

ARTYKUŁY

Piotr Stańczyk

Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Gdański

DEMOKRACJA EKONOMICZNA I WYCHOWANIE*

Przedmiotem tego tekstu jest próba interpretacji fenomenu deprecjacji pracy fizycznej i kształcenia zawodowego, w kontekście zagadnienia wychowania przez pracę i dla pracy. W sensie bardziej ogólnym, artykuł niniejszy dotyczy relacji między demokracją a wychowaniem – stąd tytuł wprost nawiązuje do *opus magnum* Johna Deweya¹ – jednakże, przez wzgląd na zagadnienie „pracy”, relacje te są pokomplikowane przez ekonomię.

Punktem wyjście dla mych rozważań jest deklarowana przez Zygmunta Wiątrowskiego dezaprobatą dla deprecjacji pracy fizycznej i wytwórczej:

Wprawdzie cały okres międzywojenny cechowała walka o nadanie szkolnictwu zawodowemu rozmiarów i rangi odpowiadającym ówczesnym potrzebom życia gospodarczego, lecz była to walka trudna, gdyż w istocie rzeczy w społeczeń-

* Artykuł ten jest finansowany z budżetu MNiSW w ramach grantu *Dyskursywna konstrukcja podmiotu w wybranych obszarach kultury współczesnej* Nr N107 026 32/3637 i został wygłoszony podczas konferencji „Tożsamość teorii wychowania” 23 listopada 2009 w Uniwersytecie Gdańskim.

¹ Por. J. Dewey, *Demokracja i wychowanie*, Książka i Wiedza, Warszawa 1963.

stwie polskim wciąż niedoceniano wartości i ważności pracy fizycznej, wytwórczej, a hołdowano pracy umysłowej².

Dalej Z. Wiatrowski przywołuje zdanie Józefa Chałasińskiego:

[...] społeczeństwo polskie jest przesadnie arystokratyczne. W opinii przeciętnej, przeważnie urzędniczej inteligencji, rzemiosło jest traktowane pogardliwie³.

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 ogólne realizowane w szkole ogólnokształcącej cieszy się nadal większym uznaniem”⁴.

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 lata⁵. Oczywiście pozostaje wątpliwość, czy za preferowaniem kształcenia ogólnego podąża deprecjacja pracy fizycznej i wytwórczej? Wstępnie, na podstawie wyników własnego badania⁶, 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, czy też po prostu nie jest pracą. Tak więc praca

² Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2005, s. 148–149.

³ J. Chałasiński, „Szkoła Zawodowa”, Rok 1926/1927, [za:] Z. Wiatrowski, dz. cyt., s. 149.

⁴ Z. Wiatrowski, dz. cyt., s. 149.

⁵ Por. tamże, s. 310.

⁶ Badanie jakościowe oparte na metodzie fenomenograficznej nad znaczeniami nadawanymi doświadczeniu szkolnemu i pracy na próbie 44 gimnazjalistów, będących przedstawicielami dwóch gimnazjów o niskich wynikach w teście gimnazjalnym i dwóch gimnazjów o wynikach ponadprzeciętnych (pierwsza i trzecia ćwiartka rankingu, odpowiednio 24 i 20 respondentów).

jako taka, praca jaka przypada nam w udziale, jest przez gimnazjalistów deprecjonowana, co znajduje wyraz w fantazji o pracy bez pracy – pracy, która nie wiąże się w swej praktyce z pracowaniem.

Wyniki mojego badania jakościowego wpasowują się w ilościowe analizy dokonywane przez Z. Wiatrowskiego – młodzież gardzi pracą, co przekłada się na ich edukacyjne wybory. Zamiast jednak zżymać się na młodzież, że dokonuje takich wyborów jakich dokonuje i że praca nie jest dla nich 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: (1) syntetyczną prezentację wyników badania, które osadzę w nakreślonym już kontekście; (2) 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; (3) sproblematyzowanie dociekań o demokracji przez wprowadzenie za Ladislaudem Dowborem⁷ zagadnienia „demokracji ekonomicznej”.

