

Piotr Stańczyk

Uniwersytet Gdański

MŁODZIEŻ WOBEC IDEOLOGII MERYTOKRACJI – POZYTYWNA SOCJALIZACJA OSZUKANEGO POKOLENIA*

Joanna Rutkowiak zapytuje – „Czy istnieje edukacyjny program ekonomii korporacyjnej?”¹ Jest to pytanie nie tylko ważne, ale i zdradzające często ukrywane nieuchronne zaangażowanie polityczne teorii społecznej, a pedagogiki w szczególności. Mówiąc innymi słowy, pytanie o „napór nieartykułowanych sił”² jest jawnie politycznym pytaniem o niejawne, dyskrecjonalne funkcje edukacyjnego programu ekonomii korporacyjnej. Tylko stawiając takiego kalibru pytania poruszamy namysł do przodu, choćby ów ruch wydawał się jedynie niestosowną dezynwolturą akademików. Odpowiadając na tego typu pytania nie można przejść do porządku dziennego, bowiem akceptacja takiej praktyki edukacyjnej, jaką ona jest teraz, tylko dlatego, że podobno nie ma przecież innej alternatywy – nie może być inaczej – jest po prostu przyjęciem praktyki nie-do-przyjęcia. Artykuł poniższy jest kolejnym głosem krytyki pod adresem porządku, który utrzymuje się także za naszym udziałem, w ramach milczącej zgody.

Celem tego tekstu jest przedstawienie wyników dość złożonej procedury fenomenograficznej zorientowanej na uchwycenie znaczeń pracy i doświadczenia szkolnego dla różnych grup respondentów – w tym miejscu będę się jedynie sku-

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

¹ Por. J. Rutkowiak, *Czy istnieje edukacyjny program ekonomii korporacyjnej?*, „Terazniejszość, Człowiek, Edukacja” 2005, nr 3(31), Wrocław, s. 7–22.

² Tamże, s. 8.

piał na badaniu przeprowadzonym pomiędzy uczniami klas drugich gimnazjów³. Wyniki, o których mówię, dotyczyć będą rekonstrukcji potocznego postrzegania mechanizmów generowania struktury społecznej wraz z konsekwencjami tego procesu. Mechanizmy, o których mowa, wyznaczają sens szkolnego funkcjonowania gimnazjalistów. Teza, jaką można już w tym miejscu postawić, ma swą istotę w dostrzeżeniu w schematach myślenia, definiujących znaczenie doświadczenia szkolnego, elementów ideologii merytokratycznej. Uświadamiając sobie konsekwencje tego stanu rzeczy należy stwierdzić, że uczniowie gimnazjum są doskonale zsocjalizowanymi jednostkami społeczeństwa późnego kapitalizmu. Są jednostkami doskonale zaadaptowanymi do systemu „kapitalizmu bez tarcia”⁴ – z możliwością (koniecznością) pozostania „nierefleksyjnymi producentami”, „nienasyconymi konsumentami”, a w wyjątkowych sytuacjach „odpadami”⁵.

W centrum zainteresowania znajduje się zatem schemat myślenia gimnazjalistów, pozwalający nazwać ich „intuicyjnymi merytokratami” – nim jednak ów schemat przedstawię, chciałbym zarysować kontekst egzaminów zewnętrznych, w którym powstają znaczenia doświadczenia szkolnego. Dalej zaś należy przedstawić konieczne elementy – twierdzenia, założenia, wnioski – ideologii merytokratycznej, by następnie przejść do samego przedstawienia pojmowania mechanizmów generowania struktury społecznej wśród gimnazjalistów. Tutaj pojawi się pytanie o potencjał ideologiczny merytokratycznego sposobu pojmowania relacji między edukacją a stratyfikacją społeczną, by w końcu sformułować wątpliwość co do warunków i skutków programu wychowawczego (spontanicznego zapewne, a zatem i w pewien sposób ukrytego), prowadzącego do ukształtowania gimnazjalistów w „intuicyjnych merytokratów”.

EGZAMINY ZEWNĘTRZNE W SZKOLNICTWIE POWSZECHNYM – TECHNOLOGIA UCISKU

Refleksje nad znaczeniami nadawanymi szkolnemu doświadczeniu w kontekście potocznego pojmowania mechanizmów generowania struktury społecz-

³ 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). Warto podkreślić, że badanie pierwotnie było pomyślane jako badanie porównawcze, co jednak okazało się zamysłem chybionym o tyle, że respondenci z różnych środowisk społecznych, uczący się w szkołach o odległych od siebie osiągnięciach mierzonych zewnętrznym egzaminem, prezentują pokrywające się sposoby definiowania znaczeń doświadczenia szkolnego. Skądinąd jest to ciekawa konstatacja.

⁴ S. Žižek, *Rewolucja u bram. Pisma Lenina z roku 1917*, Kraków 2007, s. 554.

⁵ Por. J. Rutkowiak, dz. cyt., s. 11.

nej należy rozpocząć od rozpoznania mechanizmów selekcji szkolnej, ponieważ centralnym elementem, definiującym sens szkolnego funkcjonowania gimnazjalistów stają się sytuacje oceniania, sprawdzania i testowania, ze szczególnym uwzględnieniem systemu egzaminów zewnętrznych. Egzaminy zewnętrzne (z założenia skoncentrowane na rzetelności, ale niekoniecznie trafności pomiaru dydaktycznego) pełnią doniosłe społecznie funkcje – szczególnie, gdy przyjmiemy, tak jak robi to Zbigniew Kwieciński, za pewnik, że – „Nierówności społeczne w oświacie są niezaprzeczalnym faktem”⁶. Możemy, w wypadku całego systemu egzaminów zewnętrznych, mieć do czynienia z systemem usprawniającym nie tylko awans społeczny jednostek, ale także legitymizującym nierówności społeczne i pacyfikującym konflikt społeczny. Byłaby to „hipoteza ostrzegawcza”⁷, wpisująca się w ramy pojęciowe diagnozy stawianej przez Z. Kwiecińskiego, piszącego o:

(...) ukrytych, również przed autorami i wykonawcami (...) założeń i implikacji mających poważne konsekwencje dla potocznego sposobu rozumienia szkoły i jej społecznych funkcji, a przede wszystkim dla rozwoju dzieci i młodzieży (...)⁸.

To właśnie ów „potoczny sposób rozumienia społecznych funkcji szkoły” jest przedmiotem zainteresowania tego artykułu. Analizując zatem znaczenia nadawane przez gimnazjalistów doświadczeniu szkolnemu nie można pominąć instytucjonalnego otoczenia systemu egzaminów – tym bardziej, iż ślad znaczącej roli egzaminów zewnętrznych odnaleźć można w schemacie wyznaczającym sens uczenia się i strategii radzenia sobie z doświadczeniem szkoły. Próbując zarysować szerszy jeszcze kontekst, a tym samym w pewien sposób wyprzedzić także wnioski płynące z analizy materiału empirycznego, trzeba zwrócić się ku teoretycznej interpretacji trendów w polityce edukacyjnej, które w swych praktycznych rozwiązaniach prowadzą do obsesyjnego przywiązania do kontroli (opatrznie pojmowanej) jakości kształcenia. W każdym razie symptomem zmiany stosunku do dyskursu panującego i panującego porządku społeczno-ekonomicznego jest diagnoza Z. Kwiecińskiego, jego „hipotezy ostrzegawcze” odnoszące się *stricto* do systemu egzaminów zewnętrznych na progach edukacyjnych, ale mające daleko bardziej idące konsekwencje. Bowiem reforma systemu egzaminów, którą na swój warsztat bierze Z. Kwieciński, jest wyrazem politycznego

⁶ Z. Kwieciński, *Sprawiedliwa nierówność czy niesprawiedliwa równość? Implikacje edukacyjne*, [w:] Z. Kwieciński, *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wrocław 2007, s. 39.

⁷ Tenże, *Zewnętrzne egzaminy w szkolnictwie powszechnym w 2002 roku*, [w:] Z. Kwieciński, *Między patosem a dekadencją...*, s. 104.

