



You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice

Title: Nauczyciel w polu szkolnym - w świetle teorii Pierre'a Bourdieu i nauczycielskich narracji

Author: Małgorzata Zalewska-Bujak

Citation style: Zalewska-Bujak Małgorzata. (2017). Nauczyciel w polu szkolnym - w świetle teorii Pierre'a Bourdieu i nauczycielskich narracji. Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Małgorzata Zalewska-Bujak

Nauczyciel w **polu**
szkolnym – w świetle
teorii Pierre’a Bourdieu
i nauczycielskich
narracji



WYDAWNICTWO
UNIwersytetu ŚLĄSKIEGO
KATOWICE 2017



**Nauczyciel w *polu* szkolnym –
w świetle teorii Pierre’a Bourdieu
i nauczycielskich narracji**

Prace Naukowe



Uniwersytetu Śląskiego
w Katowicach
nr 3604

Małgorzata Zalewska-Bujak

**Nauczyciel w *polu* szkolnym –
w świetle teorii Pierre’a Bourdieu
i nauczycielskich narracji**

Redaktor serii: Publikacje Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji
Urszula Szućcik

Recenzent
Eugenia Potulicka

Spis treści

Wstęp	9
Rozdział 1	
Makrospołeczne konteksty umiejscowienia nauczyciela w <i>polu</i> szkolnym	17
1.1. Nauczyciel w sytuacji zmian generowanych politycznie	17
1.2. Nauczyciel uwikłany w neoliberalne konteksty edukacji	27
Rozdział 2	
Koncepcja strukturalizacji Pierre’a Bourdieu jako teoretyczny „szkielet” badań własnych	41
2.1. <i>Habitus</i> jako źródło postrzegania i postępowania	43
2.1.1. Ewolucyjny i wieloaspektowy charakter pojęcia <i>habitusu</i>	48
2.1.2. <i>Zmysł praktyczny</i> jako podstawa ludzkiego działania	54
2.2. Koncepcja <i>pola</i>	57
2.2.1. Szkoła jako <i>pole</i>	60
2.2.2. <i>Przemoc symboliczna</i> w <i>polu</i> szkolnym	62
Rozdział 3	
Wybrane polskie aplikacje empiryczne teorii Pierre’a Bourdieu w bada- niach i interpretacji zjawisk związanych z edukacją	67
3.1. <i>Habitus</i> i jego rola w lokowaniu się uczniów szkół średnich w strukturach społecznych	68
3.2. Inspiracje teoretyczne Pierre’a Bourdieu w badaniach doświadczeń szkolnych studentów	72
3.3. Charakterystyka młodzieży akademickiej w kategoriach Bourdieu’owskiej <i>dystynkcji</i>	75
3.4. <i>Illusio</i> – stan pochłonięcia <i>grą</i>	79
3.5. Szkolny fenomen wytwarzania <i>kapitału rodzajowego</i> uczennic i uczniów z perspektywy teorii społecznej Pierre’a Bourdieu	80

Rozdział 4

Perspektywa metodologiczna badań nad nauczycielem w <i>polu</i> szkolnym	89
4.1. Przedmiot badań i obrona orientacja badawcza	89
4.2. Wybór metodologii jakościowej	99
4.3. Cel badań i problematyka badawcza	106
4.4. Wywiad swobodny jako sposób gromadzenia danych	110
4.5. Charakterystyka badanych nauczycieli	114
4.6. Analiza gromadzonych danych	117

Rozdział 5

<i>Habitus</i> nauczycieli jako mechanizm postrzegania i tworzenia codziennych praktyk	123
5.1. Wybór zawodu nauczyciela	124
5.1.1. Zewnętrzne inspiracje do zostania nauczycielem	125
5.1.2. Wewnętrzne motywy wyboru zawodu	132
5.2. Dzieciństwo i <i>habitus</i> nauczycieli	135
5.2.1. Wchodzenie w rolę nauczyciela według wzorca – zabawa „w szkołę”	138
5.2.2. Habitualny wzorzec nauczyciela	141
5.2.3. Ukierunkowanie nauczycieli na przekaz wiedzy – nauczycielskie <i>illutio</i>	146
5.2.4. Behawioralne wzorce nauczycielskich działań i ich konsekwencje dla reprodukowania się istniejących struktur	162
5.3. „Inne czasy”	172
5.3.1. „Inny uczeń” – rekonstrukcja obrazu ucznia w świadomości nauczycieli	181
5.3.2. Rola ucznia – spojrzenie przez pryzmat nauczycielskich oczekiwań	197

Rozdział 6

Szkoła miejscem <i>reprodukcji</i>	201
6.1. Szkoła w nauczycielskim oglądzie	202
6.2. <i>Wszystko zależy od rodziny</i> – rodzina z perspektywy badanych nauczycieli	209
6.3. Brak współpracy z rodzicami – źródło nierozwiązywalności problemów	213
6.4. Nauczyciele i szkoła wobec problemów uczniów	220
6.5. Szkoła jako teren walki – <i>dobrze klasy</i> uczniów rodziców „walczących”	224
6.6. Selekcja – zaznaczanie i pogłębianie się różnic w <i>polu</i> szkolnym	230
6.7. Podtrzymywanie nierówności w szkole	233
6.8. Bezradność nauczycieli jako „pożywka” dla <i>reprodukcji</i>	242

Rozdział 7

<i>Przemoc symboliczna</i> w <i>polu</i> szkolnym	251
7.1. Nadrzędne formy dominacji w <i>polu</i> szkolnym	253
7.1.1. Szytywne ramy programowe jako przejaw <i>przemocy</i>	265
7.1.2. Nauczyciel i biurokracja	270
7.1.3. Ewaluacja, czyli <i>malowanie trawy na zielono</i> jako przejaw ulegania <i>przemocy</i>	275

7.2. <i>Przemoc osadzona w lokalności</i>	278
7.3. <i>Dyrektor szkoły – bezpośrednie źródło przemocy</i>	290

Rozdział 8

<i>Nauczycielskie strategie utrzymania się w polu szkolnym</i>	305
8.1. <i>Strategia „uczenia przez testy i pod testy”</i>	307
8.2. <i>Strategia „osiągnięć i wykazywania się”</i>	314
8.3. <i>Strategia „rękami rodziców”</i>	323
8.4. <i>Strategia „wyręczania ucznia”</i>	327
8.5. <i>Strategia „robienia, co każą”</i>	332
8.6. <i>Strategia „dbania o atrakcyjność szkoły”</i>	334
8.7. <i>Strategia „zabiegania o ucznia”</i>	338
<i>Zakończenie</i>	341
<i>Bibliografia</i>	349
<i>Wykaz zastosowanych znaków transkrypcyjnych</i>	367
<i>Indeks nazwisk</i>	369
<i>Summary</i>	375
<i>Résumé</i>	377
<i>Zhrnutie</i>	379

Wstęp

Szkoła, pomimo że stanowi od dłuższego czasu obszar nieustannych przekształceń, stale w oczach jej długoletnich badaczy jest miejscem o anachronicznej¹ naturze. Będąc rodzajem przestrzeni społecznej z umiejscowionymi w niej na co dzień uczniami i nauczycielami, swe przywiązanie do ukierunkowywania działań na pełnienie funkcji transmisyjnej i adaptacyjnej² w dużej mierze opiera na niewydolności dokonywanych przekształceń edukacyjnych, o czym przekonuje w swych licznych i wielokierunkowych analizach Bogusław Śliwerski³. Pozbawione specjalistycznego gruntu (w tym wiedzy pedagogicznej) oraz podporządkowywane zmieniającym się polskim elitom politycznym reformy oświatowe przypominające „bezlądne dryfowanie”⁴ wciąż przyczyniają się do „oderwania naszej szkoły od tego, co dzieje się ze światem, patrzenia nań przez pryzmat »przejrzystej przynależności«, demonizowania kategorii tożsamości w procesach socjalizacyjnych, niwelowania odmienności, różnicy, naprowadzania tego, co inne, na »słuszną drogę«, nieliczenia się z odmiennymi oczekiwaniami ucznia”⁵. Charakteryzowana w taki sposób przez Henrykę Kwiatkowską szkoła nie potrafi

¹ D. KLUS-STAŃSKA: *Kultura dydaktyczna szkoły i bariery jej zmiany*. „Szkice Humanistyczne” 2002, nr 3–4.

² M. DUDZIKOWA: *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje etnopedagogiczne*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2001.

³ Obszerne studia i analizy przeprowadzanych reform szkolnictwa zawarte zostały przez tego autora m.in. w takich publikacjach, jak: *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2009; *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2015.

⁴ Z. KWIECIŃSKI: *Dryfować i ludzić. Polska „strategia” edukacyjna*. „Nauka” 2006, nr 1, s. 29, http://www.pan.poznan.pl/nauki/N_106_02_Kwiecinski.pdf [dostęp: 20.01.2017].

⁵ H. KWIAŃKOWSKA: *Tożsamość wychowawcy*. W: *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*. T. 3. Red. M. CZEREPANIAK-WALCZAK, M. DUDZIKOWA. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2007, s. 18.

nadać odpowiedniego znaczenia poznaniu, wyzwalać w uczniach potrzeby samorozwoju i sprawności na niego ukierunkowanych, nie potrafi również „uczyć »czytania« i rozumienia zmiennej rzeczywistości»⁶.

Pojawiająca się tu, a zauważona przez Dorotę Klus-Stańską groźba całkowitej nieadekwatności kulturowej szkoły przygotowującej do życia w społeczeństwie, którego nie ma, wytwarzana jest również na gruncie wysuwanych wobec niej niejednokrotnie sprzecznych postulatów o podbudowie politycznej. Oto ma być ona narzędziem konserwatywnego utrzymywania ładu społecznego, przekazu dziedzictwa kulturowego oraz kształtowania się odpowiadającej mu tożsamości, a jednocześnie ma przysposabiać młodych ludzi do współczesnego rynku pracy i właściwego funkcjonowania w społeczeństwie wiedzy oraz wspierać ich w procesach indywidualnego rozwoju. Te nadzieje mają się urzeczywistnić wraz z równoczesnym wybrzmiewaniem w dyskusjach społeczno-politycznych haseł natury postkomunistycznej, propagujących wzorzec ucznia zdyscyplinowanego i potrafiącego się podporządkować. Obok pojawiają się „oczekiwania emancypacyjne, zgodnie z którymi szkoła ma przygotować swoich uczniów do zaangażowania na rzecz bardziej sprawiedliwego świata, dopuszczania do głosu grup deprecjonowanych, marginalizowanych i skazanych na przebywanie w »przestrzeni ciszy« (jeśli przywołać M. Foucaulta) oraz zdolności do artykułowania i egzekwowania roszczeń wobec przynależnych praw»⁷. Tymczasem tak się nie dzieje. Szkoła – wraz z uczniami i nauczycielami – przeżywa swoją nieprzystawalność do życia poza nią, gdzie nie występują tak silne zasady kontroli przestrzeni i komunikacji, ścisłe procedury zarządzania wiedzą, metody i narzędzia monitorowania procesów i rezultatów oraz takie modele stosunków międzyludzkich, jak te spotykane w instytucjach edukacyjnych⁸.

O tym, że szkoła nadal jest miejscem schematycznych rytuałów i odtworczości, przekonują badania zespołu Marii Dudzikowej. W obszernym studium zatytułowanym: *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, odtwarzającym wizerunek szkół na podstawie rekonstrukcji doświadczeń młodzieży akademickiej, odsłonięta została jej zhomogenizowana i zrutyinizowana kultura, przesycona stereotypami i niezmiennymi schematami, opierająca się odmiennej naturze najnowszego pokolenia młodzieży – mniej refleksyjnej i analitycznej, a bardziej spontanicznej i emocjonalnej, dorastającej z Internetem i hipertekstem⁹. Na tej podstawie można przy-

⁶ Ibidem, s. 22.

⁷ D. KLUS-STAŃSKA: *Dokąd zmierza polska szkoła? – pytania o ślepe uliczki, kierunki, konteksty*. W: *Dokąd zmierza polska szkoła?* Red. D. KLUS-STAŃSKA. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2008, s. 8.

⁸ EADEM: *Ciągłość i zmiana czy bierność i nieadekwatne odruchy – w którym kierunku zmierza szkoła*. W: *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej. Społeczne i wychowawcze obszary napięć*. Red. J. SURZYKIEWICZ, M. KULESZA. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2010, s. 48.

⁹ M. DUDZIKOWA: *Ku sprawstwu, współpracy i refleksyjności poprzez ich doświadczanie w edukacji szkolnej. Brunerowskie przesłanie w praktyce*. W: *Doświadczenia szkolne pierwszego roczni-*

chylić się do stwierdzenia, że w rzeczywistości prodziecięca orientacja szkół jest marginalizowana, „[...] choć w rozwinięciu przepisów ustawy jest dość licznie reprezentowana [...]”¹⁰. Centralnym zadaniem szkoły w dalszym ciągu jest sprawowanie władzy nad uczniami poprzez przystosowywanie ich do istniejących stosunków społecznych. Jako instytucja zhierarchizowana i biurokratyczna¹¹ nie tylko uczniom, ale także nauczycielom wyznacza miejsce podrzędne w układzie ról. Takie usytuowanie wydaje się niezwykle destrukcyjne z uwagi na to, że z jednej strony wiąże się z poddawaniem pedagogów nieustannym naciskom, inwigilacji i manipulacji oraz z oczekiwaniem na profesjonalne odstępstwa od prodziecięcych emocji¹² i bagatelizowanie młodzieńczej natury, z drugiej zaś – z patrzeniem na nich jako na winnych słabości szkoły i władnych, aby ją przekształcić¹³. W rzeczywistości jednak nienadążająca za zmianami rozwojowymi szkoła „nie zgłasza zapotrzebowania na autonomicznego nauczyciela [...]”¹⁴, niezależnego intelektualnie i niezniewolonego ideologicznie, ale na takiego, który będzie umiał odnaleźć się w jej hierarchicznych układach.

Zainteresowana tym, jak sami nauczyciele rozpoznają swe umiejscowienie w *polu*¹⁵ szkolnym, postanowiłam oddać im głos i dzięki prowadzonym wywiadam sięgnąć do ich zawodowej codzienności, aby naświetlić ich subiektywną perspektywę spoglądania na otaczającą rzeczywistość związaną z wykonywaną profesją. Zmierzając w ten sposób do uchwycenia istoty rozumienia przez nich tej przestrzeni życia, przedmiotem swoich zainteresowań uczyniłam codzienne doświadczenia zawodowe nauczycieli. W książce tej dokonuję próby pokazania, jakie doświadczenia są udziałem nauczycieli z ich wewnętrznej perspektywy, z nauczycielskiej optyki spoglądania na to, co ich spotyka w świecie szkoły. Moim celem stały się opis, analiza i interpretacja znaczeń, jakie nauczyciele nadają swoim doświadczeniom gromadzonym w szkole, co odbiega od wiernego odzwierciedlenia realnej rzeczywistości badanych, a wiąże się raczej z odsłanianiem, jak jawi się ona w nauczycielskich doświadczeniach, oraz z konstruowaniem jej interpretacyjnego obrazu.

Przyjęta perspektywa pozwoliła spojrzeć niejako „oczyma nauczycieli” na ludzi i wydarzenia mające miejsce na co dzień w szkole, na podejmowane działania, na normy, którymi się kierują, oraz rozpoznać znaczenia, które przypisują

ka reformy edukacji. *Studium teoretyczno-empiryczne*. Red. M. DUDZIKOWA, R. WAWRZYNAK-BESZTERDA. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010, s. 346–347.

¹⁰ B. ŚLIWERSKI: *Rodzice a demokratyzacja zarządzania szkołą*. „Studia Pedagogiczne” 2014, t. 67: *Spoleczne oczekiwania wobec szkoły – szkoła wobec oczekiwań społecznych*, s. 94.

¹¹ Ibidem, s. 95.

¹² B. ŚLIWERSKI: *Mysleć jak pedagog*. Sopot, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2010, s. 77, 81.

¹³ D. KLUS-STĄŃSKA: *Dokąd zmierza polska szkoła...*, s. 28.

¹⁴ H. KWIATKOWSKA: *Tożsamość wychowawcy...*, s. 29.

¹⁵ W niniejszej pracy wykorzystywane pojęcia teoretyczne będące elementami teorii Pierre’a Bourdieu zostały złożone kursywą.

napotkanym zdarzeniom, procesom i strukturom życia zawodowego. Obrona optyka wyzwoliła również potrzebę odejścia od pozytywistycznego paradygmatu uprawiania badań naukowych i zwrócenia się w kierunku humanistycznego sposobu empirycznego poznawania świata. Urzeczywistnienie owej potrzeby w przeprowadzonych przeze mnie badaniach pojawiło się w sposób naturalny – na skutek zrozumienia, że interesujące mnie obszary leżą poza zasięgiem scjentyistycznie zorientowanej nauki.

Odmianą perspektywę – wtórną wobec tej pierwszej – spoglądania na umiejscowionych w świecie szkoły nauczycieli stanowią dla mnie ustalenia teoretyczne Pierre'a Bourdieu. To one pozwalają mi rzucać teoretyczne światło na przywoływane doświadczenia z nauczycielskiej codzienności, a w trakcie realizacji projektu umożliwiły ostateczne sprobematyzowanie interesujących mnie i przedstawianych w książce zagadnień. Zastosowanie wskazanych ram teoretycznych odbiega jednak od sposobu ich wykorzystywania do realizacji ilościowych projektów badawczych i nie polega na empirycznej weryfikacji zbudowanego modelu teoretycznego. Wybrane elementy ze stworzonej przez Bourdieu siatki pojęciowej pozwalają opisywać i interpretować znaczenia, jakie nauczyciele nadają swoim doświadczeniom szkolnym.

W myśl założeń Bourdieu przyjąłem, że nauczyciele mają wiedzę na temat swego miejsca w przestrzeni edukacyjnej oraz posiadają praktyczne i cielesne jego wyczucie – tzw. *wiedzę praktyczną*, którą posługują się w swym działaniu. Wiedza ta jest nazywana przez francuskiego socjologa *zmysłem praktycznym*, a częściej – *habitusem*. Kategoria ta uwidoczniła się w trakcie prowadzonych przeze mnie analiz i znalazła się w polu problemowym zrealizowanego projektu. W tym kręgu ulokowało się także szkolne *pole*, które w niniejszym opracowaniu charakteryzuję jako obszar pełen napięć i podziałów pomiędzy dominującymi i zdominowanymi, tymi, którzy wywierają *przemoc symboliczną*, i tymi, którzy jej ulegają. Interesując się nauczycielami zanurzonymi w świecie szkoły, zwracam szczególną uwagę na mechanizmy w nim rządzące oraz na stosowane wobec pedagogów formy *przemocy symbolicznej*. W książce skupiam się także na pokazaniu *strategii*, jakie wykorzystują te główne (obok uczniów) postacie szkolnej sceny, zaangażowane w toczącą się na niej *grę* i chcące zachować w niej swoje miejsce.

Nie widząc dla podjętej przeze mnie problematyki prostych odniesień (zwłaszcza w postaci zwartych publikacji) w szeroko zakrojonych badaniach pedeutologicznych nad funkcjonowaniem nauczycieli we wciąż przekształcanej rzeczywistości szkolnej (w większości skupionych na odnoszeniu istniejących ustaleń normatywnych do analizowanego fragmentu działalności nauczycieli), podjęłam próbę dotarcia do mechanizmów rozpoznawania i ujmowania codziennego świata szkoły przez nauczycieli. Realizując to postawione sobie zadanie, zdecydowałam się odstąpić od obiektywistycznej perspektywy badawczej, a zwrócić się w stronę humanistycznego sposobu prowadzenia badań empirycz-

nych. Pierwowzorem tak prowadzonych eksploracji były dla mnie praktyki metodologiczne Floriana Znanieckiego, w myśl których każdy przedmiot osadzony w rzeczywistości należy rozpatrywać z uwzględnieniem współczynnika humanistycznego¹⁶, a świat społeczny można zgłębiać, koncentrując się na ludzkich doświadczeniach. Pozostając w zgodzie w tymi rozstrzygnięciami, uznałam za słuszne oparcie się na owym współczynniku, jako że jest on cechą ludzkich zachowań związaną z nadawaniem przez podmiot interpretujący otaczający świat indywidualnych znaczeń rzeczom i sytuacjom. Zaplanowany i zrealizowany przeze mnie projekt badawczy ulokowałam więc w obszarze badań jakościowych, mając świadomość towarzyszącej im konieczności respektowania ich nierozzerwalnego związku z interpretacyjnym zaangażowaniem i naturalnym podejściem do przedmiotu badań. Uzasadnienie dla swego wyboru odnalazłam w podbudowie filozoficznej metodologii rozumiejącej Wilhelma Diltheya, Martina Heideggera, Hansa-Georga Gadamera i Edmunda Husserla. Obierając taką drogę, dołączyłam do rozszerzającej się grupy badaczy wykorzystujących metodologię jakościową do badań nad nauczycielem i jego profesją, do której należą m.in.: Astrid Męczkowska (*Od świadomości nauczycieli do konstrukcji świata społecznego. Nauczycielskie koncepcje wymagań dydaktycznych a problem rekonstrukcyjnej koncepcji ucznia*, 2002), Wanda Dróżka (*Nauczyciel. Autobiografia. Pokolenia. Studia pedeutologiczne i pamiętnikoznawcze*, 2002; *Generacja wielkiej zmiany: studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich 2004*, 2008), Ireneusz Kawecki (*Wiedza praktyczna nauczyciela (studium etnograficzne)*, 2004), Joanna Michalak (*Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli. Studium przypadków*, 2007), Beata Zamorska (*Nauczyciele. (Re)konstrukcje bycia-w-świecie edukacji*, 2008), Rozalia Ligus (*Biograficzna tożsamość nauczycieli. Historie z pogranicza*, 2009), Joanna Rutkowiak (*Nauczyciel interpretatorem edukacyjnej rzeczywistości neoliberalnej*, 2010), Hanna Kędzierska (*Kariery zawodowe nauczycieli. Konteksty – wzory – pola dyskursu*, 2012), Karolina Tersa (*Grupowe konteksty nauczycielskiej tożsamości*, 2016).

Książkę tę w znacznej mierze poświęciłam opisowi oraz interpretacji uzyskanych wyników badań, które mieszcząc się w interpretatywnym paradygmacie badań, nie poddają się statystycznej obróbce i generalizacji oraz nie przedstawiają obiektywnego obrazu badanych zjawisk. Trudno również wskazać jednoznaczne przyczyny stwierdzonych stanów i określić ich dynamikę. Mam jednak nadzieję, że w pewnym zakresie badania te nie tyle rozszerzają, ile pogłębiają „przestrzenie myślenia”¹⁷ o nauczycielach umiejscowionych w *polu* szkolnym.

¹⁶ F. ZNANIECKI: *Relacje społeczne i role społeczne. Niedokończona socjologia systematyczna*. Przeł. E. HAŁAS. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2011.

¹⁷ H. KWIATKOWSKA: *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005, s. 10.

* * *

Książka składa się z ośmiu rozdziałów. Można powiedzieć, że rozdziały początkowe mają charakter teoretyczno-przeglądowy. Pierwszy pokazuje makrospołeczne uwarunkowania wykonywania nauczycielskiego zawodu. Poruszane w nim kwestie dotyczą zarówno rodzimych tendencji upolityczniania szkolnego *polu*, jak i globalnych, często zawoalowanych skłonności czynienia go sferą neoliberalnych wpływów. Rozdział drugi przybliży perspektywę teoretyczną przyjętą do interpretacji wyników badań własnych. Stanowi omówienie wykorzystanych ram pojęciowych socjologicznej teorii Pierre'a Bourdieu, na które złożyła się koncepcja *habitusu* oraz *polu* i panującej w nim *przemocy symbolicznej*. Kolejny rozdział relacjonuje inne polskie badania nad zagadnieniami natury pedagogicznej z zastosowaniem teorii Pierre'a Bourdieu. Nie zawiera on jednak wyczerpującego ich przedstawienia, gdyż obranym kryterium wyboru było wyraźne zaakcentowanie przez ich autorów faktu wykorzystania elementów teorii francuskiego socjologa jako narzędzi czy też kategorii interpretacyjnych. Rozdział czwarty poświęcony został naświetleniu przyjętej perspektywy metodologicznej badań własnych nad nauczycielem w *polu* edukacyjnym. Jego konstrukcja wiąże się z poszczególnymi etapami realizacyjnymi zaplanowanego i przeprowadzonego projektu – rozdział zawiera omówienie obranego przedmiotu badań oraz przyjętej perspektywy interpretatywnej, wskazanie celu i nakreślenie wyłonionych pól problemowych, naświetlenie sposobu gromadzenia danych wraz z procedurą przeprowadzania wywiadów z nauczycielami, scharakteryzowanie badanych osób i na końcu przedstawienie zastosowanych strategii pracy z materiałem empirycznym oraz wykorzystanych narzędzi analitycznych. Kolejne rozdziały prezentują analizowane i interpretowane wyniki badań. Piąty ujawnia *habitusy* nauczycieli, pokazując, w jaki sposób organizują one ich postrzeganie i codzienne działania zawodowe. W rozdziale szóstym szkoła jawi się jako miejsce *reprodukcji* i dokonującego się *symbolicznego gwałtu*, wywołanego rzeczywistą nierównością uczniów w ramach oficjalnej i formalnej równości. Odsłaniają się w nim niektóre szkolne mechanizmy reprodukcyjne, na skutek których – jak powiada Bourdieu – kapitał podąża ku kapitałowi, a struktura społeczna ma tendencję do utrzymywania się. Rozdział siódmy koncentruje się na zjawisku *przemocy symbolicznej pola* szkolnego. Składają się na niego opisy odczytywanych przez badane nauczycielki źródeł oraz form dokonującego się w *polu* szkolnym symbolicznego gwałtu. Ostatni rozdział – ósmy – przedstawia nauczycielskie *strategie* utrzymania się w *polu* szkolnym. *Pochłonięte grą* badane osoby decydują się na czynienie wysiłków związanych z utrzymaniem się w *polu* i stosowaniem takich *strategii*, które w ich ocenie zabezpieczają zajmowaną w nim pozycję. Jak się okazuje, podejmują je w oparciu o posiadane *habitusy*, które umożliwiają im odnalezienie się w stworzonych szkolnych strukturach oraz podpowiadają powszechne praktyki i sposoby postępowania w ramach rozwijanych *strategii*.

Przedstawiając własne analizy i interpretacje uzyskanych danych, zdecydowałam się zarówno oddać głos moim rozmówczyńom, jaki i posługiwać się językiem badacza lokującego się w określonej perspektywie metodologicznej oraz teoretycznej. Konsekwencją takiego wyboru jest interpretowanie dokonywanych opisów nauczycielskiej codzienności i ich ilustrowanie cytatami zaczerpniętymi bezpośrednio z ich oryginalnych (wiernie transkrybowanych) wypowiedzi. Moje interpretacje nie mają jednak zamkniętego charakteru. Stanowią raczej preludeum do nadawania nowych znaczeń zawodowemu usytuowaniu nauczyciela, do jeszcze głębszych analiz jego szkolnego mikroświata wraz z otaczającą go przestrzenią społeczno-kulturową.

* * *

W tym miejscu nie sposób wymienić wszystkich osób, które pojawiły się na mojej drodze i przyczyniły się do napisania tej książki. Chciałabym jednak serdecznie podziękować Pani Profesor Marii Dudzikowej za bezkompromisowe dzielenie się swoją wiedzą i doświadczeniem oraz członkom Zespołu Samokształceniowego i Samopomocy Koleżeńskiej Doktorów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk za spotkania i podejmowany trud konsultowania mojego projektu badawczego.

Szczególne słowa podziękowania kieruję także do Pani Profesor Eugenii Potulickiej za wnikliwą lekturę książki i cenne uwagi, a także za okazaną życzliwość.

Dziękuję moim najbliższym za wyrozumiałość i wsparcie okazywane mi na wszystkich etapach powstawania pracy.

Wreszcie dziękuję wszystkim nauczycielkom, które wyraziły zgodę na spotkanie ze mną i opowiedzenie o swych doświadczeniach zawodowych.

Makrospołeczne konteksty umiejscowienia nauczyciela w *polu* szkolnym

Rozpatrywanie sytuacji nauczyciela w *polu* szkolnym w znacznej mierze wiąże się ze zwróceniem bacznej uwagi na okoliczności towarzyszące jego pracy, na pewne zewnętrzne czynniki warunkujące jego zawodową działalność. Można zatem powiedzieć, że zgłębienie owej sytuacji wymaga pochylenia się nad makrospołecznymi uwarunkowaniami nauczycielskiej profesji, dlatego też w niniejszym rozdziale postanowiłam poruszyć kwestie związane z otoczeniem społeczno-kulturowym naszego systemu edukacyjnego, z tendencjami jego upolityczniania i czynienia strefą neoliberalnych oddziaływań. Moją intencją było również pokazanie (w świetle wybranych doniesień badawczych) na tym tle, jak nauczyciele sytuowani są w tak modelowanym systemie.

1.1. Nauczyciel w sytuacji zmian generowanych politycznie

Począwszy od 1989 roku przeżywamy w Polsce nieustanne zmiany. Dają się one zauważyć i odczuć we wszystkich sferach naszej rzeczywistości: politycznej, ekonomicznej, społecznej i kulturowej, a ich cechami są szybkie tempo¹ i permanentność, powodujące m.in. brak stabilności. Można powiedzieć, że staliśmy się pełnoprawnymi obywatelami „płynnej nowoczesności”², którzy szczególnie mocno doświadczyli i nadal doświadczają gwałtowności oraz burzliwości zmian społecznych, równoczesnego nakładania się ich rodzajów. Zdaniem Mirosława

¹ A. GIDDENS: *Socjologia*. Przeł. A. SZULŻYCKA. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006.

² Z. BAUMAN: *Płynna nowoczesność*. Przeł. T. KUNZ. Kraków, Wydawnictwo Literackie, 2007.

Szymańskiego należą do nich: wartkie zmiany naukowo-techniczne, integracja europejska, transformacja ustrojowa oraz globalizacja³.

Postęp naukowo-techniczny wywołuje zmiany, które związane są z nieustannym wzrostem wydajności pracy i podnoszeniem gospodarczej efektywności. Ich deklarowanym celem jest podnoszenie poziomu oraz jakości życia człowieka, co szczególnie uwydatnia się chociażby w nowych technologiach leczenia. Uważa się powszechnie, że symptomem sukcesu na tym polu jest także korzystanie z takich dobrodziejstw i wynalazków, jak np.: nowoczesne pojazdy i środki transportu, coraz doskonalszy system łączności, komputery, aparatura medyczna⁴. Jednakże równocześnie zauważa się i szeroko charakteryzuje pewne zagrożenia związane z tymi zdobyczami ludzkości, a także fakt, że ciągle są one nierównomiernie dystrybuowane i przyczyniają się do pomnażania bogactwa niektórych tylko warstw społecznych, przy niedostatku oraz ubóstwie innych⁵.

W zamyśle integracja europejska ma zmniejszać dystans między państwami, pozwolić zbliżyć się chociażby naszemu krajowi do poziomu rozwiniętych państw zachodnich. Wiąże się to ze zgodą na przyjęcie podobnych rozwiązań politycznych, ekonomicznych i prawnych, w czym upatruje się przyczynek do odczucia poprawy jakości życia wszystkich obywateli, a zwłaszcza tych, którzy okażą się zdolni, pracowici, przedsiębiorczy oraz umiejący odnaleźć się w panującym systemie gospodarczym. W opinii M. Szymańskiego nie następuje to szybko i bez pewnych wysiłków, wymaga podejmowania pewnych programów dostosowawczych, zgody na odstępstwa od określonych przyzwyczajzeń, przywilejów itp. „Wymaga przygotowania do udziału w ostrzejszej konkurencji rynkowej, nowych form pracy i działalności pozazawodowej”⁶. W tym miejscu nie sposób nie zaznaczyć, że okazuje się to niełatwe w wymiarze międzynarodowym, co uwidoczniło się w odstąpieniu od Unii Europejskiej Wielkiej Brytanii, a narastające problemy i wewnętrzne unijne konflikty dają podstawę do stwierdzenia, że ten gospodarczo-polityczny związek stoi obecnie na rozdrożu⁷.

