

PIOTR STAŃCZYK

Uniwersytet Gdański

Alibi niskich zarobków. O wysokiej randze bezinteresowności w ideologii zawodowej nauczycieli

Celem tego tekstu jest przedstawienie fenomenu, 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. Ten „uczniocentryzm” (Kopciwicz 2007, s. 103) jest jednak pozorny i można określić go jako element ideologii zawodowej, w ortodoksyjnie Marksowskim sensie pojęcia ideologii – „uczniocentryzm” badanych nauczycieli jest 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 (Bruner 2010, s. 71–98), co przekłada się zarówno na sensy przypisywane własnej pracy, jak i sensy pracy szkoły w ogóle. Te zaś są nośnikami 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 (Gawlicz, Starnawski 2011; Kwiatkowska 2005; Lewowicki 2007; Nałaskowski 1997; Śliwerski 2010), kulturowej deprywacji znac-

nej części tej grupy społeczno-zawodowej (Nalaskowski 1997), albo też dotyczą ideologicznych uwikłań pracy nauczycieli (Czerepaniak-Walczak 2010; Dudzikowa 2001; Kwaśnica 2003; Kwiatkowska 1991; 2001; Kwieciński 1992; 2000; 2007; Lewowicki 2007; Potulicka, Rutkowiak 2010; Rudnicki 2008; 2011; Rutkowiak 2000; Zalewska 2000; Zaworska-Nikoniuk 2011). Tymczasem – jak sądzę – kluczową kwestią jest łączenie tych wątków, bo choć pauperyzacja nauczycieli jest faktem, to wstępnym warunkiem zaistnienia zjawiska pauperyzacji jest zawodowe, profesjonalne wykonywanie pracy odpłatnej. Choć to z gruntu Marksowska perspektywa, uważam jednak, że pozostałe problemy stawiane przez krytycznie zorientowaną pedeutologią podążają za ekonomicznymi uwarunkowaniami pracy nauczycieli. Problem ten akcentuje T. Lewowicki, pisząc o nauczycielskim konformizmie i determinowaniu wyborów moralnych przez „zagrożenie bytu zawodowego” i „w ogóle godziwej egzystencji” (Lewowicki 2007, s. 102–103).

Spojrzenie, które proponuję, jest silnie naznaczone ekonomicznym redukcjonizmem w stylu S. Bowlesa i H. Gintisa (1976), czy też L. Althussera (2006), i ma za zadanie nie tyle wyeksponowanie ekonomicznych wątków nauczycielskiej pracy, ile – jeszcze bardziej 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” (Mannheim 1985, s. 313), a właściwie „uwarunkowaniu bytowym” myślenia (Horkheimer 1985, s. 413).

Wobec tego kluczowym wątkiem tego tekstu jest tożsamość zawodowa nauczycieli, w której skupiają się przeciwstawne, wręcz niemożliwe do pogodzenia sensory, 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” (Laclau 2009, s. 90–104; Szkudlarek 2009, s. XVII) w ideologię zawodową, ideologię bezinteresownego wykonywania pracy. Aby praca nauczyciela nie była tylko zawodem – uczulam na wieloznaczność tego stwierdzenia (Śliwerski 2010) – wymaga koncepcji bezinteresowności jako „punktu zapikowania” (Žižek 2008, s. 38).

Punktem zaczepienia jest dla mnie fenomen, który nazwałem alibi niskich zarobków i rozpocznę od jego przedstawienia. Niemniej głównym zagadnieniem artykułu jest napięcie między interesownym a bezinteresownym wykonywaniem zawodu nauczyciela. Po stronie bezinteresowności stoi koncepcja wyjątkowości pracy nauczycieli, którą wykonują, a której znaczenia opisują jako „misję”, posługując się formułą „nauczyciel jako zawód i powołanie”. Weberowska koncepcja „zawodu i powołania” (Weber 1998, s. 55–140) jest nie tylko zbitką językową, ale i formułą wchodzącą w skład zawodowego samookreślenia się nauczycieli. Nauczycielskie poczucie misji, podążanie za powołaniem do pracy, ma swoje źródła w kategoriach „bycia przyjacie-