⁸ Tamże, s. 99.

konserwatyzmu, neoliberalnej ekonomii oraz pedagogii ufundowanej na behawioryzmie⁹. Mamy tu do czynienia z konserwatyzmem politycznym w tym sensie, że egzaminy zewnętrzne wytwarzają świadomość o miejscu jednostki w strukturze społecznej opierając się na kryterium znajomości kanonicznych treści, nad czym z resztą czuwa państwo¹⁰. Drugim elementem przyczyn dyskrejonalnych konsekwencji dla potocznego pojmowania szkolnego funkcjonowania gimnazjalistów jest neoliberalna ekonomia z jej „humanizmem”, sprowadzającym się do „merytokratycznego doboru elit”¹¹, czyli procesem generowania struktury społecznej z jednej, a „zagospodarowaniem kapitału ludzkiego” z drugiej strony¹². Ostatnim, najbardziej bliskim pedagogice, elementem tej układanki są praktyczne zdobycze psychologii behawioralnej, sprowadzające się do postawienia wychowanka przed alternatywą: nagroda albo kara. W swym praktycznym funkcjonowaniu system oceniania w szkole oraz system egzaminów stanowią element pośredniczący między uczniem i jego osiągnięciami, a nagrodami społecznymi. Jeżeli Z. Kwieciński mówi o stosowaniu założeń behawioryzmu w odniesieniu do egzaminów zewnętrznych, to zapewne właśnie to ma na myśli¹³.

W każdym razie trzy wspomniane elementy układają się w jedną całość – egzaminy zewnętrzne mogą wytwarzać przeświadczenie, iż oto uczniowie stają w równej walce o atrakcyjne pozycje społeczne, dostęp do dóbr rzadkich, a jedynym kryterium jest ich wiedza, co gwarantować ma państwo i cały sztab pedagogów-urzędników. Nie sposób przejść obojętnie wobec takiej perspektywy, choćby była ona ułudą. Technologia ucisku, jakim są egzaminy zewnętrzne, działa tak, że jeżeli sami gimnazjaliści nie zainteresują się egzaminami, to na pewno i egzaminami i niezainteresowanymi uczniami będą zainteresowani pedagodzy-urzędnicy.

MERYTOKRATYCZNA FANTAZJA

– „SPRAWIEDLIWE KONSTRUOWANIE NIERÓWNOŚCI”

W pierwszym jednak rzędzie, nim zadziała cała instytucja represji, uruchamiana jest merytokratyczna fantazja tego, co respondenci nazywają „dobrą szkołą” (44/44), „dobrą pracą” (44/44), czy „lepszym życiem” (43/44). Wiara w sprawiedliwie funkcjonujący system rozdziału nagród społecznych decyduje o szkolnym funkcjonowaniu uczniów, o ich zaangażowaniu w sprawy, które nie-

⁹ Por. Z. Kwieciński, *Zewnętrzne egzaminy...*, s. 104.

¹⁰ Por. tamże, s. 105.

¹¹ Tamże, s. 105.

¹² Por. tamże, s. 105.

¹³ Por. tamże, s. 105.

koniecznie pierwotnie znajdują się w zakresie ich zainteresowań. Tym samym, analiza znaczeń nadawanych doświadczeniu szkolnemu przez gimnazjalistów w perspektywie ideologii merytokratycznej może okazać się wyjątkowo płodna poznawczo.

Zagadnienie koncepcji wyjaśniających relacje między edukacją i stratyfikacją społeczną znalazło już swoje miejsce w literaturze pedagogicznej¹⁴. Z tego względu wystarczy tutaj jedynie syntetycznie przedstawić poglądy merytokratów, aby móc później w odpowiedni sposób dokonać interpretacji zebranego w badaniu materiału empirycznego. I tak, koncepcja merytokratyczna dotyczy generowania struktury społecznej w oparciu o kryterium „udokumentowanych osiągnięć”¹⁵. Z jednej strony status społeczny jednostki wiąże się z ograniczeniem, bądź rozszerzeniem dostępu jednostki do dóbr rzadkich – „nagród społecznych”¹⁶, z drugiej zaś jest wynikiem „obiektywnie zmierzonych kognitywnych osiągnięć”¹⁷. Daje to rezultat w postaci – im wyższe obiektywnie zmierzone kognitywne osiągnięcia, udokumentowane dyplomem, tym wyższa pozycja społeczna jednostki, a zatem i jednostka ta ma większy dostęp do dóbr (tak materialnych, jak i pozamaterialnych). Dodatkowo owe „udokumentowane osiągnięcia”, odnoszące się do ogólnego poziomu kompetencji (wiedzy i umiejętności), są w tym sensie osiągnięciami, że dotyczą indywidualnych „zdolności i motywacji” przejawianych w polu edukacji¹⁸. W tym sensie przy założeniu równego startu, mającego swą istotę w zniesieniu blokad ruchliwości społecznej mamy do czynienia z systemem, w którym w trakcie wyścigu do atrakcyjnych pozycji społecznych decydującymi kryteriami są indywidualne cechy jednostki – pozwala to nazwać ów system metodą „sprawiedliwego konstruowania nierówności”¹⁹.

Tutaj właśnie pojawia się problem – jeżeli warunkiem możliwości „sprawiedliwego konstruowania nierówności” jest zapewnienie „równego startu” w edukacyjnym procesie realizacji jednostkowego potencjału, to co, gdy ów warunek nie jest spełniony? Co w sytuacji, w której, jak uważa cytowany już Z. Kwieciński, nierówności społeczne są elementem wyznaczającym codzienne funkcjonowanie oświaty. Odpowiedź na to pytanie komplikuje fakt, iż:

¹⁴ Por. Z. Melosik, *Edukacja a stratyfikacja społeczna*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, tom II, Warszawa 2003; Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Poznań 2003; T. Gmerek, *Edukacja i procesy stratyfikacji społecznej, czyli – czy można sprawiedliwie skonstruować nierówność*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Nowe konteksty (dla) edukacji XXI w.*, Kraków 2001; T. Gmerek (red.), *Edukacja i stratyfikacja społeczna*, Poznań 2003.

¹⁵ Por. Z. Melosik, *Edukacja a stratyfikacja...*, s. 329.

¹⁶ Tamże, s. 329.

¹⁷ Tamże, s. 329.

¹⁸ Tamże, s. 329.

¹⁹ Por. T. Gmerek, *Edukacja i procesy...*, s. 249–261.

Społeczeństwo postrzega edukację (i walkę o zdobycie dyplomu) oczyma merytokratów, choć nie zdaje sobie z tego sprawy²⁰.

Stanowi to przyczynek do myślenia o koncepcji merytokratycznej nie jako o utopijnym projekcie znoszenia blokad awansu społecznego, ale jako o teorii o ideologicznym potencjale, stanowiącej jedną z takich blokad właśnie.

GENEROWANIE STRUKTURY SPOŁECZNEJ W ŚWIADOMOŚCI POTOCZNEJ GIMNAZJALISTÓW

Tak jak koncepcja merytokratyczna odnosi się w głównej mierze do myślenia o szkolnictwie wyższym, tak równie ważne jest dostrzeżenie, iż wyznacza sens działania na niższych szczeblach oświaty. Nie inaczej jest z gimnazjalistami – o sensie swojego doświadczenia szkolnego mówią oni właśnie zgodnie z kategoryzacją merytokratyczną. Znaczenie codziennego funkcjonowania w szkole wyznaczone jest kategoriami „chodzenia do szkoły” (44/44), „uczenia się” (44/44), „zdobywania wiedzy” (42/44), „oceniań, sprawdzania i testowania” (44/44), „dobrej (złej) szkoły” ponadgimnazjalnej (44/44), „dobrej (złej) pracy” (44/44) i w końcu „dobrego (złego) życia” (43/44). Czytelnik tego artykułu powinien zwrócić w pierwszej kolejności uwagę na powszechność nadawania takich samych znaczeń indywidualnemu doświadczeniu respondentów – świadczy to o czymś ponadindywidualnym w indywidualnym doświadczeniu respondentów. Respondenci nie mogą po prostu inaczej ponazywać swojego doświadczenia szkolnego niż właśnie z użyciem wymienionych kategorii.

