszczenie (…) z posiadania rzeczowych środków dostarczania jest uwarunkowane czysto technicznie: (…) przez możliwość ścisłej dyscypliny pracy, a więc i kontroli"[340], to uświadomimy sobie, że skuteczne zaprowadzanie dyscypliny wiąże się z uruchomieniem logiki surwiwalu oraz jest dalekie od demokratycznych sposobów organizacji społecznej. Wobec czego obsesyjnie przywiązana do dyscypliny szkoła, ta o której pisze S. Bowles z H. Gintisem oraz ta, która wyłania się ze znaczeń nadawanych przez uczniów i nauczycieli, może w kontekście sensów nadawanych pracy przez pracowników uchodzić za miejsce bardziej demokratyczne od środowiska pracy. I nie jest to pochwała szkoły, ale raczej krytyka deficytu demokracji w gospodarce.

[338] H.M. Levin, *A Conceptual Framework for Accountability In Education*, „The School Review" 1974, Vol. 82, No. 3, s. 388.
[339] Zob. T. Gmerek, *Kapitalizm, edukacja, nierówność…*, s. 119.
[340] Tamże, s. 103.

Rozdział 14. Emeryci – praca, uczenie się i „skok do królestwa wolności”

Przejście do wieku poprodukcyjnego jest znaczącym momentem w przekształceniach tożsamości podmiotu pracy. Analiza znaczeń nadawanych pracy przez emerytów (słuchaczy GUTW oraz działkowców) stanowi punkt odniesienia dla zaprezentowanych już znaczeń nadawanych pracy. Mówiąc inaczej, dopiero porównawszy sensy pracy sprzed i po przekroczeniu progu ekonomicznej przydatności możemy określić, jaką wartością mogłaby być praca wcześniej, ale nie jest nią ze względu na to, iż wcześniej podmiot pracy jest zakładnikiem modelu ekonomicznego. Ujmując to nieco inaczej i uprzedzając szczegółową prezentację rezultatów, przejście do fazy poprodukcyjnej produkcyjnego cyklu życia podmiotu pracy jest „zmienną wyjaśniającą” przekształcenia znaczeń nadawanych pracy. W tym szczególnym wypadku mamy do czynienia ze znaczeniami pracy nadawanymi w sytuacji częściowego przynajmniej osłabienia determinacji ekonomicznej w odniesieniu do procesów pracy. W takim układzie praca – choć gdybyśmy wzięli za dobrą monetę definicje pracy formułowane przez badanych w wieku produkcyjnym, nie moglibyśmy użyć tej kategorii – przestaje być aktywnością nacechowaną ambiwalencją, bowiem jest jednoznacznie afirmowana. Afirmacja, o której mowa, wiąże się z innym rozkładem kolokacji językowych z czasownikami modalnymi wyrażającymi przymus i wolność. Brak niejednoznaczności w narracjach badanych na temat aktywności podejmowanych na działce lub w GUTW wyraża się z kolei w nieskomplikowanym użyciu czasownika modalnego „chcieć”, który stanowi określenie woli jednostki w stosunku do struktury. Co więcej, opozycja między tym, co przed i tym, co po przejściu na emeryturę nie tylko rekonstruowana jest poprzez odniesienie materiału empirycznego gromadzonego pośród pracowników i emerytów, ale i z samego porównania znaczeń aktualnie nadawanych pracy ze znaczeniami pracy, które wyłaniają się z reminiscencji emerytów na temat ich pracy w wieku produkcyjnym oraz aktywności podejmowanych w latach szkolnych. Istota tej opozycji wiąże się natomiast z kategorią swobodnego rozwoju, co ostatecznie prowadzi do wniosku, że dopiero w wieku poprodukcyjnym znoszone są blokady rozwoju. Koniec końców, badani emeryci w porównaniu z pozostałymi badanymi przypadkami zdają się poprzez udział w aktywności dla siebie być bytem-dla-siebie. Mówiąc wprost, przekształcenia znaczeń pracy w wieku emerytalnym najlepiej określa Marksowska metafora „skoku do królestwa wolności”.

14.1. Afirmacje

Znaczenia nadawane pracy, które można zinterpretować jako jednoznaczną afirmację aktywności, w jaką zaangażowani są emeryci-działkowcy oraz słuchacze GUTW, choć odnoszą się do rozmaitych aspektów tej aktywności, to dotyczą praktycznie każdego badanego (20/20 emerytów-działkowców, 20/20 słuchaczy GUTW). Stanowi to punkt odniesienia dla niejednoznaczności, które wyłoniły się ze znaczeń nadawanych przez pozostałe grupy badanych. W znaczeniach nadawanych pracy przez emerytów działkowców i słuchaczy GUTW pojawiły się znaczenia, które ze względu na determinację ekonomiczną procesu pracy wcześniej pojawić się nie mogły. Oto wypowiedzi emerytów-działkowców:

> No po prostu **odżywam na działce** Ma się no, **się człowiek uspokaja**. **Popracuję**, no za dużo tam nie pracuję, no coś urośnie – nie wiem jak to wyrazić, jak to określić. No po prostu **uspokaja się człowiek**, jakieś różne problemy, to się przyjedzie na działkę, **spokojnie** się posiedzi czy popracuje (…) No po prostu słońce, powietrze człowieka no, no **uspakaja**, no. I **przestaje się myśleć o jakichś problemach** o czym, no i zajmuje się pracą, no tak jest. (…) a tak jak człowiek się **zmęczy**, czy to **popatrzy** na to, jak coś **ładnie rośnie**, jak no od razu **inaczej się człowiek czuje**. No wie Pan, to jest, się **podoba**, ale jak coś ma **przyjemnego dla oczu**, no to się inaczej człowiek, no zadowolony jest z tego, no i o to chodzi, bo wtedy **problemy** jakoś stają się **mniej ważne**. DK11
>
> Określić się. **Mi jest tu po prostu bardzo dobrze**. Ja bym **mogła od rana do wieczora siedzieć, dłubać, robić, bo bardzo lubię w ziemi robić**. No po prostu, no **lubię** jak **sobie zrobię grządkę**, **posadzę te kwiatki**, czy **warzywa** i widzę, jak one rosną, ja to **lubię**. DK13
>
> Jak ja bym się mogła określić? **Tu ja żyję**. Po prostu tu **żyję**. To znaczy, w domu nie dam rady sama siedzieć. Jak jestem na działce **wśród ludzi**, wśród zieleni i **wśród swojej pracy**, co robię codziennie, to wiem, że **żyję**. I **będę sobie chodzić** calutką zimę, chociaż się przejść na tę działkę. (…) **Praca jest przyjemnością**. To jest **dla mnie przyjemność**. (…) **jakby się tej pracy nie miało, nie byłoby tych przyjemności**. No, ja nie wiem, no mam poczucie, że to **dla mnie**, to **na działce** coś tam **robić**, to dla mnie jest naprawdę **coś**. (…) No, jak ja to mam określić? No, no bynajmniej, no nie wiem jak – to jest **ciężko do określenia**, ale jest to jakoś tak, że się **człowiek z tego cieszy**, czy jak? Nie wiem no, że jest w ogóle na tej działce no, po prostu swojej, jak to mówią, że **swoje,** to zasadziłam **swoje,** to i jakoś tak trudno to określić, ale **to jest całe moje życie**. Ja **sobie bez tego nie wyobrażam**. DK3
>
> O matko jedyna! **Ja jestem** całą, **całą duszą tutaj**, **całym wszystkim**. Ja nie mogę w domu usiedzieć. Ja bym nie wysiedziała, w żadnym wypadku nie wysiedziałabym w domu. Bo, bo daj Pan spokój, ja w tych murach będę siedziała, jak ja tutaj **sobie porobię**, na powietrzu **pobędę**, ja **sobie pochodzę**, ja sobie **pospaceruję**, jak **chcę**. Tak wykombinuję czas, że na wszystko mam czas, nawet obiad zrobić zdążę. DK1

Zaprezentowane powyżej narracje emerytów-działkowców na temat sensu ich aktywności są wyrazem ujednoznaczniającej afirmacji praktyki, która przypada im w udziale, w dwóch postaciach: szczegółowej i ogólnej. Do tej pierwszej jeszcze wrócę, ograniczając się tu do wymienienia afirmowanych aspektów pracy emerytów działkowców, a są to: zdrowie psychiczne (bo „człowiek się uspokaja”, „przestaje myśleć o problemach”); estetyczne zorientowanie podmiotu pracy („coś ładnie rośnie”, „podoba się”, „jest przyjemne dla oczu”); interakcje społeczne (bycie „wśród ludzi”); związane z amatorskim wykonaniem pracy („ja to lubię”); możliwości podmiotu pracy, który staje się bytem-dla-siebie, który „sobie zrobi”, „sobie porobi” i „swoje zasadził”[341]. Natomiast ogólny wyraz afirmowanych aspektów praktyki pracy emerytów działkowców wyłania się z wypowiedzi, w których praktyka pracy i miejsce jej wykonania stają się ośrodkiem życia, jak w wypadku badanej DK11, która „odżywa na działce”, czy DK3, która uznaje działkę za miejsce życia, gdyż ona „tam żyje”. Co ważniejsze, „życie” – inaczej niż ma to miejsce w wypadku pracujących zarobkowo podmiotów pracy – jest definiowane przez pracę, „robienie w ziemi”, „bycie wśród swojej pracy”, „porobienie czegoś”. Sama zaś praca definiowana jest za pomocą pojęcia „przyjemności”, a relacja między oboma pojęciami – pracy i przyjemności – jest logiczną relacją równoważności. Badana DK3 silne powiązanie praktyki pracy z uczuciem przyjemności ujmuje wprost: „jakby się tej pracy nie miało, nie byłoby tych przyjemności”. Praca zatem jest koniecznym warunkiem możliwości „przyjemności” – można powiedzieć, że podobnie jak u podmiotów pracy przed osiągnięciem wieku poprodukcyjnego – ale przyjemność, o której mówi badana DK3 powiązana jest z samym procesem pracy, a nie czasem od niej wolnym.

Ze względu na ładunek pozytywnych znaczeń nadawanych pracy na działce z narracji emerytów działkowców wyłania się ich afektywne zaangażowanie w praktykę pracy, a ich życie staje się, że pozwolę sobie na dość swobodne słowotwórstwo, „działkocentryczne”. „Działka” czy też „praca na działce” jest – stosując terminologię Žižkowską – „punktem zapikowania” organizującym tożsamość podmiotu pracy. Trawestując S. Žižka, im więcej pracujesz na działce, tym bardziej stajesz się spragniony tej pracy, jak powiada DK3, „to jest naprawdę coś”[342]. Ważne jest, by podkreślić, iż podobny stan nienasycenia zawsze organizuje podmiot, każdy podmiot, a zatem i podmiot pracy sprzed przekroczenia progu wieku poprodukcyjnego, lecz podobieństwo nie oznacza tego, że są to tożsame stany nienasycenia, poczucia niepełności. Kluczowa różnica, która pojawia się pomiędzy podmiotami pracy sprzed i po osiągnięciu wieku emerytalnego polega na tym, że nienasycenie związane z pracą sprzed emerytury wiąże się z przeniesieniem pragnienia z pracy na

[341] Dodatkowo do szczegółowych aspektów afirmowanej praktyki pracy emerytów działkowców zaliczają się zdrowie fizyczne, a także mniej jednoznaczne aspekty ekonomiczne pracy.

[342] Zob. S. Žižek, *Kruchy absolut*, Warszawa 2009, s. 31.

czas wolny. Natomiast w wypadku emerytów działkowców, ale jak zaraz się okaże, także słuchaczy GUTW dążenie podmiotu do aktywności, które mają zaspokajać pragnienie, „otwiera lukę”[343] i prowadzi do zaspokajania pragnienia przez dalsze uczestnictwo w tej aktywności. Chodzi mi o to, że z perspektywy totalizowania pojęcia pracy przez pracę zapośredniczoną przez kapitalistyczny rynek pracy, praca emerytów działkowców oraz uczenie się w GUTW są praktykami, które raczej mają cechy czasu wolnego od pracy niż właśnie pracy. Korzystając z pojęcia ukutego przez S. Aronowitza i W. DiFazio – osiągnięcie wieku emerytalnego otwiera możliwość „aktywniej nie-pracy”, choć ja będę się cały czas upierał przy tym, iż praca emerytów działkowców i celowa aktywność poznawcza słuchaczy GUTW prowadzą do wytworzenia pewnych wartości, a zatem pozostają pracą.

Wracając jednak do Žižkowskiej interpretacji aktywności, która przypada w udziale aktywnie „nie-pracującym” podmiotom pracy, emerytom działkowcom i słuchaczom GUTW, należy zauważyć, iż niemożliwość zaspokojenia pragnienia szczególnie trafnie opisuje procesy poznawcze. Ciekawie praktyczną trudność wiążącą się z nieuchronnym nienasyceniem ujmuje jedna ze słuchaczek GUTW, badana UTWK15: „**Pięć lat mam** pełne **zaliczone**, a teraz **na nowo zaczęłam**. **Chciałam już przestać** tak naprawdę, ale **to wciąga**”. Jednakże, co powtarzam, „nie wciąga” ze względu na zewnętrze tej praktyki, ale na to, co dzieje się w jej wnętrzu, w tym wypadku słuchacze GUTW niczym nie różnią się od emerytów działkowców:

> **Super instytucją**, tym bardziej że ktoś wymyślił ten **Uniwersytet Trzeciego Wieku** i jemu należy się **nagroda** Nobla. Dlatego, że to jest tak bardzo **potrzebna** dla ludzi, a zwłaszcza dla ludzi, no trzeciego wieku, bo społeczeństwo się starzeje i ono też w sobie ma dużo, dużo energii, tylko ją trzeba wykorzystać, doświadczenia. UTWK3
>
> To jest naprawdę **odskocznia od myślenia o tym, że się jest na emeryturze**, że **tylko wnuki** nam pozostały i **nic poza tym** i te panie, które ze mną chodzą to mówią: „jak to **dobrze**, że powstał taki Uniwersytet, bo ja sobie nie wyobrażam, co ja bym robiła na tej emeryturze” – tak się wypowiadały. Czyli **chcą chodzić i bardzo są zadowolone**. **Bardzo sobie chwalę** i **wszystkim zalecam** takie przyjście (…) UTWK8
>
> Ja po prostu to przejście na emeryturą, tę świadomość **przejścia na emeryturę** traktowałam jak, jak **katastrofę** dla mnie. No **tragedia**, no. **Poczułam** się taka **odstawiona**, znaczy, miałam świadomość, że będę, jakby **skończył się mój kontakt z ludźmi**, miałam wrażenie, że, że **zrobiłam się niepotrzebna**. To jest psychiczne trochę, ale tak się czułam i ten **Uniwersytet Trzeciego Wieku**, to jest właśnie dla mnie było **zbawienie**. W takim sensie, że ja musiałam się tu koniecznie dostać, żeby **być z ludźmi**, żeby **nie stanąć w miejscu**, o tak. Tak, żeby nie stanąć w miejscu. Żeby **intelektualnie nie cofać się**, no po prostu. Poza tym, no **poczucie bycia potrzebnym**, no to, że miałam, **mam ochotę po-**

[343] Tamże, s. 32.

znawać dalej te **dziedziny**, a które, no **nie mogłam sobie**, znaczy **nie chciałam**, znaczy bardzo interesuje mnie psychologia, no. UTWK10

Pomijając erupcję entuzjazmu względem GUTW jako „super instytucji”, której wynalazca zasługuje na „nagrodę Nobla”, procesy uczenia się mają znaczenia definiowane w kategoriach zapełniania pewnej luki, pustki – jest uczenie się w GUTW „odskocznią od myślenia”, choć właściwie jakimś środkiem zaradczym na sytuację, w której „nic poza tym”, poza „wnukami” nie pozostało. Natomiast w wypowiedzi badanej UTWK10 mamy ślad trudności, które określają tranzycję z wieku produkcyjnego do poprodukcyjnego – moment określany mianem „tragedii” i „katastrofy”. Dla badanych słuchaczy GUTW aktywność w ramach tej instytucji jest formą kompensacji, co ujawnia się wyraźniej niż u emerytów działkowców. W obu jednak przypadkach mamy do czynienia z „punktem zapikowania”, który raz, że określa tożsamość podmiotów pracy po przejściu do wieku poprodukcyjnego, a dwa, że aktywności, o których mowa, choć wypełniają „pustkę”, to proces ten tylko potęguje pragnienie brania w nich udziału.

Przechodząc jednak do szczegółowych aspektów afirmowanej praktyki, mamy do czynienia z następującymi znaczeniami przypisywanymi pracy i uczeniu się w fazie poprodukcyjnej: interakcje społeczne (odpowiednio 17/20 emerytów działkowców, 19/20 słuchaczy GUTW); aspekt dbania o zdrowie fizyczne (odpowiednio 12/20, 11/20); dbanie o zdrowie psychiczne (odpowiednio 14/20 i 13/20); amatorski stosunek do aktywności (odpowiednio 13/20 i 9/20). Najważniejsze jednak dla określenia przekształceń znaczeń nadawanych pracy w cyklu życia produkcyjnego są przejawy afirmacji procesów pracy i uczenia się w odniesieniu do traktowania ich przez emerytów działkowców i słuchaczy GUTW jako aktywności „bytu-dla-siebie” (odpowiednio 20/20, 17/20), który obligowany jest ideą piękna (emeryci-działkowcy 13/20) albo prawdy (słuchacze GUTW 19/20).

14.1.1. Interakcje

Przejście do fazy poprodukcyjnej prowadzi do innych pozycji w społecznym podziale pracy, który jest podstawową formą stosunków społecznych, ale nie do całkowitego zerwania relacji tego typu. Niemniej, przyjmując charakter dobrowolności, stają się one znaczącym pracy emerytów działkowców oraz słuchaczy GUTW:

No to idę sobie do siebie na działkę, tam poświęcę godzinę, dwie. Objadę cały ogród, **zobaczę kto, gdzie, komu, co potrzeba pomóc, co trzeba przywieźć, co trzeba załatwić**. I siedzę u siebie na działeczce, i sobie tam robię to, co do mnie należy. Porządkuję, w zależności od pory roku. Wykonuję codzienne prace ogrodowe (…) na działce **trzeba** podlać, wypielić, uporządkować, wygrabić, doprowadzić do porządku, **pójść do sąsiada na plotki** albo **do sąsiadki**. **Pogadać**, **zapytać,** co jej **pomóc**. **Normalnie**, **taki dzień pracy** jest, no. DK15

Należę do klubu kwiatowego przy Wojewódzkim Zarządzie Ogródków Działkowych. No to **się spotykamy** raz w miesiącu, drugi poniedziałek w miesiącu. **Wymieniamy doświadczenia**, **wymieniamy rośliny**, jakieś mamy **wspólne zainteresowania**, **kontaktujemy się**, **dowiadujemy się**, że tam gdzieś jakaś jest wystawa, co tam było ciekawego i **czymś się żyje**. DK2

Człowiek był przyzwyczajony robić i po pierwsze **wśród ludzi być**, i także tutaj na przykład wszystkich, **wszystkich ludzi znam**, i **każdy mnie zna**, i **każdy zaprasza**, i także **jestem lubiana tutaj na działce**, wszystkim **pomagam** jeszcze innym działkowiczom, tym starszym ludziom (…) jak sobie nie radzą. DK3

No dlaczego? No a **co mam robić w domu**? A ja w domu bym się zanudził. W ogóle lubię pracować, **lubię pomagać**, **lubię być pożyteczny**. **Lubię być między ludźmi**, **człowiek porozmawia** z jednym, z drugim. DM10

Narracje, które po stronie *definiensa* pojęcia pracy umieszczają interakcje – jak na przykład w wypowiedzi badanej DK15 – mają miejsce w opisach codziennego życia w związku z pracą emerytów działkowców i w obszarze ogródków działkowych. Badani porównują dzień spędzony na działce do dnia roboczego – „normalnie, taki dzień pracy". A ten zaś implikuje działanie komunikacyjne, którego przedmiotem jest „pomoc", „przywiezienie czegoś" lub „załatwienie czegoś", a także wymiana informacji w postaci „kontaktowania się", „dowiadywania się", „wymiany doświadczeń", „porozmawiania" czy „plotek u sąsiada albo sąsiadki". Wymiana obejmuje także wymianę dóbr o charakterze materialnym, jak w przypadku „pomocy", ale także „wymiany roślin" czy wzajemnego „zapraszania się". Ostatecznie wymiana, o której mowa, utrafia w preferencję wyrażaną przez DM10, który „lubi być między ludźmi", ale ważniejsze w tym miejscu jest to, że to bycie między ludźmi wiąże się w świadomości badanych z „lubieniem bycia potrzebnym". Chciałbym jeszcze zwrócić uwagę na jeden aspekt wiążący się z interakcjami, ale bardziej ogólny, bo dotyczący w ogóle „aktywnej nie-pracy" emerytów działkowców. Jeżeliby podążać z dystynkcją S. Aronowitza i W. DiFazio, to aktywności, która przypada emerytom działkowcom, nie można by określić określeniem pracy, ale tylko mianem „aktywnej nie-pracy" właśnie. Zatem, jeżeli nie jest to praca, to jest to jakiś sposób na realizację scenariusza z pracą związanego: podział pracy, organizacja, wymiana dóbr, wymiana komunikacyjna, uczenie się. Z tym że w wypadku pracy („nie-pracy") emerytów działkowców mamy do czynienia z realizowaniem scenariusza fantazji, bez żadnych „ale", co w tym miejscu oznacza, że „nie-praca" nie jest pracą w tym choćby sensie, że jest organizowana dobrowolnie i oddolnie na zasadach współpracy. Problem, o którym piszę, mógłbym wyrazić w prostym, aczkolwiek szczegółowym pytaniu, na które odpowiedź rysuje się wyraźnie: dlaczego w narracjach młodych specjalistów, nauczycieli i osób wykonujących prace proste na temat ich sensu pracy nieznaczące są znaczące, z kolei elementy dla emerytów działkowców, takie jak dobrowolna wymiana dóbr i spontaniczny podział pracy?

Nie inaczej interakcje pozostają znaczące dla słuchaczy GUTW, choć w tym wypadku badani mniejszy nacisk kładą na materialne aspekty wymiany:

> Może tak…, może **ucieczką od samotności**, chyba tak, **ucieczką od zamknięcia się w domu**, jest to **ucieczka w** dalszym ciągu **aktywne życie**, o tak można powiedzieć. To znaczy, my się zmieniamy, bo się w **grupach**, te **grupy** każdego roku się zmieniają, bo chodzi się, chodzi, potem grupy się zmienia, znowu są **nowe znajomości** i na tym to polega, znamy się w grupach (…) i tam **się przyjaźnimy**. (…) Takie spędzanie czasu jest dobre dla mnie – jest dużo **znajomych**, jest dużo **kół zainteresowań**, jest dużo **wspólnych** wyjść, człowiek **poznaje ludzi**, **nie zamyka się w domu**, a nie każdy chce bawić wnuki. UTWK1
>
> Także jeszcze zachęcam ich tak poza programem, żeby się angażowały w to życie. Niektóre to wychodzą i klapki na oczach, i do domu. I jeszcze **wprowadziłyśmy taką zasadę**, że robimy takie **spotkania integracyjne** przed wykładem, żeby **się poznać,** w kawiarence siedzimy tam u góry, **kto chce** to przyjdzie i dołączy. Jest to ciekawe, bo się wymieniają te grupy, bo ten zna tamtą osobę z jakiś kursów angielskiego, ten z niemieckiego tamten z kursu komputerowego. Ten już przestał, a tamten zaczął i potem się wymieniamy, i siadamy, i **poznajemy się** jeszcze szerzej. UTWK8
>
> **Daje mi poczucie przynależności do** jakiejś **grupy**, no i radość z wyjazdów, **okazujemy sobie nawzajem dużo szacunku**, a nawet **miłości**. (…) Tak, to jest na prawdę niebywałe, żeby widzieć w człowieku takie rzeczy. Siadamy przy ognisku, śpiewamy stare piosenki, które nauczyliśmy się w harcerstwie, wspominamy dawne czasy. UTWK6

Podobnie jak w wypadku emerytów-działkowców u słuchaczy GUTW pojawia się metafora „zamknięcia w domu” (UTKW1), dla którego opozycję stanowi aktywność edukacyjna podejmowana przez badanych. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na fenomen przekształcenia znaczenia czasu, który dokonuje się wraz z przejściem do poprodukcyjnej fazy umożliwiającej ekspansję „aktywnej nie-pracy”. Chodzi mi o to, że jak określa to badana UTKW1, jej aktywność jest „ucieczką od samotności, od zamknięcia się w domu”, ale co ważniejsze, „ucieczką w aktywne życie”. Przekształcenia, które tu sygnalizuję, mają swoją istotę w przemieszczeniu „ośrodka życia” z przestrzeni prywatnej „domu”, który uchodzi niemalże za więzienie, do przestrzeni publicznej, której doskonałym przykładem jest instytucja uniwersytetu, ale stosuje się to też do ogródków działkowych wspartych na idei stowarzyszeniowej.

Analizując równolegle znaczenia nadawane przez słuchaczy GUTW i emerytów działkowców, odnotować można kolejne podobieństwa w znaczeniach aktywności, która przypada w udziale obu grupom. Otóż badani słuchacze GUTW podobnie do emerytów działkowców samoorganizują się, „wprowadzają zasady”, które mają na celu ustalenie rozszerzenia zakresu czasu spędzanego w obszarze uniwersytetu, lecz w wypadku „spotkań integracyjnych” uniwersytet jest kontekstem i pretekstem dla procesów „poznawania

się". Ostatecznie GUTW utrafia w potrzebę „poczucia przynależności do grupy", które badana UTWK6 utożsamia z „okazywaniem szacunku", a co można by określić za G.W.F. Heglem, jako spełniające się dążenie do uznania.

14.1.2. Zdrowie psychiczne i fizyczne

Pozytywne aspekty afirmowanej aktywności emerytów działkowców i słuchaczy GUTW są przez badanych traktowanie łącznie jako zawartość strony definiującej pojęcia pracy i uczenia się, w których uczestniczą obie grupy. Mówiąc wprost, trudno jest niekiedy rozdzielać wątki splecione ze sobą, jak choćby wątek interakcji społecznych, przez które badani realizują swoją potrzebę przynależności, a ta łączy się z przypisywaniem pracy i uczeniu się znaczenia procesów, które są wyrazem dbałości o zdrowie psychiczne. Dalej zaś zdrowie psychiczne wiązane jest przez badanych ze zdrowiem psychicznym. W każdym razie, rozdzielanie wzmiankowanych wątków jest zabiegiem analitycznym, który ma na celu porządkowanie wyłaniających się kategorii definiujących pracę emerytów działkowców i uczenie się słuchaczy GUTW. Wracając do kategorii zdrowia i dbałości o nie jako sensu aktywności obu badanych grup, wygląda to następująco w ich narracjach:

> Tak, działka stanowi odskocznię. Przez cały czas **działka** stanowi odskocznię, bo ona mi po prostu **pozwala utrzymać się** jako tako w **stanie psychicznym**. (…) W działce jest coś bardzo korzystnego i polecam wszystkim starszym osobom, które są na emeryturze, **zamiast stękać**, że to **boli**, tam **piecze**, tam tego, pójść na ogród, się trochę **pogimnastykować**. Proszę Pana, gdyby mi kazano ktoś zrobić tyle **przysiadów,** ile ja zrobię tutaj w ciągu dnia, to bym powiedziała, że chyba oszalał. A tu ja zrobię i wcale nie zwracam uwagi na to. Jest **ruch** taki i inny, przecież tu sięganie do góry, tam kucanie, tu rękoma tak, drugi raz inaczej, uważam, że to **trzyma mnie przy sile**, **zdrowiu** i jakoś tam nie choruję, i to mi daje dużo. Dla **zdrowia i sportu koniecznie działka** proszę Pana i dla **zdrowia**, i **fizycznego**, i **psychicznego**. Bo zająć się lepiej roślinkami aniżeli problemami sąsiadów. DK2
>
> **Zdrowie jakieś psychiczne** i **chęć do życia**, no właśnie z tej działki, to się bierze. Z tego wszystkiego, masz gdzie iść, **masz co robić**. Ja mam szwagra jednego, siedzi non stop w domu, co ja do niego przychodzę, to przed telewizorem. I to taki człowiek nic nie robi w tym domu, nic nie robi, nogi mówi, że go bolą. Ja też **miażdżycę mam** trochę, nie? No, ale nie chodzić? To jeszcze gorzej. Ja mówię, chodź, przyjdź do mnie na działkę. Daleko nie ma, w 15 wsiada, jedzie tramwajem, tam kawałek do tramwaju, tu kawałek na działkę od przystanku, nie? Ja mówię, jakbyś raz przyszedł, to byś już za każdym razem chciał przychodzić. O **zdrowie** też chodzi. DM5
>
> **Zdrowa jest ta praca**, bo człowiek, **człowiek porobi,** to **dobrze śpi**. A tak, to co? Wszystko jedno jak człowiek porobi, myśli o tym, to, tamto, to wtedy przyjemniej się śpi. (…) po operacji tego kolana, nie, bo (…) okazało się, że mam skrzepy w kolanie, nie? (…) **Pół roku czasu wcale nie chodziłam**, to ja myślałam, że ja **oszaleję**, **że** ja **na działkę nie mogę dojść**. DK1

Po stronie oznaczanej mamy pojęcie pracy, w tym konkretnym przypadku jest praca na działce, natomiast po stronie oznaczającej zdrowie psychiczne i fizyczne – „zdrowa jest ta praca”, powiada DK1. Nie tylko, że z narracji działkowców emerytów dowiadujemy się, iż znaczenia pojęcia pracy wyznaczone są kategoriami „utrzymania stanu psychicznego”, „trzymania” podmiotu pracy w „sile i zdrowiu”, zachowywania „chęci do życia”, zapewnienia „dobrego snu” czy też ochrony przed „oszaleniem”, ale co ważniejsze, że praca takie znaczenia może mieć. Mówiąc inaczej, skoro pojęciu pracy badani nadają jakieś znaczenia, to znaczy, że mogli je nadać. Ta prosta konstatacja ma jednak daleko bardziej idące skutki interpretacyjne nie dla emerytów działkowców czy nadających podobne znaczenia słuchaczy GUTW, ale dla pozostałych grup badanych na okoliczność znaczeń nadawanych pracy. Ujmując to wprost, gramatycznie i praktycznie jest możliwe, aby nadawać pracy znaczenie dbałości o zdrowie psychiczne i fizyczne, ale praktyka pracy sprzed osiągnięcia wieku emerytalnego stanowi wystarczający warunek uniemożliwienia lokowania rzeczonych znaczeń po stronie definiującej. Zmienną wyjaśniającą rozbieżności w definiowaniu znaczeń pracy w tym wypadku nie jest wykonywanie pracy fizycznej czy umysłowej, ale wykonywanie pracy w sytuacji nieposiadania albo posiadania środków materialnych zapewniających przeżycie.

Jak zapowiadałem, znaczenia nadawane uczeniu się przez studentów GUTW podążają za znaczeniami nadawanymi przez emerytów działkowców:

> Ja uważam, że to świetny jest pomysł, bardzo dobry. Wreszcie się troszeczkę emeryci ruszą z domu, ja (…) chodzę, bo **należę do klubu pieszych** (…) także ja **bardzo aktywnie**, to chyba moja **sylwetka wskazuje na to**. UTWK2
>
> No budzę się, śniadanko dla siebie i dla męża, prysznic, toaleta i **muszę wyjść do pracowni**, (…) to jest **wentyl bezpieczeństwa psychicznego**. UTWK3
>
> No daje mi wiele, ale jak to zwerbalizować, co mi daje? Boże no, jak mi **poprawia moją samoocenę**, tak? To znaczy, jak komuś opowiadam, że chodzę, no znajomym w rodzinie opowiadam, że chodzę, to taka, no to jest takie **czucie się lepszym**, bo, bo to **daje satysfakcję**. No bo tak czuję, tak czuję, no. **Poprawia mi nastrój**. No jestem taka zupełnie inna, no. UTKW10

Z wypowiedzi słuchaczy GUTW wyłania się ich działalność samokształceniowa jako „poprawiająca nastrój”, „poprawiająca samoocenę”. Uczenie się w GUTW jest uznane za „wentyl bezpieczeństwa psychicznego” oraz dzięki stworzeniu pewnych możliwości także szansą na „aktywność” fizyczną, co ma swoje wskaźniki obserwowalne: „sylwetka wskazuje na to”.

Strategie analizy, które przyjąłem, bazują na doborze próby i wynikającej z tego możliwości porównywania znaczeń nadawanych pracy przez pracujących (uczących się) badanych. Wniosek ten będzie przewijał się już do końca rozdziału poświęconego znaczeniom nadawanym pracy przez emerytów działkowców i słuchaczy GUTW – znaczenia nadawane pracy przez obie grupy dowodzą możliwości istnienia innych znaczeń pracy niźli tych, które

redukują ją do pracy zarobkowej, oraz innych znaczeń uczenia się niż tego, które uwikłane jest w ekonomiczny kontekst przymusu adaptacji. Zdrowie psychiczne i fizyczne nie są znaczące dla definiowania, czym jest praca dla podmiotów pracy, nim te nie przekroczą progu swojej ekonomicznej bezużyteczności. Nie zmienia to jednak tego, iż w jakiś kontekst ekonomiczny badani uwikłani jednak są, ale znaczenia, które nadają pracy podążają za Weberowską dystynkcją już przedstawianą w związku ze znaczeniami nadawanymi pracy nauczyciela, a chodzi o życie „z" czegoś i życie „dla" czegoś – dopiero na emeryturze, wraz z ekspansją czasu wolnego od pracy zarobkowej, otwiera się możliwość bycia amatorem, miłośnikiem aktywności, która nie będzie korumpowana nakazami i zakazami wiążącymi się z kapitalistyczną formacją społeczno-ekonomiczną.

14.1.3. Amatorstwo i ekonomia – „Przejdzie Pan na emeryturę, to Pan zobaczy"

Przedstawiając narracje badanych emerytów, które stanowią wyraz ich afektywnego zaangażowania w określoną działalność celową, należy jednak podkreślić, iż w wypadku emerytów-działkowców zagadnienie czasu wolnego od ekonomicznego kontekstu ich pracy jest bardziej pokomplikowana. Mówiąc inaczej, znaczenia nadawane uczeniu się słuchaczy GUTW są jednoznacznie formą życia, które spełnia się w Weberowskiej formule życia „dla" czegoś, a tym „czymś" jest oczywiście aktywność, która dokonuje się w Uniwersytecie:

> Kim jestem? Trudno powiedzieć, nie wiem, słuchaczką? **Nie wiem**, nie wiem, jak się to nazywa. Znaczy, **wybieramy sobie** zajęcia te, które **lubiliśmy**, które **lubimy** robić, **wybieramy sobie** przedmioty czy sport, który **lubimy** i tam uczęszczamy. To, co każdy z nas **lubi**, co **się podoba**, **inaczej bym nie chodziła**. UTWK1
>
> No **nie wiem, jak to określić**, ale **po prostu**. Ja **czuję się dobrze** z tym (…) jeżeli **robię to**, to, co **lubię**, to co mi **sprawia przyjemność**, a **to mi sprawia przyjemność**. **Chcę**, **mogę**, chcę się uczyć w GUTW! UTWK10
>
> **Lubię**, **lubię**, **lubię,** są to bardzo **ciekawe** wykłady. Chyba jednak ta medycyna albo o Gdańsku z panem X czy z panem Y te wykłady są najciekawsze. UTWK5

Badani mają problemy z określeniem siebie i zbudowaniem uzasadnienia – wszystko wydaje się proste i oczywiste. Badana UTWK1 nie do końca potrafi się określić, nie do końca satysfakcjonuje ją określenie „słuchaczka", ale wystarczające jest to, jak określa samą siebie przez aktywność, w którą jest zaangażowana. Aktywność ta zaś jest określana w kategoriach „lubienia", „podobania" i „wybierania sobie" – w innym wypadku badana „by nie chodziła". Badana UTKW10 podobnie jak wcześniejsza badana ma problem z wyjaśnieniem tego, co dzieje się w GUTW, również podobnie z powodu pewnego

poczucia oczywistości, w które utrafia pytanie zadane w badaniu. W każdym razie, badana „nie wie, jak to określić”, po czym jednak następuje dookreślenie, które polega na umieszczeniu po stronie definiującej i wyjaśniające oczywistość stwierdzenie, iż badana „czuje się” z aktywnością w GUTW „dobrze”. Dalej zaś uczenie się definiowane jest z zastosowaniem równoważności między „robieniem” i „lubieniem”, co ostatecznie wiąże badana z syntezą dwóch czasowników modalnych „chcieć” i „móc”. Można by w tym miejscu podsumować, iż uczenie się w GUTW jest praktyczną okolicznością, w której taka synteza czasowników wyrażających stosunek jednostki do struktury jest osiągalna, ale w wypowiedzi UTWK10 jest jeszcze niezwykła formuła tautologiczna, w której badana wiąże „robienie”, „lubienie” i „sprawianie przyjemności” z tym, że właśnie takie połączenie „sprawia przyjemność”. Mówiąc jeszcze inaczej, sama możliwość sprawiania sobie przyjemności jest uznana przez badaną za sprawianie sobie przyjemności.

Trzecia z przykładowych wypowiedzi, stanowiących wyraz zamiłowania do pewnego obiektu, do „tego”, pozwala myśleć, iż samo „lubienie”, afektywne zaangażowanie w obiekt jest przyczyną, skutkiem i istotą przebiegu aktywności, o której sens są pytani badani. Mówiąc inaczej, „lubienie” może i jest wystarczającym uzasadnieniem dla praktyki, w którą zaangażowani są słuchacze GUTW, ale powtórzenie po trzykroć stanowić musi jeszcze lepsze uzasadnienie, tym bardziej że „to” się jakoś wymyka, a insider ma problem z wytłumaczeniem „tego” outsiderowi danej praktyki. Badani całkiem słusznie zakładają, że kontekst ich świata jest obcy badaczowi i może być niezrozumiały, ale co ważniejsze, sami badani, podejmując próbę konceptualizacji tego, w czym uczestniczą, do pewnego stopnia są bezradni wobec ich afektywnego zaangażowania: „lubienie” jest i przyczyną i skutkiem „lubienia”.

Nie inaczej afektywnie zaangażowani w swą pracę są emeryci-działkowcy:

> **Lubię! Lubię to robić**, **lubię,** jak coś sieję, sadzę i to się…, i to się…, i to wyrasta, wschodzi. **Lubię** pielić, wyrywać zielsko, no **po prostu uwielbiam grzebanie w ziemi**. DK12

> Bo tu może fizycznie człowiek **napracuje się** naprawdę ciężko, bo to jednak na kolanach. Bo tu **jednak jest praca**. **Ciężka praca** na takiej działeczce, ale to jest **przyjemna praca**. (…) Ale to **trzeba lubić**. To **trzeba lubić**, **po prostu**. To **trzeba to kochać**. **Na początku to dostaje Pan gołą ziemię**. Przecież **tu nie było nic**. Dostaje Pan gołą ziemię, nie wiadomo, za co się wziąć. (…) ale jak już zrobi tak sobie grządki, tu trawę posieje, tu tak widzi, jak to wschodzi, to od razu już się inaczej czuje, od razu inaczej. Nawet ciężko pracując, widzę ten efekt tej pracy. DK4

> **Pobrudzić się**, **poobdzierać się**. Ale to wszystko na wesoło. **Musisz poobijać ręce**, **pobrudzić się musisz**. Wie Pan, **lubię to**! DM16

> No kto **ma zamiłowanie do działki** i zamiłowanie do przyrody **po prostu**, bo to wszystko. Ja se sikorki karmię, ja te wróble se karmię tu cały czas. I zima, i ten, cały czas, cały czas. Sikorki, to słoninę na zimę przynoszę. Teraz bułeczki,

tam rozmaita kasza, rozmaite takie słonecznik, nie słonecznik daje. Już się ze mną kłóciły, że im nie dałam. DK1

Zasada organizacji rozkoszy wiążącej się z pracą emerytów działkowców zorganizowana jest wokół „grzebania w ziemi", „ciężkiej pracy", a także przymusu „poobijania rąk", „pobrudzenia rąk" czy w końcu przymusu „lubienia" i „kochania". Podobnie jak słuchacze GUTW emeryci-działkowcy mają trudność w tłumaczeniu tego, co oczywiste i tym samym niewytłumaczalne: działkę kocha się „po prostu", a to nie wymaga dodatkowych wyjaśnień. Znalezienie uzasadnienia dla miłości do pracy na działce znajduje ciekawą komplikację w narracji badanej, która miast wyjaśnić sens owej miłości, przedstawia historię początku, *Genesis* – „Na początku to dostaje Pan gołą ziemię, tu nie było nic". Praca ma tedy znaczenie praktyki, w której realizuje się miłość do…, no właśnie do czego? Trudno o jednoznaczne określenie, które nie będzie banalizacją, bo zamiłowanie, które swą praktykę znajduje w pracy emerytów działkowców, to jest coś więcej niż miłość do działki, a co najlepiej wyrazić w kategoriach „uwielbienia grzebania w ziemi".

Tym samym „grzebanie w ziemi" staje się „punktem zapikowania" niekoniecznie zrozumiałym dla badacza i niekoniecznie możliwym do wyrażenia dla badanego. Sami badani jednak, próbując zdefiniować sens pracy na działce, poszukują punktów odniesienia, a stają się nimi ekonomiczne walory pracy. Taka strategia wyjaśniająca ma szczególne znaczenie w kontekście prezentowanych wyników badań nad sensem pracy nauczycieli, a chodzi mi szczególnie o „miłość" do uczniów, która stanowi uzasadnienie pracy nauczycieli. W każdym razie, emeryci-działkowcy tak ujmują sens swej pracy:

Ja za dużo warzyw nie ten, ale tyle, co sobie i tutaj, jak ja gotuję, to ja **muszę mieć jakieś warzywa**. **Nie polecę tam kupować warzyw**, skoro ja **swoje mam wszystko**. Ja nie mam, żeby tam nawozy sztuczne jakieś rozrzucone czy coś. **Ja nic nie mam z tego** tytułu. **Ja mam wszystko**: ja nawóz już kupuję i już pod drzewa będę dawała, także cały, cały, cały czas, cały czas po prostu praca jest. DK1

Lubię w ziemi pogrzebać. **Chodzi o efekty**, tyle co się wyhoduje to dla siebie, zawsze te buraczki się sadzi, fasolkę, ogórki, pomidory. Miałem kilka krzaków tam, no dużo też tak **się nie opłaca**, bo zależy, jaki rok jest. **Jak jest dobry rok,** jak nie gniją, to jest dobrze. A **jak jest** jakiś **ładny rok,** to gniją. (…) Winogrona mam posadzone dopiero trzy lata także, satysfakcja, satysfakcja co zasadzę, że mi coś rośnie własne. Że **nie muszę** tego **kupować**, **znaczy** cebulki **muszę kupić**, ale efekty widzę, nie. DM10

Samozadowolenie takie daje działka. **Niech nawet** te, no **rzodkiewki są tanie na rynku**, ale **co swoje, to swoje**. **Przejdzie Pan na emeryturę, to Pan zobaczy**. Bez działki ja bym zwariował. Tak, tak. To jest inaczej, jak to się mówi, nie? Inaczej by człowiek zwariował, no. Ja jestem tu codziennie, nawet w zimie przychodzę. No, ja sobie nie wyobrażam, żebym ja nie poszedł na działkę chociaż na dwie godzinki. DM5

> **Ale absolutnie nie chodzi o walor ekonomiczny**! Nawet **czasem nie wyjdzie**, nawet tu czasem **koperek nie wychodzi**, bo tam **robaki go zaraz**…, ale jest to, że **on wschodzi**, to jest nasze i to jest…, **to jest coś**, to się nie da się opisać. DK4

W wypowiedziach emerytów działkowców ściera się uzasadnienie ekonomiczne z pozaekonomicznymi sensami pracy na działce. Z jednej strony wyłania się logika, która organizowana jest przez posiadanie – występuje przymus posiadania „jakiś warzyw”, który wiąże się z wolnością od „kupowania warzyw”. Z drugiej strony sens ekonomiczny, a właściwie ekonomiczny rachunek przedsięwzięcia, którym jest praca na działce, jest podważany, bowiem badani „nic nie mają z tego”, bo „mają wszystko”, gdzie „wszystko” wiąże się z kosztami produkcji. Taka sprzeczna formuła pojawia się także w innych wypowiedziach – badany DM10 cykle produkcji dzieli w kategoriach „lat dobrych” i „lat ładnych”, gdzie te pierwsze łączą się ze zwiększoną produkcją, a te drugie ze stratami, ale jako „ładne” powodują, że badany stale pozostaje usatysfakcjonowany. Badani wręcz poddają w wątpliwość rachunek ekonomiczny, co staje się sensem ich pracy. Mówiąc inaczej, nie chodzi o wynik mierzony w pieniądzu czy oszczędnościach, chodzi o inne dobra, które wiążą się z pracą emerytów działkowców, gdyż sens ekonomiczny ich pracy przekreślony jest przez masową produkcję i niskie ceny rynkowe produkcji, a także nieudane próby uprawy warzyw.

Poddanie w wątpliwość ekonomicznego sensu pracy emerytów działkowców zderza się z ich świadomością, iż taki właśnie sens przypisywany jest pracy. Ostatecznie badani mogą mieć przypuszczenie, że zadający pytania pogłębiające badacz i tak nie zrozumie znaczeń ich codziennej aktywności, a zrozumienie przyjdzie wraz ze zmianą, która dokona się w materialnym kontekście świata życia badacza. Badany DM5 powiada, iż „zobaczę dopiero”, gdy przejdę na emeryturę. Co w tym kontekście oznacza, iż zobaczę, że praca może mieć inne znaczenia niż te, które wynikają lub redukują ją do znaczeń wiążących się z pracą zarobkową, gdy przejdę do fazy poprodukcyjnej mojego życia. Najważniejsza konsekwencja takiego postawienia sprawy sensu pracy jest taka, że dopiero nabywając prawa do świadczenia emerytalnego, czyli stałego dochodu, zostaje odblokowany cały wolumen znaczeń pracy, który wcześniej jest blokowany przez przymus ekonomiczny. Wyrażając to dosadnie, wolność ekonomiczna, wolność od ekonomicznych okoliczności świata życia ma swoje podstawy ekonomiczne w dostępie do świadczeń. Choć może teraz to rozumiem, ale „zobaczę to” dopiero, gdy sam takich uprawnień nabędę.

14.1.4. Prawda i piękno – przymus z innego porządku

Ustąpienie przymusu ekonomicznego nie zmienia jednak tego, że podmiot dokonuje jakiejś inwestycji w celu usunięcia nieusuwalnej pustki. *B*lokowa-

nie[344], z którym mamy jednak do czynienia pośród emerytów działkowców i słuchaczy GUTW; blokada, o której mowa, wiąże się z kompulsywnym działaniem podmiotu, ale w wypadku osób będących w poprodukcyjnej fazie swojego życia przymus pochodzi spoza porządku ekonomii. W jednym tylko momencie podmioty pracy sprzed przekroczenia granicy swojej ekonomicznej użyteczności zbliżają się do fenomenu inwestycji afektywnej dokonywanej przez badanych emerytów, a chodzi mi o młodych specjalistów, którzy przypisują swojej pracy znaczenie twórczości. W każdym razie przymus, który pojawia się pośród emerytów działkowców, pochodzi z porządku piękna, a przymus słuchaczy GUTW wyrażony jest w kategoriach prawdy[345].

Tak oto znaczenie pracy na działce zyskuje znaczenie piękna:

> No wszystko, wszystko robię, no wszystko. Ja kwiatki, ja każdy kwiatek, to ja obejrzę, czy on będzie żył. Ja z nim pogadam, on zaraz do góry idzie. Nie ma mocnych. (…) Kwiaty to **najpiękniejsza** rzecz na świecie, no. On dojrzewa, on wschodzi najpierw, później rośnie, dojrzewa, ja go oglądam, a zapach jaki! DK1
>
> Tam coś kwitnie, tam coś rośnie, tam coś zginęło. Jest czym się zajmować. (…) To jest mój świat. **Piękny** świat, zielony świat, kwitnący świat i jakoś po prostu się z tym żyje. To jest bardzo ważne. DK2
>
> No jest zieleń, są kwiatki (…) no sam człowiek sobie hoduje swoje roślinki, warzywa, owoce, to człowiek jest szczęśliwy, że to rośnie, że to dojrzewa. Tak, że to widzi jak to wszystko wychodzi, nie? (…) to jest **coś pięknego, nawet chwasty**. DK4
>
> Normalnie użytkownikiem działki. Działkowcem. [Co to znaczy „być działkowcem"? – P.S.] No, to znaczy dbać o swoje. O to, co się ma przydzielone, o to, żeby ta działka wyglądała tak, jak tego wymaga **regulamin**. Bo przecież jest **regulamin**, według którego się prowadzi działkę. No, żeby po prostu czuć się na niej wygodnie, swobodnie, przyjemnie przede wszystkim, żeby nie było tak, że wchodzi się do chaszczy, do zarośli, do czegoś **brzydkiego**, żeby była efektowna, **estetyczna**, no żeby sprawiała wiele przyjemności. DK15

Po stronie oznaczającej pojęcia pracy emeryci-działkowcy umieszczają „piękno", ale co ważniejsze, afirmacja praktyki, z jaką mamy tu do czynienia, jest afirmacją całości, gdyż dotyczy „nawet chwastów". Badani praktykę pracy traktują holistycznie, nadając jej znaczenie piękna pomimo pewnego rodzaju przymusu i mu na przekór, przymusu, który pojawia się jako „wymagania regulaminu". Mówiąc inaczej, nawet gdy istnieje jakaś rama wyznaczająca „z zewnątrz" przebieg procesu pracy, to jednak zostaje ona tutaj dobrowolnie uwewnętrzniona, choć takie stwierdzenie nie jest dość precyzyjne. Mam tutaj na myśli sytuację „czysto materialnej szczerości", która jest wskaźnikiem ob-

[344] Pojęcie *b*lokowania, a właściwie translatorski problem z tą kategorią przedstawia T. Szkudlarek. Por. T. Szkudlarek, *Puste, płynne, zepsute*…, s. XVII–XVIII.

[345] Wątek przymusów, którym podlegają emeryci, a który wyrażany jest w czasownikach modalnych, znajdzie swoje rozwinięcie dalej.

serwowalnym pogodzenia się podmiotu pracy z warunkami, w jakich proces pracy się dokonuje. Chodzi mi o kumulację komplikacji, które wyrażają się w czasownikach modalnych, tego, co podmiot pracy „może”, „musi” i „chce” – mówiąc wprost, w wypadku emerytów-działkowców przestrzeganie „wymagań regulaminu”, które odnoszą się do jakiegoś standardu „estetycznego”, inne znaczenie niż w wypadku sytuacji, w których sprostanie wymaganiom formułowanym przez pracodawcę stanowi warunek przetrwania. Z drugiej jednak strony badani emeryci-działkowcy utożsamiają działkę z życiem, co może sugerować, iż utrata działki implikuje utratę życia, lecz ma to charakter czysto symboliczny. Można zatem porównać znaczenia, które nadają emeryci-działkowcy z dystynkcją, którą czynią badani gimnazjaliści, na „bycie kimś” oraz „bycie nikim”. W tamtym przypadku mieliśmy do czynienia wszakże z projekcją oddziaływania na człowieka zewnętrznych okoliczności ekonomicznych, sprowadzających jednostkę na margines życia społecznego, i choć można powiedzieć, iż pozbawienie działki może sprowadzić emeryta-działkowca na margines „działkocentrycznego” życia, to jednak nie należy zapominać, iż ogródki działkowe realizują ideę stowarzyszeniową opartą na dobrowolnym udziale. Zmierzam do tego, że praktyka, w którą zaangażowani są emeryci-działkowcy, na ile to w ogóle możliwe bardziej zbliża się do Kantowskiej idei empirycznego skutku nieempirycznej przyczyny, którą jest akt wolnej woli[346]. Dla odmiany, sens pracy, który wyłania się ze znaczeń nadawanych jej przez wszystkie grupy badanych uwikłane w pracę zarobkową, może zostać określony jako empiryczny skutek empirycznej przyczyny. W tym samym czasie dla gimnazjalistów będzie to projekcja empirycznego skutku empirycznej przyczyny. Podkreślam, że – o ile w ogóle Kantowski idealizm jest możliwy – to praca w poprodukcyjnej fazie życia staje się festiwalem wolnej woli, w odróżnieniu od pracy sprzed wejścia w wiek ekonomicznej bezużyteczności, która po Kantowsku to ujmując, raczej wiąże się z permanentnym demoralizowaniem jednostki.