FANTAZJA O PRACY BEZ PRACY

Jaki jest sens szkoły? Pytanie tego typu jest z jednej strony pytaniem teoretycznym z rodzaju pytań o ostateczny cel kształcenia⁸, domagającym się badań spekulatywnych, z drugiej strony jest pytaniem, z którym można iść „w teren”, oczekując od respondentów nań odpowiedzi. W artykule tym pierwszeństwo uzyskuje treść znaczeń nadawanych doświadczeniu szkolnemu i pracy przez konkretne jednostki uwikłane w praktykę szkoły. To w perspektywie szkolnej codzienności zjawia się sens jej doświadczenia, który dla gimnazjalistów wyznaczony jest poprzez ich pozycję w hierarchicznej strukturze społecznej szkoły⁹. Tożsamość uczniów to tożsamość osób będących u samej podstawy piramidy społecznej szkoły (44/44), co wiąże się koniecznie z podleganiem władzy tak i samej instytucji szkoły, jak i władzy tej instytucji personalizującej się w oso-

⁷ Por. L. Dowbor, *Demokracja ekonomiczna. Alternatywne rozwiązania w sferze zarządzania społecznego*, Książka i Prasa, Warszawa 2009.

⁸ Por. P. Zamojski, *Pytanie o cel kształcenia – zaproszenie do debaty*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2010, s. 37–41.

⁹ Por. P. Stańczyk, *Ocena szkolna i obsceniczność prawa – pomiędzy byciem kimś a byciem nikim. Znaczenia nadawane doświadczeniu szkolnemu przez gimnazjalistów*, „Terazniejszość, Człowiek, Edukacja” 2009, nr 2(46), Wrocław, s. 73–92.

bach poszczególnych nauczycieli i wychowawców¹⁰. Jednakże koniecznym warunkiem możliwości podlegania władzy jest nie tyle sama tożsamość uczniów, co raczej ich obecność wyrażająca się w „chodzeniu do szkoły” (44/44), które nie tylko uwzględnia bycie w określonym miejscu, lecz także w określonym czasie (44/44)¹¹. Szkoła zabiera czas po prostu (44/44), który dookreślony jest w kategoriach czasu wolnego, będącego w opozycji do czasu spędzanego w szkole¹².

Co więcej, mówiąc kategoriami gimnazjalistów – muszą oni być w szkole, a to bycie w szkole charakteryzowane jest następnie w kategoriach przymusu. **Uczniowie muszą:** 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. Mówią też, że **trzeba:** siedzieć cicho, pisać, wziąć się za siebie, łączyć 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. **Wszystkie czynności, które uczniowie muszą i o których mówią, że trzeba, występują w czasie najwłaściwszym dla szkoły – w czasie procesów kształcenia.** Tylko, gdy **nie muszą i nie trzeba**, to **mogą sobie** pozwolić na inne czynności. Przymus znajdujący swój wymiar w użyciu czasowników „muszę” i „trzeba” staje się jeszcze bardziej wyraźny właśnie w opozycji do czasu, w którym uczniowie **mogą** (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**. Jeżeli zatem czas wolny, będący czasem przerw międzylekcyjnych, określany jest w kategoriach wolności, to wyraża się stąd nie tylko opozycja względem czasu lekcji, który możemy

¹⁰ Por. tamże.

¹¹ Por. tamże.

¹² Czas spędzany w szkole określany jest przez część respondentów jako czas ich pracy – uczenie się podobnie określane jest jako ich praca. Strukturalna odpowiedniość między praktyką szkołą a praktyką szkoły, znajdująca swój wyraz w opozycji między czasem wolnym a czasem pracy będzie jeszcze omawiana. Tutaj jednak na marginesie chciałbym zaznaczyć strukturalną odpowiedniość między dyscypliną pracy a dyscypliną w szkole. Podstawowym wymiarem dyscypliny pracy jest czas pracy. Można tu mówić o swoistej „geografii” dyscypliny, bowiem bycie w określonym miejscu i czasie jest koniecznym warunkiem możliwości pozostania przedmiotem pracy szkoły oraz przedmiotem pracy w procesach produkcji. Mówiąc innymi słowy – ze znaczeń nadawanych doświadczeniu szkolnemu wynika, że „chodzenie do szkoły” jest warunkiem koniecznym możliwości „uczenia się” (44/44), „zdobywania wiedzy” (42/44) i podlegania rygorowi ewaluacyjnemu (44/44). Zob. hasło „dyscyplina pracy” [w:] L. Koczeniewska-Zagórska, T. W. Nowacki, Z. Wiatrowski (red.), *Słownik pedagogiki pracy*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1986; T. W. Nowacki, K. Korabiowska-Nowacka, B. Baraniak (red.), *Nowy słownik pedagogiki pracy*, Warszawa 2000; T. W. Nowacki (red.), *Leksykon pedagogiki pracy*, Warszawa-Radom 2004.

pojmować jako czas pracy uczniów, ale także logiczna konsekwencja, zgodnie z którą czas pracy nie jest czasem wolnym, a jest czasem nie-wolnym, czasem niewoli, po prostu.