Aby jednak przekonać się, jak precyzyjnie w świadomości gimnazjalistów odzwierciedlone są założenia koncepcji merytokratycznej, należy kolejno prześledzić kluczowe wątki tej koncepcji, a mianowicie: (1) rolę utalentowania i umotywowania dla osiągnięć kognitywnych; (2) przejście od osiągnięć kognitywnych do dokumentów je potwierdzających; (3) rolę dyplomów w generowaniu struktury społeczno-zawodowej; (4) znaczenie pozycji w strukturze społeczno-zawodowej dla osiągnięcia nagród społecznych.

(1) To, co merytokracji nazywają „utalentowaniem”, co można by było określić jako predyspozycje jednostki, nie występuje wprost w wypowiedziach respondentów. Niemniej zauważyć można wyraźny wątek, w którym respondenci swój stosunek do przedmiotów szkolnych określają kategoriami „lubienia”, „podpasowania”, „zainteresowania”:

²⁰ Z. Melosik, *Edukacja a stratyfikacja...*, s. 329.

No pewnie, że szkoła mi pomoże w dalszej nauce, w różnych szkołach, będzie mi potem pomagać na pewno w życiu. No, na przykład, z chemii. **Lubię chemię** no i będę ją dalej kontynuować, bo, na przykład, **chcę zostać kimś, jakimś chemikiem** czy kimś, no to ta nauka w szkole mi pomaga dalej w przyszłości. GKPU3

Jeżeli ja to tak sobie wezmę, że ja pójdę na inny profil ten, który ja **lubię**, a nie ten, który mi właśnie **nie podpasuje** i których się **nie nauczę**. Potem, na przykład, będę robić jakieś badania, będę szła na jakiś profil, na przykład chemiczny, albo informatyczny też, bo informatyka też jest dobra, no i będę się uczyć, i później będę, znajdę sobie jakąś **pracę** i będę miała wtedy z tego **korzyści**, a nie z tego, czym się **nie interesowałam**. GKPU8

No, na przykład, matematyka mi się wydaje, że nie będzie potrzebna, na przykład, ale **interesuje mnie polski**, bo np. chciałbym iść np. na humanistykę, albo coś w tym stylu. **A matematyka nie będzie mi potrzebna, bo jej nie za bardzo lubię**. GKPU14

Indywidualne cechy jednostki w relacji do obiektywnych okoliczności programów dydaktycznych konkretnych przedmiotów szkolnych określane najczęściej są z użyciem kategorii „lubienia”, bądź „nielubienia” danego przedmiotu. W każdym bądź razie efektem „lubienia” pewnych zajęć szkolnych jest przełożenie tego zainteresowania na karierę zawodową – jak respondent GKPU3 „lubi chemię” to „będzie to kontynuować” i „zostanie chemikiem”. Z drugiej strony „nielubienie”, jak to określa GKPU8 „niepodpasowanie” pewnego „profilu” uniemożliwia uwewnętrznienie treści z tym związanych – „nie nauczę się”. Tym samym, w percepcji respondentów nie warto koncentrować się na zagadnieniach niezgodnych z ich predyspozycjami, gdyż oznaczałoby to niepotrzebny nakład sił i środków, które można przeznaczyć na rozwijanie zgodnych z ich preferencjami zainteresowań. Syntetycznie ujmuje to GKPU14, mówiąc o swoich preferencjach względem „polskiego” i „matematyki” – matematyka nie będzie respondentowi potrzebna, ponieważ respondent „jej nie lubi za bardzo”. Tym samym o potrzebie nie decydują obiektywne okoliczności, lecz indywidualne cechy ucznia, jego predyspozycje. Wypowiedź GKPU14 można uzupełnić także o to, że potrzeba, to, że jakiś przedmiot szkolny jest „potrzebny”, wiąże się z przewidywaną ścieżką rozwoju ku zajęciu określonego miejsca w strukturze podziału pracy. Syntetycznie, acz celnie określa to respondent GKSU1:

Na przykład jeśli jest się **zainteresowanym techniką** to się idzie np. na **inżynierię** i się **robi to, co się lubi**. GKSU1

W wypowiedzi GKSU1 „zainteresowanie” pewnym obszarem wiedzy łączy się z wyborem dalszej drogi kariery edukacyjnej, z której końcem wiąże się „robienie tego, co się lubi”. Bardziej szczegółowo tę kwestię porusza GKSU15:

No zależy, bo na przykład niektórym to matematyka **lepiej wchodzi do głowy**, no to bardziej wybierać będą **pracę** związaną z **matematyką**, a ci, którzy **lepiej z plastyki** to z **plastyką**. Bo jak się na lekcji już **rozumie** coś z matematyki, to lepiej się w ogóle radzi z tego. Po prostu **nie pójde do zawodu, którego podstawą są przedmioty, z których sobie nie radzę, a wybiorę to z czym sobie radzę**. GKSU15

W tej wypowiedzi mamy do czynienia z opisowym ujęciem jednostkowych predyspozycji – „lepiej wchodzi do głowy” – pewne zagadnienia są łatwiejsze do uwewnętrznienia przez określonych uczniów, a inne nie. Wniosek, jaki z tego wyciąga respondent GKSU15, sprowadza się do traktowania szkoły jako miejsca określającego nie tyle dalsze losy jednostki, ale w pierwszej kolejności jej predyspozycje. Ma to swoje daleko idące konsekwencje w postaci determinacji wyboru kariery zawodowej, co jednak w percepcji gimnazjalistów swoje przyczyny ma w indywidualnych predyspozycjach, które można by za merytokratami określić jako utalentowanie.

Drugą jednostkową cechą, stanowiącą punkt wyjścia dla generowania struktury społecznej, a właściwie dla procesu kierowania jednostek do najwłaściwszych im pozycji w strukturze podziału pracy, jest umotywowanie, które można staromodnie określić jako pracowitość. W wypowiedziach respondentów można odnaleźć wątki wskazujące na ich zaangażowanie w proces kształcenia, a określane najczęściej przy użyciu kategorii opisujących czynności dokonywane w bezpośrednim związku z uczeniem się:

Uczę się – no polega to na tym, że umiem wiele rzeczy np. z matematyki, **potrafię wykonać** różne działania, tak samo z geografii wiem np. gdzie są różne rzeczy, więc jestem mniej więcej obeznana w tym. Po prostu nauczyciele nam tłumaczą wiele rzeczy, **zapisujemy** to wszystko w zeszytach, a później se **powtarzamy** w domu żeby to **umieć**, **staramy się** tego nauczyć, jeśli ktoś sobie to **olewa** to już jego wybór. Ja właśnie **staram się**, jeżeli wiem, że muszę chodzić do szkoły, to staram się **wynieść z tej szkoły jak najwięcej**, bo po co chodzić do szkoły i się nie uczyć? Chodzę żeby **więcej wiedzieć**. GKPU13

Jakbym się na przykład **cały czas uczył się matematyki** to **zostałbym skarbnikiem** jak mój ojciec. On **lubił matematykę** w przeszłości i to mu **wyszło na dobre**, bo ma taką **pracę**. GKSU6

Punktem wyjścia dla szkolnej aktywności uczniów – w świetle ich wypowiedzi – jest „uczenie się” i związane z tym czynności bardziej szczegółowe, jak „zapisywanie”, „powtarzanie”, a w sensie ogólnym „staranie się”. „Staranie się” prowadzi do kognitywnych osiągnięć, które GKPU13 określa kategorią „więcej wiedzieć”. Na ciekawy związek wskazuje z kolei respondent GKSU6, wypowiadając się o karierze edukacyjnej, a potem zawodowej własnego ojca. Związek, o którym mówię, sprowadza się do zależności między „uczeniem się” jako czynnością, której poświęca się czas, a „lubieniem”, czyli zainteresowaniem przedmiotem szkolnym. Mamy tu do czynienia z połączeniem obu cech indywidualnych, odgrywających znaczącą rolę w koncepcji merytokratycznej – utalentowanie (inklinacja ku matematyce) powoduje umotywowanie (poświęcenie czasu na naukę).