Członkostwo w Unii Europejskiej związane jest ze zgodą nie tylko na pewne kompromisy polityczno-ekonomiczne, ale również na międzypaństwową konfrontację rozwiązań edukacyjnych. Niewłaściwy jest jednak „jednokierunkowy transfer”⁸ i dyktat nowych rozwiązań oświatowych z pominięciem panujących w danym państwie odmiennych warunków o wielowymiarowym i złożonym cha-

³ M. SZYMAŃSKI: *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013, s. 57.

⁴ Ibidem, s. 58.

⁵ Ibidem.

⁶ Ibidem, s. 59.

⁷ *Raport Polska 2050*. Red. M. KLEIBER i in. Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, s. 24, http://rp2050.czasopisma.pan.pl/images/data/rp2050/wydania/rp2050/02_Polska_a_Swiat_Perspektywa_2050_R.pdf [dostęp: 3.01.2017].

⁸ B. ŚLIWERSKI: *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2015, s. 128.

rakterze, ponieważ odciska się to w sposób negatywny na systemie edukacyjnym tego państwa i wszystkich jego podmiotach. „Nie można bowiem bezrefleksyjnie przenosić rozwiązań z państwa demokracji bezpośredniej czy partycypacyjnej do państwa o przedstawicielskiej czy o etatystycznej polityce oświatowej”⁹, co, jak się wydaje, w pewnym stopniu nas dotyka¹⁰.

Zmiany związane z transformacją ustrojową stały się udziałem nie tylko Polski, ale wielkiej rzeszy obywateli krajów Europy Środkowej i Wschodniej, którym udało się wyjść spod reżimu władzy totalitarnej. Przekształcenia związane z reorganizacją ustroju społeczno-politycznego nie okazały się wolne od błędnych i chybionych decyzji¹¹ i dotknęły w znacznej mierze, obok gospodarki i polityki, także i sferę edukacji. Szeroko na ten temat pisze w swych licznych publikacjach Bogusław Śliwerski, zauważając, że „okres przemian ustrojowych cechowało projektowanie, wdrażanie, odwoływanie oraz kwestionowanie przez kolejne ekipy reform strukturalnych i programowych w systemie szkolnym. Można dostrzec wyraźny brak w tych procesach jakiegokolwiek regularności czy kumulowania zgromadzonych doświadczeń. Mieliśmy tu do czynienia z ustawicznym konfliktem między zwolennikami autonomii, decentralizacji i uspołecznienia oświaty a ich jawnymi lub skrytymi wrogami”¹². Rozwiązywaniu pojawiających się problemów edukacyjnych na różnych szczeblach nie sprzyjała, zdaniem autora, nieustanna restrukturyzacja ministerstwa edukacji łączonego raz z ministerstwem sportu, raz z ministerstwem nauki czy szkolnictwa wyższego, „by powrócić do wyodrębnionej struktury władzy centralnej, która zajmowałaby się tylko i wyłącznie systemem oświatowym w naszym kraju”¹³.

W świetle gruntownych analiz dłużej przetrwałych przekształceń polskiej edukacji B. Śliwerski wskazuje na zjawisko nieprzerwanego¹⁴ upolityczniania edukacji

⁹ Ibidem.

¹⁰ B. Śliwerski pokazuje tu zjawisko przywiązywania dużej wagi do porównywalności dyplomów w krajach unijnych jako kolonizacji wymagań odnoszących się do mającego w nich miejsce kształcenia ogólnego i zawodowego, które to w określonych krajach powinno być kierowane przez własną politykę edukacyjną. B. ŚLIWERSKI: *Edukacja (w) polityce...*, s. 128.

¹¹ M. SZYMAŃSKI: *Socjologia edukacji...*, s. 59.

¹² B. ŚLIWERSKI: *Manipulacje w polityce oświatowej III RP*. W: *Nauczyciel w krajach postsocjalistycznych jako sprawca i ofiara manipulacji. Studium teoretyczno-empiryczne*. Red. A. WRÓBEL. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2010, s. 36.

¹³ Ibidem.

¹⁴ W czasach PRL mieliśmy do czynienia z całkowitą podległością edukacji panującej i „jedynie słusznej” doktrynie komunistycznej. Dominowała tzw. pedagogika socjalistyczna, będąca dowodem na instrumentalne powiązanie pedagogiki z przewodnią ideologią. Takie środki pedagogiczne, jak: język, instytucje, ludzie, działania czy symbole używane były po to, aby budować w ludziach (głównie młodych) przeświadczenie o wyjątkowych „walorach wybranego sposobu ujmowania bytu społecznego i człowieka w nim funkcjonującego, z równoczesnym odrzucającym traktowaniem innych możliwych jego porządków” (J. RUTKOWIAK: *Z problematyki społecznego zaangażowania pedagogiki; „upolitycznienie” i „polityczność” jako jej pulsujące kategorie*. W: *Nauki pedagogiczne w Polsce. Dokonania, problemy, współczesne zadania, perspektywy*. Red. T. LEWOWICKI, M.J. SZYMAŃSKI. Kraków, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2004, s. 35). Okazuje

(zglobiają je i opisują nie tylko inni rodzimi badacze, ale i zagraniczni teoretycy¹⁵, co wskazuje na jego szerszą skalę). Zdaniem autora zmieniające się formacje rządzące także usiłowały uzyskać jak największy wpływ na edukację, a ich najbardziej dające się zauważyć odmienne stanowiska można zamknąć w takich kwestiach, jak: miejsce szkolnictwa niepublicznego w państwie; sposób zarządzania systemem oświatowym; zakres reform i innowacji edukacyjnych; finansowe zabezpieczanie kosztów kształcenia i wychowania; płace i granice autonomii pedagogicznej nauczycieli; istota i zakresy wychowania społeczno-moralnego i religijnego w edukacji publicznej; rola szkoły w kształceniu i wychowaniu dzieci i młodzieży oraz rola samorządów, a także takich organów, jak: rada szkoły, rada rodziców, samorząd uczniowski, rada pedagogiczna itd., w reformowaniu oświaty; rola związków zawodowych i ich wpływ na oświatę; temporalny i strukturalny wymiar kształcenia publicznego; program kształcenia ogólnego i zawodowego; system egzaminowania i zapewniania jakości kształcenia (standardy, egzaminy, ocenianie itp.); decyzje ekonomiczne, problemy gospodarcze, międzynarodowa polaryzacja polityczna i globalne zmiany ekonomii wraz z koniecznością ich rozpatrywania z udziałem edukacji; kwestie rozmaitej równości i nierówności (dostęp do edukacji, płeć, religia itp.) oraz sposób motywowania uczniów do uczenia się: dyrektywny – niedyrektywny, nakazowy, wspomagający itp.¹⁶ Odsłonięty przez B. Śliwerskiego brak zgody co do wskazanych obszarów sprawił, że edukacja, zamiast się stabilizować, ulegała ciągłej destabilizacji¹⁷.

Gwałtowne i w swym początkowym zamysle wyzwalające z „autorytarnego etatyzmu państwa”¹⁸ przekształcenia nie doprowadziły w efekcie do konstruktywnych zmian w edukacji. Wydaje się, że istotną tego przyczyną były negatywnie

się, że okres transformacji ustrojowej nie zmienił jednak tendencji zawłaszczania edukacji przez siły polityczne (T. SZKUDLAREK: *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1993; A. NAŁASKOWSKI: *Polityczność edukacji. Parę refleksji*. W: *Wychowanie a polityka: tradycje i współczesność*. Red. W. WOJDYŁO, M. STRZELECKI. Toruń, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 1997; Z. KWIECIŃSKI: *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, 2007), a w ostatnich latach doszło wręcz do nasilenia się upolityczniania edukacji „w sensie gry interesów określonych ideologicznie grup” (E. POTULICKA, J. RUTKOWIAK: *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010, s. 9) chcących zawładnąć tą sferą społecznego życia, o czym nieco szerzej piszę w dalszych fragmentach tego opracowania.

¹⁵ Wśród tych drugich jest Jerome Bruner, który upomina się o bardziej oficjalne demaskowanie i branie pod uwagę tego faktu. J. BRUNER: *Kultura edukacji*. Przeł. T. BRZOSTOWSKA-TERESZKIEWICZ. Kraków, Wydawnictwo „Universitas”, 2006, s. 50.

¹⁶ B. ŚLIWERSKI: *Manipulacje w polityce oświatowej...*, s. 38–39.

¹⁷ M. DUDZIKOWA: *Użyteczność pojęcia działań pozornych jako kategorii analitycznej. Egzemplifikacje z obszaru edukacji (i nie tylko)*. W: *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Red. M. DUDZIKOWA, K. KNASIECKA-FALBIERSKA. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013, s. 38.

¹⁸ Z. KWIECIŃSKI: *Zapętlenie kwestii edukacyjnej w sytuacji gwałtownej zmiany jej kontekstu*. W: *Psychologiczno-edukacyjne aspekty przesilenia systemowego*. Red. J. BRZEZIŃSKI, Z. KWIECIŃSKI. Toruń, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2000, s. 189.

oceniane reformy¹⁹, które nie przyniosły deklarowanych dobrodziejstw, a wręcz przeciwnie, spowodowały m.in. obniżenie się poziomu nauczania, ograniczenie uczniów sztywnymi standardami, symulowanie merytorycznej selekcji oraz pogłębianie się różnic uwarunkowanych czynnikami społecznymi²⁰. Destrukcyjna natura reform zasadzała się na tym, że nie przybrały one oddolnego charakteru społecznego, ale wprowadzane były odgórnie przez zmieniające się elity rządzące, często o różniących się poglądach politycznych lub odmiennych światopoglądach²¹. Maria Dudzikowa, nie wahaając się mówić o wywołanym skrajnym chaosie w systemie oświaty, piętnuje za Z. Kwiecińskim takie cechy nieudanych prób reformowania oświaty, jak: „biurokratyczny i centralistyczny etatyzm [...]; kontynuacja i destrukcja pod hasłami wielkich obietnic (likwidacja przedszkoli, rozerwanie jednolitej powszechnej szkoły ogólnokształcącej, zniszczenie szkolnictwa zawodowego, wzmocnienie mechanizmów selekcji społecznej pod hasłami wyrównywania szans, liberalna szkoła powszechna z rygorystycznym egzaminem na jej końcu, dewaluacja matur, rzekomy »bon oświatowy«, brak systemu kształcenia dorosłych i instytucjonalnych ram dla uczenia się przez całe życie, chaos w kształceniu nauczycieli, bezpłatne szkoły wyższe dla najbogatszych, skok solaryzacji akademickiej kosztem jakości kształcenia i poziomu życia rodzin); »mętne wizje« i obietnice bez pokrycia”²². Podobnego zdania jest także B. Śliwerski, który zauważa, że kolejne reformy zakorzenione w starym trybie legitymizacji, wprowadzające głównie dezorganizację i zamęt w systemie oświatowym, sprawiały, że nic istotnego nie ulegało konstruktywnej zmianie²³. Niejako już u ich podstaw legły obciążenia związane z długoletnią indoktryną marksistowsko-leninowską oraz nierozjaśnione „białe plamy» między innymi w historii współczesnej, wiedzy o społeczeństwie i kulturze, w literaturoznawstwie, a tym samym także w ich nauczaniu i prowadzeniu badań naukowych”²⁴. Dały wtedy o sobie znać takie cechy naszego społeczeństwa wskazane przez

¹⁹ W opinii Z. Kwiecińskiego doszło do niszczenia oświaty za pośrednictwem chaotycznej adaptacji reform do oczekiwań społecznych, uszczuplania nakładów finansowych państwa na edukację, oddziaływania kształtującego się rynku, nieprzemyślanego naśladownictwa zachodnich wzorców oraz tych z rodzimej przeszłości, nieustannej rotacji wciąż mało kompetentnych i odpowiedzialnych rządowych decydentów. Z. KWIECIŃSKI: *O reformie oświaty: co wyrównywać, co różnicować, czego najbardziej potrzeba. Głos w dyskusji*. W: *Problemy doskonalenia systemu edukacyjnego w Polsce*. Red. H. MOROZ. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2008, s. 13.

²⁰ Z. KWIECIŃSKI: *Próba analizy krytycznej pierwszych egzaminów zewnętrznych w szkolnictwie powszechnym w roku 2002*. W: *Diagnoza pedagogiczno-psychologiczna wobec zagrożeń transformacyjnych*. Red. K. WENTA, W. ZEIDLER. Szczecin, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, 2002, s. 45.

²¹ B. ŚLIWERSKI: *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2009.

²² M. DUDZIKOWA: *Użyteczność pojęcia działań pozornych...*, s. 39.

²³ B. ŚLIWERSKI: *Podwójny pozór w edukacji na przykładzie koncepcji Paula Freire’a*. W: *Sprawcy i/lub ofiary działań...*, s. 127.

²⁴ Ibidem, s. 114.

Z. Kwiecińskiego, jak m.in.: uchylanie się od respektowania prawa i zajmowanie postaw roszczeniowych, konserwatyzm formalny i dystans wobec angażowania się w tworzenie zmian, upatrywanie źródeł własnej deprywacji poza sobą, odczuwanie niewładności politycznej oraz bezsilności, egzystencja pozbawiona wartości oraz spójnych norm, rytualność religijna, brak więzi społecznych i kulturowego spoiwa do ich konstrukcji, oczekiwanie na siły zewnętrzne w zrekomensowaniu odczuwanych krzywd²⁵. W oczach B. Śliwerskiego odsłonięte przypadłości sprawiły, że część społeczeństwa stała się ofiarami ówczesnych przekształceń.

O losie przemian zasadniczo przesądziło jednak szybkie odstąpienie od planowanego programu reform przez władzę postsocjalistyczną przejmującą zarządzanie w 1993 roku. Wówczas to zaczęło powracać i postępować niekorzystne upartyjnienie systemu edukacyjnego, zatrzymanie decentralizacji oświaty (a podtrzymanie etatyzmu), stawianie oświaty poza kontrolą społeczną, mistyfikowanie samorządności oświatowej i szkolnej, ograniczanie autonomii wszystkich podmiotów edukacyjnych (uczniów, ich rodziców oraz nauczycieli), ugruntowanie się pozoru oraz uprawianie fikcji edukacyjno-wychowawczej²⁶. Doszło przez to do stworzenia korzystnego gruntu dla kolejno pojawiających się kilkunastu faz ministerialnego reformowania polskiej oświaty²⁷, za pośrednictwem których niezależnie od formacji politycznej miało miejsce uzależnianie edukacji. Z szeroko prowadzonych analiz B. Śliwerski wyłonił cztery warianty zależności systemu oświatowego od panującego układu społeczno-politycznego. Jeden z nich – wariant całkowitej i wzajemnej stabilności – ogranicza funkcje oświaty do etatystycznej i reprodukcyjnej, co przyczynia się do utrzymywania istniejącego ładu społeczno-politycznego. Znamiona tego typu nosiły oświata peerelowska oraz propozycje przekształceń Katarzyny Hall. Innym – emancypacyjnym – wariantem jest podejmowanie reform ze względu na brak satysfakcji społecznej lub chęć zaspokajania potrzeb oraz aspiracji w zmienionych (czy perspektywicznych) warunkach społeczno-politycznych, co cechowało politykę Henryka Samsonowicza (1989–1990) i Roberta Głębockiego. Istnieje również wariant komplementarności reform, w którym dochodzi pomiędzy władzami oświatowymi i państwowymi do uzupełniania się w dynamice dokonywanych przekształceń – doszukać się można owej komplementarności w przekształceniach z lat 1997–2000 oraz 2000–2001. Odmienne rzecz się ma z zależnością, w której oświata występuje w charakterze przeciwnika zmian, kiedy jej podmioty (np. nauczyciele) są im przeciwnie i stawiają opór. Ten ostatni wariant, umiejscawiający oświatę w roli inhibitora

²⁵ Z. KWIECIŃSKI: *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*. W: *Ewolucyjna tożsamość pedagogiki*. Red. H. KWIATKOWSKA. Warszawa, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, 1994, s. 20, za: B. ŚLIWERSKI: *Podwójny pozór w edukacji...*, s. 113.

²⁶ Ibidem, s. 115.

²⁷ B. ŚLIWERSKI: *Problemy współczesnej edukacji...*

zmian, uwidocznił się w latach 1991–2007, dobitnie zaznaczając się w reformie edukacji z 1999 roku, kiedy to urząd ministra piastował Mirosław Handke²⁸.

W jednej z najnowszych książek B. Śliwerski analizuje strategie politycznego zarządzania oświatą i jej reformowania. Rozpoczyna od omówienia typowych dla minionego ćwierćwiecza strategii natury politycznej i kolejno przedstawia:

- strategię agresywną – występuje ona wówczas, kiedy rządowi towarzyszy siła i zdecydowanie we wprowadzaniu zaprojektowanych zmian, a opór opozycyjnych środowisk jest na tyle mocny (wsparty negatywnym nastawieniem opinii publicznej, organizacji pozarządowych, ekspertów oraz zaangażowaniem mediów), że skutecznie przeciwstawiają się one agresywnie forsowanym przekształceniom ministerialnym;
- strategię konserwatywną – stosowana jest w sytuacji osłabienia władz oświatowych w takim stopniu, aby nie mogły one wprowadzać nowych rozstrzygnięć – wtedy to zmuszone są do konserwatywnego utrzymywania istniejących uregulowań;
- strategię centralistycznych reform – pojawia się w momencie siłowego poparcia projektu rządowego ze strony parlamentu, środowisk finansowych itd., podczas gdy opozycja nie potrafi się temu przeciwstawić lub wykazuje brak zainteresowania kwestiami edukacyjnymi;
- strategię defensywną – obiera ją władza w sytuacji, kiedy ani ona, ani opozycja nie posiadają silnej argumentacji na rzecz zmian oraz poparcia (społecznego, finansowego, merytorycznego itp.) dla ewentualnych zmian²⁹.

Autor następnie przechodzi do bardziej istotnych z pedagogicznego punktu widzenia strategii reformowania oświaty i kolejno charakteryzuje: strategię *basis-upward*, strategię bipolarną (*sandwich*), strategię *keil* (wbicia kija), strategię *multi-nucleus* oraz strategię *top-down*.

Pierwsza z nich (*basis-upward*) zaistniała pod koniec lat dziewięćdziesiątych XX wieku i towarzyszyła wewnątrzszkolnemu doskonaleniu nauczycieli. Przebieg tej strategii związany był z projektowaniem zmian w sposób oddolny, przez samych nauczycieli, rodziców czy ruchy społeczne „na zasadzie tworzenia w szkołach publicznych programów czy klas autorskich [...]”³⁰.

Strategia bipolarna wiązała się z dopingowaniem nauczycieli przez Ministerstwo Edukacji Narodowej do konstruowania i wdrażania własnych projektów do codziennej praktyki przy uzyskanym wsparciu naukowym, prawnym i organizacyjnym (przykładem może być otwieranie publicznych szkół eksperymentalnych)³¹.

Kolejna strategia – *keil* – polegała na inicjowaniu zmian programowych i metodycznych przez lokalnych metodyków, ekspertów i doradców skupionych

²⁸ Ibidem, s. 312–314.

²⁹ B. ŚLIWERSKI: *Edukacja (w) polityce...*, s. 172–176.

³⁰ Ibidem, s. 176.

³¹ Ibidem, s. 177.

przy ośrodkach doskonalenia nauczycieli, centrach kształcenia praktycznego lub organizacjach pozarządowych³².

Dalsza ze strategii – *multi-nucleus* – miała postać inicjowania i lokowania w rozmaitych miejscach „zdecentralizowanych rozwiązań edukacyjnych, rozproszonych wspaniu oporu edukacyjnego, takich jak edukacja domowa czy publiczne szkoły autorskie”³³.

Ostatnia ze strategii – *top-down* – zaznaczyła się we wprowadzaniu zmian oświatowych „z góry na dół, czyli centralistycznie i hierarchicznie”³⁴. Warto dodać, że jej cechą jest narzucanie podmiotom edukacyjnym i całemu społeczeństwu przez władze państwowe (decydentów politycznych, biurokratycznych) określonej koncepcji zmian, „które służyć mają wąsko pojmowanym interesom państwa”³⁵.

B. Śliwerski porusza jeszcze jedną ważną dla tego opracowania kwestię strategii podmiotowej realizacji reform, zwracając uwagę na to, że nawet najmniejsza zmiana wprowadzana jest w życie szerokiego grona osób przez konkretnego innowatora, którego zobowiązuje się do posiadania świadomości strategii politycznych, „aby były adekwatne do najważniejszych warunków funkcjonowania placówki edukacyjnej czy nawet całego systemu w ramach reform ustrojowych [...]”³⁶. Ze strony innowatora, za jakiego należałoby uznać każdego z reformujących oświatę ministrów, realnie oddziałującego na szeroko pojętą sytuację podmiotów edukacyjnych (głównie nauczycieli i uczniów oraz ich rodziców), konieczne jest „dopasowanie stylu wywierania wpływu na zaistnienie zmiany do kultury organizacyjnej środowiska, w którym chce się ją wprowadzić”³⁷. Tymczasem wśród stosowanych strategii efektywnej zmiany społecznej w zależności od osobistego oddziaływania na ludzi wymienić można nie zawsze wpisujące się w ten kanon, a mianowicie: strategię empiryczno-racjonalną (zakładającą przyjęcie reformy w środowisku, dla którego została opracowana, uwarunkowane przeświadczeniem osadzonych w nim podmiotów o wynikającym dla nich perspektywicznym dobrostanie), strategię normatywno-redukcyjną (opierającą się na zaufaniu wprowadzających reformę do racjonalności podmiotów, przy jednoczesnym ich podporządkowywaniu mającym nastąpić zmianom dzięki nowo tworzonej normom oraz mieszance kształcenia i perswazji) oraz strategię siły i przymusu (polegającą na wykorzystywaniu przez reformatorów władzy strukturalnej, fizycznej oraz przymusu organizacyjnego i ekonomicznego na rzecz zaakceptowania zmiany). Obok wskazanych strategii B. Śliwerski wyodrębnia strategię osoby i jej charyzmatu. Z uwagi na to, że łączy ona w sobie

³² Ibidem.

³³ Ibidem, s. 178.

³⁴ Ibidem, s. 179.

³⁵ Ibidem.

³⁶ Ibidem, s. 185.

³⁷ Ibidem.

interes jednostki z interesem społecznym i wpływa z bezinteresownej troski jej inicjatora o dobro wspólne, posiada dużą siłę rozumienia i akceptowania zmiany przez środowisko mające się jej poddać³⁸. Spoglądając na obszerne analizy tego autora, można powiedzieć, że jest ona jednak niezwykle rzadko spotykana, gdyż wprowadzane odgórnie przez polityków przekształcenia edukacyjne z reguły wiązały się raczej z siłowym naporem i wywieraniem przymusu. Podmioty oświatowe, w tym głównie nauczyciele bezpośrednio realizujący narzucane i wciąż ewoluujące wraz z nowymi ministrami zmiany, z uwagi na swą podległość strukturalną w tworzonych przez władzę układach oraz uzależnienie ekonomicznie i organizacyjnie zmuszone były do wdrażania reform³⁹. Chcąc zachować swoje zawodowe umiejscowienie i nie zostać odsuniętym na margines z powodu nieprzystawalności do nowo wykreowanej rzeczywistości, nauczyciele ciągle godzili się z coraz to nowszymi zarządzeniami i stawianymi wymaganiami⁴⁰, których natura niejednokrotnie wydawała się schizofreniczna. Uwydatniła się ona w zauważonej przez Bogusławę D. Gołębnik sprzeczności pomiędzy wysuwaniem postulatem kreatywności i inicjatywy nauczycieli a licznymi i precyzyjnie stawianymi wymogami formalnymi, wręcz zamykającymi im drogę do pożądanego twórczości oraz czyniącymi oficjalnie głoszoną potrzebę ich emancypowania się ideologicznym sloganem⁴¹. Dowodem przemawiającym za niespójnością oczekiwań wobec nauczycieli jest także rozdzźwięk pomiędzy sferą publicznych deklaracji władz oświatowych odnośnie do przypisywania nauczycielowi statusu autonomicznego podmiotu własnego działania a sferą praktyki, w której sytuowany jest on w roli „urzeczowionego producenta”⁴², nieustannie zobowiązywanego do administracyjnego posłuszeństwa.

Warto zauważyć, że schizofreniczna natura kierowanych do nauczycieli wytycznych objawiła się już na początku przekształceń transformacyjnych⁴³. W latach dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia dała o sobie znać za sprawą utrzymującego się stereotypu nauczyciela w aureoli, „autorytetu społecznika, kogoś szlachetnego ideowo, dbałego o dobro społeczne, ofiarnego, bezinteresownego,

³⁸ Ibidem, s. 185–186.

³⁹ E. RODZIEWICZ: „Szkoly myślenia” w edukacji. *Praktyki myślenia wychowawczego – teorie – orientacje edukacyjne*. W: *Edukacja wobec zmiany społecznej*. Red. J. BRZEZIŃSKI, L. WITKOWSKI. Poznań–Toruń, Wydawnictwo Edytor, 1994.

⁴⁰ Por. H. SĘK: *Wypalenie zawodowe nauczycieli. Społeczne i podmiotowe uwarunkowania*. W: *Edukacja wobec zmiany...*

⁴¹ B.D. GOŁĘBNIK: *Szkola wspomagająca rozwój*. W: *Pedagogika*. T. 2. Red. Z. KWIECIŃSKI, B. ŚLIWERSKI. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007.

⁴² A. MĘCZKOWSKA: *Opór jako szansa kształtowania się podmiotowej tożsamości współczesnego nauczyciela*. W: *Nauczyciel – tożsamość – rozwój*. Red. R. KWIECIŃSKA, S. KOWAL, M. SZYMAŃSKI. Kraków, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2007, s. 100.

⁴³ Tadeusz Lewowicki zauważył, że przekształcenia te zapoczątkowały ścieranie się dwóch łańdów: hierarchicznego i demokratycznego. W przypadku nauczycieli do głosu równocześnie dochodziła głęboko ugruntowana filozofia adaptacyjna oraz coraz silniej pożądana filozofia krytyczno-kreatywna. T. LEWOWICKI: *Przemiany oświaty*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1997.

zdołnego do poświęceń [...]”⁴⁴, wraz z równoczesną sprzecznością pomiędzy niezmiennością trudnych warunków a „rozpowszechnianym pragmatycznym i indywidualnym nastawieniem do życia i działalności”⁴⁵. Obszar sprzeczności w tym zawodzie powiększał się razem z potęgowaniem konieczności podporządkowywania się nieustającym reformatorskim przekształceniom (pochodzącym z zewnątrz i przygotowywanym bez włączania nauczycieli) kolidującym z nadziejami na autonomię i podmiotowość. Pojawił się wyłom między nauczycielskim profesjonalizmem a odbieraną przez nauczycieli edukacyjną rzeczywistością, przynoszącą niejednokrotnie poczucie braku stabilności i lęki, a w końcu ograniczenie refleksyjności nad nowymi rządzącymi nią regułami. Z czasem nauczyciele stawali się uprzedmiotowionymi pragmatykami, narzędziami w sprawnej produkcji szkolnych sukcesów uczniów, a ekonomicznych – szkoły, która zaczęła kształcić nienasyconych konsumentów i zręcznych producentów. Ta naświetlona (w oparciu o przeprowadzone badania) przez Wandę Drózkę sytuacja generowała niezwykle silne napięcia w pełnieniu roli społecznej nauczycieli, doprowadzając do jej deprofesjonalizacji⁴⁶.

Wydaje się więc, że to właśnie trwanie w schizofrenicznie konstruowanych realiach odcisnęło piętno na tej grupie zawodowej, generując takie nauczycielskie słabości, zauważone przez Roberta Kwaśnicę, jak: samoograniczenie powinności zawodowych, skłonność do przekształcania problemów praktyczno-moralnych w pytania techniczne oraz do skracania i zawężania perspektywy osobistego rozwoju⁴⁷. Samoograniczenie związane jest zarówno z przekonaniem, że zasadniczym obowiązkiem nauczyciela jest wykonawstwo stawianych przed nim celów i zewnętrznie formułowanych zadań, jak i z postrzeganiem siebie li tylko w roli ich wykonawcy ocenianego z punktu widzenia biegłości w tym zakresie. Przekształcanie problemów praktyczno-moralnych w techniczne nadaje natomiast jego działaniom wyłącznie technologicznego sensu. Nauczyciel ciągle poszukuje więc algorytmów metodycznych i wychowawczych, pragnie sprawnie rozwiązywać rozmaite problemy natury społecznej i etycznej bez angażowania w to uczniów, bez wchodzenia z nimi w dialog i bez wspólnego poszukiwania dróg ich rozstrzygnięcia. Przez to uczniowie nabierają cech przedmiotu nauczycielskich oddziaływań, machinalnie kształtowanych według zatwierdzonych wzorców moralnych. Skracanie i zawężanie perspektywy zawodowego rozwoju pojawia się na skutek stawiania siebie wyłącznie w roli wykonawcy tego, co nakazane. Nauczyciel redukuje w ten sposób swoją postawę wobec terażniejszości

⁴⁴ W. DRÓZKA: *Nauczyciel. Autobiografia. Pokolenia. Studia pedeutologiczne i pamiętnikoznawcze*. Kielce, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, 2002, s. 92.

⁴⁵ Ibidem.

⁴⁶ W. DRÓZKA: *Generacja wielkiej zmiany: studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich 2004*. Kielce, Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego, 2008.

⁴⁷ R. KWAŚNICA: *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganii nauczycieli w rozwoju*. Wrocław, Wrocławska Oficyna Nauczycielska Wojewódzkiego Ośrodka Metodycznego, 1994, s. 32–34.

i przyszłości, co uzewnętrznia się w postrzeganiu samorozwoju jako nabywania kompetencji technicznych. Koncentrując się zatem na ich podnoszeniu, poszukuje gotowych rozwiązań metodycznych i chętnie za nimi podąża. Zainteresowany jest wiedzą techniczną, którą może się posłużyć na prawach reguł, metod oraz stworzonych scenariuszy nauczycielskich działań. Nieskory jest jednak do poddawania przysposobianych gotowych rozwiązań krytycznemu namysłowi i nie widzi potrzeby refleksji nad istotą swej działalności⁴⁸.

Niekorzystne konsekwencje ciągłych zmian edukacyjnych, ocenianych negatywnie przez szerokie grono pedagogów, wydają się mieć ponadnarodowy charakter. Ich destrukcyjny wpływ na nauczycieli, którym z jednej strony głośno deklaruje się autonomię, a z drugiej – nie pozostawia innego wyboru, jak tylko bycie trybami w maszynierii władzy i obiektami manipulacji⁴⁹, zauważalny jest także w innych krajach. Brian Thorne, charakteryzując edukacyjną scenę Wielkiej Brytanii, pisze, że rozgrywana na niej polityka, która przedkłada podwyższanie standardów nad koszty ponoszone przez człowieka, „doprowadza nauczycieli do załamania, będących wynikiem wycieńczenia i nieznośnego stresu [...]”⁵⁰. Przyczynia się także do wzrostu podziałów nie tylko wśród nauczycieli, ale i wśród uczniów, do chęci wzajemnego konkurowania, a nie współpracy, „pogłębiając w ten sposób alienację oraz obawę niewydolności, którą stręczy się na wyłączne potrzeby ekonomii. Ta z kolei ma rzekomo zapewniać bezpieczeństwo, ale wydaje się raczej tylko wywoływać żrący niepokój prowokowany przez nietrwałość i krótkoterminowość”⁵¹.