lem dzieci” (element tożsamości) lub w „pomaganiu” jako najogólniejszemu określe-
niu 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 J. Holt, pisząc o „poma-
gaczu” (Holt 1987, s. 174–175). W ostatecznym rozrachunku, w chronologicznie
„ostatnim słowie”, nauczyciele zapytywani o to, dlaczego pracują, ujawniają determi-
nację ekonomiczną w ostatniej instancji (Althusser 2006, s. 6; Žižek 2007, s. 357).
Praca nauczyciela może być postrzegana jako „niszczący wyzysk” (Holt 1987, s. 174),
lecz nie tylko w zaproponowanym przez J. Holta znaczeniu. W zakończeniu przedsta-
wią ekonomiczne uwikłania pracy nauczycieli wobec wyznawanej przez nich idei
bezinteresowności w perspektywie Weberowskiej koncepcji „powołania” i pedagogiki
krytycznej.

Alibi niskich zarobków – dowód bezinteresowności nauczycieli?

Badanie sensów pracy nauczycieli oraz poczucia ich tożsamości jako podmiotów
pracy stanowiło część projektu badania znaczeń nadawanych pracy przez różne grupy
osób w wieku przedprodukcyjnym, produkcyjnym i poprodukcyjnym (pracujących
fizycznie i umysłowo) oraz część badania *Dyskursywnej konstrukcji podmiotu w wy-
branych obszarach kultury współczesnej*. Zgodnie z przyjętymi założeniami metodo-
logicznymi, łączyło ono perspektywę fenomenograficzną z krytyczną analizą dyskur-
su. Analizując fenomen alibi niskich zarobków, biorę pod uwagę treść 40 wywiadów
przeprowadzonych z nauczycielami z czterech gdańskich gimnazjów (po dwa z pierw-
szego i trzeciego kwartyła średnich wyników w teście gimnazjalnym).

Kwestionariusz wywiadu złożony był z pytań otwartych, a pytania pogłębiające
opierały się na zasadzie, którą S. Kvale (2004, s. 42–44) nazywa „rozmyślną naiwno-
ścią”. Stosowanie tej zasady ma na celu pogłębione rozumienie badanego, a także
uzyskanie odpowiedzi, których treść jest możliwie w najmniejszym stopniu narzucona
przez badacza, tym bardziej że – jak się okazało – zarobkowy walor pracy, podobnie
jak nadawany jej sens, to dla nauczycieli kwestie wysoce drażliwe.

Alibi niskich zarobków (10/40) traktuję z jednej strony jako mechanizm retorycz-
ny zasłaniający zarobkowy wymiar pracy, z drugiej zaś, jako szczególną postać trak-
towania pracy w kategoriach bezinteresownej „misji” wynikającej z „powołania”
(17/40) i polegającej na byciu „przyjacielem dzieci” (21/40) oraz „pomaganiu” im
(29/40)¹.

¹ „Bycie przyjacielem”, „pomaganie” i „misja” pojawiają się łącznie w 32 wypadkach.

Alibi wyrażane jest 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).

(...) 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 gardelko 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, że nauczyciele wykonują swoją pracę przede wszystkim, jeżeli nie wyłącznie, dzięki afektywnemu zaangażowaniu. Wynagrodzenie pojmowane jest jako „nie najważniejsze”, niebędące „na pierwszym miejscu”, mające rangę „miłego dodatku”. Z przedstawionej przez jednego z badanych relacji między zarobkami i satysfakcją zawodową 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, np. „wyrażenia siebie”, „odnalezienia siebie”. Dodatkowo trudno przypisać walor ekonomiczny pracy ze względu na ponoszone koszty jej wykonywania – „znerwicowany organizm” i „zjarane gardelko”. Wiadomo, że pracuje się nie dla pieniędzy, a z miłości, ale pojawia się tu zasadne pytanie: skąd się ta miłość nauczycieli do pracy bierze? Trop odpowiedzi na to pytanie możemy znaleźć w wypowiedzi jednej z respondentek (GKPN3). Posługuje się ona formułą „być potrzebnym światu”. Oto dwie rozbudowane narracje na ten temat:

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 tą 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, (...) **zaczę 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”. Oto jest istota „misji”, a argumentem przesądzającym jest stwierdzenie, że „płaca nie jest bardzo istotna”, uzyskujące ogólniejszy wyraz w skonstatowaniu oczywistego faktu – „nauczyciele niewiele zarabiają”.