Podobnie aktem wolnej woli jest afektywne zaangażowanie się przez słuchaczy GUTW w wartości, które organizowane są przez ideę prawdy. Badani lokują się dokładnie w tym samym miejscu, w którym sami siebie umieszczają filozofowie – gdzieś pomiędzy wiedzą i niewiedzą. „Punkt zapikowania” słuchaczy GUTW wyrażany jest w kategoriach „uczenia się”, „poszukiwania”, nasycania „ciekawości”:

> W sumie tylko słuchaczką chyba, no bo nie wiem, jak to określić. **Poznaję coś nowego**, czego do tej pory nie miałam czasu, żeby **poznać**, żeby się z czymś **zapoznać**. Nie wiem, jak mam to określić, to jest bardzo, bardzo wartościowe. UTWK2
>
> Staram się być pilnym słuchaczem. Robię notatki z **ciekawszych** rzeczy, które mówi lektor. No z tego, co mnie **ciekawi**, solidnie są przygotowywane, pokazywane nam wykłady np. z medycyny. (…) Jestem taka **ciekawa** świata

[346] Zob. I. Kant, *Krytyka praktycznego rozumu*, Warszawa 2004.

bardzo: dużo jeżdżę na wycieczki, mimo iż mam małą emeryturę, to w tym roku byłam aż na czterech wyjazdach. (…) jeżdżę z emerytami nauczycielami, tam na wycieczki (…). One są bardzo **pouczające** (…). UTKW6

Mnie się podoba to, że ja **rozszerzam swoje wiadomości**, w różnych kierunkach, no tutaj na przykład zapisałam się na zajęcia komputerowe, gdzie jestem w tej grupie zaawansowanej, bo ja już umiałam obsługiwać komputer, tylko że nie miałam możliwości rozwijać się w kierunku Internetu, poznawczo Internetu. To, co umiem, to się sama nauczyłam, tam byłam kiedyś na jakimś kursie, ale to krótko było, więc mało było. A teraz jestem, zresztą nauka cały czas idzie do przodu, **cały czas chcę się rozwijać** w tym kierunku, jakieś nowości i **poznawać**, co się dzieje w Internecie (…). Potem chodzę na ogólne zajęcia, które są w środę, gdzie są różne bloki tematyczne: medyczny, wczoraj był z filologii polskiej, profesor opowiadał o mitologii słowiańskiej, trzy cykle były, no nie znałam tego profesora, ale **poznałam go i wykłady**. Potem w zeszłym roku były z fizyki, tu będą z medycyny, no to **mnie wszystko interesuje, co jest**. (…) Nie stoję w miejscu, po prostu, **chcę coś wiedzieć**. (…) **Jestem ciekawa wszystkiego**, nie ciekawska, jestem chłonna po prostu **wiedzy** na każdy temat. (…) także ja jestem taka ciekawa wszystkiego. UTWK8

Mi nawet nie chodziło o te wspaniałe wykłady w środy, które się odbywają, ani mi nie chodziło, żeby zdobyć indeks. Tylko mi chodziło o to, żeby **móc mieć możliwość uczenia się**. UTWK11

Kumulacja możliwości w formule „móc mieć możliwość" w odniesieniu do aktywności, która przypada słuchaczom GUTW w udziale, znajduje swą konkretyzację w procesach uczenia się, „poznawania" jako efektu aktu woli. Badany UTWM7 sens uczenia się w GUTW ujmuje słowami, których zastosowanie w opisie rzeczywistości szkolnej jest niemożliwe:

No, żeby coś robić, no jestem studentem, słuchaczem. (…) są bardzo ciekawe wykłady. Prawdę mówiąc najchętniej chodzę z dziedziny ekonomicznej. (…) jest bardzo ciekawy wykład o tej transformacji gospodarczej, ale to w tym roku był akademickim na pierwszych wykładach, bardzo ciekawy. (…) nie chciałbym się tłumaczyć, tam potem **muszę iść miejsce zająć**, **żeby z przodu siedzieć**. UTWM7

Przymus „zajęcia miejsca, żeby z przodu siedzieć" jest przymusem z zupełnie innego porządku niźli zewnętrzny przymus ekonomiczny uruchamiający logikę surwiwalu. Jeżeli uczenie się w GUTW nie jest tym, co J. Rutkowiak z charakterystycznym dla siebie idealizmem określa jako „uczenie się wewnętrzne"[347], to trudno w ogóle znaleźć praktyczny i empiryczny przykład tego pojęcia. Mówiąc inaczej, w sytuacji, gdy ustępuje zewnętrzny przymus ekonomiczny, spełnione są konieczne i wystarczające warunki możliwości ukonstytuowania się owszem przymusu, lecz przymusu o charakterze we-

[347] J. Rutkowiak, *Uczenie się jako problem etyczny*, [w:] T. Bauman (red.), *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*, Kraków 2005, s. 49.

wnętrznym: dla siebie i przez siebie. Z drugiej jednak strony, gdyby nie to, że język badanych pełny jest czasowników modalnych wyrażających przymus oraz gdyby nie Kantowskie utożsamienie dobra z obowiązkiem, sam byłbym raczej skłonny ograniczyć się do zastosowania metafory „skoku do krainy wolności”, choć to znacznie bardziej skomplikowane.

14.2. Bycie-dla-siebie – skok do królestwa wolności

Choć bycie-dla-siebie jest jednym z aspektów afirmowanej praktyki, w którą zaangażowani są emeryci-działkowcy i słuchacze GUTW, to postanawiam omówić ten fenomen osobno, gdyż ujawnia się w nim kluczowa i konstytutywna różnica pomiędzy sensami przypisywanymi pracy przed i po przekroczeniu granicy ekonomicznej użyteczności podmiotu pracy. W pierwszej kolejności przedstawię tabele, w których zaprezentowane są kolokacje z czasownikami „muszę, „trzeba”, „mogę (sobie)”, „można”, „nie mogę” i „nie można”, tym jednak razem dokonam zbiorczego porównania kolokacji wyrażających znaczenia nadawane aktywnościom, w jakie są zaangażowani badani emeryci, ze znaczeniami, które zawarte są w ich reminiscencjach dotyczących aktywności sprzed osiągnięcia wieku emerytalnego. Szczegółowe analizy materiału empirycznego zostaną poprzedzone sformułowaniem syntetycznych wniosków wyłaniających się z rozkładu wspomnianych kolokacji. Tabela 7 gromadzi kolokacje, które pojawiają się w wypowiedziach emerytów-działkowców, a tabela 8 dotyczy słuchaczy GUTW.

Tabela 7. Przymus i wolność, kiedyś i dziś – emeryci-działkowcy

	Przymus	Wolność
Dziś	MUSZĘ: mieć warzywa (bo gotuje), pobrudzić się, poobijać ręce, obejrzeć, czy włamania nie było, kawę wypić najpierw, marchew wykopać, krzyżówkę zrobić, gałązki popodcinać, roślinki posadzić, popielęgnować mój ogródek, iść do domu (jak mąż choruje) TRZEBA: pielić, podlać (jak jest sucho), wyciszyć się, czas zapełnić, posiać, nasiona kupić, trawę skosić, pomagać ludziom, uporządkować, wygrabić, iść na plotki (do sąsiada), przekopać, glebę przygotować, drzewko wyciąć, śmieci wywieźć NIE MOŻNA: żyć bez działki, bez pracy żyć, w domu wysiedzieć, siedzieć w miejscu	MOŻNA (SOBIE): wykombinować tak, że i poleżeć, i popracować, i odpocząć, i telewizor obejrzeć, zająć się czymś, działkę prowadzić (jak chce), porobić na działce, rozmawiać, usiąść i odpocząć, napracować się, zanocować, robić przetwory, zbiory robić, pospacerować, wyżyć się, uspokoić się, pohakować, rano przyjechać (na działkę), codziennie przyjeżdżać, ciężko pracować, korzystać z życia, popatrzyć na kwiaty, zapomnieć o codzienności, podlewać, siedzieć, relaksować się, kawkę wypić, glebę przekopać, łączyć pracę z przyjemnością, podzielić się kwitami, czytać, siedzieć cały dzień na działce, film obejrzeć, grilla zrobić

	Przymus	Wolność
Kiedyś	MUSIAŁEM(-AM): pracować, być w pracy, wziąć się za pracę (porządną), nakarmić zwierzęta, matce pomóc, w domu zrobić, wstać, uczyć się, na siebie zarobić, dowozić chleb i ciasta, dojechać do pracy, rodzicom pomagać, pracować, wielkie gary sam udźwignąć, pracować w niedzielę, radzić sobie, iść do szkoły, chodzić do szkoły, skończyć szkołę, piwo se wypić, a nie na dziko pracować, usiąść do maszyny, fizycznie pracować, chodzić w kieracie, szyć, czas poświęcać, dzieci wychować, robić w ogrodnictwie, siedzieć w pracy, na studia iść, pracować zawodowo, sprzęt spisać, konspekty pisać, rolę swoją spełniać, zaznajomić się z przepisami, posiedzieć, poczytać, pogłówkować, na delegację jechać, egzaminy zdawać, maturę zdać TRZEBA (BYŁO): robić, ukłonić się nauczycielowi przyszykować się, konie wyprowadzić, odpytać (ucznia), zająć się dziećmi, pójść do pracy, dzieci oporządzić i wysłać do szkoły, zadbać o wszystko, zadbać o obiad, narżnąć drewna, napalić w piecu, prace wykonać, odkurzać, okna pomyć, ubrać rodzinę, myśleć o pracy, dom utrzymać, kopertować, wywiązywać się z obowiązku, wciągać opary, plany porobić, z sanepidem współpracować, statki holować, na dzieci pracować, umieć czytać i pisać, umieć matematykę, robić, co kazali, **trzeba było, a nie można było** NIE MOŻNA BYŁO: nigdzie się ruszyć	

Źródło: badania własne

Tabela 8. Przymus i wolność, kiedyś i dziś – słuchacze GUTW

	Przymus	Wolność
Dziś	MUSZĘ: przygotować się, wyszykować się, ubrać się, makijaż zrobić, zadbać o siebie, wyjść z domu, zakupy zrobić, obiad zrobić, telefon wykonać, oporządzić dwa łóżka, iść zająć miejsce (z przodu) TRZEBA: wnuki przypilnować, uczyć się do końca życia, samemu popracować, wyjść z domu (na spotkanie innych ludzi), posprzątać, pościel schować	MOŻNA (SOBIE): studiować, uczyć się, chodzić, historię sztuki poznawać, poświęcić się poznawaniu wszystkiego, wiedzę pogłębić, pogłębić kontakty międzyludzkie, sprężystość ciała poprawić, mieć zajęcia, mieć wykład, można zostać dłużej, umówić się z koleżanką, iść tam, gdzie chcę, spać do której się chce, brać z życia, co chcę, iść na UTW, na narty jechać, czę-

	Przymus	Wolność
Dziś		ściej chodzić (na zajęcia z muzyki), na wycieczki jeździć, wiedzę przyswoić, kontaktować się z ludźmi, wziąć się za siebie, skorzystać, wszystkiego się dowiedzieć, do biblioteki iść, na koncert iść, zadbać o siebie, znaleźć dodatkowe zajęcie, zajęcia przedłużyć, uczyć się rysunku i malarstwa, poplotkować, **rozwijać się** NIE MUSZĘ: wnukami się zajmować, patrzeć na zegarek, nigdzie iść, **niczego robić**
Kiedyś	MUSIAŁEM(-AM): wstawać rano, pracować, zajmować się rodzeństwem, włożyć w syna (siły i środki), do szkoły się dostać, egzaminy pozdawać, sprawy formalne załatwiać, wszystko przerobić, znać przepisy, sprawy administracyjne opanować, być długo w pracy, przyjmować dostawy, pracować po nocy, dyżury pełnić, podporządkować się, iść na studia, skończyć liceum, dojść do czegoś, wiele z siebie dać, młodzieżą się zająć, na komputerze pracować, uczyć się, robić tego wcześniej (co mnie pasjonuje), kręcić, malować, badać, sprawdzać, lekcje odrobić, poświęcić się pracy, poświęcić się wychowaniu dziecka, dużo czasu poświęcać rodzinie, wychować syna, wypracować emeryturę, analizy robić, zawsze coś w domu zrobić, zdać egzaminy, śniadanie przygotować, wszystko szybko zrobić, ziemniaki obierać TRZEBA BYŁO: pracować, do pracy chodzić, wziąć się za robotę, iść do klasy, „na baczność” stać, dziećmi się zainteresować, dużo czytać, książki napisać (żeby dojść do tytułu), dać coś z siebie, znać wszystkie zwrotki, skakać i fikołki robić (na WF-ie), obiad przygotować, sprawami się zajmować, leki robić, księgowość prowadzić, nauczyć się pracy na komputerze, mieć pogotowie pracy, komuś coś wyciąć (o pacjentach ambulatorium), odrobić lekcje, zdążyć do pracy, wymyślać coś nowego, być czynnym, zadowolić szefa, próbkę powtórzyć, włączyć mieszadła, popatrzeć na płytki szklane, planować, dane uzupełnić, informacje przekazywać, dokładnie słuchać, miechem dmuchać, być do pracy przygotowanym, „stawać na rzęsach” (żeby zadowolić pracodawcę), szkoły pokończyć	

	Przymus	Wolność
Kiedyś	NIE MOŻNA BYŁO: w domu posiedzieć, nic interesującego robić, przestać sobie pracować, nic robić, książki przeczytać, filmu obejrzeć, dyskutować (z rodzicami), krócej pracować, zawieść rodziców, poświęcić czasu na ćwiczenia sportowe i rekreację, rezygnować ze szkoły	

Źródło: badania własne

Pierwszy wniosek, jaki się tu nasuwa, jest taki, że praca i uczenie się, a właściwie działalność celowa, której efektem jest powstawanie wartości, może być definiowana inaczej niż tylko w kategoriach przymusu i w odniesieniu do czasu wolnego od tej działalności, który jest z kolei określany w kategoriach wolności. Badani emeryci-działkowcy oraz słuchacze GUTW o swojej aktywności mówią jednocześnie w kategoriach wyrażających i przymus, i wolność. Dodatkowo przymus, o którym jest mowa, pochodzi – jak to określiłem – z innego porządku, z porządku piękna lub prawdy. Nie oznacza to jednak, iż badani są wolni od jakiegokolwiek zdeterminowania o charakterze materialnym, a dają temu wyraz w przewartościowaniu znaczenia czasu wolnego. Otóż – i można to potraktować jako drugi syntetyczny wniosek – część kolokacji wyrażających przymus („pójścia do domu", „robienia zakupów", „robienia obiadu", „zajęcia się wnukami" czy „sprzątania", „oporządzania") nie dotyczy aktywności, w związku z którą badani udzielają wywiadu, lecz czasu wolnego od afirmowanej przez emerytów pracy na działce czy studiowania w GUTW. Mówiąc inaczej, czas wolny od afirmowanej czynności nie jest czasem wolnym w rozumieniu, który stosują podmioty pracy sprzed przekroczenia progu wieku poprodukcyjnego. Nawiązując do kategorii „życia", która pojawiała się u badanych pracowników, „życie" nie jest przenoszone poza proces pracy (uczenia się), lecz jest „działkocentryczne" lub skoncentrowane wokół aktywności podejmowanej przez badanych w GUTW. Tym samym czas wolny od afirmowanej aktywności faktycznie przeistacza się w czas, który traci znaczenie przypisywane czasowi wolnemu, jako obszarowi autokreacji i samorealizacji podmiotu pracy.

Jeżeli potraktujemy aktywność emerytów-działkowców i słuchaczy GUTW jako formy pracy, to podział na czas, w którym dokonuje się afirmowana aktywność, i czas wolny od tej czynności różni się także tym, iż podmioty pracy ciągle powracają do siebie w czasownikach wyrażających podejmowane czynności w obszarze czasu poświęconego afirmowanej aktywności: badani robią coś „sobie", „se" robią i robią „dla siebie". Tym samym czas afirmowanej aktywności jest czasem dla siebie, a wszelkie inne aktywności od tego oddalają.

Ostatni syntetyczny wniosek, jaki tu się nam wyłania, dotyczy reminiscencji badanych na temat tego, jakie znaczenia miała praca (i uczenie się)

przed przejściem na emeryturę. Ograniczając się jedynie do użycia czasowników modalnych, należałoby wysunąć wniosek, iż dla badanych emerytów czas sprzed osiągnięcia wieku poprodukcyjnego możliwy jest do wyrażenia jedynie w kategoriach przymusu. Ujmując to inaczej, niezależnie od charakteru czynności, którą w swych reminiscencjach opisują badani, od tego, czy jest to aktywność w sferze prywatnej czy publicznej, aktywność ta zawsze wyrażana jest w kategoriach przymusu. Tu musi się pojawić pytanie o przyczyny takiego użycia czasowników modalnych w odniesieniu do przeszłości badanych, gdyż porównując badanych emerytów do badanych pracowników, nie sposób wysnuć wniosku, iż badani emeryci pozbawieni byli całkowicie czasu wolnego, co stanowiło warunek wystarczający, aby nie pojawiły się czasowniki modalne wyrażające wolność czy też możliwość. Wobec czego ograniczę się do wyjaśnienia wspartego na Saussure’owskiej zasadzie języka jako systemu opozycji: dla badanych przeszłość niemożliwa jest do wyrażenia w kategoriach wolności nie dlatego, że tej wolności (tu w postaci czasu wolnego od pracy) byli pozbawieni, lecz w procesie definiowania znaczeń pracy na działce i uczenia się w GUTW znaczące są różnice między tym, co aktualnie i tym, co minione.

14.2.1. Przejście na emeryturę i wspomnienie pracy

Choć przedmiotem wywiadów stały się wspomnienia badanych, to prowadzony przeze mnie wywiad nie był narracyjnym wywiadem biograficznym, lecz ciągle pozostawał wywiadem, którego celem była rekonstrukcja schematu definicyjnego potocznego pojęcia pracy, tyle że w tym wypadku pracy dla badanych minionej. Nie ulega jednak wątpliwości, iż kluczowego znaczenia dla badanych nabiera sam moment tranzycji ze świata pracy zarobkowej do świata wolnego od tego rodzaju pracy. I tu natrafiamy od razu na zapowiedź problemu, która ma swą istotę w niejednoznacznym, a właściwie wewnętrznie sprzecznym, stosunku badanych do momentu przejścia na emeryturę.

> **Satysfakcjonowała mnie praca**, do pewnego… Powiedziałam **do końca**, prawda, ale **jak pójdę na emeryturę, to już będę sobie żyła zupełnie inaczej**. [Zupełnie inaczej? – P.S.] Teraz mam **czas wolny**, bo **robię** to, na co **mam ochotę**, w tym sensie. UTWK9

Niespójność, o której wspomniałem, bierze się z pewnych warunków niemożliwości życia życiem, które badana wiodła przed wejściem w wiek emerytalny. Chodzi mi o to, że gdyby w ściśle logiczny sposób wyciągnąć konsekwencje z wypowiedzi badanej UTKW9, to jeżeli „praca” została wyrażona w kategoriach osiągania „satysfakcji” „do końca” tego okresu, to deklaracja badanej, iż po przejściu na emeryturę będzie „sobie żyła zupełnie inaczej”, musi oznaczać, iż będzie wolna od „satysfakcji”, gdyż będzie miała „czas wolny” od pracy właśnie. I od pojęcia „czasu wolnego” ten niejednoznaczny schemat definicyjny zaczyna się ujednoznaczniać – badana nadaje czasowi wolnemu

definicje podobne do podmiotów pracy sprzed osiągnięcia wieku emerytalnego, utożsamiając „wolność" czasu wolnego z „robieniem tego", na co „ma ochotę". Tym samym warunkiem niemożliwości bycia usatysfakcjonowanym z „robienia tego", „na co ochoty się nie ma", jest osiągnięcie wieku emerytalnego, stanowi to konieczny warunek niemożliwości stosowania „technik siebie" w odniesieniu do procesu pracy zarobkowej.

Można by zatem postrzegać przejście na emeryturę jako możliwość, podobnie jak czyni to badana DK1:

> Ja poszłam w tych…, w tym…, że solidarność to znowu partia, to solidarność, to w tym czasie ja **poszłam na emeryturę**. Tam młodą dziewczynę chcieli wygnać, miała dziecko, a **ja poszłam** za nią, a ona została, tak pan dyrektor się zgodził, no i **ja poszłam**, bo **miałam lata wyrobione**, **mogłam już iść na emeryturę**. DK1

Mówiąc inaczej, gdyby praca była bezsprzecznie jednoznacznie pozytywną wartością dla badanych, to nie wikłaliby się oni w sprzeczności, jak badana UTKW9, a także walczyliby o swoją pracę choćby mimo osiągniętych uprawnień. Tymczasem badana DK1 przejście na emeryturę wiąże z możliwością, z tym, że „mogła iść", to „poszła". Złożoność zjawiska pracy nie wyklucza jednak narracji, w których przejście na emeryturę jest swego rodzaju doświadczeniem traumatycznym:

> Lekarz powiedział: „no trudno, ale **nie może pani dłużej pracowa**ć". Bo serduszko było nie ten, ale później jakoś się to wszystko po jakiś latach unormowało i trochę jest lepiej. No to ja przyszłam do zakładu pracy i tak zaczęłam ryczeć, płakać do koleżanek (…) że **to już koniec** jest, bo już na **rentę mam iść**. Było to dla mnie **bardzo ciężkie przeżycie**. DK3
>
> My nie mieliśmy tego [działki – przyp. P.S.], to ja w **depresję** normalnie **wpadłem**. **Ja się do dzisiaj się leczę**. Chodzę do lekarza. Człowiek nie mógł se miejsca znaleźć z początku. **Firma mi padła**, a że skończyłem akurat 55 lat, to **mogłem** już na **tą przedemerytalną**, nie? No bo kto mnie przyjmie? To był 2003 czy 2004 rok, nie? No to nie przyjmowali wtedy. Wtedy był ten upadek budowniczy. Wszystkie firmy tak jak moja w budownictwie padły. Nie dość, że to, to jeszcze **pół roku mi nie zapłacili**. **Mam wyroki sądowe, se mogę w kiblu powiesić**, tak. Przez pierwszy rok to tak chodziłem sobie od szwagra, do szwagra, po ulicach, no bo w domu nie usiedział człowiek no. **Czegoś brakowało**. No **bo tak nagle przerwane**, nie? DM5

Praca zarobkowa była dla badanych „punktem zapikowania", wyznacznikiem ich tożsamości, co musiało badanych doprowadzić do „ciężkich przeżyć" w chwili konieczności przejścia na rentę, jak opowiada swą historię badana DK3. Historia badanego DM5 także dotyczy nieoczekiwanego przerwania pracy, jak określa to badany, „firma mu padła", podkreślając nagłość niespodziewanego przejścia na „te przedemerytalne" świadczenia. Narracja badanego DM5 (badanej DK3 w mniejszym stopniu) dotyka też horroru Real-

nego kapitalizmu – pomimo prawnej ochrony pracy ze strony państwa nie jest on w stanie wyegzekwować swojego wynagrodzenia, a „wyroki może se w kiblu powiesić”. Jednak pisząc o horrorze Realnego kapitalizmu, miałem na myśli szersze zjawisko, a nie tylko niemoc aparatu państwa w tym konkretnym przypadku. Przed uzyskaniem uprawnień emerytalnych, przed uwolnieniem się od ekonomicznych okoliczności sprzedaży pracy na rynku pracy, badani, chcąc nie chcąc, też muszą dokonywać afektywnej inwestycji w przedmiot, którym jest praca. Mówiąc wprost, praktyka pracy choć ambiwalentna, to stanowi wyznacznik tożsamości jednostki, ale co ważniejsze – bo stanowi to pozytywny punkt odniesienia – znaczenie afektywnej inwestycji w pracę zarobkową nabiera innego znaczenia w perspektywie zniesienia ekonomicznej konieczności pracy:

> To znaczy, **cały** czas **praca** dla mnie była **wszystkim**, a teraz to już tak troszkę ją **lekceważę**. UTWK3

W perspektywie całożyciowej, ale przede wszystkim w momencie rozpoczęcia emerytury jako czasu bycia-dla-siebie, praca zarobkowa, która „cały czas” była „wszystkim”, traci na znaczeniu. Z perspektywy czasu i otwarcia się możliwości bycia-dla-siebie miniony czas może być postrzegany jako czas stracony, zasługujący na dozę lekceważenia – gdyby właśnie nie problem niemożliwości odzyskania czasu utraconego. Piszę, że czas pracy jest czasem utraconym, dlatego że z wypowiedzi badanych czas ten, to czas, którego „nie było”.

> **Czas**? No **nie było**. Jak pływałem tyle lat, to **jaki czas**? **Nie było czasu –** pracując i mieć działkę, to trochę trudno zrobić. DM7
>
> Jak teraz, bo ja teraz mogą **cały dzień** siedzieć na działce. Mnie tam nikt nie rozlicza z **godzin**. DM10
>
> Od czasu, jak jestem na emeryturze, to naprawdę dużo **czasu** poświęcam (…). DK9
>
> Tak wynikało z tego, że raptem po zaprzestaniu pracy **miałam** bardzo **dużo czasu** wolnego i chciałam go w jakiś sposób zagospodarować. UTWK6

Ujmując zagadnienie w duchu filozofii egzystencji, bycie-w-świecie i bycie-ku-śmierci stanowi *a priori* warunek ludzkiej aktywności, ta zaś jest warunkiem sensu, ale co ważniejsze to to, że poprzez poszczególne aktywności definiujemy sens swojego życia. Wszystko to składa się na powstawanie uczucia nudy, ale nie w psychologicznym, lecz w filozoficznym znaczeniu, w którym jednoczesne poszukiwanie sensu i usensownianie życie w aktywnościach wpisane w temporalny wymiar ludzkiej egzystencji mogą spowodować, iż dopiero po czasie okazuje się, że sensowne praktyki są „lekceważone”. Wracając do wypowiedzi UTKW3, dla której „praca była wszystkim”, a z aktualnej perspektywy taka być nie mogła.

Nie sposób jednak nie zapytać o charakterystykę pracy, która była wszystkim – zapowiedź problemu znajduje się poniżej:

No **święty spokój**, że **mam** już **spokój**, że **nie potrzebuję** już **pracować** i koniec. No, że **nie potrzebuję pracować**. DK13

Badana, definiując sens przejścia na emeryturę, popełnia błąd *idem per idem*, co może jest błędem według kryteriów ogólnej metodologii nauk, ale tu niesie ciekawe rezultaty poznawcze. Otóż, po stronie definiującej przejście na emeryturę znajduje się kategoria „świętego spokoju", który oznacza, że badana „ma spokój". Ostatecznie badana określa „święty spokój", co jest przełamaniem błędu *idem per idem*, ustaniem okoliczności, które powodowały, że „potrzebowała pracować". Zatem negatywnym punktem odniesienia dla „świętego spokoju" jest „potrzebowanie pracy": potrzeby pracy „nie-spokojnej" lub „nie-świętej". Negatywnym punktem odniesienia dla emerytury w ogóle, a w szczególności dla aktywności, w które zaangażowani są emeryci działkowcy oraz słuchacze GUTW, jest praca, jaka wcześniej przypadała badanym w udziale. Oto narracje emerytów-działkowców, którzy wykonywali prace proste:

Bo jak przyjechałam do Gdańska, nie było gdzie mieszkać (…) to **musieliśmy** się wziąć za pracę porządną, tak? Ja pracowałam w restauracji X, na Grunwaldzkiej. [Wziąć się za pracę porządną? – P.S.] No **nie lenić się**, tylko **trzeba było robi**ć. No i jak skończyłam szkołę kucharską, więc wtedy poszłam do X (…) i poszłam na kucharę, nie? Ale że byłam bardzo drobna, 44 kilogramy niecałe ważyłam, więc w tej kuchni to mi było tak trochę za gorąco, nie? Kiedyś nie było tak jak teraz, nie? Tam jak przyjdzie wycieczka jakaś, czy coś, to momentalnie **musisz** wszystko dać. **Nie ma stój**, **nie było mocnych**, nie? A w X przeważnie wtedy tak się przewalało. A bar mieliśmy i tą restaurację, więc było bardzo dużo **pracy**. Pracowałam tam rok czasu, **zachorowałam**, bo zaczęłam mdleć, nie? Chora byłam tak, że **nie dałam rady** (…) anemia mnie tam zaczęła brać. (…) No i wtedy poszłam do ciastkarni. Akurat takiego zapoznałam Y kierownika. On przychodził tam do X, mówi, że u niego będzie lekko, że będę w magazynie (…) no i poszłam tam (…) i byłam długo, bo 38 lat. Na ciastkarni już wtedy pracowałam cały czas, aż do emerytury. DK1

To jest straszne. **To nie jest życie**, to jest jakiś taki **kierat**. **Kierat pracy** to jest tak w kółko. Nie ma odpoczynku tylko w kółko: **praca, praca, praca**. [Kierat? – P.S.] **Kierat** to u nas nazywało się taki: konia wkoło chodził i w kółko, i on musiał za tym koniem chodzić to był kierat. To była tak **mozolna praca** dla mnie w tamtym wypadku, że to był kierat taki bez końca. W kółko to samo, w kółko to samo. DK6

No **ja się bałam utraty pracy**, (…). Powiem szczerze, że nawet jak odchodziłam z firmy, to przyszedł dyrektor, bo to było ostatniego dnia grudnia, ja akurat jestem urodzona. (…) przyszedł dyrektor złożyć mi życzenia i przyszedł pożegnać się ze mną, to byłam zaskoczona, bo to był prezes naszej firmy i ja mówię: „a ja chciałam do pana pójść i panie prezesie podziękować, że ja jednak jakoś **przetrwałam** do tej emerytury". „Widocznie pani sobie na to zasłużyła", że mogłam **dotrwać**. DK9

> Ale ja pamiętam tamte czasy, jak to wyglądało. Ja tam **robiłem** na trzy zmiany. I tam na **trzy zmiany** szłem. I przeważnie, jak pracowałem i po nocach, rok czasu **pracowałem tylko same noce**. **Cały rok**. No, tak człowiek przychodził, to już był tak **zamulony**, że się **nic nie chciało**, w dzień spać nie dali, bo przecież jest ruch, tego, no ile tam przespał się, szedł do pracy, zjadł coś, **zamulony** przyszedł. Po prostu **ciężko**, na trzy zmiany jest **potwornie ciężko**. A jeszcze w piekarni gorąco, przy piecach, piece obrotowe. Tam temperatury są **potworne**. Temperatura to tam 250 stopni temperatura w piecu. **Trzeba** wciągać opary. Do tych garowni, co tam były, tego też tam para była, no to tam też **trzeba** było zmieszać ten gotować, przemieszać czasem, żeby to gotować, to wszystko. Nie było lekko, nie. Ja wszystkiego mam 46 lat **przepracowane**. [Powiedział Pan, że praca zamula – P.S.] No bo człowiek był po prostu **zmęczony**. **Fizycznie zmęczony** no. [No ale tej fizycznej pracy jest tutaj przecież… – P.S.] Ale to się jakoś rozkłada w czasie, bo takiej żeby ciągle dzień w dzień, to nie ma. A tam w piekarni miałem codziennie. A tutaj **sobie dobieram**. DM10

Wypowiedzi badanych dotyczące ich doświadczenia pracy bardziej przypominają w swej treści wypowiedzi osób aktualnie pracujących niż wypowiedzi emerytów działkowców dotyczące ich pracy na działce. Można w tym miejscu powrócić do stwierdzenia S. Žižka, iż wszelkie podobieństwo podmiotu do siebie samego jest czysto przypadkowe, co w tym miejscu oznacza, że podmiot nie jest tym, czym jest, ale staje się ze względu na „punkt zapikowania”. Badani, zmieniwszy „punkt zapikowania”, stają się kimś innym, ale co ważniejsze, w odniesieniu do podmiotów pracy szczególną rolę odgrywają ekonomiczne determinanty leżące u podstaw afektywnego zaangażowania. Mówiąc inaczej, emeryci-działkowcy (a zaraz okaże się, że i słuchacze GUTW) mogą skonstruować swój nowy punkt zapikowania przede wszystkim dlatego, że pozostają wolni od najbardziej elementarnego przymusu ekonomicznego, który wcześniej prowadził ich do wystawiania siebie na rynku pracy. Początek zawsze już w horrorze kapitalizmu jest taki sam – z powodów bytowych badana DK1 „musiała się wziąć za pracę”, bo „trzeba było robić”. Przy tym wszystkim – podobnie jak u badanych pracowników – pojawia się „lenienie się” jako punkt odniesienia dla pracy dokonywanej pod przemożnym wpływem okoliczności zewnętrznych. Narracje na temat doświadczenia pracy pełne są kolokacji czasowników modalnych wyrażających przymus z czasownikami określającymi konkretne czynności, podobnie jak w wypadku wszystkich pozostałych uczestników badania.

Ostatecznie praca, która staje się siłą roboczą, znajduje swą konceptualizację w metaforze kieratu (DK6), co koresponduje z użytym przez MSM20 niekonsekwentnym porównaniem się do „konia pociągowego”. W każdym razie, proces pracy napawa badanych przerażeniem, „to jest straszne” – mówi DK6, a DM10 mówi o „potwornym” ciężarze pracy. Przy tym wszystkim cały czas działa lęk przed byciem nikim, uruchamiający logikę surwiwalu: praca może jest przerażająca, jest codziennym horrorem, w którym badani biorą

udział, ale to perspektywa utraty pracy stanowi przyczynę tego, co w procesie pracy jest „straszne" i „potworne". Badana DK9 „bała się utraty pracy" w okresie, w którym zbliżała się do emerytury, lęk organizował jej działania, a te doprowadziły do tego, że „sobie zasłużyła" na „dotrwanie". Zasługi jednak nie zmieniły tego, że ostatecznie podmiotem decydującym o losie badanej pozostawał „pan prezes", któremu należą się „podziękowania" za to, że pozwolił badanej „przetrwać". Oto logika surwiwalu w całej okazałości, łącząca się z przedziwną wdzięcznością dla osoby stwarzającej poczucie zagrożenia.

Z czterech omawianych wypowiedzi pierwsze dwie dotyczą doświadczenia horroru pracy w kapitalizmie, trzecia natomiast lęku przed utratą pracy, ale najważniejsza z punktu rekonstrukcji znaczeń pracy, a właściwie „aktywnej nie-pracy" emerytów jest wypowiedź badanego DM10. Opisuje on czas, w którym „pracował tylko same noce", co powodowało „zamulenie", które badany tłumaczy w kategoriach woli – „nic się nie chciało". Pracy, której doświadczył DM10, przypisanie jest znaczenie odbierania chęci jako konsekwencji „potwornych", „ciężkich" warunków pracy w systemie ciągłym, który w ostateczności prowadzi do „fizycznego zmęczenia". Jednakże badany zapytany o obecność wysiłku fizycznego w pracy na działce odpowiada, że nie sam wysiłek fizyczny stanowi przyczynę „potworności" pracy, lecz wskazuje na wymiar pracy, a przede wszystkim podkreśla aspekt kontroli nad procesem pracy jako wyróżniający pracę zarobkową od pracy, która teraz przypada badanemu w udziale. Badany DM10 „sam dobiera" czynności, które podejmuje – sprawstwo podmiotu pracy stanie się zresztą tym, co niezależnie od zróżnicowania specyfiki pracy na działce i bycia słuchaczem GUTW obie te grupy łączy. Oczywiście nie należy zapominać, iż pomimo zróżnicowanego doświadczenia pracy, obie te grupy łączy również horror pracy w kapitalizmie.

> Rano **trzeba było**, bo były dzieci własne, nie tylko cudze. **Trzeba było** przygotować, oporządzić, wysłać, pójść do pracy. Po dniu pracy **trzeba było** zadbać o wszystko, obiad, nie obiad, no potem na działkę trochę. A wieczorem, albo jeszcze po południu, albo wieczorem to jeszcze były stosy prac klasowych. To **trzeba było** też zrobić. [Trzeba było? – P.S.] Ale to **nie, że można było, to trzeba było,** proszę Pana zrobić. To tam **nie było dwóch zdań, że można, nie można**. DK2
>
> **Dużo czytam**, bo **kiedyś nie miałam czasu na czytanie**, po prostu **pracowałam po 12, 14 godzin** i **nie było czasu**. Natomiast **teraz mam okazję**. **Wstawałam o godzinie 5:30**, bladym świtem. Pracę zaczynałam o **7:15** i daleko do niej dojeżdżałam aż do Sopotu. Umawiałyśmy się w cztery koleżanki i jeździłyśmy samochodem obwodnicą. Praca zaczynała się o **7:15,** a kończyłam o godzinie **20:00, 21:00 czy 22:00**. Moja praca polegała na tym, że miałam swój zespół, który liczył sześć osób, pracowałam jako kierowniczka w firmie ubezpieczeniowej. Nasza praca polegała na tym, że mieliśmy zdobyć jak najwięcej klientów. Nakładano na nas niesamowite plany, żeby to zrobić, potrzeba było niesamowitej ekwilibrystyki. Kiedy się okazywało, że **nasze wysiłki trafiają o kant stołu**, **mieliśmy problemy z kierownictwem**, któremu chodziło o wy-

konanie planu. Dla nich zawsze było za mało i za mało klientów. Plany było wygórowane i **niewykonalne** wręcz. **Nie mogłam doczekać się przejścia na emeryturę**. UTWK16

Zaczyna się dla mnie okres, gdzie ja mam **więcej czasu dla siebie**, bo j**uż dziecko odchowane mam**, tak, że mam wyjścia do teatru, na koncert **mogę** iść, przedtem wszystko z zegarkiem w ręku, **praca, dom, dziecko i takie tempo było**. A **teraz na luzie**, właśnie pół godziny wcześniej, pół godziny po, umawiam się ze znajomymi raz z tym, raz z tym. Tutaj, jak jestem na wydziale, to codziennie z kimś innym rozmawiam. Mam zaprzyjaźnione koleżanki, ta jest z tych wykładów, tamta jest z innych wykładów i te kontakty się nawiązuje, i właśnie idzie się razem na koncert, do teatru i tak dalej. UTWK8

Chciałam się zająć takimi sprawami, na które **nigdy nie miałam czasu**, bo to jest **zawód**, który wymagał oprócz **pracy**, **dyżurów nocnych**. **Dyżurów**, no to **na okrągło się pracowało**. Właściwie pracowałam w ostatnich powiedzmy **12 lat po 12 godzin**, albo i więcej, no bo jak miałam swoją aptekę, to tak nie jest, że się zamknie, prawda? Tylko raz, że pracowałam tak długo, apteka była przy ośrodku zdrowia, jak byli pacjenci, więc czasami wracałam o **21:00** do domu, a o **6:00** rano **musiałam** wstawać, bo miałam dostawę towaru i **musiałam** to wszystko, że tak powiem przerobić i w związku z tym **moje zainteresowania to były żółte kartki „Rzeczpospolitej”**, znaczy się **przepisy prawne**, i nic więcej, nic więcej. Powiedziałam, że **jak skończę, to zacznę robić to, co mnie interesuje**. (…) Trudno mi na to odpowiedzieć, to jestem słuchaczką i no chcę zdobyć jakaś wiedzę, taką, która mnie interesuje, w której po prostu, w tematach których jestem słaba, że tak powiem, czasami wstyd się przyznać, że no w końcu określam się, że mam wyższe wykształcenie, ale to jest tylko wyższe wykształcenie zawodowe, prawda? [Ale mówiła Pani, że uczyła się Pani przez całe życie, bo studia, specjalizacja, potem kursy? – pyt. P.S.]. Ale to **wszystko było związane z zawodem**, te wszystkie moje specjalizacje i te wszystkie moje po prostu kursy i te, te dokształcenia, to wszystko było związane z zawodem. UTWK9

Analizując horror pracy w kapitalizmie w narracjach badanych emerytów dokonałem podziału, który niedokładnie pokrywa się z konstrukcją próbki badawczej. Otóż pośród emerytów działkowców znajdują się także osoby, które – ze względu na specyfikę wykonywanej w przeszłości pracy – bardziej zbliżone są do przeważającego pośród badanych słuchaczy GUTW doświadczenia pracy wymagającej wyższego lub przynajmniej średniego wykształcenia. Zatem przykładowe narracje na temat własnego doświadczenia pracy zarobkowej otwiera wypowiedź emerytowanej nauczycielki, która brała udział w badaniu jako emeryt-działkowiec, kolejne wypowiedzi należą do słuchaczek GUTW. Nim jednak przejdę do doświadczenia pracy zarobkowej jako punktu odniesienia dla „aktywnej nie-pracy” na działkach i w GUTW, muszę ponownie wytłumaczyć się z niedostatecznej wrażliwości genderowej projektu badawczego. Mówię o tym, że dla badanych kobiet negatywnym punktem odniesienia dla afirmowanej przez nie aktywności, w którą są zaangażowane

teraz, były obowiązki wynikające z asymetrycznego podziału prac domowych. Zatem opisując minione doświadczenie horroru pracy w kapitalizmie, pomijam opis horroru pracy w epoce „męskiej dominacji". Nie opisuję, że badane kobiety w swych reminiscencjach mają przymus obowiązków domowych: „trzeba było, były własne dzieci", „trzeba było przygotować, oporządzić, wysłać", „trzeba było obiad, nie obiad". Badane kobiety utrzymywały się w tempie „praca, dom, dziecko" i – jak powiada UTKW8 – dopiero „odchowanie" dziecka umożliwia ekspansję czasu wolnego, „czasu dla siebie".

Jednym ze zidentyfikowanych już aspektów horroru pracy jest „czas, którego nie było" – badani wspominają pracę po „12, 14 godzin", wstawanie „bladym świtem", pracę „do 20:00, 21:00 czy 22:00". Te obszary czasu, choć w wypadku kobiet nie tylko te, to czas, w którym „nie, że można było, to trzeba było", obszary poddania się zewnętrznym okolicznościom. Natomiast na te okoliczności składały się „niewykonalne plany", które miały za swe konsekwencje „problemy z kierownictwem" czy „pracę na okrągło", „dyżury" i zawężenie „zainteresowań" do „żółtych kartek", „przepisów prawnych", wiedzy „związanej z zawodem". Badana UTKW16 „nie mogła doczekać się na emeryturę" i „teraz dużo czyta", co było wykluczone, gdy musiała realizować konieczność pracy zarobkowej. Podobnie UTKW8, która odzyskała „czas dla siebie" i „teraz może" „na luzie" dysponować i czasem, i sobą. I najważniejszy aspekt przejścia na emeryturę dla słuchaczy GUTW, badana UTKW9 „powiedziała sobie, że jak skończy pracę, to zacznie robić to, co ją interesuje", a jeżeli tak, to na zasadzie opozycji wcześniej robiła to, co ją nie interesuje lub przynajmniej nie robiła tego, co ją interesuje. Jeżeli uzmysłowimy sobie, iż badana – o co zresztą była podpytywana – pracowała w zawodzie wymagającym całożyciowego uczenia się, to mimo wszystko możemy postrzegać pracę jako zorganizowaną blokadę rozwoju i warunek osłabiania aspiracji poznawczych pracowników. Badana UTKW9 podkreśla, że jej „zainteresowania" były ograniczone, a aktywności badanej w GUTW przypisane jest znaczenie „zdobywania wiedzy" o niezawodowym charakterze.

Tu dochodzimy do wspólnego znaczenia, jakie nadawane jest „aktywnej nie-pracy" emerytów-działkowców i słuchaczy GUTW. W obu badanych przypadkach mamy do czynienia ze znaczeniami, które wyrażają istotne przekształcenie się stosunku podmiot-struktura. Badani więcej mogą, a mniej muszą. Na emeryturze więcej można, a mniej trzeba. „Aktywna nie-praca" emerytów jest wskaźnikiem obserwowalnym ekspansji wolnego czasu w okresie emerytury, a właściwie – co na jedno wychodzi – osłabienia determinacji ekonomicznej wraz z momentem uzyskania uprawnień do świadczenia emerytalnego. Z tej perspektywy znaczenia nadawane pracy zarobkowej czy wręcz redukowanie znaczenia pracy do pracy zarobkowej stają się jeszcze bardziej wyraźnie problematyczne. A dzieje się tak, gdyż nie jest po prostu problemem redukowanie znaczenia pracy do aktywności wyobcowanej i wyobcowującej, ale problemem staje się to, iż możliwe są do określenia praktyki, które umożliwiają dezalienację (przynajmniej w percepcji badanych). Problemem

nie jest to, że proces pracy wiąże się z wysiłkiem fizycznym czy umysłowym, ale to, że jest to wysiłek narzucony przez warunki gospodarowania. Dopiero u kresu naszej ekonomicznej przydatności odzyskujemy sprawstwo i czas, w którym jesteśmy bytem-dla-siebie, a nie tylko bytem-w-sobie.

14.2.2. Bycie-dla-siebie i afirmowana aktywność

Jeżeli badacz może użyć retoryki stosowanej przez badanych, to bycie-dla-siebie jest pozytywnym aspektem afirmowanej praktyki, tak „po prostu”:

> Ale tak **można** wykombinować, że i **popracować**, i **poleżeć**, i **odpocząć**, i **telewizor pooglądać**. **Sam sobie jesteś panem** na tej działce. DK1
>
> **Chcę to robię, nie chcę, to się walnę i sobie leżę**. Tak ten śpiewa. Jak on? Rynkowski – nie chce mi się nawet wstać, nie? Taka piosenka, słyszałem ostatnio. Siedzę sobie i nawet nie chce mi się wstać. Ja też miewam takie coś. A to depresyjne stany, nie? Są takie nieraz. Mnie tak chwyci, zwłaszcza jak zmiana pogody jest. Dlatego się leczę, nie? Ale już ta lekarka mówi, że wiele lepiej jest, niż było. DM5
>
> Jak się czuję na działce? No nie wiem – **swobodnie, u siebie**. DM8
>
> No sadzę, flancuję coś, czy coś sieję, no zbieram, zbieram jakieś owoce, robię jakieś przetwory (…) a teraz no to już coś dojrzewa, robi się zaprawy i troszkę się posiedzi, poleniuchuje się troszkę. **Nie mam chęci**, no to **nie zmuszam się**. Nie **mam chęci pracować**, no to **usiądę, posiedzę, popatrzę**, a jak **mam chęć popracować**, no to **pracuję**. DK11

Swoboda i umiejscowienie sprawstwa w podmiocie pracy znajdują wyraz w tym, że badani angażują się w aktywność sami, sobie i dla siebie – choć praca na działce różni się od bycia studentem GUTW, to nie w tym wyjątkowym aspekcie:

> No, bo jak się dowiedziałam, że istnieją te uniwersytety to pomyślałam sobie, że to jest **coś dla mnie**, że pochodzę na wykłady, trochę **sobie** wiedzę odnowię, nowych rzeczy się dowiem. UTWK6
>
> No, studentem jestem. Pilnym, w szatni jeden pan mnie ocenił, że jestem pilną studentką, bo mnie tu codziennie widzi na Uniwersytecie, bo **ja sobie** tak rozplanowałam zajęcia, że jestem codziennie, na jedną godzinę, dwie i taki zapas **sobie robię**, że nie śpieszę się na zajęcia, tylko robię sobie pół godziny przed i spokojnie też wychodzę pół godziny po, czasami porozmawiam z kimś, bo tak **sobie** rozplanowałam, bo **lubię** tu przychodzić, no i ta atmosfera mi pasuje, bo tutaj są młodzi studenci też. UTWK8
>
> Ooo, zdziwi się Pan! Chodzę na naukę języka angielskiego, bo uczyłam się tylko rosyjskiego, łaciny i niemieckiego, bo tak wtedy było (…) w tym czasie, jak chodziłam do szkoły i na studia. Chodzę na interpretację ewangelii św. Jana, tzn. interpretację Pisma Świętego. Na wszystko z **własnej woli**, z wielką **przyjemnością**. [W jaki sposób jest to przyjemne? – P.S.] No, w taki sposób jest to **przyjemne**, w jaki sposób, no, że słucham z ogromnym **zainteresowaniem**.

No i potem staram się jeszcze doczytać i pogłębić te informacje. Albo z biblioteki, albo tam z własnych książek. Z **własnej woli nieprzymuszonej**, **nikt mnie nie zmusza** i nikt mnie nie **odpytuje** z tego. UTWK9

No **mogę** chodzić oczywiście, to po pierwsze, to jest **obowiązek**, który **sama sobie zorganizowałam**, który mi daje, tę radość i cieszę się, że wytrwałam w tym staniu [w kolejce w trakcie zapisów – przyp. P.S.], że **mogę** chodzić, bo gdybym zrezygnowała i odpuściła tę kolejkę, to bym nie chodziła, **nie mogłabym** chodzić. UTWK11

Dla skomentowania powyższych wypowiedzi wystarczy to, że choć istnieje taka gramatyczna możliwość, nie jest możliwe, aby takim językiem mówić o pracy dokonującej się w ramach kapitalistycznego rynku pracy, a przynajmniej badani pracownicy takim językiem o swojej pracy nie mówią. Badani emeryci również świadomi są tej opozycji, a przynajmniej, gdy opisują swoje bycie-dla-siebie w kontekście praktyki, w którą są zaangażowani, to nawiązują do swojego doświadczenia pracy jako negatywnego punktu odniesienia. Badany DM16, porównując pracę zarobkową z pracą na działce, mówi: „A na działce, to jak **ja chcę**, to **ja sobie** leżę, jak **ja chcę** to **sobie** śpię, jak **ja chcę** to **ja robię**". Badana DK2 mówi o „zasadniczej różnicy" w tym zakresie, bo jak mówi: „ (…) **ja** tutaj **robię** to, co **chcę**, to, co sprawia mi **przyjemność**, a tam bez względu na pogodę **trzeba było** wykonać pewną pracę i **czy ja chciałam**, **czy ja nie chciałam**, to **ja musiałam**, tam nie było dwóch zdań". Jeżeli zredukujemy pracę do aktywności, która dokonuje się koniecznie pod przymusem wewnętrznym to poniższe narracje o pracy emerytów-działkowców byłyby niemożliwe:

To jest (…) różnica, dlatego że **ja jestem** na działce, **ja se porobię**, w każdej chwili **sobie mogę** usiąść i znowu odpocząć, mnie **nikt nie goni do** tej **pracy**. **Ja nie muszę** na akord robić, **ja nie muszę nic** tam takiego ciężkiego **robić**. **Chcę – robię, nie chcę – nie robię**, a że jestem taka, że lubię zawsze tam coś skubać, no to zawsze tam **jestem sobie** okrętem i sternikiem. DK3

Przyjemna praca. Ale co najważniejsze, to **nikt nie goni**. To jest to. **Nikt mnie nie goni**. W **pracy** to wie Pan, jak to jest: a bo tu, bo tu, jak na budowie ja byłem, nie? A już szybko tu jedno, tu drugie, a **tu sobie** powoli. [Praca jest przyjemna, to znaczy? – P.S.] Ta **praca** jest **przyjemna**, bo **choć ciężka**, to **nikt nie pogania**. Jak człowiek **chce**, siedzi do późna nie raz, nie? Po co do domu będę się śpieszył? Jak **chcę** jeść, to **se** wezmę ze sobą jedzenie, nie? Tutaj grzałkę, mam i gazowy ten piecyk, rożen, jak **chcę** to **se zrobię** w lecie. (…) Najpierw to kawę **muszę** wypić. A potem **się biorę** zależy, czy to za koszenie, czy, no jak na wiosnę, to pielenie, nie? Jak są posiane tego, nie? I **powoli** tak **sobie** oczywiście, nie? (…) Co jakiś czas usiądę, to piwko **se** wypiję, nie? **Nie mam kierownika**, żeby mi **zabronił** [śmiech]. DM5

To **nie jest** jak w takiej pracy, co mam, **produkcyjna praca** czy coś tego – tu **każdy robi tyle, ile uważa sobie** za dzień postawić, nie? (…) [W pracy zawodowej? – P.S.] Zawodowej! To jedną rzecz Pan robi. Ma Pan produkcję, **musi**

Pan to **wykonać**, nie? A tutaj to **ja sobie**, tak dzisiaj **sobie zrobię**, dajmy na to, posadzę jedne kwiatki, nie? Kwiatki podleję, to **trzeba** przekopać trochę, posadzić, kwiatki podlać. Trawę jak **trzeba** skosić, to **się skosi**, nie? (…) I tak wszystko powoli, powoli dzień ucieka, nie? Godzina za godziną. To jest bez porównania, **tam trzeba było pracować**, a ja tutaj to jest **relaks**, to jest **relaks** po prostu. To jest **przyjemność**, **to nie jest praca**, to co **praca zawodowa**, ja tu mam **relaks**. Tak jest, że **ja zrobię**, **ja się** tu **nie śpieszę**. **Praca zawodowa**, to tam **trzeba pracować ciężko na chleb**, nie? **Trzeba zapracować**. [A tutaj? – P.S.] No, to **robię dla siebie**. Widzi Pan, to jest co innego. Co innego jest praca zawodowa, a co innego jest praca na działce. Co innego jest. Praca zawodowa to jest praca, nie? Pan **musi,** ma Pan pewien odcinek, który pan **musi** wykonać – prawda? A ja tutaj, ja tutaj nie mam, **mnie nikt tu nie mówi**, **ty masz zrobić** to i to, u **mnie nie ma przymusu żadnego**. **Bo w pracy to jest przemoc, można powiedzieć**. DM10

Nie tylko, że znaczenia przypisywane pracy na działce różnią się od znaczeń przypisywanych pracy zarobkowej, ale ustanowienie w pracy zarobkowej negatywnego punktu odniesienia jest przez badanych uznane za sposób wyjaśniania specyfiki pracy na działce. Mówiąc inaczej, praca na działce ma po stronie oznaczającej „bycie-dla-siebie” nie tylko dlatego, że badani „chcą – robią, nie chcą – nie robią”, „nic nie muszą”, „są sobie”, ale właściwie dlatego, że praca zarobkowa ma sensy całkowicie odmienne, bo pracownicy „robią”, nawet gdy nie chcą, ciągle coś „muszą” i nie „dla siebie”, bo „dla siebie” rozpościera się poza bramą zakładu pracy. Przy tym wszystkim, a mówimy o osobach wykonujących prace proste, miniony dla badanych reżim pracy znajduje swój wyraz w „poganianiu” a personifikację w figurze „kierownika”. W tym kontekście szczególnie ważna wydaje się wypowiedź emerytowanego piekarza (DM10), który – podobnie jak już miało to raz miejsce w wypadku MSK20 – dostarcza nie tylko materiału empirycznego, ale i gotowej interpretacji, konfidencjonalnie podsumowując swoją narrację na temat doświadczenia pracy – „Bo w pracy to jest przemoc, można powiedzieć”. Ta potoczna refleksja prostego człowieka pracy stawia go na pozycjach daleko bardziej krytycznych niż te, na których stoją orędownicy funkcjonalności obecnego porządku gospodarczego, zastępy ekspertów FOR czy tradycyjni pedagodzy pracy.