Przeciwnością „starania się” jest „olewanie” – na ten stosunek do obowiązków szkolnych wskazuje GKPU13 – i dopiero w definiowanym znaczeniu kategorii „olewania” w pełni ujawnia się rola umotywowania dla kognitywnych osiągnięć:

Są tacy, co wszystko **olewają** po prostu, **nie uczą się**, mają na oceny taki... po prostu **olewają** to co ma, takie moim zdaniem, tacy **gorsi** właśnie. No po prostu, **nie chce się po prostu wziąć do roboty**. Na przykład do **nauki**, nawet nie myśli o **studiach** albo takim czymś, żeby mieć jakiś **dobry zawód**, do jakiegoś **dobrej szkoły** po gimnazjum iść. Ja się tak, myślę tak – no na przykład martwię się, że nie dostanę się, czy dobrze mi pójdzie... Na ten **kierunek**, na który ja **chcę** iść, czy nie będę właśnie taka **gorsza** (...). Najważniejsze właśnie, że sobie nie poradzę. No w **nauce**, czy dobrze po prostu mi pójdzie w **zawodzie**. Czy właśnie **dobrą pracę znajdę**. No, czy właśnie, przeważnie właśnie dorośli właśnie mówią, że trzeba się **uczyć**, żeby na **dobry zawód** iść i nauka to jest życie i coś takiego. (...) po prostu **kto się nie uczy**, nie chodzi do szkoły to **jest gorszy po prostu**, moim zdaniem, bo **nie nie umie**, nawet dodać tak nie potrafi no i wiadomo, **sobie pracy nie znajdzie** bo nie ma żadnego zawodu, a to **trzeba mieć wykształcenie** właśnie do niektórych zawodów. GKPU19

No, na przykład, jestem z zawodu, nie wiem, biologiem, no to mogę tak pracować, no jako biolog. A jeżeli ktoś, na przykład, nie wiem, **jest sprzątaczką** no to **nie może zostać biologiem**. No, bo może się **nie przykładała się**, no na przykład w gimnazjum się **nie przykładała się do nauki**, nie miała **dobrych ocen**, no i potem nie mogli mieć **lepszego wykształcenia**. A tu trzeba się **przyłożyć się** – **no uczysz się, no uczysz się, no**. GKPU5

Kognitywne osiągnięcia, a raczej ich brak („nic nie umie”), czy też osiągnięcia szkolne znajdujące swe odzwierciedlenie w ocenach („nie miała dobrych ocen”) są konsekwencją – tak przynajmniej twierdzą sami gimnazjaliści – tego, co GKPU19 bezceremonialnie określa „olewaniem wszystkiego”, a co GKPU5 nazywa „nieprzykładaniem się”. W prezentowanych wypowiedziach gimnazjalistów wątek zależności między cechami indywidualnymi (umotywowaniem i utalentowaniem) jest rozwinięty do tego stopnia, że można powiedzieć, iż te jednostkowe cechy całkowicie determinują nie tylko kognitywne osiągnięcia, ale skutki braku talentu i motywacji decydują już całkowicie o losach jednostki – „nie znalezienie pracy” czy znalezienie pracy jako „sprzątaczką” jest najbardziej jaskrawym przykładem doniosłości możliwych konsekwencji. Mało tego, obie te obecne w koncepcji merytokratycznej cechy – choć indywidualne – są względnie trwałe nabierając charakteru obiektywności, jak określa to GKSU17:

Jeżeli ktoś ma **dużo jedynek**, no to **słabo się uczy**, albo jest **słaby w nauce**, albo **leniwy**, a jeżeli ktoś ma same **piątki i szóstk**i, to albo mu się **chce uczyć**, albo jest **uzdolniony**. GKSU17

Wniosek, jaki wyciąga respondent, jest nie tylko prosty, ale też nacechowany całkowitym automatyzmem – dobre szkolne oceny oznaczają, że legitymująca się nimi osoba jest „uzdolniona” i „chce się uczyć”, a złe, że jest „słaba w nauce” lub „leniwa”. Ubierając to w kategoryzację merytokratyczną mamy do czynienia z sytuacją, w której będąc utalentowanym i umotywowanym stajemy przed szansą, a raczej w obliczu konieczności zajęcia atrakcyjnej pozycji społecznej. Z drugiej strony brak utalentowania, bądź umotywowania skazuje nas na porażkę w wyścigu do atrakcyjnych pozycji społecznych.

(2) Skoro już wiadomo, że w zakresie utalentowania i umotywowania „prywatna” wiedza respondentów pokrywa się z koncepcją merytokratyczną, to można przejść do kolejnego wątku, którym jest zależność między kognitywnymi osiągnięciami a ich formalnym potwierdzeniem. Ważne jest, aby podkreślić w tym miejscu, że skoncentrowani na dyplomie akademickim merytokraci dokonują poważnego uproszczenia, pomijając wcześniejsze meandry kariery edukacyjnej człowieka. Mówiąc innymi słowami – kluczową rolę dla uzyskania dyplomu odgrywają wcześniejsze dokonania uczniów w polu edukacji:

Ja osobiście **uczę się**, nie wiem, dla **siebie**, dla jakiś **zasług szkoły** jeśli już, dla rodziców którzy tam wiadomo, że z góry – **masz się uczyć i koniec, siadasz**. Żeby być zadowoloną z samej siebie. No bo jeżeli **wiem**, że coś **nie wiem**, taka sama świadomość, że np. mamy jakąś **wysoką średnią** to też **dużo wiemy**, a **mając niską średnią**, no to już sama świadomość, że **umiemy**, że na coś nas stać,

że **umiemy** to pokazać czy to w konkursach czy to w **ocenach** to już jest lepiej, to już dla siebie się **uczymy**. GKSU2

Respondentka GKSU2 eksponuje wątek umotywowania – „uczy się”, „ma się uczyć i koniec” – którego celem są „zasługi szkolne” określane „wysoką średnią” i co najważniejsze „wiedzą”. Oceny szkolne funkcjonują w świadomości gimnazjalistów jako wskaźniki ich osiągnięć kognitywnych – są one, jakby określili to merytokraci, instrumentem dokumentowania indywidualnych osiągnięć kognitywnych. Dodać też można, że wiedza, a w konsekwencji oceny, które zdobywają gimnazjaliści, wpisują się w schemat kariery edukacyjnej:

Będę miał **lepsze wyniki, oceny** i potem właśnie będę mógł **dostać się do lepszych szkół**. Zależy to od **wiedzy**, z tego co się **dowiedziałem** na lekcji i z tego co **wyczytałem** z podręczników. GKPU18

No, jak się **dobrze umie**, to się **dobrze oceny dostaje**, na przykład na sprawdzianach. Piątki, trójki, czwórki – po to **żeby zdać**, żeby, na przykład, z **dobrym świadectwem** wyjść ze szkoły i **do dobrej szkoły się dostać**. GKPU2

Z powyższych wypowiedzi wynika wprost, iż „wiedza” ma znaczenie, o ile przynosi obserwowalne rezultaty w postaci ocen szkolnych – „lepsze wyniki, oceny” zależą od „wiedzy” oraz „jak się dobrze umie, to się dobre oceny dostaje”, a wszystko po to, by „zdać z dobrym świadectwem” i „dostać się do dobrej szkoły”. Tak więc oceny szkolne, będące w świadomości respondentów wskaźnikiem ich osiągnięć kognitywnych, przemożnie decydują o dalszej karierze edukacyjnej. Decydują o dostaniu się do „dobrej szkoły”, co z kolei jest już krokiem naprzód ku dyplomowi, będącemu zwieńczeniem kariery edukacyjnej, wraz ze wszystkimi jej konsekwencjami:

Osoby z **wyższym wykształceniem** mają **lepszą pracę**, bo **większe doświadczenie, więcej języków** się nauczysz niż w technikum, ogólnie **więcej ci przybędzie** niż tam przez trzy lata niż w technikum, a później jeszcze, jak **masz studia**, to **jeszcze więcej**, a tak to technikum skończysz, jak ktoś tam nie chce. GKPU15

Po prostu trzeba się **uczyć**, żeby **do pracy umieć** i żeby **do pracy przyjęli**. Przecież na pewno **nie przyjmą do dobrej pracy** osoby, która się **nie uczyła**, nie ma żadnego **wykształcenia** i nie skończyła żadnej **szkoły**. GKSU3

