

# Piotr Stańczyk

---

## Ocena szkolna i obsceniczność prawa - pomiędzy byciem kimś a byciem nikim : znaczenia nadawane doświadczeniu szkolnemu przez gimnazjalistów

---

Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja : kwartalnik myśli  
społeczno-pedagogicznej nr 2 (46), 73-92

---

2009

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach  
dozwolonego użytku.

PIOTR STAŃCZYK

Uniwersytet Gdański

**Ocena szkolna i obsceniczność prawa  
– pomiędzy byciem kimś a byciem nikim.  
Znaczenia nadawane doświadczeniu szkolnemu  
przez gimnazjalistów<sup>1</sup>**

Celem artykułu jest przedstawienie oraz teoretyzacja wyników fenomenograficznego badania znaczeń nadawanych szkole przez uczniów gimnazjum. Zadanie to stanie się bardziej płodne poznawczo, gdy zostanie uzupełnione o ciekawe kontrowersje, które można dostrzec w perspektywie znaczeń profesjonalnego funkcjonowaniu nauczycieli. Mówiąc innymi słowy, sens doświadczenia szkolnego gimnazjalistów definiowany jest w perspektywie znaczeń nadawanych swojej pracy przez nauczycieli – dopiero w tej perspektywie schemat myślenia gimnazjalistów doprowadzony może być do swoich skrajnych konsekwencji logicznych<sup>2</sup>. W poniższym artykule wykorzystuję bardzo ciekawe wyniki badań Astrid Męczkowskiej, które umożliwiają nazwanie schematu myślenia nauczycieli, dotyczącego pojęcia wymagań dydaktycznych, logiką autorytarno-patriarchalną (Męczkowska 2003). Prowadzi to wprost do analiz, dokonanych z kolei przez Slavoja 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.

---

<sup>1</sup> Artykuł ten jest finansowany z budżetu MNiSW w ramach grantu *Dyskursywna konstrukcja podmiotu w wybranych obszarach kultury współczesnej* Nr N107 026 32/3637.

<sup>2</sup> W artykule przedstawiona są wyniki badania 44 respondentów z czterech gdańskich gimnazjów, z których dwa osiągają niskie, a kolejne dwa ponadprzeciętne wyniki w teście matematyczno-przyrodniczym.

Chodzi o to, że znaczenia, jakie nadają wymaganiom dydaktycznym nauczyciele zbadani przez A. Męczkowską, w swej konsekwencji wyrażają, jakby mógł określić to S. Žižek, superegotyczną logikę autorytarno-patriarchalną (Žižek 2001, s. 107–110). 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 maszyna, nadająca bytom społecznym cechę istnienia. Z drugiej strony respondenci definiują swoje szkolne funkcjonowanie, używając określenia „bycie nikim”, co oznaczałoby, że szkoła nie tylko jest miejscem społecznego konstruowania istnienia ucznia, ale także miejscem, w którym uczeń może zostać stracony 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 (McLaren 1986).

## **Wymagania dydaktyczne w percepcji nauczycieli**

Punktem wyjścia rozważań nad sensem szkoły dla gimnazjalistów są w tym artykule 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 nadanego 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* (Męczkowska 2003, s. 27).

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”, stają się „narzędziem realizacji celów kształcenia”, na które składa się m.in. „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 robi, to znaczy, że spełnił moje wymagania (tamże).*

Myślenie nauczycieli o wymaganiach dydaktycznych przywodzi na myśl „działanie strategiczne” z *Teorii działania komunikacyjnego* Jürgena Habermasa – działanie, które choć zapośredniczone w języku, to niebędące działaniem komunikacyjnym, a to ze względu na swój jednoznacznie manipulacyjny charakter (Habermas 1999, s. 427). Dalej zaś A. Męczkowska zwraca uwagę na „kontekst instytucjonalnej władzy”, który sprawia, iż roszczenie nauczyciela staje się obowiązujące dla ucznia (Męczkowska 2003, s. 27). Mówiąc inaczej, człowiek, będący w szkole uczniem, podlega władzy innego człowieka, będącego w szkole nauczycielem, tylko i wyłącznie ze względu na przypisany status ucznia. Uczeń jest po prostu, ze względu na swą „istotową” cechę pozostawania częścią stanu uczniowskiego, przedmiotem władzy nauczyciela. Władza nauczyciela nie obowiązuje, gdy tylko człowiek, definiujący swą tożsamość jako uczeń, zaczyna w jakikolwiek inny sposób swą tożsamość definiować. W każdym jednak razie mamy tu do czynienia nie tylko z władzą o charakterze instytucjonalnym, wynikającą z „mocy zastanych struktur”, ale także realizowaniem się tej władzy poprzez komunikowanie uczniowi poleceń i oczekiwanie ich realizacji. W wypadku wymagań dydaktycznych mamy do czynienia ze zjawiskiem, które w kategoryzacji Zbigniew Kwiecińskiego można określić jako ukrytą przemoc strukturalną (instytu-