Choć badani słuchacze GUTW nie mają tak barwnego języka, opisując swoje doświadczenie pracy jako negatywny punkt odniesienia dla aktualnej aktywności, w którą są zaangażowani i w której są bytami-dla-siebie, to generalnie takie właśnie znaczenia przypisują swej „aktywnej nie-pracy” w GUTW. Poniższa wypowiedź zawiera wyjaśnienie sposobów użycia czasowników modalnych, a właściwie ich stosowanie do opisu stosunku jednostki do jej świata życia:

Od poniedziałku do piątku, osiem, dziesięć godzin dziennie pracowałam z wykładami łącznie. A **jeszcze** pozostał **dom** i **syn**, który się kształcił (…) **dużo pracy** (…) **musiałam** w niego włożyć, żeby doszedł do tego, bo mam syna który

bardzo dużo potrzebował pomocy z mojej strony. Teraz odpoczywam, **teraz jestem** naprawdę zadowolona. **Nie muszę nic, bo nie muszę, ja mogę, nie muszę, a kiedyś musiałam, a teraz mogę**. (…) **Mogę**, **mogę** się umówić z każdą koleżanką, iść tam gdzie **ja chcę**. **Nie muszę** patrzeć na zegarek, że znowu gdzieś do **pracy**, **mogę** spać do której **chcę**, chociaż tego nie umiem robić. Ale ja **mogę** brać z życia to, co **ja chcę**, a nie, że ciągle gdzieś **muszę** iść, że ciągle coś **muszę** zrobić. **Mogę** właśnie iść na Uniwersytet III wieku, **mogę a nie muszę**, **mogę** iść do koleżanki. UTWK5

Przejście do fazy, w której podmiot pracy staje się niemożliwy do wykorzystania przez rynek, umożliwione przez uzyskanie świadczenia emerytalnego i ekonomiczne uwolnienie się od ekonomicznego przymusu pracy, powoduje, iż badana robi, co chce, bo może, „idzie tam, gdzie chce", bo „może" i „nie musi". Emerytura jest aktem ekonomicznej transgresji dla człowieka pracy, warunkiem możliwości jego rozwoju. Tym samym praca dokonująca się pod wpływem przymusu ekonomicznego jest warunkiem niemożliwości rozwoju, a także okolicznością, w której odbiera się jednostce sprawstwo:

Po pierwsze, pewnych rzeczy ja nigdy nie dotykałam. W sensie takim, że ja nic nie czytałam o tym, ani słuchałam, bo byłam, **miałam takie klapki na oczach**. Ja, **tylko praca, dzieci dom, dom, praca i kuchnia tam jeszcze dochodziła.** Także, no jak moja trzecia córka wyszła za mąż, to mi **klapki z oczu spadły**. UTWK3

Dokonując wglądu w swoją historię, badana UTKW3 właściwie opowiada się za podstawowym dla socjologii wiedzy założeniem o bytowym uwarunkowaniu form wiedzy i myślenia. „Klapki z oczu jej spadły" wraz z ustąpieniem materialnych uwarunkowań jej pozycji w podziale pracy na poziomie gospodarstwa domowego, ale co ważniejsze, „sowa Minerwy wylatuje o zmierzchu". O tym, jak bardzo mylne jest nasze myślenie o warunkach bytowych, dowiadujemy się poniewczasie.

14.2.3. Afirmowana aktywność i przewartościowanie czasu wolnego

Ostatni fenomen, który pozostał do omówienia, a który wyłania się ze znaczeń nadawanych pracy przez emerytów-działkowców i uczeniu się przez studentów GUTW, dotyczy przewartościowania znaczenia pojęcia czasu wolnego. Przypomnę tylko, że dla badanych pracowników oraz gimnazjalistów czas wolny jest obszarem przede wszystkim wolnym od pracy (pracownicy) i uczenia się (gimnazjaliści). Przypisanie pracy i uczeniu się znaczeń zewnętrznego przymusu określa czas wolny jako obszar, w którym uruchamiane są inne tożsamości podmiotu i który jest obszarem autokreacji jednostki. Natomiast w wypadku badanych emerytów, którzy doświadczyli wraz z przejściem na emeryturę zjawiska ekspansji czasu wolnego czy wręcz zjawiska odzyskania czasu dla siebie, dochodzi do przesunięcia pozytywnych znaczeń do

sfery pracy i uczenia się, a negatywnych do sfery życia prywatnego. Mówiąc inaczej, przed emeryturą realizujemy się poza pracą i uczeniem się, które są wynikiem naporu zewnętrznych sił, a gdy ten napór ustaje (czyli na emeryturze), realizujemy się właśnie poprzez pracę i działalność samokształceniową. To, co oddala nas samych od tego, aby być tym, kim chcemy być, dla badanych emerytów lokuje się w sferze prywatnej i wiąże z życiem domowym – życiem pozbawionym wartości, którą ma afirmowana aktywność, czy życiem, które wręcz określane jest jako „strata czasu” (15/20 emerytów-działkowców i 11/20 słuchaczy GUTW):

> Teraz, ja w tej chwili mam, od właściwie 10 lat, chorego męża i były krwiaki na mózgu, potem operacja nie udała się i właściwie już czwarty rok, można powiedzieć, leży. **Gdybym ja miała tylko z nim siedzieć w domu, to by było straszne**. A tu przychodzę, tu jest pełny relaks, że tak powiem. (…) Można się troszeczkę czymś zająć. (…) I zamiast stękać, narzekać, to naprawdę jest coś wspaniałego zająć się roślinkami, zająć się tym tutaj światem. Normalnie proszę Pana. Po prostu zajmuję się tym, czym się zajmuję. A jak bym się relaksowała, powiedzmy, łażąc pomiędzy sąsiadów czy patrząc przez okno? (…) No wie Pan, to u mnie to tak trochę może nietypowo jak u innych, bo ja wstaję rano o szóstej, **oporządzam męża**, jem śniadanie, przyjeżdżam na działkę, jestem ze dwie godziny, no czasami do trzech, jadę do domu, **oporządzam męża** [śmiech], gotuję, sprzątam i wracam na działkę i tak ze trzy razy wracam albo cztery, no do tej pory był dłuższy dzień, teraz już trzy razy na działkę przyjeżdżać będę. DK2
>
> Najpierw wyrywaliśmy drzewa, bo to były stare mocno wysokie drzewa. Potem, no to było po prostu tak mocno zarośnięte (…) to wszystko myśmy z córką właściwie wszystko wyciągali, wyrywali, wywozili tego pierwszego roku, no a potem, to już tak szło, już moje wszystko było także, to było moją taką jak gdyby, no mówię, że nieraz się kłócę z mężem, bo on mówi: „**a no bo ty tak wszystko tylko robisz na odpieprz**” – przepraszam – „**bo już szybciutko, bo ty na działkę**”. **A ja tu mogę siedzieć normalnie nawet nie wychodzić z działki. Tu mam dużo przyjaciół** (…) **no i czuję się tu spełniona**. (…) Praca na działce jest dla mnie przyjemnością. (…) Czuję się taka **dowartościowana**, czuję się sobą, czuję po prostu taką chęć bycia tutaj. (…) No mówię właśnie, że jak **muszę** iść do domu, bo mąż choruje, jestem **zła**. Potrafię dać mu obiad i pokręcić się trochę, i przychodzę z powrotem na działkę. DK12
>
> Żeby nie skostnieć. **Żeby być jeszcze osobą**, którą coś interesuje. W domu wiadomo, że **człowiek** tak się **zasklepi w tych pracach domowych** i będzie zupełnie odstawał od normalnego życia. A tutaj spotykam się z ludźmi. Mam takie ciekawe zajęcia (…). Ponieważ ja mieszkam dosyć daleko, bo aż za obwodnicą, dosyć wcześnie muszę wychodzić. Lubię spać tak do 9 czy 10, więc niewiele czasu mi zostaje nawet na pozostałe rzeczy. **Mój dzień wygląda mało ciekawie**: śniadanie, sprzątnięcie, pranie, przygotowanie obiadu. Gdy wracam, dokańczam to, czego nie skończyłam przed wyjściem. Jeszcze próbuję **wykroić trochę czasu na czytanie**. **Ale się mi to udaje, więc jestem zadowolona**. UTWK16

> No jest ta perspektywa, że dzisiaj będę wychodzić do szkoły, po południu, więc planuję obowiązki domowe i inne, bo też opiekuję się koleżanką, która jest chora. Staram się wtedy, w te dni, kiedy wychodzę, być u niej wcześniej, no i swoje obowiązki domowe też załatwiać wcześniej, **jestem już podekscytowana, że już dzisiaj idę na uczelnię**. Taka **ekscytacja**, że no, **że wychodzę i będę się uczyć**, a **nie tylko kręcenie się z tą szmatą przysłowiową w domu**. (…) opiekuję się mamą, która ma 97 lat, mieszkam z mamą, także **muszę** oporządzić dwa łóżka, **muszę** mamę zabezpieczyć, pomóc przy myciu i (…) te czynności są takie monotonne, powtarzające się, jedno i to samo. Bałam się tego, tej rutyny, dlatego też, może przedtem nie mówiłam o tej rutynie ale, bałam się nie tylko tej przysłowiowej szmaty, ale też tej rutyny, tych czynności, 7 i wstaję, gimnastyka, tak? **Wprawdzie jak chodziłam do pracy, to też była rutyna**, bo przecież człowiek, wstawałam przed szóstą, ledwo oczy umył, łapał kawę i pędził na 7 do roboty, to była jeszcze większa, **jeszcze większe karby i tryby**. Kompletnie, no ale w pracy coś się działo, trzeba było myśleć, trzeba było wymyślić coś nowego, trzeba było być czynnym, trzeba było szukać, trzeba było zadowolić szefa, który ciągle parł, żeby firma się rozwijała. UTWK11

> Takie **spędzanie czasu** jest dobre dla mnie – jest dużo znajomych, jest dużo kół zainteresowań, jest dużo wspólnych wyjść, człowiek poznaje ludzi, nie zamyka się w domu a **nie każdy chce bawić wnuki**. UTWK1

Z zaprezentowanych wypowiedzi badanych emerytów (działkowców i słuchaczy GUTW) wyłania się koncepcja czasu wolnego od afirmowanej praktyki, który jest czasem „oporządzania męża", „kręcenia się ze szmatą", „bawienia wnuków" (jest to generalnie czas „mało ciekawy"), a perspektywa takiego spędzania czasu, „siedzenie w domu" jest „straszna". Po stronie afirmowanej aktywności natomiast znajduje się pojęcie „podekscytowania". Wobec tego, nieco podobnie do badanych pracowników, badani emeryci próbują zmniejszyć wymiar czasu przeznaczonego na to, co nieafirmowane, a nawet pozorować prace domowe. Taka postawa może spotkać się z reakcją otoczenia, jak relacjonuje DK12, co jednak nie powoduje rozwiązania konfliktu ról na rzecz nieafirmowanej praktyki, lecz raczej rodzaj kompromisu, który jest ustępstwem wobec deklaracji, iż DK12 „mogłaby nie wychodzić z działki".

Podsumowując ten ostatni wątek wyłaniający się z badań fenomenograficznych, muszę podkreślić, że praca jest „punktem zapikowania" i wyznacznikiem tożsamości dla podmiotu pracy na dowolnym etapie produkcyjnego życia jednostki. Przekształcenia znaczeń nadawanych czasowi wolnemu uzupełniają obraz pracy dla emerytów-działkowców i słuchaczy GUTW. Przesunięcie pozytywnych konotacji z obszaru czasu wolnego do obszaru pracy i uczenia się ma swoją przyczynę – jak sądzę – w uniesprzecznieniu tych praktyk, które badani uzyskują za sprawą przejścia na emeryturę. I tu dochodzimy do najistotniejszego rezultatu badań, gdyż na wszystkie wyłaniające się fenomeny można spojrzeć z perspektywy znaczeń nadawanych pracy i uczeniu się przez emerytów. Mówiąc inaczej, rozdział 14 może być traktowany jako

podsumowanie części książki, która poświęcona jest rekonstrukcji znaczeń nadawanych uczeniu się jako pracy przez gimnazjalistów i znaczeń nadawanych pracy przez nauczycieli, osoby wykonujące prace proste oraz młodych specjalistów. Po zbadaniu wszystkich z tych wymienionych grup wyłania się sens pracy zredukowanej do pracy zarobkowej, wyrażony w kategoriach przymusu i konieczności, wyłania się też podmiot pracy zdefiniowany pozycją w hierarchii, podporządkowany, kierujący się logiką surwiwalu, żyjący w strachu przed pracą, a jeszcze bardziej przed jej brakiem. Podmiot, który przenosi swoje aspiracje i dążenia autokreacyjne do obszaru czasu wolnego, wolnego od pracy. Tymczasem sensy nadawane praktykom, w które angażują się emeryci pokazują, że właściwie Marksowski „skok do królestwa wolności” jest możliwy nawet w kapitalizmie, a sprowadza się on do uzyskania niezbędnego zabezpieczenia. Praca i uczenie się emerytów, ich „aktywna nie-praca” staje się wolną od konieczności ekonomicznej działalnością wyrażaną w kategoriach możliwości i niedemoralizującego przymusu wewnętrznego. Stanowić to może asumpt nie tylko do dyskusji, ale przede wszystkim wspierania idei powszechnego dochodu gwarantowanego, choć teraz także idea emerytury jako „prototypu” powszechnego dochodu gwarantowanego zdaje się nie mieć dobrej opinii pośród orędowników kapitalistycznego reżimu, ale o tym w zakończeniu.

14.3. Zakończenie – emerytura, skok do królestwa wolności czy obierka ziemniaczana?

Zakończenie zatytułowane jest w sposób, który wymaga wyjaśnienia. „Skok do królestwa wolności” jest Marksowską metaforą, która została opisana przez Andrzeja Walickiego[348] i jak sądzę metafora ta utrafia w koncepcję realizowanej czy wręcz zrealizowanej utopii. A obierka z ziemniaka? Obierka z ziemniaka nie jest z ziemniaka, ale ze strony internetowej Forum Obywatelskiego Rozwoju, potocznie zwanego fundacją Leszka Balcerowicza. Dokładnie chodzi mi o zamieszczony na stronie i nagrodzony przez FOR komiks *Rodzina Toti na emeryturze,* autorstwa Sorna Gary[349]. Rzeczony komiks uzyskał drugie miejsce w konkursie na Grad Prix w 2008 roku oraz Nagrodę Jacka Fedorowicza i to z niego pochodzi figura „ziemniaczanej obierki”. Zderzenie obu metafor ma na celu kontrastywne zestawienie znaczeń możliwych do nadania aktywnościom emerytów. Mówiąc wprost, z badań, które przeprowadziłem, wyłania się obraz emerytury jako skoku do królestwa wolności, a wizja emerytury i emerytów lansowana przez FOR, to wizja, w której emeryci, zdegenerowani bezczynnością ludzie o deficytach intelektualnych, trwonią swój czas, będąc jednocześnie ciężarem dla społeczeństwa.

[348] Zob. A. Walicki, *Marksizm i skok do królestwa wolności. Dzieje komunistycznej utopii*, Warszawa 1991.

[349] Zob. S. Gara, *Rodzina Toti na emeryturze*, www.for.org.pl/pl/a/608,II-miejsce-w-konkursie-i-Nagroda-Jacka-Fedorowicza (dostęp 22.10.2012).

Tymczasem ze znaczeń, jakie nadają pracy i uczeniu się badani przeze mnie emeryci wynika, że po stronie definiującej ich „aktywną nie-pracę" jest odzyskanie sprawstwa i kontroli, uwolnienie się od ekonomicznego zdeterminowania ich aktywności. Obszary ogródków działkowych i GUTW są obszarami zrealizowanej utopii – o ile w ogóle utopia może być zrealizowana[350]. Miejsce idealne, ale miejsce, którego nie ma, porządek społeczny, który nie ma miejsca i na który miejsca nie ma. Takie konceptualizacje wydają się utrafiać w ogródki działkowe, które nie będąc wprawdzie wolne od pracy i wysiłku, pozostają wolne od wąsko ekonomicznego rozumienia pracy zarobkowej. Z drugiej strony GUTW jako *universitas* ludzi poszukujących wiedzy w oderwaniu od ekonomicznej presji. Oba te obszary ulokowane są jednak na rubieżach ekonomicznego życia naszego społeczeństwa, są miejscem pracy i uczenia się, które z perspektywy pracujących zarobkowo i uczących się na potrzeby takiej pracy podmiotów pracy jest po prostu zupełnie niedostępne. Obie badane aktywności w znaczeniach im przypisywanych zdają się wynikiem uwolnienia się emerytów od przymusu pracy – obie badane grupy przestają być zakładnikami modelu ekonomicznego, a słuchacze GUTW dodatkowo przestają być zakładnikami modelu kształcenia[351].

Wraz z przekroczeniem progu produktywności, staniem się „bezproduktywnym", bezużytecznym dla ekonomii, ustępuje utożsamienie pracy i uczenia się (na potrzeby pracy) z przymusem zewnętrznym. Ten swoisty „skok do królestwa wolności" czyni z pracy aktywność, która dla człowieka ma znaczenie, o którym K. Wojtyła pisał tymi słowy: „(…) przez pracę bowiem człowiek nie tylko przekształca przyrodę, dostosowuje ją do swych potrzeb, ale także urzeczywistnia siebie jako człowieka, a także poniekąd bardziej staje się człowiekiem"[352]. Praca na działce i uczenie się w GUTW są aktywnościami „wewnętrznymi"[353], niewyalienowanymi, w których podmiot pracy „potwierdza się", które „należą do jego istoty" i „uszczęśliwiają go"[354]. W kontekście pojęcia ukutego przez Z. Kwiecińskiego szkoła, ale także praca zarobkowa, stanowią zorganizowaną blokadę rozwoju – uczenie się jest wyobcowane, bo jest uczeniem się na potrzeby obszaru, który organizowany jest logiką wyzysku, uzyskanie uprawnień emerytalnych jest koniecznym warunkiem zniesienia blokad rozwoju, także w zajęciach, które implikują twórczość[355].

Emerytura jako obszar królestwa wolności, moment odblokowania rozwoju, odzyskania sprawstwa przez podmiot pracy i szansa na „aktywną

[350] Chodzi mi o grę słów, która zawarta jest w pojęciu utopii; jak twierdzi Jerzy Szacki, kategoria utopii została ukuta przez „niepoprawnego kalamburzystę" Tomasza Morusa, choć faktycznie nie o niego chodzi, tylko o źródłosłów „utopii", którym jest greckie *ou* + *tópos*, czyli miejsce, którego nie ma, ale również *eu* + *tópos* – miejsce doskonałe. Zob. J. Szacki, *Spotkania z utopią*, Warszawa 2000, s. 11–12.

[351] Nawiązuję tu do P. Rudnickiego. Tenże, *Ład społeczny i zakładnicy*…, s. 61–87.

[352] K. Wojtyła, *Laborem exercens*, [za:] Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki*…, s. 335.

[353] K. Marks, *Rękopisy*…, s. 65 oraz J. Rutkowiak, *Uczenie się*…, s. 49–54.

[354] Zob. K. Marks, *Rękopisy*…, s. 65–66.

[355] O czym świadczą sprzeczności, w które wikłają się choćby młodzi specjaliści.

nie-pracę” to znaczenia całkowicie obce ekspertom FOR i autorowi *Rodziny Toti na emeryturze*. Bohaterami historii S. Gary jest para emerytów, ich syn oraz – na kształt chóru w tragedii greckiej – telewizyjny lektor programu o tematyce ekonomicznej. Kontekstem politycznym dla omawianego tekstu były dążenia Rządu RP do zmiany zasad przyznawania wcześniejszych emerytur, jednak z perspektywy czasu, a właściwe z perspektywy reformy emerytalnej z 2012 roku można traktować omawiany tekst w ogóle jako głos w dyskusji na temat emerytur. Dodać należy, że jest to głos, który podważa sens świadczeń emerytalnych i ośmiesza emerytów. Role są rozdzielone już na początku, gdyż głosem „rozsądku” i wyrazicielem „prawdy”[356] jest telewizyjny lektor mówiący językiem ekspertów FOR, przytaczający (po niewielkich przekształceniach) treści „materiałów pomocniczych” dla uczestników konkursu na komiks[357]. Syn natomiast jest bezrobotnym, a jak się okazuje w dalszej części komiksu, bezrobocie swoje zawdzięcza emerytowanym rodzicom. I w końcu emeryci – matka bez zrozumienia oglądająca program ekonomiczny w telewizji, ojciec podejmujący próbę bicia rekordu najdłuższej obierki ziemniaczanej. Oto treść komiksu:

> Lektor: Wcześniejsze emerytury to świadczenia, dzięki którym osoby w wieku produkcyjnym mogą wcześniej odchodzić z rynku pracy. W Polsce mamy obecnie ponad milion osób, które nie osiągnęły wieku emerytalnego, a już otrzymują emeryturę.
>
> Matka [do syna]: Zrób mi kawę synku!
>
> Lektor: Średnia długość życia wydłuża się. Coraz dłużej cieszymy się dobrym zdrowiem, a mimo to wielu sprzeciwia się likwidacji wcześniejszych emerytur.
>
> Syn: Mamo, czy tobie nie nudzi się? Przez cały czas oglądasz telewizję.
>
> Matka: Mam teraz dużo czasu wolnego. Co mam robić?
>
> Lektor: Wcześniejsze emerytury są finansowane ze składek ubezpieczeniowych i podatków płaconych przez osoby, które pracują. Obecnie na 100 pracujących przypada 54 emerytów i rencistów.
>
> Syn: Ojciec zachowuje się bardzo dziwnie. Po co mu tyle ziemniaków?
>
> Matka: To prawda, coś mu odbija.
>
> Lektor: Duża część osób otrzymujących wcześniejsze emerytury jest zdolna do pracy i z powodzeniem mogłaby zapracować na swoje utrzymanie, nie obciążając społeczeństwa.
>
> Ojciec wraca z zakupów, matka ogląda program ekonomiczny.
>
> Ojciec: Wróciłem już. Kupiłem fantastycznie duże ziemniaki. A ty znowu oglądasz telewizję?
>
> Matka: On jest taki przystojny, ma taki miły głos i nie mówi o ziemniakach.

[356] Pisząc „głos rozsądku” i „wyraziciel prawdy”, nawiązuję do samookreślenia się FOR za mottem, które ukazuje się na stronie www, a brzmi ono: „Skutecznie bronimy Twoją wolność oraz promujemy prawdę i zdrowy rozsądek w dyskursie publicznym”. Zob. http://www.for.org.pl (dostęp 22.10.2012).

[357] Zob. http://www.for.org.pl/pl/wczesniejsze_emerytury (dostęp 22.10.2012).

Lektor: Obecnie wysokość emerytury zależy w małym stopniu od stażu pracy i zarobków w tym okresie. W przyszłym systemie emerytalnym, na szczęście, to będzie decydowało o wysokości emerytury. Warto będzie pracować do wieku emerytalnego.

Syn wchodzi do kuchni, w której ojciec obiera ziemniaki.

Syn: Tato, to co robisz, jest dziwne. Po co całymi dniami obierasz ziemniaki? Tyle nie zjemy.

Ojciec: To nie na obiad synku. Chcę pobić rekord w długości obierki ziemniaczanej.

Syn [lamentuje]: I co wam dała ta wcześniejsza emerytura? Gdybyście jeszcze pracowali zawodowo, mógłbym z wami normalnie porozmawiać. A co tu się dzieje? Matka całymi dniami wpatruje się w telewizor, chyba się w nim zakochała, a ojciec odjeżdża w kierunku obierek ziemniaczanych.

Matka: Nie dogaduj. Utrzymujemy cię z naszych emerytur. A właściwie, to dlaczego nie pracujesz?

Lektor: Odchodzenie na wcześniejsze emerytury nie powoduje tworzenia nowych miejsc pracy. Im więcej osób odchodzi na emerytury, tym większe podatki nakłada państwo na firmy i osoby pracujące…

Syn: Z prostej przyczyny, mój pracodawca zwolnił mnie, bo zwiększyły się koszty utrzymania pracownika. A wiecie przez kogo? Przez was.

Ojciec: Synku, co ty opowiadasz?

Matka: Mamusia z tatusiem nie zrobili ci takiej krzywdy.

Syn [do matki]: Taaaak… to trzeba było słuchać, co mówi twój facet z telewizji.

Lektor [podkreślone]: … i to zniechęca pracodawców do zatrudniania pracowników.

Ojciec w kuchni podnosi obierkę: Nooo, 72 cm, to jest najdłuższa obierka, jaką do tej pory udało mi się zrobić. Synu, nie uważasz, że jest imponująca.

Syn: Tato jesteś obłąkany.

Syn przy stole [myśli]: Koszmar, znowu ziemniaki na obiad.

Rodzice przed telewizorem [po pewnym czasie]: Jestem znużony ziemniakami, więcej z nich nie wycisnę. Widziałem miniaturowe domki z chleba. Myślę, że mógłbym zrobić taki pałac kultury. Idę do sklepu po chleb.

Lektor: Pomimo zwiększenia się średniej długości życia, chcielibyśmy pracować stosunkowo krócej, ale jednocześnie domagamy się wysokich emerytur. Na dobrobyt trzeba zapracować. [Do emerytów] Czy ktoś mnie słucha w tym domu?

Matka i ojciec padają sobie w ramiona.

Ojciec: Czy on mówi do mnie?

Matka: Nie, do mnie.

„Głos rozsądku", „obrońcy wolności", „mojej" wolności i „promotorzy prawdy", nadając znaczenia wcześniejszej emeryturze i kreśląc obraz emeryta, określają nie tylko, czym jest emerytura, ale przedstawiają także znaczenia pracy zawodowej. Jakie zatem znaczenia emerytury wyłaniają się z na-

grodzonego przez jury FOR komiksu? Emerytura[358] jest „odchodzeniem z rynku pracy”, wcześniejsza zaś „wcześniejszym odchodzeniem”, w kontekście reformy 2012 można uznać, że każde takie odejście może zostać potraktowane za przedwczesne. Idąc dalej, „odejście z rynku pracy” wiąże się z „możliwością” – to akurat zgadza się z moimi ustaleniami, a dodatkowo potwierdza interpretację, że pojawienie się „możliwości” uruchamia „wczesne”, być może przedwczesne przejście na emeryturę, „na szczęście” „w przyszłym systemie emerytalnym” świadczenie emerytalne „będzie zależeć” w większym „stopniu od stażu pracy i zarobków”, co ma spowodować, iż „warto będzie pracować do wieku emerytalnego”. Tu jawi się pewna kontrowersja, ale przede wszystkim dlatego, że ze scholastyczną pieczołowitością autor nagrodzonego komiksu trzyma się podziału na wcześniejszą emeryturę i emeryturę (niekonsekwentnie zresztą, bo do osób, które „zwiększają koszty utrzymania pracownika” zalicza także „rencistów”). Stwierdzenie, że „będzie warto pracować wieku do emerytalnego”, całkowicie pomija oczywistą determinację ekonomiczną podmiotu pracy. Mówiąc inaczej, ludzie pracują do „wieku emerytalnego”, a raczej – unikając nietrafnego podziału na emeryturę wcześniejszą i nie oraz pomijając wątek świadczenia rentowego, gdy mamy do czynienia z niezdolnym do pracy – do wieku, w którym osoba uzyskuje uprawnienia emerytalne. Równie dobrze można by powiedzieć, iż jakieś zmiany w prawie doprowadzą do tego, że „warto będzie żyć do samej śmierci”. Znaczące pominięcie nieposiadania środków produkcji jako okoliczności procesu pracy stwarza wrażenie, że wszystko zależy od woli podmiotu pracy. I do tej woli apeluje autor, rysując obraz emerytury jako obszaru czasu, który „nic nie daje”, jest na swój sposób nienormalny, bo uniemożliwia „normalne porozmawianie”, wyklucza emerytów ze wspólnoty doświadczenia, dla którego wyznacznikiem normalności jest „praca zawodowa”.

To wykluczenie ze wspólnoty doświadczającej pracy zawodowej w kapitalizmie prowadzi – jak pokazuje S. Gara – do przekształceń w zachowaniach i osobowości emerytów, ja ze względu na przyjęty przedmiot badań będę upierał się przy kategorii tożsamości podmiotu pracy. Emeryci przedstawieni w nagrodzonym komiksie są: „pijącymi kawę”, „znudzonymi” „oglądaniem telewizji cały czas”, „mającymi dużo wolnego czasu”, „niewiedzącymi co robić”, „wpatrującymi się w telewizor”, w „przystojnego” prezentera, wsłuchanymi „w miły głos” i w treść wolną od tego, co stanowi treść życia emerytów (obierka ziemniaczana), „zakochani” w telewizorze (chodzi o matkę głównego bohatera). Ojciec natomiast: „dziwnie zachowuje się”, „odbija mu”, „robi dziwne rzeczy” (dziwne, bo niepraktyczne) w rodzaju „bicia rekordu w długości obierki ziemniaczanej”, co jest oznaką „odjeżdżania w kierunku obierki

[358] Przypominam, że chodzi o wcześniejsze emerytury, ale obstaję przy tym, że wcześniejsze emerytury to też emerytury, więc można rozciągnąć wnioski na stosunek do emerytur w ogóle, szczególnie dlatego, że w centrum narracji znajdują się emeryci po prostu, bowiem trudno sobie wyobrazić, iż przejście z wcześniejszej emerytury na emeryturę „właściwą” jakkolwiek zmienia strukturę istotności podmiotu pracy.

ziemniaczanej" i stanowi symptom „obłąkania". Obie postacie wpisują się w rezultaty moich badań, matka jest spoza aktywności, którą afirmują badani emeryci-działkowcy i słuchacze GUTW, jest to postać, która pojawia się w narracjach badanych na temat niemożliwych do przyjęcia alternatyw dla „działkocentrycznego" życia czy też życia koncentrującego się wokół GUTW. Natomiast bijący rekord w długości obierki ziemniaczanej ojciec może zostać uznany za figurę reprezentującą badanych przeze mnie emerytów. Metafora obierki ziemniaczanej oznacza tym samym indywidualnie znaczącą, niekoniecznie praktyczną (w wąskim znaczeniu rynkowym) aktywność, której celem jest spełnienie się podmiotu, a raczej dążenie do spełnienia się. Dla S. Gary i jego mecenasów rodzi to problem, gdyż indywidualnie znacząca aktywność, która nie dokonuje się pod dyktatem determinacji ekonomicznej ma koszt, bo „bicie rekordu długości obierki ziemniaczanej" „finansowane jest ze składek i podatków płaconych przez pracujących". Ten doskonały przykład zarządzania konfliktem, będący jednocześnie przykładem neoliberalnej nowomowy, utożsamia emerytów z „cieszeniem się dobrym zdrowiem", „zdolnością do pracy" (choć do prezentowanych statystyk wliczani są renciści) oraz z tym, że są „obciążeniem społeczeństwa" i „mogliby zapracować na swoje utrzymanie", przy tym oni dodatkowo pozostają nierozumni, nierozumiejący, niesłuchający głosu eksperta dobiegającego z odbiornika czy wręcz nieusłuchani[359]. Ostatecznie czytelnik dowiaduje się, że to rodzice głównego bohatera są odpowiedzialni za jego trudności na rynku pracy, za jego „zwolnienie", bo spowodowali „zwiększenie kosztów utrzymania pracownika". Omawiany tekst jest ekstremalnym przejawem tekstów propagandowych, który można porównać do socjalistycznych produkcyjniaków – analiza takich tekstów może być jednak płodna poznawczo. Wystarczy zapytać: a co z utrzymaniem pracodawców? Można też zapytać, co po happy endzie, który podaje nam autor, jeśli nie opowiada o dalszych losach emerytów. Ojciec i matka wrócą na rynek pracy, na którym czekają na nich atrakcyjne poznawczo zajęcia satysfakcjonujące pod względem materialnym i niematerialnym? Raczej nie, jeżeliby praca była atrakcyjna, ludzie by z niej nie odchodzili, gdy tylko pojawi się taka możliwość – czy to będzie wcześniejsza, czy zwykła emerytura[360].

W każdym jednak razie, losy seniorów Toti są niezagrożone przez zaklęcia neoliberalnej propagandy – bohaterowie mają już uprawnienia emerytalne, a swą pracę sprzedadzą na kapitalistycznym rynku pracy tylko wtedy, gdy warunki pracy i płacy będą atrakcyjne. I tu jest sedno problemu: praca, którą się powszechnie oferuje na kapitalistycznym rynku pracy, naznaczona jest przy-

[359] Używam tego zwrotu celowo, gdyż jedną ze strategii dyskursywnych, które używane są dla pogrążenia demokratycznych rozwiązań w obszarze świata pracy, jest umieszczanie głosów krytycznych dla neoliberalnego dyskursu w obszarze dzieciństwa, niedojrzałości, nierozumności, ale o tym w następnej części książki.

[360] Świetnym przykładem takiego obszaru rynku pracy, w którym pracownicy zachowują swoją aktywność zawodową także po uzyskaniu uprawnień emerytalnych, jest ciągle obszar szkolnictwa wyższego.

musem ekonomicznym i o zachowanie tego przymusu ekspertom FOR chodzi, gdy dezawuują emerytury, a emerytów oskarżają o bycie ciężarem dla społeczeństwa. Nie jest jednak dla stronników kapitalizmu do pomyślenia, że za ciężar dla społeczeństwa mogą być uznani przedsiębiorcy.

Założenie, jakie leży u podstaw takiego myślenia i założenie, które wyłania się z tekstu analizowanego komiksu jest takie, że wartościowa praca to taka, która może zostać wyzyskana, praca zawodowa. Natomiast „aktywna nie-praca” emerytów to zdziecinniała, radosna i nikomu niepotrzebna twórczość w rodzaju bicia rekordu w długości obierki ziemniaczanej, studiowania historii sztuki na GUTW czy karmienia sikorek przylatujących do ogródka. Co po happy endzie? – zapytałem. Nic. Emerytura to szczęśliwe zakończenie horroru pracy w kapitalizmie.

CZĘŚĆ 4
ZNACZENIA PRACY W DYSKURSIE MASOWYM – HEGEMONIA I DEMOKRACJA EKONOMICZNA

Wprowadzenie

M. Horkheimer z T.W. Adorno piszą: „W pierwszych stadiach życia koczowniczego członkowie plemienia biorą jeszcze samodzielnie udział w praktykach wpływających na bieg przyrody. Mężczyźni tropią zwierzynę, kobiety zajmują się pracą, która odbywa się bez ścisłego nadzoru. Nie da się ustalić, ile przemocy trzeba było, by wdrożyć nawet tak prosty porządek”[1]. Ile trzeba przemocy, aby utrzymać porządek daleko bardziej złożony pod względem podziału pracy? – ta wątpliwość przewijać się będzie przez całą analizę dyskursu masowego.

Poprzedni rozdział w swym zakończeniu zawiera próbkę dyskursu eksperckiego, który należy utożsamiać z neoliberalnym porządkiem dyskursywnym kapitalizmu. Używam określenia „dyskurs ekspercki”, gdyż taka etykieta wyłania się z analizy znaczeń pracy obecnych w dyskursie publicznym, a właściwie w masowych i mainstreamowych portalach internetowych, których zawartość stanie się przedmiotem rozważań ostatniej części książki. Wątek „eksperckości” znajdzie jeszcze rozwinięcie, tu jednak należy się wyjaśnienie, iż chodzi o użycie etykiety „eksperta” dla oznaczenia podmiotu mówiącego i ukonstytuowania prawomocności jego głosu – w podobny sposób jako nieposiadający racjonalnej alternatywy konstytuuje się dyskurs tradycyjnej pedagogiki pracy. Mówiąc inaczej, etykieta „eksperckości” oznacza stanowisko stanowiące wyraz panującego porządku dyskursu, co w odniesieniu do pojęcia pracy oznacza porządek późnego kapitalizmu.

Rozpocznę od analizy frekwencyjnej zgromadzonego materiału, gdyż ta jako punkt wyjścia pozwoli wstępnie ustalić nie tyle znaczenie przypisywane pracy, ale hierarchię ważności kategorii, które znalazły się po stronie oznaczającej interesujące nas tutaj pojęcie. Z drugiej jednak strony, traktując krytyczną analizę dyskursu masowego jako zwieńczenie projektu badania znaczeń pracy istniejących w obiegu kultury, nie sposób pominąć dotychczasowych efektów analiz i interpretacji. Bieżąca analiza obejmuje łącznie 659 artykułów portali tvn24.pl i Onet.pl, zakwalifikowanych do zbioru oznaczonego tagiem (słowem kluczowym) „praca”. Zatem zasada gromadzenia materiału do analizy pochodziła ze sposobów kodowania stosowanych przez podmiot generujący teksty. Przy tym pojęcie „pracy”, co oczywiste, nie jest jedyną kategorią, która stanowi znacznik dla badanych tekstów. I tak artykuły powiązane z tagiem „praca” łączą się (w wypadku tvn24.pl) ze 121 lub (w wypadku Onet.pl) ze 118 innymi kategoriami, które tym samym możemy traktować, zgodnie

[1] M. Horkheimer, T.W. Adorno, *Dialektyka*…, s. 36–37.

z zasadą logiki różnicy i ekwiwalencji, za znaczące pojęcia pracy. Mówiąc inaczej, z systemu tagów wyłania się cały system kategorii, ale co ważniejsze, punkt wyjścia dla moich analiz stanowi pojęcie pracy. Tego rodzaju prosta analiza frekwencyjna pozwala ustalić, iż po stronie definiującej znaczenie pracy znajdują się pojęcia „PIT-u", „Japonii" czy „prostytucji", zatem mają one jakieś znaczenie w procesie definiowania. Idąc dalej, można też określić, iż bardziej kluczowe – lub używając pleonazmu – bardzie znaczące dla znaczenia pracy jest pojęcie „wynagrodzenia" niż pojęcie „alimentów". Analiza frekwencyjna nie może zastąpić analizy jakościowej zgromadzonego materiału, ale stanowić może punkt wyjścia choćby dla ustalenia rangi poszczególnych kategorii w procesie określania sensu pracy.

Na samym początku pojawia się seria problemów, których przyczyną jest przyjęcie za punkt wyjścia kategoryzacji pochodzących od podmiotów tworzących teksty oraz przyjęcie za cel porównanie dwóch portali. Po pierwsze zatem, portale tvn24.pl i Onet.pl dokonują odrębnej kategoryzacji, co oznacza w tym miejscu, że dokonują powiązania artykułów oznaczonych tagiem „praca" z innymi kategoriami kluczowymi. W jakimś sensie zatem obie redakcje posługują się odrębnymi językami. Drugi ważny problem polega na tym, że część artykułów powiązanych z kategorią kluczową „praca" ani nie jest na temat pracy, ani nie zawiera kategorii kluczowej, o której jest mowa. Wobec tego już na samym początku, przed rozpoczęciem analizy frekwencyjnej, odrzucona została część artykułów: z 318 artykułów Onet.pl pozostało 307, a z 341 artykułów tvn24.pl pozostało 328. Trzeci wstępny problem ma swoją istotę w tym, że choć obie redakcje mają system kategorii kluczowych, to niekonsekwentnie z niego korzystają, co skutkuje tym, że pośród wszystkich tekstów umieszczanych przez oba portale znajdują się teksty zawierające pojęcia obecne w systemie oznaczania, które jednak pozostają nieuwzględnione w tagach. Mówiąc inaczej, do analizy trafiły artykuły oznaczone tagiem „praca", choć zapewne nie wszystkie, które zawierały to pojęcie. To przypuszczenie natomiast wyrabiam sobie na podstawie artykułów powiązanych z tagiem „praca" oraz innymi tagami. W związku z czym liczebność poszczególnych kategorii podana jest jako suma, w której pierwszy składnik dotyczy artykułów skojarzonych z pojęciem pracy przez redakcje portali, drugi zaś liczbę artykułów zawierających daną kategorię kluczową, która jednak nie została uwzględniona w tagu.

W każdym razie – koncentrując się na najczęściej występujących powiązaniach kategorialnych – w wypadku tvn24.pl temat oznaczony tagiem „praca" występuje w powiązaniu z następującymi tagami: „firma" (16+147); „kryzys" (41+80); „zwolnienia" (18+53); „bezrobocie" (53+17); „płace" (11+54). Natomiast w wypadku Onet.pl: „pracownik" (33+137); „firma" (30+101); „pracodawca" (12+113); „bezrobocie" (57+31); „wynagrodzenia" (31+47). Różnice między oboma portalami można dostrzec z łatwością, a chodzi tu o pojęcia „pracownika" i „pracodawcy", których brak w pierwszej piątce pojęć definiujących pracę na tvn24.pl, oraz pojęć „kryzys" i „zwolnienia", których

brak w pierwszej piątce Onet.pl. Wyjaśnienie tych różnic jest trudne, o ile w ogóle możliwe. W każdym razie należy się tu dodatkowe wyjaśnienie – pojęcia „pracownika" i „pracodawcy" w ogóle nie występują w systemie kategorii tvn24.pl określającym pracę, natomiast pojęcia „kryzysu" i „zwolnień" występują w systemie kategorii Onet.pl i zajmują kolejne dwa miejsca w częstości występowania: „kryzys" (20+51), „zwolnienia" (16+34).

Odchodząc od niemalże mechanicznej analizy materiału empirycznego, można stworzyć typologię pojęć znaczących kategorię pracy, a za tym sformułować pewne wnioski, które będą podstawą dalszych analiz:

1. Choć pojęcia „pracownika" i „pracodawcy" nie występują w systemie kategorii tvn24.pl definiujących zagadnienie pracy, to w odniesieniu do systemu kategorii Onet.pl są najważniejszymi kategoriami określającymi sens pracy, gdyż razem określają 205 z 307 artykułów[2]. Stąd można roboczo przyjąć, że praca określana jest poprzez stosunki pracodawcy i pracownika.
2. Pojęcie „firmy" (294/635) z kolei określa społeczny *locus* praktyki pracy.
3. Praca ma w swoim *definiensie* także kategorie „kryzysu", „bezrobocia", „zwolnień" oraz w wypadku Onet.pl kategorię „zatrudnienia", które w sumie obejmują 370 artykułów na 635, co oznacza, że sens pracy określany jest poprzez kryzys, utratę pracy i trudności z jej znalezieniem.
4. Kolejny zespół kategorii odnoszący się do pojęcia pracy dotyczy władzy politycznej oraz administracji państwowej (m.in. pojęcia „rząd", „prawo", „sąd", „kodeks", „Sejm", „PIP") i określa pracę w 268 na 635 artykułów. Wniosek może z tego płynąć taki, że praca określana jest w perspektywie władzy politycznej.
5. Następnie należy uwzględnić zarobkowy wymiar pracy, na który wskazują pojęcia „wynagrodzeń", „płac", „pieniędzy", „podwyżek", ale także „zasiłków" oraz jako rewers poprzednich, „kosztów" (razem 207 na 635).

Oto pięć podstawowych znaczeń pracy wyłaniających się z frekwencyjnej analizy dyskursu publicznego – praca będzie tedy określana jako relacja między pracodawcami i pracownikami, która ma swoje miejsce w firmach, jest pod przemożnym wpływem sytuacji rynkowej (kryzysu i bezrobocia) i jest regulowana przez władzę o pochodzeniu politycznym, a wszystko w celach zarobkowych. Uprzedzając wyniki analizy jakościowej, można powiedzieć, że te robocze wnioski będą jedynie pogłębiane, gdyż w zgromadzonym materiale empirycznym nie ma nic, co prowadziłoby do ich falsyfikacji.

Przechodząc jednak do pogłębionych analiz pojęcia pracy w dyskursie masowym[3], znaczenia pracy zostały zorganizowane w następujący sposób:

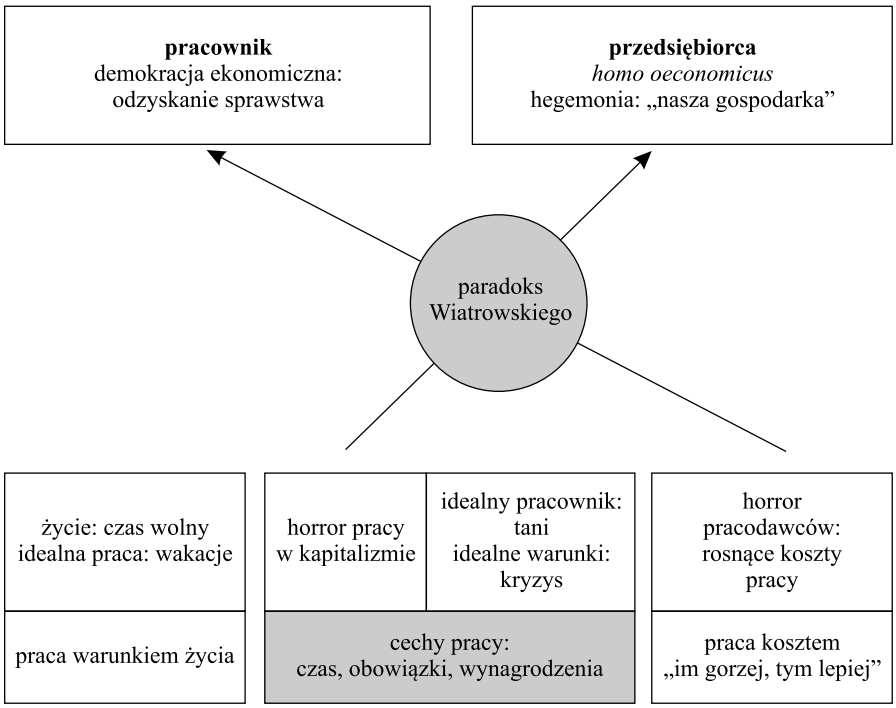
[2] Gdy podaję liczebności, unikam podwójnego liczenia artykułów jednocześnie skojarzonych z więcej niż jedną kategorią, które zostały zakwalifikowane do jednej grupy w trakcie tworzenia typologii.

[3] Ten etap analizy danych objął 615 artykułów (316 z tvn24.pl oraz 299 z Onet.pl) z powodów już sygnalizowanych.

1) praca wynika z determinacji ekonomicznej, a co za tym idzie, podstawowe znaczenie pracy dotyczy jej zarobkowego charakteru, który wraz z określaniem pracy wokół pojęcia czasu (czasu pracy i czasu wolnego) oraz warunków pracy stanowi o podstawowych wymiarach pracy. Swobodnie nawiązując do Kanta – zarobki, czas i warunki pracy są „apriorycznymi" formami naoczności fenomenu pracy w kapitalizmie;
2) rewersem pracy jest życie, którego warunki zależą od pracy, przede wszystkim jej płacowego oraz temporalnego wymiaru. Relacja między pracą a życiem jest warunkowa w tym sensie, że warunkiem koniecznym możliwości życia jest praca zarobkowa, co w konfrontacji z wyłaniającym się z materiału empirycznego obrazem rynku pracy prowadzić musi do tego, co w odniesieniu do podobnego fenomenu ujawnionego w trakcie wywiadów zostało określone jako „lęk przed byciem nikim";
3) jeżeli dla pracownika sensem pracy jest płaca, to w perspektywie pracodawców praca definiowana jest w kategoriach kosztu. Ów koszt nie odnosi się jedynie do samych wynagrodzeń, ale także do kosztów wynikających zarówno z organizowania warunków pracy, jak i czasu wolnego pracownika;
4) tym samym „aprioryczną formą naoczności" pracy w kapitalizmie staje się antagonizm między pracownikiem a pracodawcą, w którym sens pracy dla tego drugiego organizowany jest przez logikę *homo oeconomicus*, logikę wyzysku;
5) uruchamia to coś, co można roboczo określić jako „paradoks Wiatrowskiego", który polega na tym, że pracodawcy – podmiot sprawczy ładu społecznego – muszą być kontrolowani, gdyż dążenie do zysku skłania ich do naruszania praw pracowniczych, a przez to do naruszenia demokratycznego ładu w gospodarce[4];
6) zaangażowanie logiki *homo oeconomicus* oznacza horror pracy będący horrorem Realnego kapitalizmu nie tylko jako wyparte fantazje idealnej pracy, lecz także w doniesieniach o skrajnych naruszeniach praw pracowniczych w cyklu artykułów o „obozach pracy";
7) przeciwieństwem fantazji pracowników o idealnej pracy i jej horroru jest fantazja pracodawców o idealnym pracowniku, która swój punkt wyparcia odnajduje w horrorze pracodawców o pracowniku, który nie jest jedynie bytem w sobie, ale jest także dla siebie;
8) fantazje pracodawców i pracowników oraz ich wyparte punkty odniesienia punkt wspólny mają w koncepcjach roli władzy politycznej dla regulowania procesów zatrudnienia w gospodarce kapitalistycznej – dyskurs, którego przedmiotem jest demokratyczna kontrola gospodarki, dotyczy faktycznie walki o umiejscowienie kontroli;
9) kontrola jest jednak umiejscowiona gdzie indziej niż Rozum, który jest racją pracodawców, a znajduje swój wyraz w hegemonii.

[4] Zob. Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki*…, s. 335.

Poniższy wykres (rysunek 4) jest próbą ujęcia schematu definiującego pojęcie pracy w dyskursie publicznym reprezentowanym przez mainstreamowe portale internetowe:



Rysunek 4. Znaczenia pracy w mainstreamowych portalach internetowych: między hegemonią a demokracją ekonomiczną

Źródło: badania własne

Rozdział 15. Praca idealna, horror pracy i lęk przed byciem nikim

Podstawowym wątkiem, który wyłania się z dyskursu masowego na temat pracy, jest wątek ekonomicznej determinacji procesu pracy (160/615). Sens pracy zjawia się w perspektywie jej wymiaru zarobkowego, co zresztą potwierdza fenomenograficzne badanie znaczeń nadawanych pracy. Tematem artykułów na temat pracy są: **wynagrodzenia** (ich poziom); **ustalenia płacy minimalnej** (przez Komisję Trójstronną); **zróżnicowanie wynagrodzeń** (pod względem stanowiska, stażu, miejsca zamieszkania, wykształcenia, płci, pochodzenia etnicznego); **cięcia płac** (w kontekście reakcji firm na kryzys światowy oraz rządów walczących z deficytami budżetowymi); **niewypłacanie pensji** (przez pracodawców organizujących „obozy pracy", ale także jako „naturalna reakcja" pracodawców na kryzys ekonomiczny); **żądania płacowe pracowników** (częściej utrzymania poziomu wynagrodzeń niż jego podwyższenia, a także żądania odnośnie wysokości odpraw); **indywidualne wysiłki w celu zwiększenia zarobków** (poszukiwania lepiej płatnej pracy i emigracja zarobkowa, praca na dwóch etatach); **wykonywanie pracy nieodpłatnie** (w formie stażów, a także jako sposób „ratowania firmy"), **pozapłacowe systemy wynagrodzeń** (jako instrument stymulujący motywację pracowników) oraz **zasiłki** (jako świadczenie, za które „można wyżyć" lub „nie można wyżyć").

Drugim wymiarem pracy jest wymiar temporalny, który znajduje swój wyraz w podziale pracy na czas pracy i czas wolny (odpowiednio 64/615, 33/615). Wątek czasu pracy dotyczy: **wymiaru czasu pracy** (w ujęciu statystycznym i prawnym), „**elastycznego czasu pracy**" (w kontekście „pakietu kryzysowego"); **naruszeń praw pracowniczych** (przekraczanie dopuszczanego wymiaru czasu pracy, niewypłacanie wynagrodzeń za nadgodziny, naruszenia ewidencji czasu pracy); **własności czasu** (w kontekście naruszeń dyscypliny pracy); „**wydłużania wieku emerytalnego**" (w ujęciu całożyciowym czyli *de facto* wydłużania wieku produkcyjnego).

Oba podstawowe wymiary pracy, które wyłaniają się z dyskursu masowego – płaca i czas – uzupełnione o zakres obowiązków uzyskują swój wspólny wyraz w stosunku, który stanowi kontinuum rozpięte między „idealną pracą" a „horrorem pracy" – stosunku wynagrodzenia przypadającego na jednostkę czasu i obowiązków. „Pracuj 25 minut dziennie i zainkasuj 70 tysięcy funtów szterlingów" (T5) – charakteryzuje „idealną pracę" (T5) tvn24.pl, precyzując: „Za półroczny kontrakt i 12 godzin pracy w miesiącu firma Tourism Queensland chce zapłacić 70 tysięcy funtów!" (T5). Druga strona kontinuum lokuje

się w stwierdzeniu będącym tytułem artykułu „Polacy znów traktowani jak niewolnicy" (T50), gdzie „niewolnictwo" sprowadza się do „trzech miesięcy pracy bez żadnego wynagrodzenia" (T50). Czas i płaca są podstawowymi parametrami, które określają stan relacji między pracodawcami i pracownikami, „Popracujcie za darmo, aby ratować firmę" (T150) – głosi tytuł artykułu na tvn.24, z którego dowiadujemy się, że członkowie zarządu British Airways proszą pracowników, „by ci zgodzili się na przepracowanie do czterech tygodni w roku… bez wynagrodzenia" (T150).

15.1. Fantazja o idealnej pracy

W roku 2009 fantazję na temat pracy, także moją, rozpalała oferta pracy, „najlepszej pracy na świecie" (T5), która została złożona przez Toursim Queensland. Temat „idealnej pracy" zaowocował serią artykułów (25/615), które odnosiły się wprost do wspomnianej oferty pracy lub do niej nawiązywały. Oto pierwszy z serii artykułów, posada określona „najlepszą pracą na świecie" jest jeszcze wolna:

> *Najlepsza praca na świecie: Sowicie zapłacą za pół roku wakacji na antypodach.* (T5)
>
> Masz już dosyć siedzenia za biurkiem? Dusisz się w wielkim mieście? Chcesz się łatwo dorobić, ale nie masz szans na posadę w zarządzie spółki z udziałem Skarbu Państwa? Ta oferta jest dla Ciebie. Zostań zarządcą tropikalnej wyspy! Karm żółwie, doglądaj delfinów, pracuj 25 minut dziennie i zainkasuj 70 tysięcy funtów szterlingów. Jeśli zbrzydła ci zima, a szef doprowadza cię do szału, właśnie masz szansę przeżyć przygodę swojego życia i jeszcze dobrze na tym zarobić. Australijska wyspa Hamilton poszukuje idealnego kandydata na stanowisko… opiekuna wyspy. Nie musi mieć konkretnego wykształcenia, a jedynie dobrze pływać, szukać przygody i znać angielski. – Jego praca będzie będzie składać się z „relaksujących" obowiązków, takich jak karmienie żółwi, doglądanie wielorybów i odbierania poczty – zapewnia przyszły pracodawca. Za półroczny kontrakt i 12 godzin pracy w miesiącu, firma Tourism Queensland, chce zapłacić 70 tysięcy funtów! Wszystko po to, by wypromować na świecie wyspy Wielkiej Rafy Koralowej. Lokum dla „zarządcy" liczącej 5000 mieszkańców Hamilton oczywiście jest darmowe.
>
> *Aż chce się pracować.*
>
> Jeśli uda ci się dostać tę pracę, zamieszkasz w kameralnej willi malowniczo położonej nad brzegiem laguny. Pracodawca zapewni ci też przelot w obie strony i oczywiście transport po samej wyspie. Ponieważ samochody są na niej zakazane, trzeba umieć obsługiwać np. wózek golfowy. Zainteresowany? Kandydatury można składać jeszcze do 22 lutego. Nowy zarządca pracę rozpocznie 1 lipca. Powodzenia! (T5)

Dotychczas prezentowany materiał empiryczny zawierał wytłuszczone fragmenty, które w moim mniemaniu były najbardziej znaczące i przesądzały

o wyciąganych przeze mnie wnioskach. W wypadku powyższego tekstu nie zdecydowałem się na to rozwiązanie, gdyż właściwie cały tekst, każdy jego fragment zasługuje na wyróżnienie. Rozpocznijmy zatem analizę krok po kroku.