Z analizy przytoczonych wypowiedzi wynika, że nauczyciel mógłby w ogóle pracować za „uścisk dłoni”, będący „największą nagrodą” za pracę. Najbardziej 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, druga oczywistość wyłania się z wnioskania, 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 (Dudzikowa 2001, s. 48).

Niskie zarobki – w formule alibi niskich zarobków – unieważniają instrumentalne traktowanie pracy. Nauczyciele identyfikują się ze swoją pracą. Nie tylko nie traktują jej jedynie jako źródło dochodu, ale wręcz nie traktują jej jako źródło dochodu w ogóle. Radykalna postać alibi niskich zarobków, w której pracuje się za „uścisk dłoni”, jest z jednej strony uznaniem własnej nauczycielskiej bezinteresowności, a z drugiej, wyparciem „horroru Realności” ich świata życia (Žižek 2001, s. 22). 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 poczucia nauczycielskiej wartości. Wbrew temu, co pisze H. Kwiatkowska na ten temat, trauma pauperyzacji zawodu nie tylko nie jest społecznym „degradowaniem trudu i wysiłku” nauczycieli, ale przeciwnie – jest koniecznym warunkiem „pozytywnych doznań” formujących tożsamość nauczycielską, a przynajmniej fantazje na jej temat (Kwiatkowska 2005, s. 126). Działa tu zasada, że *misjonarskie szaty są przyoblekane przez nauczycieli tylko wówczas, gdy trzeba je rozdzierać* (Nalaskowski 1997, s. 120).

Nauczanie jako powołanie – życie „dla” nauczania

Nauczyciele pracują nie dla siebie, pracują dla innych, dlatego że są nauczycielami – to jest istota ich podmiotowej tożsamości zawodowej. Sens doświadczenia pracy nauczycieli oraz ich samoidentyfikacja wyrażane są w formule „bycie nauczycielem” (40/40), a sens pracy nauczycieli jawi się w silnym związku z ich rolą społeczno-zawodową i organizacyjnym charakterem szkoły jako miejscem pracy. O swoim „byciu nauczycielem” badani mówią w kontekście zatrudnienia:

*No kim? No, **organizacyjnie nauczycielem**, ale nie tylko, no bo wiadomo – **swoją pracę wykonuję**, to jest przede wszystkim **praca** (GKSN9).*

Przyjęta rola w 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, patrzeć na nich, czy oni to **chwytają**, (...) (GKPN1).*

Tyle że „normalność” pracy nauczyciela, do której odwołuje się respondent 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.

W części najważniejszej dla pracy nauczyciela mamy do czynienia z pojmowaniem jej jako zajęcia jakościowo odmiennego od innych zawodów, a to ze względu na proces wychowania, wymagający praktycznego mistrzostwa:

*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 wynika stąd, że proces wychowania jest odpowiedzią na „braki w wychowaniu”, a te powodują „problemy z dotarciem do dziecka”, co przekłada się na całokształt szkolnego funkcjonowania dziecka rozumianego w kategoriach posłuszeństwa. Z wypowiedzi respondenta GKPN9 wyłania się logika, wedle której wychowanie jest warunkiem koniecznym możliwości nauczania, a raczej nauczania. 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 nauczonym przez siebie, natomiast musi mieć na uwadze także **kształtowanie postaw** (GKSN8).*

W percepcji badanych nauczycieli wychowanie jest nie tylko warunkiem nauczania. Także „niekształtowanie postaw” jest postrzegane jako niepełne wypełnianie roli. Wychowanie to proces, w którym ustanowienie innego człowieka przedmiotem pracy jest warunkiem nadawania pracy nauczyciela statusu misji. Badani nauczyciele używają Weberowskiej zbitki „zawodu i powołania” dla zdefiniowania znaczenia, jakie ma dla nich praca (17/40):

Nauczycielem – nauczycielem być, no to na pewno coś więcej niż zawód, bo nauczycielem się jest – to jednak trochę z 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 dwóch tekstów M. Webera, których tytuły zawierają konstrukcję „(...) jako zawód i powołanie”, sugerują, jakoby pojęcia te miały odmienny zakres znaczeniowy, a nawet były ze sobą sprzeczne. Tymczasem kategorie „zawód” i „powołanie” są etymologicznie zbieżne (Weber 1998, s. 55). Ich rozróżnienie przyjęte na gruncie języka polskiego, uzasadniane jest stosowanym przez samego Webera dwojakim pojmowaniem polityki jako zawodu (tamże, s. 64). Chodzi tu o odróżnienie *życia dla polityki* od *życia z polityki*. Alibi niskich zarobków posługując się tą formułą. Nauczyciele żyją „dla” nauczania, a nie „z” nauczania.