cyjonalna władza szkoły nad uczniem) i symboliczną (instrumentalne działanie nauczycieli) (Kwieciński 1992, s. 119–120). 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 jednocześnie 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 (...) (Męczkowska 2003, s. 30).*

Dalej zaś A. Męczkowska przedstawia fragment wypowiedzi nauczyciela: (...) *Sama sobie też stawiam wymagania. Jeśli od nich czegoś wymagam, jednocześnie sama podejmuję się jakiś zobowiązań* (tamże). Jeżeli istotą wymagań jest przymus, to nauczyciel nie tylko stosuje przymus wobec uczniów, stając się funkcjonariuszem kultury i „źródłem cierpień” jednocześnie, ale również sam wobec siebie stosuje przymus, dając tym samym wyraz nauczycielskiego superego. Zawarty tu komunikat jest prosty: nauczyciel ma prawo stosować przemoc wobec ucznia, gdyż sam tej przemocy – przemocy 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 prawo 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 obskenciczna logika nauczycieli jest wyrazem praktycznego obeznania się z zasadami pracy szkoły oraz dążeń życiowych swoich 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*.

### Ocena szkolna jako centralna kategoria, definiująca znaczenie szkoły

Badanie znaczeń doświadczenia szkolnego gimnazjalistów dokonane zostało metodą fenomenograficzną na grupie 44 respondentów i osiągnięto teoretyczne nasycenie próby. Szczególnie ważne jest to, że zrekonstruowany i zaprezentowany na rysunku 1. schemat definiowania znaczenia doświadczenia szkolnego gimnazjalistów dominuje niezależnie od osiągnięć szkolnych uczniów czy też 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”, wraz z analizą frekwencyjną prezentuje rysunek 1.

Pierwsze spostrzeżenie, jakie można poczynić, analizując wypowiedzi respondentów, dotyczy ich świadomości własnej pozycji w hierarchicznej strukturze szkoły:

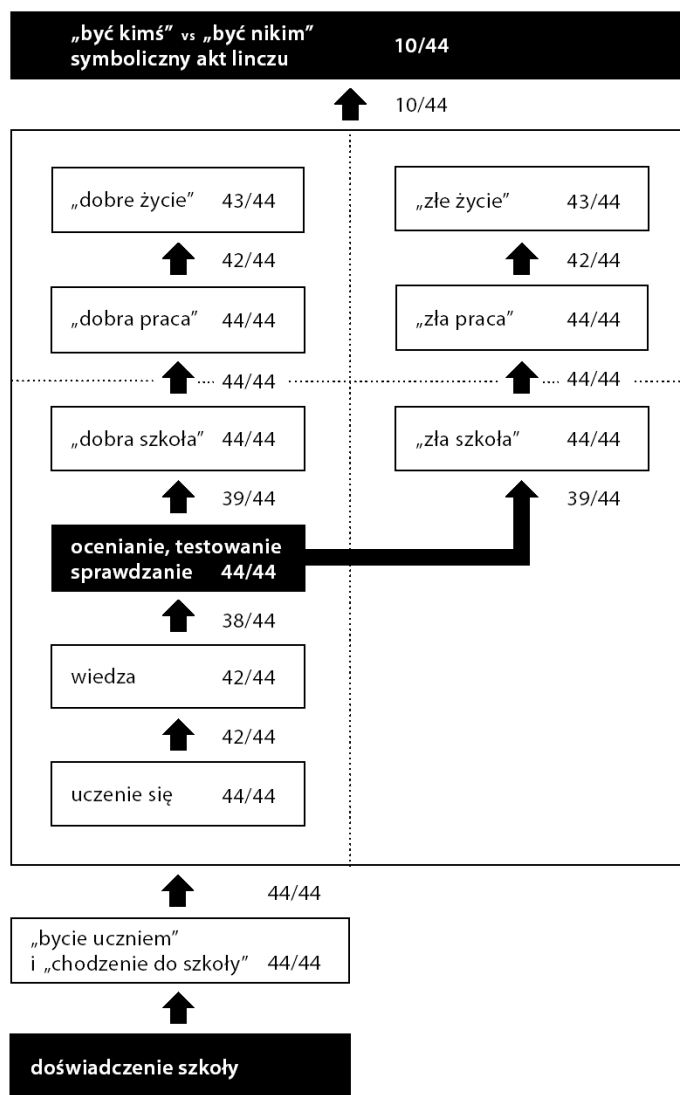
*Uczniem jestem, bo chodzę do szkoły – nie wiem, to jest takie normalne. Tak się uznaje, że jak się chodzi do szkoły, to jest się uczniem* GKPU9.