1. Redakcja (tu akurat tvn24.pl, ale Onet.pl stosuje tę samą nazwę) nazywa omawianą ofertę pracy, używając stopnia najwyższego przymiotnika „dobra" – ta praca jest „najlepsza" w uniwersum, które sprowadza się do „świata". Logiczną konsekwencją jest wniosek, iż nie ma w świecie lepszej pracy, a zatem każda praca z tego świata jest pracą gorszą. W tym sensie „idealna praca" spełnia cechy fantazji w rozumieniu S. Žižka, posiada wyparty punkt odniesienia, bo skoro czegoś podmiot pragnie, to tylko z powodu jego braku. W tym konkretnym przypadku fantazjowania o idealnej pracy jej cechy odnoszą się w równym stopniu do pracy, która przypada nam w udziale, co do „idealnej" pracy, która nigdy nam w udziale nie przypadnie.

2. „Najlepsza praca" opisana jest w kategoriach charakterystycznych dla zwykłej, normalnej, „nieidealnej" pracy: czas, wynagrodzenie, obowiązki. Wynagrodzenie sprowadza się do „sowitej" zapłaty, czas to pół roku, a obowiązki są określone w kategoriach „wakacji". Jako negatywny punkt odniesienia wyłaniają się cechy pracy nieidealnej, która nie przypomina wakacji i nie jest sowicie wynagradzana.

3. Tekst artykułu przypomina materiał promocyjny firmy turystycznej, w bezpośrednim zwrocie do czytelnika oraz określeniu wystarczających warunków możliwości zainteresowania się „idealną pracą". A tym warunkiem wystarczającym jest to, że czytelnik „ma dość" w odniesieniu do swych dotychczasowych warunków pracy („siedzenie za biurkiem", „szef doprowadza do szału") lub warunków życia („duszenie się w mieście", „zima zbrzydła"). Kolejnym warunkiem wystarczającym zainteresowania się treścią oferty Toursim Queensland jest pragnienie „łatwego dorobienia się" przy jednoczesnym pozbawieniu „szans na posadę w zarządzie". W kontinuum rozpiętym pomiędzy idealną pracą a horrorem pracy praca „w zarządzie spółki z udziałem Skarbu Państwa" jest zbliżona do idealnej pracy przynajmniej w zakresie „łatwego" zarobku, a co za tym idzie zakresie obowiązków i wynagrodzenia.

4. Przekonawszy się, że tekst artykułu nas dotyczy – mnie osobiście też – czytamy dalej, iż oferta „idealnej pracy" jest właśnie „dla mnie", choć podążając tropem Žižkowskim, należałoby uznać, że oferta pracy na stanowisku „zarządcy tropikalnej wyspy" jest właściwie dla każdego. Atrakcyjność opisywanej oferty bierze się z abstrakcyjnych, a nie konkretnych cech. Otóż, choć w zakresie obowiązków jest „karmienie żółwi" i „doglądanie delfinów" o tym, że praca „zarządcy tropikalnej wyspy" jest „najlepsza", a przynajmniej lepsza niż praca czytelnika, dowiadujemy się z wyabstrahowanych z konkretności jej cech: „25 minut dziennie" pracy, „70 tysięcy funtów szterlingów" wynagrodzenia. No i właśnie, pracuję więcej niż 25 minut dziennie, a – choćby nawet *Człowiek, wychowanie i praca w kapitalizmie* okazała się bestsellerem[5] – to nie

[5] Co nie nastąpi, gdyż książka nie ma nakładu komercyjnego.

będę zarabiał 350 000 złotych w pół roku. Ważniejsze jednak w tym miejscu jest to, iż „najlepsza", „idealna" praca to taka, która w najmniejszym stopniu przypomina pracę. To jest praca, która ma charakter „wakacji", to jest ta sama fantazja, którą mają badani przeze mnie gimnazjaliści, gdy fantazjują o pracy bez pracy. To jest ta, którą mają nauczyciele, gdy fantazjują o idealnej lekcji, na której wszystko samo się jakoś układa.

5. „Najlepsza praca" oznaczona jest kategorią „przygody życia" połączonej z „dobrym zarobkiem" – tu znów jako wyparty punkt odniesienia pojawiają się cechy nie najlepszej pracy, która nie jest przygodą życia i nie wiąże się z dobrym zarobkiem.

6. „Najlepsza praca" dla „idealnego kandydata", ale kryteria są daleko bardziej rozluźnione niż te, które mają polscy pracodawcy – pewnie na tym polega „idealność" opisywanej oferty. Kandydat „nie musi mieć konkretnego wykształcenia", a warunki, jakie ma spełniać to umiejętność pływania, znajomość angielskiego i umiejętność „szukania przygody". Ostatnie z kryteriów pozostaje w stosunku autoreferencyjności względem cech „najlepszej pracy" – jej cechą jest to, że stanowi „przygodę życia", a warunkiem uzyskania umiejętność „poszukiwania przygody". Tym samym „najlepszą pracę" dostanie ten, który jest gotowy znieść wszystko, co z pracą tą jest związane – znieść wszystko co „najlepsze". Ironizując, przecież nie każdy jest gotowy, aby oddać się czystemu delektowaniu przygodą życia. W każdym jednak razie opisywana oferta, której cechą jest rozluźnienie kryteriów selekcji kandydatów, choć zachowuje selekcję, to przypomina transakcję, którą Z. Melosik z T. Gmerkiem opisywali jako „szczęśliwy traf". „Najlepsza praca na świecie" jest jak los na loterii właśnie z tego powodu, że każdy może o nią aplikować (ostatecznie zgłosiło się 34 684 kandydatów) – otrzymujemy „coś za nic", ale dopiero, gdy „szczęśliwy traf" właśnie nam przypadnie w udziale.

7. O tym, że jest to transakcja, której logika realizuje się w zasadzie „coś za nic", mogliśmy się przekonać, gdy przedstawione nam zostały abstrakcyjne cechy „najlepszej pracy". Ostatecznie nie jest to „nic", ale w porównaniu do nie najlepszej pracy jako takie może uchodzić, gdyż „najlepsza praca" „składa się z «relaksujących» obowiązków". W tym miejscu jest najważniejsze nadanie znaczenia obowiązkom, które w idealnej pracy mają być formą „relaksu", co musi oznaczać, iż w pracy nieidealnej na zasadzie opozycji obowiązek z relaksem ma niewiele wspólnego. Po stronie „nic" znajduje się zakres obowiązków („karmienie żółwi", „doglądanie wielorybów", „odbieranie poczty") a także wymiar czasu pracy („12 godzin w miesiącu") – powtarzam, że jest to „nic" w perspektywie nie najlepszej pracy. Po stronie „coś" jest to wynagrodzenie o wzmiankowanej już wysokości oraz „darmowe lokum" w „kameralnej willi malowniczo położonej nad brzegiem laguny", „przelot" i „transport po wyspie".

8. Choć artykuł kończy się życzeniem czytelnikom „powodzenia", to pobożne te życzenia nabierają szczególnego znaczenia dopiero w konfrontacji z ostatni śródtytułem artykułu: „Aż chce się pracować". Jeżeli w „najlepszej pracy na świecie" spotykamy pewne cechy idealnej pracy – albo jeszcze lepiej

– idealne cechy pracy, to partykuła „aż", podkreślając wolę pracy, jednocześnie implikuje mniejszą dozę tejże w wypadku pracy nieidealnej. Mówiąc inaczej, nie najlepsza praca to praca, w której nie chce się pracować albo inaczej – dopiero gdy praca ma cechy idealne, a właściwie nie przypomina pracy, to „chce się pracować".

Kolejne z serii artykułów uzupełniają cechy idealnej pracy, odsłaniając także cechy pracy nieidealnej. Praca idealna jest to „skarb, zwłaszcza w czasach kryzysu" (T39). Cechy idealnej pracy w pozostałych artykułach podążają za przedstawianiem jej jako transakcji „coś za nic", gdzie „coś" wyrażane jest w uposażeniu i zapewnieniu warunków życia pracownikowi, a „nic" odnosi się do jego zakresu obowiązków i wymiaru czasu pracy. W „najlepszej pracy" – i z tych powodów praca ta pozostaje najlepszą – „nic nie musisz robić – no chyba, że rozmawiać z żółwiami – i jeszcze ci za to zapłacą" (T114), a dodatkowo ma się „możliwość łowienia ryb, nurkowania, leniuchowania" (T39). Fantazja o idealnej pracy jest spójna z rezultatami wcześniejszych badań: idealność wiąże się tu z zakresem przymusu i wolności, a o pracy oferowanej przez Tourism Queensland można powiedzieć, iż więcej w niej można niż trzeba. Cechą najbardziej charakterystyczną „najlepszej pracy" jest to, że nie przypomina pracy, co czyni ją najlepszą właśnie – „można leniuchować" i „nic nie musisz w niej robić". „Do obowiązków należeć będzie pisanie tygodniowego bloga opatrzonego filmikami wideo i zdjęciami oraz uzupełnianie strony przedstawiającej atrakcje turystyczne" (T111), a zatem jednak raczej „coś za coś" niż „coś za nic", choć jednak pracownik „nie będzie się zbytnio przemęczać" (T114). Niemniej warunki transakcji daleko wykraczają poza warunki w zwykłej, nieidealnej, nienajlepszej pracy: „luksusowy domek do dyspozycji" (T39), a właściwie „willa «Niebieska Perła» warta milion dolarów" „z basenem i polem golfowym" (T111). W ostatnim z artykułów o „najlepszej pracy" będzie ona miała miejsce „na rajskiej wyspie" w „luksusowych warunkach" „w willi wartej miliony dolarów" (T114). Fantazja poszła w ruch, zaczęło się od „luksusowego domku letniskowego", potem okazało się, że jest „warty bagatela milion dolarów", a skończyło się na tym, że jest to „willa warta miliony dolarów". Nie zarzucam tutaj dziennikarzom nierzetelności – nie o to chodzi – ale raczej poddanie się gorączce fantazjowania o pracy „najlepszej na świecie", którą można osiągnąć tylko na zasadzie „szczęśliwego trafu", gdyż „ubiega się o nią 34 684 kandydatów", w związku z czym „nie jest o nią łatwo" (T39).

Onet.pl nie rozpisywał się nadto o „najlepszej pracy na świecie", ale wraz z tvn24.pl przedstawia epilog historii związanej z ofertą pracy dla Tourism Queensland – oto ostatnie artykuły bezpośrednio dotyczące tego wątku:

> *Meduza zagroziła „najlepszej pracy świata": Irukandij postraszyła Brytyjczyka.* (T341)
>
> Jak się okazało, „najlepsza praca świata" może nie być wcale taka najlepsza. Na kilka dni przed końcem tej „fuchy" Ben Southall przeżył bliskie spotkanie ze śmiercionośną meduzą. Brytyjczyk kilka miesięcy temu zyskał miano

największego farciarza na świecie. Wszystko przez to, że znalazł wymarzoną pracę. Jego zadaniem przez ostatni czas było pilnowanie australijskiej wyspy Hamilton i opisywanie jej uroków na blogu. Musiał też dokarmiać 1,5 tys. gatunków ryb żyjących w okolicach rafy oraz doglądać żółwi. Nic za darmo oczywiście. Brytyjczyk miał do dyspozycji luksusową willę „Niebieska Perła". Zarobił też niemało, bo za sześciomiesięczną pracę otrzyma równowartość 300 tys. złotych. Posadę marzeń Southall wygrał w konkursie zorganizowanym przez australijski stan Queesland.

Śmiercionośna meduza.

Przez kilka miesięcy trwała na wyspie Hamilton idylla. Na kilka dni przed końcem pracy Brytyjczyka doszło do wypadku. Southall został zaatakowany przez małą, acz śmiercionośną meduzę irukandji. – Uniknąłem stratowania przez kangura, pożarcia przez rekina, ugryzienia przez pająka lub węża, ale w ciągu kilku moich ostatnich dni na wyspie Hamilton zostałem poparzony przez małe stworzenie zwane irukandji – napisał Southall na swoim blogu.

Czym to może się skończyć? Jak pisze agencja Reutera, może doprowadzić do ataku serca i w rezultacie śmierci. Brytyjczyk miał jednak szczęście. Dzięki lekarzom szybko udało się go wyleczyć. (T341)

Najlepsza praca na świecie okazała się niebezpieczna. (O318)

Najlepsza praca na świecie okazała się niebezpieczna – Brytyjczyk, który wygrał konkurs zorganizowany przez urząd ds. turystyki australijskiego stanu Queensland i został nadzorcą wyspy koralowej, został poparzony przez śmiertelnie niebezpieczną meduzę.

Kilka dni przed końcem rajskiego kontraktu Ben Southall poinformował, że podczas „poświątecznej przejażdżki skuterem wodnym" poparzyła go meduza zwana irukandji (*Carukia barnesi*) – niewielka, ale niezwykle niebezpieczna. „Udało mi się uniknąć ciosu kangura, pogryzienia przez rekina i ukąszenia pająka czy węża, ale w ciągu moich ostatnich kilku dni na Hamilton Island zostałem poparzony przez malutkie stworzenie zwane irukandji" – napisał Southall na prowadzonym w ramach promocji wyspy blogu.

Brytyjczyk z początku poczuł na ramieniu tylko „małe ukąszenie, jakby pszczoły", jednak wkrótce zrobiło mu się gorąco, zaczął się pocić i rozbolała go głowa, dostał duszności i skoczyło mu ciśnienie krwi.

Poparzenie irukandji może spowodować atak serca i śmierć. Southallem zajęli się lekarze i szybko odzyskał siły. (O318)

Tak oto skończyła się „kradzież rozkoszy" człowieka pracy: „najlepsza praca świata może nie być wcale taka najlepsza" za sprawą „niewielkiej, ale niezwykle niebezpiecznej" meduzy *Carukia barnesi*. Piszę o kradzieży rozkoszy, gdyż w perspektywie „najlepszej pracy na świecie" każda jest pracą nie najlepszą, ale – co w tym miejscu najważniejsze – ofiarą kradzieży rozkoszy, która dokonała się za sprawą relacjonowania historii zatrudnienia na „rajskiej wyspie", zostali wszyscy ci, którzy dokonują operacji na samych sobie, utożsamiając się ze swoimi z konieczności nie najlepszymi zajęciami.

Analiza całej serii artykułów o idealnej pracy ustanawia punkt, z którego można porównywać inne zajęcia pod kątem wynagrodzenia, czasu pracy i zakresu obowiązków. Za sprawą meduzy mogliśmy jeszcze bardziej przesunąć granicę fantazji o pracy jako zajęciu wolnym od wypadków. Przy tym wszystkim obraz pracy, jaki wyłania się do tego momentu z dyskursu publicznego obecnego w mainstreamowych portalach internetowych, to obraz pracy zredukowanej do pracy zarobkowej niezależnie od tego, czy będzie to praca idealna, czy nieidealna. Fantazja, którą tu zrekonstruowałem, jest w moim mniemaniu najbardziej fantastyczna choćby dlatego, że nawet miejsce jej ziszczenia się przypomina biblijny raj. Jednak obok serii artykułów o ofercie Tourism Queensland znajdują się oparte na tym samym mechanizmie teksty, które ujawniają fantazje na temat idealnej pracy czy nawet idealnej utraty pracy. Przy tym należy pamiętać, że inne fantazje o idealnej pracy nie oznaczają innego ideału pracy, bo to ciągle jest ta sama fantazja o pracy bez pracowania, tyle że niejako mniej ambitna, mniej rajska, a zatem mniej fantastyczna. Porównanie tych różnych, a jednocześnie bardzo do siebie podobnych fantazji uzupełnia obraz pracy w kapitalizmie, jakby na zasadzie: powiedz mi, o czym fantazjujesz, a powiem ci, czego nie masz. Mówiąc jeszcze inaczej, analiza ekscesu pracy pozwala nam na zasadzie opozycji określić cechy pracy, której doświadcza ogół (pomniejszony o margines). Eksces, o którym mowa, najłatwiej (podobnie jak miało to miejsce w wypadku utopijnej wizji pracy na „rajskiej wyspie") dostrzec, porównując znaną praktykę pracy do praktyki pracy, która jest niespotykana, choćby w ujęciu geograficznym, chodzi o „utopię miejsca"[6]:

> *Szkoccy górale szukają lekarza: niecodzienna oferta pracy.* (T9)
>
> Mieszkanie z widokami, świeże powietrze, górskie wycieczki, kajakarstwo, wędkowanie, doskonały tradycyjny pub i zerowa przestępczość, a do tego 70 tysięcy funtów rocznie za pracę co drugi tydzień – to oferta dla lekarza, który zechce osiąść w szkockiej wiosce Applecross.
>
> Nowy lekarz będzie wprawdzie dzielić obowiązki z Janice Cargill, mieszkającą w Applecross od 15 lat. Lekarską parę obowiązuje oryginalny system pracy: lekarz na dyżurze musi być gotów do pomocy pacjentom przez 24 godziny na dobę przez okrągły tydzień. Za to kolejne siedem dni ma wolne. (T9)

„Niecodzienność" „niecodziennej pracy" ma w *definiensie* konkret: „mieszkanie z widokiem", „świeże powietrze", „górskie wycieczki", „kajakarstwo", „wędkowanie", „tradycyjny pub". Ma także bardziej abstrakcyjną definicję, która – przez określenie w kategoriach dwóch podstawowych wymiarów pracy w kapitalizmie – umożliwia porównanie, a chodzi mi o wynagrodzenie i wymiar czasu pracy: „70 tysięcy funtów rocznie za pracę co drugi tydzień". Podobnie do „najlepszej pracy na świecie" treść tej fantazji sprowadza się do akcentowania wakacyjnego charakteru pracy – pracy, która ma cechy czasu

[6] Zob. J. Szacki, *Spotkania*…, s. 65–84.

wolnego lub wiąże się z możliwością dysponowania znaczną ilością takiego czasu. Fantazja, z którą mamy tu do czynienia, pozostaje nią przez wyparcie tego, co wiąże się z kontraktem – „lekarz będzie wprawdzie" „musiał" pracować, „za to kolejne siedem dni wolne". Tutaj przypomnę, że fantazja, zasłaniając brak, faktycznie tworzy wyparty punkt odniesienia, co w tym miejscu oznacza, iż fantazjując o pracy o cechach, które zostały przedstawione, masowo doświadczamy pracy, której cechy nie są w stanie sprostać cechom tej wymarzonej. W tym konkretnym wypadku, choć zdaje się, że posada lekarza szkockich górali nie może przebić „najlepszej pracy na świecie", to przesuwanie się granicy fantazji ku fantazji mniej ambitnej, mniej fantastycznej może wyznaczyć granicę pomiędzy pracą, która ciągle jest fantazją a pracą, która staje się horrorem. Kolejny artykuł ciągle jest z gatunku utopii rozumianej jako opis miejsca idealnego, miejsca, którego „nie ma", ewentualnie miejsca odległego:

> *Za pracą do Norwegii: potrzebują wysoko wykwalifikowanych fachowców.* (T42)
>
> Szukasz pracy? W Norwegii szukają pracowników! Jak podaje gazeta „Norway Post", pomimo kryzysu norweskie władze imigracyjne poszukują wielu specjalistów – między innymi informatyków i inżynierów. W Norwegii brakuje też pracowników opieki społecznej i specjalistów od ochrony zdrowia. Norweskie władze narzekają, że w związku ze słabą znajomością miejscowego rynku pracy za granicą, odzew na ogłoszenia jest bardzo niski. (…) Urząd reklamuje więc Norwegię jako atrakcyjny kraj dla pracowników, który zapewnia dobre warunki życia i zatrudnienia oraz solidną opiekę społeczną (…). (T42)

Powyższy artykuł przedstawia zgodnie z konwencją utopii sytuację niebywałą – „szukają pracowników!" „pomimo kryzysu". Pomijając kontekst zmniejszonego popytu na pracę w okresie spowolnienia gospodarczego, choć bezrobocie jest jedną z odsłon kapitalistycznego horroru pracy, należy zwrócić uwagę na ciągle powtarzające się znaczenia pracy idealnej. W tym przypadku autorzy koncentrują się na syntetycznie ujętych „dobrych warunkach życia i zatrudnienia" oraz „solidnej opiece społecznej". Z jednej strony mamy tu do czynienia ze znaczeniami pracy, które po stronie definiującej mają „życie" i „zatrudnienie" i jako zróżnicowane przesądzają o tym, czy określony proces pracy stanowić może przedmiot fantazji, czy też jest doświadczeniem horroru pracy w kapitalizmie. Z drugiej strony, choć granica fantazji o pracy stopniowo przesuwa się ku horrorowi, mamy tu ciągle do czynienia z fantazją generującą wyparty punkt odniesienia, określającą to, czego podmiotowi pracy brakuje, a w związku z tym, definiując proces pracy, który staje się zbiorowym doświadczeniem. Praca ta wiąże się z „niedobrymi" lub „złymi" „warunkami zatrudnienia", a jej rewersem są „niedobre" lub „złe" warunki życia oraz „niesolidna" „opieka społeczna". Tu też pojawia się ciekawa niekonsekwencja obecna w dyskursie publicznym reprezentowanym przez mainstrea-

mowe portale internetowe, które skłonne są opowiedzieć się po stronie ideologii neoliberalnej, choćby w momencie, w którym utożsamiają tę ideologię z „eksperckością", ale z drugiej strony nie wykluczają roztaczania fantazji o porządku społecznym w stylu skandynawskiego państwa dobrobytu.

Fantazja o pracy idealnej jest fantazją o pracy, która w jak najmniejszym stopniu przypomina pracę, bowiem treścią tej fantazji są nieliczne lub nieuciążliwe obowiązki pochłaniające niewielką ilość czasu, co pozostawia znaczący obszar czasu wolnego, w którym można wydać otrzymywane za idealną pracę wysokie wynagrodzenie. Zatem, choć praca idealna pozostaje idealną, to nie zmienia się jedna jej cecha, a chodzi o to, że nawet w fantazji o pracy ciągle funkcjonuje takie znaczenie przypisywania pracy zarobkowej cechy warunku niemożliwości autokreacji podmiotu pracy. Mówiąc inaczej, nawet praca marzeń jest pracą, która stanowi w jakimś sensie blokadę rozwoju. Realizuje się tu paradoksalna zasada, która obecna jest pośród tradycyjnych pedagogów pracy, jakoby humanizacja pracy wiązała się ze zwiększaniem obszaru czasu wolnego od pracy oraz zmniejszaniem się uciążliwości pracy. Tym samym, nawet w fantazjach o humanizacji pracy przypisuje się znaczenie dehumanizacji, a proces humanizacji może swobodnie (gdy tylko pozwalają na to zarobki) toczyć się w czasie od pracy wolnym.

Kolejne teksty nie spełniają już wymogów stawianych utopii jako gatunkowi literackiemu, a to dlatego, że fantazja o pracy dotyczy pracy w Polsce. Tym samym nie chodzi tu o idealny porządek społeczny, a jednocześnie porządek niebywały, bo odległy od tego, co dzieje się tu i teraz. Fantazjowanie o pracy ciągle ma te same cechy, które zostały wyłuszczone w poprzednim akapicie, ale praca, której dotyczy fantazja staje się coraz bardziej osiągalna, coraz bardziej powiązana z Realnym, a zatem coraz mniej idealna, choć ciągle mamy do czynienia z fantazją. Ujmując to wprost, trudno konkurować z fantazją „najlepszej pracy na świecie", choć można się do niej odnieść:

> *Polska ma swoją pracę marzeń: powalcz o pięciocyfrową pensję u szejka.* (T118)
>
> Wprawdzie nie na rajskiej wyspie Hamilton, a w podwarszawskiej rezydencji, ale za to w zamian za pięciocyfrowy, comiesięczny przelew na konto. Tak wygląda polska „praca marzeń", którą ma w swojej ofercie jedno z toruńskich biur doradztwa personalnego. Zwycięzca rekrutacji nie będzie musiał doglądać australijskich żółwi, ale zapewnić rozrywkę arabskiemu szejkowi.
>
> (…) Zwycięzca polskiej wersji „pracy marzeń" z pewnością aż tak silnej konkurencji mieć nie będzie – obowiązki trochę poważniejsze, pieniądze mniejsze, ale w dobie kryzysu gospodarczego oferta (…) to i tak niezła fucha.
>
> *Zabawa szejka przede wszystkim.*
>
> Biuro właśnie rozpoczęło poszukiwania osób na stanowisko „housekeeping manager" (w wolnym tłumaczeniu „gospodarz domu", w jeszcze wolniejszym „luksusowa gosposia"). Obowiązki? „Dbanie o to, żeby właścicielowi rezydencji było przyjemnie". Właścicielem jest nie byle kto, bo arabski

arystokrata. Sęk w tym, że w swojej podwarszawskiej rezydencji bywa kilka razy w roku i to właśnie wtedy „gospodarz domu" będzie musiał błyszczeć.

(…) To wymagający pracodawca, ale i tak osoba, która przejdzie rekrutację, powinna traktować tę pracę jako przygodę życia. (…) Jedno jest pewne – w zamian za dyskrecję, doglądanie personelu i zapewnienie szejkowi świetnej zabawy „gospodarz domu" będzie mógł liczyć na miesięczną „pensję menadżerską", czyli przynajmniej kilkanaście tysięcy złotych. (T118)

„Polska ma swoją pracę marzeń" na miarę Polski właśnie. Autor nie może nie odnieść się do cyklu artykułów rozpalających fantazję o idealnej pracy, a sposób w jaki to robi, implikuje wymiary fantazji, a zatem i wymiary pracy, dodatkowo możemy w powyższym tekście dostrzec przesuwanie się granicy fantazji w stronę horroru pracy. Wspomniane już stałe cechy pracy – niezależnie od tego, czy mamy do czynienia z fantazją czy horrorem pracy w kapitalizmie – wynagrodzenie („pięciocyfrowa pensja"), wymiar czasu pracy („kilka razy w roku") i obowiązki („zapewnienie rozrywki") mają czynić omawianą ofertę mianem „niezłej fuchy". Niedosiężna granica wyznaczona przez „najlepszą pracę na świecie" staje się punktem odniesienia: „obowiązki poważniejsze", „pieniądze mniejsze", „tak wygląda polska «praca marzeń»". Tym samym „polska praca marzeń" w perspektywie „najlepszej pracy na świecie" jest horrorem, w który uruchomiona jest dosłownie dialektyka panowania i niewoli. Oto „arabski szejk" zjawia się z jakiś powodów w demokratycznym państwie, poszukując „luksusowej gosposi", która „będzie musiała błyszczeć" i „zapewnić rozrywkę". Nie dość, że fantazja ta nie dorówna fantazji „najlepszej pracy na świecie", to jest ona nośnikiem horroru pracy w kapitalizmie, który wyraża się w słowach „zabawa szejka przede wszystkim". „Przede wszystkim", czyli wszystkie inne aspekty procesu pracy schodzą na dalszy plan i nie pomogą tu zaklęcia, iż należy tego rodzaju uwikłanie się w dialektykę panowania i niewoli traktować jako „przygodę życia". Kłopot polega na tym, że można pomyśleć, iż rozciąganie pojęcia „przygoda życia" jest nieograniczone, a zatem nie stanowi to pojęcie czynnika różnicującego fantazję pracy od jej horroru. Mówiąc wprost, jeżeli za „przygodę życia" uznana została „najlepsza praca na świecie", później zaś „polska praca marzeń", która jest „nie najlepszą pracą na świecie", to koniec końców za przygodę życia równie dobrze możemy uznać to, co przytrafiało się polskim emigrantom pracującym za granicą oraz obcokrajowcom pracującym w Polsce, a co określić można jako urzeczywistnienie się horroru pracy w kapitalizmie w niedopuszczalnej przez prawo postaci.

Wracając do „polskiej pracy marzeń", należy postawić pytanie w takim oto brzmieniu: jeżeli fantazjujemy o staniu się sługą arabskiego szejka, to co to musi znaczyć o pracy, która faktycznie przypada nam w udziale? Fantastyczność, niebywałość omawianej oferty wiąże się z wynagrodzeniem i wymiarem czasu pracy – podobnie jak w doniesieniu Onet.pl o pracy maklera:

Wysyp kandydatów do zawodu maklera. (O201)

Do dwóch tegorocznych egzaminów, uprawniających do wykonywania zawodu maklera, przystąpiło aż 817 kandydatów, informuje „Parkiet". (…)

Przed egzaminem, który odbył się w miniony weekend, na liście maklerów papierów wartościowych było 2066 osób, w tym 65, które zdały w tym roku w marcu. Jednak spośród wszystkich posiadaczy licencji w zawodzie pracuje tylko kilkaset.

Ci, którym uda się dostać do elity, zarabiają krocie. Maklerzy z warszawskich działów sprzedaży instytucjonalnej zarabiają średnio dziesięć razy więcej, niż wynosi przeciętne wynagrodzenie w Polsce. Pensje najlepszych są zdecydowanie wyższe, twierdzi „Parkiet". (O201)

W tym wypadku chodzi już jednak tylko o zarobki „dziesięć razy więcej niż przeciętne wynagrodzenie", a w wypadku „najlepszych" „zdecydowanie wyższe". Granice fantazji coraz bardziej zbliżają się do horroru pracy, a z chwilą uznania, iż niejako wskaźnikiem obserwowalnym tego, czy dana praca jest „pracą marzeń", jest liczba aplikujących o nią osób, to zmierzamy do wyznaczenia bardzo wąskiego obszaru pomiędzy fantazją o pracy a horrorem pracy:

Praca marzeń w krakowskim urzędzie. Płaca: 1,5 tysiąca brutto. (T224)

Niemal sześciuset chętnych na jedno miejsce pracy – wcale nie na rajskiej wyspie, tylko w krakowskim urzędzie. Taki tłum odpowiedział na ogłoszenie o poszukiwaniu… sekretarki do wojewódzkiego inspektoratu ochrony środowiska. Zgłaszają się chętni po dwóch kierunkach studiów, z certyfikatami językowymi – donosi „Dziennik Polski". (…)

Aby dostać tę posadę, wystarczy się legitymować wykształceniem średnim. Tymczasem większość z 587 podań złożyły osoby z wykształceniem wyższym, nawet po dwóch kierunkach studiów i certyfikatami potwierdzającymi znajomość dwóch języków obcych. Większość to 30-latkowie z kilkuletnim stażem zawodowym. A proponowane wynagrodzenie to tylko ok. 1,5 tys. zł brutto miesięcznie – dziwi się „Dziennik Polski".

Bardzo dobre miejsce pracy?

Mimo to krakowski Wojewódzki Inspektorat Ochrony Środowiska okazuje się wyjątkowo dobrym miejscem pracy, bo o stanowisko specjalisty w laboratorium ubiega się ponad 200 osób. W tym przypadku trzeba mieć wykształcenie wyższe, a o pracę za 1,8 tys. zł brutto starają się nawet chemicy z tytułem doktora – donosi gazeta.

Jeszcze rok temu o posadę sekretarki w Urzędzie Marszałkowskim w Krakowie starało się zaledwie 17 osób. (T224)

Praca za „1,5 tysiąca brutto" z jednej strony znów pokazuje wynagrodzenie jako podstawowy wymiar pracy w kapitalizmie, ale tak może być „pracą marzeń" „wcale nie na rajskiej wyspie", gdy tylko w pewnych warunkach aplikować o nią będzie „tłum", „sześciuset chętnych". Przypominam, że materiał empiryczny zbierany był w pierwszym roku kryzysu finansowego, a „praca w krakowskim urzędzie" stała się „pracą marzeń" wraz z pojawieniem się informacji o perspektywach rynku pracy. W tym układzie fantazja o pracy staje się fantazją o jakimkolwiek stałym zajęciu zarobkowym, które jako negatywny

punkt odniesienia ma pozostawanie bezrobotnym. I znów można zapytać, jakaż praca przypada nam w udziale, skoro urzędnicza praca za „1,5 tysiąca brutto" może stać się przedmiotem fantazji?

Znaleźliśmy się w bardzo wąskim wycinku kontinuum rozpiętym pomiędzy biegunami fantazji o pracy i horroru pracy, a w tle jako punkt odniesienia pojawiło się zjawisko bezrobocia. Zjawisko to jest kluczowe dla budowania lęku przed byciem nikim, ale nim przejdę do tego wątku, muszę opisać fantazję o utracie pracy. Fantazja, o której mowa, spełnia wszystkie cechy, jakie ma fantazja, a dodatkowo wpisuje się w konwencję utopii jako opisu rzeczywistości idealnej i niebywałej:

> *Hurra, zwolnili mnie! Ranking państw, w których warto stracić pracę.* (T70)
>
> Utrata pracy nie należy do najprzyjemniejszych sytuacji w życiu człowieka. Są jednak państwa, które za wszelką cenę starają się osłodzić tę przykrą chwilę swoim obywatelom. Magazyn „Foreign Policy" opublikował listę krajów, w których bezrobocie wcale nie musi oznaczać tragedii.
>
> Wyniki badania „Foreign Policy" nie zaskakują. Na pierwszym miejscu rankingu znalazły się kraje skandynawskie: Szwecja, Norwegia, Dania i Finlandia. Zwolniony pracownik może tam liczyć na zasiłek w wysokości nawet 90 procent poprzedniej pensji, wypłacany nawet przez 4 lata. Dodatkowo służby zatrudnienia oferują pomoc w aktywnym poszukiwaniu pracy, pomagają pisać CV i prowadzą szkolenia.
>
> Bezrobotni Duńczycy mogą także liczyć na czasowe zatrudnienie na stanowiskach zwalnianych na kilka czy kilkanaście miesięcy np. przez osoby, które akurat przebywają na urlopie macierzyńskim.
>
> *Na zasiłku do wieczności.*
>
> Drugie miejsce w rankingu „Foreign Policy" zajęły kraje Beneluksu. Co prawda w Belgii bezrobotny dostaje „tylko" 60 procent ostatniej pensji, ale taki zasiłek można po spełnieniu pewnych warunków pobierać praktycznie w nieskończoność. Z kolei w Luksemburgu zwolnieni z pracy mogą dostawać zasiłek wynoszący nawet 2,5-krotność płacy minimalnej. Jej wysokość? Ponad 1300 euro. (T70)

Bezrobocie będące jednym z najczarniejszych scenariuszy „ćwiczonych" przez podmiot pracy w kontekście lęku przed byciem nikim, jak się okazuje, może mieć też postać fantazji. Co ważniejsze, to to, że fantazja o „osłodzonej przez państwo" utracie pracy jest nie tylko fantazją o bezrobociu, ale w konsekwencji fantazją o pracy z tego prostego względu, że w perspektywie pracy, jaka przypada w udziale tu i teraz, nawet stan bezrobocia w krajach „zrealizowanej" utopii wydaje się warty fantazji. Co ciekawe, bezrobocie w fantazji o nim ma te same cechy, które ma praca: wynagrodzenie („nawet 90 procent poprzedniej pensji", „«tylko» 60 procent ostatniej pensji", „nawet 2,5-krotność płacy minimalnej") oraz czas trwania uprawnienia („nawet 4 lata", „na zasiłku do wieczności", „praktycznie w nieskończoność"). Jeżeli fantazja o „najlepszej pracy na świecie" jest ekscesem w kontekście procesu pracy, który przypada w udziale podmiotowi pracy, to fantazja o „najlepszym bezrobociu na świe-

cie" jest ekscesem ekscesu. Fantazja o bezrobociu jest taką odmianą fantazji o pracy bez pracy, która przestaje być metaforą, a staje się dosłowna. Przy tym wszakże niejasne pozostaje stwierdzenie, że „utrata pracy nie należy do najprzyjemniejszych sytuacji w życiu człowieka", tak jakby jednostki miały jakąś trwałą dyspozycję do pracy, jakbyśmy byli z konieczności podmiotami pracy, jakby praca była niezbywalną cechą człowieka – z czym trudno się nie zgodzić.

15.2. Horror pracy i bezrobocia

Eksces fantazji o bezrobociu przekształca znaczenia, które na ogół bezrobociu jako zjawisku oraz doświadczeniu są przypisywane. Ze względu na ekonomiczne zdeterminowanie egzystencji podmiotu pracy wytwarza się lęk przed byciem nikim – ekonomiczna odmiana tego lęku określa aktywność podmiotu pracy aż do momentu uzyskania uprawnienia do stałego świadczenia, którym w omawianych przypadkach jest emerytura. Fantazja o bezrobociu w konwencji „na zasiłku do wieczności" jest *de facto* fantazją o stałym świadczeniu uniezależniającym los podmiotu pracy od zmiennych warunków rynku, od całej gamy przymusów, którym musi sprostać jednostka. Fenomenograficzne badanie znaczeń nadawanych pracy i doświadczeniu szkolnemu ujawniło figurę „lęku przed byciem nikim", która choć w szczegółach różniła się pośród poszczególnych grup respondentów, to wyrażała ekonomiczną determinację w ostatniej instancji, którą można ująć w równoważności – jeżeli „praca", to wtedy i tylko wtedy „życie". Tym samym, „życie" jest jedynym powodem i jedynym skutkiem „pracy", z tym wszakże zastrzeżeniem, że uwzględniając silną opozycję między „pracą" a „życiem" należałoby dodać, iż „życie" jako skutek „pracy" przez „pracę" jest w jakiś sposób ograniczone, pomniejszone, uszczuplone choćby w wymiarze temporalnym. Dodać należy, że dzieje się tak w sytuacji instrumentalnego postrzegania pracy, które – jak można dostrzec – zdaje się konieczną orientacją na pracę w kapitalizmie.

W każdym razie stawką gry w podział pracy w kapitalistycznej gospodarce jest życie. Wątek „lęku przed byciem nikim" (258/615) obejmuje doniesienia o: bezrobociu (jego rozmiarach i tendencjach, grupach zagrożonych bezrobociem); zwolnieniach grupowych (w kontekście redukcji zatrudnienia lub upadłości zakładów pracy) i indywidualnych trudnościach w poszukiwaniu pracy, a także w losie osób bezrobotnych.

Materiał empiryczny w obrębie fenomenu budowania lęku przed zwolnieniem i bezrobociem jest wewnętrznie niezróżnicowany. Mówiąc inaczej, mamy tu do czynienia z cyklem artykułów (najliczniejszym spośród wyodrębnionych) przedstawiającym tendencje na rynku pracy w okresie kryzysu. Tu pojawia się wątpliwość, czy traktować te artykuły jako czysto informacyjne, czy też mają one inne znaczenia? W perspektywie potencjalnej funkcjonalności lęku przed bezrobociem dla pracodawców oraz wobec zabiegów retorycznych stosowanych w artykułach przynoszących „dobre wieści" z rynku

pracy należy sądzić, że nie chodzi po prostu o przekaz informacji. Mam tutaj na myśli taki typ narracji, w których dyskutuje się z danymi statystycznymi w rodzaju – skoro jest tak dobrze, to nie znaczy, że jest dobrze:

> *Padł rekord zatrudnienia.* (O269)
>
> W ostatnim kwartale przybyło 179 tys. osób pracujących. Zdaniem ekspertów to początek poprawy sytuacji na rynku pracy.
>
> Według GUS, który od początku lat 90. prowadzi Badania Aktywności Ekonomicznej Ludności (BAEL), w Polsce pracuje obecnie (III kwartał 2009 r.) 16 mln osób. To najlepszy wynik w historii. Do tej pory najwięcej osób pracowało w IV kwartale 2008 roku, o 21 tys. mniej niż w obecnie. Najmniej osób pracowało w I kwartale 2004 r., czyli 13,47 mln. Od tamtego czasu powstało więc 2,55 mln nowych miejsc pracy.
>
> – Pracodawcy nie wiedzą, jaka będzie sytuacja gospodarcza, dlatego wolą wiązać się z pracownikami na krótko – mówi Wiktor Wojciechowski z Fundacji Forum Obywatelskiego Rozwoju.
>
> Z najnowszych danych GUS wynika też, że pracujemy coraz dłużej. W II kwartale było 39,6 godzin tygodniowo, a w III – 41,2.
>
> Bardziej pesymistycznie (…) ocenia sytuację na rynku pracy Julian Zawistowski z Instytutu Badań Strukturalnych. Jego zdaniem w najbliższych dwóch, trzech kwartałach liczba pracujących nie będzie rosła. Dopiero potem możemy spodziewać się ożywienia na rynku pracy. (O269)

Powyższy artykuł jest najbardziej jaskrawym przykładem sposobu dyskutowania z danymi (jeżeli dane te nie potwierdzają tezy o pogarszającej się koniunkturze), gdyż zawiera „najlepszy wynik w historii", a właściwie najlepszy wynik w historii tego badania wykonywanego w wystandaryzowanej metodologii. Z jednej strony mamy wyniki olbrzymiego badania prowadzonego przez GUS z wnioskiem „przybyło 179 tys. osób pracujących", a z drugiej głosy komentatorów wieszczące pogorszenie się sytuacji na rynku pracy: „Pracodawcy nie wiedzą, jaka będzie sytuacja gospodarcza, dlatego wolą wiązać się z pracownikami na krótko". W takim komentarzu można dostrzec główną tezę Kantowskiej historiozofii, iż oto osoba przewidująca zdarzenia sama je powoduje i od tego zależy trafność jej przewidywań. Chodzi mi o to, że to szczególne doniesienie z roku 2009, w którym statystyki rynku pracy wskazywały na zwiększające się bezrobocie, spotkało się z komentarzem, którego warunkiem trafności jest wiedza o planach pracodawców. Sytuacja komplikuje się dodatkowo, gdy uświadomimy sobie, że „kryzys" może przez klasę przedsiębiorców oceniany być zgodnie z zasadą „im gorzej, tym lepiej" (26/615):

> *Kryzys? Świetna wymówka do zwolnień: zwalniają, choć nie muszą.* (T92)
>
> Pracodawcy wykorzystują kryzys, by zwolnić drogich pracowników i zatrudnić tańszych – pisze „Dziennik". – Podczas boomu to pracownicy dyktowali warunki, teraz nasza kolej – otwarcie mówią pracodawcy w rozmowie z gazetą.

Dyrektor zarządzający dużej firmy, z którym rozmawiał „Dziennik", przyznaje otwarcie: nie musiał ciąć kosztów, żeby ratować firmę, ale przeprowadził właśnie zwolnienia i uzasadnił je kryzysem. – Ja w ten sposób maksymalizuję zysk – wyjaśnia.

Podobne relacje można usłyszeć od innych pracodawców. Jednak żaden z nich nie chciał opowiedzieć „Dziennikowi" o tych praktykach pod nazwiskiem. – Gdybym zdradził to wszystko, podając swoje nazwisko, w środowisku groziłby mi lincz – mówi jeden z nich.

Pracodawcy opowiadają jednak ze szczegółami o tym, jak zwalniają zbyt drogich pracowników, zastępując ich tańszymi, jak obniżają pensje, dając alternatywę: to albo upadek firmy i utrata miejsc pracy. – Wystarczy powiedzieć „kryzys" i nie będzie protestów zespołu – mówią.

Kryzysowy scenariusz.

Jak pisze „Dziennik", przykładów na takie praktyki jest wiele, ich scenariusz zazwyczaj brzmi podobnie: szefowie zawiadamiają podwładnych, że ich firma źle znosi kryzys i trzeba zwolnić część załogi, a części obniżyć pensje. Prawda jest jednak taka, że zagrożenia na razie nie ma. Kryzys to tylko dobry pretekst do zmian, które wcześniej byłyby niemożliwe.

Dyrektor średniej wielkości firmy z Mazowsza zmniejszył niedawno pracownikom wynagrodzenia o 20 proc. i zwolnił kilka osób. Na ich miejsce zatrudnił nowych ludzi za znacznie mniejsze pieniądze. Załodze firmy całą operację uzasadnił prosto: kryzys. W rozmowie z „Dziennikiem" nazywa ją jednak bez ogródek „przywracaniem normalności". – Gdy trwała dobra koniunktura, pracownicy mieli nadmierne oczekiwania, wręcz szantażowali: albo lepsza pensja, albo idziemy do konkurencji. Teraz mogę poodkręcać tamte zobowiązania, zasłaniając się ciężką sytuacją na rynku – opowiada.

(…)

W jednej z dużych firm sprzedających zagraniczne markowe ubrania w różnych miastach Polski zwolnienia trwają już od końca ubiegłego roku. Zwolniono kilkudziesięciu etatowych pracowników i zastąpiono ich dwukrotnie tańszymi, zatrudnionymi na umowę o dzieło. Oczywiście oficjalnie zawinił światowy kryzys gospodarczy. Jednak jeden z pracowników sklepu w Gdańsku zauważył: – Obroty rzeczywiście zmniejszyły się, ale nie był to tak drastyczny spadek, jak mówił nasz szef. Rok czy dwa lata temu okres od lutego do kwietnia też nie był najlepszy, ale wtedy zwolnień nie było.

Idealna okazja.

Tendencję potwierdzają eksperci. Zdaniem Jacka Zakrzewskiego, eksperta od zasobów ludzkich z SGH, recesja jest idealnym momentem, aby przewietrzyć firmę bez narażania się na protesty zespołu. – Można pozbyć się gorszych pracowników, obniżyć wynagrodzenia, zdobyć fachowców za mniejsze pieniądze – mówi „Dziennikowi".

Pracownicy diagnozują jednak praktyki swoich szefów inaczej niż oni sami. – Kryzys jest pretekstem do wyzysku – uważa pracownik z Gdańska. On i inni ludzie w podobnej sytuacji godzą się na gorsze warunki zatrudnienia, bo

choć recesja często nie dotyka firmy tak mocno, jak mówią ich szefowie, to nie ma wątpliwości, że w całym kraju bezrobocie rośnie.

Dlatego, jak przyznaje wiceprzewodniczący OPZZ Franciszek Bobrowski, ci, którzy chcą utrzymać swoje dotychczasowe zajęcie, są w stanie naprawdę wiele znieść. – Zgadzają się na obniżki wynagrodzeń, na znacznie gorsze warunki. A to z pewnością rodzi pokusę u szefa, aby tę panikę wykorzystać – mówi „Dziennikowi" związkowiec. (T92)

Zdecydowałem się na zacytowanie powyższego tekstu w całości, gdyż jest on kluczowy z punktu widzenia interpretacji, wyłaniającej się z dyskursu publicznego silnej ambiwalencji, która podąża za antagonizmem między klasą pracowników i przedsiębiorców. Zacznijmy od tego, że „kryzysowi" przypisane jest znaczenie „świetnej wymówki do zwolnień", co możemy rozpatrywać jako krytyczny względem konsensu na nadrzędność interesów klasy przedsiębiorców głos w dyskursie publicznym lub też jako eksces „rozumu cynicznego"[7], w którym sytuuje się bez zażenowania wyzysk w samym centrum procesu pracy. Mam tutaj na myśli „wymówkę", która jest najlepszym przykładem perlokucji w rozumieniu manipulacyjnego użycia języka, przekreślającego warunki możliwości racjonalnego podejmowania decyzji przez strony dyskursu społecznego[8]. Idealistyczne podejście J. Habermasa do sytuacji komunikacyjnej przekreślane jest jednak przez rozum cyniczny, a mówiąc inaczej – można przypisać pewnemu uzasadnieniu znaczenie „wymówki", ale to nie spowoduje, że przestaje to uzasadnienie działać. W omawianym wypadku mamy raczej do czynienia z ekonomiczną determinacją umożliwiającą porozumienie: „Niższe zarobki mają być ceną za utrzymanie pracy – takie rozwiązanie proponuje minister gospodarki (…) Projekt popierają pracodawcy", ale co ważniejsze także pracownicy, którzy „zgodzili się na czasowe zmniejszenie płac" (T16).

Wracając do omawianego tekstu, należy zwrócić uwagę na to, że „kryzysowi" przypisane jest przez stronę reprezentującą klasę przedsiębiorców znaczenie „przywracania normalności". Zatem, na czym owa „normalność" polega? W czasie kryzysu doszło do zmiany układu sił, a „normalność" na rynku pracy wiąże się z tym, że nastąpił czas, w którym przyszła „kolej" na pracodawców w „dyktowaniu warunków". Tym samym sytuacja, w której pracownik ma wpływ decydujący na warunki pracy, jest sytuacją „nienormalną" (choć w ogóle nie sposób sobie wyobrazić sytuacji, w której pracownik może „dyktować warunki"), to właściwie chodzi o uzależniony od koniunktury za-

[7] Mam tu na myśli splot okoliczności, które Peter Sloterdijk przedstawia jako „zmierzch fałszywej świadomości", ale w przedziwnie pokomplikowany sposób, w którym to krytyka ideologii okazała się bardziej naiwna od samych ideologii. Nowoczesny cynik dysponuje natomiast „oświeconą fałszywą świadomością", „sarkastycznym zdrowym rozsądkiem", który łączy realistyczne dostosowanie się z pełną świadomością negatywnych tego skutków. Zob. P. Sloterdijk, *Krytyka cynicznego rozumu*, Wrocław 2008, s. 19–25.

[8] Pojęcie perlokucji za J. Habermasem, który z kolei wplótł to pojęcie J.L. Austina do swojej koncepcji działania komunikacyjnego. Zob. J. Habermas, *Teoria*…, t. 1, 477–487.

kres upełnomocnienia pracowników. „Normalność", o której mowa, wiąże się ze „zwolnieniem drogich pracowników", mających „nadmierne oczekiwania", i „zatrudnieniem tańszych". W ogóle chodzi o to, że kryzys umożliwia „przewietrzenie firmy", czyli „pozbycie się gorszych pracowników", „obniżenie wynagrodzeń", „zdobycie fachowców za mniejsze pieniądze". Ostatecznie kryzysowi przypisane jest znaczenie „idealnej sytuacji", które pozostając w asocjacji z koncepcją „normalności", daje ciekawy wniosek, iż „idealna sytuacja", czyli „kryzys" – który staje się uzasadnieniem umożliwiającym „maksymalizację zysku" – jest sytuacją „przywrócenia normalności". Tym samym doszliśmy do sedna: normalnością kapitalizmu jest maksymalizacja zysków, a ta, jak wynika ze znaczeń przypisanych kryzysowi, nabiera dynamiki w czasie kryzysu właśnie.

Oto „normalność" kapitalizmu, którą z poczuciem ujawienia głęboko skrywanej tajemnicy wyjawia anonimowo „pracodawca", obawiający się „linczu środowiska" za to, że zdradził, iż „wystarczy powiedzieć «kryzys»", aby doprowadzić do skonstruowania przyzwolenia na pogorszenie warunków pracy i płacy. Ostatecznie „lincz" byłby nieuzasadniony, gdyż pracownicy ową tajemnicę już znają: „Kryzys jest pretekstem do wyzysku – uważa pracownik z Gdańska". To w jakimś sensie przechyla szalę na rzecz traktowania wyjawienia tajemnicy kapitalizmu w Sloterdijkowskich kategoriach rozumu cynicznego, które *de facto* stanowią warunki nieskuteczności krytyki – wszyscy wiedzą, jaki porządek społeczny wiąże się z kapitalizmem oraz że dyskurs pracodawców z pracownikami pełny jest „wymówek" różnego rodzaju, ale ta wiedza jest pozbawiona transformatywnej siły. W tym sensie trudno zgodzić się ze zdaniem, iż „pracownicy diagnozują jednak praktyki swoich szefów inaczej niż oni sami", bo diagnozują podobnie, tyle tylko, że pozostają po drugiej stronie stosunku, który dla ich „szefów" ma znaczenie zysku.

Podążając tropem „przywracania normalności" jako znaczącego pojęcia „kryzysu", wiemy, że choć zajmujemy się sensem pracy, to pozostajemy w niejakim oddaleniu od niego. Niemniej w łańcuchu ekwiwalencji jesteśmy od pojęcia pracy oddaleni zaledwie o jedno ogniwo. Chodzi mi o powiązanie pojęcia „kryzys" z pojęciem „szacunku do pracy", jak ma to miejsce w poniższym artykule dotyczącym chorób zawodowych, co dodatkowo komplikuje problem:

> *Wzrosła liczba osób z chorobami zawodowymi.* (O17)
>
> Lekarze medycyny pracy alarmują, że wzrasta liczba pracowników chorych na boreliozę. Powodem jest lepsza wykrywalność choroby i polityka firm, które oszczędzały m.in. na szczepieniach.
>
> Leśnicy, górnicy oraz osoby zatrudnione przy wydobywaniu torfu należą do pracowników najczęściej narażonych na choroby zawodowe. Z danych Instytutu Medycyny Pracy im. Jerzego Nofera w Łodzi wynika, że w leśnictwie współczynnik zachorowalności na choroby zawodowe w przeliczeniu na 100 tys. zatrudnionych wynosi aż 1250,1. Dla porównania dla wszystkich pracowników ogółem wynosi on zaledwie 34,7. Nawet praca w hutach przy

produkcji metalu jest mniej niebezpieczna. Współczynnik zachorowalności na choroby zawodowe w hutach wynosi 162,6.

(…) duża liczba osób zatrudnionych w lesie, u których stwierdzono zagrożenie boreliozą, to przede wszystkim efekt zaniedbań pracodawców z poprzednich lat. Firmy zajmujące się leśnictwem nie zapewniły szczepień ochronnych przeciwko kleszczowemu zapaleniu mózgu i opon mózgowych u prawie 2 tys. osób. Z tego też powodu w ubiegłym roku na choroby zakaźne lub pasożytnicze zachorowało 956 pracowników.

Pracodawcy nie tylko nie zapewniają pracownikom szczepień, ale także środków ochrony indywidualnej. Oszczędzają m.in. na spodniach z wkładką przeciwprzecięciową i obuwiu ochronnym.

W efekcie w 2008 roku po raz pierwszy od lat zwiększyła się liczba zgłoszonych chorób zawodowych. Pracodawcy twierdzą, że kryzys jednak ograniczy liczbę osób korzystających z uprawnień związanych z chorobami zawodowymi.