Traktowanie pracy nauczycielskiej jako powołania wyłania się stąd, że jest to praca, której przedmiotem jest żywy człowiek. Tutaj należy dodać, iż istotą „powołania” jest „odpowiedzialność”. Innymi słowy, zajmowanie się nauczaniem i wychowaniem – jak mówi jeden z respondentów – rodzi „poczucie odpowiedzialności”. Ranga pracy nauczycieli jest wysoka, gdyż poczucie odpowiedzialności wywołuje efekt polegający na zrównaniu zakresów treści pracy z ideową treścią życia (tamże, s. 62). Praca staje się sensem życia, co powoduje, że mamy do czynienia ze „służbą całodobową”. Sytuacja, w której praca nauczyciela sprowadza się do realizacji wyłącznie zadań wynikających z odpowiedzialności kontraktowej, a zatem mieszczą się w limicie czasu pracy, jest traktowana przez samych nauczycieli negatywnie. Jedna z badanych (GKPN15) określając swoją pracę, używa pojęcia misji, która za swoje przeciwieństwo ma „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 pełniemy 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 wtedy, gdy sprowadza się do zakontraktowanego czasu pracy, gdy go przekracza, to staje się misją, która wynika z powołania – nauczycielem się jest, a nie bywa się. 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** (...) (GKPN50).*

To afektywne zaangażowanie w relacje nauczyciel–uczeń zyskuje swą definicję w wyrażeniu „przyjaciół dzieci” (17/40):

*Jestem bibliotekarzem, **choć** **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 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 jednocześnie, 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 skarzę** (GKPN17).*

Poczucie nauczycielskiej tożsamości wyraża się w określeniach: „egzekutor wiedzy”, przede wszystkim jednak – „przyjaciół dzieci”, „przyjaciół młodzieży”, „przyjaciół uczniów”, „bratnia dusza”. Niekiedy przyjmuje postać wyznania miłości wprost – „kocham dzieci”. Co ciekawe, deklarowana miłość do dzieci, młodzieży czy uczniów, a także „lubienie” zarówno dzieci, jak i pracy jest na swój sposób funkcjonalne, gdyż

umożliwia „odnalezienie się w trudnej sytuacji”, „przynosi efekty” wychowawcze i jest narzędziem „rozumienia ucznia”, a także umożliwia „satisfakcję”.

Ze znaczeń nadawanych byciu nauczycielem, jako byciu przyjacielem dzieci, wyłania się nie tylko obraz afektywnego zaangażowania w pracę, lecz przede wszystkim obraz relacji interpersonalnych między nauczycielem a uczniami. Są to relacje, w których dokonuje się „rozumienie” uczniów i „zaprzyjaźnienie” się z nimi, choć są one rozumiane odmiennie aniżeli w postpedagogicznej koncepcji *Amication* H. von Schoenebecka (2009). Rozumienie, o którym mówi respondentka (GKPN17), ma charakter instrumentalny – rozumienie „przynosi efekty”. Z kolei „zaprzyjaźnienie” się z uczniami występuje w parze z „wymaganiem”, a jego 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 „pomaganie”:

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 zakładając, że uczeń także ma tę cechę, to relacje w szkole są zwyczajnie relacjami ludzkimi. Nic bardziej mylnego. Konserwatywna koncepcja wychowania wyrażająca się w formule *wychowanie jako „wyrastanie na człowieka”* jest powszechnie podzielana przez badanych. Również wtedy, gdy przykryta jest frazeologią anty- czy postpedagogiczną. Fakt ten można wiązać z organizacyjną specyfiką szkoły.