Standaryzacja, o której mówi B. Thorne, oraz idące za nią negatywne konsekwencje mają związek z ostatnim ze wskazanych przez M. Szymańskiego rodzajów gruntownych zmian społecznych, a mianowicie z globalizacją, nazywaną też: korporacjonizmem, neokonserwatyzmem czy neoliberalizmem⁵².

1.2. Nauczyciel uwikłany w neoliberalne konteksty edukacji

W kształtowaniu się procesów globalizacyjnych znaczącą rolę odegrało tworzenie się coraz silniejszych korporacji przemysłowych i usługowych⁵³. To za pośrednictwem takich globalnych instytucji, jak m.in.: Bank Światowy, Międzynarodowy Fundusz Walutowy, Światowa Organizacja Handlu, wcielane

⁴⁸ Ibidem.

⁴⁹ B. ŚLIWERSKI: *Manipulacje w polityce oświatowej...*

⁵⁰ B. THORNE: *Zamiast empatii – podnoszenie standardów, zamiast wspólnoty – fabryki uczenia się: edukacyjna scena Wielkiej Brytanii*. W: *Wspólnota pedagogicznego niepokoju*. Red. J. DANILEWSKA. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2008, s. 22.

⁵¹ Ibidem.

⁵² E. POTULICKA: *Teoretyczne podstawy neoliberalizmu a jego praktyka*. W: E. POTULICKA, J. RUTKOWIAK: *Neoliberalne uwikłania edukacji...*, s. 40.

⁵³ M. SZYMAŃSKI: *Socjologia edukacji...*, s. 58.

są w życie projekty o charakterze neoliberalnym. Instytucje ponadnarodowego interesu odgrywają aktywną rolę także w naszym kraju, przekonując ekonomiczne grupy rządów „do działania na rzecz zabezpieczania interesów europejskiego i amerykańskiego kapitalizmu”⁵⁴.

W *Raporcie Polska 2050* zwrócono uwagę na pewne niepokojące zjawiska związane z globalizacją, a ściślej – z zakładaną demokracją wraz z ograniczoną rolą państwa i „w warunkach względnie zamkniętych granic państwowych oraz dominacji kultury euroatlantyckiej. Jako efekt takiego rozwoju pojawił się najpierw podział na bogatą Północ i biedne Południe. Globalizacja, ze wszystkimi z niej wynikającymi konsekwencjami, doprowadziła po pierwsze – do ograniczenia suwerenności poszczególnych państw, po wtóre – do zaniku efektywnego ładu w gospodarce światowej, po trzecie – do pojawienia się odmiennych trajektorii rozwoju w niektórych państwach dawnego szeroko rozumianego Południa, po czwarte zaś – do starcia się różnych systemów kulturowych na arenie światowej”⁵⁵. Niosą one za sobą pewne zagrożenia, wśród których autorzy raportu wymieniają: terroryzm, mafie, handel żywym towarem, szarą strefę, raje podatkowe, liczne konflikty zbrojne ograniczone terytorialnie, upowszechniający się konsumpcjonizm, metropolizację, narastające fobie narodowościowe i religijno-kulturowe. Te negatywne przejawy globalizmu były dotąd w Polsce jeszcze względnie ograniczone, jednakże na skutek coraz silniejszego łączenia się naszego kraju z systemem światowej gospodarki i polityki należy się spodziewać ich upowszechniania⁵⁶.

Niepokój budzi także charakter i szeroki zakres wpływów, jakie kultura neoliberalna wywiera na edukację. Przypominają one (jak się zdaje) znamiona pewnego rodzaju kulturalizmu niosącego za sobą zespół dominujących przeświadczeń, narzucających z kolei społeczności określone formy bycia zgodne z jego tezami. Zasadzając się na zideologizowanych regułach, próbuje on sobie podporządkować wszystkie rejonny ludzkiej egzystencji „w imię wybranych wartości i uciekając się do przymusu jako jedyne skutecznego narzędzia”⁵⁷. Rodzi się w tym miejscu pytanie o reguły neoliberalizmu, o jego istotę. Warto nawiązać do gruntownych ustaleń z tego zakresu, dokonanych przez Eugenię Potulicką i Joannę Rutkowiak.

Opierając się na twierdzeniu Ronalda Muncka, E. Potulicka neoliberalizmem określa strategię zarządzania zglobalizowanym światem⁵⁸. Aparat państwa wy-

⁵⁴ E. POTULICKA: *Studia pedagogiczne w neoliberalnym programie edukacji*. W: *Szkola wyższa w toku zmian. Debata wokół ustawy z dnia 18 marca 2011 roku*. Red. J. KOSTKIEWICZ, A. DOMAGAŁA-KRĘCIOCH, M.J. SZYMAŃSKI. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2011, s. 73.

⁵⁵ *Raport Polska 2050...*, s. 23–24.

⁵⁶ *Ibidem*, s. 24.

⁵⁷ B. SKARGA: *Tercet metafizyczny*. Kraków, Wydawnictwo „Znak”, 2009, s. 157–158.

⁵⁸ R. MUNCK: *Neoliberalizm a polityka oraz polityka neoliberalizmu*. W: *Neoliberalizm przed trybunałem*. Red. A. SAAD-FILHO, D. JOHNSTON. Warszawa, Instytut Wydawniczy KiP, 2009, s. 113, za: E. POTULICKA: *Teoretyczne podstawy neoliberalizmu...*, s. 39.

korzystywany jest „w celu ułatwienia akumulacji kapitałowi krajowemu i zagranicznemu. Po zakorzenieniu się neoliberalizmu w świecie anglosaskim został on reszcie świata narzucony”⁵⁹. Skutkiem tego interesy wielkich korporacji w dużym stopniu mogą przesądzać o polityce socjalnej i ekonomicznej wielu państw, a niekontrolowane społecznie mechanizmy rynkowe pozwalają na kierowanie losem ludzi⁶⁰. To „ekonomia dyktuje ludziom swoje warunki, a nie odwrotnie”⁶¹. Sprawia, że zyski nie trafiają do nich i stawiane są ponad nimi.

„Neoliberalizm, określaną jako ideologia, światopogląd, dyskurs lub epoka, która rozpoczęła się pod koniec lat siedemdziesiątych XX wieku (kiedy uznano, że należy ożywić kapitalizm, który niebezpiecznie tracił swój rozmach), zawdzięcza swoje koncepcyjne zaplecze przede wszystkim filozofującym ekonomistom: F. von Hayekowi oraz M. Friedmanowi, teoretykom dynamiki gospodarki wolnorynkowej, a swoje upowszechnienie w świecie – odpowiednim działaniom sieci wyspecjalizowanych i należycie finansowanych instytucji narzucających ludziom te idee, jako jedyne i najlepsze zasady zarządzania obecnego świata”⁶². Na tym gruncie doszło do przyspieszonego rozwoju kapitalizmu, któremu towarzyszyły kumulacja środków finansowych w skali globalnej, intensyfikacja produkcji i handlu, wzrost konkurencyjności oraz obniżanie podatków od najwyższych dochodów przy równoczesnym ograniczeniu zobowiązań socjalnych państwa – te dwa zjawiska (ograniczenie opieki socjalnej państwa i rozpęd gospodarczo-ekonomiczny) „razem wzięte stanowią rdzeń neoliberalizmu”⁶³.

Należy (za J. Rutkowiak) podkreślić, że korporacyjna forma neoliberalizmu nie sprowadza się jedynie do zabiegów gospodarczych, ale ekspansywnie usiłuje podporządkować sobie całość kultury, a co za tym idzie – także i mentalność ludzi. Głównym obiektem swych zainteresowań ekonomia korporacyjna czyni więc człowieka, „który jako producent i konsument, a więc główny czynnik dynamizowania obrotów, stanowi podstawowy element neoliberalnego funkcjonowania planety”⁶⁴. To sprawia, że wzrasta zainteresowanie perspektywicznym

⁵⁹ E. POTULICKA: *Teoretyczne podstawy neoliberalizmu...*, s. 39–40.

⁶⁰ Zmieniają się nie tylko losy ludzi kształtowanych przez neoliberalizm, ale sam człowiek – *ego consumans*, którego życie opanowuje konsumpcja (J. BAUDRILLARD: *Społeczeństwo konsumpcyjne. Jego mity i struktury*. Warszawa, Wydawnictwo Sic!, 2006, za: E. POTULICKA: *Pytania o skutki neoliberalizmu. Aspekt jednostkowy*. W: E. POTULICKA, J. RUTKOWIAK: *Neoliberalne uwikłania edukacji...*, s. 315) i który wydaje się zatapiać w jałowym hedonizmie oraz pragnąć wygody i bezpieczeństwa. S. Žižek: *Ostatni ludzie to my*. „Europa. Tygodnik Idei” 2007, nr 1, za: J. RUTKOWIAK: *Jednostka w projekcie ponowoczesnej formuły duchowości a neoliberalne upolitycznienie edukacji*. W: *Edukacja. Moralność. Sfera publiczna*. Red. J. RUTKOWIAK, D. KUBINOWSKI, M. NOWAK. Lublin, Oficyna Wydawnicza „Verba”, 2007, s. 104.

⁶¹ J. RUTKOWIAK: *Neoliberalizm jako kulturowy kontekst kształtowania się tożsamości współczesnego nauczyciela. Ku problematyce oporu i odporu edukacyjnego*. W: E. POTULICKA, J. RUTKOWIAK: *Neoliberalne uwikłania edukacji...*, s. 204.

⁶² Ibidem.

⁶³ Ibidem.

⁶⁴ Ibidem, s. 205.

kształtowaniem człowieka, który wtopi się w wyznaczaną mu rolę zarówno generującego zyski producenta, jak i konsumenta o ograniczonych jednak możliwościach z uwagi na niewspółmierność stanu posiadania do wypracowywanego dla korporacji majątku. Potęguje się więc chęć zawładnięcia edukacją przez dyskurs neoliberalny, co (jak pisze T. Szkudlarek) „dokonuje się przez serię metonimicznych przemieszczeń nadbudowanych na »odkryciu« kulturowych i edukacyjnych uwarunkowań rozwoju gospodarczego. [...] Edukacja wycofuje się na obszary minimalistycznie pojmowanej racjonalności adaptacyjnej, poddając się ideologii wolnorynkowej”⁶⁵. Następuje zjawisko tzw. inkorporacji edukacji, polegające m.in. na:

- kształtowaniu siły roboczej (*workforce*) oraz dostosowywaniu i zawężaniu obowiązującego programu nauczania do potrzeb sfery ekonomicznej⁶⁶;
- skłanianiu instytucji edukacyjnych do operowania na bazie zarobkowej, samofinansującej się, co prawdopodobnie doprowadzi do przejmowania przez sektor prywatny placówek przynoszących większy zysk, podczas gdy sektor publiczny nadal będzie edukował mało atrakcyjne grupy ekonomiczne (uczniów z problemami w uczeniu się czy tzw. dzieci trudne);
- zaadaptowaniu do praktyki oświatowej ekonomicznych i biznesowych form zarządzania edukacją, czemu towarzyszą próby nadania całym systemom szkolnym (treściom i organizacji, typom zadań, uzasadnianiu ideologii za pośrednictwem terminów: efektywność i produktywność) specyfiki charakteryzującej procesy produkcji;
- zredukowaniu pojęć typu: demokracja, samorządna szkoła, uczestniczenie, wybór, społeczność i społeczeństwo do uproszczonych sloganów efektywności rynkowej oraz kontroli jakości nauczania w szkole⁶⁷.

Odciskający się na edukacji ład neoliberalny nakazuje szkole, aspirującej do znaczącego wywierania wpływu na wychowanie młodego pokolenia, dojście do porozumienia ze światem opisywanym za pośrednictwem takich terminów, jak: globalizacja, korporatyzacja, prywatyzacja, komodyfikacja, technologizacja, deregulacja, indywidualizacja, siły rynkowe⁶⁸. Wszak jednak nie o nomenklaturę rzecz się tu toczy. Istnieje hipoteza, że w ramach rozpowszechniającej się

⁶⁵ T. SZKUDLAREK: *Ekonomia i etyka: przemieszczenia dyskursu edukacyjnego*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2001, numer specjalny *Normatywizm – etycność – zaangażowanie*, s. 168–169.

⁶⁶ W przypadku tej formy inkorporacji edukacji szkołę zobowiązuje się do ciągłego podnoszenia osiągnięć uczniów z uwagi na zmienne warunki produkcji i potrzebę wzrostu konkurencyjności, a pracę nauczycieli sprowadza do pełnienia funkcji techników-wykonawców. Edukacja staje się ramą polityki ekonomicznej, a nie dobrem samym w sobie, związanym z wprowadzaniem młodych ludzi w świat wartości i w dobre relacje z innymi ludźmi, z rozwijaniem ich zdolności, wyobraźni, twórczości, z monitorowaniem teraźniejszości, a także przewidywaniem i rozumieniem przyszłości itp. E. POTULICKA: *Zagrożenia globalizacji: fundamentalizm rynkowy oraz inkorporacja edukacji*. W: E. POTULICKA, J. RUTKOWIAK: *Neoliberalne uwikłania edukacji...*, s. 94.

⁶⁷ E. POTULICKA: *Zagrożenia globalizacji...*, s. 94–95.

⁶⁸ B. NEVILLE: *Edukacja w „epoce Hermesa”*. W: *Wspólnota pedagogicznego niepokoju...*, s. 11.

kultury neoliberalnej realizowany jest edukacyjny program ekonomii korporacyjnej⁶⁹. Edukacja ugina się pod naporem ekonomicznie racjonalistycznej, fundamentalistycznej ideologii biznesu, będącej podstawą globalnego dyktatu wielkich korporacji wspieranych przez wspomniane już wcześniej organizacje, tj. Bank Światowy (WB), Międzynarodowy Fundusz Walutowy (IMF), Światową Organizację Handlu (WTO), Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD)⁷⁰. Za sprawą urzeczywistniania edukacyjnego programu ekonomii korporacyjnej ma miejsce zwielokrotniony nacisk na ludzi, dokonywany za pomocą instrumentalnych oddziaływań perswazyjnych o charakterze ideologicznym i psychologicznym, połączonych z oddziaływaniem typu materialnego. Ich siła jest na tyle duża (z uwagi na znaturalizowany i zmasowany charakter zastosowanych bodźców oraz różnorodność użytych środków), że człowiek nie potrafi się im przeciwstawić i zaczyna przejawiać zachowania przystosowawcze⁷¹.

Realizacja edukacyjnego programu ekonomii korporacyjnej uzewnętrznia się w ogólnej tendencji urynkowienia kształcenia „z nadawaniem mu określonej jakości przez: unikanie intencjonalnego określania celów kształcenia, co bywa odbierane jako postępowanie dodatnie, gdyż zabezpieczające przed dominacją ideologiczną, a które faktycznie prowadzi do wytwarzania się swoistej edukacyjnej pustki aksjologicznej, zapełnianej wówczas »wartościami« nieedukacyjnymi, z konsumpcją na pierwszym miejscu; podporządkowanie zasadzie urynkowienia treści kształcenia i metod oraz sposobów mierzenia wyników nauczania, akcentującego wyposażanie uczniów w zasoby informacyjne sprzyjające konstruowaniu uproszczonych, gdyż zero-jedynkowych wizji rzeczywistości z osłabianiem udziału uzyskiwania przez nich w toku kształcenia wiedzy i mądrości; zaniebdywanie sfery nauczycielskich i rodzicielskich oddziaływań wychowawczych, usprawiedliwianie trudności sensownego znalezienia się w obszarze aksjologii edukacyjnej, a owocujące frustracją i osamotnieniem młodzieży [...]”⁷².

Wprzęgnięcie edukacji w globalny wyścig gospodarczy spowodowało, że zaczęła ona pełnić funkcję służebną, a wymiaru mitycznego nabiera fakt, że dążeniu do osiągnięcia sukcesu gospodarczego przyświeca cel tworzenia młodym ludziom jak najlepszych warunków życia i rozwoju⁷³, gdyż realnie „dzieci edukujemy dla zwycięstwa w wyścigu gospodarczym wielkiego biznesu. Edukacja jest instrumentem przygotowującym przedsiębiorcze, samoodnawialne, kompatybilne tryby gospodarki globalnej. Jednostki samozatrudniające się, mobilne, dyspo-

⁶⁹ J. RUTKOWIAK: *Jednostka w projekcie ponowoczesnej formuły...*, s. 101.

⁷⁰ J. DANILEWSKA: *Edukacyjny doping ery globalizacji – czy potrafimy go zrównoważyć?* W: *Wspólnota pedagogicznego niepokoju...*, s. 25.

⁷¹ J. RUTKOWIAK: *Neoliberalizm jako kulturowy kontekst...*, s. 210–211.

⁷² EADEM: *Jednostka w projekcie ponowoczesnej formuły...*, s. 101–102.

⁷³ Edukacja identyfikowana jest raczej jako „czynnik sprawczy rozwoju gospodarczego”, a równocześnie, stając się „obiektem zarządzania ekonomicznego, poddawana jest działaniom reformatorskim mającym doprowadzić do poddania jej ekonomicznej racjonalności”. T. SZKUDLAREK: *Ekonomia i etyka...*, s. 171.

zycyjne, nastawione rywalizacyjnie, przystosowane do zmieniających się potrzeb rynku pracy. Wytwarza lojalnych producentów oraz nienasyconych konsumentów o słabych więziach osobowych poza środowiskiem pracy; [...] przekonanych o tym, że zwyciężanie w rywalizacji jest miarą osobistego sukcesu i jednocześnie drogą osiągnięcia zysku finansowego⁷⁴.

Okazuje się, że planowane i realizowane reformy edukacji w wymiarze ogólnoswiatowym swoją promocję zawdzięczają neoliberalnym wpływom⁷⁵, a prawdziwym, acz przemilczanym ich celem jest maksymalizacja zysków ekonomicznych, która odzwierciedliła się m.in. w kolejnych projektach oszczędności w oświacie (za pośrednictwem redukcji zajęć, ograniczania zatrudniania nauczycieli itp.). Ciągły brak przełomowej zmiany w polskiej edukacji dotychczas powodował, że szkoła przekształcała się z „agendy niedemokratycznego państwa w szkołę bezradnie i nieskutecznie usiłującą się wyzwolić spod wpływów nowych form dominacji politycznej i ideologicznej”⁷⁶. Nowy wymiar zniewolenia wydaje się więc nosić znamiona „kolonialnego poszerzania domeny ekonomicznej władzy”⁷⁷ i skutkować pojawieniem się w praktyce edukacyjnej takich zjawisk, jak:

- pogłębianie się akcentowania paratechnicznego umysłowego wyposażania ludzi, „niepoznawczego nauczania” i sytuowania go przed wychowaniem, co przenosi się na zaniedbania szkolnej troski o osobowość oraz potęguje narastanie bezradności i uległości uczniów „wobec naporu oddziaływań konsumpcyjnych, formujących mentalność młodego człowieka jako »człowieka masowego«”⁷⁸;
- eksponowanie nauczania informacyjnego, skupiającego się na przekazywaniu zatowiszowanych i encyklopedycznych informacji, „z ograniczaniem ich twórczego przekształcania, prowadzącego ku dyskursowi informacji – wiedzy – mądrości”⁷⁹;
- przedkładanie nauczania informacyjnego nad orientowanie się uczniów w rzeczywistości, nad zdobywanie jej rozumienia, holistycznego ogarniania i interpretowania oraz nad kontekstowanie nowych informacji;
- nacisk na standaryzację wraz z wprowadzaniem przekonania o obiektywnej wartości przeprowadzanych egzaminów w formie testów jako narzędzi trafnego ilościowego pomiaru szkolnych osiągnięć uczniów, od których oczekuje się udzielania odpowiedzi zgodnych z zamysłem twórców egzaminacyjnych zadań;

⁷⁴ J. DANILEWSKA: *Edukacyjny doping ery globalizacji...*, s. 26.

⁷⁵ Ibidem, s. 25.

⁷⁶ B. ŚLIWERSKI: *Podwójny pozór w edukacji...*, s. 128.

⁷⁷ T. SZKUDLAREK: *Ekonomia i etyka...*, s. 171.

⁷⁸ J. RUTKOWIAK: *O oporze i odporze edukacyjnym: kreatywność oporu realizuje się w odporze*. W: *Kreatywność oporu w edukacji*. Red. E. BILIŃSKA-SUCHANEK. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2009, s. 26.

⁷⁹ EADEM: *Nauczyciel w dramacie wartości wychowawczych. Problem na pograniczu pedeutologii i ekonomii*. W: E. POTULICKA, J. RUTKOWIAK: *Neoliberalne uwikłania edukacji...*, s. 230.

- podnoszenie konkurowania ze sobą dzieci i młodzieży⁸⁰ poprzez porównywanie wyników testów (tworzenie rankingu szkół);
- potęgowanie szkolnych selekcji, których podstawę stanowią nierówności społeczne dodatkowo jeszcze przez to utrwalane⁸¹.

Można powiedzieć, że zjawiska te stanowią w większości elementy korporacyjnie konstruowanego programu ekonomizacji edukacji⁸². Z uwagi na bezpośrednie warunkowanie działalności placówek edukacyjnych szczególnie miejsce wśród nich zajmuje nadzór⁸³ i towarzysząca mu rozliczalność, która generuje takie praktyki, jak: opracowywanie i interpretację standardów; pomiar osiągnięć uczniów; tworzenie systemów posługiwania się zgromadzonymi danymi z tego zakresu dla projektowania i podejmowania decyzji oraz rozwiązywania problemów; projektowanie systemu nagród i kar⁸⁴. Budowane standardy mają postać ogólnych celów ukierunkowujących pracę nauczyciela i uczniów. „Jednak standardy wprowadzane na fali reform neoliberalnych są niezwykle wąskie”⁸⁵. Dzieje się tak z uwagi na identyfikowanie ich z zaprogramowanymi osiągnięciami uczniów (głównie z obszaru wiedzy typu naukowego, opanowywanej głównie w toku intelektualnej aktywności podmiotu, jego myślowego i książkowego namysłu) i jak się okazuje, przynosi to pewne negatywnie oceniane praktyki edukacyjne – m.in. nauczanie „pod testy” podyktowane silną presją uzyskiwania dobrych wyników uczniów⁸⁶. Nauczyciele, uwodzeni mirażem sukcesu na tym polu i chcący osiągać szybkie efekty w stosunkowo krótkim czasie, godzą się na nadawanie powszechnej szkolnej edukacji (uczeniu się) cech:

⁸⁰ Zjawisko konkurowania, a właściwie rywalizowania w dużym stopniu dotyka szkoły poddawane rankingowaniu w oparciu o uzyskiwane przez uczniów wyniki egzaminów – wysokie miejsce w rankingu ma zagwarantować nabór „dobrych uczniów”, niskie przynosi złe rokowania w tym względzie (T. SZKUDLAREK: *Ekonomia i etyka...*, s. 178). W procesie nakręcania edukacyjnego dopingu oraz niezdrowej rywalizacji brak umiaru. „Dopingują władze szkolne, rodzice, środki masowego przekazu, przeprowadza się rankingi szkół, klas, uczniów, nauczycieli, biorąc pod uwagę różne udokumentowane osiągnięcia” (J. DANILEWSKA: *Edukacyjny doping ery globalizacji...*, s. 29), a wszystko po to, by dzięki sukcesom szkolnym na egzaminach, olimpiadach i konkursach przygotować wyselekcjonowanych młodych ludzi do brania udziału w wyścigu gospodarczym, aby ich celem stało się zwycięstwo w biznesie.

⁸¹ Ibidem, s. 230–231.

⁸² Zjawisko ekonomizacji edukacji sprawia, że „wartość szkoły” staje się ekwiwalentem pieniądza. Pomiaru dokonuje się za pomocą wskaźnika wyników osiąganych przez uczniów w standaryzowanych testach lub wskaźnika liczby absolwentów szkoły, których ubieganie się o miejsca w wyższych uczelniach zakończyło się powodzeniem. Na tej podstawie tworzone są rankingi szkół, które uwzględniają jedynie *wartość końcową* „produktu”, a pomijają *wartość dodaną* – przyrost wiedzy i umiejętności ucznia. T. SZKUDLAREK: *Ekonomia i etyka...*, s. 177.

⁸³ Por. B. THORNE: *Zamiast empatii...*, s. 20.

⁸⁴ A. DATNOW, S. LASKY, S. STRINGFIELD, Ch. TEDDLIE: *Integrating education systems for successful reform in diverse contexts*. Cambridge, Cambridge University Press, 2006, za: E. POTULICKA: *Pedagogiczne koszty reform skoncentrowanych na standardach i testowaniu*. W: E. POTULICKA, J. RUTKOWIAK: *Neoliberalne uwikłania edukacji...*, s. 178.

⁸⁵ E. POTULICKA: *Pedagogiczne koszty reform ...*, s. 181.

⁸⁶ Ibidem, s. 185.

- instrumentalizacji związanej ze sprowadzaniem uczenia się poznającego podmiotu do „przyswajania tego, co stanowi narzędzie do budowania własnej kariery, w której uwzględnia się pozycje innych jako sprzymierzeńców lub wrogów, ułatwiających albo ograniczających dostęp jednostki do pozycji i dóbr”⁸⁷;
- polaryzacji, która wiąże się ze zjawiskiem szkolnej nierówności i leżącymi u jej podstaw różnicami w jakości i poziomie uczenia się ludzi biednych i bogatych;
- jednostronności objawiającej się (obok przesycenia programu nauczania informacjami) rekomendowaniem uczenia się tego, co „stosowalne, przydatne, korzystne, użyteczne, przekładające się na [...] umiejętności, służące osiągnięciom w obszarze szeroko pojętej konsumpcji, z odrzuceniem treści »niekarieralnych«, o minimalnym bądź zerowym – w mniemaniu uczącego się – znaczeniu poznawczym”⁸⁸;
- symplifikacji, której przejawem jest upraszczanie poznawanej rzeczywistości z jej atomizowaniem czy sprowadzaniem do prostej dychotomii, przy towarzyszącej temu tendencji posługiwania się językiem codzienności i używania ograniczonego kodu;
- pasywizacji ujmowanej jako zorientowanie uczących się na ergonomiczne (przy minimalizacji wysiłku umysłowego) przyswajanie treści spopularyzowanych i mało skomplikowanych, mających charakter fragmentaryczny i sloganowy – towarzyszy temu wykonywanie przez podmioty uczące się antyrozwojowych, algorytmicznych zadań, zaopatrzonych w instrukcje ich rozwiązywania⁸⁹.

Uginanie się oświaty (szkół, ich dyrektorów, nauczycieli itd.) pod naporem nadzoru i standaryzacji niesie także pewne niepokojące zagrożenia o intensywniejszym zabarwieniu jednostkowym. Ich destrukcyjny potencjał związany jest z wywoływaniem u podmiotów edukacyjnych niewydolności, nieustępliwości w konkurowaniu ze sobą, pracoholizmu i wypalenia zawodowego⁹⁰. Niektórym pozwala to „skosztować ulotnej glorii sukcesu i uznania, ale nawet oni wkrótce zostaną osiudłani bezlitosnym brzemieniem konieczności wykazywania się coraz większymi osiągnięciami”⁹¹. Autor przytoczonych tu słów – B. Thorne – przez pryzmat swoich doświadczeń udzielania wsparcia terapeutycznego uczniom i nauczycielom przygląda się instytucjom edukacyjnym, na których teren wkroczyła kultura nadzoru i standaryzacji. Demaskuje fakt coraz częstszego wyizolowania tych podmiotów i ich oddzielenia „w wirze walki i zachowania pozorów”. Szkoły i nauczyciele uwarunkowani zarobkowym przymusem walczą o utrzymanie korzystnego wizerunku, o stwarzanie i utrzymywanie fikcji efektywności oraz jakości pracy. Towarzyszy temu klimat pielęgnowania „wzajemnych urazów na-

⁸⁷ J. RUTKOWIAK: *Uczenie się w warunkach kultury neoliberalnej: kontestowanie jako wyzwanie dla teorii kształcenia*. W: E. POTULICKA, J. RUTKOWIAK: *Neoliberalne uwikłania edukacji...*, s. 165.

⁸⁸ Ibidem.

⁸⁹ Ibidem, s. 165–166.

⁹⁰ B. THORNE: *Zamiast empatii...*, s. 20.

⁹¹ Ibidem.

uczycieli i uczniów ogarniętych tą samą gorączką pogoni za podnoszącymi się standardami i nieuchwytną doskonałością⁹².

Napór neoliberalnej kultury wydaje się u uczestników edukacji wywoływać zatracenie właściwej sobie orientacji. W przypadku nauczycieli, jak przekonuje Dorota Klus-Stańska, obserwuje się ich mentalne zniewolenie, przejawiające się brakiem rozeznania w procesach własnego uprzedmiotawiania, niedostrzeganiem swej roli jako narzędzia realizacji celów ideologicznych⁹³. Zdaniem autorki jest to spuścizna po metodycznej indoktrynacji i stawianiu im barier w eksperymentowaniu. Zniewolenie to jednak nie ustępuje, a jedynie ewoluuje, posiadając jednocześnie znamiona „starego” jarzma postkomunistycznego oraz „nowego” neoliberalnego⁹⁴. Wydaje się, że nauczyciele nabrali umiejętności życia, jak powiada Maria Groenwald, w tym utrzymującym się po dziś dzień dualizmie koegzystencjalnym, w którym neoliberalna terażniejszość wciąż splata się z postkomunistyczną przeszłością. Znajdując się pomiędzy kulturą pozornie przebrzmiałą, aczkolwiek „żywą w osobowościach ludzi, a tą obecną, po reformie [...]”⁹⁵, ich współudziałem staje się rzeczywistość, w której:

- kształceniu zorientowanemu na uczenia i jego potrzeby wciąż towarzyszą autorytarne praktyki;
- współwystępuje kolektywizm z indywidualizacją i rywalizacją;
- preferowane jest bezpieczne „niewychylanie się” jako cenna umiejętność w drodze do sukcesu;
- dokonuje się karkołomnego pogodzenia egalitaryzmu z merytokracją;
- dążenia do niezależnego życia łączone są z oczekiwaniami gwarancji zabezpieczeń socjalnych państwa⁹⁶.

Obok wykształcenia umiejętności życia we wskazanym dualizmie koegzystencjalnym nauczyciele (jak zauważa B. Śliwerski) przywykli do krępujących pedeutologicznych gorsetów, pozbawiających ich profesjonalną autonomię „nadmiaru tkanki”⁹⁷. Charakteryzując trwające od wielu lat zjawisko „modelowania sylwetki” całej rzeszy nauczycieli w Polsce, autor rozróżnia i omawia pięć rodzajów takich gorsetów. Jeden z nich określa mianem „gorsetu programowo-metodycznego”, stanowiącego swego rodzaju narodowe *curriculum* – wymagania podstawy programowej kształcenia ogólnego. Ma on znaczenie modelujące, gdyż nauczyciele zobowiązani są dopasować swoją pracę (figurę) do stworzonej

⁹² Ibidem.

⁹³ D. KLUS-STAŃSKA: *Mentalne zniewolenie nauczycieli wczesnej edukacji – epizod czy prawidłowość*. „Problemy Wczesnej Edukacji” 2005, nr 1, s. 63.

⁹⁴ M. GROENWALD: *Standardy moralne czy standardy wymagań? O moralnych aspektach pozorów w szkole*. W: *Sprawcy i/lub ofiary...*, s. 139.

⁹⁵ Ibidem.

⁹⁶ Ibidem.

⁹⁷ B. ŚLIWERSKI: *Nauczyciele w gorsecie MENskich regulacji*. W: *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej*. Red. H. KWIATKOWSKA. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2015, s. 58.

i wciąż zmienianej podstawy programowej. W ramach nakładanego obowiązku administracja oświatowa obliuguje nauczycieli do „ogromnej ilości pracy iluzorycznej i zmusza tym samym do uznania iluzji za pracę autentyczną”⁹⁸, której ocena zasadzać się ma na takich kryteriach, jak poziom dyscypliny w klasie szkolnej czy wskaźniki efektywności kształcenia i wychowania. Zidentyfikowane praktyki w opinii B. Śliwerskiego muszą doprowadzić do uprawiania pozorancstwa przez nauczycieli oraz generować ich selekcyjne nastawienie do uczniów.