– Mamy nadzieję, że postęp technologiczny spowoduje ograniczenie liczby chorób zawodowych. Kryzys gospodarczy przyniesie nowe zjawisko, jakim jest szacunek do pracy – mówi Jeremi Mordasewicz, ekspert ubezpieczeniowy PKPP Lewiatan. (…) podobne przypadki miały miejsce w poprzednich latach, kiedy pracownicy, mając możliwość kontynuowania zatrudnienia, rezygnowali nawet z rent z tytułu niezdolności do pracy wywołanej chorobą zawodową. (O17)

W centrum zainteresowania jest użyta przez J. Mordasewicza kategoria „nowego zjawiska", które ten „ekspert" jednej z organizacji pracodawców określa jako „szacunek do pracy", a które powiązane jest z kategorią „kryzysu". Gdyby podjąć próbę syntetyzowania pojęcia „przywracania normalności" w kontekście „kryzysu" ze skojarzonym z kryzysem pojęciem „szacunku do pracy", to można by stwierdzić, iż kryzysowi można nadać znaczenie „przywracania szacunku do pracy". Tu można by zastanawiać się, czy „szacunek do pracy" już kiedyś miał miejsce, czy też nie – nie ma to jednak znaczenia, gdyż kluczowe jest to, iż mamy oto do czynienia z artykułem, w którym „szacunek do pracy" definiowany jest w kontekście chorób zawodowych. Treść omawianego tekstu dotyczy statystyk zachorowalności na choroby zawodowe w różnych grupach zawodowych, spośród których wyróżnieni są „leśnicy" ze względu na znacznie przewyższający średnią współczynnik zachorowalności. Autor artykułu podejmuje też próbę określenia przyczyn rosnącej liczby zachorowalności na boreliozę, upatrując ich w „lepszej wykrywalności" i „polityce firm", która sprowadza się do „oszczędzania na szczepionkach". Pierwszy z powodów jest wyjątkowo ciekawy, gdyż sugeruje, iż wzrostu zachorowalności by nie było, gdyby nie postęp w diagnostyce. Do pewnego stopnia to z gruntu poststrukturalne myślenie ma sens, gdyż odnosi się do arbitralności systemu prawa, chodzi bowiem o „zgłaszanie chorób zawodowych" i „liczbę osób korzystających z uprawnień związanych z chorobami zawodowymi". Drugi natomiast powód sprowadza się do „oszczędzania" na bezpie-

czeństwie i higienie pracy, gdzie podmiotem „oszczędzającym" są „pracodawcy". Najważniejsza część artykułu stanowi prezentację prognozy pracodawców oraz „eksperta" jednej z ich organizacji odnośnie tendencji zjawiska chorób zawodowych. Wskazane są dwa czynniki kształtujące interesującą nas tendencję: „postęp technologiczny" i „kryzys". Pierwszy nie wymaga komentarza poza tym, iż „ekspert" Lewiatana upatruje humanizacji pracy w zmianach o charakterze technologicznych, pomijając to, że problem „oszczędzania" na BHP jest dalece bardziej skomplikowany i możemy go utożsamić z jakąś trwałą dyspozycją klasy przedsiębiorców do maksymalizacji zysku. Drugi zaś powód, „kryzys" oznaczający przywrócenie „szacunku do pracy", ma spowodować „ograniczenie liczby korzystających z uprawnień", co sprowadza się do „kontynuowania zatrudnienia". Tym samym otrzymujemy tu definicję „szacunku do pracy", która ma swą istotę w koncepcji pracodawców w tym, że pracownik rezygnuje z uprawnień, które nabył z powodu oszczędności pracodawców na środkach BHP. Taka pokrętna logika wyrażająca faktycznie całkowity brak szacunku do pracy i warunków, w jakich przebiega proces pracy, jest wyrazem podniesienia interesów pracodawców do rangi interesu powszechnego.

I tu powinniśmy wrócić do zagadnienia lęku przed byciem nikim, a właściwie do serii artykułów, które wieszczą kryzys i wiążące się z nim pogorszenie sytuacji na rynku pracy (choć właściwie powinienem był napisać, że poprawienie tej sytuacji dla pracodawców). Konstruowanie lęku może mieć swoje funkcjonalne aspekty, które sprowadzają się do zjawiska „przywracania szacunku do pracy". Wprawdzie można tłumaczyć definiowanie pracy w kategoriach kryzysu jako informowanie o pogarszającej się sytuacji w ekonomii światowej, jako publikowanie informacji o stanie światowej i lokalnej gospodarki, ale z drugiej strony trudno pominąć funkcjonalny dla pracodawców aspekt konstruowania poczucia zagrożenia, szczególnie w przypadku artykułów, w których eksperci organizacji pracodawców, podważając wyniki statystyczne, podsycają lęk. Artykuł o takiej wymowie został już przedstawiony (O269), ale uspokajające statystyki są niefunkcjonalne z punktu widzenia „przywracania normalności" na rynku pracy czy budowania „szacunku do pracy". „84 proc. firm nie planuje zwolnień pracowników, a 19 proc. rozważa nawet zwiększenie zatrudnienia w najbliższych 6 miesiącach – wynika z najnowszych badań firm TNS OBOP oraz Randstad" (O185), co ma oznaczać, że „na rynku pracy mamy do czynienia ze stabilizacją" (O185). Niemniej zaraz pojawia się komentarz – „Zdecydowanie mniej optymistyczni są eksperci rynku pracy organizacji zrzeszających pracodawców" (O185) oraz że „podobnie ostrożny w prognozach dotyczących ryku pracy jest (…) z Konfederacji Pracodawców Polskich" (O185), co oznacza, że wniosek o „stabilizacji na rynku pracy" jest nieostrożny. Tak więc, nie tylko kryzys światowy kształtuje sytuację na rynku pracy, ale ponadto dyskurs masowy kształtuje świadomość pogarszania się sytuacji na rynku pracy, potencjalnie facylitując zgodę na intensyfikację wyzysku.

Rok 2009, pierwszy rok światowego kryzysu, był zatem rokiem „idealnej okazji" „przywrócenia szacunku do pracy". W tym miejscu należy zadać pytanie, o jaki szacunek i wobec jakiej pracy pracodawcom chodzi? Z doniesień mainstreamowych portali internetowych wyłania się horror pracy (75/615). Artykuły, o których mowa mają za swój temat rażące naruszenia praw pracowniczych. Jakie są cechy pracy, która staje się horrorem? W pracy można „zginąć", bo „pracodawcy obniżają koszty, nie zważając na bezpieczeństwo pracowników" lub są „współwinni samobójstwa pracownika".

Praca może być „pracą w niewolniczych i wręcz nieludzkich warunkach", w „warunkach z innej epoki", może być określona jako „współczesne niewolnictwo", w której pracodawcy „traktują pracowników jak niewolników" i „zmuszają do niewolniczej pracy". A to znaczy, że: „wykorzystują", „wyzyskują", „oszukują", „rażąco krzywdzą pracowników", „nie traktują właściwie", „nie respektują praw", „nie wypłacają wynagrodzeń (pieniędzy)", „grożą im", „maltretują", „upokarzają", „pomiatają", „obrażają", „nazywają głupkiem", „nazywają głupim Polakiem", „rzucają obelgi, szyderstwa, złośliwe żarty", „znęcają się psychicznie", „doprowadzają do szału", „gnębią", „straszą", „zastraszają", „pozbawiają wolności", „pozbawiają dokumentów", „biją", „kopią", „każą pracować coraz szybciej i dłużej", „popędzają", „zmuszają do wielogodzinnej pracy", „grożą śmiercią (podpaleniem)" lub „zmuszają do prostytucji". „Pracownicy przeżywają piekło", pracując w „nieludzkich warunkach przy minimalnej płacy", „pracują po 10, 12, a nawet 18 godzin na dobę", co jest „niekończącą się harówką", a do tego dochodzą „dramatyczne warunki życia" – „spanie w pomieszczeniach bez okien", „w pomieszczeniach przypominających klatki z sanitariatami", „w blaszakach bez ciepłej wody", mieszkanie „na kempingach w prymitywnych warunkach". Pomimo to „zarabia się mniej niż potrzeba na życie" lub „pracuje się za darmo".

Wobec tak dramatycznego, acz incydentalnego naruszenia praw pracowniczych umyka ich masowe naruszanie – horror pracy jest uniwersalny, gdyż „pół miliona dręczonych w pracy", „1/4 pracodawców łamie przepisy regulujące zasady wynagrodzenia", w związku z czym ich „zaległości wynoszą 100,1 mln", pracodawcy „coraz częściej zatrudniają na czarno", pracownicy są ofiarami „mobbingu i molestowania seksualnego", „długotrwałego upokarzania lub gnębienia przez przełożonych", wobec czego „boją się przychodzić do pracy" lub nawet są „zmuszeni do złożenia wypowiedzenia". W ogóle „praca jest ciężka", w pracy „dusimy się", mamy „dość siedzenia za biurkiem", praca „wywołuje doła", „jest uciążliwa i monotonna", „szkodzi zdrowiu", prowadzi do „nadmiernego stresu", „wypalenia zawodowego". „Nadmiar pracy szkodzi" – „uszkadza mózg i prowadzi do demencji", prowadzi do „mniejszej sprawności umysłowej", „uboższego słownictwa" oraz „negatywnie wpływa na funkcje poznawcze". Ze względu na „zaniedbania pracodawców" „praca prowadzi do chorób zawodowych", bo „wykonywana jest w niekorzystnych warunkach", no i można „zapracować się na śmierć". Wobec tego poczucie „bycia

niedocenionym", „dyskryminacja płacowa" czy „uleganie presji pracodawcy" są już tylko dopełnieniem postrzegania „rynku pracy" jako „okrutnego".

Narracje, które odsłaniają horror pracy w kapitalizmie, mają dystopijny charakter i powinny być rozpatrywane w kontekście utopijnej specyfiki fantazji o pracy bez pracy. Mówiąc wprost, dystopię pracy stanowią opisy procesów pracy, w których dokonuje się niejako intensyfikacja tego, czym praca jest w kapitalizmie – są to opisy pracy skondensowanej, takiej pracy, w której kumulują się cechy pracy. Podążając swobodnie za Platonem, można by rzecz, że chodzi o pracę, która bardziej partycypuje w swej idei z tym zastrzeżeniem, że chodzi o kapitalistyczny ideał pracy. Przy tym dystopijny charakter opisów pracy należy brać ze wszystkimi konsekwencjami, które wzięte były pod uwagę w analizie utopii „najlepszej pracy na świecie" – chodzi mi o to, że horror pracy w kapitalizmie łatwiejszy jest do dostrzeżenia, gdy w mniejszym stopniu dotyczy codziennego kontekstu życia. Mówiąc inaczej, horror pracy to podobnie jak fantazja o pracy eksces, w tym wypadku jest to eksces „obozów pracy":

> *Ubieraj się „modnie i etycznie": czy twoje dżinsy nie zostały uszyte w obozie pracy?* (T63)
>
> Polska Akcja Humanitarna będzie nas zachęcać do dokładniejszego przyjrzenia się, skąd pochodzą ubrania, które chcemy kupić. (…) Zdaniem PAH, robiąc zakupy, decydujemy jednocześnie o warunkach pracy i życia ludzi w wielu miejscach świata. „Miliony ludzi zatrudnionych w przemyśle odzieżowym pracuje w trudnych warunkach i zarabia mniej, niż im potrzeba na godne życie. Pracodawcy nie respektują ich praw, każą im pracować coraz szybciej i dłużej, żeby sprostać wymaganiom firm odzieżowych z całego świata" – piszą organizatorzy akcji.
>
> Podobne do organizowanego przez PAH przedsięwzięcia mają zmusić firmy odzieżowe i właścicieli fabryk do przestrzegania praw pracowników.
>
> *Praca szwaczki: dwa procent ceny produktu.*
>
> Ubrania kupowane w Polsce rzadko produkowane są w naszym kraju czy w ogóle w Europie. Większość z nich pochodzi z odległych zakątków świata, najczęściej z Azji. Ze względu na niskie koszty produkcji ubrania wytwarzane są w takich krajach jak Bangladesz, Pakistan, Indonezja, Indie czy Chiny.
>
> Często zdarza się, iż nawet firmy zlecające uszycie jakiegoś ciucha nie wiedzą, gdzie i w jakich warunkach zostanie on wyprodukowany przez podwykonawcę. Wedle szacunkowych danych, praca szwaczki czy szwacza w wymienionych wcześniej krajach stanowi tylko 1–2 procent ostatecznej ceny produktu. Na dodatek pracownicy fabryk produkujących odzież często pracują po 10, 12, czy nawet 18 godzin na dobę. (T63)

Artykuł o akcji PAH jest najlepszym przykładem dystopii pracy, w której znaczenie pracy po stronie definiującej ma „trudne warunki" pracy, „trudne warunki życia", „zarabianie mniej, niż potrzeba na godne życie", „nierespektowanie praw" przez „pracodawców", „pracę coraz szybszą i dłuższą", „sprostanie wymaganiom firm", ale co najważniejsze, jest to praca „w takich

krajach jak Bangladesz, Pakistan, Indonezja, Indie, czy Chiny". Dystopia pracy ma te same parametry co utopia, lecz różnią się one skrajnymi wartościami – ciągle jednak chodzi o warunki wynagrodzenia, czas pracy i obowiązki związane z jej wykonywaniem. W tym jednak wypadku mamy – trawestując nagłówki prasowe anonsujące ofertę Toursim Queensland – z poszukiwaniem „najgorszej" pracy na świecie. W poszukiwaniach tego rodzaju bardzo pomogły doświadczenia naszych emigrantów, o których losach w konwencji doświadczenia „obozu pracy" pisały mainstreamowe portale internetowe w 2009 roku:

> *Polacy znów traktowani jak niewolnicy: afera z Polakami na Sycylii.* (T50)
>
> Trzy miesiące pracy na budowie bez żadnego wynagrodzenia. Polscy robotnicy na Sycylii mieli dość takiego upokorzenia i wezwali na pomoc konsulat.
>
> Gdy na budowie pojawił się konsul (…) w towarzystwie włoskich policjantów, okazało się, że polskich robotników wykorzystywali… polscy pośrednicy.
>
> Robotnicy po przepracowaniu 3 miesięcy nie otrzymali ani centa. Zgłaszając się po pomoc do konsulatu, opowiadali też, że warunki mieszkaniowe są fatalne, a nawet grożono im.
>
> Po wkroczeniu do akcji konsula, robotnicy dostali wynagrodzenie, a w środę wrócą do Polski. Pokruszyński przyznał jednak, że podobne sytuacje mogą się powtórzyć w przyszłości, bo Sycylia jest jednym z włoskich regionów, gdzie o pracę na czarno najłatwiej.
>
> *Obozy pracy nie są niczym nowym.*
>
> W lipcu 2006 r. Włochami i Polską wstrząsnęła sprawa obozów pracy w regionie Apulia na południu kraju, z których uwolniono 119 Polaków przetrzymywanych w bardzo ciężkich warunkach i pracujących na plantacjach za minimalne stawki. Ludzie ci byli maltretowani, zmuszani do wielogodzinnej pracy i oszukiwani. (T50)

„Polacy znów traktowani jak niewolnicy" – głosi tytuł jednego z serii artykułów o doświadczeniach Polaków na emigracji, a jeden z śródtytułów zawiera tezę, iż „obozy pracy nie są niczym nowym". Artykuły będące relacją z doświadczenia pracy emigrantów konstruowane są zawsze w podobny sposób, zawierając opis warunków życia, pracy i płacy, które prowadzą ostatecznie do nagłośnienia sprawy i uruchomienia maszynerii administracyjnej w celu ochrony interesów pracowniczych, dalej zaś do szczęśliwego zakończenia w rodzaju: „robotnicy dostali wynagrodzenie, a w środę wrócą do Polski". Problem polega jednak na tym, że takie zakończenie historii „maltretowania, zmuszania do pracy i oszukiwania" to naprawdę minimalne oczekiwania względem humanizacji pracy.

Intensyfikacja horroru pracy dotyczy pracy migrantów, tak emigrantów, jak i imigrantów.

Obóz pracy na Opolszczyźnie. (O233)

Okręgowy Inspektorat Pracy w Opolu bada warunki pracy obcokrajowców w firmie sadowniczej w Karłowicach na Opolszczyźnie. Tomasz Krzemienowski z Inspektoratu mówił w Radiu Opole, że urągały one godności pracownika.

Po kontroli Straży Granicznej okazało się, że zatrudnieni tam obywatele Ukrainy i Tajlandii żyją w dramatycznych warunkach – pracują po kilkanaście godzin dziennie, a na dodatek zostali pozbawieni paszportów.

Pracodawcy grozi kara od 3 tysięcy grzywny, a w najgorszym przypadku – doniesienie do prokuratury. Skargi obcokrajowców na warunki pracy w Polsce to rzadkość – mówi inspektor. Może to wynikać z obawy przed zwolnieniem lub przypadków, kiedy zatrudnieni nie mają wymaganych dokumentów. (O233)

Kolejny artykuł oprócz tego, że zawiera szczegółowy opis horroru pracy w polskim kapitalizmie, to autor stosuje w nim kategorię, która wywołuje reakcje alergiczne osób zatroskanych o wizerunek Polski na świecie, a chodzi o pojęcie „polskich obozów pracy":

Prosiłam, żeby przestali traktować nas jak niewolników: Filipinki w polskim obozie pracy. (T315)

Prosiłam, żeby przestali traktować nas jak niewolników. (…) Jedna z kobiet nazwała pracownicę z Filipin k…. – mówi jedna z 28 Filipinek, które za chlebem przyjechały do Polski. Kobietom obiecano dużo: miesięczną pensję w wysokości 560 dolarów, darmowe mieszkanie, wyżywienie i opiekę medyczną. Zamiast tego kobiety trafiły do polskiego obozu pracy. (…) Kobietom obiecano godziwe warunki: 560 dolarów za ośmiogodzinną pracę pięć razy w tygodniu. (…) Obiecane pieniądze miały zarobić przy zbieraniu pieczarek w jednej z największych pieczarkarni w Polsce, w firmie „Myszkowiec". (…) Jednak po przyjeździe kobiety otrzymały do podpisania kolejny dokument. – Nasz pracodawca dał nam kopię umowy, ale nie po angielsku. Nic z tego nie rozumiałyśmy. Kiedy poprosiłyśmy o tłumacza, powiedział, że to jest ta sama umowa, którą podpisałyśmy na Filipinach. Nie mogłyśmy tego sprawdzić i podpisałyśmy – mówi Wilma Labindao, jedna z Filipinek.

Okazało się, że to nie była ta sama umowa. Kobietom podsunięto umowę o dzieło, w której zapisane było, że będą pracować na akord i dostawać 35–55 groszy za zebrany kilogram pieczarek. O reszcie świadczeń nie było już mowy.

Codzienność w polskim obozie pracy.

Dla Filipinek zaczął się trudny czas. Mieszkały na terenie zakładu w wieloosobowych salach. Grzyby zbierały w pieczarkarni oddalonej o kilkadziesiąt kilometrów. – Wstawałyśmy o godzinie 4 rano. Wyjeżdżałyśmy autobusem o godzinie 6. Pracę zaczynałyśmy godzinę później. Z zakładu wyjeżdżałyśmy o 20–21 czasami o 22. Do Parczewa przyjeżdżałyśmy około północy – opowiada Navarro.

Kobiety pracowały bez przerwy siedem dni w tygodniu. Za swoją pracę otrzymywały niewielkie wynagrodzenie. – Odebrałam 227 zł za dwa tygodnie

pracy – mówi Despi. Naomi Navarro, w październiku zarobiła 700 zł. – To nie starcza nawet na spłatę raty długu, który zaciągnęłyśmy na Filipinach – podkreśla. (…)

Przyjechały pracować, nie odpoczywać.

Właściciel zakładu nie ma sobie nic do zarzucenia i twierdzi, że Filipinki były przez niego dobrze traktowane. – Panie wyraziły chęć pracy w niedzielę, bo przyjechały tu pracować, a nie odpoczywać – mówi właściciel Waldemar Myszkowiec. Tłumaczył też fakt, że kobiety nie mogły wychodzić z domu po 22. – Regulamin (hotelu), w którym mieszkają przewiduje, że od 22 do 6 jest cisza nocna. Pytanie brzmi: dlaczego one miałyby wychodzić po 22, jeżeli w Parczewie po tej godzinie nic nie jest czynne? – pytał retorycznie. (T315)

Nierespektowanie umów i prawa, pozbawianie pracowników sprawstwa, besserwiseryzm pracodawcy w sprawie sposobów organizowania czasu wolnego, protekcjonalny ton, bo Filipinki „przyjechały pracować, nie odpoczywać", a wszystko podporządkowane zyskowi. Przy tym wszystkim „prośba" jednej z pracownic „polskiego obozu pracy", aby Polacy „przestali je traktować jak niewolników", jest przykładem szerszego fenomenu, który został już zidentyfikowany w wypadku dyskursu tradycyjnej pedagogiki pracy, a polega na zaleceniu „bezpośredniego i pośredniego wpływu" na postępowanie pracodawców, którzy dążąc do maksymalizacji zysków, doprowadzają do istnienia w codziennej praktyce prasy „niezadowalających sposobów postępowania z pracownikami"[9]. Epilog, ale właściwie prolog stosowania i stosowalności w dyskursie publicznym określenia procesu w kategoriach „obozów pracy" zawiera doniesienie dotyczące rekompensat za przymusową pracę z okresu okupacji:

Za przymusową pracę w Polsce – rekompensata. TK: przepisy o deportowaniach niezgodne z konstytucją. (T327)

Deportowani w czasie wojny do pracy przymusowej w granicach państwa polskiego sprzed 1 września 1939 r. mogą ubiegać się o rekompensatę – wynika z wyroku Trybunału Konstytucyjnego. (…) Dotąd o rekompensatę mogły ubiegać się jedynie osoby wywiezione do pracy przymusowej poza granice Polski.

Według Trybunału, deportowani w granicach państwa polskiego powinni być traktowani tak samo.

Trybunał zaznaczył, że ustawodawca na nowo powinien określić definicję pracy przymusowej, uwzględniając osoby wwiezione do pracy w granicach terytorium państwa polskiego. (T327)

Aby nie zostać posądzonym o przesadę, przypomnę o zasadzie doboru materiału empirycznego – powyższy artykuł spełniał przyjęte kryteria, a więc znalazł się pośród tekstów, z których miały się wyłonić definicje pracy obecne w dyskursie publicznym tylko dlatego, że został oznaczony tagiem „praca". Kluczowe w tym miejscu jest to, że użycie kategorii „polskie obozy pracy"

[9] Zob. Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki*…, s. 333–334.

w kontekście „przymusowej pracy w Polsce" staje się mniej metaforyczne, a bardziej dosłowne. Co więcej i co ważniejsze, wytwarza się tu jakaś asocjacja między „przymusową pracą" a pracą jak z „obozu pracy". Przy tym, gdy uwzględnimy, że badani objęci procedurą fenomenograficzną pracę zarobkową definiują w kategoriach przymusu, to właściwie i za ich pracę należy się jakaś „rekompensata".

W każdym razie narracja na temat pracy przymusowej z okresu okupacji pozwala na dostrzeżenie wspólnych cech horroru pracy. Można nawet zaryzykować tezę, iż jest to ciągle ten sam horror pracy, który ma u swych podstaw racjonalność instrumentalną konstytuującą *homo oeconomicus*. W narracjach o „najgorszej" pracy na świecie mamy do czynienia z jaskrawym odkryciem horroru pracy w kapitalizmie: totalitarnych i antydemokratycznych aspektów pracy, której jedna ze stron asymetrycznego stosunku społecznego przypisuje znaczenie zysku ponad wszystko. Dystopijny charakter tekstów o horrorze pracy jest dystopią także w tym rozumieniu, że opisuje jakieś miejsce spoza świata życia autorów i odbiorców owej narracji: Chiny, Indie, Bangladesz, Hiszpania, Irlandia czy Włochy. Nawet „obóz pracy na Opolszczyźnie" jest jakby spoza świata życia podmiotów pracy, odbiorców narracji. Problem w tym, że jednostkowy eksces naruszenia praw ludzi pracy zasłaniać może masowe ich naruszenie. Mówiąc inaczej, zjawisko „pracy przymusowej" masowo dotyka podmiotu pracy nie w taki sam sposób i nie w takim zakresie jak w hitlerowskich Niemczech, sweatshopie w Bangladeszu, plantacji truskawek w Hiszpanii czy „polskim obozie pracy", ale jednak każdego, kto – nawiązując do M. Horkheimera i T.W. Adorno – zastępuje swojego pracodawcę w pracy. I nie chodzi tylko o naruszenie praw w rozumieniu łamania panujących przepisów, ale w ogóle o to, że warunki transakcji na kapitalistycznym rynku pracy pozbawiają podmiot pracy sprawstwa, zmuszając do jakiegoś zatrudnienia oraz do akceptacji narzuconych warunków:

> *Płaca realna to płaca minimalna: większość Polaków zarabia grosze.* (T258)
>
> Średnia płaca w polskich firmach to obecnie 3362 zł brutto, a minimalna – 1276 zł brutto. Z analizy „Rzeczpospolitej" wynika, że w dużej części polskich firm pracownicy zarabiają bliżej tej drugiej kwoty. Ale szybko rośnie też liczba pracowników zarabiających ponad 4,5 tys. brutto.
>
> Z danych Głównego Urzędu Statystycznego dotyczących przedsiębiorstw zatrudniających ponad 50 osób wynika, że rośnie liczba firm (i zatrudnionych tam osób), w których przeciętne wynagrodzenie jest zbliżone do płacy minimalnej (1276 zł brutto).
>
> – W naszej branży zarobki są niskie, część naszych pracowników otrzymuje płacę minimalną – przyznaje w rozmowie z „Rz" Jarosław Flasza, właściciel firmy odzieżowej Mr Zanardi z Piotrkowa Trybunalskiego. – Gdybyśmy płacili np. średnią krajową, ceny naszych wyrobów nie odpowiadałyby oczekiwaniom konsumentów – wyjaśnia. (T258)

Przy czym minimalne wynagrodzenie niekoniecznie oznacza wynagrodzenie wypłacane:

PIP: Coraz mniej wypłacanych pensji. Coraz większe zaległości pracodawców. (T261)

Dwa razy więcej pracowników, którym w ogóle nie wypłacono pensji i o połowę wyższa kwota niewypłaconych należności – tak pesymistycznie wyniki za pierwsze trzy kwartały br. w stosunku do tego samego okresu roku 2008 przedstawiła Państwowa Inspekcja Pracy.

Od początku tego roku 63,9 tys. pracowników nie otrzymało wynagrodzenia. Należności, których nie wypłacono, wyniosły w sumie 100,1 mln. Oznacza to, że były o połowę wyższe niż te niewypłacone w analogicznym okresie ub. (64,7 mln) – poinformował Główny Inspektor Pracy Tadeusz Jan Zając. (T261)

Bardziej kompleksowy obraz naruszeń praw pracowniczych prezentuje kolejny tekst:

PIP: poziom przestrzegania prawa pracy wciąż niezadowalający. (O116)

Poziom przestrzegania prawa pracy w polskich przedsiębiorstwach jest wciąż niezadowalający; w zeszłym roku inspektorzy pracy przeprowadzili kontrole u prawie 60 tys. pracodawców, co trzecia z nich skutkowała nałożeniem grzywny lub skierowaniem wniosku do sądu – wynika ze sprawozdania Państwowej Inspekcji Pracy. (…) Jak poinformował generalny inspektor pracy Tadeusz Zając, w 2008 r. inspektorzy PIP przeprowadzili kontrole u prawie 59,4 tys. pracodawców, u których pracowało 3,8 mln osób. Ogólna liczba kontroli wyniosła 80,5 tys. Spośród nich 86 proc. zakończyło się wydaniem decyzji lub skierowaniem wystąpienia; co trzecia kontrola skutkowała nałożeniem grzywny lub skierowaniem do sądu wniosku o ukaranie winnych popełnienia wykroczeń.

W 2008 r. inspektorzy pracy zbadali okoliczności i przyczyny ponad 2,7 tys. wypadków przy pracy, w tym 376 zbiorowych. W zdarzeniach tych urazów doznało prawie 3,3 tys. osób, z których 615 poniosło śmierć, a ponad 1,1 tys. doznało ciężkich obrażeń ciała. (…)

Jak pokazała kontrola, w zeszłym roku utrzymała się tendencja wzrostowa liczby wypadków przy pracy. (…)

Jak wynika z kontroli, pracodawcy najczęściej naruszają przepisy regulujące zasady wypłaty wynagrodzenia za pracę (25 proc. kontrolowanych pracodawców) oraz za pracę w godzinach nadliczbowych (24 proc.), a także wynagrodzenia (lub ekwiwalentu) za urlop wypoczynkowy (25 proc.). Zając podkreślił, że PIP priorytetowo traktuje przeciwdziałanie zjawisku „kredytowania działalności pracodawców przez pracowników". (…) GIP zwrócił także uwagę na fakt, że przedsiębiorstwa często usiłują zaoszczędzić na bezpieczeństwie pracy. (…) (O116)

Z powyższego tekstu wyłania jeden i tylko jeden sens pracy – zysk. Zysk, gdy niewypłacone wynagrodzenia „kredytują działalność pracodawców" oraz

gdy „oszczędza się na bezpieczeństwie pracy". Tak oto sens pracy totalizowany jest przez logikę *homo oeconomicus*. Podkreślić należy, iż jeżeli jedynym sensem pracy dla pracodawców jest jej wykorzystanie, to istnienie warunków możliwości powstrzymania się pracowników od pracy oznacza istnienie warunków niemożliwości wyzysku – takie znaczenia organizują dyskusję na temat przesunięcia wieku emerytalnego. Choć najgorętsza dyskusja nad reformą emerytalną przypada na rok 2011, to już 2009 roku wątek pojawia się, a jest anonsowany przez wiele mówiący nagłówek:

> *Polaków niedługo czeka praca aż do śmierci?* (O109)
>
> Rozpoczynają się prace nad projektem ustawy przesuwającej wiek przechodzenia na emeryturę – dowiedziała się „Polska". Zgodnie ze wstępnymi założeniami rządu zarówno kobiety, jak i mężczyźni mieliby pracować co najmniej do 67. roku życia.
>
> Nowe regulacje miałyby wejść w życie najpóźniej w 2012 r. I byłyby wdrażane stopniowo, nie obejmując wszystkich roczników jednakowo i w tym samym momencie.
>
> Nowy pomysł minister pracy chwalą ekonomiści. – Podwyższenie wieku emerytalnego to konieczność. I trzeba to zrobić szybko. Inaczej zabraknie na nasze emerytury. Ta reforma nieco poprawi niewydolny system emerytalny w Polsce – mówi „Polsce" Robert Gwiazdowski, były przewodniczący rady nadzorczej ZUS. (O109)

Pomysł na „podwyższenie wieku emerytalnego", jak wiemy z gotowych już rozwiązań, które teraz wchodzą w życie, bazuje na wydłużeniu wieku pracy przez pozbawienie uprawnień emerytalnych (mężczyzn przez 2, kobiet przez 5 lat). Logikę tej reformy można nazwać, korzystając z Marksowskiej formuły, „uwalnianiem" pracownika, który kolejne lata pozostając wolny od środków produkcji, a także jakichkolwiek środków do życia, zmuszony jest z powodu sytuacji materialnej do wystawiania siebie samego na rynku pracy. Podkreślam, że tylko praca wykonywana na rynku pracy przysparza zysku przedsiębiorcom, tylko praca, w której pracodawca daje zastąpić się pracownikom może być wykorzystana. Tego typu myślenie o przymusie pracy „chwalą ekonomiści", ale co ważniejsze, jest to szerszy wątek obecny w dyskursie publicznym i polega na powiększaniu rezerwuaru siły roboczej o osoby, które z jakiś powodów mają wybór i korzystają z tej możliwości, nie pracując, a zatem uwalniają się od bycia „elementem zyskotwórczym", a chodzi tu o studentów i młodych dorosłych, którzy przechodzą swą inicjację zawodową w trakcie bezpłatnych stażów, niepełnosprawnych, młode matki czy wdowy, które korzystają z rent.

Ostatecznie wizja „pracy aż do śmierci" zyskuje swą przerażającą dosłowność: „523 osoby zginęły w pracy: PIP o wypadkach i «grzechach» pracodawców" (T124). W tle ciągle przewija się „kryzys" i „oszczędności" na środkach BHP, ale ostatecznym horyzontem działań podejmowanych przez przedsiębiorców jest zysk. W tym miejscu należy przypomnieć, że kryzysowi

przypisywany jest przez tę grupę znaczenie „przywracania normalności" i „szacunku do pracy":

> *Kryzys napędza szarą strefę: bezrobocie rośnie, ale pracujących przybywa.* (T235)
>
> Kiedy w gospodarce trudniej, firmy i pracownicy częściej rozliczają się w tajemnicy przed fiskusem – stwierdza „Rzeczpospolita". Wiceprezes GUS Janusz Witkowski mówi gazecie, że mimo wzrostu bezrobocia w II kwartale liczba osób pracujących w Polsce wzrosła. Zdaniem Witkowskiego, w jakiejś części można to zjawisko tłumaczyć wzrostem szarej strefy.
>
> (…) Cytowany przez dziennik prezes Nadwiślańskiego Związku Pracodawców Roman Rogalski mówi wprost, że kryzys zmusza firmy do szukania oszczędności – a najłatwiej znaleźć je w kosztach zatrudnienia. – Część przedsiębiorców decyduje się na obejście przepisów, ale nie wszyscy – zastrzega prezes. (T235)

„Normalność" to wypadki przy pracy spowodowane tym, że oszczędza się na BHP, niewypłacanie należnych wynagrodzeń i obniżanie ich do możliwie najniższych dopuszczonych prawem, a jeżeli i te są zbyt wysokie, to „obejście przepisów", czego jednym z przykładów są „polskie obozy pracy". Tym samym „szacunek do pracy" jest jedynie eufemizmem, który ma w swym *definiensie* jednostronny „szacunek" budowany na strachu przed utratą pracy. Dwie strony stosunku społecznego, ich sprzeczne interesy implikować muszą niejednoznaczność i ambiwalencję znaczeń obecnych w dyskursie – *homo oeconomicus* wyemancypowany do zastąpienia siebie w pracy przez swoich pracowników fantazjuje o warunkach, które składają się na horror pracy.

Rozdział 16. Idealny pracownik, horror *homo oeconomicus* i demokracja ekonomiczna

Celem tego rozdziału jest przedstawienie znaczeń pracy, które wyłaniają się w perspektywie i z perspektywy przedsiębiorców. Punktem wyjścia są wątki, które pojawiły się dotychczas, a szczególnie te, które dotyczą kryzysu jako „idealnej sytuacji", tj. idealnej z punktu widzenia „oszczędności", a w konsekwencji, „zysku". W pierwszej kolejności należy dostrzec, iż jeżeli praca dla pracodawców definiowana jest w kategoriach zysku, to rewersem tego znaczenia jest utożsamienie pracy z „kosztem". Zatem to „koszt" pracy stanie się jednym, ale nie jedynym, z elementów fantazji przedsiębiorców o idealnym pracowniku. Scenariusz tej fantazji, jak każdej zresztą, koniecznie jest zaburzony – w tym konkretnym przypadku horror *homo oeconomicus* wiąże się z demokracją ekonomiczną, polityczną interwencją w stosunek wyzysku, czyli moment, w którym restytuowane jest sprawstwo podmiotu pracy.

16.1. Praca jako koszt i fantazje o pracowniku

Określenie pracy w kategoriach kosztu (78/615) pojawia się w 2009 roku przede wszystkim w odniesieniu do ograniczania kosztów określanych mianem „restrukturyzacji" lub „racjonalizacji zatrudnienia", „działań antykryzysowych", „działań ratunkowych". Obniżanie kosztów pracy oznacza, że siła robocza dysponuje „przewagą konkurencyjną" tylko dlatego, że pozostaje tania. Tym samym, podstawowym znaczeniem pracy dla kapitału jest koszt, który rozciąga się na wszelkie świadczenia wynikające ze zobowiązań pracodawców w stosunku do pracowników – ubezpieczeń społecznych, prawa pracowników do odpoczynku, urlopów macierzyńskich (ojcowskich) i wychowawczych, zwolnień lekarskich, prawa do renty lub emerytury.

Redukcja kosztów pracy jest ważnym momentem hegemonii – ich ograniczenie uznaje się za dokonywane dla dobra ogółu, a zwiększanie za zabieg niekorzystny do tego stopnia, że projekt ustawy o rozliczaniu PIT pracowników przez ich pracodawców został okrzyknięty „podatkowym kuriozum" (T253). W tym miejscu ujawnia się napięcie między demokratycznym sposobem sprawowania kontroli nad gospodarką i dążeniem pracodawców do maksymalizacji zysków, które to napięcie w jakimś sensie zostaje rozwiązane w hegemonicznym podniesieniu interesu pracodawców do poziomu interesu powszechnego, do czego jeszcze wrócę.

W każdym razie, jeżeli czas pracy swoje znaczenie uzyskuje w opozycji do czasu wolnego, który odnosi się przede wszystkim do urlopów, ale także świąt, przerw w pracy, chorobowego i emerytury. Opozycja między czasem pracy i czasem wolnym w dyskursie masowym uzyskuje podobne znaczenie, jakie ma ta sama opozycja, która wyłoniła się w procedurze fenomenograficznej. W artykule o referendum w Szwajcarii w kwestii długości urlopu płatnego tvn24.pl pisze: „Już niedługo Szwajcarzy będą mogli cieszyć się co najmniej sześcioma tygodniami płatnego urlopu zamiast czterema, jak jest obecnie" (T131). Owa radość płynąca z dodatkowego tygodnia płatnego urlopu wiąże się z tym, że „prawo do wypoczynku" realizuje się podług zasady – formułowanej przez Onet.pl – „Rób to, o czym marzysz, spędzaj czas tak, jak lubisz" (O70). Jeżeli tak brzmi zasada „efektywnego wypoczynku" (O70), to jej konsekwencją jest określenie czasu pracy w opozycji do spełniania marzeń i spędzania czasu zgodnie z własnymi preferencjami, w przeciwnym razie Szwajcarzy musieliby „nie cieszyć się" z wydłużenia płatnych urlopów.

Sprawa się komplikuje wraz z uwzględnieniem perspektywy pracodawców, a właściwie z określeniem sensu czasu wolnego ich pracowników. Artykuł na Onet.pl zatytułowany w wymowny sposób „Dzień wolny kosztuje i stresuje" (O309) donosi, iż oto „jeden dzień świąteczny kosztuje polskich pracodawców ponad 5 mld zł" (O309), co oznacza, że sens wolnego czasu pracowników jest definiowany w kategoriach kosztu. Tym samym wyłania się opozycja między znaczeniami nadawanymi czasowi wolnemu przez pracowników i ich pracodawców, którą można ująć w formule, że spełnianie marzeń przez pracowników kosztuje pracodawców. Dodać można, że jeżeli „nie stać nas na kolejne święta" (O309), to również nie stać nas na spełnianie marzeń pracowników ani też na to, żeby robili to, co lubią. Koszt, o którym mowa, sprowadza się do „hojnego pakietu urlopowego" (T263), który sprawia, że „Europa się byczy" (T263).

Jednak tu natrafiamy na kolejną komplikację – bo choć dni wolne od pracy godzą w „efektywność", „produktywność" i „wydajność" (O309), to właśnie „wydajność pracownika" stanowi argument za wydłużeniem płatnego urlopu w Szwajcarii (T131), a także jest istotą „efektywnego wypoczynku", który ma przeciwdziałać zmniejszeniu „wydajności i innowacyjności zawodowej" (O70). Mówiąc inaczej, logika pracodawców, jaka się tu wyłania, może zostać ujęta w formułę pojmowania czasu wolnego w kategoriach kosztu, gdyby nie możliwe, przewyższające koszt korzyści. To oczywiście logika *homo oeconomicus*, która jeszcze będzie przedmiotem naszego zainteresowania. Tak pokomplikowaną istotę czasu wolnego (ale także innych elementów, które składają się na humanizację warunków pracy) można oddać za pomocą Žižkowskiej kategorii przeszkody, która jest koniecznym warunkiem możliwości, a chodzi tu o proces ograniczania wolnego rynku, który to proces staje się niezbędny, aby utrzymać właśnie gospodarkę rynkową[10].

[10] Zob. S. Žižek, W *obronie*…, s. 295–296.

Kolejny wątek, związany z temporalnym wymiarem pracy, dotyczy własności czasu. Jeżeli pracownik za wynagrodzenie sprzedaje swoją pracę, to robi to w określonym czasie. Tvn24.pl pyta: „Ile kosztuje prywatne klikanie w pracy?" (T297) i odpowiada: „Pięć i pół tysiąca złotych rocznie – tyle przeciętnie traci pracodawca przez jednego pracownika, wykorzystującego Internet do prywatnych celów w godzinach pracy" (T297). Wraz ze sprzedażą swojej pracy sprzedaję również swój czas, który przestaje należeć do mnie.

Do tego momentu wyłaniają się następujące wnioski w kontekście znaczeń nadawanych pracy w dyskursie masowym: praca ma wymiar zarobkowy i temporalny; jeżeli czas pracy jest określany w opozycji do czasu wolnego, to nie jest czasem wolnym; czas wolny jest kosztem, chyba że zgodnie z logiką *homo oeconomicus* przysparza więcej korzyści niż strat; czas pracy jest czasem sprzedanym, a co za tym idzie, czasem nienależącym do pracownika.

Antagonizm między klasą pracowników i klasą pracodawców powoduje, że obie te grupy mają inną fantazję, a zatem również inne ich punkty wyparcia. W fantazji pracodawców istota idealnego pracownika sprowadza się do uczestnictwa w praktyce pracy – pracownik idealny jest: „pracowity", „pracujący ciężko i uczciwie" (a nie „odpoczywający"), „sumiennie i starannie wykonujący pracę", „dbający o pracę", „garnący się do pracy", „chętny do pracy", „zmotywowany", „lepiej zmotywowany", „zmobilizowany do pracy", „lepiej pracujący", „podwyższający sprzedaż", który „się sprawdza", „zaktywizowany", „skuteczny", „szanujący pracę", „rezygnujący z rent z tytułu niezdolności do pracy (pomimo chorób zawodowych)", „maszerujący do pracy" i w końcu „wydajny". Z jednej strony „wydajny", a z drugiej „tani", bowiem pracownik ma znaczenie dla *homo oeconomicus*, o ile przysparza zysk. Takie też cechy ujawnia idealny pracownik, o którym fantazjują pracodawcy, a który jest: „tani", „dwukrotnie tańszy", „darmowy (stażysta)", któremu „nie trzeba płacić", za którego „nie trzeba odprowadzać składek na FGŚP i FP", do którego „można uzyskać refundację z FP", „pracujący za mniejsze wynagrodzenie", o „niewysokich oczekiwaniach płacowych (co stanowi jego przewagę konkurencyjną)", o „mniejszych oczekiwaniach płacowych" i który „zmiękł" (w swych aspiracjach płacowych).

Pracownik ma znaczenie dla kapitału jako czynnik zyskotwórczy, wobec czego następne jego cechy, choć ważne, są cechami konsekutywnymi i idealny pracownik jest: „elastyczny", „usatysfakcjonowany", „punktualny", „posiada kulturę osobistą" i jest „odporny na stres", „asertywny", „doświadczony", o „doskonałej znajomości języka angielskiego", „dyskretny", „miły", „otwarty", „garnący się do klientów", „uczciwy", „mający zasady", „niepalący", „niebiorący używek", „zdolny", „znający przepisy i procedury", będący „w stanie wiele znieść", „podnoszący swą wartość w oczach szefa", z „dobrymi kwalifikacjami" i „dobrą wiedzą", „zastępujący tych, co się nie sprawdzają", „młody", „wykształcony", „energiczny", „szeroko uśmiechnięty", „spełniający życzenia z przyjemnością", „innowacyjny", „dokładny", „dyspozycyjny", „odpowiedzialny", „niekarany", „trzeźwy", „twórczy", „będący świeżym

talentem", „ścigający się z innymi pracownikami", „kreatywny", „wytrwały", „przestrzegający czasu pracy i regulaminu pracy", „przekwalifikowany", „wyszkolony", „wykwalifikowany", „zaadaptowany", „donoszący na współpracowników".

Wracając jednak do fundamentalnych cech idealnego pracownika kapitalizmu, musimy sobie zdać sprawę, że kluczowe jego cechy wiążą się, co wynika niewątpliwie z wcześniejszych analiz, z determinacją ekonomiczną. Zatem idealny pracownik jest zmuszony: „zmuszony sytuacją finansową", „w trudnej sytuacji finansowej", „potrzebujący pieniędzy", „dostępny" (w kontekście zwiększającego się bezrobocia), „uzależniony", a w konsekwencji „bojący się utraty pracy". Determinacja ekonomiczna wspomagana rozwiązaniami prawnymi uzupełnia obraz idealnego pracownika, który jest: „zatrudniony na umowę o dzieło", „zatrudniony na umowę zlecenie", „lekko dający się zwolnić", „w stosunku, do których łatwo egzekwować roszczenia" (bo podpisał weksel *in blanco*), „zatrudniony na czas określony", „możliwy do zwolnienia bez żadnych ograniczeń", bo „nie trzeba uzasadnić jego zwolnienia".

Zatem idealny pracownik jest wydajny i tani, a do tego zdeterminowany do pracy i pozbawiony bezpieczeństwa zatrudnienia – taka sytuacja facylituje proces wyzysku, bowiem w czasie kryzysu niektóre cechy idealnego dla kapitału pracownika stają się bardziej realne, gdyż pracownicy: „zgadzają się", „godzą się na wyraźnie gorszą płacę" i „na gorsze warunki zatrudnienia", są „skłonni do ustępstw", „ulegają presji przełożonych", „żądają mniej pieniędzy", „nie protestują", bo „chcą utrzymać zatrudnienie", a w konsekwencji „są bezradni wobec pracodawcy". Maksymalizacja uprzedmiotowienia i ubezwłasnowolnienia pracownika, jako treść fantazji pracodawców o idealnym pracowniku zyskuje swój hegemoniczny wyraz, w którym zgoda pracowników na intensyfikację wyzysku w okresie kryzysu określana jest jako „przywrócenie odpowiedzialności" (O255).

Indywidualne cechy „nieidealnego" pracownika to: „nierób", „niechcący pracować w deszczu i upale za 6–7 zł za godzinę", „oszukujący", „zawodzący zaufanie", „wykradający bazy danych", „wynoszący sprzęt biurowy", „oczerniający szefa w Internecie", „podający nieprawdziwe informacje w CV", „podrasowujący swoje CV", „wykorzystujący Internet w pracy do celów prywatnych", „nienależycie wykonujący obowiązki", „okazujący brak zainteresowania zadaniami", „znudzony pracą", „okazujący znudzenie", „nienawidzący pracy", „zmęczony", „nielojalny", „leniwy", „wypalony zawodowo", „palący", „mający kłopoty z dostosowaniem się", „traktujący pracę instrumentalnie". Jednak problem polega na tym, że w pewnych warunkach owe cechy stają się bardziej dotkliwe, a są to warunki niskiego bezrobocia i przestrzeganie kodeksu pracy, co do którego „pracodawcy życzyliby sobie, żeby w ogóle przestał istnieć" (O3).

Wyparty punkt odniesienia dla fantazji o idealnym pracowniku ujawnia się zatem w horrorze pracodawców, w którym pracownik jest „zepsuty" niskim poziomem bezrobocia i jest: „błogo samozadowolony", „pewny siebie

i dyktuje warunki", „ma nadmierne oczekiwania", „szantażuje, że odejdzie do konkurencji", „dobrze mu na posadzie", „ma zaspokojone potrzeby", „odpuszcza sobie rozwój zawodowy" i „zwalnia w wyścigu szczurów", „osiada na laurach", jest „wybredny" i „zepsuty dużym wyborem", a w konsekwencji „drogi", „nieefektywny" i niepozwalający na „bycie konkurencyjnym". Owe „zepsucie" idealnego pracownika ma swą istotę także w obowiązującym prawie, co powoduje, że pracownik: „donosi do rozmaitych urzędów", „kieruje skargę do PIP", „skarży się (do PIP) na wykonywanie obowiązków służbowych w złych warunkach", „niewypłacanie ekwiwalentu za zaległy urlop" lub „niepodliczanie nadgodzin", „donosi o uprawianym przez firmę piractwie komputerowym", „choruje", „jest na zwolnieniu lekarskim" („nadużywa ich"), „ucieka na zwolnienie" (będąc w ciąży lub chroniąc się przed zwolnieniem) i „trzeba płacić za niego chorobowe", a dodatkowo „ma gwarancję uniknięcia zwolnienia", „ma ochronę przed zwolnieniem", „trzeba uzasadnić jego zwolnienie", „niełatwo go zwolnić", bo „jest objęty szczególną ochroną" i „wykorzystuje prawo prorodzinne". Podsumowując, horrorem pracodawców jest to, że pracownik „korzysta ze swoich uprawnień", „walczący przed sądem", „pozywając o wysokie odszkodowania". W dyskursie publicznym można nawet zidentyfikować figury „nieidealnego pracownika" i będą to: „młoda kobieta", „kobieta w ciąży", „osoba w wieku przedemerytalnym", „osoba na zwolnieniu lekarskim", „związkowiec".

16.2. Horror pracodawców

Horror pracodawców (45/615) w najbardziej ostrej postaci dotyczy niezgodnej z prawem transgresji pracowników w rodzaju „bossnapingu":

> *Francuzi: porywanie przełożonych jest ok. Bossnaping coraz popularniejszy we Francji.* (T85)
>
> Połowa Francuzów uważa uwięzienie i przetrzymywanie szefów w siedzibie firmy za dopuszczalne. Tzw. „bossnaping" ma na celu wymóc ustępstwa na pracodawcach.
>
> W ostatnich tygodniach pracownicy francuskich fabryk Sony, 3M i Catepillar, w trzech osobnych incydentach, przetrzymywali przez całą noc szefów swych firm i domagali się wyższych odpraw. (…) – To nie większość, ale 45 procent to wielki odsetek, który pokazuje rozmiary frustracji w czasach kryzysu gospodarczego – napisał dziennik. (…) (T85)

Eksces „bossnapingu", stanowiąc efekt „frustracji w czasach kryzysu gospodarczego", jest jednym z aktów – tym razem nielegalnym – mających miejsce w polu rynku pracy. Uznając za S. Bowlesem i H. Gintisem, a także za E. Laclau, że siła robocza jest specyficznym towarem, który nie dość, że trzeba nabyć, to jeszcze skłonić do wykonania pracy, możemy tego typy nielegalne akty potraktować jako jeden z przejawów oporu. Jednakże, co wyłania się z dyskursu publicznego, antagonizm między klasą przedsiębiorców

a pracownikami zachodzi w ramach prawnych, jednak te stanowią nie tylko instrument opanowywania konfliktu, ale także jego stawkę. W odniesieniu do systemu prawa powszechnego mamy jednak do czynienia z horrorem pracodawców, który może i nie jest ekscesem w rodzaju nielegalnej transgresji pracowników, ale jest – co także przeraża – horrorem zalegalizowanym:

> *UE szykuje drakońskie przepisy, być chronić rynek: więzienie za zatrudnianie na czarno.* (T26)
>
> Parlament Europejski zgodził się na propozycję nowej unijnej dyrektywy przewidującej większe sankcje za zatrudnianie na czarno. Pracodawcom ma za to grozić nawet kara więzienia.
>
> Chodzi o zaproponowaną w 2007 roku dyrektywę i zaaprobowaną już przez rządy państw UE, która wpisuje się w szerszą strategię walki z nielegalną imigracją.
>
> Dyrektywa harmonizuje system obowiązujących na terenie całej UE sankcji administracyjnych, finansowych, a nawet karnych. Te ostatnie, jak np. pozbawienie wolności, mają wchodzić w grę w wyjątkowych przypadkach, tj. wielokrotnego łamania prawa, zmuszania do pracy w szczególnie trudnych warunkach albo kiedy pracodawca wie, że zatrudnione przez niego osoby są ofiarami handlu ludźmi.
>
> *A rąk do pracy brak.*
>
> KE szacuje, że w UE pracuje pomiędzy 4,5 a 8 mln pracowników bez papierów (na 500 mln mieszkańców UE), a ich liczba stale rośnie – o około 500 tys. rocznie. Jednocześnie wraz ze zmianami demograficznymi i zwiększającą się liczbą emerytów w Europie, coraz bardziej będzie w UE brakować rąk do pracy. (T26)

Artykuł dotyczący „drakońskich przepisów" kumuluje w sobie niejednoznaczność obecną w dyskursie publicznym na temat pracy. Z jednej strony „większe sankcje za zatrudnianie na czarno", „nawet kara więzienia" za „zmuszanie do pracy w szczególnie trudnych warunkach" lub gdy mamy do czynienia z zatrudnianiem „ofiar handlu ludźmi", co sugeruje działania na rzecz pracowników. Z drugiej strony omawiane rozwiązania przedstawiane są jako „ochrona rynku", którą w puencie autor artykułu zderza z faktycznym bądź domniemanym zjawiskiem „braku rąk do pracy". Przy tym wspomniane zjawisko jest większym problemem z punktu widzenia wykorzystywania pracowników przez pracodawców. W każdym razie penalizacja pewnych zjawisk rynku pracy, które dzieją się z inicjatywy przedsiębiorców, stanowi horror „drakońskich kar", przy czym nie wspomina się o warunkach pracy i życia imigrantów.

Polska odmiana horroru pracodawców również dotyczy ram prawnych oraz interwencji aparatu państwa w polu rynku pracy:

> *Prezes pracownikowi zapłaci z własnej kieszeni. Firmy już nie ma – ale płacić trzeba.* (T300)

Przeszło 22 tysiące zł ma dostać od członków zarządu zlikwidowanej firmy jej były pracownik. Wyrok zasądzający od Janusza K. i Mariana W. zapłatę za nadgodziny zapadł w Sądzie Rejonowym w Opolu.