Czas spędzony w szkole jest czasem podlegania uczniów przymusowi. Można wręcz powiedzieć, że przymus staje się podstawowym instrumentem szkoły¹³ – co nie może pozostać bez znaczenia dla znaczeń nadawanych doświadczeniu szkoły. Zatem, jeżeli doświadczenie szkoły, zwykły w niej dzień, nacechowane jest nie-znośnym przymusem, a ów przymus jednak, zgodnie z zasadą czysto materialnej szczerości¹⁴, jest znoszony – uczniowie przychodząc do szkoły wyrażają zgodę na takie ich traktowanie – to pojawia się pytanie o to, w jaki sposób radzą sobie z tym horrorem Realności¹⁵ szkoły? Odpowiedź udzielona w duchu społecznej psychoanalizy w stylu Lacana–Žižka brzmiałaby, że za pomocą mechanizmu wyparcia, który uruchamia się w fantazji, lub w mechanizmie fetyszyzacji, będącym „powrotem wypartego” – kurczowym trzymaniem się rzeczywistości¹⁶.

Fetysz i fantazja umożliwiają stawienie czoła horrorowi szkolnej Realności. Fetyszem stają się zewnętrzne egzaminy, stanowiące centralną kategorię wyznaczającą sens doświadczenia szkoły, spajając nieznośną szkolną codzienność z merytokratyczną fantazją „sprawiedliwego konstruowania nierówności”, mającą swe konsekwencje dla życia jednostki w nadaniu statusu społecznego „bycia kimś”¹⁷. Ciekawą egzemplifikacją zespolenia fantazji i fetysza są definicje „dobrej szkoły”, która w schemacie określającym sens doświadczenia szkolnego, jest elementem pośrednim względem „egzaminów zewnętrznych” 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? 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:

¹³ Poziom porządku i dyscypliny na lekcjach jest uznany przez dyrektorów i nauczycieli gimnazjów podstawowym i najważniejszym kryterium oceny pracy nauczycieli. Zob. *Teaching and Learning International Survey (TALIS). Nauczanie – wyniki badań 2008. Polska na tle międzynarodowym*, R. Piwowarski, M. Krawczyk (red.), MEN IBE, Warszawa 2009, s. 39.

¹⁴ Por. S. Žižek, *Przekleństwo fantazji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2001, s. 21.

¹⁵ Por. tamże, s. 22.

¹⁶ Por. S. Žižek, *W obronie przegranych spraw*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2008, s. 284.

¹⁷ Por. P. Stańczyk, dz. cyt.; P. Stańczyk, *Młodzież wobec ideologii merytokracji. Pozytywna socjalizacja oszukanego pokolenia*, „Forum Oświatowe” 2009, nr 1(40), Warszawa–Wrocław, s. 17–38.

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 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 nie normalni – **nie powinno tak być, że się do szkoły chodzi i nic nie robi**. GKPU9

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 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 T. – ona dba o **dyscyplinę w klasie i my jej się słuchamy i jest fajnie**” (GKPU15), bowiem Pani T. 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 występuje 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 całościowej. Mają uczniowie do dyspozycji fantazję „dobrego życia” (44/44) – określonego kategoriami konsumpcji – oraz, co ważniejsze dla tego tekstu, fantazję „dobrej pracy” (44/44), 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 **lepszey 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, pogardy 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, którą 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 dobra praca ma 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 dysatisfakcji. Fantazja o pracy bez pracy ma swój pozytywny sens w heglowskim określeniu „czystego rozkoszowania [się]”¹⁸ Pana pracą Sługi – na tym też polega „wolność i podmiotowość”¹⁹ Pana:

¹⁸ M. J. Siemek, *Hegel i filozofia*, Terminus, Warszawa 1998, s. 61.

¹⁹ Por. tamże, s. 60–66.