Innym rodzajem gorsetu jest „gorset ideologiczny”, narzucający konieczność redukcji własnego systemu wartości i przekonań do *political correctness*. Powraca on do szkolnej edukacji w ulepszonej wersji, wydajnie modelując nauczycielskie sylwetki oraz poszerzając wygodę i ułatwiając poruszanie się „po skomplikowanym świecie norm i wartości”⁹⁹. Ten typ gorsetu nakładanego przez zmieniające się formacje polityczne sprawia, że zwiększa się świadomość wywieranego wpływu na „ograny nauczyciela”, który chcąc utrzymać miejsce pracy, musi wiedzieć, jak używać takiego gorsetu „bez uszczerbku dla zdrowia i swojej przyszłości”¹⁰⁰.

„Gorset temporalny” natomiast wiąże się z czasem pracy nauczycieli – ze zobowiązaniem ich do dokumentowania większej liczby godzin poświęconych na wypełnianie zawodowej roli. Wydaje się on w praktyce skracać ich dalekosiężne cele oraz powodować, że bardziej niż na konceptualizacji swych działań i poszukiwaniu profesjonalnego wsparcia zmuszeni są skupiać się na tym, co i jak udokumentować, „by zasłużyć na premię lub nie być zwolnionym z pracy”¹⁰¹.

Kolejny nakładany gorset to „gorset jurydyzacji”. Krępuje on nauczycieli za sprawą ustanawiania norm prawnych standaryzujących ich działania. W ten sposób stwarza niebezpieczeństwo utraty przez nich możliwości poruszania się po pedagogice, dlatego też nauczyciele powinni nabyć umiejętność działania „z pełną świadomością, rozważą i zachować granice litery prawa tylko do tego stopnia, by nie zatracić jego ducha”¹⁰², a przede wszystkim – by z ich pola widzenia nie zniknęło dziecko.

„Gorset jurydyzacji”, wiążący się z precyzowaniem ciasnych standardów działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej placówek oraz dotyczących wykonywania zawodu nauczyciela, wprowadza do edukacji wzmożenie czynności związanych ze sprawowaniem nadzoru pedagogicznego. Na tej podstawie dyrektorzy szkół i nauczyciele obligowani są m.in. do przeprowadzania ewaluacji. Okazuje się jednak, że mające temu służyć ministerialne narzędzia oprócz tego, że nie są poprawne diagnostycznie, to udostępniane szkołom kreują pozór

⁹⁸ Ibidem, s. 70.

⁹⁹ Ibidem, s. 71.

¹⁰⁰ Ibidem.

¹⁰¹ Ibidem, s. 74.

¹⁰² Ibidem, s. 75.

i banał¹⁰³ – zarówno placówki, jak i nauczyciele odpowiednio przygotowują je do ewaluacji.

Ostatnim ze wskazanych przez B. Śliwerskiego gorsetów jest „gorset awansu zawodowego” – pojawił się wraz z reformą z 1999 roku (po modyfikacjach poprzedzającej go wersji w postaci stopni kwalifikacyjnych), wprowadzając dodatkowy panel w postaci zadań awansowych z tendencją malejącą wraz ze stażem i wyższym stopniem awansu zawodowego¹⁰⁴. Cztery jego „wersje”: nauczyciela stażysty, kontraktowego, mianowanego i dyplomowanego, nakładane etapowo po spełnieniu określonych wymagań, „premiują wśród nauczycieli postawę konformistyczną, zewnętrzną i powierzchowną uległości wobec nadzoru, spływając i hamując proces pracy samowychowawczej oraz nie stymulując samodzielności, odwagi, twórczości, niezależności myślenia i działania, dzielności itp.”¹⁰⁵. Niejednokrotnie rywalizujący ze sobą nauczyciele wpychani są w rolę buchalterów swego życia zawodowego, rejestrujących każdą podejmowaną działalność, która może zasługiwać na docenienie ze strony nadzoru pedagogicznego, decydującego o ich potencjalnym awansie. W oczach Hanny Kędzierskiej gorset formalnej struktury awansu legalizujący jedyną tylko linię trajektorii wzoru nauczycielskiej kariery nie wywołuje oczekiwanego przełamania dominacji zdevaluowanego wzoru zawodowej biografii nauczycieli. Zamiast permanentnego ich rozwoju (w zakresie wiedzy oraz profesjonalnych umiejętności, podnoszenia jakości procesu dydaktyczno-wychowawczego) obserwuje się raczej kolekcjonowanie świadectw kolejnych studiów podyplomowych, poświadczeń ukończenia kolejnego kursu itp. Stanowisko przywołanej autorki koresponduje z ustaleniami empirycznymi Henryki Kwiatkowskiej, która badając tożsamość nauczycieli, nabrała przekonania, że zewnętrzna presja na rozwój nie skutkuje u nich autonomią, lecz anomią¹⁰⁶. U nauczycieli ceniących bezpieczeństwo i stabilność zatrudnienia głównym czynnikiem determinującym wstępowanie na kolejne szczeble awansu zawodowego jest pojawienie się w ich społecznym świecie syndromu lęku o pracę¹⁰⁷. Prowadząc eksplorację w zakresie występowania wzorów karier zawodowych nauczycieli, H. Kędzierska ustaliła ponadto, że powszechnie są oni zorientowani na niezmiennosc swoich dotychczasowych praktyk i strategii działania. Pragną zachować zawodową pozycję i czynią wysiłki zakorzenienia się w swym miejscu pracy na stałe – dostosowują się (w sposób pozorny lub zaangażowany) do nowych wymagań lub wykorzystują sieć swoich społecznych powiązań, dających możliwość osiągnięcia osobistych celów zatrudnieniowych¹⁰⁸.

¹⁰³ B. ŚLIWERSKI: *Edukacja (w) polityce...*, s. 294.

¹⁰⁴ IDEM: *Nauczyciele w gorsecie...*, s. 78.

¹⁰⁵ Ibidem, s. 79.

¹⁰⁶ H. KĘDZIERSKA: *Nauczyciele polskiej szkoły w poszukiwaniu samoświadomości*. W: *Dokąd zmierza polska szkoła...*, s. 156–157.

¹⁰⁷ EADEM: *Kariery zawodowe nauczycieli. Konteksty – wzory – pola dyskursu*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2012, s. 344.

¹⁰⁸ Ibidem, s. 345.

Ten typ konstruowania kariery przez nauczycieli badaczka określiła „karieryą kotwicą”, a jej powszechne występowanie w przebiegu życia zawodowego osób badanych potwierdza tezę o „upozorowaniu i powierzchowności modernizacji oświaty w zakresie realizacji działania podstawowego i rozwoju profesjonalnego nauczyciela”¹⁰⁹.

B. Śliwerski, pokazując gorsety uciskające „ciało pedagogiczne”, zastanawia się, czy nauczyciele są w stanie wyzwalać się z rozlicznych gorsetów nakładanych na ich tożsamość zawodową, podejmować potrzebny wysiłek przeciwstawiania się zewnętrznym siłom próbującym nieustannie nimi władać. Idąc nieco dalej, można próbować dociekać, czy są oni zdolni wykraczać poza narzucane im horyzonty mentalne i dzięki osobistemu, wewnętrznemu zaangażowaniu we własny rozwój osiągać uwewnętrznione cele, realizować własne zawodowe aspiracje. Doniesienia badawcze z tego zakresu wydają się jednak rozwiewać związane z tym nadzieje. W świetle dociekań H. Kwiatkowskiej nauczyciele przywykli do świata oczekującego od nich dyspozycyjności i działania w oparciu o odgórne zarządzenia nie mogą się odnaleźć w rzeczywistości wymagającej samodzielności i podmiotowej aktywności¹¹⁰. Uginając się pod naporem potęgi korporacyjnej i polityki edukacyjnej sprzęgniętej z ekonomią, poszukują raczej bezpieczeństwa i stabilności, ze szkodą dla niezależności zawodowej, oraz wykazują skłonność do posługiwania się adaptacyjną strategią działania. W obliczu utraty wsparcia w kulturze zamiast integracji i wytwarzania więzi społecznej w obrębie zawodu wykazują wysoki poziom dezintegracji środowiska nauczycielskiego i niską identyfikację ze swoją profesjonalną grupą. Działając na krawędzi rozumienia kontekstu kulturowo-społecznego edukacji, stają się bezradni, pozbawieni odwagi bycia sobą, onieśmieleni i usztywnieni¹¹¹. Swoją rolę upatrują w spełnianiu zobowiązań. „Osaczeni »trzyma­ją« się wszelkich centralnych uregulowań odgórnych, a obecnie, z braku zaufania do tych uregulowań, nade wszystko chcą wypełniać swoje zawodowe powinności”¹¹². Sami rezygnując z oporu, negatywnie odbierają go ze strony uczniów i nie potrafią dopatrzeć się w nim pozytywnego wymiaru czy sensu¹¹³.

Nauczyciela akulturacyjnie zanurzonego w neoliberalnych realiach konsumpcji J. Rutkowiak postrzega jako tego, który wnosi ją jako rodzaj wartości do swoich relacji wychowawczych z uczniami. Uwidacznia się to w skłonności do motywowania młodych ludzi do nauki za pośrednictwem prostej argumentacji: „uzyskiwanie lepszych ocen szkolnych przekłada się na perspektywę bardziej opłacalnej przyszłej pracy zawodowca-konsumenta. Oznacza to instrumentalizowanie poznania, aprobowanie utowarowienia kształcenia, nasilanie konku-

¹⁰⁹ Ibidem.

¹¹⁰ H. KWIATKOWSKA: *Tożsamość wychowawcy...*, s. 25.

¹¹¹ Ibidem, s. 22–35.

¹¹² Ibidem, s. 36.

¹¹³ H. KWIATKOWSKA: *Tożsamość nauczycieli...*, s. 212.

rencyjności w relacjach międzyuczniowskich, niekrytyczne podporządkowywanie toku, metod, a szczególnie treści nauczania założeniom standaryzowanych, encyklopedycznych sprawdzianów testowych, akcentowanie znaczenia związku między wynikami ilościowych pomiarów osiągnięć szkolnych a karierą życiową jednostki, podkreślanie ujmowania owych pomiarów w formy rankingowe, znaczące dla selekcjonowania uczniów i określania ich przyszłej pozycji na drabinie społecznej, ale pozycji mierzonej właśnie sukcesami konsumpcyjnymi”¹¹⁴. J. Rutkowiak (podobnie jak H. Kwiatkowska) zauważa, że nauczyciele mogą siebie pozytywnie wartościować w kontekście realizatorów narzucanych im obowiązków. Analizowane przez autorkę wywiady z przedstawicielami tej profesji pozwalają ponadto stwierdzić, że badanym osobom brakuje szerokiego spojrzenia na edukację – nie zauważają zachodzących relacji między zjawiskami, doraźnie je interpretując przy użyciu potocznych kategorii oraz osadzając poza sferą ogólnohumanistyczną. Brak im refleksyjnego problematyzowania sytuacji i towarzyszącego temu generowania pomysłów pozytywnego wpłynięcia na obserwowane stany rzeczy. Nauczyciele nie potrafią również powiązać edukacji z szerszym układem, np. globalnym, nie widzą neoliberalnych wpływów i nie rozumieją edukacyjno-społecznych relacji strukturalnych i funkcjonalnych¹¹⁵. W wypowiedziach badanych „dominuje tonacja przystosowawcza z akcentami krytycznymi [...]. Nie wystąpiły w nich natomiast tonacje oporowe i odporowe: badani pedagodzy nie zaprezentowali siebie jako ludzi edukacyjnej zmiany, ewentualnego konstruowania alternatywnych rozwiązań edukacyjnych”¹¹⁶.

J. Rutkowiak na podstawie empirycznych ustaleń przekonuje, że nauczyciela trudno nazwać dzisiaj interpretatorem edukacyjnej rzeczywistości neoliberalnej, ponieważ okazuje się on niewrażliwy na koncepcje społeczne szerszego zasięgu. Brakuje mu także orientacji w obszarze kulturowo-makroekonomicznym, która dawałaby mu możliwość odczytywania „neoliberalnego nachylenia współczesnej edukacji”¹¹⁷. Swoje codzienne doświadczenia postrzega w sposób redukcjonistyczny – nie wiąże ze sobą różnych obszarów oświaty oraz nie widzi jej relacji z innymi wymiarami rzeczywistości.

* * *

Biorąc pod uwagę naświetloną rzeczywistość naporu neoliberalnej ideologii na edukację, wydaje się, że osadzonym w niej jednostkom trudno nie ulegać sile jej instrumentalnych oddziaływań perswazyjnych i nie zwracać się w kierunku przystosowawczych strategii działania, tym bardziej że niejednokrotnie układ,

¹¹⁴ J. RUTKOWIAK: *Nauczyciel w dramacie...*, s. 235.

¹¹⁵ J. RUTKOWIAK: *Nauczyciel interpretatorem edukacyjnej rzeczywistości neoliberalnej*. W: E. POTULICKA, J. RUTKOWIAK: *Neoliberalne uwikłania edukacji...*, s. 268–269.

¹¹⁶ *Ibidem*, s. 269.

¹¹⁷ *Ibidem*, s. 276.

w którym tkwią, potrafi narzucać swą racjonalność w sposób zawołowany, z użyciem natłoku argumentów psychologicznych, ideologicznych i rzeczowych (materialnych). Porządek ten ma także zdolność przytłaczania faktami, które wymagają wysiłku ich problematyzowania, oraz uwodzenia przez stosowanie zabiegów naturalizacji i dehistoryzacji, dzięki którym staje się on oczywisty, obiektywny, niepodważalny itp.¹¹⁸ Przy użyciu pozornie łagodnych i nieszkodliwych metod ma moc zniewalania jednostek, od których jako reakcji na wywoływaną (jednak niejednokrotnie mało odczuwalną) opresyjność należałoby oczekiwać podejmowania wysiłku dystansowania się od niego, przejawiania energii namysłu nad zewnętrznymi wymuszeniami oraz dostrzegania sensu ich konsekwencji zarówno dla pojedynczych podmiotów, jak i całej ich zbiorowości tkwiącej w toksycznej rzeczywistości upolityczniania edukacji przez oddziaływanie neoliberalne¹¹⁹.

Opisane realia, w których poruszają się nauczyciele, skłaniają do podjęcia trudu badawczego wglądu w ich zawodowe przestrzenie. Niniejsze opracowanie w pewnym zakresie jest próbą dokonania takiego wglądu, niezwiązaną jednak z przyjęciem obiektywistycznej perspektywy badawczej i włączeniem się w nurt szerokich pedeutologicznych analiz dotyczących funkcjonowania nauczycieli w danych obszarach edukacyjnych oraz adekwatności ich działalności w stosunku do formułowanych oczekiwań, ale zrealizowaną na drodze dotarcia do doświadczeń pojedynczych podmiotów i spojrzenia przez ich pryzmat na to, co jest ich udziałem na co dzień w szkole.

¹¹⁸ J. RUTKOWIAK: *Duchowość jednostki a neoliberalne upolitycznianie edukacji*. W: E. POTULICKA, J. RUTKOWIAK: *Neoliberalne uwikłania edukacji...*, s. 125.

¹¹⁹ Ibidem, s. 129.

Koncepcja strukturalizacji Pierre'a Bourdieu jako teoretyczny „szkielet” badań własnych

Perspektywą teoretyczną, którą uznałam za właściwą dla interpretacji tego, co nauczyciele odsłanili w opowieściach o swych codziennych doświadczeniach zawodowych, stała się socjologiczna teoria Pierre'a Bourdieu. Stworzone przez niego oryginalne ramy pojęciowe okazały się przydatne w opisie i interpretacji naczelných kategorii, wyłaniających się ze zgromadzonego materiału badawczego w trakcie jego wielokierunkowych analiz.

Człowiek osadzony jest w przestrzeni społecznej, która (według Bourdieu) wykazuje dążenie do ustalania pewnego ładu i porządku społecznego oraz do reprodukcji go. Struktury tej przestrzeni (lub *pól*) kształtują jednostki (ciała), wpajając im za pośrednictwem określonych uwarunkowań, podyktowanych zajmowaną pozycją w tej przestrzeni, stosowne struktury poznawcze (*habitusy*). Na arenie społecznej toczy się *gra*, a nawet walka o prawo narzucania prawomocnej wizji oraz reprezentacji przestrzeni, zasad widzenia i podziału¹. Bourdieu, zajmując się socjologią edukacji oraz powiązаныmi z nią polami badawczymi, pokazuje, że także i w tych obszarach jest ona toczona za sprawą cichych i często zawoalowanych mechanizmów, związanych z wywieraniem *przemocy symbolicznej*. Dominujące w społeczeństwie grupy posługują się nimi (m.in. za sprawą prowadzonej działalności edukacyjnej), aby narzucić innym własny porządek oraz prawomocną kulturę, dążąc tym samym nie tylko do reprodukcji kulturowej, ale i do reprodukcji skrywanych stosunków władzy².

Nauczyciele, przynależąc do społeczeństwa i podlegając jego prawom, biorą udział w *grze*. Ich umiejscowienie związane jest z funkcjonowaniem w *polu*

¹ Kwestie te porusza i tłumaczy Bourdieu w wielu swoich publikacjach. Pisze o tym m.in. w *Medytacjach pascaliąskich*. Przeł. K. WAKAR. Warszawa, Oficyna Naukowa, 2006, s. 260–261.

² Por. P. BOURDIEU, J.-C. PASSERON: *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Przeł. E. NEYMAN. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1990.

edukacyjnym, a ściślej – w przestrzeni szkolnej. W świetle teorii Bourdieu wszyscy oni dysponują *habitusami*, wcielonymi w trakcie socjalizacji strukturami mentalnymi, zasadami, które pozwalają im tworzyć i organizować określone praktyki i przedstawienia, rozpoznawać oraz rozumieć otaczającą ich rzeczywistość, a także działać na ich podstawie. Są więc w posiadaniu minionych doświadczeń społecznych, pozwalających im na odnajdywanie się w systemie edukacyjnym i ułatwiających im identyfikowanie się z logiką *pola* szkolnego³. Sięgając po koncepcję *habitusu*, opisującą dialektyczną zależność pomiędzy obiektywnymi warunkami a indywidualnymi doświadczeniami jednostki, dokonuję próby wglądu w ich zawodową codzienność oraz wycinkowej (z uwagi na to, że nie mam całościowego wglądu w całokształt socjalizacyjnych oddziaływań, którym badani podlegali) rekonstrukcji dyspozycji działających nauczycieli. Z jednej strony określenie *habitusu* pozwala mi spojrzeć na to, jak oni sami umiejscawiają się (autolokacja) w wydzielonym fragmencie przestrzeni społecznej, z drugiej zaś – jak są w niej lokowani na skutek działań obiektywnych sił społecznych.

Przyjęcie wskazanej perspektywy teoretycznej pozwala powiedzieć, że osadzeni w *polu* szkolnym nauczyciele znają zasady i sposoby postępowania, dzięki którym mogą zachować i utrzymywać swoją pozycję, co francuski socjolog raz nazywa *praktycznym wyczuciem*, raz *wiedzą praktyczną*, a jeszcze innym razem *uczoną niewiedzą*. Muszą oni jednak wierzyć w sens trwania w tym *polu* i w tym przypadku przyznać, że warto być nauczycielem. Ową wiarę Bourdieu określa jako *illusio*, które będąc ich „sposobem bycia w świecie”⁴, odpowiada za to, że jednostki przyjmują stawki obowiązujące w *grze* wraz z koniecznościami w nie wpisany. Ta *praktyczna wiara (illusio)*, zrationalizowana w oparciu o pojawiające się wymogi *pola*, wrasta w podstawy pedagogicznego działania nauczycieli, pozwalając nadać im sens oraz wzmocnić je bez upominania się o zasadność czy słusność.

Z uwagi na wykorzystywanie przeze mnie rezerwuaru pojęciowego Bourdieu, ważne staje się jego dookreślenie⁵ w zakresie terminów najistotniejszych z punktu widzenia obranej problematyki badawczej. Próbując zrozumieć ich skomplikowaną i złożoną strukturę, kolejno zajmę się omówieniem następujących pojęć czy zjawisk: *habitusu*, *zmysłu praktycznego*, *pola* (głównie szkolnego) oraz *przemocy symbolicznej*.

³ S. KRZYCHAŁA, B. ZAMORSKA: *Nauczyciele wobec edukacyjnej obcości – rekonstrukcja kolektywnych wzorów orientacji*. W: *Nauczyciel wobec różnicowań społecznych*. Red. R. KWIECIŃSKA, M.J. SZYMAŃSKI. Kraków, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, 2010, s. 31.

⁴ P. BOURDIEU: *Medytacje pascaliańskie...*, s. 193.

⁵ Zdaję sobie sprawę, że jest ono dość wybiórcze z uwagi na szeroki zakres znaczeniowy wykorzystywanego instrumentarium pojęciowego, stworzonego i używanego przez Bourdieu w wielu publikacjach.

2.1. *Habitus* jako źródło postrzegania i postępowania

Naukowa myśl Bourdieu, oscylująca wokół praktyk dotyczących relacji jednostki ze społeczeństwem, wydaje się zrywać z przeciwstawianiem pojedynczego człowieka ogółowi. Opowiada się za porzuceniem błędnego traktowania subiektywnych oraz obiektywnych struktur społecznych jako równoległych.

Jedną z przewodnich idei tego socjologa mówi o konieczności przekraczania w nauce antynomii między subiektywizmem a obiektywizmem, przy czym subiektywizm wiązać należy z dążeniem do uchwycenia tego, jak ludzie doświadczają i konceptualizują świat, co w konsekwencji ma swoje przełożenie na ich działania, natomiast obiektywizm rozumiany jest jako poszukiwanie ukrytych struktur niezależnych od ludzkiej wiedzy, pojęć i celów⁶.

Bourdieu domaga się przyznania rangi przystawalności subiektywnych światów pojedynczych aktorów do obiektywnych struktur społecznych, rangi ustalonej na zasadzie dialektycznego wpływu zarówno jednej, jak i drugiej ze sfer. Twierdzi, że rzeczywistość społeczna istnieje w dwóch nierozłącznych formach. Jedną z nich są instytucje przybierające postać fizycznych przedmiotów, budynków, książek, narzędzi itp., drugą zaś – nabyte dyspozycje, trwałe sposoby bycia i działania, wyrażone poprzez „ciała”, które nie stoją w opozycji do społeczeństwa, lecz stanowią jedną z postaci jego egzystencji. „Wbrew powszechnemu wyobrażeniu, które łączy socjologię z tym, co zbiorowe, należy przypomnieć, że to, co jest zbiorowe, tkwi w każdej jednostce w postaci trwałych dyspozycji, jako struktury mentalne”⁷. Należy zatem uznać zasadę wzajemności oddziaływań subiektywności i obiektywności, co jest mocno akcentowane w koncepcji *habitusu*⁸ Bourdieu.

Pojęcie *habitusu* ma służyć wyjaśnianiu, „[...] jak utrwalone nawyki wiążą jednostki z szerszymi sprawami społecznymi, w których biorą one udział”⁹. Bourdieu, określając w wielu miejscach to pojęcie, odsłania zarówno jego pasywną, jak i aktywną stronę. Mówi o kumulacji doświadczeń jednostki oraz o nabywaniu kompetencji uczestnika życia społecznego. W jego mniemaniu *habitus* wytwarzany jest dzięki szczególnemu rodzajowi warunków egzystencji. Stanowi on „[...] system trwałych i przekładalnych *dyspozycji*, tj. ustrukturuwane struktury sposobne do funkcjonowania jako struktury strukturujące, to znaczy jako zasady tworzące (*générateurs*) i organizujące praktyki oraz przedstawienia, które

⁶ P. BAERT, F. CARREIRA DA SILVA: *Teorie społeczne w XX wieku i dzisiaj*. Przeł. S. BURDZIEJ. Kraków, Zakład Wydawniczy „Nomos”, 2013, s. 37.

⁷ P. BOURDIEU: *Une science qui derange*. W: IDEM: *Questions de sociologie*. Paris, Éditions de Minuit, 1980, s. 29, za: K. SZTANDAR-SZTANDERSKA: *Teoria praktyki i praktyka teorii. Wstęp do socjologii Pierre’a Bourdieu*. Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2010, s. 35.

⁸ M. JACYNO: *Iluzje codzienności. O teorii socjologicznej Pierre’a Bourdieu*. Warszawa, Wydawnictwo IFiS PAN, 1997, s. 20.

⁹ A. ELLIOTT: *Współczesna teoria społeczna*. Przeł. P. TOMANEK. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2011, s. 172.

mogą być obiektywnie dostosowane do swego celu bez świadomego zmierzania do określonych efektów (*fins*), a także jako wirtuozeria (*la maîtrise expresse*) w działaniach koniecznych do ich osiągnięcia, [działaniach – M.Z.-B.] obiektywnie »uporządkowanych« (*réglées*) i »regularnych« (*régulières*), które w niczym jednak nie są wynikiem podporządkowania się zasadom (*régles*) [...]»¹⁰. Rzeczywistość generuje te trwałe dyspozycje (*habitusy*), a mówiąc językiem Bourdieu, wpaja je poprzez „możliwości, swobody i konieczności, ułatwienia i zakazy wpisane w warunki obiektywne (a dzięki statycznym regularnościom ujmowane przez naukę jako obiektywnie związane z daną grupą bądź klasą), [które – M.Z.-B.] wyzwalają dyspozycje obiektywnie przystające do tychże warunków i w pewnym sensie uprzednio już przystosowane do stawianych przez nie wymogów”¹¹.

Formowanie się *habitusu* wiąże się z wcielaniem zewnętrznych struktur otoczenia. Jako struktura ustrukturyzowana jest on wynikiem socjalizacji¹² jednostki osadzonej i wzrastającej w określonej kulturze dyktującej m.in. specyficzne normy, wartości, zasady postępowania, a nawet myślenia. Ukształtowany więc przez relacje i okoliczności społeczne, w których zatopiona została jednostka, ma zdolność modelowania jej zachowań i działań. Bourdieu w wielu swych opracowaniach zwykł podkreślać siłę socjalizacji pierwotnej, a co za tym idzie – częściową tylko modyfikowalność struktury *habitusu*. System dyspozycji formowany jest już w rodzinie, „która przez właściwe sobie tylko praktyki (podział pracy, styl życia) czyni dziecko spadkobiercą. Rodzina stanowi zatem integralną część porządku społecznego, ponieważ przez codzienne praktyki odtwarza ów porządek wraz z właściwymi mu podziałami. Silna więź emocjonalna członków rodziny prowadzi do ukształtowania kanonu bezpieczeństwa warunkującego aktywną obecność”¹³. Zgodnie z ustaleniami teoretycznymi Bourdieu, jeśli chodzi o modyfikacji pierwotnie ustrukturyzowanej struktury, „to tylko na zasadzie adaptacji, dostosowania, ruchu na rzecz kompatybilności indywidual-

¹⁰ P. BOURDIEU: *Le sens pratique*. Paris, Editions de Minuit, 1980, s. 88, za : M. JACYNO: *Iluzje codzienności...*, s. 20–21.

¹¹ IDEM: *Zmysł praktyczny*. Przeł. M. FAŁSKI. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2008, s. 74 (wydanie oryginalne ukazało się w 1980 roku).

¹² Socjalizacja jest tu szkoleniem lub instruowaniem dzieci w strukturze szerszych bytów społecznych. Jej przykładem może być uczenie w domu dzieci dobrych manier lub szacunku dla osób mających władzę w szkole. W myśl teorii Bourdieu proces ten nie stanowi aktywnego lub świadomego uczenia się. Należy go wiązać raczej z subtelnymi sposobami wnikania *habitusu* w ciało jednostki, pozwalającymi normom kulturowym stać się rutynowymi wzorami zachowania. Dzieje się tak w domu rodzinnym, kiedy np. upomina się dzieci, aby odpowiednio trzymały sztućce i siedziały przy stole lub w różnych sytuacjach właściwie się wyrażały. W ten sposób reprodukowane są *habitusy* nowoczesnego społeczeństwa, które wnikają w ciała i strukturują to, jak ludzie poruszają się, mówią, jedzą itp. A. ELLIOTT: *Współczesna teoria społeczna...*, s. 175.

¹³ M. JACYNO: *Iluzje codzienności...*, s. 28.

nych dyspozycji do wymogów pola¹⁴. Dzieje się tak, ponieważ narzędzia, jakimi jednostka posługuje się w praktycznym poznaniu otaczającej ją rzeczywistości, swoją kompozycję otrzymują od świata, który strukturują¹⁵.

Jako struktura strukturująca *habitus* ma również charakter aktywny i twórczy. Z uwagi na to, że stanowi otwarty system dyspozycji, jednostka ma możliwość jego nieustannego konfrontowania w toku nowych doświadczeń. Odbywa się to jednak na bazie kategorii wcześniej wbudowanych¹⁶, gdyż *habitus* jest „tą obecnością przeszłości w terażniejszości, która umożliwi obecność w terażniejszości tego, co ma nadejść. Wynika z tego, że o ile *habitus* zawiera w sobie swoją logikę (*lex*) i dynamikę (*vis*), nie jest on mechanicznie podporządkowany zewnętrznej przyczynowości, i że wbrew mechanistycznej natychmiastowości przyznaje pewną swobodę względem prostego i bezpośredniego zdeterminowania przez występujące okoliczności¹⁷.

Bourdieu, posługując się pojęciem *habitusu* jako struktury ustrukturuwanej i strukturującej, przeciwstawia się (jak sam przyznaje) dwóm uzupełniającym się błędom. Jeden z nich polega na przyjęciu, że ludzkie działanie jest mechanicznym skutkiem zewnętrznych nacisków. Drugi zaś związany jest z założeniem, że człowiek działa w sposób wolny i świadomy, a działanie to wynika z kalkulowanych zysków i potencjalnych możliwości. Tymczasem *habitusy* wpisane w ciała przez minione doświadczenia pozwalają na tworzenie „dopasowanych i nieustannie odnawianych strategii, czynią to jednak w granicach przymusów strukturalnych, których są wytworem i które je określają¹⁸.

Genezę pojęcia *habitusu* należy upatrywać w chęci zrozumienia przez Bourdieu, w jaki sposób władza wnika w osobiste i cielesne dyspozycje rzeczywistnie istniejące się w życiu codziennym jednostki. Chcąc tego dociec, badacz zajął się wieloaspektową analizą dyskretnych form realizacji tego procesu. Dostrzegł, że – wydawałoby się – spontaniczne działania jednostki w jakiś sposób jednak dopasowują się do oczekiwań społecznych, co znajduje swój wyraz w podejmowaniu przez nie adekwatnych i odpowiednich praktyk w określonych sytuacjach¹⁹. W wyniku swoistego podporządkowania się określonemu łaadowi, który w opinii Bourdieu przemienia konieczność w zaletę (odrzucając to, co odrzucone, a dopuszczając nieuniknione), najmniej prawdopodobne praktyki są wykluczane przed ich zbadaniem. Dzieje się tak, gdyż są one „nie do po-

¹⁴ K. STRZYCZKOWSKI: *Tożsamość habitusu, tożsamość przyzwyczajęń. Zagadnienie tożsamości w teorii Pierre'a Bourdieu*. W: *Pejzaż tożsamości: teoria i empiria w perspektywie interdyscyplinarnej*. Red. E. LITAK, R. FURMAN, H. BOŻEK. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2011, s. 96.

¹⁵ P. BOURDIEU: *Medytacje pascaliańskie...*, s. 211.

¹⁶ P. BOURDIEU, L. WACQUANT: *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*. Przeł. A. SAWISZ. Warszawa, Oficyna Naukowa, 2001, s. 122.

¹⁷ P. BOURDIEU: *Medytacje pascaliańskie...*, s. 301.

¹⁸ Ibidem, s. 197–198.