Do jakiegoś konkretnego celu, bo jak ktoś postanowił, że będzie **lekarzem** to przecież musi mieć jakieś **wykształcenie**. **Nie każdy może być lekarzem**, ale to

już zależy od człowieka po co się uczy. No chodzi o to, że trzeba jakąś **wiedzę** na dany temat **posiadać** – taki **podstawowo wykształcony człowiek nie może być lekarzem**, bo trzeba **dużo więcej wiedzy**, żeby nim zostać. No, bo trzeba mieć **dużo informacji** na temat, ponieważ istnieje **zakres wykształcenia** i w danym zawodzie obowiązuje dany **zakres wiedzy**, który trzeba **posiadać**. GKSU14

Dalej w centrum zainteresowania pozostaje „wiedza”, której zgodnie z tym, co mówi GKPU15, „więcej przybędzie”, gdy zdecyduje się na liceum ogólnokształcące, a nie na technikum. Respondent może wykazywać się brakiem rozeznania w systemie edukacji, ale niejako przesądza, że wybór technikum wyklucza studia wyższe. W każdym razie horyzontem oczekiwań, a także sensem szkolnego funkcjonowania tego respondenta są „studia” i w konsekwencji „wyższe wykształcenie”, prowadzące na rynek pracy, a właściwie do atrakcyjnych pozycji na tym rynku („lepsza praca”). Kolejny respondent (GKSU3) dokonuje wyraźnego podziału między ogólnym poziomem kompetencji – „umieć do pracy” – i jego formalnym potwierdzeniem w postaci „wykształcenia” i „ukończenia szkoły”. Wniosek, jaki można tu wyciągnąć, jest następujący – niezbędne kompetencje zawodowe są potwierdzane formalnie przez ukończenie kolejnych etapów edukacji, co jest warunkiem atrakcyjnej pozycji społeczno-zawodowej. Dodać można za GKSU14, że „nie każdy może być lekarzem” – nie każdy może zajmować dowolne posady, a dowolność w tej kwestii ukrócona jest przez obowiązujący „zakres wiedzy” i jego formalne potwierdzenie w postaci „wykształcenia”.

(3) Kolejni respondenci sygnalizowali już tę kwestię – kariera edukacyjna, w ich mniemaniu, znajduje swoje konsekwencje w karierze zawodowej:

Jaki jest związek między **gimnazjum** i **pracą**? No trzeba **wiedzę** mieć jakąś na ten temat żeby iść do jakiejś konkretnej **pracy**. No trzeba jeszcze ukończyć **liceum, technikum, studia**, no i dalej **się doksztalać** po tym **gimnazjum** żeby do tej **pracy** dojść **w końcu**. GKPU3

Po gimnazjum **liceum, matura**, a potem **studia i praca**. Wtedy w ogóle **łatwiej znaleźć pracę**. Jeżeli ktoś ma **wyższe wykształcenie**, to łatwo, to znaczy **lepiej na nich patrzeć**. No, wolą **przyjąć do pracy** kogoś z **wyższym wykształceniem**, niż kogoś, **kto nic nie umie**. GKSU12

W tej chwili szkoła kształci mnie do **liceum**, jest jeszcze możliwość **technikum** lub **szkoły zawodowej**, ale ja idę do **liceum**, bo chcę skończyć **studia wyższe** i mieć jakieś **wykształcenie** na przyszłość. Będę mógł **znaleźć pracę** w wielu miejscach – jak się ma **podstawowe** to **nie znajdzie się wiele pracy** dla siebie. GKSU6

A tu trzeba **zdożyć zawód, skończyć szkołę**. No, najważniejsze jest **świadc-two**, po prostu. To **świadc-two** się liczy najbardziej i dla wszystkich. **Szkołę trzeba skończyć z jak najlepszym wynikiem, żeby potem mieć dobrą pracę.**
GKSU13

Znaczenie, jakie dla respondentów ma doświadczenie szkolne, sprowadza się „w końcu” do pracy – „dojścia do pracy”, „znalezienia pracy”, „przyjęcia do pracy”, „posiadania pracy” – kategoria „pracy” definiuje znaczenia szkolnego funkcjonowania gimnazjalistów we wszystkich zbadanych przypadkach (44/44). Świadczy to o jej „niewyartykułowanej sile” – jakby określiła to J. Rutkowiak – decydującej, że indywidualne doświadczenie kategoryzowane jest tymi samymi pojęciami. Co więcej, wartość indywidualnego doświadczenia, jego znaczenie nadawane jest w perspektywie punktu widzenia podmiotów, które „lepiej patrzą” i „przyjmują do pracy” – to perspektywa pracodawców decyduje o sensie uczenia się i w ogóle wszelkiej aktywności uczniów gimnazjum. Szkolne funkcjonowanie gimnazjalistów podporządkowane jest karierze edukacyjnej, znajdującej swoją kontynuację w karierze zawodowej – związek jest prosty: wysokie osiągnięcia kognitywne, jeżeli są formalnie potwierdzone przez instytucję szkoły, nabierają znaczenia w kontekście przyszłości zawodowej, a dalej – życiowej ucznia. Tutaj możemy w pełni zrozumieć słowa respondenta GKSU2 – „Gimnazjum zadecyduje o mojej przyszłości – no biorąc pod uwagę testy”. Związek znaczeniowy, o którym mowa, jest i prosty, i bezwarunkowy:

Bez wykształcenia to tak nie biorą wszędzie do pracy. Do jakiejś lepszej pracy to trzeba mieć jakieś lepsze wykształcenie. GKSU11

Gimnazjaliści są, podobnie do merytokratów, przekonani, że jedynym warunkiem koniecznym możliwości zajęcia atrakcyjnej pozycji społeczno-zawodowej jest „lepsze wykształcenie”, koniecznie implikujące „lepszą pracę”. Konsekwencje zbyt lekkiego stosunku do szkoły, co zostało określone przez respondentów jako „olewanie”, są dla nich do przewidzenia:

No, a że do wielu **prac** teraz potrzebne jest **wykształcenie i nie przyjmą ludzi bez wykształcenia** – ogólnie trzeba mieć **pracę**, żeby nie **być bezrobotnym** i nie **mieć ciężko** potem w **życiu**. GKSU3

W takiej perspektywie nie sposób pozostawać obojętnym na szkolne wymagania. Można powiedzieć, że wniosek, jaki wyłania się do tego momentu interpretacji znaczeń nadanych przez respondentów ich szkolnemu funkcjonowaniu, jest następujący – brak utalentowania i umotywowania prowadzi do sytuacji,

w której „ma się ciężko potem w życiu”. Z drugiej strony podźwignięcie ciężaru obowiązków szkolnych dzięki utalentowaniu i umotywowaniu skazuje nas na sukces.

(4) Sukces życiowy, jak można by określić wątek pojawiający się w zdecydowanej większości (43/44) wypowiedzi respondentów, jest przez nich określany w kategoriach materialnych, rzadziej zaś w kategoriach dobrostanu niematerialnego. W każdym razie gimnazjum wraz z całym wolumenem znaczeń, jakie można mu nadać, jest dla gimnazjalistów warunkiem „dobrego życia” – „dobre życie” jest kategorią określającą znaczenia doświadczenia szkolnego w ogóle:

Z wykształceniem podstawowym człowiek ma szansę na pracę, ale na niższym stanowisku i z mniejszymi zarobkami, czyli co? Z wyższym wykształceniem wiążą się wyższe zarobki. GKSU6

Praca – żeby założyć rodzinę, żeby **utrzymać siebie** i swoją rodzinę, żeby mieć, co jeść i co na siebie włożyć. No, żeby **mieć pieniądze** na wszystko i jak **pracujemy** to dostajemy za to **pieniądze**. GKSU12

Dobra praca? – po to, żeby **dobrze zarabiać** i mieć za co **rodzinę utrzymać**. Każdy by tak odpowiedział, że **chodzi o pieniądze i pieniądze** może nie są najważniejsze, ale są ważne – **nikt nie chce być biedny**. GKSU3

Fragmenty wywiadów prezentowane powyżej zawierają treści w szerszym zakresie nawiązujące do koncepcji merytokratycznej, lecz należy skoncentrować się przede wszystkim na wątku zależności między zajmowaną pozycją społeczno-zawodową a dostępem do dóbr rzadkich. We wszystkich prezentowanych wypowiedziach pojawia się kategoria „pieniądza” lub „zarobków” – respondenci uważają, że jest prosty związek między dyplomem, jakim się legitymują, ich „wykształceniem”, a poziomem zarobków w przyszłości. Tym samym, jako że pieniądź jest wyabstrahowanym nośnikiem wartości, decyduje o dostępie do nagród społecznych:

Praca jest dla mnie tym, żeby, po prostu zarobić i spokojnie żyć, nie martwić się o nic – po prostu, mieć dom opłacony, rodzinę, wszystko mieć zapłacone, nigdy żeby jedzenia nie zabrakło, żeby coś mi się spodobało, żebym miał pieniądze żebym sobie to kupił. GKPU2

A pracować później, to po to żeby zarabiać. No, raczej tak. Wszyscy właśnie tak mówią. Ja też właśnie dlatego. Właśnie, zarobić na pieniądze właśnie zarobić pieniądze żeby można iść gdzieś, na przykład wyjechać za granicę... na wakacje, takie tam różne rzeczy. GKPU19

Punktem dojścia w schemacie wyznaczającym sens szkolnego funkcjonowania gimnazjalistów jest projektowany dobrostan o charakterze materialnym, bądź niematerialnym – przy czym materialny ma charakter podstawowy, a niematerialny jest jego pochodną. Świadczy choćby o tym określenie „spokojnego życia”, jako konsekwencji „opłacenia, zapłacenia wszystkiego” i dostatku w postaci „żeby na jedzenie nie zabrakło”. W każdym razie perspektywa, w której zjawiają się sensy doświadczenia szkoły przez gimnazjalistów, to perspektywa całościowa z akcentem na materialne jej cechy.

Schemat merytokracyjny w myśleniu gimnazjalistów ukazuje się w pełni w dłuższej wypowiedzi GKPU10:

Jeśli ma się **dobrze stopnie**, to da to **dobrą pracę**. No to można iść do szkoły policealnej i... i tego... jakiś zdobyć... ten... jak to się mówi – **zawód**, o! Po **studiach** ma się pewnie **lepszą pracę**. Bo się jest **bardziej wykształconym** i się wie **więcej**. Tak, bo na przykład, jeżeli **uważam** na lekcji to coś **wyniosę** z tej lekcji i potem będę **wiedziała** w przyszłości. **Uczę się, poznaję wiedzę**, bo chcę się czegoś **dowiedzieć**, coś **wynieść** z lekcji, żeby **wiedzieć** na przyszłość. A przyszłość, a przyszłość, to jest ... **dobra praca** ... **dobrze zarabianie pieniędzy**. (...) **Dobrą pracę mieć i dużo zarabiać**. No, na przykład, jeśli **chodzisz do szkoły, zdobywasz wiedzę**, masz **dobrze 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**. (...) 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 **dobrze studia** to i **dobrą pracę dostaniesz**. Jeżeli ma się **złe oceny** no, to wtedy idzie ktoś do **zawodówki**, a ja do liceum chcę. **Ludzie, którzy nie chcą iść do liceum** – no oni, jakby **mają gdzieś swoją przyszłość**, bo **im się nie chce** iść do liceum. No chodzi mi o to, że ich to nie obchodzi, oni chcą po prostu tylko **skończyć szkołę i mieć to za sobą**. A inni idą do **liceum** i lepiej się dostać na **studia**, później zdobyć **lepszą pracę**. GKPU10

Przypominając merytokracyjny schemat generowania struktury społecznej posłużę się już tylko kategoriami języka potocznego: „uczenie się”, „uważanie na lekcji” sprawia, że można „coś wynieść z lekcji”, „poznać wiedzę” i „dowiedzieć się”, co powoduje, że „ma się dobre oceny” i „ma się to na papierze” – dzięki temu „chodzisz do dobrego liceum” i „dostajesz się na studia”, a jeżeli „to są dobre studia”, to „dostajesz dobrą pracę”. Jeżeli jednak „masz to gdzieś swoją przyszłość”, „masz złe oceny” i „ci się nie chce”, to perspektywa kariery edukacyjnej sprowadza się do „zawodówki”, żeby tylko „mieć to za sobą”. Respondent GKPU10 wskazuje na umotywowanie, jako warunek konieczny osiągnięć ko-

gnitywnych, które potwierdzone formalnie stanowią przepustkę do atrakcyjnych pozycji społeczno-zawodowych, a zatem i nagród społecznych.

IDEOLOGICZNY POTENCJAŁ KONCEPCJI MERYTOKRATYCZNEJ

Rzeczywiście jest tak, jak twierdzi Z. Melosik, że teoretyczna perspektywa merytokratów stanowi punkt odniesienia dla potocznej refleksji na temat generowania struktury społecznej²¹. Mówiąc inaczej, z analizy znaczeń nadawanych doświadczeniu szkolnemu przez gimnazjalistów wynika wprost, że są oni intuicyjnymi merytokratami, co w konfrontacji z konstatacją Z. Kwiecińskiego w kwestii nierówności społecznych w edukacji²² powoduje kontrowersję, której przedmiotem jest kluczowa dla merytokratów kwestia „równego startu”. Jeżeli oczywistością są nierówności społeczne w systemie edukacji, to dlaczego nie znajdują one kategoryzacji w schemacie myślenia uczniów, czyli osób najbardziej w proces edukacyjny uwikłanych? Stanowi to – jak sądzę – zrealizowany potencjał ideologiczny koncepcji merytokratycznej, co wiąże się automatycznie z zaprzepaszczaniem utopijnego potencjału tej koncepcji.

Jeżeli *idee fixe* merytokratów, ich fantazją jest „sprawiedliwe konstruowanie nierówności”, której koniecznym warunkiem możliwości staje się zapewnienie „równego startu” i zniesienie „blokad rozwoju”, to przez niewypełnienie owych warunków koncepcja merytokratyczna staje się swoją karykaturą, będąc raczej koszmarem „nierównego konstruowania niesprawiedliwości”. Koncepcja merytokratyczna ma potencjał polegający na pacyfikowaniu konfliktu społecznego, przejawiającego się w wysiłku do atrakcyjnych pozycji społecznych, w którym biorą udział osoby rekrutujące się z różnych środowisk i o różnych potencjałach (niezwiązanych z tym, co merytokraci określają „utalentowaniem i umotywowaniem”), a którego efektem są nierówności społeczne z ich najbardziej obserwowalną konsekwencją – reglamentacją dostępu do dóbr rzadkich.

Jak jest to możliwe? Tu należy odróżnić teoretyczne warunki możliwości od praktycznych – te drugie mogą być wytłumaczone choćby językiem, jakim Z. Melosik opisuje proces pozytywnej socjalizacji²³, co z resztą zaraz uczynię. W pierwszej kolejności chciałbym jednak skupić się na teoretycznych warunkach możliwości transformacji koncepcji merytokratycznej z utopii w stronę ideologii.

²¹ Por. Z. Melosik, *Edukacja a stratyfikacja...*, s. 329.

²² Por. Z. Kwieciński, *Sprawiedliwa...*, s. 39.

²³ Por. Z. Melosik, *Pragmatyzm i edukacja w Stanach Zjednoczonych: między poglądami J. Deweya a współczesną rzeczywistością*, [w:] J. Rutkowiak (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*, Kraków 1995, s. 93–113.

Przyjęty tu podział oparty został na kryterium stosunku do zastanej rzeczywistości, kryterium polegającego na krytycznym potencjale niezrealizowanej utopii i konserwatywnym potencjale zrealizowanej ideologii. Zatem, jakie są teoretyczne warunki możliwości koncepcji merytokratycznej, jako utopii? Na to pytanie można odpowiedzieć choćby przez porównanie z konkurującą, wobec merytokratycznej, kredencjalistyczną koncepcją generowania struktury społecznej.