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”. Ponieważ przedmiotem nauczania jest „materiał”, to przytoczona wypowiedź odwołuje się do „mitologii transmisji” w szkole, która to instytucja ma przedziwną tendencję do „amputowania rozumu” (Klus-Stańska 2008). Co więcej, koncepcja roli nauczyciela jako „pomagacza” zasadza się na założeniu, że dziecko tej pomocy potrzebuje, ale założenie to unieważnia się samo w obrębie kategorii potrzeby, czy też „chcenia”, gdyż *gdyby samo chciało, to też by się nauczyło*. Z pewną ostrożnością można przyjąć, iż chodzi o pomaganie choćby i na przekór woli ucznia. Wniosek taki 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 róż-

nicę między właściwym i niewłaściwym, tak **pokierować** postępowaniem ucznia, **żeby on wybrał tą 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 sytuację, gdy wola ucznia jest niezgodna 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 (Holt 1987, s. 174).

Punktem wyjścia do przedstawienia figury pomocacza jest wędrowka, 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 przyzwyczyło 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 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 (uczni) przy sobie, nawet 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) podejmuje się permanentnej opieki nad uczniami i 4) istnieje przedsiębiorstwo ds. opieki – szkoła; 5) nauczyciel nie ma innych spraw poza nauczaniem.

Wystarczającym warunkiem możliwości „wykoślawienia idei pomagania” jest jej utowarowienie z jednej strony, z drugiej zaś ustanowienie monopolu wraz z ustanowieniem obowiązku szkolnego, a za tym – 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, można powiedzieć, że Samarytanin pomaga okazjonalnie, a pomagacz zawodowo (Weber 1998, s. 62). *Pomagacz żyje dzięki bezradności i wytwarza bezradność* (Holt 1987, s. 174). Jest to skutek przymusu wynikającego z nieposiadania „dóbr kapitałowych” (Weber 2002, s. 80) i warunek relacji nauczyciel–uczeń pojmowanych jako wyzysk.

Nauczanie jako zawód – życie „z” nauczania

Pisząc o polityce jako zawodzie i powołaniu, M. Weber opisuje proces „wywłaszczenia z władzy” (Weber 1998, s. 62), który prowadzi do zinstytucjonalizowanego państwa rządzącego się zasadą legalności i mającego „intymny stosunek do przemocy” (tamże, s. 56). W takich warunkach wytwarza się zawodowe podejście do sprawowania władzy. Tworzy się grupa profesjonalistów, dla której polityka stanowi nie tylko źródło dochodu materialnego, ale także ideową treść życia (tamże, s. 62). 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 (tamże, s. 64).

I dodaje:

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 (tamże).

Tym samym, *rozdzielenie nie odnosi się więc do znacznie mniej subtelnego aspektu tego stanu rzeczy: do aspektu ekonomicznego (tamże, s. 64)*, co jednak nie oznacza, że nie odnosi się do tego aspektu w ogóle, co M. Weber wyraził w formule: *„Z” polityki jako zawodu żyje ten, kto usiłuje z niej uczynić stałe źródło dochodu – „dla” polityki ten, kto tego nie robi (tamże).*

Pojmowanie życia „z” nauczania w aspekcie „bardziej subtelny”, czyli odnoszącym się do poczucia własnej wartości nauczycieli, znajduje wyraz w wypowiedziach badanych. Niemniej, kluczowy – jak uważam – jest aspekt „mniej subtelny”, ten, który pozostaje niejako na powierzchni profesjonalnego wykonywania pracy, a który skrywany jest za alibi niskich zarobków. M. Weber oddała wątek ekonomiczny w określeniu polityki jako zawodu i powołania dlatego, że konsekwencja logiczna tego poglądu jest nie do przyjęcia. Niemożliwe jest w warunkach nowoczesnego państwa demokratycznego pozbawienie gratyfikacji pieniężnej za uprawianie polityki, gdyż prowadziłyby to do sytuacji, w której władaniem mogłyby zająć się jedynie osoby finansowo niezależne, co prowadziłyby do „plutokratycznej” rekrutacji do zawodu polityka (tamże, s. 65). 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 (tamże). Bezinteresowność w odniesieniu do kwestii profesjonalnego, odpłatnego wykonywania pracy i wykonywania jej amatorskiego (z zamiłowaniem, 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 (...) (tamże).