¹⁹ A. ELLIOTT: *Współczesna teoria społeczna...*, s. 173.

myślenia”. „Same warunki tworzenia *habitusu*, konieczność uznana za cnotę, sprawiają, że jego przewidywania starają się ignorować restrykcje, jakim podlega prawidłowość rachunku prawdopodobieństwa, a więc założenie, że warunki doświadczenia nie mogą ulec zmianie”²⁰. Można zatem (jak sądzę) powiedzieć, że różnorodne warunki egzystencji wytwarzają struktury *habitusu*, będące według Bourdieu zasadą postrzegania i szacowania każdego późniejszego doświadczenia człowieka, który w przyszłości zawsze będzie spoglądał przez ich pryzmat. *Habitus* zapewnia w takim razie „aktywną obecność minionych doświadczeń złożonych w każdym organizmie w postaci schematów postrzegania, myślenia i działania, dążąc do zagwarantowania zgodności praktyk i ich stałości w czasie pewniej niż jakiegokolwiek reguły formalne i wszelkie jawnie wyrażone normy”²¹.

Wspomnianych przez Bourdieu praktyk nie sposób wydedukować ani z warunków aktualnych (choć odnosi się wrażenie, że są one przez nie generowane), ani z minionych, które tworzyły *habitus* – trwałą zasadę ich wytwarzania. Powodem jest to, że praktyki nie tylko „[...] dążą do odtworzenia regularności immanentnych dla warunków, w jakich powstała generująca je zasada, lecz zarazem przystosowują się do wymogów na zasadzie obiektywnej potencjalności wpisanej w sytuację, tak jak jest ona definiowana przez struktury poznawcze i motywacyjne, konstytutywne dla *habitusu*. [...] *Habitus* to wcielona historia, która stała się naturą i w ten sposób została zapamiętana; *habitus* to czynna obecność całej przeszłości, której jest wytworem; z tego względu to właśnie on nadaje praktykom ich *względną niezależność* w stosunku do zewnętrznych uwarunkowań bezpośredniej terażniejszości”²². Bourdieu odnosi się w tym przypadku do Maxa Webera i zgodny jest co do tego, że działanie nie ma charakteru „czysto reaktywnego” ani czysto świadomego i skalkulowanego. Człowiek, wykorzystując struktury poznawcze i motywacyjne, wspomaga się swym *habitusem* w celu określenia tego, co należy lub nie należy czynić, co jest konieczne lub konieczne nie jest²³.

Każdy żyje wśród innych ludzi i jest przez to kształtowany, napotyka pewne bariery, ograniczenia podyktowane warunkami i hierarchią społeczną oraz ulegając wpływom instytucjonalnym (zarówno tym o charakterze nieformalnym, jak i formalnym). Istniejące struktury o charakterze zewnętrznym modelują nie tylko jego sposób oceny i postrzegania rzeczywistości, ale także jego dyspozycje, umiejętności oraz działanie. Ma miejsce interioryzacja zewnętrzna – niejako odciska się to, co społeczne, tworząc strukturę ustrukturywaną, jednocześnie będącą swego rodzaju zasadą twórczą, sztuką inwencji²⁴, wewnętrzną eksterioryzacją. Nie można więc utożsamiać *habitusu* z jakimś rodzajem przyzwyczajenia

²⁰ P. BOURDIEU: *Zmysł praktyczny...*, s. 74.

²¹ Ibidem.

²² Ibidem, s. 76.

²³ P. BOURDIEU: *Medytacje pascaliańskie...*, s. 211.

²⁴ Ibidem.

czy nawyku²⁵. Należałoby raczej mówić o pewnej jego dwoistości, polegającej na tym, że z jednej strony stanowi on schemat ludzkiego działania, percepcji i oceny, kształtujący się pod wpływem istniejących struktur zewnętrznych, z drugiej zaś, chociaż wpisuje się w określone ramy, to jednak zachowuje cechy niejednoznaczności i nieprzewidywalności²⁶. Ma to swoje uzasadnienie w tezie, że człowiek, żyjąc w społeczeństwie, bierze udział w *grze*²⁷, która stawia go niejednokrotnie w sytuacjach niedających się ogarnąć w sposób sztywny oraz schematyczny, i wtedy to właśnie wyzwala twórczą inwencję. W tym kontekście *habitus* jest „twórczą i jednoczącą zasadą, która przekłada wewnętrzne, relacyjne cechy pozycji na jednolity styl życia, to znaczy spójny zespół wyborów osób, dóbr i praktyk”²⁸. *Habitus*, nazywany przez Bourdieu także *sztuką inwencji*, pozwala jednostce tworzyć nieograniczoną liczbę praktyk nieprzewidywalnych (podobnych odpowiadającym im sytuacjom), podlegających jednakże z uwagi na ich różnorodność pewnym ograniczeniom. „Krótko mówiąc, jako *wytwór* określonej klasy obiektywnych regularności, *habitus* wykazuje tendencję do wywoływania wszystkich »rozsądnych« zachowań »zdroworozsądkowych«”²⁹.

Według Bourdieu *habitus* zagnieżdża się w umysłach w trakcie socjalizacji w określony sposób i tkwi w nich jednocześnie jako jednostkowa i zbiorowa struktura umysłowa. W tym sensie jest „milczącym prawem” (*nomos*), które określa postrzeganie świata i praktyki, stanowiące podstawę konsensusu co do świata społecznego (a w szczególności sensu słowa „rodzina”), podstawę *zdrówego rozsądku*³⁰. Na skutek tego, że *habitus* jest wynikiem wcielenia pewnego *nomos* (zasady widzenia i podziału, stanowiącej nieodłączną część porządku społecznego), pozwala zaistnieć takim aktywnościom jednostek, które niejako natychmiastowo dopasowują się do tego porządku. Dzieje się tak, ponieważ poszczególne osoby postrzegają je i oceniają jako „[...] właściwe, odpowiednie, zręczne i dostosowane, chociaż nie są one w żadnym razie wytworem posłuszeństwa wobec porządku w sensie nakazu ani wobec norm lub zasad prawa”³¹. *Habitus* pozwala więc wykluczyć wszystkie „szaleństwa” i ekstrawagancje, „[...] czyli wszystkie zachowania nieuchronnie skazane na negatywne sankcjonowanie, ponieważ nie przystają do warunków obiektywnych”³². Dzięki

²⁵ P. BOURDIEU, L. WACQUANT: *Zaproszenie do socjologii...*

²⁶ Por. K. SZTANDAR-SZTANDERSKA: *Teoria praktyki...*, s. 36–37.

²⁷ Pojęcie *gry* jako metafory życia społecznego jest często używane przez Bourdieu w jego licznych publikacjach. Zob. m.in.: P. BOURDIEU: *Reguły sztuki. Geneza i struktura pola literackiego*. Przeł. A. ZAWADZKI. Kraków, Wydawnictwo „Universitas”, 2001; IDEM: *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądowniczej*. Przeł. P. BIŁOS. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, 2005 (wydanie oryginalne ukazało się w 1979 roku); IDEM: *Medytacje pascaliańskie...*

²⁸ P. BOURDIEU: *Rozum praktyczny. O teorii działania*. Przeł. J. STRYJCZYK. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2009, s. 18.

²⁹ IDEM: *Zmysł praktyczny...*, s. 75–76.

³⁰ IDEM: *Rozum praktyczny...*, s. 104.

³¹ IDEM: *Medytacje pascaliańskie...*, s. 204–205.

³² IDEM: *Zmysł praktyczny...*, s. 76.

niemu jednostki bez użycia przemocy czy nawet jakiejś szczególnej argumentacji orzekają: „to nie dla nas”.

Bourdieu, posługując się stworzonym przez siebie pojęciem *habitusu*, odnoszonym do sposobów ząębiana się i scalania cielesnych dyspozycji z dobrze wyuczonymi nawykami, chce oddać płynny charakter życia społecznego³³. Jego koncepcja strukturacji spotkała się z krytycznymi uwagami pod adresem adekwatności tego pojęcia „[...] w stosunku do złożoności doświadczenia społecznego. Wsuwano zarzut, że pojęcie to przesadnie podkreśla ograniczanie dyspozycji kulturowych przez struktury społeczne, umniejszając w ten sposób zdolność jednostek do negocjowania lub przekształcania istniejących systemów społecznych za pomocą twórczych działań”³⁴. Pojawiło się zwątpienie w stosunku do nieugiętości władzy *habitusu* oraz jego sprawczej mocy wytwarzania praktyk społecznych. Krytycy zarzucali Bourdieu m.in. także to, „[...] że jego schematowi pojęciowemu brakuje analitycznego rygoryzmu”³⁵. W opinii Patricka Baerta i Filipę'a Carreira da Silvy te krytyczne uwagi nie pozwoliły jednak naruszyć rdzenia dzieła Bourdieu, gdyż jego silne punkty ukazują zarazem i słabości, podyktowane stabilnością ujęcia w powiązaniu z niezwykle wnikliwością³⁶.

2.1.1. Ewolucyjny i wieloaspektowy charakter pojęcia *habitusu*

Koncepcja *habitusu* zrodziła się na kanwie antropologicznych badań Bourdieu nad ludem Kabylów, a szczególnie w oparciu o socjologiczną analizę wymiany darów w tym społeczeństwie³⁷. Należy jednak zwrócić uwagę na ewolucyjny charakter tego pojęcia i rozciągnięte w czasie, systematyczne nadbudowywanie koncepcji. Autor czyni to już w swoich wczesnych pracach na temat Algierii. Badając społeczeństwo kabylskie, zauważa istnienie struktur zewnętrznych, które kształtują u członków społeczności schematy działania, percepcji i oceny (*habitusy*)³⁸. Będąc rezerwuarem dyspozycji jednostek, pozostają one jednak w ścisłym związku z kulturą określonego społeczeństwa, gdyż to pewne struktury konstytutywne, znamienne dla danego typu środowiska, tworzą *habitusy* – systemy trwałych dyspozycji, ustrukturuowanych struktur predysponowanych do działania, tzn. zasady generowania i strukturuwania praktyk i wyobrażeń, niebędące efektem poddania się regułom, lecz zazwyczaj obiektywnie „regulo-

³³ A. ELLIOTT: *Współczesna teoria społeczna...*, s. 181.

³⁴ IDEM, s. 177.

³⁵ P. BAERT, F. CARREIRA DA SILVA: *Teorie społeczne w XX wieku...*, s. 40.

³⁶ IDEM.

³⁷ A. ELLIOTT: *Współczesna teoria społeczna...*, s. 174.

³⁸ K. SZTANDAR-SZTANDERSKA: *Teoria praktyki i praktyka teorii...*, s. 36.

wane” i „regularne”³⁹. W późniejszej swojej publikacji⁴⁰ Bourdieuu dopowiada, że te zasady generujące są trwale zbudowane z improwizacji ujętych w reguły. Wszelkie ludzkie kreacje mogą zatem zaistnieć jedynie w obrębie tych nabytych schematów generatywnych, które co prawda tworzą możliwość swobodnego, acz kontrolowanego wyrażania wszystkich myśli, ekspresji, postrzeżeń oraz działań, jednak przy utrzymaniu konieczności respektowania istniejących granic, nieodłącznych od historycznych oraz społecznych warunków ich wytworzenia. Bourdieu podkreśla, że wolność jest czymś odległym zarówno od „[...] tworzenia nieprzewidywalnej nowości, jak i od prostej mechanicznej reprodukcji pierwotnych uwarunkowań”⁴¹. Istnieje zatem nierozzerwalny związek *habitusu* z daną kulturą społeczną, wynikający z faktu, że jest on efektem procesów wpajania i przyswajania – zabiegów niezbędnych do trwania struktur obiektywnych. Dlatego też jawi się on (*habitus*) jako wytwór zbiorowej historii, mogący się „[...] odtwarzać w postaci trwałych i dopasowanych dyspozycji, będących warunkiem ich funkcjonowania. [...] *Habitus* to nic innego jak owo immanentne prawo, *lex insita* wpisana w ciała za sprawą identycznych historii; jest ona warunkiem nie tylko uzgadniania praktyk, lecz także praktyk uzgadniania”⁴².

Za sprawą socjalizacji *habitus* wnika w ciała, niejako dokonuje ich stylizacji, kształtując nie tylko cielesne potrzeby ludzi i dyspozycje, ale i to, jak się poruszają, mówią, wyglądają, co jedzą itp. Człowiek już w dzieciństwie wciela w siebie to, co społeczne. Dzieje się tak, ponieważ w przestrzeniach dobrze ludziom znanych zachodzi obiektywizacja stosunków społecznych. Narzucają się one za pośrednictwem głęboko nieświadomych cielesnych doświadczeń, pozwalających orzekać o luksusie czy ubóstwie, pięknie lub brzydocie⁴³. Poprzez chociażby ubiór czy sposób wyrażania się ludzie demonstrują swoje społeczne obycie lub zdradzają jego brak. Cechy takie, jak np. swoboda w interakcjach społecznych, zręczność zachowania się oraz fakt posiadania stylowych dóbr (np. mebli), odsłaniają nie tylko gust jednostki, ale i przynależność do danej klasy społecznej. Ten rodzaj zmysłu estetycznego nazywany jest przez francuskiego badacza *dystynkcją*, wyrażającą wymiar globalnego stosunku do świata i ludzi, orzekającą o stylu życia, który niczym lustro odbija skutki jednostkowych warunków egzystencji⁴⁴. Dzięki klasyfikującej mocy smaku (gustu) generowane i pogłębiane są nierówności społeczne, gdyż tylko ci, którzy posiadają odpowiedni kapitał (zarówno kulturowy, jak i ekonomiczny), zdolni są korzystać ze zdobyczy kultury czy też konsumować inne dobra. Cały układ (struktura) zapęła się, sprawiając, że członkowie mniej

³⁹ P. BOURDIEU: *Szkic teorii praktyki poprzedzony trzema studiami na temat etnologii Kabylów*. Przeł. W. KROKER. Kęty, Wydawnictwo Marek Drowiecki, 2007, s. 192–193 (wydanie oryginalne ukazało się w 1972 roku).

⁴⁰ IDEM: *Zmysł praktyczny...*, s. 77.

⁴¹ Ibidem, s. 75.

⁴² Ibidem, s. 77–79.

⁴³ P. BOURDIEU: *Dystynkcja...*, s. 101.

⁴⁴ Ibidem, s. 71.

uprzywilejowanej klasy pozostają na swoim miejscu. Jeżeli nawet włączają się do walki o status, to różnice w *habitusie* sprawiają, że walka jest nierówna, co przyczynia się do reprodukcji⁴⁵ nierówności⁴⁶. Podejmując niesprawiedliwą grę, często zmuszeni są w jej toku do odrzucenia swego własnego *habitusu*. Każda konfrontacja może doprowadzić do ich „zdemaskowania”, „[...] czy to dlatego, że nieświadomie zdradzają braki wiedzy, czy dlatego, że okażą zbyt wielki niepokój i brak gracji. Co ważniejsze, próbując naśladować wyższe sfery i podnieść w ten sposób swój status, *petits bourgeois implicite* uznają prawomocność bądź wyższość kultury dominującej”⁴⁷. Dokładnie opisuje to Bourdieu w książce o znamienym tytule *Dystynkcja*, dokonując kolejnej odsłony *habitusu*.

W najprostszych, schematycznych gestach, z pozoru nic nieznaczących ruchach ciała (sposobie chodzenia, siadania, jedzenia, mówienia itp.) kryją się najbardziej fundamentalne (zdaniem Bourdieu) zasady konstruowania i wartościowania świata społecznego. *Habitus* jako system schematów postrzegania, oceny, działania, a także i klasyfikowania staje się narzędziem rozpoznawania w działaniach, zachowaniu czy wyglądzie innych ludzi stylu życia lub ich pochodzenia społecznego. Nie tylko pozwala on identyfikować przynależność jednostki do danej warstwy (klasy) społecznej, ale w każdym przypadku zdradza ją. Wynika to z faktu, że każdy członek danej klasy konfrontowany jest z sytuacjami najbardziej typowymi dla członków tejże klasy⁴⁸. Ich doświadczenia oraz informacje przekazywane w pewnych okresach życia (głównie w czasie socjalizacji) można określić jako podobne i jako takie przez nich identyfikowane. Przez to *habitus* stanowi „[...] zarówno zasadę generującą praktyki dające się obiektywnie klasyfikować, jak i system klasyfikowania (*principium divisionis*) tych praktyk”⁴⁹. Dzięki *habitusowi*, który zdolny jest wytwarzać praktyki oraz dzieła (dające się klasyfikować), a zarazem rozróżniać i oceniać owe praktyki oraz wytwory (gust), ustanawiana jest przestrzeń stylów życia⁵⁰. Można powiedzieć, że jako system schematów poznawczych oraz oceny stanowi on zasadę utrzymującą hierarchię i porządek społeczny, pozwala reprodukcować istniejące struktury, gdyż podziały klasowe dyktują fizyczny porządek ciał i różnicują *habitusy*. Uzewnętrznienie tych różnic (często nieświadome, ponieważ taki charakter ma system posiadanych schematów – *habitus*), przejawiające się w większości w bezwiednych wyborach, kierowanych wycuciem smaku (gustem), równoznaczne jest z obniżeniem stylu życia danej klasy i przyznaniem się do niej. W myśl teorii Bourdieu wybory

⁴⁵ Mechanizm reprodukcji struktur społecznych (działający w dużej mierze za sprawą włączania się w to edukacji) Bourdieu dogłębnie wyjaśnia w swej książce zatytułowanej *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania* (P. BOURDIEU, J.-C. PASSERON: *Reprodukcja...*) (wydanie oryginalne ukazało się w 1970 roku).

⁴⁶ P. BAERT, F. CARREIRA DA SILVA: *Teorie społeczne w XX wieku...*, s. 40.

⁴⁷ Ibidem.

⁴⁸ P. BOURDIEU: *Zmysł praktyczny...*, s. 80.

⁴⁹ IDEM: *Dystynkcja...*, s. 216.

⁵⁰ Ibidem.

te mają charakter wymuszony i wytworzony przez warunki odpowiadające za odrzucenie innych możliwości jako nierealnych. Deterministyczny charakter warunków i ich zróżnicowanie (głównie z uwagi na przynależność klasową jednostek) wprowadzają oczywistą odmienność *habitusów*, sprawiają, że gust jako *amor fati* nie pozostawia „[...] innego wyboru poza smakiem z konieczności”⁵¹. Zdaniem francuskiego socjologa to dzięki zdolności wytwarzania wcielonych struktur poznawczych, dopasowanych do struktur obiektywnych (zapewniających podporządkowywanie się ustalonemu łaadowi), społecznie uporządkowany świat tworzony jest bez stosowania siły fizycznej, rozkazów czy narzucania dyscypliny⁵².

W innych publikacjach Bourdieu rozwija przywołane tezy oraz naświetla zasadność swoich przekonań. W książce zatytułowanej *Medytacje pascaliańskie* obrazowo ukazuje moc działania *habitusu*, będącego wytworem wcielonych struktur społecznych. Właśnie za sprawą uspołecznienia biologicznej jednostki (drogą socjalizacji) i nadania jej wymiaru kolektywnego (właściwości dotyczącej całej klasy aktorów [inaczej członków danej społeczności, *pola* – M.Z.-B.]) *habitus* „[...] może skutecznie oddziaływać na świat społeczny lub *pole*, do którego został historycznie dopasowany”⁵³. Wnikając w ciało, przesądzając o wykształconym guście, *habitus* wyznacza jednostce miejsce w strukturach społecznych. W ciało wpisany zostaje stosunek dominacji, na mocy którego orzeka się o pozycji jednostki jako dominującej lub zdominowanej. *Habitus* (jako wykształcona dyspozycja) stanowi podstawę praktycznego poznania i uznania granicy między dominującymi a zdominowanymi. „Praktyczne uznanie, sprawiające, że zdominowani niekiedy nieświadomie, niekiedy zaś wbrew swojej woli przyczyniają się do swego podporządkowania, milcząco i z góry aprobując swoje ograniczenia, przybiera często postać cielesnej emocji (wstydu, nieśmiałości, niepokoju, poczucia winy), towarzyszącej często wrażeniu regresji w kierunku pierwotnych relacji z dzieciństwa i z rodzinnego uniwersum. Zdradzają je widoczne objawy, jak czerwienie się, trudności z wypowiedzeniem się, niezręczność, drżenie rąk, stanowiące różne sposoby podporządkowania się dominującemu sądowi, nawet wbrew sobie i broniącemu się przed tym ciału, zdradzają różne sposoby doświadczania, niekiedy w konflikcie wewnętrznym i »rozdarciu Ja«, ukrytego współnictwa, jakie wymykające się nakazom świadomości i woli ciało utrzymuje z przemocą cenzury, stanowiącej nieodłączną część struktur społecznych”⁵⁴. Ciało zatem zdradza i odsłania „pochodzenie” człowieka, przynależność do danej klasy. Osoby, które zwykło się określać jako „nieobyte” w pewnych kręgach kulturowych, zawsze będą więc rozpoznawalne przez osoby mające inny gust czy inne jego wycucie, ponieważ dysponują różniącymi się praktycznymi schematami

⁵¹ Ibidem, s. 226.

⁵² P. BOURDIEU: *Medytacje pascaliańskie...*, s. 253–254.

⁵³ Ibidem, s. 223.

⁵⁴ Ibidem, s. 241.

postrzegania, oceny i działania. Wtedy zazwyczaj doznają one poczucia „bycia nie na miejscu”. Czując się „nieswojo”, niejednokrotnie przyznają, że to nie ich miejsce. A zatem, jak powiada Bourdieu, świat społeczny przywołuje do porządku na wiele sposobów⁵⁵.

Zdominowanego *habitusu*, „[...] ucieleśnionej relacji społecznej, prawa ciała społecznego przekształconego w prawo ciała [...]”⁵⁶ nie sposób ujarzmić wysiłkiem woli wynikłym z wyzwajającego uświadomienia. „Osobę, którą opanowuje nieśmiałość, zdradza jej własne ciało, rozpoznające zakazy lub paralizujące przywołania do porządku tam, gdzie ktoś inny, wytworzony przez inne warunki, dostrzegłby pobudzające zachęty lub nakazy”⁵⁷. Jednostki nie mają więc mocy ani też woli naruszania istniejącego porządku społecznego dzięki wpisaniu w rzeczy i w ciała (tych dominujących oraz zdominowanych) tego, co społeczne. Tak (między innymi) reprodukowany jest porządek społeczny – zarówno w rzeczach (np. w muzeach, kiedy to obiektywne mechanizmy zapewniają do nich dostęp osobom dysponującym największym i odziedziczonym kapitałem kulturowym), jak i w ciałach (dzięki mechanizmom zapewniającym dziedziczne przekazywanie dyspozycji)⁵⁸.

Habitusy przyczyniają się do odtwarzania istniejących pozycji i porządku społecznego, posiadając zdolność antycypacji, dzięki której dopasowują się do sytuacji, w jakich funkcjonują i jakich są wytworem. Na skutek ich spontanicznego skoordynowania „[...] dążą do wytworzenia zbiorów działań, które nie są wcale świadomie uzgadniane, ale z grubsza dostosowane do siebie i zgodne z interesami działających aktorów”⁵⁹. Koordynacja *habitusów* jest wynikiem ich kształtowania się w tych samych warunkach życia oraz za sprawą takich samych sposobów warunkowania. Dzięki niej wytwarzane są działania zarówno dopasowane do obiektywnych warunków, jak i mogące zaspokoić indywidualne interesy⁶⁰.

Na uwagę zasługuje fakt, że w *Medytacjach pascaliańskich* Bourdieu wydaje się oddalać od niezmienności *habitusu*. Już w *Zaproszeniu do socjologii refleksyjnej* zauważa, że jako wytwór historii *habitus* nie może być mylony ani z losem, ani z przeznaczeniem, gdyż stanowi on „otwarty system dyspozycji, bez przerwy konfrontowany z nowymi doświadczeniami”⁶¹ i poddawany ich wpływowi. Jego trwałość nie oznacza jego niezmienności, chociaż z reguły większość ludzi styka się z podobnymi warunkami do tych kształtujących ich *habitus*, co wskazuje, że

⁵⁵ Ibidem, s. 250.

⁵⁶ Ibidem, s. 255.

⁵⁷ Ibidem.

⁵⁸ Ibidem, s. 258.

⁵⁹ Ibidem, s. 207. Bourdieu jako przykład podaje strategie reprodukcyjne stosowane przez uprzywilejowane rodziny, które nie uzgadniają ani nie rozważają ich stosowania.

⁶⁰ Ibidem, s. 208.

⁶¹ P. BOURDIEU, L. WACQUANT: *Zaproszenie do socjologii...*, s. 122.

„nabywa doświadczenia wzmacniające ich dyspozycje”⁶². Każdorazowo wszystkie bodźce i doświadczenia postrzegane są przez pryzmat kategorii już utworzonych na bazie tych poprzednich. Ma to swoje źródło w uprzywilejowanej pozycji tych najwcześniejszych, pierwotnych doświadczeń. Podobnie we wspomnianych *Medytacjach pascaliańskich* Bourdieu przyznaje, że *habitus* podlega ciągłej ewolucji w odpowiedzi na nowe doświadczenia, jest poddawany „[...] czemuś w rodzaju permanentnej rewizji, która nigdy jednak nie jest radykalna, ponieważ dokonuje się na bazie przesłanek nabytych w przeszłości. Charakteryzują się one kombinacją stałości i wariacji występujących u jednostek w różnych proporcjach zależnie od ich elastyczności lub sztywności”⁶³.

Bourdieu dopuszcza możliwość zetknięcia się *habitusów* z warunkami aktualizacji, różniącymi się od tych pierwotnych, w jakich powstawały⁶⁴. Powodem tego jest (obok istnienia odmiennych *habitusów*, co wynika ze zróżnicowania warunków) mnogość przesunięć wewnątrz- i ponadpokoleniowych. Ma to miejsce wtedy, kiedy jednostki utrwalają dyspozycje „nieaktualne” wobec przekształcających się warunków (społeczne starzenie się) albo „[...] zajmują pozycje wymagające innych dyspozycji niż dyspozycje, które zawdzięczają warunkom pochodzenia, i to niezależnie, czy jest to trwałe, jak u parweniuszy, czy tymczasowe, jak u stojących najniżej, którzy muszą stanąć w obliczu sytuacji wytworzonych przez panujące normy na niektórych rynkach ekonomicznych lub kulturowych”⁶⁵.

We wskazanym opracowaniu Bourdieu zaznacza, że *habitus* nie musi posiadać cechy spójności. Zwraca tam również uwagę na istnienie poziomów scalania zgodnych ze stopniami krystalizacji uzyskanego statusu. Pokazuje także, że np. w sytuacji kiedy ludzie podlegają „sprzecznym uwarunkowaniom” strukturalnym, pojawiają się rozdarłe *habitusy*, „skazane wbrew sobie samym na sprzeczność i podział, który powoduje cierpienie”⁶⁶. Istnieje także pewna ich bezwładność, polegająca na tym, że pomimo osłabienia lub nawet zniszczenia dotychczasowych dyspozycji (wskutek ich dewaluacji spowodowanej brakiem aktualizacji lub z powodu nabycia większej świadomości w związku z podjętym wysiłkiem ich przekształcania, jak poprawa akcentu czy dykcji, manier itp.) zachowują biologiczną skłonność do utrwalania struktur odpowiadających warunkom, w których powstały⁶⁷.

Zdaniem Bourdieu do trudności z utrzymaniem całości dyspozycji dochodzi w sytuacjach kryzysowych (np. w trakcie bardzo szybkich przemieszczeń w przestrzeni społecznej). Wówczas zostają zachwiane prawidłowości oraz reguły obo-

⁶² Ibidem.

⁶³ P. BOURDIEU: *Medytacje pascaliańskie...*, s. 229.

⁶⁴ W myśl teorii Bourdieu formowanie się systemu dyspozycji dokonuje się w rodzinie, która stanowi integralną część porządku społecznego, gdyż za sprawą codziennych praktyk ów porządek odtwarza. Zob. M. JACYNO: *Iluzje codzienności...*, s. 28.

⁶⁵ P. BOURDIEU: *Medytacje pascaliańskie...*, s. 229.

⁶⁶ Ibidem, s. 228.

⁶⁷ Ibidem.

wiązujące w danym *polu*, a osoby dotychczas najlepiej do niego przystosowane mają największe trudności z dopasowaniem się do nowo ustalonego porządku. Operując słowami Bourdieu, „*habitusy* mają swoje niepowodzenia, krytyczne momenty niezgodności i rozdźwięku”⁶⁸.

Koniec końców Bourdieu przyznaje, że *habitus* jest jednak wytworem nieustannej konfrontacji jednostki ze światem społecznym (zapewniającym jej tym samym minimalne przystosowanie do przypuszczalnego biegu tego świata dzięki „racjonalnym” przewidywaniom z grubsza dostosowanym do obiektywnych szans)⁶⁹, co nie pozwala utożsamiać go z czymś skończonym czy ustalonym ostatecznie w okresie dzieciństwa, choć na uwagę zasługuje głębokie przywiązanie socjologa do przekonania o możliwości tylko częściowej modyfikowalności *habitusu* (czemu dał wyraz w *Dystynkcji*, pisząc o wcielonej mocy *habitusu*, która objawia się w mimowolnych ruchach, wyglądzie, mowie itd. i decyduje o przystawalności jednostki do danej klasy).

2.1.2. Zmysł praktyczny jako podstawa ludzkiego działania

W kontekście tego, co do tej pory zostało powiedziane, warto podkreślić, że *habitus* ma zdolność dostosowywania się do obiektywnych ograniczeń zewnętrznych. Wiąże się to z faktem, że podmioty są w rzeczywistości działającymi i obdarzonymi wiedzą agensami, wyposażonymi w *zmysł praktyczny* – „nabyty system preferencji, zasad postrzegania i podziału (co potocznie nazywa się „gustem”), trwałych struktur poznawczych (które w istocie są rezultatem uwewnętrznienia struktur obiektywnych) oraz schematów działania, określających sposób widzenia sytuacji i adaptacyjną reakcję”⁷⁰. *Habitus* okazuje się więc rodzajem *zmysłu praktycznego* i jako taki dokonuje reaktywacji sensu zobiektywizowanego w instytucjach⁷¹. Bourdieu tłumaczy to tym, że osoba, która wcieliła struktury świata, nabyła zdolności odnajdywania się w nim, bez zastanawiania się potrafi wskazać „rzeczy do zrobienia” (sprawy, *pragmata*), plany działania precyzyjnie wpisane w sytuację jako obiektywne możliwości i konieczności (kierujące jej działaniem)⁷². Działanie *zmysłu praktycznego* jest czymś w rodzaju koniecznej symultaniczności między *habitusem* a *polem* (lub pozycją w *polu*), stwarzającej pozór harmonii⁷³. Każdy zna swoje miejsce w przestrzeni społecznej, posiada praktyczne i cielesne wyczucie swojego miejsca (Bourdieu powołuje się tu na określenie Ervinga Goffmana, mówiąc o aktorze dysponującym *sense of one's*

⁶⁸ Ibidem, s. 230.

⁶⁹ Ibidem, s. 306–307.

⁷⁰ P. BOURDIEU: *Rozum praktyczny...*, s. 34.

⁷¹ IDEM: *Zmysł praktyczny...*, s. 77.

⁷² IDEM: *Medytacje pascaliańskie...*, s. 204.

⁷³ Ibidem, s. 203.