Podstawowa różnica między merytokratami, a ich zaciekłymi krytykami – kredencjalistami – sprowadza się do odmiennego postrzegania społecznej funkcji dyplomów. Z. Melosik uważa, że istotą kredencjalistycznej krytyki merytokratów jest zakwestionowanie wykorzystania dyplomów, jako instrumentów selekcji, a także zakwestionowanie twierdzenia, że ekspansja edukacji prowadzi do rozwoju ekonomicznego i – co ważniejsze dla naszego problemu – zmniejszenia nierówności społecznych²⁴. Tutaj trzeba podkreślić, że samo określenie „zakwestionowanie” w odniesieniu do generowania struktury społecznej w oparciu o dyplomy według kredencjonalistów jest bez znaczenia. „Zakwestionowanie” funkcjonuje dopiero w parze ze „zmniejszeniem nierówności społecznych”, co faktycznie oznacza, że kredencjaliści kwestionują koncepcję merytokratyczną u jej najgłębszego założenia, założenia „równego startu”. Oznacza to zatem, że generowanie struktury społecznej w oparciu o kryterium dyplomu występuje w praktyce społecznej, lecz jest czymś zgoła odmiennym niż twierdzą merytokraci – nie ma mowy, aby dyplomy były rzetelnym potwierdzeniem talentu i motywacji jednostki, a system generowania struktury społecznej był systemem sprawiedliwym. Oczywiście struktura społeczna jest generowana w oparciu o kryterium dyplomu, lecz nie generowana sprawiedliwie, ale niesprawiedliwie – dyplomy są według kredencjalistów „walutą obiegową”²⁵, raczej potwierdzającą dziedziczenie statusu społecznego, niż przewyciężanie jego ograniczeń²⁶.

Czym różnią się tak naprawdę obie te koncepcje? – Najlepiej to zrozumieć, gdy sprowadzi się je do możliwych wytycznych dla jednostki, kierującej swoją karierą edukacyjną. Gdy mamy do czynienia z koncepcją kredencjalistyczną, to w praktycznych jej wytycznych należałoby sformułować taką zasadę – „zdobądź jak najwięcej i jak najbardziej wartościowych kredencjałów, a kognitywne osiągnięcia, które ci do tego posłużą, są jedynie instrumentem osiągnięcia celu”. Merytokratyczna zasada zaś brzmieć mogłaby w następujący sposób – „ucz się ucz, bo nauka to do potęgi klucz” – skądś to znamy. W kontekście przededukowania kredencjaliści cynicznie mogliby dodać – „jak ten klucz zdobędziesz,

²⁴ Por. Z. Melosik, *Edukacja a stratyfikacja...*, s. 336.

²⁵ Tamże, s. 336.

²⁶ Por. tamże, s. 336–337.

w szkole wożnym będziesz”. To, co chcę powiedzieć, to tylko tyle, że koncepcja kredencjalistyczna, dzięki pesymizmowi pozostaje cynicznie realistyczna, gdy tymczasem koncepcja merytokratyczna, pozostając utopijną, staje się *de facto* cyniczną fantazją. W obu przypadkach wszak chodzi o praktyczne znawstwo zasad generowania nierówności, tyle że koncepcja merytokratyczna jest bardziej oparta na psychologicznym mechanizmie wyparcia, a kredencjalistyczna na mechanizmie fetyszyzacji. Jeżeli symptom jest niespójnością w mistyfikacji, to fetysz jest jego przeciwieństwem, będąc „ucieleśnieniem kłamstwa” i umożliwiając zaakceptowanie rzeczy z całym „dobrodziejstwem” inwentarza, a szczególnie z jej cechą bycia nie-do-przyjęcia. Mistyfikacja również to umożliwia, ale tylko dzięki oszustwu. Tak więc intuicyjni kredencjaliści są fetyszystami dyplomu, a intuicyjni merytokraci wypierają mechanizmy niesprawiedliwego generowania struktury społecznej, przeistaczając je w fantazję „sprawiedliwego konstruowania nierówności”²⁷.

Ideologiczny potencjał koncepcji merytokratycznej teoretycznie umożliwiony jest przez przesunięcie poziomu języka z poziomu normatywnego na poziom deskryptywny. Kredencjaliści w swojej krytyce merytokratów pozostają na poziomie opisu, co wtórnie wytwarza moment normatywny – „jeżeli *jest* jak jest, co nie jest do przyjęcia, to *powinno* być inaczej”. Nie doszukujemy się jednak krytycznego potencjału koncepcji, która świetnie zaadaptowała się w praktycznym swym funkcjonowaniu do wyznaczania standardów akademickiego kapitalizmu. Co jednak dzieje się w przypadku koncepcji merytokratycznej? – O ile pomimo pokładów cynizmu kredencjaliści nie odrywają się od społecznej rzeczywistości, o tyle merytokraci dzięki swej utopijności dawno się od rzeczywistości oderwali, a co gorsza w perspektywie, tak badanych gimnazjalistów, jak i, jak twierdzi Z. Melosik, ogółu jest to utopia zrealizowana. O jakie oderwanie od rzeczywistości chodzi? Tu nawet nie chodzi o błąd naturalistyczny – „skoro jest jak jest, znaczy, że ma tak być”, lecz o błąd, który można tak sformułować – „skoro nie jest tak jak powinno być, znaczy, że tak powinno być”. Skoro system edukacyjny raczej nie znosi blokad awansu społecznego i nie zapewnia „równego startu” ogółowi, choć powinien, to znaczy, że tak właśnie powinien działać – choć lepiej, by ta nie-do-przyjęcia konstatacja miała swój obraz w fantazji „sprawiedliwego konstruowania nierówności”:

Jeżeli dostanę się do **gorszej szkoły**, to z tego, że jeżeli **pracę** by chciał pan **podjąć**, no to wtedy już jakoś **pracodawca źle patrzy** na świadectwo. Patrzy jaki **zawód** i co się **kończy**, jaką **szkołę** – **pracodawca** nie chce **brać** osoby, która

²⁷ Por. S. Žižek, *W obronie przegranych spraw*, Kraków 2008, s. 284–289.

ma takie wykształcenie, **gimnazjum** tylko. **Pracodawca** spostrzega na to, jak my **działamy w szkole**, bo taka **szkole jest dla nas taką pracą**, gdzie my jesteśmy mniej więcej **wynagradzani**. GKSU16

No, jak będę miał, na przykład, **dobrze oceny w gimnazjum**, to później pójdę do **liceum**, i tam też się będę **uczył**, później na **studia**, i wtedy im **lepsze wykształcenie**, tym **lepsza praca**. No, bo **oceny** pokazują jak, **jak dobrze pracujesz ...** tak jakby na pracę się przekładają te oceny. No, że, na przykład, **jak piątkę masz, to na piątkę będziesz pracował w pracy**. No, założmy, że mam z paru przedmiotów piątki, no to później też dostanę piątkę **i będę tak piątki też w pracy dostawał**. No, że po prostu będę wykonywał to tak samo dobrze, jak w szkole się uczyłem. GKPU6

Oceny są żeby **uświadomić** uczniów jaką mają **wiedzę** i jak się **przykładają** do lekcji. Daje nam **pozór** tych... **jak na siebie patrzeć**. Jak ktoś ma same **jedynki** to **daleko chyba w życiu nie zajdzie**. Jednak **jest ten system sprawiedliwy** – widać jak ktoś się przykładają, zawsze się postara, dostaje pozytywne oceny i zda. GKPU18

Czy ja wiem...? No, po prostu, **uczy się ktoś i zdobywa oceny** i **gdyby nie było ocen to byłoby** tak jakos **dziwnie**. No, tak... inni mieli by gdzieś tam, inni chcieli by się uczyć i... takie **niesprawiedliwe**. No bo ten, kto **się uczy**, ten kto **uważa** na lekcjach, kto chce **zdożyć wiedzę** to dostaje **lepsze oceny**, a ten, kto **ma gdzieś naukę**, kto **olewa**, kto ma w ogóle dosyć uczenia się, **dostaje złe oceny**. GKPU10

W pierwszych dwóch przytoczonych wypowiedziach na pierwszy plan wychodzi wątek ścisłej zależności między zaangażowaniem ucznia w szkolne funkcjonowanie, znajdujące potwierdzenie w ocenach, a wyobrażone zaangażowanie dorosłego w funkcjonowanie zawodowe, znajdujące również potwierdzenie w ocenach. Respondenci spostrzegają istotną homologię między systemem szkoły a systemem pracy, mówiąc o szkole kategoriami „pracy” i „wynagrodzenia”, co jednak ważniejsze – definiując swoje doświadczenie szkoły w perspektywie przyszłej ich działalności zawodowej. Ocenianie wydaje się być kluczem dla rozpoznania obecnej w świadomości bezwarunkowej relacji między ich szkolnym funkcjonowaniem a wyobrażonym funkcjonowaniem zawodowym. „Jest ten system sprawiedliwy” i „gdyby nie było ocen to byłoby dziwnie, niesprawiedliwe” – do rangi ostoji sprawiedliwości urasta system oceniania, który niczym Bóg Ojciec za dobre wynagradza, a za złe karze. W tym sensie, zgodnie ze znaczeniami nadanymi przez gimnazjalistów, można ich określić jako intuicyjnych merytokratów. Problem, jaki tu się pojawia, polega na tym, że zmystyfikowana

świadomość „sprawiedliwie konstruowanej nierówności” przynosi konsekwencje dla codziennego ich funkcjonowania, ze szczególnym uwzględnieniem funkcjonowania w szkole.