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 powraca 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 (tamże, s. 95).

Jeżeli M. Weber zajmuje się polityką, a w nią 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 trwale rozczarowanie (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 pojmowaniem własnego powołania. Determinacja ekonomiczna pracy nauczyciela przekształca ich 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 na nim dokonywanych przez nauczyciela, 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 antycypowany stosunek ucznia do samoistnego życia. Ten pragmatyczny aspekt edukacji wiąże się z koncepcją podmiotu zredukowanego, pojmowanego jako „podmiot napędzany rynkiem” (Giroux 2010, s. 75).

*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 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** (...) (GKSN3).*

Gotowość uczniów do pracy, do uczestnictwa w rynku staje się kluczowym wyrazem „uczniocentryzmu”, przeobrażając się faktycznie w socjocentryzm, w którym 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. Znaczący 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 tą wiedzę **przekażę to znaczy, że jestem nauczycielem, co jest moim zawodem i obowiązkiem akurat na zajmowanym stanowisku** (GKSN2).*

„Płatny pedagog” kierowany obowiązkiem, który wynika z umowy o pracę, a który prowadzi do pomagania uczniowi w adaptowaniu 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 (GKPN2).

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”. Oczywiście tej sytuacji ufundowana jest na powszechności znajdującej swój wyraz w konstrukcji podmiotu zbiorowego „my” – „pracujemy, żeby mieć za co żyć”. Oczywiście ta spotyka się ze spontaniczną oceną negatywną – „niestety”, jaką swój stosunek do „życia” w „dzisiejszych czasach” opatrują 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 określonymu 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? – P.S.) *No, wszyscy myślą o zarobkach.* (A Pani nie? – 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 mniej, 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 dotrzeć, to się myśli o pieniądzach, nie? To jest no ekonomia, no nie ma szmalu, nie ma niczego, nie?* (GKPN1).

Zakończenie

Nauczyciele podlegają determinacji ekonomicznej – wiąże się to z profesjonalnym, nieokazjonalnym i zarobkowym wykonywaniem przez nich pracy. Posługując się formułą determinacji ekonomicznej, byłoby niedopatrzeniem pominięcie w ostatniej instancji roli ideologii. Problem, o którym mówię, trafnie określony został przez M. Webera.

Działaniem ludzi rządzą bezpośrednio interesy (materialne i idealne), a nie idee. Ale „obrazy świata” wytworzone za pomocą „idei” bardzo często – niby zwrotniczy – określają tory, po których dynamika interesów poruszała działanie (Weber 1984, s. 126).

Idąc tropem socjologii wiedzy, można dodać za K. Mannheimem, że (...) *istnieją sposoby myślenia, których nie można właściwie zrozumieć bez ujawniania ich społecznych źródeł* (Mannheim 1985, s. 313). Nie inaczej jest z badanymi nauczycielami, których ideologia zawodowa uspołnia niemożliwe do utrzymania w spójności antagonizmy o pochodzeniu klasowym. W jakimś sensie konflikt wartości między interesownym i bezinteresownym wykonywaniem zawodu nauczyciela – życiem „z” nauczania wobec życia „dla” nauczania, a właściwe pracą „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 konfliktami wartości rozwiązywanymi „czysto materialnie szczerze” (Žižek 2001, s. 21–23).

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 „słumionych”, 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 (Weber 1984, s. 115).

Cytowany autor 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” (tamże, s. 122).

Z drugiej strony ta „teodycea cierpienia” (tamże) cierpienie ugruntowuje. Jeżeli J. Holt pozwala sobie określić dynamikę funkcjonowania systemu oświaty jako „niszczący wyzysk”, to należy uświadomić sobie, iż ofiarami pozostają nie tylko uczniowie, ale i nauczyciele. Właśnie dlatego, że wykonują swą pracę odpłatnie, pograżają się w wyalienowanym i alienującym procesie. Jeżeli alibi niskich zarobków, jako fantazja nauczycieli na temat własnej bezinteresowności, ma zasłonić realia kapitalistycznej szkoły, to pojawia się inna kwestia – co ta fantazja odsłania? Odsłania to, co nie do przyjęcia. W wypadku nauczycieli byłoby to odsłonięcie niemożliwego do przyjęcia ulegania zinstytucjonalizowanemu obowiązkowi pomimo rozwojowych potrzeb