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!**? – **Mало 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 **zrobiją** 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 słowami, 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 płaca**. Lepiej po prostu pójść do pracy i szybko mieć wszystko zrobione, żeby **mieć czas dla siebie**. To znaczy, tak, **żeby robić co się chce, a nie co każą**. GKSU11

Respondent (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 pozbawioną 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 do pracy.

Reasumując, fantazja o „dobrej pracy”, będąca udziałem gimnazjalistów, nosi cechy całkowicie przeciwne względem fantazji o „dobrej szkole”. Podczas gdy „dobra szkoła” ma charakteryzować się wyczerpaną pracą i wysoką skalą trudno-

ści, co znajduje swój ogólny wyraz w waloryzowanym pozytywnie 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 czyśśca „dobrej szkoły”, a następnie do rajy „dobrej pracy” i „dobrego życia”. Znaczenia doświadczenia szkolnego strukturalizowane są w obliczu „przyszłego życia” (GKSU2), jednakże i tu wyparte powraca, bowiem horror realności praktyki pracy ujawnia się 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.

PRACA, CZAS WOLNY, SZTUKI WYZWOLONE I NIEWOLNICTWO

W tym miejscu kluczowa staje się dychotomia czasu pracy i czasu wolnego. Rozwiązania, ale i ciekawych konsekwencji dostarczyć tu może lektura rozdziału *Demokracji i wychowania* J. Deweya, rozdziału poświęconemu 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*²⁰, w którym J. Dewey dokonuje rekonstrukcji i krytyki rzeczowej opozycji:

Prawdopodobnie najgłębiej zakorzenioną antytezą, jaka się pojawiła w historii wychowania, jest antyteza wychowania przygotowującego do pożytecznej 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 społecznego²¹.

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 a czasem wolnym w odniesieniu do historii wychowania, jest określenie pochodzenia takiego stanu. To stosun-

²⁰ Zob. J. Dewey, dz. cyt., s. 267–278.

²¹ Tamże, s. 267.

ki 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 konieczności²².

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”²³, należy dodać, że nieliczni wolni ludzie zawdzięczają swą wolną egzystencję niewolnikom²⁴. Jak określa to J. Dewey za Arystotelesem – wolność sprowadza się do wolności od pracy, która będąc wymierzona w rozwój „ciała, duszy, intelektu” staje się pracą mechaniczną, a zatem i pracą pogardzaną²⁵. Owa pogarda pracy, która charakteryzuje społeczeństwo niewolnicze, zbudowana jest na kryterium fizycznego, cielesnego zaangażowania w procesie działania²⁶. Praca jest pracą, o ile jest fizyczna – to radykalna konsekwencja społecznego podziału pracy w społeczeństwie niewolniczym. Co więcej, każda działalność nie mieszcząca się w kanonie sztuk wyzwolonych jest fizyczna, zatem jest pogardzaną pracą fizyczną, która ma swoje przeciwieństwo w „prawdziwym życiu”²⁷. Jak zostało już powiedziane, temu podziałowi odpowiada praktyka edukacyjna, która zamyka się w prostym i konsekwentnym rozróżnieniu na trening sprawności dla niewolników, wobec liberalnego wychowania na rzecz rozwoju intelektu ku wiedzy²⁸.

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

²² Tamże, s. 267–268.

²³ Tamże, s. 268.

²⁴ Por. tamże, s. 268.

²⁵ Por. tamże, s. 272.

²⁶ Por. tamże, s. 270–271.

²⁷ Tamże, s. 270.

²⁸ Por. tamże, s. 270.

pogardzana. Wytwarza to konsekwencje, które można ująć w kategorii 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 zamętowi²⁹.