Marek Masalski był pracownikiem firmy Strażnica Sp. z o.o. w Kędzierzynie-Koźlu, zajmującej się ochroną przeciwpożarową zakładów chemicznych. Przed trzema laty wygrał przed sądem pracy proces przeciwko pracodawcy o zapłatę za nadgodziny – miał dostać ponad 20 tys. zł. (…)

Masalski uznał, że firma została celowo zlikwidowana, by uniknąć zaspokojenia licznych roszczeń pracowniczych, w tym jego. W tej sytuacji pozwał o zapłatę członków zarządu zlikwidowanej firmy.

Sąd podzielił jego argumentację. W ocenie wydającej wyrok sędzi Ewy Kuczyńskiej-Hundt, odpowiedzialność pozwanych członków zarządu „jest niewątpliwa". – Jest protokół bezskutecznej egzekucji, były wezwania do zapłaty przeciwko spółce i przeciwko pozwanym – powiedziała sędzia. (T300)

Nie płacił pracownikom, poszedł siedzieć. Pierwsza odsiadka za zaległe pensje. (T270)

Po raz pierwszy w Polsce właściciel firmy idzie do więzienia za to, że nie płacił swoim pracownikom. Jerzy G. za kratkami spędzi 1,5 roku – pisze „Rzeczpospolita".

Przedsiębiorca winny był jednej ze swoich pracownic 5,6 tys. zł. Kilkudziesięciu innym zatrudnionym zalegał z wypłatą kilku lub kilkunastu tysięcy złotych. (…) „Kto, wykonując czynności w sprawach z zakresu prawa pracy i ubezpieczeń społecznych, złośliwie lub uporczywie narusza prawa pracownika wynikające ze stosunku pracy lub ubezpieczenia społecznego, podlega grzywnie, karze ograniczenia wolności albo pozbawienia wolności do lat 2" – mówi par. 1 art. 218 kodeksu karnego. Sąd Rejonowy w Zgorzelcu wysłał z tego tytułu biznesmena na 1,5 roku za kratki.

Recydywista.

Jerzy G. w ubiegłych latach otrzymywał już wyroki grzywny i więzienia w zawieszeniu – czytamy w „Rzeczpospolitej". Tym razem jednak sędzia nie miał litości i zdecydował się na wyrok pozbawienia wolności bez zawieszenia. Jerzy G. poszedł siedzieć kilka dni temu. (T270)

Obie przytoczone narracje opisują porażki *homo oeconomicus w* bataliach sądowych, będących następstwem naruszenia przez pracodawców prawa pracy. Nie dziwi zatem, iż odnośnie kodeksu pracy „pracodawcy życzyliby sobie, żeby w ogóle przestał istnieć". Do kodeksu pracy należałoby dodać inne prawem sankcjonowane uwarunkowania procesu pracy, które stanowią o ochronie pracowników lub generują po stronie pracodawców koszty. Szczególnym przykładem erupcji dyskursu pracodawców dotyczącego kosztów pracy związanych z prawami pracowników jest seria artykułów oraz dyskusja, która za swój przedmiot miała uprawnienia kobiet w ciąży [wszystkie podkreślenia P.S.]:

Czy kobiety w ciąży nadużywają zwolnień lekarskich? (O243)[11]

Czy ciąża to choroba? Czy kobiety ciężarne powinny pracować, czy od razu korzystać ze zwolnienia lekarskiego? A może młode kobiety są dyskryminowane przez pracodawców? Nasi **czytelnicy są** w tej sprawie **podzieleni** na dwa obozy.

Dzięki ciąży i zwolnieniom lekarskim kobieta **może** ponad dwa lata **być zatrudniona** i **nie pracować**. **Pracodawcy są bezsilni** wobec tego procederu, który jest możliwy dzięki **nieszczelnemu systemowi świadczeń chorobowych** w Zakładzie Ubezpieczeń Społecznych. Ale **to tylko narzędzie**, bo problemem jest to, że **niektóre kobiety traktują pracę instrumentalnie**. **Zatrudniają się** tylko po to, żeby **nabyć prawa do ubezpieczenia, od razu zachodzą w ciążę i uciekają na zwolnienie lekarskie**.

Skrajnym przykładem jest pani Marta, opisana w tekście „**Dwa lata bez pracy, ale z pensją**", która na liście płac w małej firmie spod Warszawy będzie pozostawać ponad 5 lat, **nie pojawiając się w tym czasie w pracy ani na godzinę**.

Opisane przypadek nie jest jednostkowy. Podobne zgłaszają przedsiębiorcy z całego kraju. Ania, właścicielka firmy napisała na forum: „**Jestem kobietą i nigdy więcej nie zatrudnię kobiety**. Takie **cwaniactwo** spotyka się na co dzień. **Mam pracownicę** w ciąży, oczywiście na zwolnieniu. Przemiła dziewczyna. **Zaszła w ciążę od razu po podpisaniu umowy na czas nieokreślony**, **pomimo że zapewniała mnie, że nastąpi to dopiero za około 2 lata**, a przypadkowo słyszałam, że udało im się z mężem zrobić dzidzię w miesiąc:). Znajomi w swojej firmie przerabiają ten sam temat. Im Pani przyniosła zwolnienie po tygodniu od zatrudnienia. Typowe. W **firmie musi tyrać jedynie pracodawca** mimo, że ma dwoje małych dzieci".

Swoją **smutną historią** podzielił się też, były już przedsiębiorca, o nicku zaskoczony: „Miałem 17 lat firmę i zatrudniałem same kobiety, ok. 19 osób. Przez te 17 lat urodziło się 68 dzieci, każdej 33,35 dni **musiałem zapłacić** chorobowego. Przychodziły jeszcze po wiele rzeczy do firmy przez lata, bo im się należało. 2 lata temu zlikwidowałem firmę i **zostały mi** ino **koszmarne długi**. Niech szlag trafi damski personel".

Okazuje się, że **kobieta w ciąży może wciąż być cennym pracownikiem**. Wszystko jest **kwestią umowy** między ciężarną a pracodawcą. O takim przypadku pisze Ciężarna29: „Jestem w 10 tygodniu i **nie widzę powodu**, **żeby iść na zwolnienie**. Pracuję w biurze i siedzę sobie wygodnie, odbieram telefony i zajmuję się papierami. Praca lekka bez wysiłku, więc **nie widzę powodu, żeby** iść do domu, **leżeć i nic nie robić**. Szef oczywiście wyrozumiały. Jak będę potrzebować dnia lub dwóch, bo będę się źle czuć, to zrozumiałe. Jak będę miała wielki brzuch i będę miała problem z poruszaniem się, będę wykonywać pracę z domu. Wszystko idzie zorganizować i zrobić tak, żeby Firma funkcjonowała. **Nie chcę, żeby ktoś zajął moje miejsce**. **Trzeba myśleć logicznie i przyszłościowo**.

[11] Zachowano pisownię oryginału oraz ingerencję redakcji portalu Onet.pl.

Leeloo natomiast podsumował, że: „**firmę prowadzi się w celach osiągnięcia zysku, a nie wpierania ciężarnych**".

Nie brakuje też głosów **wyraźnie przeciwnych pracodawcom**. Popierający pisze: „jeżeli **oni gnoją nas** każdego dnia, to c**zemu nie odpłacić pięknym za nadobne?**" Natomiast kika przyznaje się: „Ja poszłam na zwolnienie z **czystej złośliwości**".

W tej całej dyskusji **głosem rozsądku** wydaje się wpis użytkowniczki o nicku zizia: „w Polsce się aż roi od tzw. **matek Polek**, które uważają, że jak urodzą, to już koniec świata i życia poza dziećmi nie widzą. **Opamiętanie przychodzi około 40-stki**, kiedy ich facet przeżywa kryzys wieku średniego a **one zostają bez perspektyw i doświadczenia zawodowego**. **TO NIE JEST SOCJALIZM**!!! Jeżeli ktoś chce wychowywać dzieci, to ma prawo przecież do macierzyńskiego ewentualnie wychowawczego i na tyle… bo przecież pracodawca ani Państwo nie jest w połowie ojcem. **TO JEST TWÓJ WYBÓR KOBIETO**!!! Sama mam dwójkę dzieci i zachodząc w ciążę, wiedziałam, że nie będzie łatwo połączyć pracy i macierzyństwa. Cioram czasami twarzą po ziemi ze zmęczenia, ale nie narzekam. Tak się zdecydowałam, **jestem «dużą dziewczynką»** i **ponoszę konsekwencje moich decyzji**, a nie obciążam odpowiedzialnością innych, bo przecież za wybryki tej Pani z artykułu my wszyscy zapłacimy. Dlatego jak chcesz **wychowywać dzieci bez aktywności zawodowej,** chwała Ci za to, ale **na koszt męża**. To Wasza decyzja!!!". (O243)

Powyższy artykuł zawiera *résumé* dyskusji wywołanej przez wcześniejsze artykuły uzupełnione komentarzem redakcji Onet.pl. Analizowany tekst kumuluje w sobie kluczowe dla znaczenia pracy problemy, które postaram się syntetycznie ująć w kilku punktach.

1. Różnorodność stanowisk w kwestii „nadużywania zwolnień lekarskich" przez kobiety w ciąży sprowadza się do „podziału na dwa obozy", z których jeden jest „obozem" „pracodawców", „przedsiębiorców", „właścicieli", drugi jest „wyraźnie przeciwny pracodawcom". Ciekawe jest to, że ta strona dialogu społecznego przez redakcję Onet.pl inaczej nie jest określana, jej dookreślenie pojawia się jedynie w przytaczanych narracjach uczestników dyskusji, choć faktycznie chodzi o przedmiot dyskusji, nie jej podmiot. Chodzi mi o to, że „kobiety ciężarne", „ciężarne", „matki Polki" są tematem dyskusji, a niekoniecznie jej uczestnikami (użytkownik o nicku Popierający, który najostrzej stawia problem antagonizmu, jest prawdopodobnie mężczyzną). W każdym bądź razie ów dychotomiczny podział jest wyrazem antagonizmu między dwoma stronami stosunku społecznego, którego przedmiotem jest podział pracy.

2. Pojawia się bardzo ważne i nieczęsto spotykane stwierdzenie (i w wywiadach, i analizie dyskursu), że w pewnych okolicznościach „można nie pracować". Co ważniejsze, tu mamy do czynienia z frazą: „można być zatrudnionym i nie pracować", co właściwie możemy potraktować jako spełnienie się fantazji na temat pracy bez pracowania.

3. Okolicznością, o której mowa, jest oczywiście ciąża, która stanowi z jednej strony warunek odzyskania sprawstwa przez pracownice w ciąży, ale z drugiej strony – z drugiej strony stosunku społecznego – jest to warunek „bezsilności pracodawców".

4. Dalej podjęta jest próba diagnozy, z której wynika, iż omawiane zjawisko może wiązać się z „nieszczelnym systemem świadczeń chorobowych", ale od razu akcent przesunięty jest na cechy podmiotu pracy, gdyż zapewnienie szczelności jest „tylko narzędziem". Możemy zatem w tym miejscu przypuszczać, iż szczelny system świadczeń zdrowotnych nie rozwiąże „problemu", gdyż ten dotyczy sensu, jaki nadaje się pracy. „Problemem jest to, że niektóre kobiety traktują pracę instrumentalnie" i „zatrudniają się, żeby nabyć prawa do ubezpieczenia, od razu zachodzą w ciążę i uciekają na zwolnienie" – zacytowane tezy pochodzą od redakcji Onet.pl, będąc próbą ujednoznacznienia oceny omawianego zjawiska. W każdym razie „problem", o którym mowa, jest idealnym przykładem przeistoczenia się siły roboczej w kierujący się partykularnym interesem podmiot przypominający swą konstrukcją *homo oeconomicus*, który wykorzystuje chytrość rozumu (tu „cwaniactwo"). „Bezsilność" pracodawców polega na odzyskaniu sprawstwa przez pracownice, które przekreślają możliwość bycia wykorzystanymi, korzystając z reguł gry oraz grając w celu osiągnięcia spodziewanych korzystnych rezultatów. Co ważniejsze uprawnienia kobiet w ciąży stanowią warunek przechytrzenia chytrości pracodawców – „właścicielka firmy" przyznaje się do tego, że przed „podpisaniem umowy na czas nieokreślony" zadała niezgodne z prawem pytanie o zamiary prokreacyjne pracownicy, która „zapewniła ją, że nastąpi to dopiero za 2 lata"; „cwaniactwo" pracowników triumfuje nad chytrością pracodawców. O pewną wesołość przyprawia mnie czytanie skarg „przedsiębiorców", „właścicieli", „pracodawców" na to, że ich pracownice „instrumentalnie traktują pracę", jakby zapomnieli, że to właśnie oni sami traktują pracę innych jako instrument własnych korzyści, dodatkowo popychając pracowników do instrumentalnego traktowania pracy. Czytam te fragmenty również z nadzieją, bowiem przekształcenia ram prawnych wydają się być wystarczającym warunkiem możliwości odzyskiwania demokratycznej kontroli nad procesem pracy.

5. Kolejnym znaczeniem, które wpisuje się we wcześniejsze analizy – równolegle z fantazją o pracy bez pracowania – są podstawowe wymiary pracy, idące w parze z dyscypliną pracy. „Dwa lata bez pracy, ale z pensją" – kobieta w ciąży, „skrajny przykład", „nie pojawia się w pracy ani na godzinę", odzyskawszy kontrolę nad sobą w czasie i przestrzeni.

6. Oprócz wątków, które już wcześniej pojawiły się, znajduję też wątek feministyczny, a chodzi mi o deklarację „przedsiębiorcy", która określa swą tożsamość, oznajmiając: „jestem kobietą i nigdy więcej nie zatrudnię kobiety". Zdefiniowanie płci ma chronić to stanowisko przed zarzutem seksizmu, przy czym pozostaje klasistowskie, wskazując na społeczne korzenie różnicowania się feminizmów.

7. Ostatecznie z powodu „problemu" „instrumentalnie traktujących pracę" kobiet w ciąży „w firmie musi tyrać jedynie pracodawca" – odsłania się horror kapitalistów, którzy w swej „bezsilności" pozbawieni są możliwości zastąpienia siebie w pracy przez innych. Nawiązując do M. Horkheimera i T.W. Adorno, jeżeli „Zastępowalność jest miarą panowania – najwięcej władzy skupia ten, kto może w największej ilości spraw dać się zastąpić"[12], to moment, w którym kobieta w ciąży przestaje zastępować w pracy swego „pana na włościach"[13], jest momentem pozbawienia panowania.

8. Jeżeli dodamy do tego jeszcze, że pracownik jest czynnikiem zyskotwórczym, to przekreślenie tej cechy prowadzi do „smutnej historii" „byłego przedsiębiorcy", który „musiał płacić" i „zostały mu koszmarne długi". No i właśnie bycie czynnikiem zyskotwórczym jest zagadnieniem kluczowym dla znaczenia przypisywanego pracy; na zasadzie opozycji „radosna" historia polegałaby na tym, że pracownice ciągle przysparzają swojemu pracodawcy zysku. „Kobieta w ciąży może być cennym pracownikiem", nie zaś bezwartościowym – „wszystko jest kwestią umowy", a właściwie „umowy", której rezultatem jest rezygnacja pracownicy z wykorzystania swoich uprawnień. „Cenny pracownik" to taki, który „nie widzi powodu, żeby iść na zwolnienie", „nie widzi powodu, żeby leżeć i nic nie robić", ale właściwie to taki, który „widzi powód", aby ze swoich uprawnień nie skorzystać, bo „nie chce, żeby ktoś zajął jego miejsce". Przymus „myślenia logicznego i przyszłościowego" w tym wypadku jest dostosowaniem się do logiki kapitalistycznego przedsiębiorstwa, która sprowadza się do tego, że „firmę prowadzi się w celach osiągnięcia zysku, a nie wspierania ciężarnych". Antagonizm zyskuje swe apogeum – jedynym celem prowadzenia firmy jest zastąpienie się w pracy innymi ludźmi, ich wyzysk.

9. Antagonizm z drugiej strony relacji społecznych zawiera horror związany z hierarchicznością procesu pracy („oni nas gnoją") jako uzasadnienie oporu, „odpłacenia pięknym za nadobne".

10. Ostatecznie jako „głos rozsądku" ustanawiana jest narracja, która podważa sens działań oporowych, a mówi o funkcjonalności subordynacji. Choć uczestniczka dyskusji lokuje sprawstwo pracownic w nich samych – „TO JEST TWÓJ WYBÓR KOBIETO!!!" – to wydaje się, że jedynie wybór polegający na niewykorzystaniu omawianego uprawnienia jest wyborem „dużej dziewczynki", która „ponosi konsekwencje swoich decyzji". Co ważniejsze, przecież argumentacja przeciw korzystaniu ze zwolnień lekarskich w trakcie ciąży dotyczy właśnie konsekwencji, które spadną na „matki Polki".

Tak się stało, że akurat artykuł o zwolnieniach lekarskich kobiet w ciąży wydał mi się najciekawszym przykładem obecnych w dyskursie wątków określających znaczenie procesu pracy. Chodzi mi o zagadnienie demokracji ekonomicznej w kapitalizmie oraz hegemonii i budowania przyzwolenia pracowników na rezygnację z wywalczonych przez nich zdobyczy socjalnych,

[12] M. Horkheimer, T.W. Adorno, *Dialektyka*…, s. 61.
[13] Tamże, s. 60.

a także pacyfikowania działań mających na celu rozszerzenie owych uprawnień. Co dla podmiotu pracy jest uprawnieniem, dla klasy przedsiębiorców jest ograniczeniem możliwości wyzysku. Mamy tu do czynienia z zagadnieniem demokratycznej kontroli gospodarki, co jako horror Realnego demokracji spędza sen z powiek pracodawcom, gdyż prawna ochrona pracownika czyni go nieidealnym, bowiem nakłada na pracodawcę zobowiązania uniemożliwiające maksymalizację zysku, a także tworzy legalne kanały formułowania żądań – „nieidealny" pracownik to pracownik „występujący wspólnie", „manifestujący niezadowolenie", „protestujący" i „niewyrażający zgody". Pracownik nieidealny, to taki, który odzyskuje swą podmiotowość, stając się sprawcą działania, a nie jego przedmiotem.

16.3. *Homo oeconomicus* i demokratyczna kontrola

Logika *homo oeconomicus* (67/615) wynika z drugiego fundamentalnego znaczenia pracy dla kapitału, a znaczeniem tym jest zysk. Opisując rozum instrumentalny, Adorno z Horkheimerem ujmują to tak, że „wiedza ta nie zmierza do wykształcenia pojęć ani obrazów, nie przyświeca jej szczęście poznania, jej celem jest metoda, wykorzystanie cudzej pracy, kapitał"[14]. Szczegółowo ujmując wątek minimalizacji kosztów i maksymalizacji zysków, mówiąc o metodzie, mamy do czynienia z wiedzą *know-how*: zatrudniania pracowników (jakie są najkorzystniejsze formy); zwalniana pracowników (jak zwolnić pracownika i jak go nie zwolnić, ale mu nie zapłacić); inwestowania w pracowników (w odniesieniu do szkoleń); motywowania pracowników (w kontekście pozapłacowych systemów wynagrodzeń); kontroli pracowników (prawdziwości informacji podawanych w procesach rekrutacji, przestrzegania wymiaru czasu pracy, prawidłowości wywiązywania się z zakresu obowiązków, autentyczności zwolnień lekarskich); unikania (legalnie możliwych do uniknięcia) pozapłacowych kosztów pracy; pozyskiwania pomocy państwowej (w kontekście „pakietu antykryzysowego" oraz utrzymywania i tworzenia miejsc pracy); poprawy wizerunku; poprawy warunków pracy (przestrzeganie zasad BHP, przestrzeganie prawa pracy i wprowadzanie dodatkowych świadczeń na rzecz pracowników). We wszystkich tych motywach dominuje logika zmierzająca do instrumentalizacji pracownika, który staje się czynnikiem zyskotwórczym.

Ogólnym sensem logiki *homo oeconomicus* jest zysk z pracy, wyrażający się w „efektywności", „produktywności", „wydajności", którą można zwiększyć poprzez inwestycje pojmowane także jako zwiększanie kosztów pracy. Dochodzimy tu do momentu, w którym – zgodne z logiką kapitału – jest kosztowne zmniejszanie alienacji subiektywnej w celu powiększenia zysków. Mówiąc inaczej, zorientowanie na partykularny interes jest trwałą cechą klasy pracodawców i gdy tylko będzie to możliwe, podejmą wszelkie działania dla

[14] Tamże, s. 20.

maksymalizacji zysków. W tym sensie całkowicie nieskuteczne muszą być apele o przestrzeganie praw pracowniczych w wąskim i w szerokim sensie:

> *Szefowie, nie łamcie przepisów.* (O151)
>
> Kryzys sprawił, że pracodawcy znacznie częściej łamią prawo pracy. W tym roku najgorzej jest z wypłatami. Ponad dwa razy wzrosła liczba pracowników, którzy nie dostali pensji – wylicza „Gazeta Wyborcza".
>
> Drugi, najczęściej popełniany grzech przez pracodawców, to łamanie przepisów o czasie pracy. W 2008 r. takie niedociągnięcia PIP znalazła u 82 tys. pracodawców, w tym roku już u 130 tys.
>
> W br. prawie trzy razy wzrosła liczba firm, w których inspektorzy odkryli naruszenie przepisów podczas zwalniania pracowników. (O151)

„Kryzys" wraca jako element członu definiującego znaczenie pracy, które wyłania się z dyskursu obecnego w mainstreamowych portalach internetowych. W tym wypadku pojęcie kryzysu wiąże się z pracą jako przyczyną „częstszego łamania prawa pracy" i jest pod tym kątem „idealną sytuacją", jest to moment „przywrócenia normalności" na rynku pracy. Mówiąc krótko, jeżeli ktoś kierując się postulatem humanizacji pracy – jak czyni to autor apelu „Szefowie, nie łamcie przepisów", a także duża część tradycyjnych pedagogów pracy – zastanawia się, dlaczego pracodawcy za owym postulatem nie podążają, to odpowiedź brzmi, że mogą i tylko dlatego. Mogą, bo – i tu można wyliczyć kilka powodów, podążając za analizą horroru pracodawców – jest zbyt mało kontroli i zbyt dużo swobody na rynku pracy, zbyt mało dotkliwe są kary za nieprzestrzeganie i tak dość rozluźnionych przepisów, a państwo, godząc się na wyniesienie interesu pracodawców do rangi interesu powszechnego, również osłabia pozycję pracowników, pozbawiając ich kolejnych uprawnień i spychając na rozszerzający się margines prekariatu.

Kierowanie się logiką *homo oeconomicus* nie pozwala nie uprzedmiotowić pracownika, który musi być redukowany do czynnika zyskotwórczego, co zresztą faktycznie się dzieje pomimo prób zaprowadzenia demokratycznego ładu w gospodarce i na przekór nim. Logika kapitalizmu wytwarza horror pracy, która staje się zbrodnią.

Tym samym doszliśmy do problemu demokracji ekonomicznej, który można określić w kategoriach umiejscowienia sprawstwa, a L. Dowbor ujmuje to następująco: „rzeczywistość się nam wymyka"[15]. Wątek demokratycznej kontroli gospodarki jest rozległy (197/615) i zawiera kilka typów artykułów. Pierwsza grupa artykułów dotyczy negocjacji między pracodawcami i pracownikami, a także negocjacji w ramach Komisji Trójstronnej (30/197) oraz wyraźnej niezgody pracowników (28/197) albo milczącej lub wyraźnej ich zgody (36/197) na poczynania pracodawców. Druga grupa artykułów ma za swój przedmiot rolę władzy państwowej dla regulowania (deregulowania) ładu gospodarczego i zawiera wątki: stanowienia prawa (43/197) egzekwowania

[15] L. Dowbor, *Demokracja*…, s. 21.

panującego prawa (82/197) oraz zawłaszczania państwa przez pracodawców i wspierania pracodawców przez państwo (42/197).

Pomimo antagonizmu, który lokuje się w napięciu między logiką *homo oeconomicus*, redukującą każdy byt ludzki (byt-dla-siebie) w byt-w-sobie, instrument zysku, a dążeniami demokratycznymi współczesnych społeczeństw i dążeniem do wolności, a właściwe dlatego negocjacje, zgoda lub jej brak wyznaczają sens praktyki pracy. Dla opisania antagonizmu jako wyznacznika sensu pracy użyłem określenia, że pomimo niego, a właściwie przez niego kluczowymi kategoriami dla pojęcia pracy są zgoda i niezgoda – ze szczególnym uwzględnieniem zgody na świadczenie pracy lub powstrzymanie się od jej świadczenia. Ową figurę „pomimo" i „za sprawą" jednocześnie napotkać możemy u S. Žižka, który w ten właśnie sposób wyjaśnia proces „pojednania"[16] się współczesnego społeczeństwa. Pisze on, że „istnieją dwa powody, dla których współczesne społeczeństwa jednają się ze sobą. Pierwszym są interakcje społeczeństwa obywatelskiego"[17]. Dodaje jednak wątpliwość: „Ale przecież interakcje społeczeństwa obywatelskiego są ciągłą szarpaniną, mechanizmem dezintegracji, bezlitosną konkurencją – i pisze jeszcze – to jest ten właśnie drugi powód"[18].

Nie inaczej kształtuje się przebieg negocjowania procesu praktyki pracy przez zaangażowane strony – pracowników i związki zawodowe z jednej strony, pracodawców i ich organizacje z drugiej, a także przedstawicieli władzy politycznej z trzeciej strony. Przedmiot negocjacji, jaki wyłania się masowego dyskursu na temat pracy, dotyczył w 2009 roku przede wszystkim „pakietu antykryzysowego" jako dokumentu, który miał kształtować ramy relacji pracownik–pracodawca–państwo w nadchodzącym okresie. Drugi obszar negocjacji dotyczył konkretnych firm, w których dochodziło do zwolnień grupowych, cięcia płac, zmiany wymiaru pracy i organizacji pracy. Przyczyną tych negocjacji zawsze jest wola pracodawcy – taki obraz wyłania się z analizy dyskursu masowego – to pracodawca „konsultuje" swe projekty z pracownikami, a nie na odwrót. W efekcie mamy tu do czynienia reakcją pracowników, która sprowadza się do zgody bądź niezgody na proponowane zmiany (w roku 2009 „zmiany" oznaczały pogorszenie warunków pracy i płacy lub zwolnienia). Wobec czego pracownicy artykułują wyraźną lub milczącą zgodę, a zgoda ta facylitowana jest przez brak poczucia bezpieczeństwa zatrudnienia. Niemniej, także niezgoda staje się elementem negocjacji relacji między stronami procesu pracy, a jej najbardziej dotkliwą dla pracodawcy postacią jest powstrzymanie się pracowników od pracy, czyli strajk. W strajku realizuje się horror pracodawcy, którego scenariusz dotyczy upodmiotowienia i upełnomocnienia pracownika. Jest strajk ekscesem i jednocześnie transgresją – znaczącą dawką demokracji w niedemokratycznym porządku gospodarki kapitalistycznej.

[16] S. Žižek, W *obronie*…, s. 132.
[17] Tamże.
[18] Tamże.

Tendencje demokratyczne – oprócz odmowy pracy jako demokratycznego ekscesu – określają politykę państwa. Wyłaniające się z masowego dyskursu dążenia demokratyczne znajdują się w procesach egzekwowania prawa, w rozumieniu reakcji aparatów państwa (Państwowej Inspekcji Pracy oraz sądownictwa) na naruszenia praw pracowniczych, co w sensie teoretycznym oznaczać może nadmierne i niedopuszczalne ograniczenie podmiotowości podmiotu pracy. Działanie instytucji państwa demokratycznego w obronie praw swych obywateli jest zamachem na wolny rynek, jak określa fantazję o prawie pracy jeden z „ekspertów": „Kodeks pracy (…) przeszkadza [pracodawcom] swobodnie działać" (O3). Tym samym cel *homo oeconomicus,* zysk, jest zagrożony, co znajduje swój wyraz w artykułach o stanie przestrzegania prawa pracy, a szczególnie karach nakładanych na pracodawców w związku z łamaniem praw pracowniczych.

Niemniej ważny jest proces stanowienia prawa, gdyż aparaty państwa wyposażone w monopol na stosowanie legalnego przymusu mogą faworyzować jedną ze stron klasowego antagonizmu[19]. W odniesieniu do zagadnienia pracy z dyskursu masowego wyłania się przede wszystkim „pakiet antykryzysowy", rozpatrywany w ciągu roku 2009 jako projekt kluczowy. Logika pakietu odpowiada wizji K. Marksa i F. Engelsa o roli państwa, a znajduje skrajną postać w „rządowym projekcje ustawy o ograniczaniu barier administracyjnych dla obywateli i przedsiębiorców" (T337), którym „Pawlak ukręca łeb hydrze biurokracji" (T337) poprzez zmniejszenie liczby „kar, koncesji, zwolnień, restrykcji" (T337), by „uwolnić przedsiębiorczość" (T337). Problem polega jednak na tym, że „uwalnianie przedsiębiorczości" dla pracowników oznacza intensyfikację ich wyzysku.

Tu dochodzimy do kłopotliwego – z punktu widzenia ideologii wolnego rynku – fenomenu wyłaniającego się z artykułów dotyczących pracy, czyli zawłaszczania państwa przez środowisko pracodawców. Chodzi przede wszystkim o „pakiet antykryzysowy" określony ostatecznie jako „ustawa o łagodzeniu skutków kryzysu ekonomicznego dla pracowników i przedsiębiorców", którego uważna analiza prowadzi do prostej konstatacji, iż skutki kryzysu są łagodzone dla przedsiębiorców bardziej niż dla pracowników, których czas pracy zostaje „uelastyczniony", a w zakładzie pracy łatwiej jest przeprowadzić „racjonalizację kosztów", czyli zwolnienia, dodatkowo przedsiębiorcy mogą liczyć na „zwolnienia podatkowe" oraz „dotacje do utrzymywania i tworzenia miejsc pracy", czyli w ogóle „pomoc publiczną". Pracownik też może stać się beneficjentem pomocy publicznej, tyle że w akcie „pierwotnej akumulacji"[20], polegającym na dotacji z środków publicznych na

[19] K. Marks z F. Engelsem w *Ideologii niemieckiej* – w której prezentują koncepcję materialnej bazy i ideologicznej nadbudowy – przyznają państwu rolę zabezpieczenia interesów kapitału, niemniej dokładna analiza procesów demokratyzacji pozwala mieć mniej pesymistyczną wizję sposobów realizacji władzy politycznej.

[20] Zob. K. Marks, *Kapitał. Krytyka ekonomii politycznej,* [w:] K. Marks, F. Engels, *Dzieła*…, t. 2, s. 390–443.

zakładanie własnej działalności – czyli może on stać się beneficjentem tej pomocy, ale wraz z nią przestaje być pracownikiem, a zaczyna być przedsiębiorcą.

16.4. Hegemonia kapitalizmu – „my" i „nasza gospodarka"

Hegemonia kapitalizmu, podniesienie interesu pracodawców do rangi interesu powszechnego inkarnuje w figurę „eksperta", którym na ogół jest przedstawiciel organizacji pracodawców lub akademik głoszący doktrynę neoliberalną. Koncentrując się nie tyle na osobie eksperta, który zza kadru albo niczym chór w tragedii greckiej komentuje poczynania bohaterów grających w podział pracy, ale na samym literalnie użytym pojęciu „eksperta", na 131 przypadków tylko pięć dotyczy „ekspertów", którzy reprezentują organizacje związkowe lub Międzynarodową Organizację Pracy. W każdym razie, do czego zmierzam, wyniesienie interesu partykularnego do rangi powszechnego musi mieć swoje racje, które stają się elementami koncepcji rzeczywistości podzielanej przez ogół pod postacią zdroworozsądkowego „światopoglądu epoki" – jakby mógł określić to A. Gramsci.

Właściwie cały dyskurs na temat pracy można traktować jako hegemoniczny w tym sensie, że kwestia znaczeń występujących w dyskursie publicznym jest kwestią konstruowania hegemonicznego zdrowego rozsądku. Aby jednak kategoria hegemonii coś wniosła do analizy, jako artykuły, w których „pojawia" się hegemonia, potraktowałem jedynie te, w których autorzy przy pomocy ekspertów bądź stosując różne figury retoryczne, ujednoznaczniają ambiwalencję obecną w dyskursie publicznym w związku z antagonizmem klasowym. Mówiąc inaczej, na okoliczność występowania hegemonii omawiam jedynie 73/615 artykułów, które definitywnie przesądzają o racjonalności podniesienia interesu pracodawców do rangi interesu powszechnego. Interes, o którym mowa, staje się wspólnym interesem, interesem „naszym", a troska o niego jest troską o losy „naszej gospodarki".

Poniższy artykuł jest przykładem ujednoznaczniania znaczenia przez usankcjonowanie podmiotu zbiorowego, dla którego opisywane zjawisko „przybywania milionerów" może być ocenione w jeden tylko sposób:

> *Kryzys kryzysem, a w Małopolsce milionerów przybywa.* (O87)
>
> 1275 osób, których dochody przekroczyły w ub. roku milion złotych, rozliczyło PIT-y w Małopolsce, wynika z najnowszych danych tamtejszych urzędów skarbowych, podaje „Dziennik Polski".
>
> Małopolscy milionerzy mieszkają przede wszystkim w Krakowie (ok. 500 osób), ale wyraźnie rosną w siłę także inne „mateczniki" krezusów. Liczba milionerów wzrosła w stosunku do ub. roku w Bochni (z 27 do 31), Proszowicach (z 15 do 22 osób), Nowym Targu (z 40 do 52), Oświęcimiu (z 32 do 42), w Wieliczce (z 40 do 47).
>
> **Informacje** pochodzące z małopolskich urzędów skarbowych **są krzepiące – kryzys kryzysem, a milionerów przybywa**. Urzędy skarbowe do tej

pory poinformowały o 1275 krezusach, podczas gdy w 2007 r. było ich 1216. (O87)

„Krzepiące informacje" o tym, że „przybywa milionerów", chociaż „kryzys kryzysem", nabierają innego znaczenia w kontekście rozległego wątku, który dotyczy „kryzysu" i związanych z nim zjawisk bezrobocia, zatrzymania wzrostu wynagrodzeń, niewypłacania wynagrodzeń na czas itd. W jakim sensie informacja o wzroście liczby osób, których roczne „dochody przekroczyły milion" może być krzepiąca dla osób sukcesywnie osuwających się w otchłanie ubóstwa? Tylko wtedy, gdy uznamy – podobnie jak robią to tradycyjni pedagodzy pracy[21] – że nie ma antagonizmu między pracodawcami a pracownikami, a od sukcesu tych pierwszych zależy powodzenie tych drugich. Zatem blokowanie sukcesu przedsiębiorców należałoby, zgodnie z hegemoniczną formułą podnoszenia ich interesu do rangi interesu powszechnego, traktować jako działanie wymierzone w interes pracowników. Co zatem z Kodeksem pracy, co do którego „pracodawcy życzyliby sobie, by w ogóle przestał istnieć", bo „przeszkadza im swobodnie działać" (O3)?

Kodeks pracy jest efektem kompromisu społecznego. (O3)

Kodeks pracy jest efektem kompromisu społecznego – przekonuje Piotr Wojciechowski, ekspert prawa pracy, w rozmowie z Bartoszem Reszczykiem. (…) I tak na przykład związki zawodowe zabiegają usilnie o ochrony, chcą kodeksu socjalnego, co jest zresztą naturalną rolą związków zawodowych, bronią swojego. Pracodawcy natomiast twierdzą, że **ochrony te ograniczają zysk, którego konsumentami byliby również pracownicy**, gdyby zdjąć sztywne ramy norm prawa pracy z szeroko pojętego procesu produkcji. (…)

– **Kodeks pracy moich marzeń?** Wymagałby **kilku prostych zabiegów**, taka **kosmetyka legislacyjna**. Chciałbym, by część **bezwzględnie obowiązujących** przepisów k.p., m.in. ta dotycząca **czasu pracy**, **urlopów** wypoczynkowych, **sposobu rozwiązywania umów** o pracę, znalazła swoje **szczegółowe rozwiązania w układach zbiorowych pracy,** które mogłyby stać się w przyszłości „wtórnym krwiobiegiem" prawa pracy. Chciałbym, aby Kodeks pracy przewidywał prawną możliwość przeprowadzenia przez partnerów społecznych maksymalnie **swobodnego dyskursu** nad rozwiązaniami prawnymi obowiązującymi u danego pracodawcy czy w danej branży. Jednym słowem, **marzy mi się promocja układów zbiorowych pracy**, **zawierających różne odstępstwa od przepisów kodeksowych,** zarówno polepszające **sytuację pracowników**, jak również ją **pogarszające**. (…) **Teraz mamy jeden kodeks, obowiązujący wszystkich**, z przepisami jednostronnie bezwzględnie obowiązującymi, na który narzekają i pracodawcy, i pracownicy. Głównym przedmiotem tych narzekań jest oczywiście tzw. sztywność norm prawnych (…).

– Zwłaszcza że **nie tylko pracodawcy krytykują** te sztywne normy, często **niezadowoleni są także pracownicy**.

– Oczywiście, **chcieliby więcej, a nie mogą**. Zwykłem mawiać, na poły

[21] Zob. część 2 niniejszej książki.

w żartach, że **obwiązujące zapisy chronią pracownika często przed nim samym**. **Nie może sobie** bowiem **pozwolić**, by **pracować więcej**, bo to z kolei mogłoby **ściągnąć na pracodawcę sankcje** wykroczeniowe.

Pojawia się też zapis, wcześniej nie było go w systemie, mówiący o obowiązku przywrócenia pracownika po powrocie z urlopu macierzyńskiego na stanowisko, które zajmował przed urlopem lub stanowisko równorzędne.

– Są to zatem zmiany jednoznacznie korzystniejsze dla pracowników niż pracodawców.

– Nigdy nie potrafię jednoznacznie odpowiedzieć na tak zdawane pytania, ponieważ w **ochronie przewidzianej przez prawo pracy** kryją się znane zresztą całemu światu **zabawne paradoksy**. Otóż z jednej strony, dyskutuje się nieustannie nad różnymi nowymi formami ochron, z drugiej – poszerzanie tej funkcji może powodować reakcję wypychającą określone grupy społeczne z rynku pracy. Trzeba mieć bowiem na uwadze, że **im większa ochrona**, tym **większa obawa pracodawców przed zatrudnianiem pracowników, którzy mogliby z takich ochron korzystać**. (O3)

„Ekspert prawa pracy" przemówił w kwestii Kodeksu pracy i choć próbuje zachować bezstronność, opisując stanowiska stron antagonizmu klasowego, to odsłania swoje stanowisko, przedstawiając „Kodeks pracy marzeń". Fantazja o prawie pracy zapowiadana jest jako „kosmetyka legislacyjna" i polega na „kilku prostych zabiegach", lecz faktycznie ma dotykać kluczowych aspektów procesu pracy: „czasu pracy", „urlopów", „sposobów rozwiązywania umów o pracę". Co ważniejsze, chodzi o „bezwzględne obowiązywanie" przepisów regulujących wspomniane zagadnienia, a zatem o wyjęcie znacznych grup pracowników spod obowiązywania Kodeksu pracy, który ma za zadanie ochronę praw pracowniczych. „Ekspert" w swej fantazji na temat prawa pracy roztacza wizję „swobodnego dyskursu", którego efektem ma być „promocja układów zbiorowych", które mają ostatecznie prowadzić do takich „odstępstw od przepisów kodeksowych", które „polepszają", jak i „pogarszają" „sytuację pracowników". *De facto* chodzi jednak raczej o „promowanie" „pogarszania" „sytuacji pracowników", gdyż żadne z przepisów prawa pracy nie zabraniają „swobodnego dyskursu", który prowadzi do „polepszenia sytuacji pracowników". Tym samym „ekspert" w swojej wizji idealnego prawa pracy opiera się na mrzonce, iż oto „ochrony ograniczają zysk, którego konsumentami byliby również pracownicy".

„Ekspert" oraz prowadzący wywiad przekonują siebie i nas przy okazji, że „pracownicy także są niezadowoleni" ze „sztywnych norm" prawa pracy, bo „chcieliby więcej, a nie mogą". Zupełnie takie samo zdanie mieli pracodawcy wykorzystujący pracę dzieci, którzy zeznawali, że „dzieci «uparły się», aby pracować bez przerwy przez 30 godzin"[22]. Tymczasem zaprowadzenie „bezwzględnie obowiązujących" norm prawa pracy ma postawić tamę bezwzględnej konkurencji pracowników o miejsca pracy, a tym samym stanowi prze-

[22] T.W. Nowacki, *Praca i wychowanie*, s. 74–75.

szkodę dla „upierania się" przy pracy ponad siły. Tymczasem dla „eksperta" rozluźnienie norm prawa pracy jest ochroną pracownika przed „obowiązującymi zapisami", które „chronią pracownika przed nim samym". Mamy tu do czynienia z „zabawnym paradoksem", że posłużę się „ekspercką" formułą: „ekspert" prawa pracy uznaje, że należy chronić pracowników przed Kodeksem pracy, gdyż ochrona kodeksowa „wypycha określone grupy z rynku pracy". I to właściwie powinien być argument za powszechną i bezwzględną ochroną pracy, a nie przeciwko, tyle że rynkowy fundamentalizm koncentruje się wyłącznie na woli pracodawców.

Koncentracja na dobru pracodawców stanowi formę naoczności zjawisk, jak choćby w wypadku świadczeń chorobowych i zwolnień lekarskich:

> *Chory jak polski pracownik. Coraz więcej czasu spędzamy na zwolnieniach.* (T67)
>
> Z roku na rok **chorujemy coraz więcej** – przynajmniej jeśli za wyznacznik naszego stanu zdrowia uznać liczbę wypisywanych zwolnień lekarskich. (…) Jak wynika z badań GUS, na które powołuje się serwis RynekPracy.pl, w 2008 roku łącznie na zwolnieniu lekarskim, z powodu choroby własnej, spędziliśmy 194,5 mln dni. To o 7,1 mln dni więcej niż rok wcześniej i aż o 15,6 mln dni więcej niż w roku 2006. (…)
>
> **Zwolnienia są** jednak **dużym problemem dla gospodarki**. Jak mówi Kazimierz Sedlak z firmy doradztwa personalnego Sedlak&Sedlak, okazuje się bowiem, że co dziesiąte zwolnienie w naszym kraju wystawione jest bez uzasadnienia. – To przynosi rocznie ok. **9 milionów złoty straty gospodarce** – podkreśla Sedlak. (T67)

„Zwolnienia są dużym problemem dla gospodarki" i to stanowi jedyny wniosek z danych, które pokazują, iż „chorujemy coraz więcej". Sama zaś „gospodarka" ma cechy dobra wspólnego i stanowi przedmiot troski o jej „problemy", które wyrażane są w kategoriach „straty" lub „kosztu", jak w artykule na temat dni wolnych od pracy.

> *Dzień wolny kosztuje i stresuje.* (O309)
>
> **Wolny dzień** w środku tygodnia to **kłopot dla pracodawcy**, **koszty dla gospodarki** i, paradoksalnie, **duży stres dla pracownika**. Polska już i tak jest europejskim liderem w świętowaniu, ale **nie stać nas** już na kolejne święta.
>
> – Jeśli wylewanie posadzki wypadnie na okres ze świętem, to mam poważny kłopot – mówi Jacek Rapacki, właściciel firmy budowlanej (…). **Zgodnie z prawem powinien dać wolne swoim pracownikom**, ale proces nie może zostać przerwany. – **Nie mam wyjścia**, **muszę się dogadać** z ludźmi. **Ktoś rezygnuje ze świętowania i potem odbiera to sobie z nawiązką** – dodaje Rapacki.
>
> Co ciekawe, **skłonność do świętowania nie przekłada się bezpośrednio na sukcesy gospodarcze**. Według badań badań Eurostatu **Polacy są jednym z najbardziej zapracowanych narodów** w Europie, pracują średnio 41,4 godz.

tygodniowo. Więcej pracują tylko Grecy, Czesi i Austriacy. Obecnie Polska jest też liderem gospodarczym Europy, jedynym krajem z wzrastającym PKB. (…)

– Jeśli chcemy utrzymać tę pozycję, to **nie możemy już powiększać liczby dni świątecznych** – ostrzega dr Grażyna Spytek-Bandurska, ekspert Polskiej Konfederacji Pracodawców Prywatnych Lewiatan. Mimo relatywnie dobrych wyników gospodarczych, nie wolno jednak zapominać, że **wolny dzień kosztuje**. (…)

W skali makro te koszty robią dużo większe wrażenie. Z wyliczeń PKPP Lewiatan wynika, że **jeden dzień świąteczny kosztuje polskich przedsiębiorców ponad 5 mld zł**. Sektor handlu traci w takim dniu ok. 1,5 mld zł. Traci też budżet państwa – ok. 1 mld zł.

Wprowadzeniu nowego święta sprzeciwiają się organizacje pracodawców. – Główny powód naszego sprzeciwu to trudna sytuacja ekonomiczna polskich przedsiębiorstw, spowodowana światowym kryzysem gospodarczym. Uważamy, że w obecnych warunkach nie możemy pozwolić sobie na ograniczanie czasu pracy i zmniejszanie konkurencyjności polskich firm – wyjaśnia Spytek-Bandurska. (…)

– To jest normalne, że pracownicy chcieliby jak najmniej pracować – mówi Spytek-Bandurska. – Z drugiej strony jest interes pracodawcy, który ma świadomość, że pracownicy powinni być wydajni – dodaje ekspert. (…)

– Jeden dzień wolny, to dwa stracone. Potem nikomu nie chce się pracować, zupełnie jak w poniedziałki – żali się Rapacki. To niestety częste zjawisko, że dzień wolny wybija pracownika z rytmu. Najgorzej jest w przypadku tzw. długich weekendów, kiedy przerwa trwa 3–4 dni. (…). O309

Fraza „nie stać nas na kolejne święta" ustanawia podmiot zbiorowy „my", który po szczegółowej analizie tego, kim jesteśmy „my", a właściwie kogo „nie stać", udziela jednoznacznej odpowiedzi, że chodzi o „pracodawców". To „pracodawcy" mają „kłopot" w związku z „kosztem dla gospodarki". „Kłopot", o którym mowa, oznacza między innymi „brak wyjścia" i konieczność „dogadania się z ludźmi". Co ważniejsze, takiej konieczności porozumienia by nie było i nie byłaby ona „problemem", gdyby właśnie nie instytucja „wolnego dnia". Jak herezja brzmi teza, iż „skłonność do świętowania nie przekłada się na sukcesy gospodarcze" oraz zestawienie Polski – „lidera gospodarczego" – z Grecją (bo prawdopodobnie chodzi o nią), w której „pracuje się więcej", bo sugeruje to, iż wytężona ekspansja czasu pracy niekoniecznie stymuluje rozwój gospodarczy. Pomimo jednak tak sformułowanej wątpliwości, bazującej na niejednoznaczności związku przyczynowo-skutkowego, „ekspert" ujednoznacznia przekaz, utożsamiając „utrzymanie pozycji" „lidera" z zakazem (racjonalnym) „powiększania liczby dni świątecznych".

Milczącym założeniem jest sprowadzenie „kosztu dla gospodarki" do „kosztu pracodawców", a zatem interesu gospodarki do ich interesu partykularnego. Perspektywa pracodawców totalizuje dyskurs, co w tym miejscu oznacza, że argumentacja na rzecz ekspansji czasu wolnego od pracy musi

nawiązywać do partykularnego interesu pracodawców, jak miało to miejsce w dyskusji na temat wydłużenia płatnych urlopów w Szwajcarii:

> *Będą mieli sześć tygodni urlopu? Szwajcarzy szykują się do referendum.* (T131)
>
> Już niedługo Szwajcarzy będą mogli cieszyć się co najmniej sześcioma tygodniami płatnego urlopu zamiast czterema, jak jest obecnie. O ile zdecydują tak w referendum, które odbędzie się w ciągu najbliższych dni.
>
> Z inicjatywą wydłużenia urlopu wystąpiło ugrupowanie Travail.Suisse, które bez trudu zebrało 125 tysięcy podpisów, wymagane do rozpisania referendum. Organizacja podkreśla, że stres w miejscu pracy dramatycznie nasilił się w ostatnich latach, więc Szwajcarom należą się dłuższe urlopy, aby mogli odzyskać formę.
>
> Inicjatorzy referendum wskazują, że **zrelaksowany pracownik jest bardziej wydajny** i lepiej zmotywowany. (T131)

Humanizacyjnemu aspektowi ekspansji czasu wolnego nadaje się znaczenie zwiększonej „wydajności pracownika", co ustanawia interes pracodawców w samym środku racjonalnej argumentacji. Stosuje się tutaj zasadę, która była już przytaczana w odmianie: „dominuje przekonanie, że osoba musi być *wariatem*, skoro przeciwstawia się kapitalizmowi [w oryginale: „komunizmowi" – przyp. P.S.]"[23]. Nie inaczej potraktowane jest stanowisko „eksperta OPZZ" w sprawie wydłużenia wieku produkcyjnego:

> *Kiedy na emeryturę? Boni: Porozmawiajmy… Rząd forsuje późniejsze emerytury.* (T273)
>
> – **Polacy na emeryturę powinni przechodzić dopiero w wieku 67 lat** – powiedział w TVN CNBC Biznes szef doradców premiera Michał Boni i wezwał do dyskusji na ten temat. **Podobnie myślą eksperci**, wskazując na słaniający się na nogach system emerytalny. **Pomysł ma jednak** wielu **przeciwników**.
>
> – W Niemczech te 67 lat wspólne dla mężczyzn i kobiet będzie po 2020 roku – przypomniał w TVN CNBC Biznes Michał Boni. Według niego w Polsce sytuacja demograficzna wymaga podobnego ruchu. I choć doradca premiera prosi, by **nie wkładać mu w usta**, **że chce zmusić** Polaków **do dłużej pracy**, to namawia do społecznej dyskusji na ten temat.
>
> Nie ma rady? Do pracy?
>
> (…) Według Adama Ambrozika, **eksperta** Konfederacji Pracodawców Polskich, wydłużanie wieku emerytalnego jest **nieuniknione** i prędzej czy później nas to czeka. Także zdaniem Jeremiego Mordasewicza, **eksperta** PKPP Lewiatan, jest to **konieczne** i **im szybciej nastąpi, tym lepiej**. – Jeżeli system nie ma zbankrutować, a jednocześnie my mamy mieć odpowiednio wysokie emerytury, to musimy dłużej pracować – przekonuje Mordasewicz.
>
> *Statystyki przeciwko emeryturze.*

[23] S. Žižek, W *obronie*…, s. 42.

A **dane** na ten temat **rzeczywiście wyglądają niepokojąco**. W latach siedemdziesiątych ubiegłego wieku na jednego emeryta przypadało pięć pracujących osób. Dziś są to już tylko trzy osoby. A za dwadzieścia lat już co trzeci dorosły Polak będzie emerytem, a **pracować na niego będą dwaj pozostali**.

Tendencja jest jasna: coraz więcej osób będzie pobierać emerytury – a coraz mniej zarabiać na nie. – Jeżeli spojrzymy na to, że FUS notuje permanentny deficyt, to świadczy o tym, że zbyt dużo osób pobiera świadczenia, czyli zbyt szybko odchodzimy z rynku pracy – mówi Wiktor Wojciechowski z Forum Obywatelskiego Rozwoju. (…)

„Niech każdy idzie, kiedy chce".

Nie do wszystkich jednak **trafiają argumenty** rządu i **ekspertów**. **Przeciwni** wydłużeniu wieku emerytalnego są przede wszystkim **związkowcy**. – Każdy powinien decydować sam, kiedy chce przejść na emeryturę – mówi krótko Andrzej Strębski, **ekspert OPZZ**. (T273)

W analizie powyższego tekstu pomijam nieścisłość językową, która wiąże się z pojęciem „wydłużenia wieku emerytalnego", gdy tymczasem chodzi o podniesienie tegoż wieku i potencjalnie skrócenie wieku emerytalnego. W każdym razie, chodzi o to, że „Polacy na emeryturę powinni przechodzić w wieku 67 lat", co jak utrzymuje doradca premiera, nie oznacza, iż chodzi o „zmuszenie do dłuższej pracy"[24]. Zatem możemy przypuszczać, iż chodzi o fakultatywne przesunięcie wieku emerytalnego, co postulowała strona związkowa. Przechodząc do hegemonicznej racjonalności, pierwsza strona sporu to strona rządowa, której w sukurs przychodzą „eksperci", drugą stronę stanowi niedookreślona grupa „wielu przeciwników". Wprawdzie później i głos strony związkowej etykietowany jest jako głos „eksperta", ale racjonalność jest po stronie „ekspertów" organizacji pracodawców i organizacji wspierających ich interesy, gdyż „eksperckość" „eksperta OPZZ" dezawuowana jest w inny sposób. Nie fetyszyzując analizy frekwencyjnej, tu jednak muszę podkreślić, iż (bez skrótów dokonanych przeze mnie) stanowisko wynoszące interes pracodawców zawiera 2420 znaków, a stanowisko związków 546. Propozycja podniesienia wieku emerytalnego przedstawiana jest jako „nieunikniona" i „konieczna", co pomimo nieuchronności zmian nie przeszkadza twierdzić, że „im szybciej, tym lepiej". Stanowisko ekspertów pracodawców racjonalizowane jest „statystykami", które są „przeciwko emeryturze" (dlaczego nie zatem konsekwentnie, przeciwko świadczeniom emerytalnym w ogóle?). Natomiast we frazie „dane rzeczywiście wyglądają niepokojąco" walor prawdziwości stanowisku reprezentowanemu przez „ekspertów" pracodawców przyznane jest dwukrotnie – pierwszy raz, gdy mowa o „danych", drugi

[24] Co już wiemy, ze względu na upływ czasu rozwiązania wprowadzone w tzw. Ustawie 67 faktycznie doprowadziły do wydłużenia przymusu ekonomicznego pracy, wbrew temu, co deklarował publicznie M. Boni w 2009 roku, a także wbrew zapewnieniom ówczesnej minister pracy J. Fedak, iż „w ministerstwie pracy nie trwają prace w tej chwili nad wydłużeniem wieku emerytalnego Polaków" (T273). Wiek emerytalny został podniesiony obligatoryjnie, a nie fakultatywnie.

raz, gdy przysłówek „rzeczywiście" podkreśla adekwatność koncepcji rozwiązania problemu. Pomimo że prawda wydaje się być na wyciągnięcie ręki, „nie do wszystkich trafiają argumenty ekspertów", przede wszystkim do „przeciwników", czyli „związkowców". Po jednej stronie „rzeczywiste dane", „eksperci" i „konieczność" zmian, a po drugiej „przeciwnicy", którzy choćby nazywani byli – jak A. Strębski – „ekspertem", to nie dostoją racjonalności, której w sukurs przychodzi dodatkowo redakcja tvn24.pl.