*place*⁷⁴), które ma dar przekształcania się w wycucie umiejscowienia. Zawiaduje ono jego doświadczeniem zajmowanego miejsca określanego jako ranga. Co ważne, wszyscy znają sposób postępowania i wiedzą, co muszą realizować, aby zachować swoją pozycję (rangę), utrzymać się na niej⁷⁵. Bourdieu nazywa także *sense of one's place* *praktycznym wycuciem*, *wiedzą praktyczną*, która nie znając siebie, jest także „uczoną niewiedzą”. Uzyskiwana za sprawą świata społecznego, ma przede wszystkim postać wycucia granic i realny charakter, „[...] podobnie jak wynikające z niej podporządkowanie, które niekiedy przybiera postać kategoriycznych twierdzeń wyrażających rezygnację: »to nie dla nas«⁷⁶. Mieści w sobie pierwsze oznaki wyjaśniania, a wręcz nawet samo wyjaśnienie. Dopuszcza także pewne formy oporu, mające charakter bądź bierny i wewnętrzny, bądź czynny, a czasem zbiorowy, co ma prawo zaistnieć szczególnie wtedy, kiedy stosowane są wszelakie *strategie* ukierunkowane na wyzwolenie się „[...] od najbardziej odrażających form pracy i wycisku”⁷⁷.

Tego *praktycznego wycucia* nie można więc utożsamiać ani ze świadomą interwencją czy wiedzą teoretyczną, ani z obszarem ludzkiej nieświadomości, co wywołałoby zbliżenie się raczej do „bariery stłumienia” wskazywanej przez Anthony’ego Giddensa⁷⁸. „Zasadą praktycznego rozumienia nie jest poznająca świadomość (świadomość transcendentálna, jak u Husserla, lub nawet egzystencjalne *Dasein* Heideggera), lecz praktyczny zmysł *habitusu* zamieszkanego przez świat, w którym mieszka, zaabsorbowanego przez świat, w którym aktywnie uczestniczy dzięki bezpośredniej relacji zaangażowania, napięcia i uwagi, konstruującej świat i nadającej mu sens”⁷⁹.

Wykonując swoje codzienne czynności, jednostki wiedzą więc, jak to robić bez sięgania do teoretycznych prawideł. Nie potrzebują dyskursywnego ujęcia tej wiedzy, ponieważ bazują na *doxa*, „doświadczeniu doksolologicznym” odnoszącym się do świata niepodlegającego refleksji, niejako oczywistego⁸⁰. *Zmysł praktyczny*, podobnie jak *habitus* nieustannie podpowiadający człowiekowi codzienne praktyki, improwizacje, postawy czy ruchy ciała ludzkiego, daje również „chęć udziału w grze”, „[...] umożliwiając ludziom rozwijanie nieskończenie licznych *strategii* radzenia sobie z nieskończoną liczbą sytuacji”⁸¹.

⁷⁴ Ibidem, s. 262.

⁷⁵ W tym miejscu chcę podkreślić wagę ustaleń Bourdieu dla podjętego przeze mnie projektu badawczego. Nauczycielskie opowieści o codziennych doświadczeniach szkolnych obnażyły owo wycucie umiejscowienia oraz sposoby postępowania (*strategie*), które w rozumieniu nauczycieli pozwalają na utrzymanie się w *polu* edukacyjnym. Jest to przedmiotem opisu w jednym z dalszych rozdziałów tego opracowania.

⁷⁶ P. BOURDIEU: *Medytacje pascaliańskie...*, s. 265.

⁷⁷ Ibidem.

⁷⁸ Zob. A. GIDDENS: *Stanowienie społeczeństwa Zarys teorii strukturacji*. Przeł. S. AMSTERDAMSKI. Kraków, Wydawnictwo Zysk i S-ka, 2003.

⁷⁹ P. BOURDIEU: *Medytacje pascaliańskie...*, s. 202–203.

⁸⁰ P. BAERT, F. CARREIRA DA SILVA: *Teorie społeczne w XX wieku...*, s. 38.

⁸¹ Ibidem.

Zajmując określone miejsce w danym *polu* i uznając, że warto brać udział w grze, aktorzy milcząco akceptują rządzące nią reguły. Wtedy to „mamy inwestowanie w grę, *illusio* (od *ludus* – gra). Gracze są wciągani do gry i przez grę, walczą, czasami zawzięcie, bo łączy ich wspólna zgoda na grę i na jej stawki, wspólne przekonania (*doxa*), niekwestionowane uznanie jej istotności. Gracze akceptują grę przez sam fakt brania w niej udziału, a nie na mocy »umowy«, że gra jest warta gry”⁸². W koncepcji Bourdieu *illusio* nie należy do przejrzystości i jasno określonych zasad, „stawianych i bronionych założeń, ale do dziedziny działania, rutyny, rzeczy, które się robi i które wykonuje się, ponieważ zawsze wykonywano je w taki sposób”⁸³. W im mniejszym stopniu jest ono dyskusyjne, tym mniejsze szanse na to, że jako respektowane uznanie wymagań *pola* stanie się czytelne i obecne w ludzkiej świadomości. Bourdieu, mówiąc o *illusio*, najczęściej stosuje określenie *praktyczna wiara*⁸⁴, co wydaje się umożliwiać jego utożsamianie z wiarą w sens wykonywanych działań i podejmowanych wysiłków, zgodnie z niezbędnymi wplecionymi w *pole*.

Bourdieu używa również określenia *zdrowy rozsądek*, podobnie utożsamiając go ze zbiorem oczywistych przeświadczeń podzielanych przez wszystkich. Zapewnia on (podobnie jak w przypadku określenia *zmysł praktyczny*) pierwotny konsensus dotyczący sensu świata. Jest gwarantem milcząco uznawanych miejsc w przestrzeni społecznej. Jako schemat klasyfikacji jest wytworem wcielenia struktur rozmieszczenia podstawowych cech, które organizują porządek społeczny⁸⁵, generowany i utrzymywany dzięki wpojeniu odpowiednich zasad podziału przez instytucję szkoły. Francuski socjolog żywi przekonanie, że podstawowym, choć kamuflowanym zadaniem tej instytucji jest budowanie narodu jako populacji dysponującej identycznymi „kategoriami” – tym samym zdrowym rozsądkiem, który dzięki temu przybiera narodowy charakter⁸⁶.

Utworzone i stosowane przez Bourdieu pojęcia, które wydają się trudne do jednoznacznego określenia, gdyż często są bądź zamiennie przez niego stosowane, bądź w różnych opracowaniach teoretycznych nieco odmiennie określane i używane⁸⁷, łączy jednak związek z innym kluczowym i w oryginalny sposób stosowanym przez niego terminem (a właściwie koncepcją), a mianowicie z *polem*.

⁸² P. BOURDIEU, L. WACQUANT: *Zaproszenie do socjologii...*, s. 79.

⁸³ IDEM: *Medytacje pascaliańskie...*, s. 145.

⁸⁴ IDEM: *Dystynkcja...*

⁸⁵ P. BAERT, F. CARREIRA DA SILVA: *Teorie społeczne w XX wieku...*, s. 140.

⁸⁶ P. BOURDIEU: *Medytacje pascaliańskie...*, s. 140–141.

⁸⁷ Przykładowo *illusio* bywa przez francuskiego socjologa zamiennie stosowane z pojęciem ideologii, co zdaniem Małgorzaty Jacyno służyć ma odróżnieniu go i nieidentyfikowaniu rozważań autora z oskarżaniem konkretnych, historycznych form porządku społecznego. M. JACYNO: *Iluzje codzienności...*, s. 10.

2.2. Koncepcja pola

Tworząc koncepcję *pola*, Bourdieu w sposób zobiektywizowany uzupełnia ideę *habitusu*, wskazując na dialektyczną relację między tymi dwoma konstruktami oraz na istnienie sieci powiązań niezależnych od świadomości i woli podmiotów. Generowanie *habitusów* warunkowane jest przez różne *pola*, te zaś są odtwarzane dzięki odradzaniu się *habitusów*⁸⁸. Relacja ta jest więc relacją nie tylko warunkowania – *pole* kształtuje *habitus* będący wynikiem ucieleśniania wymagań charakterystycznych dla danego *pola* lub zespołu *pól* o różnym natężeniu zgodności w nich panujących – ale również świadomości lub konstrukcji poznawczej, gdyż „*habitus* uczestniczy w budowaniu *pola* jako świata znaczącego, obdarzonego sensem i wartością, w który warto inwestować swą energię”⁸⁹. Zdaniem Bourdieu, kiedy *habitus* wkracza na teren relacji ze światem, którego sam jest „produktem”, „czuje się jak ryba w wodzie i świat jawi mu się jako sam z siebie oczywisty. [...] *Habitus* jako ucieleśniony pierwiastek społeczny czuje się »u siebie« na terenie *pola*, które zamieszkuje i które natychmiast postrzega jako wyposażone w sens i godne zainteresowania”⁹⁰. Stykając się z warunkami identycznymi bądź podobnymi do tych, które go kształtowały, zawsze ma zdolność idealnego dopasowywania się bez potrzeby świadomego bądź intencjonalnego poszukiwania sposobu zachowania się lub postępowania⁹¹.

Pole stanowi ustrukturowaną przestrzeń pozycji z umiejscowioną w niej jednostką, która staje się nosicielem kapitału. Stosownie do swojej drogi życiowej oraz pozycji zajmowanej w *polu* na mocy rozmiaru i struktury posiadanego przez siebie kapitału ma ona skłonność do aktywnego ukierunkowania bądź zachowania systemu jego dystrybucji, a także do obalenia tego systemu. Tendencje te nie muszą być mocno transparentne, gdyż „nie wszyscy posiadacze miernego kapitału są koniecznie rewolucjonistami”⁹², a ci wyposażeni w duży kapitał nie są konserwatystami. Z uwagi na zajmowanie przez jednostki określonego miejsca (statusu) w danym *polu*, można powiedzieć, że stanowi ono „sieć lub konfigurację obiektywnych relacji między pozycjami. Pozycje zaś są zdefiniowane obiektywnie ze względu na swoje istnienie i ze względu na uwarunkowania, jakie narzucają osobom czy instytucjom je zajmującym, określając ich aktualną i potencjalną sytuację (*situs*) w strukturze dystrybucji różnych rodzajów władzy (czy kapitału). Posiadanie zaś owej władzy (kapitału) określa dostęp do specyficznych korzyści, o które toczy się gra w danym *polu*. Jednocześnie uwarunkowania

⁸⁸ K. IWIŃSKA: *Być i działać w społeczeństwie. Dyskusje wokół teorii podmiotowego sprawstwa*. Kraków, Zakład Wydawniczy „Nomos”, 2015, s. 142, 144.

⁸⁹ P. BOURDIEU, L. WACQUANT: *Zaproszenie do socjologii...*, s. 114.

⁹⁰ *Ibidem*, s. 115.

⁹¹ *Ibidem*, s. 117.

⁹² *Ibidem*, s. 92.

te wynikają z obiektywnych relacji pozycji zajmowanej wobec innych (relacji dominacji, podporządkowania, równoważności itp.)⁹³.

Zdaniem Bourdieu istnieją różne rodzaje *pól*: edukacyjne, kulturowe, ekonomiczne⁹⁴, a aktorzy społeczni mogą działać w nieskończonej ich liczbie⁹⁵. Jako sfery wydzielone z makrosystemu społecznego na podstawie określonych *reguł gry*⁹⁶ i obowiązujących stawek *pola* są dla jednostek tymi obszarami życia społecznego, w których w oparciu o obrane *strategie* toczy się walka nie tylko o pewien kapitał, ale również o pozycję – miejsce w strukturze dystrybucji różnego rodzaju kapitałów, związane z określonymi uwarunkowaniami, ograniczeniami bądź szansami tworzącymi przestrzeń działań aktorów⁹⁷. *Pole* jest terenem rywalizacji i konfliktów nie z uwagi na „egoistyczną lub agresywną »ludzką naturę« ani na wolę mocy”⁹⁸, ale dlatego, że gracze inwestują w stawki, a sama struktura *pola* – nierówne rozmieszczenie różnych rodzajów kapitału – wywołuje rzadkość niektórych pozycji i związanych z nimi zysków. Ta sytuacja generuje *strategie*, których celem jest niwelowanie tych limitów przez zawłaszczanie uprzywilejowanych pozycji lub (w zależności od zajmowanego miejsca) ich utrzymanie za pośrednictwem stosowania *strategii* obronnych. Tworzy się swoisty rynek konkurencji, na którym aktorzy rywalizują o możliwość dysponowania kapitałem ekonomicznym (dobra i zasoby), społecznym (znajomości, powiązania), kulturowym (edukacja, kultura wraz z powiązanymi z nią umiejętnościami) czy symbolicznym (prestż społeczny oraz dystynkcja), a także o możliwość

⁹³ Ibidem, s. 78.

⁹⁴ W obrębie danego rodzaju *pola* mogą istnieć inne subpola; przykładowo w *polu* kulturowym można wskazać artystyczne, literackie, naukowe itd.

⁹⁵ P. BOURDIEU, L. WACQUANT: *Zaproszenie do socjologii...*, s. 114.

⁹⁶ W każdym *polu* występują różne *reguły gry*, które nie zawsze działają w sposób unormowany i jawny. Zależą od stopnia autonomizacji *pola*, która nigdy nie pozostaje absolutna i niezmienna. W *polu*, dla którego udało się wywalczyć więcej autonomii, rządzące prawidłowości bardziej wynikają z jego indywidualnej logiki aniżeli z zewnętrznego i narzuconego przymusu. K. SZTANDAR-SZTANDERSKA: *Teoria praktyki...*, s. 50. W kontekście obranej problematyki zależność ta wydaje się istotna. Przenosząc ją na grunt *pola* edukacyjnego, a ściślej – na szkołę, można powiedzieć, że względnie niezależna szkoła i nauczyciele będą w stanie sami decydować o tym, czego nauczać i w jaki sposób, sami oceniać swą pracę i uzyskiwane efekty, niezależnie od zewnętrznych wpływów politycznych, ustrojowych itp. Jednakże w świetle doniesień badawczych wiemy, że tak nie jest. Mówią o tym liczne opracowania Marii Dudzikowej, Bogusława Śliwerskiego oraz innych autorów (m.in. *Dokąd zmierza polska szkoła?* Red. D. KLUS-STĄŃSKA. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2009; E. POTULICKA, J. RUTKOWIAK: *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2012; H.A. GIROUX, L. WITKOWSKI: *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010; Z. MEŁOSIK, T. SZKUDLAREK: *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009; *Psychologiczno-edukacyjne aspekty przeniesienia systemowego*. Red. J. BRZEZIŃSKI, Z. KWIECIŃSKI. Toruń, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2000; H. KWIATKOWSKA, Z. KWIECIŃSKI: *Demokracja a oświata. Kształcenie i wychowanie*. Toruń, Wydawnictwo „Edytor”, 1996).

⁹⁷ K. SZTANDAR-SZTANDERSKA: *Teoria praktyki...*, s. 56.

⁹⁸ P. BOURDIEU: *Medytacje pascaliańskie...*, s. 261.

wykorzystywania go⁹⁹. Dany rodzaj kapitału jest czymś efektywnym w danym *polu* i zdaniem Bourdieu funkcjonuje zarówno jako broń, jak i stawka w walce. Pozwala to jego „posiadaczowi sprawować władzę, wywierać wpływ, a więc istnieć w danym *polu*, a nie być tylko i po prostu »wartością bez znaczenia«”¹⁰⁰. Obierane przez niego *strategie* nie są niezamierzoną i niezaplanowaną pogonią za właściwie skalkulowanym celem, ale są raczej aktywnym rozwinięciem obiektywnie nakreślonych kierunków, którymi rządzą pewne prawidłowości i które „tworzą spójne i społecznie czytelne konfiguracje, mimo iż nie odzwierciedlają żadnej świadomej zasady ani nie zmierzają do celów z premedytacją wyznaczonych przez stratega”¹⁰¹. Nie stanowią również zastosowania zasad lub reguł, lecz „tworzą z nich kombinację własnych działań”¹⁰². Najskuteczniejszymi *strategiami* są te, które pozbawione świadomej kalkulacji i intencyjności oraz jako efekt dyspozycji ukształtowanych przez właściwe danemu *polu* konieczności w spontaniczny sposób zmierzają do dopasowywania się do tych wymagań. Wydają się jednak pozbawiać jednostkę bycia w pełni podmiotem tych praktyk. Bourdieu wyjaśnia, że dzieje się tak, ponieważ w pozornie najbardziej świadome intencje człowieka wdzierają się tkwiące w *polu* wszelkie aksjonormatywne założenia. Dokonuje się to za pośrednictwem dyspozycji i zawierzenia leżącego u podstawy zaangażowania się w *grę*. Osoby angażujące się w nią mają tzw. *wyczucie gry*, które stanowi przewidywanie tego, co ma się w *grze* wydarzyć, oraz tego, co należy zrobić, aby to nastąpiło. Niemałą rolę odgrywa tu *habitus* jako zdolność przewidywania tego, co ma się zdarzyć. *Wyczucie gry* kieruje *strategiami*, będącymi praktycznymi przewidywaniami dążeń stanowiących nieodłączną część *polu*. „Gra, która zarazem pobudza i zakłada inwestycję w *grę*, zainteresowanie *grą*, tworzy to, co ma się zdarzyć, dla tego, kto oczekuje czegoś od *gry*. I przeciwnie, inwestowanie lub zainwestowanie, co wymaga posiadania *habitusu* i kapitału będącego w stanie zapewnić mu minimalne zyski, powoduje wejście w *grę* i w czasie *gry*, to jest w to, co ma nadejść, i związane z tym wymagania”¹⁰³.

Wybór *strategii* przez biorących udział w *grze* uwarunkowany jest różnymi czynnikami. Składa się na nie struktura oraz wielkość całości kapitału w *polu*, które kształtują układ sił między jednostkami lub instytucjami, a także potencjał kapitałowy poszczególnych graczy, przesądzający o ich pozycji w *polu*. Sytuację graczy różnicuje także specyfika rozkładu kapitału – będzie ona inna w *polu* o równomiernym jego rozłożeniu między graczami, a jeszcze inna tam, gdzie występują duże dysproporcje w udziałach. Zachowania graczy o podobnej

⁹⁹ P. BAERT, F. CARREIRA DA SILVA: *Teorie społeczne w XX wieku...*, s. 39.

¹⁰⁰ P. BOURDIEU, L. WACQUANT: *Zaproszenie do socjologii...*, s. 79.

¹⁰¹ L.J.D. WACQUANT: *Wprowadzenie*. W: P. BOURDIEU, L. WACQUANT: *Zaproszenie do socjologii...*, s. 26.

¹⁰² M. DE CERTEAU: *Wynaleźć codzienność. Sztuki działania*. Przeł. K. THIEL-JAŃCZUK. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2008, s. 56.

¹⁰³ P. BOURDIEU: *Medytacje pascaliańskie...*, s. 303.

wielkości kapitału globalnego polaryzują jednak różnicowania w strukturze ich kapitału – człowiek może posiadać relatywnie dużo kapitału ekonomicznego, a mało kulturowego lub odwrotnie. Nie bez znaczenia pozostaje również *habitus* graczy, który pomocny jest w zrozumieniu obranych *strategii* oraz przyjętych postaw jako reakcji „na istniejący stan pola i własne w nim usytuowanie”¹⁰⁴. Jako źródło praktyk nie zakłada on jednak racjonalności ludzkich działań, które mogą być równocześnie strategiczne oraz nieracjonalne¹⁰⁵.

Z uwagi na obraną problematykę badawczą szczególnie istotne dla moich rozważań i eksploracji poznawczych stało się ujmowanie przez Bourdieu *pola* szkolnego, w którym nauczyciele umiejscowieni są jako gracze. W dalszej kolejności krótko zajmę się więc szkołą, starając się uchwycić spojrzenie francuskiego socjologa.

2.2.1. Szkoła jako *pole*

W myśl teorii Bourdieu każde *pole* – czy to instytucjonalne, kulturowe, czy też zawodowe – narzuca aktorom społecznym swoiste formy walki oraz *strategie* działania¹⁰⁶. Szkoła jako pewien rodzaj przestrzeni społecznej nie jest wolna od tej specyfiki i przyczynia się do reprodukcji dystrybucji kapitału kulturowego, a przez to – do powielania i odtwarzania struktury przestrzeni społecznej¹⁰⁷. Zawiadują tym skrajnie złożone mechanizmy, które sprawiają, że kapitał podąża ku kapitałowi i że struktura społeczna ma tendencję do utrzymywania się. Dokonuje się to „[...] w relacji między strategiami rodzinnymi a specyficzną logiką instytucji szkoły”¹⁰⁸.

Każdemu utworzonemu państwu towarzyszy *pole władzy*, będące przestrzenią gry. Posiadacze różnych typów kapitału walczą głównie o władzę, a ściślej, o kapitał państwowy dający moc posiadania różnych rodzajów kapitału oraz zawiadywania nimi i ich *reprodukcję*, co dokonuje się w dużej mierze za pośrednictwem szkół i dzięki ich działalności¹⁰⁹. We wskazanym *polu* panuje monopol przemocy fizycznej oraz symbolicznej, który jako taki służyć ma monopolizacji korzyści z niego płynących. W obrębie symbolicznej konstrukcji państwa służącego interesowi ogółu pomyślana i narzucona zostaje jego oficjalna wizja¹¹⁰.

Pisząc w różnych miejscach o szkole, Bourdieu wyraża swoje przekonanie, że jest ona narzędziem *reprodukcji* rzeczywistości społecznej, „miejscem

¹⁰⁴ K. SZTANDAR-SZTANDERSKA: *Teoria praktyki...*, s. 57.

¹⁰⁵ M. JACYNO: *Iluzje codzienności...*, s. 36.

¹⁰⁶ K. STRZYCZKOWSKI: *Tożsamość habitusu...*, s. 89.

¹⁰⁷ P. BOURDIEU: *Zmysł praktyczny...*, s. 29–32.

¹⁰⁸ *Ibidem*, s. 29.

¹⁰⁹ M. DE CERTEAU: *Wynaleźć codzienność...*, s. 81–82.

¹¹⁰ P. BOURDIEU: *Rozum praktyczny...*, s. 99–100.

konsekracji ustalającym trwałe, a często ostateczne różnice między wybranymi a wyeliminowanymi¹¹¹. Zarządzana przez państwo podobnie do niego ustanawia i wpaja potoczne formy oraz kategorie postrzegania, myślenia i działania, tworząc społeczne struktury umysłowe – wspólne członkom społeczności ramy percepcji, rozumienia i pamięci, dzięki którym mogą oni dokonywać odpowiednich klasyfikacji. Dzięki temu tworzony jest *porządek symboliczny*, który polega na narzucaniu *agensom* (członkom *pola*, osobom biorącym udział w *grze*) struktur poznawczych¹¹². W celu utworzenia uporządkowanego świata społecznego państwo nie jest zmuszone do wydawania rozkazów czy sprawowania fizycznego przymusu, gdyż dokonuje tego właśnie za sprawą umiejętnego wytwarzania owych struktur poznawczych¹¹³, pozostających w zgodzie ze strukturami obiektywnymi, z przekonaniem o słuszności ustalonego porządku¹¹⁴. Z zaskakującą lekkością osiągnęto: łatwość poddawania się zdominowanym dominującym, mniejszości rządów większości oraz „niejawne posłuszeństwo nakazujące ludziom odwoływać własne uczucia i namiętności pod dyktando tych, którzy nimi kierują”¹¹⁵.

System szkolny unifikuje członków danego *pola*, narzucając także kulturę dominującą przekształconą w *prawomocną kulturę narodową*¹¹⁶. To za sprawą skutecznijającej się w szkole dzięki nauczycielom *Pracy Pedagogicznej* oraz dominującym *Działaniom Pedagogicznym* utrzymywany jest ustalony porządek rzeczy, co oznacza, że odtwarzana jest struktura układu sił między grupami lub klasami poprzez narzucanie członkom grup zdominowanych uznania prawomocności kultury dominującej oraz zmuszenie ich „[...] do interioryzacji, w różnej mierze, dyscypliny i cenzury [...]”¹¹⁷. *Działania Pedagogiczne* prowadzone są w taki sposób, aby odpowiadały materialnym oraz symbolicznym interesom warstw uprzywilejowanych, których niezmiennym celem jest replikowanie układu rozsądzającego o dystrybuowaniu kapitału kulturowego.

W ramach instytucji szkoły narzuca się zdominowanym uniwersalne, a więc te same wymagania co innym, bez troski o równie uniwersalny podział środków do ich realizacji. „Prowadzi to do legitymizacji nierówności, którą po prostu rejestruje się i potwierdza, dokonując ponadto, poczynając od szkoły, symbolicznego gwałtu, będącego skutkiem rzeczywistej nierówności w ramach formalnej równości”¹¹⁸. Zdaniem Bourdieu w sytuacji oddziaływania kulturowego przymusu i dekulturacji istnieją mało realne szanse na odnalezienie przez zdominowanych własnej kultury w celu jej rozwinięcia. To szkoła, w jego opinii współpracując ze środkami masowego przekazu, z powodzeniem unicestwia

¹¹¹ M. DE CERTEAU: *Wynaleźć codzienność...*, s. 95.

¹¹² Ibidem, s. 95–97.

¹¹³ P. BOURDIEU: *Medytacje pascaliańskie...*, s. 253–254.

¹¹⁴ IDEM: *Rozum praktyczny...*, s. 97.

¹¹⁵ Ibidem.

¹¹⁶ M. DE CERTEAU: *Wynaleźć codzienność...*, s. 86–87.

¹¹⁷ P. BOURDIEU, J.-C. PASSERON: *Reprodukcja...*, s. 118–119.

¹¹⁸ IDEM: *Medytacje pascaliańskie...*, s. 111.

marginalne tradycje kulturowe przy równoczesnej nieudolności w zapewnianiu szerokiego dostępu do uniwersalnej kultury oficjalnej¹¹⁹.

Na mocy panującego w szkole mitu „wrodzonego talentu” jednostek oraz mierzonego w niej kryterium „inteligencji” podejmowane są prawomocne werdykty i osądy decydujące o uprzywilejowanej pozycji lub wykluczeniu. Nieustanne rozstrzygnięcia szkolne oparte na braniu pod uwagę jedynie najbardziej formalnych postaci „inteligencji” przy pomijaniu jej różnorodności, wywołują *efekt przeznaczenia*¹²⁰, który jednym nakazuje wiarę w posiadanie wrodzonego talentu, a drugim tłumaczy umiejscowienie, niepowodzenia i wykluczenia deficytem możliwości intelektualnych, talentów czy zdolności. W dobie cywilizacji nastawionej na „uzyskanie wyników” (zdaniem Bourdieu) liczy się powodzenie – wszystko musi się udać, a niekorzystne położenie społeczne, bieda oraz wszelkie niepowodzenia wynikają już nie z racji opieszałości, lenistwa czy nieprzezorności, ale z racji niedostatków rozsądku – głupoty¹²¹. Dzięki *efektowi przeznaczenia* możliwe jest utrzymywanie przekonania, że szkolne powodzenie i sukcesy zależą od indywidualnych zadatków i zdolności uczniów oraz pracy, jaką wkładają oni w naukę¹²². Czyni to *reprodukcja* ustanowionych struktur społecznych niewidocznym i nieuświadomionym procesem, pozwala wierzyć w jego naturalność i przyjąć, że właśnie tak ma być.

Działalności szkoły nie można zredukować do asymetrycznego rozdziału kompetencji między członków społeczeństwa, ale można postrzegać owe kompetencje jako wytłumaczenie dla istnienia nierówności ekonomicznych, deficytowych przywilejów, niesymetrycznej sytuacji i pozycji na rynku pracy czy niejednakowego dostępu do kariery. „Tym sposobem kariera zawodowa jest przedstawiana jako prosta konsekwencja wykształcenia, ono z kolei, jako naturalny wynik talentu i włożonej w naukę pracy”¹²³.

Szkoła jako miejsce wdrażania prawomocnej kultury klasy uprzywilejowanej przyczynia się do podziału uczestników życia społecznego na tych, którzy *przemoc* wywierają, oraz na ofiary ulegające tejże *przemocy*. Jednakże zarówno ci pierwsi, jak i drudzy podlegają szkolnej klasyfikacji.

2.2.2. *Przemoc symboliczna w polu szkolnym*

O *przemocy* Bourdieu mówi, że jest wywierana, sprawowana lub narzucana. Nie jest ona jednak ani działaniem, ani typem relacji. „Jest bardziej generalnym i bardziej pierwotnym uwikłaniem w to, co społeczne. Jest po prostu jego po-

¹¹⁹ Ibidem.

¹²⁰ Ibidem, s. 117.

¹²¹ Ibidem, s. 115.

¹²² K. SZTANDAR-SZTANDERSKA: *Teoria praktyki...*, s. 54.

¹²³ Ibidem, s. 55.

czątkiem. Jest za-poznanym źródłem i elementem »kontaktu społecznego«¹²⁴. Za sprawą szkoły i mającej w niej miejsce *przemocy* tworzone są obiektywne struktury społeczne poprzez produkowanie wcielonych kognitywnych konstrukcji. To szkoła, generując oraz narzucając jako „naturalne” i „uniwersalne” historycznie ustanowione kategorie myślenia, pozwala trwać ustanowionemu porządkowi. „Szkoła wyposaża państwo w szczególną władzę formowania dusz, której siła leży w tym, że nie jest postrzegana jako władza”¹²⁵. To sprawia, że państwo jest w stanie dysponować *przemocą* mającą zarówno wymiar fizyczny, jak i symboliczny. W drugim przypadku mamy do czynienia z zakrytą istotą gwałtu, gdyż jednostki mu poddawane nie mają świadomości wymuszania na nich określonego postępowania¹²⁶.

Bourdieu, precyzując czym jest *przemoc symboliczna*, przyznaje, że dokonuje się ona dokładnie tam, gdzie się jej za gwałt nie uważa. Ludzie akceptują całe spektrum podstawowych, przedrefleksyjnych założeń; akceptują także świat takim, jakim jest. „Uznają go za naturalny, ponieważ przykładają do niego miary poznawcze, same pochodzące ze struktur tego świata”¹²⁷. Bourdieu podkreśla, że *przemoc symboliczna* jest tym rodzajem przemocy, który zakłada współudział jednostki w jej oddziaływaniach. Podmiot jej poddawany i przez nią determinowany ma swój udział w tym procesie i wkład w jego skuteczność w takim stopniu, w jakim sam modeluje te determinanty. „[...] efekt dominacji prawie zawsze powstaje w wyniku wzajemnego dopasowania między determinantami oraz kategoriami percepcji, które je ustanawiają”¹²⁸. Można, jak sądzę, powiedzieć, że człowiek ulegający przemocy znajduje się w sytuacji bez wyjścia. Z jednej strony *przemoc symboliczna* stanowi dla niego przymus, który może być realizowany wyłącznie dzięki zgodzie zdominowanego. Z drugiej zaś – nieudzielenie tej zgody dominującemu nie jest możliwe z uwagi na ukształtowaną już zdolność analizowania własnych relacji z innymi. Zdominowany może „[...] posługiwać się jedynie narzędziami poznawczymi, które posiada wspólnie z dominującym, narzędziami, które będąc jedynie wcieloną formą struktury relacji dominacji, ukazują tę relację jako naturalną; albo innymi słowy, ponieważ schematy, jakimi posługuje się, aby postrzegać i oceniać siebie albo aby postrzegać i oceniać dominujących [...], są wytworem wcielenia znaturalizowanych klasyfikacji, których wytworem jest jego społeczny byt”¹²⁹. W różnych dziedzinach wskazywanych przez Bourdieu – płci, grup etnicznych, kultury, języka itd. – rezultaty i skutki *dominacji symbolicznej* nie są dostępne logice poznających świadomości, lecz gnieźdzą się w cieniu dyspozycji *habitusu*, w którym odnajdujemy schematy po-

¹²⁴ M. JACYNO: *Iluzje codzienności...*, s. 69.

¹²⁵ K. SZTANDAR-SZTANDERSKA: *Teoria praktyki...*, s. 54.

¹²⁶ Ibidem, s. 53.

¹²⁷ P. BOURDIEU, L. WACQUANT: *Zaproszenie do socjologii...*, s. 162.

¹²⁸ Ibidem.