Koncepcja wychowania liberalnego i treningu sprawności, które podążają za praktyką społeczeństwa niewolniczego, jest opisem, więc nie można jej się dziwić. Tu pojawia się pytanie o to, czy można się dziwić gimnazjalistom, których koncepcja sensu szkoły i fantazja o pracy bez pracy mają wiele punktów stycznych z Arystotelesa rozważaniami 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”?³⁰ Problem leży w tym, że – jak twierdzi J. Dewey – „obecnie [...] wszyscy ludzie, a nie tylko stosunkowo niewiele, są wolni”³¹, co J. Dewey wykorzystuje jako argument przeciw tradycyjnej oświacie³². Argument ten jest dość prosty – podówczas, gdy mieliśmy do czynienia ze społeczeństwem niewolniczym, nie było w koncepcji wychowania liberalnego przeciwstawionego treningowi praktycznemu żadnej „hipokryzji”, teraz jednak utrzymywanie się tego podziału, a także pogarda pracy jest zwykłym anachronizmem³³. Nic bardziej błędnego – podobnie jak J. Dewey przyjmuje poglądy Arystotelesa zupełnie poważnie, a nie traktuje ich jako intelektualnej dezynwoltury, tak my winniśmy poważnie podejść do interpretacji fenomenów pogardy pracy i fantazji o pracy bez pracy w wypowiedziach gimnazjalistów. Logiczne konsekwencje, możliwe do wyciągnięcia w tym miejscu, są druzgoczące dla każdego, kto uwierzył w demokrację. Demokracja ograniczająca się do domeny administracji państwowej jest rozwiązaniem przypieczętowującym deficyt demokracji, bowiem jeżeli kategorie opisu społeczeństwa niewolniczego są aktualne dziś, to świadczy to o deficycie demokracji i umożliwia – analogicznie do cynicznego określenia „realnego socjalizmu” – mówienie o naszym ustroju jako o ustroju „realnej demokracji”.

²⁹ Tamże, s. 272.

³⁰ Tutaj też jawi się kluczowa różnica między koncepcją praktyki edukacyjnej obecnej 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.

³¹ J. Dewey, dz. cyt., s. 272.

³² Por. tamże, s. 272.

³³ Por. tamże, s. 272–273.

W STRONĘ DEMOKRACJI EKONOMICZNEJ – ZAKOŃCZENIE

Pogarda dla pracy oraz fantazja o pracy bez pracy nastroczają wątpliwości względem demokratyczności naszej demokracji – niedemokratyczne tendencje w świecie pracy rozdzielają społeczeństwo podług linii podziału klasowego. Przy należąc do określonej grupy społeczno-zawodowej stajemy się mniej lub bardziej wolni, a tym samym – mniej lub bardziej zniewoleni. W tym miejscu chciałbym zaproponować, za L. Dowborem, użycie kategorii „demokracji ekonomicznej”³⁴ w celu dookreślenia 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, która jednocześnie, za sprawą tej prostoty właśnie, umożliwia zlokalizowanie przyczyn problemu, który stał 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, że „Demokracja ekonomiczna to jeszcze odległe pojęcie. Jesteśmy obywatelami, lecz rzeczywistość się nam wymyka”³⁵. Wymknienie 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 lenno³⁶.

Idee fixe L. Dowbora jest odzyskanie kontroli demokratycznej nad gospodarką – chodzi o „zdemokratyzowanie gospodarki”³⁷, 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?”³⁸ – zapytuje L. Dowbor o reprezentatywność autorytatywnych sądów prezesa Exxon – trafiając idealnie w deficyt demokracji w społeczeństwach deklaratywnie demokratycznych.

³⁴ Por. L. Dowbor, dz. cyt., s. 202–215.

³⁵ Tamże, s. 21.

³⁶ Tamże, s. 25.

³⁷ Tamże, s. 25.

³⁸ Tamże, s. 215.

Wywód L. Dowbora godzi w myśl J. Deweya o tym, że obecnie jesteśmy wyzwoleni. W tą myśl J. Deweya godzi także fantazja o pracy bez pracy, ale co stanowi o ciekawych komplikacjach, to to, że sam Dewey mógłby wyjaśnić swymi własnymi 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 ujawniającym się w niewoli obecnej w świecie pracy. Zniewolenie jednych przez drugich uruchamia fantazję o zniewalaniu, a nie byciu zniewolonym. Codzienne życie szkoły jest szkołą życia, w którym pragniemy – jak określają to frankfurczycy analizując logikę *homo oeconomicus* – „zastępować się w pracy przez innych”³⁹.

Pogarda pracy, która stała się za sprawą Z. Wiatrowskiego i zbadanych gimnazjalistów problemem tego tekstu, facylizowana jest przez deficyt demokracji w gospodarce – to oto znamię „realnej demokracji” dziś.

³⁹ M. Horkheimer, T. W. Adorno, *Dialektyka oświecenia*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 1994, s. 51.