Z gorzką ironią można powiedzieć, że pierwszy rok światowego kryzysu, rok 2009, był świetnym rokiem dla hegemonii wynoszącej partykularny interes pracodawców do rangi uniwersalności. Stało się to zgodnie z formułą „im gorzej, tym lepiej", opisującą „kryzys" jako „idealne warunki" „przywrócenia normalności", czyli jak pokazały analizy, intensyfikację wyzysku. Indagowany na okoliczność „pozytywnych efektów kryzysu" dyrektor Departamentu Przedsiębiorczości i Dialogu Społecznego Konfederacji Pracodawców Polskich odpowiada:

> Z naszego punktu widzenia – jako organizacji pracodawców – **pozytywny jest** także **wzrost świadomości gospodarczej polityków**. Dotąd często zdarzało się, że **mieliśmy problemy** z **przekonywaniem** ustawodawców **do podjęcia pewnych decyzji**. Na przykład niezwykle trudno było nam przekonać rząd i parlamentarzystów do tego, że istnieje **bariera rozwoju** przedsiębiorczości, którą **trzeba** ograniczyć lub **znieść**. Politycy na nasze sugestie odpowiadali zwykle, że gospodarka ma się świetnie, jest w ciągłej fazie rozwoju i nie widzą problemu. **Kryzys zadziałał jak** przysłowiowy **kubeł zimnej wody**. Teraz **mamy** większą **siłę przebicia**, a nasze **argumenty brzmią mocniej**, ponieważ łatwo nam wskazać, że na przykład półtora roku temu **zwracaliśmy uwagę na pozapłacowe koszty pracy** i **biurokrację**, **podatki**, trudności z działaniem – jako **czynniki przeszkadzające rozwojowi gospodarki**. A dziś coraz częściej wracamy do rozmów o biurokracji rozumianej jako zbiór kosztownych i niepotrzebnych wymogów. (O36)

„Kryzys" kojarzony jest ze „wzrostem świadomości polityków", zatem okres, w którym „gospodarka ma się świetnie", musi być kojarzony z pozostawaniem w obszarze braku świadomości lub przynajmniej blokady wzrostu świadomości. Ów niedostateczny poziom „świadomości" przekłada się na trudność „przekonania ustawodawców do podjęcia pewnych pewnych decyzji". Tu pojawia się horror pracodawców w postaci „barier rozwoju przedsiębiorczości" w ogóle, a w szczególności „kosztów pracy", „biurokracji", „podatków", ale tylko na chwilę, gdyż „teraz mają większą siłę przebicia", a ich „argumenty brzmią mocniej". Jeżeli dyskurs jest niejednoznaczny ze względu na antagonizm klasowy, to w tym momencie uzyskuje jednoznaczność w instytucji, którą jest „gospodarka". Chodzi mi o to, że z perspektywy pracowniczej to jest „ich" gospodarka, nie nasza, a w czasie kryzysu politycy ze „zwiększoną świadomością gospodarczą" są coraz bardziej „ich" politykami.

Świetnie ilustruje ten fenomen dyskusja na temat „pakietu antykryzysowego" – zacznę od tego, iż dyskusja ta nosiła cechy „paniki moralnej":

> *Pakiet antykryzysowy? W przyszłym tygodniu! Fedak: będziemy się starali, choć to bardzo trudne.* (T135)
>
> Wiele wskazuje na to, że **polska gospodarka zaczyna się już odbijać od dna, a pakietu antykryzysowego dla rynku pracy jak nie było, tak nie ma**. Kiedy wreszcie możemy się go spodziewać? – Za półtora tygodnia specustawa trafi do Sejmu – zapowiedziała w TVN CNBC Biznes minister pracy Jolanta Fedak. (…). (T135)

Klasyczne, choć dyskutowane, ujęcie „paniki moralnej" utożsamia to zjawisko z „nadmierną reakcją" na jakiś problem społeczny, przy czym należy pamiętać, że problematyczność problemu jest konstruowana także przez zjawisko „paniki moralnej"[25]. W tym miejscu chciałbym zwrócić uwagę na to, że owa „nadmierna reakcja" jest dialektycznie powiązana z rzeczywistością, gdyż zjawisko paniki moralnej jest praktyką, poprzez którą rzeczywistość jest właśnie konstruowana[26]. Koniec końców, czasowy wymiar „paniki moralnej" jest mocno ograniczony, gdyż znajduje ona swój finał w rozwiązaniach prawnych, sankcjonując koncepcję pomimo jego luźnego związku z rzeczywistością[27]. I właśnie ów luźny związek z rzeczywistością jako kontekst działań legislacyjnych jest tu kluczowy. „Pakiet antykryzysowy" traktowany jest w 2009 roku w dyskursie publicznym jako nagląca potrzeba – już w styczniu pojawia się artykuł „Zarobisz mniej, ale nie stracisz pracy. Minister Gospodarki chce zmienić prawo pracy" (T16), a następnie pojawiają się badania opinii publicznej w tej kwestii i dyskusja rozpoczyna się na dobre. Przytoczony powyżej artykuł (T135) pochodzi z końca maja, „a pakietu antykryzysowego jak nie było, tak nie ma". Od tej dyskusji ważniejsze jest to, że gdy w tle analizy mamy pojęcie „paniki moralnej" (zwłaszcza luźny związek nadmiernej reakcji z „rzeczywistością" problemu), to polska gospodarka „zaczyna się już odbijać od dna"[28]. Mówiąc innymi słowy, „specustawa" ciągle nie jest uchwalona, a tu okazuje się, że jest niekoniecznie potrzebna, co jednak nie uspokaja opinii publicznej, a wręcz odwrotnie. Nawiązując do znaczenia „kryzysu" jako „kubła zimnej wody" „zwiększającego świadomość gospodarczą polityków", faktycznie organizacje pracodawców muszą ponaglać ustawodawcę, bowiem „idealna" sytuacja związana z kryzysem minie.

Ostatecznie na początku czerwca omawiany akt prawny zostaje przyjęty, co tylko częściowo uspokaja opinię publiczną:

---

[25] Zob. A. Rolhoff, S. Wright, *Moral panic and social theory: Beyond the heuristic*, „Current Sociology" 2010, 58(3), s. 403–419, cytuję za: http://dspace.brunel.ac.uk/bitstream/2438/5573/2/Fulltext.pdf, s. 3.

[26] S. Cohen, który uznany jest za twórcę tego pojęcia, stosuje je dla opisywania zjawiska polowania na czarownice. Zob. A. Rolhoff, S. Wright, *Moral panic*…, s. 2–3.

[27] Zob. tamże, s. 3.

[28] Zagadnienie rzeczywistości problemu jest najsłabszym elementem pojęcia paniki moralnej, gdyż właśnie za sprawą paniki jakiś problem staje się rzeczywisty.

Rządowy pakiet wewnętrznie sprzeczny: eksperci komentują specustawę kryzysową. (T140)

W przyjętym przez rząd pakiecie antykryzysowym są rozwiązania **wewnętrznie sprzeczne** – uważa **ekspert** Konfederacji Pracodawców Polskich, Adam Ambrozik. – **Gdyby rząd go nie przyjął**, **bezrobocie** w Polsce **mogłoby sięgnąć nawet 14 procent** – zaznacza z kolei główny ekonomista Polskiej Rady Biznesu, Janusz Jankowiak.

Zdaniem Ambrozika, „**dobrze**, że rząd przyjął wreszcie pakiet antykryzysowy, ale ten pośpiech ma swoją cenę". – Z jednej strony ustawa **wymaga od pracodawców**, którzy zechcą skorzystać z **pomocy finansowej**, przedstawienia **planu restrukturyzacji**, a z drugiej wymaga, aby przez 12 miesięcy **po ustaniu subsydiowania utrzymywał** on **stan zatrudnienia**. W wielu wypadkach to wzajemnie się wyklucza – powiedział **ekspert** KPP.

Wskazał również na problem związany z tym, że **firma, która chce dostać subsydia, nie może mieć zaległości wobec ZUS** oraz **urzędów skarbowych**. – **To kuriozalny wymóg**, gdyż **przedsiębiorstwo**, które **popadło w kłopoty** finansowe, **przede wszystkim przestaje płacić składki na ZUS i podatki** – powiedział Ambrozik.

Pakiet potrzebny.

Jak jednak podkreśla Janusz Jankowiak z Polskiej Rady Biznesu, „**złagodzi napięcie na rynku pracy**" (…). Dodał, że **gdyby tych rozwiązań nie było**, **bezrobocie na koniec tego roku mogłoby sięgnąć 14 proc.** – Jeżeli te rozwiązania zaczną funkcjonować w drugiej połowie roku, to – **mam nadzieję** – **bezrobocie uda się ograniczać**. **O ile? Nie potrafię powiedzieć** – powiedział. Wyjaśnił, że to zależy od tego, czy zakłady, które będą chciały skorzystać z pomocy, będą mogły to zrobić.

Także zdaniem Ireneusza Jabłońskiego z Centrum im. Adama Smitha, **pakiet jest korzystny** w części dotyczącej **elastycznego czasu pracy**, ale ryzykowne są rozwiązania w sprawie subwencji i dotacji. – Nie będziemy potrafili ocenić, które przedsiębiorstwa **upadają** lub są **zagrożone upadłością ze względu na kryzys**, a które **ze względu** na **zły zarząd**. (…). (T140)

Oprócz tego, że powyższy artykuł jest przykładem paniki moralnej wyrosłej z koncepcji rzeczywistości, w której interes pracodawców jest interesem powszechnym, to jest również przykładem tego, że ekonomia jest nauką społeczną z wszystkimi jej nieścisłościami i niejednoznacznościami – od czego też zacznę.

1. Chodzi mi o to, że jeden z „ekspertów" autorytatywnie stwierdza, że „gdyby rząd nie przyjął" owej ustawy, to „bezrobocie mogłoby sięgnąć nawet 14 procent". Wydaje się, że jest „pakiet potrzebny", a związek działań legislacyjnych z rzeczywistością zjawiska pozostaje ścisły, gdyby nie pewien problem natury metodologicznej. „Naczelny ekonomista" jednej z organizacji lansującej neoliberalny reżim w gospodarce, o ile z pewnością prognozuje wzrost bezrobocia, gdyby tylko „specustawa" nie została uchwalona, o tyle projekcja na temat efektów wprowadzenia forsowanych rozwiązań jest już wyrażona

w poetyce życzeń, bo „ekspert" „ma nadzieję", że „bezrobocie uda się ograniczyć". Ważne jest to, że ekonomia „głównego ekonomisty" wydaje się trafniej prognozować rzeczywistość, która z oczywistych względów nie będzie miała miejsca, niż rzeczywistość, która urealnia się na naszych oczach, między innymi za sprawą ekonomistów pokroju cytowanego „eksperta".

2. Podobnie metodologicznej natury jest problem zgłaszany przez przedstawiciela Centrum im. Adama Smitha, twierdzącego że nie można określić przyczyny „zagrożenia upadłością" i jednoznacznie utożsamić jej z „kryzysem" albo ze „złym zarządem". Tymczasem wydaje się to zawsze problem „złego zarządu" w warunkach „kryzysu".

3. Tu dochodzimy do ferowanych przez „ekspertów" ocen, a te wydają się nie być obciążone trudnościami metodologicznymi. „Eksperci", osuwając się w język potoczny, dokonują prostych ocen: „dobrze, że rząd przyjął wreszcie pakiet antykryzysowy", „pakiet jest korzystny w części dotyczącej elastycznego czasu pracy". Wystarczy zadać pytanie, dla kogo dobrze i dla kogo korzystny, aby utrafić w problem arbitralności takich ocen skrywanej za zasłoną „eksperckości".

4. Najciekawsza ocena zawiera stwierdzenie „wewnętrznej sprzeczności" „rozwiązań pakietu antykryzysowego". Otóż wewnętrzna sprzeczność dla tego „eksperta" zyskuje swój wyraz w określeniu mianem „kuriozalnego" „wymagania od pracodawców" jednoczesnego „przedstawienia planu restrukturyzacji" i „utrzymania zatrudnienia" jako warunków możliwości uzyskania „subsydiów". Z tego wynika, że niesprzecznym rozwiązaniem byłoby przyjęcie pomocy państwa przy zachowaniu całkowitej autonomii pracodawcy – szkoda, że w takiego stanowiska organizacje pracodawców nie zajmują w kwestii pomocy społecznej. „Kuriozalnym" zaś rozwiązaniem jest „wymóg", aby przedsiębiorstwo aplikujące o pomoc państwa nie miało „zaległości wobec ZUS oraz urzędów skarbowych", czyli instytucji państwowych. „Ekspert" zderza rozwiązanie prawne z oczywistym praktycznym rozwiązaniem stosowanym przez przedsiębiorców, które polega na tym, że przedsiębiorstwo „przestaje płacić składki ZUS i podatki". Tym samym pomoc państwa byłaby niesprzeczna, gdyby subsydia były powiększone o umorzenie zaległości wobec państwa. Zatem za niesprzeczną należałoby uznać nieograniczoną pomoc państwa przedsiębiorcom – tak mówi hegemonia polegająca na wyniesieniu interesu pracodawcy do interesu powszechnego.

„Pakiet antykryzysowy", określany też jako „ustawa o łagodzeniu kryzysu", zyskuje ciekawe znaczenie, które chyba jako lapsus językowy pada z ust minister J. Fedak. W kontekście rosnącego jesienią bezrobocia J. Fedak „dodała, że w związku z tym rząd opracował dla przedsiębiorców i pracodawców ustawę o łagodzeniu skutków kryzysu" (O100). W ten sposób minister określiła interesariuszy przyjętych rozwiązań, czyli „przedsiębiorców" i „pracodawców" – nie ważne, że może to być pomyłka, bo zdanie zacytowane bez żadnych komentarzy stanowi ujęcie wprost podniesienia partykularnego interesu tych grup do rangi uniwersalności. Jednak stosunki społeczne mają swoją

drugą stronę, a jeżeli tak, to mowa nie jest o „naszej" tylko „ich" gospodarce – gospodarka wymyka się podmiotom pracy:

> *O etatach zapomnijmy. Zgodnie z pakietem…* (T200)
>
> Koniec umów na czas nieokreślony?
>
> Masz terminową umowę o pracę i **liczysz na stałe zatrudnienie** w swojej firmie? **Nic z tego**. A to „**dzięki**" **ustawie o łagodzeniu skutków kryzysu**, zaproponowanej przez rząd i podpisanej w czwartek przez prezydenta – zauważa „Rzeczpospolita".
>
> – Rok temu podpisałam drugą umowę na czas określony. Szef obiecał, że we wrześniu podpiszemy trzecią, na stałe. Teraz się wycofuje. Powiedział mi wprost, że umowa na czas nieokreślony nie będzie wchodziła w grę, gdy ustawa wejdzie w życie. Jestem zbulwersowana – żali się „Rz" Joanna T. z Warszawy.
>
> Powodem jest zawieszenie przez nową ustawę jednej z zasad kodeksu pracy, zgodnie z którą trzecia umowa na czas określony przekształca się automatycznie w bezterminową.
>
> *Ustawa i nowela?*
>
> Gdyby tego było mało, ustawodawca pozwolił zawierać umowy terminowe na dwa lata, ale nie zastrzegł żadnych sankcji dla tych, którzy nie będą przestrzegali tego obowiązku. **Luka ta pozwoli pracodawcy na zawieranie krótkoterminowych umów w nieskończoność**, pisze „Rzeczpospolita". (…)
>
> **Stałe zatrudnienie** na podstawie pełnej umowy o pracę to też **przywileje**. Umowa bezterminowa zapewnia bowiem dłuższy okres wypowiedzenia oraz pewność, że **zwolnienie musi zostać uzasadnione**. (…) (T200)

Zatem „ustawa o łagodzeniu skutków kryzysu" skutki te „łagodzi" wybiórczo – powróciła ambiwalencja dyskursu publicznego. W tym konkretnym wypadku „specustawa", a właściwie „luka", która „pozwala pracodawcy" „zawieranie krótkoterminowych umów w nieskończoność", spycha człowieka pracy na margines pracy prekarnej. Tymczasem „stałe zatrudnienie", zdobycz walk emancypacyjnych kolejnych pokoleń ludzi pracy, zaczyna nosić miano „przywileju", gdy w bardziej autorytarnych warunkach Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej stanowiło oczywistość. Rzeczywistość nam się wymknęła.

16.5. Mały słowniczek kapitalistycznej nowomowy

W związku z antagonizmem społecznym, znajdującym się u bazy dyskursu publicznego, jest on niejednoznaczny, co jednak nie oznacza, iż w dyskursywnej grze o narzucenie prawomocnych znaczeń strony sporu nie próbują osiągnąć uzgodnienia. Skądinąd wiadomo, że milcząca i wyraźna zgoda konstruowana jest na różne sposoby, ale ostatecznym wskaźnikiem obserwowalnym zgody, szczególnie w obszarze praktyki pracy, jest jak określa to S. Žižek, „czysto materialna szczerość". Ostatecznie, na masową skalę zgadzamy się na warunki, które składają się na proces pracy. Do tego momentu jest już

ewidentnie widoczne, że dyskurs publiczny jest nośnikiem znaczeń nadawanych pracy przez dwie zantagonizowane strony stosunków społecznych. „Pracodawcy", „przedsiębiorcy", „właściciele" i ich „eksperci" mają po swojej stronie racjonalność pod postacią „statystyk" i „danych", a ich poglądy wyrażają „konieczność" i są „nieuchronne". Prawomocna władza sądzenia należy do tej strony dyskursu publicznego, która orzeka autorytatywnie, że pewne zmiany są „korzystne" dla gospodarki, korzystne dla „nas". To właśnie ta strona jest w posiadaniu „świadomości gospodarczej", a właściwie świadomości własnego interesu z tego prostego powodu, że to, co jest przedstawiane jako „sukces" gospodarczy, jest ich sukcesem. Korzystając z Marksowskich kategorii – mamy tu do czynienia z klasą dla siebie, z „ich" dyskursem i racjami oraz „ich" gospodarką i „ich" państwem. Racja zaś leży – co jest ciekawym podobieństwem do postulatów pedagogiki krytycznej – w „znoszeniu blokad rozwoju gospodarczego", gdzie „blokada" staje się horrorem pracodawców o pracownikach „nieprzymuszonych sytuacją ekonomiczną", o „biurokracji", ale w sumie chodzi o demokratyczną kontrolę procesów pracy i ograniczenia uniemożliwiające nieskrępowane wykorzystanie pracy ludzkiej. Druga strona stosunków społecznych, choć zajmuje inną pozycję społeczną, to podąża za hegemonią *homo oeconomicus,* fantazjując o pracy, która nie ma cech pracy, w której można się oddawać czystemu delektowaniu. Przy tym – nawiązując do frankfurtczyków – ich byt dla siebie staje się bytem dla „pracodawców", „przedsiębiorców" i „właścicieli"[29]. Oto triumf hegemonii kapitalizmu, ale tylko chwilowy.

Zdaniem M. Horkheimera i T.W. Adorno Odyseusz, używając chytrości, by stawić zracjonalizowany opór naturze, opanować ją, podlegać jej prawom, ale im nie ulec, a w końcu, by pozwolić zastąpić się w pracy innym, był protoplastą współczesnego przedsiębiorcy. Chytrości rozumu towarzyszy strumień świadomości i mowa, która pozwala stawić czoła kolejnym przygodom – mowa jest ekwiwalentem chytrości, a Odyseuszowi można wręcz zarzucić gadulstwo[30]:

> Mowa, która triumfuje nad siłą fizyczną, nie może się zatrzymać. Jej strumień towarzyszy strumieniowi świadomości, samemu myśleniu jako parodia: niewzruszona autonomia myślenia przybiera charakter błazeństwa, manii, gdy wkracza w rzeczywistość za pośrednictwem mowy – tak jak gdyby myślenie i rzeczywistość sprowadzały się do tego samego, gdy przecież myślenie tylko poprzez dystans zyskuje władzę nad rzeczywistością[31].

Homo oeconomicus powodowany jest przez „strach, że jeśli nie będzie nieprzerwanie podtrzymywał przewagi słowa nad siłą, zostanie przewagi tej przez siłę pozbawiony"[32]. Przewaga słowa, o której piszą autorzy *Dialektyki*

[29] Zob. M. Horkheimer, T.W. Adorno, *Dialektyka*…, s. 25.
[30] Zob. tamże, s. 85.
[31] Tamże.
[32] Tamże.

oświecenia, ma swoją przestrzeń w dyskursie publicznym, ale co ważniejsze, nie sposób zatrzymać potoku słów, które mają prowadzić do konstruowania przyzwolenia na wykorzystanie ludzkiej pracy. Zasadą słowa, dyskursu *homo oeconomicus* jest panowanie, „przemoc i nieprawość"[33], która nie tylko że ma doprowadzić do wyraźnej lub milczącej zgody na transakcję, w której „umowa zostaje dotrzymana, a partner mimo to jest oszukany"[34], ale jednocześnie jest „prowokowaniem" owych sił do „groźnego działania"[35]. Mówiąc inaczej, hegemoniczny dyskurs „pracodawców", „przedsiębiorców" i „właścicieli", stanowiąc instrument organizowania panowania, zawiera przynajmniej jedno słowo za dużo, jest gadulstwem, które staje się warunkiem swojego własnego unicestwienia. Dzieje się tak zgodnie z zasadą, którą M. Horkheimer i T.W. Adorno wykładają następująco:

> Chytrość, która polega na tym, że roztropny przybiera maskę głupoty, przeradza się w głupotę, gdy tylko maska zostaje zrzucona[36].

Zmierzam do tego, by przedstawić coś, co określam jako mały słowniczek kapitalistycznej nowomowy. Nawiązuję tutaj do sygnalizowanego we wstępie książki zjawiska bezradności językowej, którą A. Męczkowska utożsamia z funkcjonowaniem w dyskursie hegemonii neoliberalnej, która stanowi blokadę myślenia o alternatywnych rozwiązań[37]. Tyle że nowomowa jako narzędzie panowania, o ile uznać racje M. Horkheimera i T.W. Adorno, musi być nośnikiem swojej nieskuteczności, zatem irracjonalności. Samo pojęcie nowomowy implikuje pewną nowość, a właściwie to, że mamy w tym wypadku do czynienia z pustym znaczącym, które dopiero się stabilizuje, co czyni je szczególnie wrażliwymi na dekonstrukcję. Mówiąc inaczej, zgadzam się, że dyskurs w ogóle, a nowomowa w szczególności stanowić mogą reżim myślenia, ale już zawsze, będąc reprezentacją partykularnych interesów podanych jako interes powszechny, są narażone na ataki emancypującej się racjonalności.

Dość szczegółowej rekonstrukcji neoliberalnej nowomowy utożsamionej z „kapitalistycznym fetyszyzmem" dokonuje A. Bihr w książce *Neoliberalna nowomowa*. Teoretyczną ramę dla tego badacza stanowi Orwellowska antyutopia *Rok 1984*, co jednak wiąże się z problemem, że „Sam Orwell nie

---

[33] Tamże, s. 86.

[34] Tamże, s. 77.

[35] Tamże, s. 86.

[36] Tamże, s. 85. Dodać należy, że właściwie chytrość, która wiąże się z dominującą racjonalnością i z konstruowaniem „zdrowego rozsądku" jest racjonalnością, dla której dowolny dyskurs emancypujących się grup stanowi irracjonalność. Wraz z momentem emancypacji jednak zaprzeszła racjonalność staje się irracjonalnością tym większą, im bardziej racjonalne instrumenty były użyte do jej konserwowania. Dążę do tego, że każda odmiana chytrości, której celem jest wykorzystanie pracy ludzkiej, z zastosowaniem „gadulstwa", jest już zawsze tą odmianą, która polega na „przybieraniu maski głupoty". Zob. T.W. Adorno, *Minima*…, s. 78–81.

[37] A. Męczkowska-Christiansen, *Neoliberalizm*…, *s.* 82–84.

przedstawił żadnej teorii nowomowy”[38]. A. Bihr za fundament swych analiz ustanawia opis zjawiska nowomowy, które wyłania się z Orwellowskiej antyutopii:

> W Oceanii, światowym mocarstwie pozostającym w stanie ciągłej wojny ze swoimi rywalami, Eurazją i Wschódazją, rządząca krajem jedyna partia usiłuje narzucić obywatelom nowy język, *nova lingua* albo nowomowę, która uniemożliwi jakąkolwiek krytykę i opór ze strony obywateli, pozbawiając ich warunków możliwości takiej postawy nie tylko na płaszczyźnie intelektualnej, ale w o wiele głębszej sferze lingwistycznej i psychologicznej[39].

Język jest teorią rzeczywistości, pojęcia są formami naoczności – to podstęp *homo oeconomicus*, podstęp który ma petryfikować *status quo* panowania, ale zmusza panującego do „gadulstwa”. A. Bihr wspomina o dwóch podstawowych, wzajemnie uzupełniających się mechanizmach dyskursywnych składających się na nowomowę, a chodzi o „odwracanie znaczenia”[40] i „zacieranie sensu”[41]. Problem z takim postawieniem problemu chwytów retorycznych leżących u podstaw nowomowy sugeruje obiektywistyczną koncepcję języka nawet sprzed F. Saussure’a. Chodzi mi o to, że można mówić o „odwróceniu znaczenia” i „zatarciu sensu” tylko przy założeniu istnienia jakichś „prawdziwych” znaczeń, które się odczytuje na opak i których sens ulega zatarciu. Mówiąc inaczej, A. Bihr zbyt kurczowo trzymając się beletrystycznej wizji G. Orwella, pomija zupełnie to, że w międzyczasie w humanistyce światowej dokonuje się zwrot językowy z wszystkimi jego późniejszymi konsekwencjami, jak choćby poststrukturalizm. W każdym razie, nie przekreślając analiz autora *Neoliberalnej nowomowy*, by nie uniemożliwić stosowania pojęcia nowomowy, które moim zdaniem utrafia w problem dyskursu jako najbardziej wysublimowanego narzędzia panowania, spróbuję oddać ów fenomen w kategoriach pustych znaczących. Najlepszą sposobnością ku temu jest figura „odwróconego znaczenia”, o której A. Bihr pisze:

> Najbardziej emblematycznym narzędziem nowomowy jest odwracanie znaczenia używanych terminów, zastępowanie pierwotnego ich znaczenia jego przeciwieństwem, znaczeniem antonimów. Sam Orwell podał w swojej powieści kilka słynnych dzisiaj przykładów. Trzy główne slogany (…) zbudowane są w oparciu o takie właśnie odwrócenie znaczenia: „Wojna to pokój”, „Wolność to niewola”, „Niewiedza to siła”[42].

Dalej zaś A. Bihr figurę „odwróconego znaczenia” związuje z Orwellowską koncepcją „dwójmyślenia”, które polega na tym, że utożsamienie przeciwstawnych kategorii uniemożliwia dokonanie rozróżnienia między wojną i poko-

[38] A. Bihr, *Neoliberalna*…, s. 14.
[39] Tamże.
[40] Zob. tamże, s. 15–18.
[41] Zob. tamże, s. 18–21.
[42] Tamże, s. 15.

jem czy wolnością i niewolą. Z punktu widzenia interesujących nas zagadnień neoliberalnej nowomowy kluczowa jest niemożliwość odróżnienia wolności od niewoli w tym choćby momencie, w którym zniewolenie może być postrzegane jako wyraz wolności. To właśnie wolność jest punktem zapikowania ideologii neoliberalnej, zatem należałoby przypuszczać, iż „gadulstwo" *homo oeconomicus* będzie ostatecznie prowadzić do przyznania, iż gdy mówi się wolność, myśli się niewola. Tylko że problem polega na tym – i wydaje się, że A. Bihr jego nie dostrzega – wolność oznacza jednak wolność, lecz jedynie dla części społeczeństwa, której interes uznany jest za interes powszechny, co paradoksalnie oznacza wolność także dla podmiotu pracy. Nie trzeba tu po raz kolejny przytaczać koncepcji Marksowskiej, iż w kapitalizmie proletariusz jest wolny na dwa sposoby – jest wolny w tym sensie, że stanowi podmiot zawierania umów, a także pozostaje wolny od środków produkcji. Te zaś formy wolności stanowią warunki, w których dokonuje się zniewolenie na…, no właśnie, wolnym rynku.

W kategoriach E. Laclau nowomowa z jej szczególnym narzędziem, którym jest „odwracanie znaczenia" przez zestawianie antonimów, mamy do czynienia z hegemonią, która w pustych znaczących domyka sprzeczne interesy na rzecz jednej z grup społecznych. Co jednak ważniejsze, potencjalnie płodna krytyka może polegać nie na krytyce wprost, ale na afirmacji i asercji znaczeń i treści lansowanych przez zwolenników reżimu neoliberalnego. Mówiąc wprost, doprowadzenie ideologicznych deklaracji do skrajnych konsekwencji logicznych, połączone ze zgodą na te treści, jest nie tyle dekonstrukcją treści ideologicznych, co może być dekonstrukcją systemu ucisku. Aby zilustrować, o czym mówię, wystarczy sięgnąć do krytyki neoliberalizmu dokonanej przez E. Potulicką, oto kilka przykładów dotyczących wolności i praw indywidualnych. „Zdaniem kolejnego guru neoliberalizmu/libertarianizmu, M. Friedmana, WOLNOŚĆ EKONOMICZNĄ I POLITYCZNĄ ŁĄCZY GŁĘBOKA WIĘŹ. Wolność polityczna i wolność indywidualna dają się urzeczywistnić jedynie w warunkach wolności ekonomicznej"[43] – etyka społeczna socjalizmu nie głosi niczego innego, pozostając jednocześnie w opozycji do neoliberalizmu. Tak, wolność, którą G.W.F. Hegel pojmował jako ideę, K. Marks sprowadza do posiadania środków produkcji. E. Potulicka dalej powołuje się na M. Friedmana: „Powszechna prywatna własność stanowi najlepszą gwarancję wolności politycznej"[44] – jak się z tym nie zgodzić? Problem polega na tym, że własność nie jest powszechna, a skoncentrowana w rękach nielicznych, co zatem musi zgodnie z treścią neoliberalnej ideologii znaczyć, że o żadnej wolności politycznej mówić nie możemy. Doszliśmy do zagadnienia „świętej własności", która „broniona jest do upadłego"[45], co nie powinno dziwić, gdy „wszystkie prawa człowieka mogą być postrzegane jako

[43] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne*…, s. 43.
[44] Tamże.
[45] F. von Hayek, R. Noznick [za:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne*…, s. 43–44.

prawa własności”[46]. Spod obowiązywania „obrony do upadłego” wyjęte są prawa pracowników-producentów, a E. Potulicka bezzasadnie oskarża o populizm kolejnego zwolennika neoliberalizmu, gdy ten zapytuje: „Jeśli producent nie miałby prawa do owoców swej pracy, to kto by je miał?”[47], bo właśnie o to chodzi, że pracodawcy zagarniają owoce pracy, pozbawiając podmiot pracy praw do nich.

Hegemonia kapitalizmu jak każda hegemonia opiera się na łańcuchach ekwiwalencji, co w tym wypadku oznacza, że *homo oeconomicus,* podnosząc do rangi powszechnego swój partykularny interes, gdy „jego” gospodarka staje się „naszą” gospodarką, nie może tego dokonać w oderwaniu od interesu wykluczonych i ich koncepcji tego interesu. Tym samym, chytry wybieg zawsze zagrożony jest tym, iż wykluczeni poważnie potraktują ideologiczną deklarację. Nie inaczej stało się w wypadku żądania „socjalizmu z ludzką twarzą”.

Wracając do zagadnienia nowomowy, w węższym rozumieniu tego pojęcia koncentrowałbym się na pustych znaczących, które nie są jeszcze ustabilizowane, a manipulacja z łatwością może zostać dostrzeżona i zdekonstruowana, czego próbkę stanowi zestawienie, którym kończę krytyczną analizę dyskursu mainstreamowych portali internetowych na okoliczność znaczenia nadawanego pracy.

dzielenie się pensją – obniżka pensji w celu zachowania miejsc pracy, dowód na siłę więzi międzyludzkich, efekt wystraszenia atmosferą kryzysu i zachowania zdrowego rozsądku (T41);

elastyczny czas pracy – zapisy z ustawy antykryzysowej, 12-miesięczny okres rozliczeniowy przewidujący pracę po 10 godzin dziennie bez nadgodzin. Ułatwienie działalności gospodarczej. Ograniczenie możliwości długotrwałego zatrudnienia (T183, O181, O291);

elastyczne warunki pracy – [inaczej: elastyczne metody pracy] alternatywa dla zwolnień grupowych, nowatorski sposób kontroli kosztów, zmniejszenie zarobków, przejście pracowników na pracę w niepełnym etacie, praca za darmo (do miesiąca w roku). Ułatwienie działalności gospodarczej (O39, O181);

konsensus rynkowy – zakładał spadek zatrudnienia o 130 tys., pomylił się o 200 tys., zatrudnienie wzrosło (O283);

łagodzenie skutków kryzysu – pomoc dla firm, ofiar kryzysu i ich pracowników (sic!), obejmująca pomoc finansową, dopłaty dla przedsiębiorców, dofinansowanie funduszu szkoleniowego oraz uelastycznienie czasu pracy i prawa pracy z perspektywą końca umów na czas nieokreślony. Forma dozwolonej pomocy publicznej, będącej wsparciem przedsiębiorcy przez państwo (T183, T200, T216, T225, O178, O192, O291);

[46] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne*…, s. 46.
[47] M.N. Rothbard [za:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne*…, s. 54.

ochrona miejsc pracy – proces dokonywany przez rozsądne uelastycznienie czasu pracy, wydłużenie okresów rozliczeniowych czy dzielenie się pracą (T34);

plan kryzysowy – zwolnienia grupowe, zamrożenie płac (O149);

praca tymczasowa – lekarstwo na bezrobocie, sposób na aktywizację zawodową Polaków, na którego przeszkodzie stoją przepisy prawne: maksymalny okres zatrudnienia, obowiązek przeprowadzenia badań lekarskich, wystawiania świadectwa pracy (T151);

przewaga rynkowa (uzyskiwanie) – zwolnienia grupowe i podwyższanie kapitału, restrukturyzacja (T159);

przywileje – m.in. stałe zatrudnienie (T200);

racjonalizacja kosztów – [inaczej: cięcie kosztów, szukanie oszczędności] dostosowanie firmy do sytuacji rynkowej poprzez zwolnienia grupowe, zamrożenie wynagrodzeń. Proces nie uwzględnia gazetki i telewizji korporacyjnej, oburza pracowników. Optymalizacja działalności (T4, O219);

racjonalizacja zatrudnienia – redukcja zatrudnienia (O79, O120, O207);

restrukturyzacja – grupowe zwolnienie 9,5 tys. ludzi (T27);

reorganizacja – zwolnienie 1/4 pracowników (T277);

stawianie czoła trudnej sytuacji rynkowej – grupowe zwolnienie 10 tys. ludzi (T21);

subsydiowanie bezrobocia technicznego – element pakietu antykryzysowego polegający na tym, że przedsiębiorca mimo utraty zamówień nie zwolni pracowników i dostanie pomoc finansową od państwa (T116);

system ostrzegania służbowego – system stworzony do zwalczania korupcji, zakazany sądownie system anonimowego donosicielstwa w pracy (O244);

upodmiotowienie pracownika – zdjęcie z pracownika ochrony prawnej Kodeksu pracy, który chroni pracownika przed nim samym (O3);

walka z kryzysem – zwolnienia grupowe, obniżenie pensji (T278);

wizjoner – prezes proponujący radykalne reformy, zmianę mentalności, ograniczenie roli związków zawodowych, pozbawienie pracowników korzystnych uprawnień układu zbiorowego (T293);

zwolnienia – obowiązek rozsądnego pracodawcy (O36).

✦

Z dyskursu masowego dotyczącego pracy wyłania się pejzaż, którego autorem mógłby być K. Marks, co malowniczo opisał L. Althusser – „ (…) trzeba wreszcie dokładnie przeczytać *Kapitał*. Przeczytać cały tekst, cztery tomy, linijka po linijce, przegryźć się po dziesięć razy przez pierwsze rozdziały czy przez schematy reprodukcji prostej i rozszerzonej, by potem z jałowych i monotonnych płaskowyżów Księgi II zstąpić do Ziemi Obiecanej zysku, procentu i renty”[48].

[48] L. Althusser, E. Balibar, *Czytanie „Kapitału”*, Warszawa 1975, s. 30.

Obraz pracy, jaki wyłania się z analizy dyskursu masowego, a także wywiadów z ludźmi pracy, maluje się w barwach determinacji ekonomicznej podmiotu pracy, jego podwójnej wolności – wolności do zawierania umów i wolności od środków produkcji[49]. Praca jest towarem, a więc i kosztem, ale przede wszystkim jest warunkiem koniecznym możliwości czerpania zysku przez kapitał[50]. W końcu pojawiają się wątki ideologii i tego, co K. Marks z F. Engelsem określają jako wytwarzanie świadomości[51].

Ten specyficzny przedmiot pojęcia pracy nie pozostawia alternatywy innej niż powrót do Marksa.

[49] Zob. K. Marks, *Rękopisy*…, 26–37; tenże, *Płaca, cena, zysk*, [w:] K. Marks, F. Engels, *Dzieła*…, t. 2, s. 231–246.
[50] Zob. K. Marks, *Rękopisy*…, s. 37–49; tenże, *Płaca*…, s. 231–277; tenże, *Kapitał*…, s. 321–444.
[51] Zob. K. Marks, F. Engels, *Ideologia*… , 219–255.

Zakończenie

W stronę krytycznej pedagogiki pracy, w stronę pedagogii strajku

Badanie pustych znaczących pracy lub po prostu badanie sensu pracy jest rzuceniem się w wir kultury. We wstępie nawiązałem do krytyki procesu kolonizowania przez ekonomię dyskursu pedagogiki i dyskursu o pedagogice, lecz taka postać krytyki edukacyjnych implikacji kapitalizmu, czy jak kto woli, neoliberalizmu, jest szczególnie niesatysfakcjonująca w perspektywie nie tylko pedagogiki pracy w ogóle, lecz szczególnie w perspektywie, która ma być przyczółkiem dla radykalnej i krytycznej pedagogiki pracy. Mówiąc jeszcze inaczej, rozwiązanie, które zmierzałoby do amputowania praktyczno-ekonomicznego kontekstu edukacji, nie sprosta żadnemu z problemów, które wyłoniły się w trakcie prezentowanego tu wywodu. Byłoby to raczej rozwiązanie, które charakterystyczne jest dla krytykowanego przez H.A. Giroux i S. Aronowitza prawicowego postmodernizmu, mającego w zanadrzu mizantropijną wizję José Ortegi y Gasseta[1]. Przy tym rozwiązanie hybrydyczne, z którym mamy obecnie do czynienia w warunkach polskich – dominacja ogólnego kształcenia encyklopedycznego przeradzająca się w swą karykaturę pod wpływem płytkiego praktycyzmu rynkowego – jest nie do przyjęcia. Do przyjęcia również nie są możliwe rozwiązania, które będą zmierzały, jak postulują czołowi przedstawiciele tradycyjnej pedagogiki pracy, do jeszcze lepszego odpowiadania szkoły na zapotrzebowanie rynku pracy. Należy tu podkreślić, iż podmioty zaangażowane w procesy edukacyjne i tak biorą pod uwagę realia rynkowe, uniemożliwiając tym samym dopasowanie produkcji sektora edukacji do zapotrzebowania, które to niedopasowanie skwitować można jednym słowem: przeedukowanie.

Powtórzę tezę, która już padła: szkoła odpowiada na zapotrzebowanie rynku pracy, lecz inaczej niż pedagodzy pracy mówią, że powinna odpowiadać. Chodzi mi o kompetencje miękkie, które sprowadzają się do trwałej dyspozycji podmiotu pracy do pracy – z jednej strony mamy do czynienia z tym, co T.W. Nowacki w krytycznym okresie swej twórczości określa „fatalnym ciśnieniem warunków gospodarczy", a z drugiej serię operacji dokonywanych na podmiocie pracy, także przez sam podmiot, aby zaakceptować swoją pozycję.

[1] Chodzi mi oczywiście o koncepcję buntu mas. Zob. J. Ortega y Gasset, *Bunt mas i inne pisma socjologiczne*, Warszawa 1982.

W znaczeniach nadawanych pracy kumulują się problemy akceptowania tego, co nie do przyjęcia: horroru Realnego w kapitalizmie, codziennego horroru pracy. Horror, o którym mowa, pojawia się u badanych gimnazjalistów pod postacią projekcji dobrej i złej pracy, dobrego i złego życia, a w konsekwencji „bycia kimś", co ma za swój wyparty punkt odniesienia – „bycie nikim". Oto praktyczna strona szkoły, której zwolennicy liberalnego paradygmatu edukacji zarzucają oderwanie od świata życia. To także jest praktyczno-etyczna strona szkoły w rozumieniu kształtowania struktury aksjo-normatywej wychowanka, jego późnokapitalistycznej moralności. No dobrze, ale jak ta forma moralności mogła zostać ukształtowana u osób, które w swoich biografiach mają szkołę sprzed przełomu transformacyjnego? Ciekawą odpowiedź na tą kwestię przedstawia K. Starego, która opisując lęk zwolenników neoliberalnego reżimu gospodarczego przed brakiem ich wpływu na kształt ładu gospodarczego pomimo przekonania o trafności własnej wizji, przedstawia ich pojmowanie rynku jako „bezosobowego nauczyciela odpowiedzialnych zachowań"[2]. Jednak to, co dla neoliberałów jawi się jako „odpowiedzialne zachowania", ja z T.W. Nowackim określiłbym jako rezultat „złego wychowania" kapitalizmu. Najlepszym tego przykładem są nauczyciele, którzy jeżeli już mają dylemat w rodzaju: uczeń, jego aspiracje, zainteresowania, potrzeby, jego emancypacja *versus* programy, egzaminy, adaptacja, to raczej opowiedzą się po stronie systemu. Co więcej, zrobią to w dobrej wierze, czego nie krytykuję, ale co najważniejsze, zrobią to także i przede wszystkim dlatego, że pracują w określonych warunkach ekonomicznych, które predeterminują rozstrzyganie owego dylematu. Innym rezultatem „ciśnienia warunków gospodarczych", które wyłania się z analiz znaczeń nadawanych pracy, jest ścisła separacja obszarów pracy i czasu wolnego od pracy, z przeniesieniem do tego drugiego aktywności autokreacyjnych podmiotów pracy. Ostatecznie horror pracy w kapitalizmie kończy się wraz z wiekiem produkcyjnym – emerytura jest szczęśliwym zakończeniem doświadczenia, jakie praca przynosi człowiekowi. Warunkiem uwolnienia się od ekonomicznego zdeterminowania pracy i uczenia się – praktycznym idealizmem – jest uzyskanie stałego i pewnego świadczenia materialnego: w ostatniej instancji jesteśmy ekonomicznie zdeterminowani.

Pedagogika krytyczna jest nieumarła póki my żyjemy, póki istnieją wykluczenia, asymetrie społeczne, alienacje, opresje. Krytyczna pedagogika pracy jest tym bardziej potrzebna, gdyż to w obszarze aktywności ludzkiej, którą jest praca, doświadczamy wykluczeń, asymetrii i alienacji. Świat się zmienia, ale póki co jesteśmy nawiedzani przez „widmo Marksa", jak pisze Jacques Derrida:

> Ponownie przeczytałem *Manifest komunistyczny*. Ze wstydem przyznaję, że nie dokonałem tego od lat, a to musi coś oznaczać. Doskonale wiedziałem, że czeka tam na mnie duch (…). Oczywiście teraz właśnie odkryłem, co tak

[2] K. Starego, *Ukryty program*…, s. 558.

naprawdę było w mojej pamięci i co ją nawiedzało: pierwszy rzeczownik *Manifestu*, tym razem w liczbie pojedynczej, „widmo": „Widmo krąży po Europie – widmo komunizmu"[3].

Sięgnijmy zatem do klasyków:

> Widmo krąży po Europie – widmo komunizmu. Wszystkie potęgi starej Europy połączyły się w świętej nagonce przeciw temu widmu: papież i car, Metternich i Guizot, francuscy radykałowie i niemieccy policjanci[4].

Widmo Marksa nawiedza J. Derridę, a za nim T. Szkudlarka – pomimo „swoistej alergii na marksizm"[5], która dotknęła założyciela pedagogiki krytycznej w Polsce, Z. Kwiecińskiego[6]. Wcześniej Marks nawiedzał frankfurtczyków, a pośród ich Marksowskich inspiracji na szczególną uwagę zasługuje konstatacja T.W. Adorno, iż aktualność „przestarzałej" myśli K. Marksa bierze się z braku momentu jej urzeczywistnienia, momentu powszechnej emancypacji[7]. Nim to nastąpi, będziemy chronicznie nawiedzani przez wizję Marksa, która „znajduje sobie nowych, żywych nosicieli"[8], szczególnie gdy w centrum naszego zainteresowania znajdował się będzie „konkretny człowiek"[9] jako zadanie pedagogiki emancypacyjnej. Marks wraca w momencie dostrzeżenia człowieka mielonego maszynerią kapitalizmu, bowiem dostrzeżenie istoty ludzkiej wpisanej w schematy reprodukcji (prostej i rozszerzonej) – reprodukcji ekonomicznej, dalej zaś społecznej i kulturowej – uruchamia elementarny humanizm, a przynajmniej powinien. I nie chodzi tu o jakąś odmianę litości, lecz troskę o siebie i innych, wynikającą z rozpoznania własnego interesu i wzrostu świadomości krytycznej – krytycznego dystansu względem świata życia, który siłą rzeczy jest kształtowany przez globalny kapitalizm.

Globalny zasięg kapitalizmu powoduje, że te same tendencje i dylematy pojawiły się w krajach bardziej rozwiniętych niż Polska. Amerykańscy pedagodzy krytyczni zastanawiają się, jak pogodzić sprzeczności między zapotrzebowaniem gospodarki a potrzebami uczniów, dodajmy że sprzeczność tego typu może pojawić się w warunkach antagonizmu społecznego i związanych z nim deficytów demokracji[10]:

> Pytanie o to, jak bardzo program i nauczanie w szkołach powinno być powiązane z wymaganiami lokalnej i narodowej gospodarki zaprząta młodzież, rodziny, nauczycieli, przedsiębiorców, organizacje związkowe i rząd. Obawy te zostały uwzględnione przez programy szkolne, które mają rzekomo

[3] J. Derrida, *Spectres of Marx*, New York–London 1994, s. 2.
[4] K. Marks, F. Engels, *Manifest Partii Komunistycznej*, [w:] *Dzieła*…, t. 1, s. 342.
[5] T. Szkudlarek, *Wiedza*…, s. 226.
[6] Zob. Z. Kwieciński, *Tropy*…, s. 173.
[7] Zob. T.W. Adorno, *Dialektyka*…, s. 7.
[8] T. Szkudlarek, *Wiedza*…, s. 233.
[9] Zob. P. Freire, *Educação*…, s. 11.
[10] R. I. Simon, D. Dippo, A. Schenke, *Learning Work. A Critical Pedagogy of Work Education*, New York–London 1991, s. ix–x.

> przygotowywać do „udanego" i „produktywnego" życia zawodowego. Teraz jednak, przechodząc od retoryki sukcesu do rzeczywistej praktyki klasy szkolnej, musimy podkreślić złożoność kryjącą się za nieuniknionym zadaniem określenia, co jest uznane za „udaną" i „produktywną" partycypację. Jakie są w ogóle możliwe odpowiedzi? Jakim interesom służą różne z odpowiedzi?[11].

Osadzając refleksję na temat edukacji na rzecz świata pracy w warunkach antagonizmu, autorzy *Learning Work* postrzegają edukację jako formę „polityki kulturowej", która nie tyle że określa „horyzont możliwości", ale właściwie go ogranicza[12]. Przy tym stanowisko pedagogiki krytycznej jest jasne do przewidzenia i sprowadza się do podważania edukacji, która ma na celu prostą adaptację do świata pracy takiego, jakim on jest – chodzi natomiast o otwieranie horyzontu możliwości[13]. Mówiąc inaczej, nie może satysfakcjonować edukacja fetyszyzująca adaptację i do adaptacji zredukowana – autorzy *Learning Work* przytaczają fragment polemiki J. Deweya ze zwolennikami stanowiska, iż kształcenie zawodowe ma sprowadzać się do wytwarzania wykwalifikowanej i właściwie zsocjalizowanej siły roboczej:

> [J. Dewey – przyp. P.S.] Postuluje natomiast szerszą wizję kształcenia zawodowego, które ma za swój podstawowy cel „rozwój tak inteligencji, inicjatywy, pomysłowości i zdolności, które jak tylko to możliwe, uczynią pracowników panami swojego własnego produkcyjnego losu (…). Odmiana edukacji zawodowej, która mnie interesuje, to nie ta, która prowadzi każdego robotnika do adaptacji względem istniejącego reżimu industrialnego (…) ale [edukacja], która zmienia system produkcji, by ostatecznie go przekształcić"[14].

Znając już nieuchronnie pragmatyczny charakter amerykańskiej teorii edukacji, należy zapytać o propozycje, z którymi występują R.I. Simon, D. Dippo, A. Schenke. Pytanie to jest o tyle ważne, że *Learning Work* jest praktycznym poradnikiem dla nauczycieli zawierającym przede wszystkim scenariusze lekcji. Zaczynając jednak od deklaracji bardziej ogólnych – autorzy kładą nacisk na kształtowanie kompetencji refleksyjnego praktyka, refleksyjnego w odniesieniu do wartości demokratycznych, praktyka w odniesieniu do procesu pracy[15]. Dostrzegają oni także, że przeniesienie nacisku z wiedzy na umiejętności nic nie zmienia pod względem parametrów demokratyczności systemu szkolnego[16], a tym samym wprost stawiają problem, z którym próbuje sobie poradzić Z. Wiatrowski. Jakie jednak praktyczne problemy stać się mają zagadnieniami w procesie kształcenia refleksyjnych uczestników procesów pracy? Tymi zagadnieniami są problemy, na które natknąć można się w życiu zawodowym – od mobbingu po BHP, od rozwiązywania sporów

[11] Tamże, s. 3.
[12] Tamże, s. 4.
[13] Tamże.
[14] Tamże, s. 5.
[15] Zob. tamże.
[16] Zob. tamże, s. 6 i 17–18.

zbiorowych po problem płac. Ostatecznie autorzy *Learning Work* okazują się przywiązanymi do tradycji unionistycznych zwolennikami kolektywnego rozwiązywania napięć między przedsiębiorcami i pracownikami[17]. I choć deklarują, że „nie jest naszym zamiarem sianie niepokoju w relacjach między pracodawcami i pracownikami"[18], to można przypuszczać, iż taki niepokój jednak powodują. Chodzi mi o to, że jeżeli przedstawia się historię związków zawodowych jako historię walk emancypacyjnych, które mają za swój przedmiot prawa jednostek[19], a nie – jak raczej próbowali by to przedstawić zwolennicy neoliberalnego reżimu gospodarczego – przywilejów, to pośród beneficjentów asymetrycznych relacji na rynku pracy, niepokój musi się zrodzić. Strategia „rozwiązywania problemów przez trzymanie się razem"[20] jest strategią osiągania celów emancypacyjnych, a nie strategią ustępstw, o które łatwiej w sytuacji niezmobilizowanej siły roboczej.

Tutaj dochodzimy do ostatniego, kluczowego problemu, który bierze się z praktycznej falsyfikacji materializmu historycznego przez przygodny czynnik, którym jest hegemonia. Z jednej strony mamy konieczne prawa historii, które miały doprowadzić człowieka pracy do emancypacji, ale jakby poza nim, bo historia dzieje się jakby sama. Z drugiej zaś strony mamy do czynienia z – jakby to określił Moacir Gadotti – „socjologicznym pesymizmem"[21], który kładzie nacisk na ów przygodny element, ideologię petryfikującą stosunki społeczne w ich asymetrycznej postaci. Pedagogiki krytycznej w ogóle, a krytycznej pedagogiki pracy w szczególności, nie satysfakcjonuje żadne z powyższych rozwiązań, bo ani historia nie dzieje się za plecami podmiotu pracy, ani też podmiot nie jest całkowicie zdeterminowany przez gospodarkę i ideologię danej formacji społeczno-ekonomicznej, ani też nie można tej determinacji bagatelizować. Może i socjologiczny pesymizm jest „druzgoczący"[22] w takim sensie, że pozbawia transformacyjnego potencjału, toteż jest jedyną racją przeciwstawienia się systemowi dominacji.

Problemem jest ekonomiczny determinizm, który jednak nie jest takim determinizmem, jakim go widzi H.A. Giroux. Zgadzam się, że L. Althusser jest zwolennikiem myślenia o stosunkach społecznych, iż są one „determinowane w ostatniej instancji" przez ekonomiczną bazę, lecz formuła ekonomicznej „determinacji w ostatniej instancji" oznacza determinację w ostatniej instancji, co oznacza, że nie… w pierwszej[23]. Takie podejście niesłychanie komplikuje stanowisko determinizmu ekonomicznego, a komplikacja ta znajduje swe rozwinięcie w *stricte* Marksistowskim pojęciu „walki klas", co przedstawia następująco S. Žižek:

---

19 Zob. tamże, s. 8 i 125–145.
20 Tamże, s. 9.
19 Zob. tamże, s. 136.
20 Zob. tamże, s. 127–145.
21 M. Gadotti, *Educação*…, s. 5.
22 H.A. Giroux, *Theory and Resistance*…, s. 235.
23 Zob. L. Althusser, *Ideologie*…, s. 6.

> Innymi słowy, formalizacja jest zawsze ściśle związana ze skupieniem się na Realnym jakiegoś antagonizmu. W perspektywie marksistowskiej „walka klasowa" nie jest ostatecznym horyzontem znaczenia, ostatnim znaczonym wszelkich zjawisk społecznych, ale formalną matrycą generującą rozmaite ideologiczne horyzonty rozumienia[24].