*Jestem uczniem, to oczywiste – bo teraz się uczę, a potem będę, no, pracować* GKPU11.

*Kim jestem? Takim chyba szarym uczniem, takim normalnym, przeciętnym* GKSU2.

Bycie uczniem definiowane jest przez uczniów jako „chodzenie do szkoły” oraz „uczenie się”. Żaden z 44 respondentów nie był nieświadomy roli, jaka mu przypadła w systemie szkolnym, co więcej bycie uczniem jest tak „naturalne”, iż nie pozostawia żadnych wątpliwości, że codzienne życie szkoły mogłoby wyglądać inaczej, niż wygląda, co jest tym bardziej zastanawiające w kontekście znaczeń, jakie nadają nauczyciele wymaganiami 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 rządę**, że się uczę. **Nie rządę** jak nauczyciel – on nas uczy, ma pracę tutaj, a ja chodzę i nie powinienem przeszkadzać nauczycielowi w pracy GKPU7.



Rys. 1. Doświadczenie szkoły w percepcji gimnazjalistów.

Źródło: badania własne

Respondent 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 to, że jest uczniem, to w dalszej części precyzuje wszystko, co wynika z własnej pozycji w hierarchii:

*No, **sobą** to znaczy **ucznikiem** 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 pozostawanie 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 uczyć**. No i słuchać mam tam nauczycieli, no i **dobrze** jakieś **oceny** mieć. No żeby **wykształcenie** mieć, mieć **lepszą pracę 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:

***Dobłą 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 uczyłeś... 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 **dobłą 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.

Respondent 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 w końcu „zdobyć lepszą pracę”. GKPU10 w przytoczonej czterozdaniowej wypowiedzi definiuje znaczenie doświadczenia niemalże w całości (por. rys. 1.). Należy czytać ten wykres jako łańcuch ekwiwalencji, reprezentujący działające w każdym możliwym schemacie znaczeniowym logikę różnicy i logikę ekwiwalencji. Doświadczenie szkolne gimnazjalistów definiowane jest jako „bycie uczniem” – pojęcia „szkoły” i „bycia uczniem” są utożsamiane – dla gimnazjalisty „bycie uczniem” definiuje doświadczenie „szkoły”, co jednocześnie nie oznacza, że „szkoła” jest „uczniem” – działa tu także logika różnicy. Znaczące nie może być znaczoną, w innym wypadku mamy do czynienia z tautologią, która może z logicznego punktu widzenia koniecznie jest prawdziwa, lecz nie posuwa dyskursu do przodu. Mówiąc innymi słowami, jeżeliby respondent zapytany, czym jest dlań szkoła, odpowiadał, 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 definiującym. W wypadku definiowania doświadczenia szkolnego przez gimnazjalistów tą centralną kategorią jest kategoria „ocenianie, testowanie, egzaminowanie” – z punktu widzenia najważniejszej 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 zostaje odzwierciedlone ocenami szkolnymi:

*Jak ktoś się **więcej uczy**, ma **większą 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, takie 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, wyznaczony jest kategoriami „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 respondenci 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, rozpościerając 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 wiedział** 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 respondenci 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, łączą się z edukacyjną przyszłością gimnazjalistów w codziennym ich szkolnym funkcjonowaniu? Związek ten przedstawia respondent 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”. Zatem 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 kierowani do szkół przez siebie niepożądanych. Tutaj pojawia się pytanie, czy w rozwiniętym społeczeństwie nie stać nas, aby zapewnić młodzieży możliwość wybrania ścieżki swej 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, żeby... 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 respondentka 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 respondentka wskazuje na jeszcze jeden wątek – zła szkoła to „tylko jakaś zawodówka”, ale tu występują znaczące rozbieżności między respondentami, „dobre szkoły” bowiem to także i „zawodówka jakaś dobra” GKPU9 – to 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 „będę 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 i 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.*

Respondentka 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, jakie „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 patrzeć. 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 możliwości znalezienia pracy, gdyż „łatwiej znaleźć pracę”, „można znaleźć pracę w wielu miejscach”, a to dlatego, że na osoby lepiej wykształcone pracodawcy „lepiej patrzą” i „wołą przyjąć do pracy”. Nie chodzi jednak tylko o samo znalezienie jakiegokolwiek pracy, lecz respondenci, 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 będą miał. No bo będą miał trudniejszą pracę, będą na przykład – nie wiem – w stoczni na przykład będą 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”? – Respondent GKSU9 wskazuje na takie cechy dobrej pracy, jak to, że ma to być praca „dobrze płatna”, w „dobrym, miłym otoczeniu”, a jeśli dodatkowo „wie po co się w pracy jest”, to praca daje „satysfakcję”. Z kolei dla GKPU2 pracą atrakcyjną jest ta 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 „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), rozdzielający 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, a 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 skazać 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 stro-

nie definiującej granicę między „dobrym” i „złym życiem” znajdujemy zupełnie elementarne kryterium minimum egzystencji – „mieć na jedzenie”, „mieć co jeść i za 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 respondentom-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” (Melosik 2003, s. 329), 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 strategię definiowania doświadczenia szkoły, można powiedzieć, że „olewanie” sprawia, iż człowiek „lądzuje 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.

Taki 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 gimnazjalistów, będącego instrumentem zaprowadzania porządku zgodnie z przyjętymi zasadami zhierarchizowanego społeczeństwa, kierującego się zasadami „wolnej” konkurencji w wyścigu do najkorzystniejszych pozycji w nierównym podziale dóbr rzadkich. W rzeczywistości szkol-

nego życia ujawnia się „horror Realności” (Žižek 2001, s. 22) – 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”.

### **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” (Kwieciński 2007, s. 17) – wszak punktem wyjścia 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, przede wszystkim jednak 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”, który pacyfikuje 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” (Žižek 2001, s. 22). 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 respondenta 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:



(...) *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.

Respondent GKSU4 wskazuje, iż występuje jakaś forma przymusu, znajdująca swój wyraz w kategoriach „trzeba” i „muszę” – ów przymus obowiązuje zarówno 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 do lewej strony prezentowanego na rysunku 1 schematu definiującego znaczenie doświadczenie szkoły. Warunkiem „osiągnięcia czegoś w życiu” jest – jak stwierdza to GKPU24 – „uważanie na lekcji”, a zatem szkolne zasługi gimnazjalistów wpisują 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 respondenta 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 do „osiągnięcia czegoś”. S. Žižek pisze, że:

*Psychoanalityczne pojęcie fantazji nie da się (...) zredukować do fantazmatycznego scenariusza przestaniającego prawdziwy horror sytuacji; (...) 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 (...)* (tamże, s. 22).

Fantazmat „osiągnięcia czegoś w życiu” za pośrednictwem szkoły i rynku pracy nie tylko ukrywa horror masowej, bo przecież masowe są i szkolnictwo, i konieczność

pracy, walki o przetrwanie, ale także tworzy swój wyparty punkt odniesienia – osiągnięcie niczego i przegranie walki o przetrwanie. Codzienne życie szkoły musi być więc sceną, na której rozgrywa się prawdziwie dramatyczny spektakl, jednak 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 uczyć 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 respondent 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 respondenta GKPU8 – „walczyć, żeby żyć dalej”, nabiera bardziej metaforycznego charakteru, by po chwili znów wrócić na poziom konkretny.