¹²⁹ P. BOURDIEU: *Medytacje pascaliańskie...*, s. 242.

strzegania, oceny i działania. Kształtują one „głęboko nieświadomą samej siebie relację praktycznego poznania i uznania”¹³⁰, niedostępną ludzkiej świadomości oraz kontroli woli. Dominacja nie jest w sposób bezpośredni prostym rezultatem działania przedstawicieli klasy uprzywilejowanej, zaopatrzonej we władzę i możliwości wywierania przymusu. Jest raczej skutkiem wielu złożonych działań, które rodzą się w sieci ząbających się ze sobą konieczności, jakie każdy z uwagi na strukturę pola znosi ze strony innych¹³¹.

W opinii francuskiego socjologa dominacja ma zawsze wymiar symboliczny. Wszelkie akty podporządkowania się i posłuszeństwa są aktami poznania i uznania, opartymi na uniwersalnych strukturach poznawczych, znajdującymi swoje zastosowanie do wszystkich rzeczy na świecie, a zwłaszcza do struktur społecznych. Ich geneza tkwi (w tym przypadku Bourdieu uogólnia Durkheimowską hipotezę o „pierwotnych formach klasyfikacji”) w efektach „automatycznego” wcielania struktur społecznych. Zabieg ten wzmacniany jest przez państwo, które jest w stanie wpajać wspólne wszystkim zasady widzenia i podziału (identyczne lub podobne struktury poznawcze), będące podstawą „przedrefleksyjnego i natychmiastowego konsensusu dotyczącego sensu świata, co stanowi podstawę doświadczenia świata jako »świata zdrowego rozsądku«”¹³². Prezentowana logika wydaje się tłumaczyć przeświadczenie Bourdieu odnośnie do *zdrowego rozsądku*, który – jego zdaniem – ma w dużej mierze narodowy charakter, a większość reguł podziału udaje się wpajać lub wzmacniać dzięki instytucji szkoły, której głównym zadaniem jest budowanie narodu jako populacji zaopatrzonej w te same „kategorie” – ten sam *zdrowy rozsądek*¹³³. „Narzucając ograniczenia praktykom, państwo ustanawia i wpaja wspólne symboliczne formy myślenia, społeczne ramy postrzegania, rozumienia czy pamiętania, państwowe formy klasyfikacji, dokładniej zaś praktyczne schematy postrzegania, oceny i działania”¹³⁴. Jest to sposób mający służyć tworzeniu warunków do niezwłocznego uzgadniania *habitusów*, co z kolei „[...] stanowi podstawę konsensusu dotyczącego owego zbioru wspólnych dla wszystkich oczywistości tworzących zdrowy rozsądek”¹³⁵.

Przemocy symbolicznej nie sposób przewyciężyć mimo świadomości ulegania jej oraz podejmowania wysiłków woli. Jej skuteczność podyktowana jest ucieleśnieniem reprezentacji społecznej (prawo ciała społecznego przekształciło się w prawo ciała jednostkowego), na mocy której trwale wpisane w ciało dyspozycje są wyrażane i przeżywane za pomocą logiki uczuć lub obowiązku, uwikłanej niejednokrotnie dodatkowo w doświadczenie szacunku czy w uczucia takie, jak oddanie albo miłość. Znamienne jest to, że logika ta jest w stanie przetrwać

¹³⁰ Ibidem.

¹³¹ M. DE CERTEAU: *Wynaleźć codzienność...*, s. 43.

¹³² Ibidem, s. 244–245.

¹³³ Ibidem, s. 140–141.

¹³⁴ P. BOURDIEU: *Medytacje pascaliańskie...*, s. 249.

¹³⁵ Ibidem.

istnienie społecznych warunków, które ją wygenerowały. Zdaniem Bourdieu dzieje się tak na skutek funkcjonowania najsilniejszego mechanizmu służącego do utrwalania *porządku symbolicznego*, inaczej nazywanego podwójną naturalizacją, związaną z wdrukowaniem w rzeczy i ciała zarówno dominujących, jak i zdominowanych tego, co społeczne, nie wykluczając skutków *przemocy*, jakie z niej wynikają¹³⁶. Proces wytwarzania i reprodukcji porządku społecznego w rzeczach i w ciałach powoduje, że percepcji danych towarzyszy mnóstwo oczywistości, „na pierwszy rzut oka bezdyskusyjnych faktów, skrojonych tak, że złudne wyobrażenie uzyskuje wszystkie pozory ugruntowania w rzeczywistości. Słowem, sam porządek społeczny tworzy zasadniczo swoją własną socjodycę”¹³⁷. Jest to tak daleko posunięte, że nie zdajemy sobie sprawy z własnego potwierdzania ustalonego ładu, gdyż wystarczy tylko przyzwolenie na działanie obiektywnych mechanizmów, nasza zgoda na to, aby nami kierowały, a automatycznie uzgodniony układ jest ugruntowywany.

W myśl tego, co zostało ustalone w oparciu o socjologiczną teorię Bourdieu, można powiedzieć, że w *polu* edukacyjnym działają subtelne mechanizmy *przemocy symbolicznej*. Dzięki różnorodnym formom *Działań Pedagogicznych* dochodzi do narzucania innym swej kultury – sprawiającej wrażenie prawomocnej i za taką uznawanej – przez dominujące w społeczeństwie warstwy. Działania te mogą mieć charakter zarówno nieformalny (rodzina, rówieśnicy), jak i formalny (szkoła czy inne instytucje edukacyjne), i zmierzać do *reprodukcji* kulturowej, „a w ostatecznym rozrachunku do reprodukcji ukrytych stosunków władzy”¹³⁸.

¹³⁶ Ibidem, s. 255–257.

¹³⁷ Ibidem, s. 258.

¹³⁸ P. BAERT, F. CARREIRA DA SILVA: *Teorie społeczne w XX wieku...*, s. 40.

Wybrane polskie aplikacje empiryczne teorii Pierre'a Bourdieu w badaniach i interpretacji zjawisk związanych z edukacją

Na gruncie polskim, a przede wszystkim zagranicznym, istnieje wiele aplikacji teorii Pierre'a Bourdieu w badaniach nad zjawiskami z pogranicza socjologii i pedagogiki, co wydaje się naturalne i zasadne z uwagi na sprzężenie tych dwóch naukowych światów oraz ich silne uwikłanie w życie społeczne, które zdaje się wymykać jednostronnemu oglądowi. W niniejszej publikacji zdecydowałam się na potwierdzenie tej tezy. W tej części pracy przedstawiam rodzime empiryczne zastosowania stworzonej przez Bourdieu aparatury pojęciowej z obszaru jego rozległej teorii, a kryterialnie¹ wykorzystanej również przeze mnie do analiz i interpretacji zjawisk odsłoniętych w trakcie przeprowadzanych wywiadów dotyczących codziennego życia nauczycieli.

Moim celem nie stał się jednak wyczerpujący przegląd koncepcji badawczych zrealizowanych przy uciekaniu się do takich pojęć francuskiego socjologa, jak: *habitus*, *zmysł praktyczny*, *pole*, *strategie* czy *przemoc symboliczna*, ale tych, w których wyraźnie zaakcentowano ich obecność jako narzędzi czy też kategorii interpretacyjnych. Przywołane i prezentowane w niniejszym rozdziale przykłady pokazują, w jaki sposób można z dużym powodzeniem prowadzić badania nad zjawiskami edukacyjnymi z zastosowaniem socjologicznej teorii Bourdieu.

¹ Kryterium sięgania do zaplecza pojęciowego Bourdieu wiązało się z intencją opatrzenia sensem i znaczeniem odsłanianej w trakcie wywiadów nauczycielskiej rzeczywistości, odczytania opisywanych sytuacji i zdarzeń z ich świata oraz przedstawienia podejmowanych w nim działań przez pryzmat kategorii z tego rezerwuaru, w mojej opinii pozwalających je trafnie zinterpretować.

3.1. *Habitus* i jego rola w lokowaniu się uczniów szkół średnich w strukturach społecznych

Piotr Mikiewicz, stosując analityczną perspektywę socjologii edukacji² w badaniach społecznego świata szkoły jako naturalnego pomostu łączącego młodego człowieka z systemem ról zawodowych, w swojej książce zatytułowanej *Społeczne światy szkół średnich – od trajektorii marginesu do trajektorii elit* do rekonstruowania i interpretowania przedstawianej rzeczywistości szkolnej wykorzystuje m.in. pojęcie *habitusu* Bourdieu. Posługując się nim jako matrycą percepcji, oceny i działania, „wdrukowaną” każdemu człowiekowi poprzez socjalizację, autor stwierdza, że *habitus* staje się głównym czynnikiem wzmacniającym lub osłabiającym jednostki w drodze do elit społecznych.

We wskazanym opracowaniu całościowy opis społecznego świata szkoły wsparty został na filarach relacji kultury uczniowskiej i nauczycielskiej. Przedstawiona w nim charakterystyka trzech środowisk szkolnych – elitarnego liceum ogólnokształcącego, zasadniczej szkoły zawodowej oraz liceum „środk” – dała równocześnie możliwość opracowania trajektorii, na którą wprowadza młodych ludzi społeczny świat szkoły w tych trzech wyeksponowanych przestrzeniach, oraz wyjaśnienia przyczyny jej kierunku³.

Na badawcze wniknięcie w eksplorowane środowiska pozwoliły P. Mikiewiczowi jawna obserwacja uczestnicząca oraz przeprowadzane zarówno z uczniami, jak i nauczycielami wywiady swobodne. Obserwacje, dające możliwość poznania codziennych schematów szkolnego życia, prowadzone były w sposób symultaniczny z przestrzeganiem równomiernego podziału czasu między każdą z trzech objętych badaniem szkół. Wywiady natomiast miały pogłębić dotarcie do znaczących i socjalizacyjnie ważnych zjawisk, umożliwić określenie postaw młodzieży wobec nauki, szkoły, wiedzy oraz odsłonić plany uczniów.

Jako pierwsze opisane zostało elitarne liceum ogólnokształcące, w którym gromadzą się pozytywnie wyselekcjonowani uczniowie o wysokich kompetencjach szkolnych i kulturowych, mający rodziców zajmujących wysokie pozycje społeczne. Liceum to, będąc równocześnie środowiskiem wyraźnie elitarnym społecznie, uczącej się w nim młodzieży pozwala znaleźć się na trajektorii sukcesu życiowego. To nauka dla edukujących się w nim jednostek jest zasadniczym powodem bycia w szkole, a osiągnięcia na tym polu przynoszą oczekiwany sukces, przy czym jest on definiowany „przez szkołę, przez nauczycieli, przez środowisko związane z szeroko pojętą warstwą dominującą (według terminologii Pierre'a Bourdieu). Tak widziany sukces wiąże się z pozytywnym zaklasyfikowaniem przez system edukacji. Oznacza to konieczność podporządkowania się jego zasadom, normom, przyjęcia wartości, na których się wspiera. Nie ma tu miejsca

² P. MIKIEWICZ: *Społeczne światy szkół średnich – od trajektorii marginesu do trajektorii elit*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, 2005, s. 45–48.

³ Ibidem, s. 147.

na bunt. Nie rodzi się opozycja. Szkoła jest naturalnym elementem świata, jest jego główną osią⁴. Uczniowie chcący pretendować do świata dominujących przyjmują więc decyzje nauczycieli i skłonni są wykonywać polecenia. Przystają również na ustalone reguły gry oraz na to, że nauczyciel ma władzę, którą należy respektować. „Jest to wynik wiary w ogólny system wartości, który konstytuuje masową edukację”⁵.

Nauczyciele innych szkół z zazdrością spoglądają na nauczycieli elitarnego liceum, którym dane jest pracować z uczniami nie tylko rozumiejącymi potrzebę edukacji, ciężko pracującymi i gotowymi znieść wyrzeczenia, ale także rywalizującymi ze sobą o miejsca na najlepszych uczelniach wyższych i niewykazującymi problemów wychowawczych. Badacz w przypadku tak charakteryzującej się młodzieży mówi o kulturze konformizmu wobec szkoły, który jednak nie pociąga za sobą uniformizacji młodego człowieka i jego całkowitego podporządkowania. Okazuje się, że jednostki przynależne do tej kultury mają poczucie własnej wartości i indywidualności, a ich konformizm przejawia się w przyjmowaniu warunków gry, jakie narzuca szkoła, która chcąc realizować założony program kształcenia, nie musi stosować szczególnych środków oraz strategii działania. „Zarówno w potocznym odbiorze społecznym, jak i w różnych rankingach i statystykach szkoła jest postrzegana jako najlepsza, a absolwenci są dumni, że ukończyli właśnie tę szkołę”⁶. Zgodnie z sugestią autora omawianego opracowania dzieje się tak na skutek kumulowania się w niej wielu czynników pozytywnego rozwoju społecznego, wśród których wymienia on m.in.: *habitus* uczniów, wysoki status pochodzenia rodziny oraz taki sam poziom aspiracji edukacyjnych i społecznych. Samo umiejscowienie w tym środowisku szkolnym wydaje się wskaźnikiem ich „bycia na trajektorii elit”⁷ bądź co najmniej na ścieżce, która stwarza duże możliwości w tym zakresie.

Na przeciwnym biegunie do elitarnego liceum sytuuje się obraz zasadniczej szkoły zawodowej. W niej także kształtuje się osobliwa kultura uczniowska i nauczycielska, jednakże *habitus* uczęszczającej do niej młodzieży (w znacznej mierze odmienny w stosunku do uczniów elitarnego liceum) warunkuje jej negatywne postawy wobec szkoły. P. Mikiewicz nazywa ją kulturą oporu⁸, wypaczającą możliwość efektywnego kształcenia. Dla osadzonych w niej podmiotów uczących się stanowi medium ich wprowadzania na trajektorię wykluczenia społecznego.

Spoglądając na młodzież usytuowaną w społecznym świecie zasadniczej szkoły zawodowej, autor omawianej książki nabiera przekonania, że zostaje ona zepchnięta poza dominujący nurt edukacji. Pochodząc z rodzin lokujących się na szeroko rozumianym marginesie społecznym, młodzi ludzie nie rozpoznają

⁴ Ibidem, s. 164.

⁵ Ibidem, s. 155.

⁶ Ibidem, s. 177.

⁷ Ibidem.

⁸ Ibidem, s. 179.

logiki nowoczesnej racjonalności konstytuującej szkołę. Nie dostrzegają wartości zdobywania dyplomów i certyfikatów dla uzyskania dobrego umiejscowienia społecznego.

Obcość kompetencji kulturowych uzdalniających do odnalezienia się w usankcjonowanej szkolnej rzeczywistości i beznadziejne zapętlenie się w niej (od habitualnych niedostatków poprzez negatywne oceny szkolne i własne niezadowolenie, złość, frustrację i agresję, aż po podważanie i bojkot szkolnych werdyktów) skutkuje w przypadku kształconych jednostek lekceważącym stosunkiem do wykreowanego świata zasadniczej szkoły zawodowej i napotkanych w nim nauczycieli. W przeciwieństwie do młodzieży z elitarniej placówki uczniowie szkół zawodowych reprezentują antykonformistyczną postawę, nazywaną przez P. Mikiewicza *konformistycznym antykonformizmem*, niosącą ze sobą dywersyjne zachowania wobec szkolnego porządku, przekorne działania opozycyjne w stosunku do ustalonych zasad i strzegących ich funkcjonariuszy – nauczycieli, którzy nie są dla nich żadnym autorytetem⁹.

Stykający się z niskimi kompetencjami uczniów i ich oporem nauczyciele szukają odpowiednich strategii prowadzenia lekcji – takich, które zapewniłyby im panowanie w klasie i „narzucenie przynajmniej iluzji szkolnej definicji sytuacji”¹⁰. Służyć temu ma taktyka *dominacji*, pokazania, „kto tu panuje” przy użyciu charakterystycznych dla uczniów narzędzi walki, wśród których najdotkliwszymi wydają się ośmieszanie i drwina.

Nie wszyscy jednak sięgają po wskazaną taktykę. Niektórzy chętniej stosują *wycofanie* i *nieobecność*, skracając lekcje, uciekając w samodzielną i nakazaną pracę uczniów w ich trakcie czy poświęcając dłuższy czas chociażby na wypełnianie dziennika. Inni posługują się *rytuałami* i *rutyną*, budując niezmienny schemat przebiegu lekcji. „Wejście do klasy, sprawdzenie obecności, odpytywanie, dyktowanie notatki, dyktowanie zadania domowego. Wszystko to wypełnia czas lekcji, powoduje, że płynie jakoś i że się ją przetrwa”¹¹.

Podsumowując opisywaną rzeczywistość zasadniczej szkoły zawodowej, P. Mikiewicz konstatuje, że o ile charakteryzowane jako pierwsze – elitarnie liceum ogólnokształcące staje się trampoliną do elit, o tyle szkoła zawodowa – „równią pochyłą w drodze na margines społeczny”¹². Zdaniem autora przesądza o tym w znacznej mierze skład społeczny młodzieży, *habitus*, który warunkuje diametralnie odmienne postawy wobec szkoły młodzieży z tych dwóch środowisk.

Jako trzeci we wskazanej pozycji przedstawiony został społeczny świat szkoły „środka”, gromadzący jednostki o przeciętnych kompetencjach edukacyjnych

⁹ Ibidem, s. 181.

¹⁰ Ibidem, s. 198.

¹¹ Ibidem, s. 199.

¹² Ibidem, s. 204.

i kulturowych. Status rodziny, z której się one wywodzą, określany jest jako średni (choć niegdyś rodzice uczniów tej szkoły zasilali szeregi szkół zasadniczych).

Stosunek do szkoły uczniów liceum „środka” P. Mikiewicz określił jako ambiwalentny – lokujący się pomiędzy oporem a konformizmem. Zostali oni dobrani na zasadzie przejawiania przeciętnych kompetencji edukacyjnych oraz kulturowych i umieszczeni „na ścieżce edukacyjnej dającej możliwość uzyskania matury”¹³. Swoją poprzeczkę aspiracji ustawiają jednak niżej niż ich rówieśnicy z elitarnego liceum. Z jednej strony – ich stonowane oczekiwania wobec własnej przyszłości, z drugiej zaś – nadzieje, „że uda się osiągnąć sukces i poprawić swoją pozycję w stosunku do rodziny pochodzenia”¹⁴ powodują, że „zamieszkują świat” pomiędzy elitą i marginesem. O ich przyszłym umiejscowieniu zdaniem autora opracowania zadecyduje selekcja do szkół wyższych oraz sytuacja na rynku pracy.

P. Mikiewicz, naświetlając, w jaki sposób różniący się *habitus* uczniów trzech środowisk szkolnych pozwala im lokować się na trajektorii społecznego usytuowania, pokazuje miejsce i rolę szkoły w reprodukowaniu się systemu społecznego. Unaoczniając za pomocą podjętych badań, że „szkoła jest jednym z najważniejszych czynników odpowiedzialnych za kształtowanie społecznych losów ludzkich”¹⁵ i poprzez mechanizmy selekcji odpowiada za autolokację jednostek w strukturze społecznej, w mojej ocenie badacz ten w znacznej mierze nawiązuje do teorii strukturacji Bourdieu. Stosuje ją jako swego rodzaju teoretyczne okulary do interpretacji zaobserwowanych zjawisk.

Należy wspomnieć, że w sposób (w moim mniemaniu) bardziej wyrazisty i deklaracyjny czyni to w innym swoim opracowaniu zatytułowanym *Kapitał społeczny i edukacja*. Próbuje w nim odpowiedzieć na zasadnicze pytanie: jak może być rozumiany kapitał społeczny i w jaki sposób kategoria ta jest przydatna w analizie procesów alokacji, przywołuje i charakteryzuje teorię Bourdieu jako jeden z wielu teoretycznych modeli rzeczywistości społecznej, wykorzystujący kategorię kapitału społecznego. P. Mikiewicz ustanawia kapitał społeczny naczelną kategorią swych teoretycznych analiz, a stawiając ją m.in. w optyce Bourdieu, rozpatruje jako swego rodzaju zasoby w grze *habitusów* w *polu*. Zwraca uwagę na fakt, że kategoria ta występuje jako część rozbudowanej teorii francuskiego socjologa – obok takich ważnych koncepcji, jak: *habitus*, *pole*, *przemoc symboliczna* i *kapitał*¹⁶. Chociaż różne odmiany kapitału (społeczna, ekonomiczna i kulturowa) stanowią zasoby aktorów społecznych w danym *polu*, to *habitus* ostatecznie rozstrzyga o rozpoznawaniu obecnych w nim znaczeń, kapitałów i aplikacji¹⁷.

¹³ Ibidem, s. 225.

¹⁴ Ibidem, s. 227.

¹⁵ Ibidem, s. 229.

¹⁶ P. MIKIEWICZ: *Kapitał społeczny i edukacja*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2014, s. 93.

¹⁷ Ibidem, s. 95.

Zauważając rozległość teorii Bourdieu, P. Mikiewicz koncentruje się jednak na wyostreniu w jej świetle obranej kategorii. Przedstawia m.in. szereg wdrożeń empirycznych teorii kapitału społecznego – nie tylko wskazanego teoretyka, ale i innych twórców jej naukowych ujęć. Wśród omówionych analiz z wykorzystaniem kategorii kapitału społecznego w rozumieniu Bourdieu znalazły się prace następujących badaczy: Stephena Balla, Annette Lareau, Mirosławy Nyczaj-Draż i Sharon Gewirtz.

Autor charakteryzowanego tu jedynie w sposób pobieżny opracowania ukazuje również prace z zastosowaniem umocowań teoretycznych omawianej kategorii kapitału społecznego Roberta D. Putnama. Zwraca uwagę m.in. na polskie badania przeprowadzone przez zespół badaczy pod kierunkiem Marii Dudzikowej z zastosowaniem Putnamowskiej optyki kapitału społecznego. W kręgu zainteresowań podtyktowanych problematyką mojej pracy i wykorzystywaną do interpretacji uzyskanych wyników badań aparaturą pojęciową Bourdieu znalazła się jednak inna pozycja autorstwa M. Dudzikowej i członków zespołu badawczego, a mianowicie *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studia teoretyczno-empiryczne*, której wybrane treści z uwagi na wskazane kryteria analityczne omawiam w dalszej części tego opracowania.

3.2. Inspiracje teoretyczne Pierre'a Bourdieu w badaniach doświadczeń szkolnych studentów

Należy podkreślić, że to Brunerowska perspektywa teorii kultury edukacji stała się głównym teoretycznym punktem odniesienia dla prezentowanych we wskazanym już raporcie zatytułowanym: *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji* analiz obrazu polskiej szkoły, wyłaniającego się z jej wizerunku utworzonego w drodze rekonstrukcji doświadczeń pierwszego rocznika reformy edukacji z 1999 roku (maturzystów z 2005 roku), który podjął studia na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (UAM). M. Dudzikowa i współautorzy dokonują udanej próby skonfrontowania wskazanej koncepcji oferującej uczniom szkolne warunki doświadczania sprawstwa, refleksji i współpracy z realnym kontekstem rozwojowym stworzonym badanym studentom w przeszłości przez szkoły różnego szczebla kształcenia (podstawowego, gimnazjalnego i średniego) w zaproponowanym przez Jerome'a Brunera zakresie. Pewnych interpretacji zgromadzonych danych – drogą odwoływania się (za pomocą ankiety) do retrospektywnej pamięci badanych – M. Dudzikowa dokonuje m.in. w odwołaniu do stanowiska Bourdieu na temat istoty *Systemu Nauczania* i *Pracy Pedagogicznej*, które demaskuje ich reprodukcyjne nastawienie. Wpisuje się w nie ograniczanie możliwości podejmowania przez wszystkie szkolne podmioty dialogu i dyskursu oraz wyższość pozycji nauczyciela względem ucznia, wyrażająca się jednostronnymi aktami komunikacji „od nauczyciela do ucznia”.

Nie pozostaje to bez negatywnych konsekwencji dla rozumienia pożądanego zdaniem J. Brunera w edukacji, wprowadza pamięciowe rytuały uczenia się tego, co nakazane. Wskazana asymetria wzajemnych stosunków uczniów i nauczycieli wywołuje sytuację, w której rezygnacja tych pierwszych z rozumienia stanowi równocześnie wytwór i warunek ich przystosowania do systemu szkolnego. Wprowadza przyzwolenie dla respektowania założenia, że rozumieją, ponieważ muszą zrozumieć, a nie dlatego, że mają do tego prawo. Przymus ten wyraża się zatem koniecznością zadowolenia się obniżeniem poziomu uczniowskich praw w zakresie rozumienia¹⁸. W tych przytoczonych tezach Bourdieu M. Dudzikowa odnajduje ocenę pedagogii, której doświadczali badani studenci, przechodząc kolejne etapy edukacji szkolnej, „jako że nie nadawała dostatecznie wysokiej rangi kształtowaniu ich poczucia sprawstwa, motywacji i umiejętności współpracy oraz refleksyjności”¹⁹.

Korzystając dalej z myśli teoretycznej Bourdieu, a konkretnie z takich pojęć, jak *habitus*, *pole* i *przemoc symboliczna*, M. Dudzikowa stwierdza, że pozwalają one lepiej zrozumieć, co miało miejsce „za szkolnymi drzwiami”²⁰ badanych studentów. W świetle przeprowadzonych empirycznych penetracji na kolejno następujących po sobie etapach edukacji w coraz większym zakresie byli oni jako uczniowie obarczani nazbyt ciężką pracą. Skutkowało to m.in. koniecznością zintensyfikowanego korzystania przez nich z korepetycji w celu poradzenia sobie ze szkolnymi wymaganiami. „Również na przerwach swój czas wolny stosunkowo często poświęcali na uczenie się do kolejnych lekcji, sprawdzianów czy kartków (im wyższy szczebel kształcenia, tym częściej). Sytuacji, w których mieliby możliwość doświadczenia i zarządzania własną aktywnością, było niewiele. Wprawdzie na lekcjach, według badanych, częściej panowały »ład, porządek i dobra organizacja«, mogli też pracować w zespołach, ale na ogół nie mieli poczucia, że to, co dzieje się podczas lekcji, jest ważne ze względu na ich przyszłość, nierzadko też przeżywali na nich uczucie nudy”²¹. Było ono związane z monotonią prowadzonych zajęć oraz rutyną nauczycieli i zdaniem autorki dobrze wpisywało się w mechanizm unifikacji uczniów, „programowania ich umysłów” i pozbawiania refleksji. Szkolna nuda potęgowała się także za sprawą małych zachęt uczniów przez nauczycieli do samodzielnego rozwiązywania problemów, stawiania pytań czy nieskrępowanego obawami o negatywne następstwa wygłaszania własnych sądów. Towarzyszyły temu, jak spodziewa się autorka, brak kompetencji do samookreślenia swego położenia oraz poczucie utraty sprawczości i autonomii na

¹⁸ P. BOURDIEU, J.-C. PASSERON: *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Przeł. E. NEYMAN. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1990, s. 170, za: *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*. Red. M. DUDZIKOWA, R. WAWRZYŃIAK-BESZTERDA. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010, s. 342.

¹⁹ *Doświadczenia szkolne...*, s. 342.

²⁰ *Ibidem*, s. 346.

²¹ *Ibidem*.

skutek pozbawiania młodych ludzi możliwości dokonywania zmian i ponoszenia skutków własnego działania²².

W ramach triady pojęciowej Bourdieu – *habitus, kapitał, pole* – M. Dudzikowa wskazuje i interpretuje statystycznie istotny związek między jakością treściowego wizerunku szkoły badanych studentów a warunkami rodziny pochodzenia (kapitałem ekonomicznym mierzonym samooceną studentów w zakresie warunków do odrabiania prac domowych, pomocy materialnej ze strony rodziców, możliwości pobierania korepetycji, korzystania z Internetu) oraz jakością relacji z rodzicami (kapitałem społeczno-kulturowym określanym na podstawie ocen badanych osób, jakości rozmów z matką i ojcem, uzyskiwania wsparcia w sytuacjach życiowych oraz rozbieżności pomiędzy własnymi celami życiowymi a celami rodziców). Analizy w tym zakresie pokazały, że im wyższy kapitał rodzinny, tym wizerunek szkoły w opowieściach studentów mocniej zbliża się do założeń szkoły Brunerowskiej i „tym bogatsze doświadczenia prorozwojowe uczniów z niej wynoszone”²³. Szkolne położenie uczniów z „dobrych domów” wypadało lepiej z powodu „wzrastania (socjalizacji) w rodzinie pochodzenia umożliwiającej nabycie odmiennego habitusu aniżeli w rodzinach ich rówieśników, w których niższy był kapitał ekonomiczny i społeczno-kulturowy”²⁴. W oczach autorki zatem to *habitus* badanych sprawił, że pełniej czerpiący z rodziny lepiej radzili sobie w *polu* szkolnym z rówieśnikami i nauczycielami oraz toczącymi się w nim *grami*, a także lepiej rozpoznawali społeczne sytuacje niż ich koleżanki i koledzy o mniejszym potencjale *kapitału symbolicznego*. Korespondują z tym uzyskane dane, które pokazują, że „osoby o jakości treściowego wizerunku szkoły”²⁵ przewyższającej średni stopień posiadały *wyczucie gry* szkolnego *pola*. Zaopatrzyła je w owo *wyczucie* rodzina zasobna w kapitał konstytuujący ich *habitus* „jako system struktur poznawczych i motywacyjnych”²⁶.

Badania prowadzone przez zespół pod kierownictwem M. Dudzikowej pokazały, że doświadczenia szkolne studentów rozwijające ich sprawstwo, refleksję i współpracę były skromne, a niekiedy nawet ubogie²⁷. Okazało się jednak, że poziom ich krytycyzmu wobec placówek edukacyjnych, do których uczęszczali jako uczniowie, można było określić jako niski. Badani przeważnie wysoko oceniali swoje zadowolenie ze szkół, przy czym zapytani o to, czy stwarzano im w nich warunki do autorefleksji, w niewielkim procencie stwierdzali, że mogli w nich poznać samych siebie, zastanowić się, kim są, jak ich widzą inni oraz dostrzec swoje indywidualne możliwości rozwoju i doskonalenia. Na bazie tych ustaleń M. Dudzikowa wskazuje na ich ograniczoną refleksyjność, a wy-

²² Ibidem, s. 348.

²³ Ibidem, s. 355.

²⁴ Ibidem, s. 356.

²⁵ Ibidem.

²⁶ Ibidem.

²⁷ Ibidem, s. 357.

korzystując inspiracje teoretyczne Bourdieu, zastanawia się, czy za „gładkim działaniem habitusów” nie kryje się milczące cierpienie oraz czy konieczność dopasowywania się do szkolnej rzeczywistości za sprawą wytwarzanych *habitusów* uczniów nie wygenerowała u nich wewnętrznej sprzeczności wyrażającej się dystansem pomiędzy prawdziwym życiem a stosowanymi kategoriami do jego opisu. Wnikając w skomplikowaną naturę i istotę teorii *habitusu*, autorka stara się, w moim mniemaniu, pokazać, że w konsekwencji dobrze przystosowanym do szkolnej rzeczywistości uczniom mogą równocześnie towarzyszyć negatywne doznania wewnętrznego bólu, płynącego ze wspomnianej nieadekwatności życiowych doznań w stosunku do sposobów ich przedstawiania.

Mając świadomość wybiórczego i ograniczonego omówienia obszernych analiz zawartych we wskazanym studium teoretyczno-empirycznym, chcę powiedzieć, że moją intencją nie było wyczerpujące ukazanie złożonej i bogatej problematyki w nim poruszanej, ale próba ukazania, w jaki sposób wykorzystana została aparatura pojęciowa Bourdieu do interpretowania zagadnień edukacyjnych, które znalazły się w zasięgu empirycznych eksploracji jego twórców. Jedną z eksploratorek wskazanego zespołu jest Karina Knasiecka-Falbierska, która odwołując się w sposób wybiórczy do przeprowadzonych badań zespołowych, dokonała pewnych interpretacji z wykorzystaniem koncepcji *dystynkcji* Bourdieu.