POZYTYWNA SOCJALIZACJA *MADE IN POLAND* – ZAKOŃCZENIE

Praktyczną przyczyną intuicyjnego uwewnętrznienia zrębów ideologii merytokratycznej jest coś na kształt „pozytywnej socjalizacji”, dokonującej się w odniesieniu do młodego pokolenia. Z. Melosik przedstawiając ów proces w elementach składowych wymienia „wychowanie do optymizmu”; „indywidualizm” wraz z „kształtowaniem poczucia własnej wartości”, „kształtowaniem poczucia wolności” i „orientacją na współzawodnictwo”; „orientację na zmianę”; „orientację na działanie” oraz „społeczny aspekt wychowania”²⁸. Proces pozytywnej socjalizacji jest o tyle ciekawy, że teoretyczną możliwość, polegającą na przesunięciu języka z poziomu normatywnego na poziom opisu, przekształca w praktyczne rozwiązanie – pedagogię. Co więcej problem ideologii merytokratycznej, funkcjonującej na gruncie szkoły amerykańskiej, został już dawno zidentyfikowany przez Samuela Bowlesa i Herberta Gintisa²⁹ i ma wiele wspólnego z wychowawczym programem pozytywnej socjalizacji, ze szczególnym uwzględnieniem „wychowania do optymizmu” i orientacją na „indywidualizm”.

Istotą pozytywnej socjalizacji jest wytworzenie trwałej dyspozycji do działania przedmiotu działania pedagogicznego (ucznia) w określony sposób w określonych sytuacjach. Z punktu widzenia rozważań nad intuicyjną merytokracją polskich gimnazjalistów ważny jest ten konieczny moment „wychowania do optymizmu”, który zawiera transmisję twierdzenia – „świat jest dobry”³⁰. Nie tylko implikuje to, jak twierdzi Z. Melosik, „bezrefleksyjne postawy wobec życia”³¹, ale jest już faktycznie przesunięciem języka, o którym mowa była wcześniej. Świat niekoniecznie jest dobry, a szczególnie w odniesieniu do procesów stratyfikacyjnych, którym podlegamy, co nie przeszkadza realizować ideologicznego potencjału koncepcji merytokratycznej. Stwierdzenie – świat powinien być dobry (poziom normatywny) przechodzi w stwierdzenie z gruntu konserwatywne względem *status quo*, mającego swe codzienne konsekwencje w tym nierównościach edukacyjnych – „świat (już) jest dobry”.

²⁸ Por. Z. Melosik, *Pragmatyzm...*, s. 104–110.

²⁹ Por. S. Bowles, H. Gintis, *Schooling in Capitalist America*, Nowy Jork 1976, s. 102–148.

³⁰ Por. Z. Melosik, *Pragmatyzm...*, s. 104–105.

³¹ Por. tamże, s. 105.

Drugim wątkiem pozytywnej socjalizacji, istotnym dla intuicyjnego uwewnętrznienia koncepcji merytokratycznej, jest orientacja na „indywidualizm”, ze szczególnym uwzględnieniem „orientacji na współzawodnictwo”. Szkoła amerykańska kładzie silny nacisk na „ducha konkurencji”³²:

Chodzi o to, abym to ‘ja był lepszy’, a nie aby ‘innym się nie powiodło’³³.

Zjawisko, które szczegółowo opisuje Z. Melosik, dostarcza użytecznego „narzędzia” dla opisanego przyczyn i skutków znaczeń, jakie nadają swemu doświadczeniu szkoły uczniowie gimnazjum. Pomimo licznych różnic, jakie występują w sposobach organizacji systemu edukacyjnego, występuje coś, co powoduje, że indywidualne doświadczenie polskiego gimnazjalisty jest możliwe do dookreślenia kategoriami wyznaczającymi zasady funkcjonowania pozytywnej socjalizacji w Stanach Zjednoczonych. O co może chodzić? Najprawdopodobniej o owe „niewyartykułowane siły” totalizujące jednostkowe doświadczenie. Polski gimnazjalista ma uwewnętrznione, co wynika z analizowanego materiału empirycznego, zasady pozytywnej socjalizacji – „świat jest dobry, a ja jestem zorientowany na współzawodnictwo” – oto „edukacyjny program ekonomii korporacyjnej”. Twierdzenie to spajane jest uznaniem systemu oceniania za „sprawiedliwą” instancję rozdawania nagród społecznych. Jednakże takie postawienie sprawy implikuje poważny bagaż emocjonalny, pojawiający się wraz z chłodzeniem jednostkowych aspiracji. „Dobre oceny” implikują „złe oceny”, a dalej odpowiednio „złą szkołę” ponadgimnazjalną, „złą pracę” i w konsekwencji „złe życie” – frustrację potrzeb.

Jeżeli intuicyjna merytokracja gimnazjalistów, a jak twierdzi Z. Melosik – ogółu społeczeństwa, oparta jest na mechanizmie wyparcia, to wypierane są przede wszystkim rozliczne blokady awansu społecznego i nierówności w dostępie do edukacji. Wyparcie to bazuje na merytokratycznej fantazji „sprawiedliwego konstruowania nierówności”, co w konsekwencji czyni jednostkę w pełni odpowiedzialną za porażkę wpisaną w logikę systemu – wszak chodzi o „nierówność”, choćby i „sprawiedliwie konstruowaną”. Tutaj oczywiście musi pojawić się pytanie o skutki zderzenia aspiracji jednostki z rzeczywistością, w której występuje deficyt atrakcyjnych pozycji społecznych – kluczem do odpowiedzi jest uwewnętrzniona fantazja merytokratyczna, którą ludzie traktują jako fantazję zrealizowaną. Ten jednak moment stać się może chwilą rozpoczęcia się koszmaru, w którym sami siebie obwiniamy o „złą pracę” i „złe życie” – system pozostaje jednak nieskalany, będąc inkarnacją Boga Ojca, który za dobre wynagradza,

³² Por. tamże, s. 107.

³³ Tamże, s. 107.

a za złe karze. Ideologia merytokratyczna jest idealnym narzędziem pacyfikacji potencjalnego konfliktu społecznego.

BIBLIOGRAFIA

- Bowles S., Gintis H., *Schooling in Capitalist America*, Basic Books, Nowy Jork 1976.
- Edukacja i stratyfikacja społeczna*, T. Gmerek (red.), Wolumin, Poznań 2003.
- Gmerek T., *Edukacja i procesy stratyfikacji społecznej, czyli – czy można sprawiedliwie skonstruować nierówność*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Nowe konteksty (dla)edukacji XXI w.*, Impuls, Kraków 2001.
- Kwieciński Z., *Sprawiedliwa nierówność czy niesprawiedliwa równość? Implikacje edukacyjne*, [w:] *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, DSWE, Wrocław 2007.
- Kwieciński Z., *Zewnętrzne egzaminy w szkolnictwie powszechnym w 2002 roku*, [w:] *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, DSWE, Wrocław 2007.
- Melosik Z., *Edukacja a stratyfikacja społeczna*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, tom II, PWN, Warszawa 2003.
- Melosik Z., *Pragmatyzm i edukacja w Stanach Zjednoczonych: między poglądami J. Deweya a współczesną rzeczywistością*, [w:] J. Rutkowiak (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*, Impuls, Kraków 1995.
- Melosik Z., *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Wolumin, Poznań 2003.
- Rutkowiak J., *Czy istnieje edukacyjny program ekonomii korporacyjnej?*, „Terazniejszość, Człowiek, Edukacja” 2005, nr 3(31).
- Žižek S., *W obronie przegranych spraw*, ha!art, Kraków 2008.