*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 zająć 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.*

Respondent 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” – respondenci mają na nie gotową odpowiedź: „sprzątać ulicę”, ale również przedstawiają cały katalog nieatrakcyjnych pozycji społeczno-zawodowych, a także 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 respondentów, 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, nie ma bowiem, a przynajmniej w oficjalnych dokumentach wyznaczających funkcjonowanie systemu oświatowego, śladu zapisów ustanawiających szkołę wraz z systemem zewnętrznych egzaminów jako instancję decydującą o istnieniu uczniów. W prawie publicznym nie ma zapisu: „chodź do szkoły, ucz się, słuchaj nauczycieli, zdawaj egzaminy, to będziesz kimś, a w innym razie zostaniesz nikim” – niemniej jednak codzienne funkcjonowanie szkoły pozwala myśleć jej uczniom, że taka reguła ich obowiązuje. Pozwala to myśleć, 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 **dobluje Prawo „publiczne” i mu towarzyszy** (tamże, s. 107).*

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 wspólno-

ty” (por. tamże) zbudowanej na neoliberalnych założeniach zysku ponad wszystko. 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 tak, aby odnosił się wprost do szkoły – społeczna funkcja szkoły zezwala na akty transgresji (nielegalne karanie towarzyszy niedoli), zarazem umacnia spójność grupy wobec wartości przez tę grupę wyznawanych (por. tamże) – wszyscy wiemy, że wartości te wiążą się przemożnie z kapitalistycznym sposobem gospodarowania. Mówiąc wprost, ludzie znaczący dla systemu oświaty w ogóle, a 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 do wartości tych się „przekonali”.

*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 jedyńki 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 stracenia ucznia w społeczny niebyt jest wystarczającym argumentem dla większości z nas, aby jednak zainteresować się szkołą – jeżeli ty nie zainteresujesz się szkołą, to 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.*

## Zakończenie

„To w ogóle głupio brzmi – być nikim” – mówi respondentka 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 spo-

łeczny niebył, ale, używając określeń respondentów, „kopanie rowów” i „sprzątanie ulic”, to też jest coś. I tego respondenci się najbardziej obawiają, jeżeli bowiem najbardziej jaskrawym przykładem konfliktu między prawem publicznym a prawem obscenicznym jest akt linczu jako bezprawnego zaprowadzenia prawa (por. tamże, s. 108), 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 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” przemocy, ale nie chodzi o pogromy i gwałty, lecz o coś dużo bardziej doniosłego w swoich konsekwencjach – szkolne egzaminy i szukanie pracy (por. tamże, s. 110). Problem, który znalazł się w centrum tego artykułu, jest z rodzaju tych, „o których nie można mówić, więc nie można o nich milczeć” (Žižek 2007, s. 306–307) – jest problemem masowego naruszenia praw jednostek skazywanych na bycie kimś.

### Bibliografia

- HABERMAS J., 1999, *Teoria działania komunikacyjnego*, tom I, PWN, Warszawa.
- KWIECIŃSKI Z., 1992, *Przemoc ukryta jako podstawa racjonalności funkcjonowania szkoły*, [w:] Z. Kwieciński (red.), *Socjopatologia edukacji*, Edytor, Warszawa.
- KWIECIŃSKI Z., 2007, *Edukacja wobec koniecznej zmiany*, [w:] Z. Kwieciński, *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, DSWE, Wrocław.
- MCLAREN P., 1986, *Schooling as a ritual performance*, Routledge & Kegan Paul, London–Boston–Hanley.
- MEŁOSIK Z., 2003, *Edukacja uniwersytecka i stratyfikacja społeczna*, [w:] T. Gmerek (red.), *Edukacja i stratyfikacja społeczna*, Wolumin, Poznań.
- MĘCZKOWSKA A., 2003, *Wokół problematyki wymagań dydaktycznych nauczycieli*, Forum Oświatowe, nr 1(28), Warszawa.
- ŽIŽEK S., 2001, *Przekleństwo fantazji*, Wydawnictwo UW., Wrocław.
- ŽIŽEK S., 2007, *Rewolucja u bram. Pisma Lenina z roku 1917*, ha!art, Kraków.