uczniów i na przekór tym potrzebom. Mimo że tak się praktycznie dzieje, to stanowi to o pewnym potencjale wywrotowym – „oporowym i odporowym” (Potulicka, Rutkowiak 2010, s. 212–217), z którym muszą się liczyć warstwy uprzywilejowane, gdyż pojęcie sensu pracy panujące pośród nauczycieli, które faktycznie umożliwia wyzysk, jest *ostatecznie narażone na atak poddanych* (Horkheimer 1985, s. 409). W tym wypadku, nauczycieli.

Bibliografia

- ALTHUSSER L., 2006, *Ideologie i aparaty ideologiczne państwa*, Studenckie Koło Filozofii Marksistowskiej UW, Warszawa.
- BOWLES S., GINTIS H., 1976, *Schooling in Capitalist America. Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*, Basic Books, New York.
- BRUNER J., 2010, *Kultura edukacji*, Universitas, Kraków.
- CZEREPANIAK-WALCZAK M., 2010, *Poszukiwania dróg przemian świadomości nauczycieli (w zakresie reformowania edukacji)*, Studia Pedagogiczne, t. LXIII, Warszawa.
- DUDZIKOWA M., 2001, *Mit o szkole jako o miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Impuls, Kraków.
- GAWLICZ K., STARNAWSKI M., 2011, *Obcy polskiego systemu edukacyjnego 20 lat po zmianie systemowej*, [w:] M. Nowak-Dziemianowicz, P. Rudnicki, *Pedagogika. Zakorzenie i transgresja*, Wyd. DSW, Wrocław.
- GIROUX H.A., 2010, *Bare Pedagogy and the Scourge of Neoliberalism: Rethinking the Higher Education as the Practice of Freedom*, *Ars Educandi*, tom VII, Gdańsk.
- GRAMSCI A., 1991, *Zeszyty filozoficzne*, PWN, Warszawa.
- HOLT J., 1987, *Pomagacz*, [w:] J. Rutkowiak (red.), *Zagadnienie celów wychowania*, Wyd. UG, Gdańsk.
- HORKHEIMER M., 1985, *Nowe pojęcie ideologii*, [w:] A. Chmielecki, S. Czerniak, J. Niżnik, S. Rainko (red.), *Problemy socjologii wiedzy*, PWN, Warszawa.
- KLUS-STAŃSKA D., 2008, *Mitologia transmisji wiedzy, czyli o konieczności szukania alternatyw dla szkoły, która amputuje rozum*, *Problemy Wczesnej Edukacji*, nr 2(8), Gdańsk.
- KOPCIEWICZ L., 2007, *Rodzaj i edukacja*, Wyd. DSW, Wrocław.
- KVALE S., *Interviews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, TransHumana, Białystok 2004.
- KWAŚNICA R., 2003, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, tom 2, PWN, Warszawa.
- KWIATKOWSKA H., 1991, *Edukacja nauczycielska w optyce pytań o współczesność i przyszłość*, [w:] H. Kwiatkowska (red.), *Edukacja nauczycielska wobec zmiany społecznej*, PTP, Warszawa.
- KWIATKOWSKA H., 2001, *Potrzeba nowego usytuowania nauczyciela w kulturze a problem nauczycielskiej tożsamości*, [w:] A. Bogaj (red.), *Rozwój pedagogiki ogólnej. Inspiracje i ograniczenia kulturowe oraz poznawcze*, Akademia Świętokrzyska, Kielce–Warszawa.
- KWIATKOWSKA H., 2005, *Tożsamość nauczycieli*, GWP, Gdańsk.
- KWIECIŃSKI Z., 1992, *Socjopatologia edukacji*, EDYTOR, Warszawa.
- KWIECIŃSKI Z., 2000, *Tropy – ślady – próby. Szkice i studia z pedagogii pogranicza*, EDYTOR, Poznań–Olsztyn.
- KWIECIŃSKI Z., 2007, *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wyd. DSW, Wrocław.