Używając z gruntu Kantowskich kategorii – walka klas byłaby formą naoczności wszelkich zjawisk społecznych, ze szczególnym uwzględnieniem praktyki pracy, a nie po prostu czynnikiem determinującym byt społeczny. S. Žižek określa to jako „dialektykę konkretnej ogólności" i wyjaśnia:

> „Nie istnieje nic, co nie jest polityczne" (lub w tradycyjny sposób „nie istnieje nic, na co nie ma wpływu walka klas"), co właśnie nie oznacza wcale, że „polityka jest wszystkim", ale raczej, że polityczna walka klas jest tą „patologiczną" cechą, która wpływa na każdy element gmachu społecznego (…)[25].

W tym sensie w społeczeństwach demokratycznych, mając do czynienia z antagonizmem społecznym w postaci politycznej walki klas, musimy mieć jednocześnie do czynienia z ekscesem demokratycznym. „To jest twarde jądro dzisiejszego świata globalnego kapitalizmu, jego prawdziwe Znaczące-Panowania [*Master-Signifier*]: demokracja"[26] – pisze S. Žižek, próbując wyjaśnić wyczerpanie się formuły „antykapitalizmu" jako potencjalnie wywrotowej logiki. Innymi słowy, istotą relacji jednostki i struktury jest ekonomia, z wyłączeniem samej ekonomii, którą targa konflikt *stricte* polityczny o umiejscowienie sprawstwa, władzę nad człowiekiem czy walkę o jego wolność. To formuła determinacji w ostatniej instancji, która łącząc z pozoru niemożliwe do połączenia skrajne perspektywy, pozbywa się ich bezsilności eksplanacyjnej, a może i performatywnej:

> (...) – wulgarny ekonomizm i ideologiczno-polityczny idealizm są dwiema stronami tego samego medalu. Mamy tu do czynienia z wewnętrznym zapętleniem – „walka klas" jest polityką w samym sercu ekonomii. Ujmując to paradoksalnie: da się zredukować całą polityczną, prawną i kulturową treść do „ekonomicznej bazy" i odczytać tę treść jako jej „wyrazy" – całą *poza* walką klas, która jest polityką w samej ekonomii[27].

To dlatego demokracja staje się znaczącym panowania [*Master-Signifier*], które można oddać przy pomocy łacińskiej konstrukcji *genetivus partitivus*, jako „znaczące znaczącego". Problem demokracji dziś, który analogicznie do pojęcia „realnego socjalizmu" możemy określić jako problem „realnej demokracji", jest faktycznie problemem towarowo-pieniężnej formacji społecznej –

[24] S. Žižek, *Rewolucja…*, *s.* 357.
[25] Tamże, s. 530.
[26] Tamże, s. 541–542. Zob. Žižek, W *obronie…*, s. 183–184.
[27] Tenże, W *obronie…*, s. 281.

jest problemem kapitalizmu. Tym samym „paradoksy demokracji”[28] w ostatniej instancji są paradoksami kapitalizmu, niemniej „punkt pikowania” lokuje się w systemie politycznym i określa logiczną formułę porządkowania świata[29]. Jak określa to S. Žižek, zasada porządkująca sytuuje nas wobec prostej decyzji „tak” lub „nie” – wobec zgody na dominację, choćby i dokonywaną w aksamitnych rękawiczkach, realnej demokracji bądź oporu względem porządku społecznego.

Tym samym, determinizm ekonomiczny przeistacza się w myśl potencjalnie wywrotową, powiem więcej, gdyby nie pesymizm socjologiczny, to w ogóle zmiana społeczna generowana przez lud nie byłaby potrzebna. Tu znów dochodzimy do władzy ludu, która z jednej strony uruchamia horror pracodawców, ale z drugiej nie chroni przed horrorem pracy, zatem nie jest doskonała, tyle że „lekarstwem na niedoskonałości demokracji jest więcej demokracji”[30], także, a właściwie przede wszystkim Dowborowskiej demokracji ekonomicznej. Ze względu na naturalizację ściśle hierarchicznych i asymetrycznych relacji w zakładach pracy trudno jednak stawiać kwestię demokratyczności miejsca pracy. Spróbujmy jednak podążać za eksperymentem myślowym, który przedstawia B. Śliwerski:

> Hubertus von Schöenebeck proponuje wzięcie udziału w swojego rodzaju autoekperymencie, by wsłuchać się w głos swojego „wnętrza” i szczerze odpowiedzieć sobie na pytanie, jakiego rodzaju uczucia, doznania towarzyszą mi, kiedy czytam następujący tekst (…):
>
> Rodzice uczestniczący w naszym kursie są bardzo zadowoleni z przekazywanej im wiedzy o tym, jak można modyfikować zachowania własnych dzieci, które tak trudno zaakceptować. Niektórzy stwierdzają w czasie kursu-szkolenia: „Nie mogę się doczekać, by wrócić wreszcie do domu i wypróbować jedną z omawianych tutaj metod, gdyż moje dziecko od miesięcy wyprowadza mnie z równowagi”.
>
> Tymczasem w trakcie szkolenia T. Gordon uczył o tym, że: Dzieci powinny być tak samo traktowane jak dorośli, gdyż one lubią odczuwać, że obdarzane są zaufaniem i równorzędnie traktowane przez dorosłych, tak jak oni postępują wobec swoich przyjaciół czy współmałżonka.
>
> A teraz przeczytajcie powyższe dwa fragmenty jeszcze raz:
>
> Mężczyźni uczestniczący w naszym kursie są bardzo zadowoleni z przekazywanej im wiedzy o tym, jak można modyfikować zachowania własnych żon, które tak trudno zaakceptować. Niektórzy stwierdzają w czasie kursu-szkolenia: „Nie mogę się doczekać, by wrócić wreszcie do domu i wypróbować jedną z omawianych tutaj metod, gdyż moja żona od miesięcy wyprowadza mnie z równowagi”.
>
> Tymczasem w trakcie szkolenia T. Gordon uczył o tym, że: Kobiety powinny być tak samo traktowane jak mężczyźni, gdyż one lubią odczuwać, że

[28] Zob. Ch. Mouffe, *Paradoksy demokracji*, Wrocław 2005.
[29] Zob. S. Žižek, W *obronie*…, s. 38.
[30] Tamże, s. 108.

Czy dostrzegliście w którejś z wyżej wymienionych wersji akt dyskryminacji?[31].

A teraz trzecia odsłona antypedagogicznego eksperymentu, pracodawcy uczestniczący w naszym kursie są bardzo zadowoleni z przekazywanej im wiedzy o tym, jak można modyfikować zachowania własnych pracowników, które trudno im zaakceptować. Niektórzy stwierdzają w czasie kursu-szkolenia: „Nie mogę się doczekać, by wrócić wreszcie do firmy i wypróbować jedną z omawianych tutaj metod, gdyż moi pracownicy od miesięcy wyprowadzają mnie z równowagi". Tymczasem w trakcie szkolenia uczono, że: pracownicy powinni być tak samo traktowani jak pracodawcy, gdyż lubią odczuwać, że obdarzani są zaufaniem i równorzędnie traktowani przez pracodawców, tak jak oni postępują wobec swoich przyjaciół. Passus ten jest uzasadniony o tyle, o ile uświadomimy sobie figurę ekonomicznej konieczności, wobec której wszelki opór – jak miało to miejsce szczególnie w dyskursie masowym – jest przedstawiany jako irracjonalny i dziecinny jednocześnie. Figura dziecka i zdziecinnienia oponentów neoliberalnego reżimu gospodarczego w sposób wystarczający uzasadnia użycie antypedagogiki jako metafory-krytyki wychowania, którego stajemy się przedmiotami, a którego źródłem jest „rynek – bezosobowy nauczyciel"[32].

Walka o demokratyzację jest walką o umiejscowienie sprawstwa u ludzi codziennie go pozbawianych wraz z przekroczeniem bramy zakładu pracy. Zjawisko to wyjaśnia formuła „czysto materialnej szczerości" – proza życia łamie morale, wymuszając milczącą zgodę na stosunki dominacji. Tak więc codzienna wędrówka podmiotu pracy do swego miejsca ma walor jednoznacznie polityczny. Podobnie polityczne znaczenie ma zgoda formowanych podmiotów pracy (uczniów) na oddanie się szkole jako ideologicznemu aparatowi państwa. P. Freire utożsamia edukację z polityką w tym sensie, że uznaje wszelkie działanie edukacyjne za jednocześnie działanie polityczne, a także uważa, że nie istnieje żadne działanie polityczne, które by nie było działaniem edukacyjnym – wyjaśnia to M. Gadotti we wstępie *Educação e Ordem Clasissta – Prefácio*, pisząc o jednoczesnym pojmowaniu pedagogii jako aktu politycznego i polityki jako działania pedagogicznego[33]. Jako konsekwencja takiej wizji relacji między polityką a edukacją pojawia się tu postulat opuszczenia szkół, wyjścia na ulicę i walki o lepsze warunki kształcenia, a także strajki płacowe jako najwłaściwsze formy przyuczania się do świadomości krytycznej[34].

---

31 T. Szkudlarek, B. Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki…*, s. 86–87.

32 Tutaj też udało się ujawnić słabość antypedagogiki, która nie uwzględniając wątków wolności ekonomicznej, nie może dostrzec blokowania przez system ekonomiczny rozwoju jednostek, zatrzymania tych jednostek na pozycji „dziecka".

33 M. Gadotti, *Educação e Ordem Clasissta…*, s. 5.

34 Tamże, s. 6.

Konkludując, pedagogia podmiotu pracy pomyślana jako projekt emancypacyjny[35], jako projekt zorientowany na społeczną zmianę – prawdziwie demokratyczna pedagogia pracy może być tylko pedagogiką strajku wobec pracy wyobcowanej. Paradoksalnie odmowa pracy staje się pracą, wysiłkiem na rzecz zniesienia stosunków podporządkowania, ruchem ku demokratyzacji, o czym w zasadzie nie powinno się nikogo przekonywać w kraju, w którym wydarzyła się „Solidarność".

[35] Zob. M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańsk 2006.

Bibliografia ogólna

Adorno T.W., *Dialektyka negatywna*, Warszawa 1986.

Adorno T.W., *Minima moralia. Refleksje z poharatanego życia*, Kraków 1999.

Althusser L., *Ideologie i aparaty ideologiczne państwa*, Warszawa 2006.

Althusser L., Balibar E., *Czytanie „Kapitału"*, Warszawa 1975.

Apple M.W., *Ideology and Curriculum*, New York 1990.

Aronowitz S., DiFazio W., *The Jobless Future*, Minneapolis–London 2010.

Aronowitz S., Giroux H.A., *Education under Siege. The Conservative, Liberal and Radical Debate over Schooling*, London 1986.

Aronowitz S., Giroux H.A., *Postmodern Education. Politics, Culture & Social Criticism*, Minneapolis–London 1991.

Balibar E., *Filozofia Marksa*, Warszawa 2007.

Barker Ch., *Studia kulturowe. Teoria i praktyka*, Kraków 2005.

Bauman Z., *Robotnik. Z dziejów stereotypu*, „Studia Filozoficzne" 1960, nr 2–3(17–18).

Bennett T., *Putting Policy into Cultural Studies,* [w:] L. Grossberg, C. Nelson, P. Treichler (ed.), *Cultutal Studies*, Nowy Jork–Londyn 1992.

Berger P.L., Luckmann T., *Społeczne konstruowanie rzeczywistości*, Warszawa 1983.

Bernstein B., *Odtwarzanie kultury*, Warszawa 1990.

Bihr A., *Nowomowa neoliberalna. Retoryka kapitalistycznego fetyszyzmu*, Warszawa 2008.

Boryczko M., *Między oporem i adaptacją. Szkoła wobec procesów globalizacyjnych* [rozprawa doktorska], Gdańsk 2012.

Bourdieu P., *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzenia*, Warszawa 2005.

Bourdieu P., Passeron J.-C., *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa 2006.

Bowles S., Gintis H., *Democracy & Capitalism. Property, Community and the Contradictions of Modern Social Though*, New York 1987.

Bowles S., Gintis H., *Schooling in Capitalist America. Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*, New York 1976.

Bowles S., Gintis H., *Schooling in Capitalist America Revisited*, „Sociology of Education" 2002, Vol. 75, No. 1.

Bruner J., *Kultura edukacji*, Kraków 2010.

Brzozowski S., *Idee*, Kraków 1990.
Butler J., Laclau E., Žižek S., *Contingency, Hegemony, Universality: Contemporary Dialogues on the Left*, Londyn–Nowy Jork 2000.
Cackowska M., Kopciewicz L., Mendel M., Męczkowska A., Strużyńska A., Szkudlarek T., *Freshmen Students on Education and Work*, Gdańsk 2003.
Cackowska M., Kopciewicz L., Patalon M., Stańczyk P., Starego K., Szkudlarek T., *Dyskursywna konstrukcja podmiotu. Przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury*, Gdańsk 2012.
Czerepaniak-Walczak M., *Poszukiwania dróg przemian świadomości nauczycieli (w zakresie reformowania edukacji)*, „Studia Pedagogiczne" 2010, t. LXIII.
Červinkova H., Gołębniak B.D., *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wrocław 2010.
Day Ch., *Rozwój zawodowy nauczyciela*, Gdańsk 2004.
Delors J., *Edukacja, jest w niej ukryty skarb*, http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/4_Filary_Raport_Delorsa.pdf.
Denzin N.K., Lincoln Y.S, *Rywalizujące paradygmaty i perspektywy*, [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 1, Warszawa 2009.
Dewey J., *Demokracja i wychowanie*, Warszawa 1963.
Dobrołowicz J., *Polska edukacja na łamach opiniotwórczych tygodników. Analiza dyskursu w praktyce* [w druku], „Ars Educandi" 2012, nr IX.
Domański H., *Zadowolony niewolnik idzie do pracy*, Warszawa 1999.
Dowbor L., *Demokracja ekonomiczna. Alternatywne rozwiązania w sferze zarządzania społecznego*, Warszawa 2009.
Dudzikowa M., *Mit o szkole jako o miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Kraków 2001.
Dyskurs jako struktura i proces, T. van Dijk (red.), Warszawa 2001.
Dziemianowicz A., *Pojęcie odpowiedzialności w refleksji nad wychowaniem*, [w:] P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak-Dziemianowicz (red.), *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli*, Wrocław 2008.
Edukacja i stratyfikacja społeczna, T. Gmerek (red.), Poznań 2003.
Fairclough N., Wodak R., *Critical Discourse Analysis*, [w:] T.A. van Dijk (ed.), *Discourse as Social Interaction*, Londyn 2007.
Fisher M., *Capitalist Realism. Is There No Altenative?*, Winchester–Washington 2009.
Folkierska A., *Sergiusz Hessen – pedagog odpowiedzialny*, Warszawa 2005.
Foucault M., *Filozofia, historia, polityka*, Warszawa–Wrocław 2000.
Foucault M., *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, Warszawa 2009.

Foucault M., *Porządek dyskursu*, Gdańsk 2002.
Freire P., *„Bankowa" koncepcja edukacji jako narzędzie opresji*, [w:] K. Blusz (red.), *Edukacja i wyzwolenie*, Kraków 2000.
Freire P., *Educação e Munança*, São Paulo 1979.
Freire P., *Education for Critical Consciousness*, New York 1998.
Freire P., *Extensão ou Communicação*, Rio de Janeiro 1983.
Freire P., *Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos*, São Paulo 2000.
Freire P., *Pedagogia do Oprimido*, Porto 1975.
Gadotti M., *Educação e Ordem Clasissta – Prefácio*, [w:] P. Freire, *Educação e Mudança*, São Paulo 1979.
Gawlicz K., Starnawski M., *Obcy polskiego systemu edukacyjnego 20 lat po zmianie systemowej*, [w:] M. Nowak-Dziemianowicz, P. Rudnicki (red.), *Pedagogika. Zakorzenienie i transgresja*, Wrocław 2011.
Gee J.P., *Discourse Analysis: What Makes It Critical?*, [w:] R. Rogers (ed.), *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*, New York–London 2011.
Giroux H.A., *Bare Pedagogy and the Scourge of Neoliberalism: Rethinking the Higher Education as the Practice of Freedom*, „Ars Educandi" 2010, t. VII.
Giroux H.A., *Border Crossings. Cultural Workers and the Politics of Education*, New York–London 1993.
Giroux H.A., *On Critical Pedagogy*, New York 2010.
Giroux H.A., *Resisting Difference: Cultural Studies and the Discourse of Critical Pedagogy*, [w:] L. Grossberg, C. Nelson, P. Treichler (ed.), *Cultutal Studies*, New York–London 1992.
Giroux H.A., *Teachers as Intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning*, Massachusetts 1988.
Giroux H.A., *Theory and Resistance in Education. Toward a Pedagogy for the Opposition*, Westport–Connecticut–London 2001.
Giroux H.A., *Theories of Reproduction and Resistance In the New Sociology of Education: A Critical Analysis*, „Harvard Educational Review" 1983, Vol. 53, No. 3.
Giroux H.A., Witkowski L., *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Kraków 2010.
Gmerek T., *Edukacja i procesy stratyfikacji społecznej, czyli czy można sprawiedliwie skonstruować nierówność*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Nowe konteksty (dla) edukacji XXI w.*, Kraków 2001.
Gmerek T., *Kapitalizm, edukacja, nierówność społeczna (teoria reprodukcji ekonomicznej Samuela Bowlesa i Herberta Gintisa)* [w:] T. Gmerek (red.), *Edukacja i stratyfikacja społeczna*, Poznań 2003.

Gmerek T., Melosik Z., *Loteria i „szczęśliwy traf" – przyczynek do „socjologii sukcesu życiowego"*, [w:] T. Gmerek (red.), *Edukacja i stratyfikacja społeczna*, Poznań 2003.

Gramsci A., *Zeszyty filozoficzne*, Warszawa 1991.

Groenwald M., *Etyczne aspekty egzaminów szkolnych*, Gdańsk 2011.

Guba E.G., Lincoln Y.L., *Kontrowersje wokół paradygmatów, sprzeczności i wyłaniające się zbieżności*, [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 1, Warszawa 2009.

Habermas J., *Filozoficzny dyskurs nowoczesności*, Kraków 2000.

Habermas J., *Interesy konstytuujące poznanie*, [w:] J. Pawlak (red.), *Kierunki filozofii współczesnej*, cz. 2, Toruń 1995.

Habermas J., *Teoria działania komunikacyjnego*, t. 1, Warszawa 1999.

Hall S., *Cultural Studies and its Theoretical Legacies*, [w:] L. Grossberg, C. Nelson, P. Treichler (ed.), *Cultutal Studies*, Nowy Jork–Londyn 1992.

Hegel G.W.F., *Fenomenologia ducha*, Warszawa 1963.

Holt J., *Pomagacz*, [w:] J. Rutkowiak (red.), *Zagadnienie celów wychowania*, Gdańsk 1987.

Horkheimer M., *Nowe pojęcie ideologii?*, [w:] A. Chmielecki, S. Czerniak, J. Niżniak, S. Rainko, *Problemy socjologii wiedzy*, Warszawa 1985.

Horkheimer M., *Społeczna funkcja filozofii*, Warszawa 1987.

Horkheimer M., Adorno T.W., *Dialektyka oświecenia*, Warszawa 1994.

Janowski A., *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1989.

Kant I., *Krytyka praktycznego rozumu*, Warszawa 2004.

Kincheloe J.L., McLaren P., *Teoria krytyczna i badania jakościowe. Rewizja*, [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 1, Warszawa 2009.

Klus-Stańska D., *Mitologia transmisji wiedzy, czyli o konieczności szukania alternatyw dla szkoły, która amputuje rozum*, „Problemy Wczesnej Edukacji" 2008, Nr 2(8).

Kołakowski L., *Główne nurty marksizmu*, Londyn 1988.

Kopciewicz L., *Nauczycielskie poniżanie. Szkolna przemoc wobec dziewcząt*, Warszawa 2011.

Kopciewicz L., *Polityka kobiecości jako pedagogika różnic*, Kraków 2003.

Kopciewicz L., *Rodzaj i edukacja. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre'a Bourdieu*, Wrocław 2007.

Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej, A. Duszak, N. Fairclough (red.), Kraków 2011.

Kuhn T.S., *Struktura rewolucji naukowych*, Warszawa 2011.

Kupisiewicz Cz., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1996.

Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 2, Warszawa 2003.

Kwiatkowska H., *Edukacja nauczycielska w optyce pytań o współczesność i przyszłość*, [w:] H. Kwiatkowska (red.), *Edukacja nauczycielska wobec zmiany społecznej*, Warszawa 1991.

Kwiatkowska H., *Potrzeba nowego usytuowania nauczyciela w kulturze a problem nauczycielskiej tożsamości*, [w:] A. Bogaj (red.), *Rozwój pedagogiki ogólnej. Inspiracje i ograniczenia kulturowe oraz poznawcze*, Warszawa–Kielce 2001.

Kwiatkowska H. , *Tożsamość nauczycieli*, Gdańsk 2005.

Kwieciński Z., *Bezbronni. Odpad szkolny na wsi*, Toruń 2002.

Kwieciński Z., *Cztery i pół. Preliminaria – liminaria – varia*, Wrocław 2011.

Kwieciński Z., *Drogi szkolne młodzieży a środowisko*, Warszawa 1980.

Kwieciński Z., *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wrocław 2007.

Kwieciński Z., *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*, Toruń–Olsztyn 2002.

Kwieciński Z., *Socjopatologia edukacji*, Warszawa 1992.

Kwieciński Z., *Tekstualizacja nieobecności. Wprowadzenie*, [w:] Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursu*, cz. 1, Toruń 1991.

Kwieciński Z., *Tropy – Ślady – Próby*, Poznań–Olsztyn 2000.

Kwieciński Z., *Wykluczanie. Badania dynamiczne i porównawcze nad selekcjami społecznymi na pierwszym progu szkolnictwa*, Toruń 2002.

Laclau E., *Emancypacje*, Wrocław 2004.

Laclau E., *Rozum populistyczny*, Wrocław 2009.

Laclau E., Mouffe Ch., *Hegemonia i socjalistyczna strategia. Przyczynek do projektu radykalnej polityki demokratycznej*, Wrocław 2007.

Larson R.W., Richards M.H., *Boredom in the Middle Schools Years: Blaming Schools* versus *Blaming Students*, „American Journal of Education" 1991, Vol. 99, No. 4.

Levin H.M., *A Conceptual Framework for Accountability In Education*, „The School Review" 1974, Vol. 82, No. 3.

Lewowicki T., *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*, Warszawa–Radom 2007.

Lyotard J.-F., *Kondycja ponowoczesna. Raport o stanie wiedzy*, Warszawa 1997.

Malewski M., *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wrocław 1998.

Mannheim K., *Ideologia i utopia*, [w:] A. Chmielecki, S. Czerniak, J. Niżniak, S. Rainko, *Problemy socjologii wiedzy*, Warszawa 1985.

Marks K., *Kapitał. Krytyka ekonomii politycznej*, [w:] K. Marks, F. Engels, *Dzieła wybrane*, t. 2, Warszawa 1981.

Marks K., *Płaca, cena, zysk*, [w:] K. Marks, F. Engels, *Dzieła wybrane*, t. 2, Warszawa 1981.

Marks K., *Rękopisy ekonomiczno-filozoficzne z 1844 r.*, [w:] K. Marks, F. Engels, *Dzieła wybrane*, t. 1, Warszawa 1981.

Marks K., *Zarys krytyki ekonomii politycznej*, Warszawa 1986.

Marks K., Engels F., *Ideologia niemiecka*, [w:] K. Marks, F. Engels, *Dzieła wybrane*, t. 1, Warszawa 1981.

McLaren P., *Antystruktura oporu*, [w:] Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*, cz. 2, Toruń 1992.

McLaren P., *Foreword: Critical Theory and the Meaning of Hope*, [w:] H.A. Giroux, *Teachers as Intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning*, Massachusetts 1988.

McLaren P., *Rytualne wymiary oporu – błaznowanie i symboliczna inwersja*, [w:] Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*, cz. 1, Toruń 1991.

McLaren P., *Schooling as a Ritual Performance*, Lanham 1999.

McLuhan M., *Wybór pism*, Poznań 2001.

Melosik Z., *Edukacja a stratyfikacja społeczna*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 2, Warszawa 2003.

Melosik Z., *Edukacja uniwersytecka i stratyfikacja społeczna*, [w:] T. Gmerek (red.), *Edukacja i stratyfikacja społeczna*, Poznań 2003.

Melosik Z., *Pragmatyzm i edukacja w Stanach Zjednoczonych: między poglądami J. Deweya a współczesną rzeczywistością*, [w:] J. Rutkowiak (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*, Kraków 1995.

Melosik Z., *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Kraków 2009.

Męczkowska A., *Wokół problematyki wymagań dydaktycznych nauczycieli*, „Forum Oświatowe" 2003, Nr 1(28).

Męczkowska-Christiansen A., *Neoliberalizm i edukacja ku nieodpowiedzialności*, [w:] M. Szczepska-Pustkowska, M. Lewartowska-Zychowicz, A. Kożyczkowska (red.), *Przestrzenie teraźniejszości i ich społeczno-edukacyjne sensy*, Toruń 2010.

Michalak J.M., *Kategoria odpowiedzialności w strukturze kwalifikacji profesjonalnych nauczyciela* „Studia Pedagogiczne" 2010, t. LXIII.

Michalak J.M., *Poczucie odpowiedzialności zawodowej nauczycieli. Studium teoretyczno-empiryczne*, Warszawa 2003.

Miles M.B., Huberman A.M., *Analiza danych jakościowych*, Białystok 2000.

Mouffe Ch., *Paradoksy demokracji*, Wrocław 2005.

Nalaskowski A., *Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji*, Toruń 1997.

Ortega y Gasset J., *Bunt mas i inne pisma socjologiczne*, Warszawa 1982.

Ostrouch-Kamińska J., *Rodzina partnerska jako realizacja współzależnych podmiotów: studium socjopedagogiczne narracji rodziców przeciążonych rolami*, Kraków 2011.

Potulicka E., Rutkowiak J., *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2010.

Rogers R., *Critical Approaches to Discourse Analysis*, [w:] R. Rogers (ed.), *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*, New York–London 2011.

Rolhoff A., Wright S., *Moral panic and social theory: Beyond the heuristic*, „Current Sociology" 2010, 58(3).

Rousseau J.J., *Emil, czyli o wychowaniu*, Wrocław 1955.

Rudnicki P., *Ład społeczny i zakładnicy modeli edukacyjnych. Refleksje pedagogiczne*, [w:] P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak-Dziemianowicz (red.), *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli*, Wrocław 2008.

Rudnicki P., *Pedagogiczne refleksje nad transformacyjnym dwudziestoleciem: ograniczona refleksyjność, zakamuflowana indoktrynacja, niewyzwalająca edukacja*, [w:] M. Nowak-Dziemianowicz, P. Rudnicki (red.), *Pedagogika. Zakorzenienie i transgresja*, Wrocław 2011.

Rutkowiak J., *Czy istnieje edukacyjny program ekonomii korporacyjnej*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2005, Nr 3(31).

Rutkowiak J., *Nauczyciel w wieloznaczności wolności a jego uczenie się od outsiderów*, [w:] H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, Warszawa 2000.

Rutkowiak J., *Uczenie się jako problem etyczny*, [w:] T. Bauman (red.), *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*, Kraków 2005.

Saussure F. de, *Kurs językoznawstwa ogólnego*, Warszawa 2002.

Sawisz A., *Szkoła a system społeczny. Wokół problematyki „nowej socjologii oświaty"*, Warszawa 1989.

Schaff A., *Alienacja jako zjawisko społeczne*, Warszawa 1999.

Schöenebeck H. v., *Postpedagogika. Od antypedagogiki do Amcation*, Kraków 2009.

Schütz A., *Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego działania*, [w:] E. Mokrzycki (wyb.), *Kryzys i schizma. Antyscjentystyczne tendencje w socjologii współczesnej*, Warszawa 1984.

Siemek M.J., *Hegel i filozofia*, Warszawa 1998.

Silverman D., *Interpretacja danych jakościowych. Metody analizy rozmowy, tekstu i interakcji*, Warszawa 2009.

Simon R.I., Dippo D., Schenke A., *Learning Work. A Critical Pedagogy of Work Education*, New York–London 1991.

Sloterdijk P., *Krytyka cynicznego rozumu*, Wrocław 2008.

Sośnicki K., *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa 1967.

Standing G., *Prekariat. Nowa niebezpieczna klasa*, Praktyka Teoretyczna 2012, www.praktykateoretyczna.pl.

Stankiewicz Ł., *Pozycja studentów na uniwersytecie przyszłości – analiza wybranych dokumentów z debaty nad reformą szkolnictwa wyższego* [w druku], „Ars Educandi" 2012, t. IX.

Stańczyk P., *Alibi niskich zarobków. O wysokiej randze bezinteresowności w ideologii zawodowej nauczycieli*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2011, Nr 4(56).

Stańczyk P., *Demokracja ekonomiczna i wychowanie*, „Forum Oświatowe" 2010, Nr 2(43).

Stańczyk P., *Milcząca zgoda, kultura ciszy, polityka głosu*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2010, Nr 3(51).

Stańczyk P., *Młodzież wobec ideologii merytokracji – pozytywna socjalizacja oszukanego pokolenia*, „Forum Oświatowe" 2009, Nr 1(40).

Stańczyk P., *Nuda w szkole – między alienacją a emancypacją*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2012, Nr 3(59).

Stańczyk P., *O wartości dodatkowej w edukacji*, „Kwartalnik Pedagogiczny", 2005, Nr 4(198).

Stańczyk P., *Ocena szkolna i obsceniczność prawa – pomiędzy byciem kimś a byciem nikim. Znaczenia nadawane doświadczeniu szkolnemu przez gimnazjalistów*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2009, Nr 2(46).

Stańczyk P., *Odpowiedzialność, kompromis, kompromitacja. Sens pracy w ideologiach zawodowych nauczycieli* [w przygotowaniu].

Stańczyk P., *Pedagogia, puste znaczące i zasada korespondencji*, „Podstawy Edukacji", t. 3, *Podmiot w dyskursie pedagogicznym*, Kraków 2010.

Stańczyk P., *Praca i człowieczeństwo w nieegalitarnym świecie. O emeryturze w kategoriach „skoku do królestwa wolności"*, [w:] D. Wajsprych (red.), *Poszukiwanie człowieka w (nie)egalitarnym świecie – horyzonty społeczno-filozoficzne*, Kraków 2011.

Stańczyk P., *Przemiany dyskursu pedagogiki pracy jako „kastracja" Marksa*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2008, Nr 3(43).

Stańczyk P., *„Uczniowie z problemami", problem z uczniami i idealna lekcja. Narracje nauczycieli o sensie pracy*, „Kultura i Edukacja" 2012, Nr 3(89).

Starego K., *Ukryty program i konstruowanie znaczeń wiedzy o obywatelskości w gimnazjum: fantazmaty obywatelskości* [rozprawa doktorska], Gdańsk 2012.

Szacki J., *Spotkania z utopią*, Warszawa 2000.

Szkudlarek T,, *Dyskursywna konstrukcja podmiotowości („puste znaczące" a pedagogika kultury)*, „Forum Oświatowe" 2008 [numer specjalny].

Szkudlarek T., *Educational Theory, Displacement, and Hegemony*, „International Journal of Applied Semiotics" 2005, Vol. 4, No. 2.

Szkudlarek T., *Ekonomia i etyka: przemieszczenia dyskursu edukacyjnego*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2001 [numer specjalny].

Szkudlarek T., *McLaren i Agata. O pewnej możliwości interpretacji rytualnego oporu przeciw szkole,* [w:] Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*, cz. 2, Toruń 1992.

Szkudlarek T., *Poststrukturalizm a metodologia pedagogiki*, „Socjologia Wychowania" 1997, XIII.

Szkudlarek T,, *Puste, płynne, zepsute i wieloznaczne*, [w:] E. Laclau, *Rozum populistyczny*, Wrocław 2009.

Szkudlarek T., *Radykalna krytyka, pragmatyczna zmiana*, [w:] Z. Kwieciński, *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, Warszawa 2000.

Szkudlarek T., *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Kraków 2009.

Szumlewicz K., *Emancypacja przez wychowanie, czyli edukacja do wolności, równości i szczęścia*, Sopot 2011.

Śliwerski B., *Nauczyciel jako zawód*, „Studia Pedagogiczne" 2010, t. LXIII.

Teaching and Learning International Survey (TALIS). Nauczanie – wyniki badań 2008. Polska na tle międzynarodowym, R. Piwowarski, M. Krawczyk (red.), Warszawa 2009.

Walicki A., *Marksizm i skok do królestwa wolności. Dzieje komunistycznej utopii*, Warszawa 1991.

Weber M., *Gospodarka i społeczeństwo*, Warszawa 2002.

Weber M., *Polityka jako zawód i powołanie*, Kraków–Warszawa 1998.

Weber M., *Szkice z socjologii religii*, Warszawa 1984.

Welenc M.N., *Konstruowanie znaczeń coming out w prywatnej i publicznej przestrzeni doświadczeń homoseksualnych mężczyzn* [rozprawa doktorska], Gdańsk 2012.

Willis P., *Schooling to Labor. How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, New York 1981.

Witkowski L., *O słowniku nowej generacji dla pedagogiki*, [w:] A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S.M. Kwiatkowski (red.), *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, Warszawa 1998.

Wittgenstein L., *Dociekania filozoficzne*, Warszawa 1972.
Zalewska E., *Ideologiczne konteksty działalności zawodowej nauczycieli w okresie transformacji ustrojowej w Polsce*, Gdańsk 2000.
Zamojski P., *Pytanie o cel kształcenia – zaproszenie do debaty*, Gdańsk 2010.
Zamorska B., *Nauczyciele. (Re)konstrukcje bycia-w-świecie edukacji*, Wrocław 2008.
Zawadzki M., *Denaturalizacja racjonalności instrumentalnej w edukacji menedżerskiej w Polsce* [w druku], „Ars Educandi" 2012, t. IX.
Zaworska-Nikoniuk D., *(Nie)ideologiczność dyskursów współczesnej pedagogiki? O pedagogu na polu minowym współczesnych sporów (nie)ideologicznych i szansach transgresyjności i transgeneracyjności*, [w:] M. Nowak-Dziemianowicz, P. Rudnicki, *Pedagogika. Zakorzenienie i transgresja*, Wrocław 2011.
Znaniecki F., *Socjologia wychowania*, Warszawa 2001.
Żelezny M., *O historiozofii Kanta z umiarem*, [w:] I. Kant, *Przypuszczalny początek ludzkiej historii*, Toruń 1995.
Žižek S., *Kruchy absolut*, Warszawa 2009.
Žižek S., *Przekleństwo fantazji*, Wrocław 2001.
Žižek S., *Rewolucja u bram. Pisma Lenina z 1917*, Kraków 2007.
Žižek S., W *obronie przegranych spraw*, Warszawa 2008.

Bibliografia pedagogiki pracy

Abraham K., *Pedagogika ogólna a pedagogika gospodarcza*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1967, Nr 4(46).

Aftański A., *Rola doradcy zawodu w dorastaniu młodzieży w XXI w.*, [w:] Z. Wiatrowski, I. Mandrzejewska-Smól, A. Aftański (red.), *Pedagogika pracy i andragogika z myślą o dorastaniu, dorosłości i starości człowieka w XXI wieku*, t. 2, Włocławek 2008.

Bańka A., *Otwartość na nowe formy doświadczania pracy i codzienności a procesy integracji osobowości*, [w:] R. Gerlach (red.), *Praca człowieka w XXI wieku. Konteksty – wyzwania – zagrożenia*, Bydgoszcz 2008.

Baraniak B., *Szkolnictwo zawodowe bliżej sektora usług*, „Pedagogika Pracy" 1998, z. 33.

Bednarczyk H., *O rozwój teorii i metodologii pedagogiki pracy*, „Pedagogika Pracy" 1998, z. 33.

Bednarczyk H., *Od badania pracy do innowacyjnego kształcenia modułowego w europejskich projektach edukacyjnych*, [w:] Z. Wiatrowski, K. Ciżkowicz (red.), *Pedagogika pracy i andragogika z myślą o dorastaniu, dorosłości i starości człowieka w XXI wieku*, t. 1, Włocławek 2007.

Bednarczyk H., *Szkoła zawodowa w środowisku*, „Pedagogika Pracy" 1991, z. 19.

Bednarczyk H., Sagan T., *Projektowanie elastycznego systemu kształcenia zawodowego mechaników*, „Pedagogika Pracy" 1995, z. 26–27.

Bednarski H., Sas-Badowska A., *Rekwalifikacja jako droga do aktywizacji i samodzielności zawodowej*, [w:] Z. Wiatrowski, I. Mandrzejewska-Smól, A. Aftański (red.), *Pedagogika pracy i andragogika z myślą o dorastaniu, dorosłości i starości człowieka w XXI wieku*, t. 2, Włocławek 2008.

Bogaj A., *Relacje między kształceniem ogólnym a zawodowym – zaniedbywany obszar reformowania systemu edukacji*, „Pedagogika Pracy" 2001, z. 38.

Bogaj A., *Szkoła w społeczeństwie obywatelskim*, [w:] A. Bogaj, S.M. Kwiatkowski (red.), *Szkoła a rynek pracy*, Warszawa 2006.

Furmanek W., *Przyszłość pracy kategorią pedagogiki pracy*, [w:] R. Gerlach (red.), *Praca człowieka w XXI wieku. Konteksty – wyzwania – zagrożenia*, Bydgoszcz 2008.

Furmanek W., *Zniewolenie przez pracę a problematyka pedagogiki pracy*, [w:] R. Gerlach, *Edukacja i praca. Konteksty – wyzwania – antynomie*, Bydgoszcz 2008.

Gerlach R., *Praca człowieka jako problem pedagogiczny*, [w:] R. Gerlach (red.), *Praca człowieka w XXI wieku. Konteksty – wyzwania – zagrożenia*, Bydgoszcz 2008.

Gerlach R., *Ustawiczne uczenie się w kontekście społeczeństwa wiedzy*, [w:] Z. Wiatrowski, K. Ciżkowicz (red.), *Pedagogika pracy i andragogika z myślą o dorastaniu, dorosłości i starości człowieka w XXI wieku*, t. 1, Włocławek 2007.

Jakowiecka M., Uździcki K., *Rynek pracy w świadomości młodzieży gimnazjalnej, myślącej o dorastaniu zawodowym*, [w:] Z. Wiatrowski, I. Mandrzejewska-Smól, A. Aftański (red.), *Pedagogika pracy i andragogika z myślą o dorastaniu, dorosłości i starości człowieka w XXI wieku*, t. 2, Włocławek 2008.

Jeruszka U., *Kwalifikacje zawodowe w zbiorze wartości uniwersalnych (w opinii absolwentów szkół zawodowych)*, [w:] Z. Wiatrowski, I. Mandrzejewska-Smól, A. Aftański (red.), *Pedagogika pracy i andragogika z myślą o dorastaniu, dorosłości i starości człowieka w XXI wieku*, t. 2, Włocławek 2008.

Jeruszka U., *O efektywności i jakości kształcenia*, „Pedagogika Pracy" 1998, z. 32.

Jeruszka U., *Pedagogika ogólna wobec wyzwań rynku pracy*, [w:] A. Bogaj (red.), *Rozwój pedagogiki ogólnej. Inspiracje i ograniczenia kulturowe oraz poznawcze*, Warszawa–Kielce 2001.

Jeruszka U., *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki pracy*, [w:] R. Gerlach (red.), *Pedagogika pracy w perspektywie dyskursu o przyszłości*, Bydgoszcz 2010.

Joksz-Skibińska B., *Zadania i model nauczyciela techniki w szkole XXI wieku*, [w:] R. Gerlach, A. Kulpa-Kuczyńska, R. Tomaszewska-Lipiec (red.), *Wybrane problemy pedagogiki pracy w aspekcie przygotowania do zatrudnienia*, Bydgoszcz 2008.

Kaczor S., *XV lat Instytutu Kształcenia Zawodowego*, „Pedagogika Pracy" 1988, z. 13.

Kaczor S., *Człowiek – pracownik – rynek europejski*, [w:] R. Gerlach (red.), *Praca człowieka w XXI wieku. Konteksty – wyzwania – zagrożenia*, Bydgoszcz 2008.

Karney J.E., *Przedsiębiorczość jednostki w Polsce jako ważny wyznacznik współczesnych działań edukacyjnych*, [w:] Z. Wiatrowski, K. Ciżkowicz (red.), *Pedagogika pracy i andragogika z myślą o dorastaniu, dorosłości i starości człowieka w XXI wieku*, t. 1, Włocławek 2007.

Kulpa-Puczyńska A., *Elastyczne formy zatrudnienia i organizacji pracy szansą na aktywizację zawodową osób w wieku przedemerytalnym*, [w:] Z. Wiatrowski, I. Mandrzejewska-Smól, A. Aftański (red.), *Pedagogika pracy i andragogika z myślą o dorastaniu, dorosłości i starości człowieka w XXI wieku*, t. 2, Włocławek 2008.

Kwiatkowski S.M., *Edukacja zawodowa wobec zmian społeczno-gospodarczych*, „Pedagogika Pracy" 1996, z. 28.

Kwiatkowski S.M., *Kształcenie zawodowe jako przedmiot badań*, „Pedagogika Pracy" 1998, z. 31.

Kwiatkowski S.M., *Kształcenie zawodowe w kontekście europejskiego rynku pracy*, „Pedagogika Pracy" 2001, z. 38.

Kwiatkowski S.M., *Kształcenie zawodowe w systemie szkolnym jako droga do dorosłości*, [w:] Z. Wiatrowski, K. Ciżkowicz (red.), *Pedagogika pracy i andragogika z myślą o dorastaniu, dorosłości i starości człowieka w XXI wieku*, t. 1, Włocławek 2007.

Kwiatkowski S.M., *Kształcenie zawodowe – wyzwania, priorytety standardy*, Warszawa 2006.

Kwiatkowski S.M., *Metodologiczne problemy pedagogiki pracy*, „Pedagogika Pracy" 1995, z. 26–27.

Kwiatkowski S.M., *Pedagogika ogólna a pedagogika pracy – wzajemne relacje i inspiracje*, [w:] A. Bogaj (red.), *Rozwój pedagogiki ogólnej. Inspiracje i ograniczenia kulturowe oraz poznawcze*, Warszawa–Kielce 2001.

Kwiatkowski S.M., *Pedagogika pracy*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 3, Gdańsk 2007.

Kwiatkowski S.M., *Potrzeby i możliwości badań naukowych w zakresie kształcenia zawodowego w świetle integracji europejskiej*, „Pedagogika Pracy" 1992, z. 20.

Kwiatkowski S.M., *Priorytety kształcenia zawodowego w kontekście integracji europejskiej*, [w:] *Krajowe standardy kwalifikacji zawodowych. Kontekst europejski*, Warszawa 2004.

Kwiatkowski S.M., *Reforma systemu kształcenia zawodowego jako wypadkowa oddziaływań wewnętrznych i zewnętrznych*, „Pedagogika Pracy" 1995, z. 24.

Kwiatkowski S.M., *Standardy kwalifikacji zawodowych nauczycieli – między oczekiwaniami społecznymi a praktyką edukacyjną*, [w:] M. Dziemianowicz, B.D. Gołębniak, R. Kwaśnica (red.), *Przetrwanie i rozwój jako niezbywalne powinności wychowania*, Wrocław 2005.

Kwiatkowski S.M., *Standardy kwalifikacji zawodowych: rynkowe i szkolne*, [w:] A. Bogaj, S.M. Kwiatkowski (red.), *Szkoła a rynek pracy*, Warszawa 2006.

Kwiatkowski S.M., *Szkolnictwo zawodowe w latach 1990–1997*, „Pedagogika Pracy" 1998, z. 33.

Kwiatkowski S.M., *Z historii pedagogiki pracy*, [w:] R. Gerlach (red.), *Pedagogika pracy w perspektywie dyskursu o przyszłości*, Bydgoszcz 2010.

Kwiatkowski S.M., Bogaj A., Baraniak B., *Pedagogika pracy*, Warszawa 2007.

Kwiatkowski S.M., Woźniak I., *Budowanie krajowych standardów kwalifikacji zawodowych w oparciu o analizę stanowisk pracy*, [w:] S.M. Kwiatkowski, I. Woźniak (red.), *Krajowe standardy kwalifikacji zawodowych. Projektowanie i stosowanie*, Warszawa 2003.

Kwiatkowski S.M. (red.), *Edukacja wobec rynku pracy i integracji europejskiej*, Warszawa 2001.

Leksykon pedagogiki pracy, T.W. Nowacki (red.), Warszawa–Radom 2004.

Lenart J., *Współczesne poradnictwo zawodowe – poradnictwo karier. Potrzeby a rzeczywistość*, [w:] R. Gerlach, A. Kulpa-Kuczyńska, R. Tomaszewska-Lipiec (red.), *Wybrane problemy pedagogiki pracy w aspekcie przygotowania do zatrudnienia*, Bydgoszcz 2008.

Mandrzejewska-Smól I., *Działalność zawodoznawcza w okresie dorastania jednostki ludzkiej*, [w:] Z. Wiatrowski, I. Mandrzejewska-Smól, A. Aftański (red.), *Pedagogika pracy i andragogika z myślą o dorastaniu, dorosłości i starości człowieka w XXI wieku*, t. 2, Włocławek 2008.

Mandrzejewska-Smól I., *Kierunki przemian w zawodach XXI wieku*, [w:] R. Gerlach, A. Kulpa-Kuczyńska, R. Tomaszewska-Lipiec (red.), *Wybrane problemy pedagogiki pracy w aspekcie przygotowania do zatrudnienia*, Bydgoszcz 2008.

Niemiec J., *Transnacjonalizm – edukacyjne wyzwanie globalizacji*, [za:] R. Gerlach, *Ustawiczne uczenie się w kontekście społeczeństwa wiedzy*, [w:] Z. Wiatrowski, K. Ciżkowicz (red.), *Pedagogika pracy i andragogika z myślą o dorastaniu, dorosłości i starości człowieka w XXI wieku*, t. 1, Włocławek 2007.

Nowacki T.W., *Czarowna kraina wolności, czyli o marzeniach ludzi w ich całożyciowym rozwoju*, [w:] Z. Wiatrowski, K. Ciżkowicz (red.), *Pedagogika pracy i andragogika z myślą o dorastaniu, dorosłości i starości człowieka w XXI wieku*, t. 1, Włocławek 2007.

Nowacki T.W., *Pedagogika w zakładzie pracy*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1967, Nr 4(46).

Nowacki T.W., *Praca i wychowanie*, Warszawa 1980.

Nowacki T.W., *Praca w strukturze problemowej pedagogiki pracy*, [w:] R. Gerlach (red.), *Praca człowieka w XXI wieku. Konteksty – wyzwania – zagrożenia*, Bydgoszcz 2008.

Nowacki T.W., *Rozwój świadomości społecznej u dzieci i młodzieży warstwy robotniczej Łodzi*, Łódź 1939.

Nowy słownik pedagogiki pracy, T.W. Nowacki, K. Korabiowska-Nowacka, B. Baraniak (red.), Warszawa 2000.

Nyczkało N., *Sytuacja na ukraińskim rynku pracy a kształcenie zawodowe*, [w:] R. Gerlach (red.), *Praca człowieka w XXI wieku. Konteksty – wyzwania – zagrożenia*, Bydgoszcz 2008.

Nyczkało N., *Ukraiński rynek pracy a problemy kształcenia młodzieży i dorosłych*, [w:] Z. Wiatrowski, K. Ciżkowicz (red.), *Pedagogika pracy i andragogika z myślą o dorastaniu, dorosłości i starości człowieka w XXI wieku*, t. 1, Włocławek 2007.

Oleksiak D., *Praca w treściach kształcenia prozawodowego w liceum profilowanym*, [w:] R. Gerlach, A. Kulpa-Kuczyńska, R. Tomaszewska-Lipiec (red.), *Wybrane problemy pedagogiki pracy w aspekcie przygotowania do zatrudnienia*, Bydgoszcz 2008.

Pedagogika pracy wobec antynomii edukacji i rynku – dyskusja panelowa Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN w Radomiu, „Pedagogika Pracy" 2007, z. 50.

Przyszczypkowski K., *Kompetencje edukacyjne dorosłych a problem zmiany społecznej*, „Pedagogika Pracy" 1991, z. 19.

Rachalska W., *Nowe zadania poradnictwa zawodowego wobec wyzwań teraźniejszości*, „Pedagogika Pracy" 1996, z. 28.

Sarleja T.Z., *Przemiany w systemie zatrudnienia a edukacja (z uwzględnieniem sytuacji w szkołach wyższych)*, [w:] Z. Wiatrowski, I. Mandrzejewska-Smól, A. Aftański (red.), *Pedagogika pracy i andragogika z myślą o dorastaniu, dorosłości i starości człowieka w XXI wieku*, t. 2, Włocławek 2008.

Słownik pedagogiki pracy, L. Koczeniewska-Zagórska, T.W. Nowacki, Z. Wiatrowski (red.), Wrocław 1986.

Solarczyk-Ambrozik E., *Aktywność edukacyjna dorosłych w perspektywie biograficznej*, „Pedagogika Pracy" 1996, z. 28.

Solarczyk-Ambrozik E., *Sytuacja społeczna bezrobotnych a ich oczekiwania wobec kształcenia*, „Pedagogika Pracy" 1995, z. 24.

Symela K., *Inwestowanie pracodawców w rozwój kompetencji zawodowych*, „Pedagogika Pracy" 1996, z. 29.

Symela K., *Badania w kształceniu modułowym*, „Pedagogika Pracy" 1998, z. 32.

Szablewska E., *Wybrane determinanty rozwoju polskiego szkolnictwa zawodowego wobec wyzwań rynków pracy w Polsce i Unii Europejskiej*, [w:] R. Gerlach, A. Kulpa-Kuczyńska, R. Tomaszewska-Lipiec (red.), *Wybrane*

problemy pedagogiki pracy w aspekcie przygotowania do zatrudnienia, Bydgoszcz 2008.

Szlosek F., *Rozwój czy stagnacja pedagogiki pracy*, [w:] Z. Wiatrowski, K. Ciżkowicz (red.), *Pedagogika pracy i andragogika z myślą o dorastaniu, dorosłości i starości człowieka w XXI wieku*, t. 1, Włocławek 2007.

Tomaszewska-Lipiec R., *Młodzież wobec wyzwań świata pracy*, [w:] R. Gerlach (red.), *Praca człowieka w XXI wieku. Konteksty – wyzwania – zagrożenia*, Bydgoszcz 2008.

Wiatrowski Z., *Dorastanie i dorosłość człowieka w pierwszym dwudziestoleciu XXI w. – relacja z pedagogicznych badań empirycznych*, [w:] Z. Wiatrowski, K. Ciżkowicz (red.), *Pedagogika pracy i andragogika z myślą o dorastaniu, dorosłości i starości człowieka w XXI wieku*, t. 1, Włocławek 2007.

Wiatrowski Z., *Edukacja zawodowa to nie tylko rynek pracy*, „Pedagogika Pracy" 2001, z. 38.

Wiatrowski Z., *Kształcenie bezinteresowne filarem oświaty dorosłych*, „Pedagogika Pracy" 2004, z. 44.

Wiatrowski Z., *Nauki pedagogiczne z myślą o całożyciowym rozwoju człowieka w dobie globalizmu*, [w:] Z. Wiatrowski, K. Ciżkowicz (red.), *Pedagogika pracy i andragogika z myślą o dorastaniu, dorosłości i starości człowieka w XXI wieku*, t. 1, Włocławek 2007.

Wiatrowski Z., *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2005.

Wiatrowski Z., *Wizjonerzy i realiści w kwestii teraźniejszości i przyszłości pracy człowieka*, [w:] R. Gerlach (red.), *Praca człowieka w XXI wieku. Konteksty – wyzwania – zagrożenia*, Bydgoszcz 2008.

Wiatrowski Z., *Wymiar demokracji w obszarze przygotowania zawodowego, zatrudnienia i pracy zawodowej*, „Pedagogika Pracy" 1996, z. 28.

Wiatrowski Z., Bednarczyk H., *Stan i kierunki dalszego rozwoju pedagogiki pracy w końcu XX wieku*, „Pedagogika Pracy" 1995, z. 26–27.

Wilsz J., *Aktywność zawodowa człowieka w procesie pracy w kontekście samoregulacji oraz organizacji*, [w:] R. Gerlach (red.), *Praca człowieka w XXI wieku. Konteksty – wyzwania – zagrożenia*, Bydgoszcz 2008.

Wilsz J., *Rozwój człowieka dorosłego i zmiany dokonujące się w jego osobowości*, [w:] Z. Wiatrowski, I. Mandrzejewska-Smól, A. Aftański (red.), *Pedagogika pracy i andragogika z myślą o dorastaniu, dorosłości i starości człowieka w XXI wieku*, t. 2, Włocławek 2008.

Wilsz J., *Teoria pracy. Implikacje dla pedagogiki pracy*, Kraków 2009.

Wołk Z., *Edukacyjne inspiracje pracy*, [w:] R. Gerlach (red.), *Praca człowieka w XXI wieku. Konteksty – wyzwania – zagrożenia*, Bydgoszcz 2008.

Woźniak I., *Określenie oczekiwań rynku pracy dotyczących kwalifikacji zawodowych*, „Pedagogika Pracy" 1998, z. 33.

Woźniak I., *Procedury badań efektywności zewnętrznej kształcenia zawodowego (program IMPROVE)*, „Pedagogika Pracy" 1998, z. 32.

Zając A., *Edukacja w rozwój kapitału ludzkiego podstawą nowego kapitalizmu w cywilizacji wiedzy*, [w:] R. Gerlach (red.), *Praca człowieka w XXI wieku. Konteksty – wyzwania – zagrożenia*, Bydgoszcz 2008.

Żerel E., *Kategoria „praca" a rola poradnictwa zawodowego w opinii młodzieży*, [w:] R. Gerlach, A. Kulpa-Kuczyńska, R. Tomaszewska-Lipiec (red.), *Wybrane problemy pedagogiki pracy w aspekcie przygotowania do zatrudnienia*, Bydgoszcz 2008.