- LACLAU E., 2009, *Rozum populistyczny*, Wyd. DSW, Wrocław.
- LEWOWICKI T., 2007 *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*, ITE – PIB, Warszawa–Radom.
- MANNHEIM K., 1985, *Ideologia i utopia*, [w:] A. Chmielecki, S. Czerniak, J. Niznik, S. Rainko (red.), *Problemy socjologii wiedzy*, PWN, Warszawa.
- NALASKOWSKI A., 1997, *Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji*, Adam Marszałek, Toruń.
- POTULICKA E., RUTKOWIAK J., 2010, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Impuls, Kraków.
- RUDNICKI P., 2008, *Ład społeczny i zakładnicy modeli edukacyjnych. Refleksje pedagogiczne*, [w:] P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak-Dziemianowicz, *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli*, Wyd. DSW, Wrocław
- RUDNICKI P., 2011, *Pedagogiczne refleksje nad transformacyjnym dwudziestoleciem: ograniczona refleksyjność, zakamuflowana indoktrynacja, niewyzwalająca edukacja*, [w:] M. Nowak-Dziemianowicz, P. Rudnicki, *Pedagogika. Zakorzenie i transgresja*, Wyd. DSW, Wrocław.
- RUTKOWIAK J., 2000, *Nauczyciel w wieloznaczności wolności a jego uczenie się od outsiderów*, [w:] H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, WSP ZNP, Warszawa.
- SCHOENEBECK H., 2009, *Postpedagogika. Od antypedagogiki do Amcation*, Impuls, Kraków.
- SZKUDLAREK T., 2009, *Puste, płynne, zepsute i wieloznaczne*, [w:] E. Laclau, *Rozum populistyczny*, Wyd. DSW, Wrocław.
- ŚLIWERSKI B., 2010, *Nauczyciel jako zawód*, *Studia Pedagogiczne*, t. LXIII.
- WEBER M., 1984, *Szkice z socjologii religii*, KiW, Warszawa.
- WEBER M., 1998, *Polityka jako zawód i powołanie*, „Znak” i Fundacja Batorego, Kraków–Warszawa.
- WEBER M., 2002, *Gospodarka i społeczeństwo*, PWN, Warszawa.
- ZALEWSKA E., 2000, *Ideologiczne konteksty działalności zawodowej nauczycieli w okresie transformacji ustrojowej w Polsce*, Wyd. UG, Gdańsk.
- ZAWORSKA-NIKONIUK D., 2011, *(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. Zakorzenie i transgresja*, Wyd. DSW, Wrocław.
- ŽIŽEK S., 2001, *Przekleństwo fantazji*, Wyd. UW, Wrocław.
- ŽIŽEK S., 2007, *Rewolucja u bram. Pisma Lenina z roku 1917*, ha!art, Kraków.
- ŽIŽEK S., 2008, *W obronie przegranych spraw*, Krytyka Polityczna, Warszawa.

Low wages alibi. On high rank of selflessness in vocational ideology of teachers

The article deals with teachers' vocational ideology which is based on the conception of selfless work. Professional teachers consider their work as a practice which could be compared to a "mission" and which consists in "helping" young ones. Ethically pure motives of teachers' work are finally proved by "low wages alibi". Economical motive is repealed by teachers because of given obviousness of low level of wages in public educational sector. But economic determination in the last instance appears in the last word of interviewed teachers.

Thus a serious problem appears – we can consider teachers as ones who live "off" teaching but they are creating their vocational identity as they live "for" teaching (Weber 1998). This contradiction interpreted from the perspective of knowledge sociology can be perceived as categorization of contradictions occurring in lifeworld and everyday practice (Mannheim 1985; Horkheimer 1985). In teachers' case it

brings up a danger of teaching as a severe exploitation (Holt 1987). Teachers' propertylessness is enough to make teachers live "off" teaching by keeping learners in state of dependence. In Weber's notions – teachers bear odium of *déclassé* and they are paid off 'wage speakers' (Weber 1998). On the other hand professional teaching is as alienated work as all others in a capitalist economy.

Low wages alibi is a rhetoric mechanism covering unacceptable alienation of teachers' work. Thus there is even more important question – what does low wages alibi of teachers uncover? The answer is – a potential of resistance (Potulicka, Rutkowiak 2010) because of the orientation on a "market-driven subject" (Giroux 2010) against developmental needs of students, which is contradictory to teachers' conception of vocation.