3.3. Charakterystyka młodzieży akademickiej w kategoriach Bourdieu'owskiej *dystynkcji*

Swoje opracowanie zatytułowane *Młodzież akademicka. Aktualność Bourdieu'owskiej dystynkcji*²⁸ K. Knasiecka-Falbierska poświęca zagadnieniu żywotności, a co za tym idzie – zasadności opisywania współczesnej młodzieży akademickiej w kategoriach *dystynkcji* Bourdieu. Podążając śladem francuskiego socjologa i utożsamiając *dystynkcję* z zauważalną różnicą gustów, odmiennością uczestnictwa w kulturze czy też w ogóle z pewną stylizacją życia, która zasadza się na nieustannym wyborze organizującym całość ludzkich poczynań (zwłaszcza tych związanych z codzienną konsumpcją, typu: wybór samochodu, mebli lub sposobu spędzania wolnych chwil), autorka zapytuje o aktualność pojęcia *dystynkcji* jako cechy charakteryzującej przedstawicieli inteligencji, o jego żywotność w dzisiejszym świecie. W swych rozważaniach stara się również dociec, czy wskazana kategoria jest bogactwem symbolicznym aspirujących do tej grupy społecznej studentów pedagogiki, które zwykło uzewnętrzniać się takimi ich cechami dystynktywnymi, jak np.: dobra aparycja, odpowiedni ubiór, słownictwo,

²⁸ K. KNASIECKA-FALBIERSKA: *Młodzież akademicka. Aktualność Bourdieu'owskiej dystynkcji*. W: *Fabryki dyplomów czy universitas?* Red. M. CZEREPANIAK-WALCZAK. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013.

manieri i obyczaje oraz praktyki związane z obcowaniem z prawomocną kulturą. Czyni to nie tylko w odwołaniu do zasygnalizowanych wcześniej badań zespolonych nad młodzieżą akademicką, ale także w porównaniu z innymi analizami empirycznymi mającymi na celu opis typu idealnego etosu inteligencji jako grupy społecznej – autorstwa Adama Bartoszk²⁹ i Tomasza Zaryckiego³⁰.

W prowadzonych interpretacjach K. Knasieckiej-Falbierskiej towarzyszyła świadomość istnienia wielości elementów składowych *dystynkcji*. Jednakże w jej odtwarzaniu wśród studentów badaczka zdecydowała o ograniczeniu się do kilku wybranych, a mianowicie do: ich pochodzenia społecznego (orzecanego na podstawie wykształcenia rodziców), uczestnictwa w kulturze, stylu/jakości studiowania, osiągnięć naukowych oraz zaangażowania społecznego i politycznego³¹.

Rozpatrując kwestię dziedziczenia przynależności do inteligencji, autorka bierze pod uwagę wszystkie wskazane źródła danych. Na ich podstawie wysnuwa przypuszczenie, że „studenci pochodzący z warstwy inteligencji z samego faktu przynależności posiadają już cechy dystynktywne”³². Równocześnie zaznacza jednak, że wywodzący się z warstwy inteligentckiej młodzi ludzie niekoniecznie obdarzeni są cechami dystynktywnymi tej grupy społecznej. Chcących zaliczać się do niej powinno odznaczać przywiązanie do kultury wysokiej, przejawiające się wzmożoną aktywnością w obrębie poruszania się w jej „prawomocnej” przestrzeni. Orzekający o tym na podstawie uzyskanych wyników badań autorzy wspomnianych opracowań doszli do odmiennych ustaleń. Biorąc pod uwagę empiryczne poszukiwania T. Zaryckiego, K. Knasiecka-Falbierska stwierdza, że badanych przez niego studentów charakteryzuje uczestnictwo w określonej przestrzeni kultury wysokiej – niespełna połowa z nich zadeklarowała czytanie poważnej prasy codziennej oraz przyznała się do preferowania prestiżowych gatunków muzycznych, takich jak: muzyka klasyczna, piosenka poetycka, muzyka popularna wyższego nurtu, jazz i blues. Poszukiwania A. Bartoszk³³ z tego zakresu poszły w nieco odmiennym kierunku, ponieważ pytał on studentów o bywanie w takich miejscach, jak: kino, muzeum, teatr, filharmonia itp. Przyniosły one dane mówiące o średniej lub wyższej aktywności kulturowej u 47% badanych oraz o ich upodobaniach związanych z bywaniem w kinie. O podobną aktywność zagadnięci zostali studenci UAM. Na podstawie ich wypowiedzi o rzadkim odwiedzaniu teatru, muzeum, filharmonii itp. autorka opracowania przekonuje, że osoby badane w niewielkim stopniu uczestniczą w wydarzeniach kulturalnych będących przejawami kultury wysokiej. Zauważa także, że „w dobie powszechności technologii multimedialnych uczestnictwo w kulturze łączy się z oglądaniem

²⁹ A. BARTOSZEK: *Kapitał społeczno-kulturowy młodej inteligencji wobec wymogów rynku*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2003.

³⁰ T. ZARYCKI: *Kapitał kulturowy. Inteligencja w Polsce i w Rosji*. Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2008.

³¹ K. KNASIECKA-FALBIERSKA: *Młodzież akademicka...*, s. 305.

³² Ibidem.

filmów na DVD lub w internecie³³ i na tej podstawie zapytuje, czy aby wskazane przejawy „pewnej dystynkcji” można zaliczyć do *dystynkcji* inteligenckiej. Widoczny brak przywiązania studentów do wysokiej kultury artystycznej wydaje się jednak temu przeczyć.

Wskazaniem na posiadanie inteligenckich cech dystynktywnych przez młodzież akademicką ustanowiony został jej sposób studiowania połączony z ogólną kulturą bycia i obyczajowości. Autorka opracowania pokazuje, że w przypadku studentów UAM 25% z nich uczęszcza na wszystkie wykłady. Odsetek ten zwiększa się w przypadku ćwiczeń – 70% badanych ustawicznie bierze w nich udział. Nie są oni jednak w większości do nich przygotowani i raczej nie uczestniczą w nich aktywnie, co wiązałoby się ze znajomością pewnych treści merytorycznych. Odnosząc się do tych wyników badań, K. Knasiecka-Falbierska orzeka o niskiej kulturze studiowania osób badanych³⁴.

Dalekie od ideału okazały się także osiągnięcia naukowe studentów (nagrody, wyróżnienia), uznane na podstawie teorii Bourdieu za wyznacznik ich *dystynkcji*. Jedynie sześciu osobom spośród wszystkich badanych udało się otrzymać nagrody, dwudziestu – uzyskać stypendia w ramach programów (Sokrates, Erasmus itp.), a około jednej trzeciej – stypendia naukowe uczelni oraz granty. W opinii autorki z danych „wyłonił się obraz studentów daleki od idealnych kolekcjonerów odznak prestiżu społecznego”³⁵.

Kontrastuje z tym poziom innej cechy dystynktywnej młodzieży akademickiej, a mianowicie ich zaangażowania w sprawy społeczne. Na podstawie analiz T. Zaryckiego K. Knasiecka-Falbierska mówi o wysokim deklaratywnym zaangażowaniu społecznym badanych przez niego studentów, gdyż większość z nich aktywność w tym zakresie uznają za słuszną powinność każdego człowieka. W przypadku studentów UAM zbadano ich przynależność do grup i stowarzyszeń. „Okazało się, że czterech na dziesięciu badanych zadeklarowało, że należy do różnego rodzaju grup, stowarzyszeń lub wspólnot. Zapytano również studentów o zaangażowanie w wolontariat; 30% próby to osoby, które były lub są wolontariuszami w ramach organizacji działających na terenie uniwersytetu, 7% działa lub działało w wolontariacie poza nim”³⁶. Zdecydowana większość potwierdziła swój udział w wyborach parlamentarnych, samorządowych i prezydenckich. Wskazane dane (przypomnę, że zgromadzone w wyniku badań zespołowych pod kierunkiem M. Dudzikowej) dają autorce podstawy do określenia studentów jako grupy dość chętnie i często angażującej się w działalność społeczną, przez co kontynuującej tradycje inteligencji. Jednakże ta charakteryzująca ją cecha dystynktywna nie pozwala orzekać o badanej młodzieży akademickiej jako o posiadającej bogaty rezerwuar przymiotów tradycyjnie przypisywanych inteligencji.

³³ Ibidem, s. 307.

³⁴ Ibidem, s. 308.

³⁵ Ibidem, s. 309.

³⁶ Ibidem, s. 310.

K. Knasiecka-Falbierska, wykorzystując ustalenia teoretyczne Bourdieu o procesualnej naturze *dystynkcji*, równocześnie podkreśla, że w przypadku studentów jest ona dopiero na etapie tworzenia się w swoistych warunkach, w których przyszło im egzystować. Pokazuje także, że wyróżniające cechy dystynktywne badanych częściowo rodzą się w ramach uniwersytetu, który również ewoluuje z instytucji edukacyjnej w instytucję usługową, „respektującą prawa ekonomii rynkowej”³⁷. Autorka zgadza się ze Zbyszkiem Melosikiem, że uniwersytet stał się jedynie sprawnie działającą „fabryką wiedzy”, doprowadzając do „przeedukowania” społeczeństwa i ograniczając swą zdolność do kształtowania elit. Stało się to za pośrednictwem takich następstw uniwersyteckich przemian, jak obniżenie jakości kształcenia i postępująca inflacja dyplomów, co z kolei skutkuje tym, że uzyskanie dyplomu nie staje się zamyślonym gwarantem społecznego awansu. Ukończenie studiów nie przesądza o pomysłnej przyszłości, a otrzymanie dyplomu uniwersyteckiego nie odgrywa roli w niwelowaniu nierówności, gdyż „przestał on być wyróżnikiem decydującym o pozycji społecznej”³⁸. Wyższe wykształcenie, zdaniem autorki, nie pozwala zatem na automatyczne przypisanie osoby do warstwy społecznej inteligencji. Aby zaistnieć w tej przestrzeni, obok dyplomu potrzebna jest *dystynkcja*.

Odślaniając niektóre zjawiska w świetle teorii Bourdieu, K. Knasiecka-Falbierska nie tylko pokazuje, jak sama przyznaje, aktualność stworzonej przez niego koncepcji *dystynkcji*, ale także nadaje jej „nowe siły witalne”, wskazując odmienne znaczenia.

Autorka omawianego opracowania w swych interpretacjach dotyczących rzeczywistości edukacyjnej nie ograniczyła się jedynie do sięgnięcia po *dystynkcję* Bourdieu. W tekście zatytułowanym: *Nauczyciel w przestrzeni illusio*³⁹ podejmuje tematykę związaną z funkcjonowaniem nauczycieli w polskim systemie oświatowym. Analizując ich wypowiedzi publikowane w dziale *Listy do redakcji* na łamach „Głosu Nauczycielskiego”, badaczka patrzy na nie głównie przez pryzmat kategorii *illusio*. Poruszana problematyka tego studium wydaje się bliska wątkom podejmowanym w mojej pracy, dlatego nie sposób pominąć jej w tym miejscu.

³⁷ Ibidem, s. 311.

³⁸ Ibidem.

³⁹ K. KNASIECKA-FALBIERSKA: *Nauczyciel w przestrzeni illusio*. W: *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Red. M. DUDZIKOWA, K. KNASIECKA-FALBIERSKA. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013.

3.4. *Illusio* – stan pochłonięcia grą

Wykorzystując koncepcję *illusio* Borudieu, K. Knasiecka-Falbińska na podstawie interpretacji listów nauczycielskich⁴⁰ postanowiła udzielić odpowiedzi na pytanie o zawodową orientację nauczycieli – dociec, czy uwikłani w neoliberalną rzeczywistość potrafią sprostać wyzwaniu bycia refleksyjnymi praktykami czy transformatywnymi intelektualistami.

Zmierzając w tym kierunku, badaczka przyznaje, że już faza wstępnych analiz pozwala raczej potwierdzić nauczycielskie wybory związane z poddawaniem się zewnętrznym uregulowaniom oraz z uczestnictwem w ministerialnej grze. Nauczyciele jawią się jako wykonawcy zadań wyznaczanych im przez MEN, w pełni respektujący i realizujący wszystkie wymagania *pola*. Jako *agensi* nie tylko znają oni reguły wspomnianej gry, ale także uwewnętrznili je i uznali za swoje. Szkołę postrzegają jako firmę, miejsce i zakład pracy, „o którego przetrwanie i funkcjonowanie należy walczyć”⁴¹. W swoich listach stają w obronie nauczycielskiego dobrego imienia, które media szargają, przedstawiając fałszywy wizerunek ich pracy. Przyczyn trudności zawodowych dopatrują się m.in. w uczniach, ich rodzicach, opinii publicznej czy mediach, a nie w posunięciach ministerialnych. „Wszystko to pokazuje, że autorzy listów są agensami pola ministerialnego i nie sprzeciwiają się obowiązującym regułom. Jeśli dostrzegają drobne rysy w ich funkcjonowaniu, to nieśmiało zwracają na to uwagę i oczekują zmian. Jeżeli zaś sprzeciwiają się zasadom, to czynią to tylko w obronie swojego miejsca w ramach systemu”⁴². Pomimo że dostrzegają na co dzień nadmiar obowiązków, a pracę w szkole traktują jako trudne i stresujące zadanie, stanowią grupę uczestników gry⁴³ pogodzonych z regułami, które uważają za zrozumiałe i ważne.

Autorka zauważa, że nauczyciele decydują się na zabieranie głosu wtedy, kiedy odczuwają zagrożenie posądzeniami o lenistwo i przerost przywilejów. Broniąc swego dobrego imienia, tak naprawdę stają w obronie *pola*, w którym są osadzeni i „od którego zależy ich funkcjonowanie”⁴⁴. Pokazują również, jak mocno zanurzeni są w *illusio*, oraz usiłują tak zobrazować innym miejsce swego osadzenia, aby przystali oni na ich ogląd edukacyjnego *pola*. W ten sposób starają się o zrozumienie ich działań i docenienie roli społecznej.

Nie jest to jedyna sytuacja, która stanowi impuls do wypowiedzania się nauczycieli. Okazuje się, że skłonni są oni robić to także wtedy, kiedy obowiązują ich swoje stanowiska pracy oraz boją się negatywnych zmian w Karcie Nauczyciela – zmian interpretowanych jako niekorzystnie wpływające na ich

⁴⁰ Analizie zostały poddane trzy roczniki „Głosu Nauczycielskiego” (2010, 2011 i 2012 do czerwca). Wśród stu osiemnastu numerów w zaledwie szesnastu odnalazła nauczycielskie listy.

⁴¹ K. KNASIECKA-FALBIŃSKA: *Nauczyciel w przestrzeni illusio...*, s. 190.

⁴² Ibidem.

⁴³ Ibidem, s. 192.

⁴⁴ Ibidem, s. 193.

status pracy. „Specyficzne jest to, że nie mówią bezpośrednio o sprawcach tych zmian. Niemniej dostrzegają niebezpieczeństwa i starają się im przeciwstawić, zabierając głos”⁴⁵. W interpretacji badaczki jest to kolejna próba nie tylko obrony roli nauczyciela w *polu* i nadania sensu własnym działaniom, ale także walki o umiejscowienie w nim – a jak pokazują analizy, pobudzają do niej m.in. wszelkie proponowane zmiany w Karcie Nauczyciela⁴⁶.

Badając głosy nauczycieli zamieszczone na łamach tygodnika, K. Knasiecka-Falberska nabiera przekonania, że każde zjawisko, które zaistnieje w *polu* edukacji, skłonni są racjonalizować i uznać za obowiązującą regułę, dzięki czemu oni i szkoła zdolni są do wytwarzania nowych zasad. Przykładem może być zjawisko korepetycji, traktowane przez jedną z autorek listów jako coś normalnego, jako naturalny element obecnego kształcenia uczniów⁴⁷. Nauczyciele są więc w stanie zaakceptować i uznać za właściwe nowo pojawiające się reguły *gry* edukacyjnego *pola*, co pokazuje ich głębokie zanurzenie w zawodowym *illusio*.

Nauczycielskim *illusio* szerzej zajęła się inna badaczka – Lucyna Kopciewicz, identyfikując i opisując logikę funkcjonowania *pola* szkolnego, a w szczególności rekonstruując efekty w nim wytwarzane.

3.5. Szkolny fenomen wytwarzania *kapitału rodzajowego* uczennic i uczniów z perspektywy teorii społecznej Pierre'a Bourdieu

Autorka książki pt.: *Rodzaj i edukacja. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre'a Bourdieu* L. Kopciewicz osadza poruszaną problematykę w perspektywie socjopedagogicznej. Pochyliła się nad jednym z istotnych zagadnień społecznych, a mianowicie nad nierównością umiejscowienia społecznego z uwagi na płeć, a ściślej ujmując, nad szkolnymi mechanizmami wytwarzania *kapitału rodzajowego* uczennic i uczniów. Z powodzeniem dokonuje próby określenia, w jaki sposób dziewczęta i chłopcy lokowani są w szkolnej przestrzeni za pośrednictwem działań pedagogicznych nauczycielek i nauczycieli.

L. Kopciewicz osadza własne interpretacje identyfikowanych fenomenów w teorii społecznej Bourdieu. Zauważa, że pozwala to na pokazanie, w jaki sposób za pośrednictwem obiektywnych sił (wyrażających się w działalności nauczycielek i nauczycieli) jednostka (uczennica, uczeń) umiejscawiana jest w *polu* społecznym, a także jak ona sama (niejako w odpowiedzi na ich działanie) sytuuje się w określonym fragmencie przestrzeni społecznej.

Jednym z głównych pojęć Bourdieu wykorzystywanych przez autorkę analizowanego projektu do ukazania szkoły jako przestrzeni działania *przemocy*

⁴⁵ Ibidem, s. 195.

⁴⁶ Ibidem, s. 198.

⁴⁷ Ibidem, s. 201.

symbolicznej jest *pole*, rozpatrywane jako cząstka ustrukturywanej przestrzeni społecznej, kierująca się własną logiką oraz określająca możliwości i prawomocności myślenia i działania. Obok niego w swych interpretacjach stosuje również inne elementy teorii francuskiego socjologa i jak deklaruje, posługując się triadą: „kapitał (symboliczny, rodzajowy) – *habitus* – pole społeczne czy inaczej: władza (autorytet, prestiż) – dyspozycje – pozycja społeczna”⁴⁸, wyznacza w ten sposób strukturalne ramy swego przedsięwzięcia badawczego. Za naczelny cel opracowania przyjmuje pokazanie „określonego wymiaru procesów lokalizacyjnych rozgrywających się w badanym fragmencie pola, a dokładniej wskazanie, w jaki sposób badana grupa nauczycielek i nauczycieli usiłuje umiejscowić w nim innych (uczennice i uczniów), a także jak umiejscawia siebie w obiektywnej sieci relacji w owym polu”⁴⁹. Zainteresowana faktem, jak instytucja szkoły czyni możliwym socjalizacyjny przekaz pomiędzy kadrą nauczycielską i uczniowską, istotę problemu badawczego L. Kopciewicz wiąże z dążeniem do uzyskania odpowiedzi na pytanie: „czy zidentyfikowane ponadindywidualne schematy widzenia i oceny rodzaju zawierają pewne potencjały lokalizacyjne i autolokacyjne łączące się z podziałami rodzajowymi”⁵⁰.

Do gromadzenia danych empirycznych badaczce posłużył wywiad, który swą konstrukcją przypominał wywiad fenomenograficzny. Decyzja o wyborze tej metody wiązała się z chęcią dotarcia do *praktycznego rozumienia* nauczycielek i nauczycieli, znajdującego swój wyraz w spontanicznych teoriach dotyczących się wybranych aspektów zawodowego działania, oraz zbliżenia się do ich postrzegania, rozumienia i oceny własnej aktywności pedagogicznej. Zastosowana metoda miała również pozwolić na odsłonięcie nauczycielskich ugruntowanych złudzeń – *illusio* – praktycznej wiary w słuszność, konieczność i ważność owej aktywności. Tematyka przeprowadzanych wywiadów oscylowała między takimi aspektami, jak: rozumienie przez badaną grupę nauczycielek i nauczycieli funkcji szkoły i własnego funkcjonowania w profesjonalnej roli, widzenie i ocena autorytetu pedagogicznego, subiektywne postrzeganie uwarunkowań (możliwości i niemożliwości) ich działań, ogłęd i ocena szkolnego funkcjonowania uczennic i uczniów oraz pojmowanie koedukacji⁵¹.

W analizach materiału empirycznego (zebranego na podstawie wywiadów) L. Kopciewicz kieruje się intencją dokonania rekonstrukcji sposobów tworzenia rzeczywistości. Podstawową jednostką analityczną stało się dla niej praktyczne rozumienie, milcząca wiedza badanych „odnosząca się nie tyle do tego, co nauczycielki i nauczyciele uznają za aspekty otaczającego ich świata, ile raczej do

⁴⁸ L. KOPCIEWICZ: *Rodzaj i edukacja. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre'a Bourdieu*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, 2007, s. 81.

⁴⁹ Ibidem, s. 81–82.

⁵⁰ Ibidem, s. 82.

⁵¹ Ibidem, s. 88.

tęgo, jak tworzą ów świat, a niejako przy okazji zajmują w nim określone pozycje społeczne oraz umiejscawiają w nim innych (uczennice i uczniów)⁵².

W związku z powyższym autorka mówi o postawieniu przed sobą kilku zadań związanych z analizą i interpretacją zgromadzonych danych. Pierwsze z nich wiązało się z próbą rekonstrukcji rozumienia przez badane i badanych roli zawodowej oraz współgrało z założeniem, że ujawnią się tu dyspozycje charakteryzujące profesjonalne *habitusy* pedagogów. Zgodnie ze wspomnianą już tematyką prowadzonych rozmów rekonstrukcja ta objęła opis możliwości i ograniczeń badanych, rozumienie zasadniczych funkcji szkoły i konstrukcję autorytetu, co zdaniem L. Kopciewicz pozwoliło na „wgląd w sferę *habitusowych* dyspozycji do działania”⁵³. Prowadzone analizy wiązały się również ze strategicznym wymiarem bycia nauczycielkami i nauczycielami oraz ujawniły jednostkowe sposoby walki o społeczne uznanie.

Jako kolejne istotne zadanie analityczne autorka wskazuje odsłonięcie zasad widzenia i oceny badanych nauczycielek i nauczycieli, którymi operują, konfrontując się z rodzajowym znaczeniem swojej sfery zawodowej – z faktem feminizacji. Jego realizacja wskazała na „zbiór znaczeń nadawanych lokalizacji pola jako całości w stosunku do innych uniwersów społecznych”⁵⁴. Okazało się również, że badane osoby nadają znaczenia faktowi własnego umiejscawiania w owym *polu*, które legalizuje pewne w nim działania lub orzeka o ich zaniechaniu⁵⁵.

Następujące w dalszej kolejności i zrealizowane zadanie zrekonstruowania nauczycielskich zasad widzenia i oceny szkolnego funkcjonowania uczennic i uczniów ściśle korespondowało z podstawowym celem charakteryzowanego przedsięwzięcia badawczego. W ramach jego realizacji doszło do odsłonięcia potencjałów lokalizacyjnych osadzonych w analizowanym *polu* społecznym, widzianych przez badane osoby jako obiektywna pula możliwych do zajęcia przez uczennice i uczniów pozycji – wraz ze strukturą owych pozycji wyłoniono też system dyspozycji przypisywanych uczennicom i uczniom; dyspozycji, które dają o sobie znać przy okazji charakterystyk ich szkolnego funkcjonowania⁵⁶.

Ostatnim z postawionych i zrealizowanych zadań analitycznych było zrekonstruowanie sposobów rozumienia idei koedukacji przez badaną grupę nauczycielek i nauczycieli. Analizy prowadzone w tym zakresie pozwoliły autorce opracowania ujawnić profesjonalne sprawności ukryte w nauczycielskim *habitusie* – dyspozycje skonfrontowane z „edukacyjnym »światem nieoczywistym«”⁵⁷. W ramach rzeczowej konfrontacji doszły do głosu pewne założenia, które funkcjonują w omawianym *polu* jako swego rodzaju oczywistości.

⁵² Ibidem, s. 96.

⁵³ Ibidem.

⁵⁴ Ibidem, s. 97.

⁵⁵ Ibidem.

⁵⁶ Ibidem.

⁵⁷ Ibidem.

W części książki poświęconej na prezentację wyników badań L. Kopciewicz wyodrębnia dwa główne rozdziały. W pierwszym skupia się nad zagadnieniami natury ogólnej i kolejno eksponuje: podstawowe podziały i struktury szkolnego *pola* oraz system pozycji i dyspozycji budujących w nim określony porządek. W drugim omawia mechanizm wytwarzania *kapitału rodzajowego* uczennic i uczniów oraz przedstawia rozumienie przez badanych koedukacyjnego kontekstu dydaktyczno-wychowawczego działalności szkoły. Z uwagi na zidentyfikowane w trakcie analiz linie podziału *pola* szkolnego wskazane zagadnienia rozpatruje w ramach odrębnych subpól szkolnych, gdyż są w nich wytwarzane jakościowo odmienne efekty. Badaczka nadaje im również odpowiednie nazwy, jedno z ich nazywając subpołem szkół „głównego nurtu”, w którym mająca miejsce selekcja uczniów nosi znamiona „wyroku szkolnego” posiadającego moc przemieszczania ich do innego, zdegradowanego sektora szkolnego; drugie natomiast nazywa subpołem szkół „bocznego toru” przeznaczonego dla ofiar wykluczenia, w obrębie którego „realizowane są próby poprawy – niekiedy pozorowanej – *kapitału kulturowego* jednostek wykluczonych”⁵⁸. W subpolu szkół „głównego nurtu” znalazły się takie fragmenty naczelnego *pola* szkolnego, jak: wczesna edukacja, szkoła podstawowa, gimnazjum i liceum ogólnokształcące. Subpole szkół „bocznego toru” obejmuje natomiast: szkołę specjalną (podstawową i gimnazjum), szkołę zawodową, technikum „żeńskie”, technikum „męskie” i liceum dla dorosłych.

Skupiając się w sposób syntetyczny na zrekonstruowanej przez L. Kopciewicz rzeczywistości szkół „głównego nurtu”, można stwierdzić, że w rozumieniu osadzonych w niej nauczycielek i nauczycieli szkoła ma służyć uczennicom i uczniom, tworząc im odpowiednie warunki pomyślnego przebiegu szkolnych karier. Na plan drugi schodzi zapewnianie młodym ludziom odpowiednich warunków rozwoju, zwłaszcza intelektualnego, a podstawowym zadaniem dla tej nauczycielskiej grupy okazuje się umacnianie ich proszkolnej postawy, mającej przysłużyć się osiągnięciu szkolnych sukcesów, a nie nabywaniu sprawności właściwych edukacyjnym podmiotom. W interpretacji badaczki nauczycielki i nauczyciele odgrywają w tym przypadku rolę „sprawnie działającego narzędzia selekcji” opierającej się głównie „na różnicującej ocenie szkolnego funkcjonowania w relacjach komunikacyjnych (czyli ocenie tego, jak uczennice i uczniowie prezentują się podczas lekcji)”⁵⁹.

W świetle dalszych analiz okazuje się jednak, że dla nauczycielek i nauczycieli szkół „głównego nurtu” czymś ważniejszym jeszcze niż proszkolność uczennic i uczniów (wykonawstwo, pracowitość i posłuszeństwo) jest „umiejętna prezentacja własnego zaplecza intelektualnego – *kapitału kulturowego* – oraz bezpośrednio z nim związana sprawność w »sprzedaży« posiadanej wiedzy”⁶⁰.

⁵⁸ Ibidem, s. 102.

⁵⁹ Ibidem, s. 134.

⁶⁰ Ibidem.

Analizując natomiast sposoby konstruowania przez osoby badane swego pedagogicznego autorytetu, L. Kopciewicz nabiera przekonania o znaczącej roli rodzaju (płci), który funkcjonuje jako istotna postać kapitału symbolicznego. Pedagodzy posługują się nim strategicznie w celu odnalezienia zawodowego uznania. Nauczyciele – mężczyźni próbują wzbudzać zainteresowanie nauczonym przedmiotem, natomiast nauczycielki – kobiety usiłują zmuszać uczennice i uczniów do nauki, jednocześnie okazując im przy tym pobłażliwość⁶¹. W wypowiedziach badanych autorka odnajduje szereg androcentrycznych konstrukcji – „czyli takich układów znaczeń nadawanych określonym zjawiskom, w których to, co męskie (lub sami mężczyźni) pojmowane jest jako centralne, bardziej wartościowe i uprzywilejowane”⁶². Pozwalają one na konstatację, że w analizowanym *polu* szkolnym władza pedagogiczna należy się mężczyznom. Wydaje się, że jest to poparte odśloniętą niemocą wytwarzania pozytywnych znaczeń w tym zakresie na swój temat badanych nauczycielek (stanowiących większość w *polu* szkolnym).

W logikę funkcjonowania szkół „bocznego toru” wpisane są działania na rzecz włączania społecznego ofiar wykluczeń. W rozumieniu badanych nauczycielek i nauczycieli mają one za zadanie przystosować uczennice i uczniów do życia. Na podstawie dokonywanych analiz L. Kopciewicz stwierdza jednak, że realizacja „polityki włączania” staje się wątpliwa z uwagi na uskutecznianie przez badane osoby praktyk dyskryminacyjnych w tych szkołach. Gruntem dla nich jest postrzeganie tego subpolu jako miejsca zdegenerowanego, przeznaczonego dla jednostek odrzuconych przez szkołę „głównego nurtu” – uczniów o wyraźnie niekorzystnym *kapitale kulturowym*, wywodzących się niejednokrotnie z patologicznych środowisk rodzinnych, czy o naturalnych deficytach zdolności i inteligencji. Grupa nauczycielska osadzona w tym subpolu wydaje się wręcz kierować chęcią udowodnienia zasadności wykluczenia negatywnie wyselekcjonowanych uczennic i uczniów, a także pragnieniem złamania „edukacyjnej złej woli” swych podopiecznych⁶³. Jednakże jej przełamanie i „nawrócenie” się (jak powiada autorka) uczennic i uczniów rzadko następuje.

L. Kopciewicz w swych analizach nie stwierdza we wskazanym subpolu różnic rodzajowych w generowaniu jego efektów, gdyż fakt bycia nauczycielką lub nauczycielem „ma wartość obojętną dla jakości ich pracy pedagogicznej. Przeciwnie do subpolu szkół »głównego toru« fakt feminizacji profesji nie wzbudza kontrowersji; jest odczytywany przez pryzmat rodzajowej równowagi (nieznacznie zaburzonej). Rodzaj wydaje się słabym, nieznaczącym kapitałem symbolicznym w przypadku nauczycielek i nauczycieli”⁶⁴. Przyczyn tego stanu badaczka doszukuje się w braku selekcyjnego charakteru ich pracy pedago-

⁶¹ Ibidem, s. 117.

⁶² Ibidem, s. 121.

⁶³ Ibidem, s. 165.

⁶⁴ Ibidem, s. 166.

gicznej. Wiąże go również z próbami przywrócenia społecznego wykluczonych jednostek⁶⁵.

Ukazując w drugiej części analitycznej książki wytwarzanie *kapitału rodzajowego* uczennic i uczniów szkół „głównego nurtu”, L. Kopciewicz podkreśla, że podział rodzajowy jest linią dzielącą uczniowską populację tego subpola. Zachodzące w nim procesy „rodzajotwórcze” maksymalizują różnice uczniowskich sprawności, a minimalizują je w zakresie funkcjonowania dziewcząt i chłopców w szkole. Stosując stałe schematy rodzajowe, badane osoby opisują ich szkolną aktywność. Dokonują także hierarchizacji funkcjonowania uczennic i uczniów w różnych domenach sprawności. Zgodnie z uwidocznionymi schematami uczennice w nauczycielskich oczach wykazują pozytywny stosunek do szkolnych zadań i wykonują je w bardziej rzetelny i drobiazgowy sposób. Są także bardziej zdyscyplinowane, przez co prezentują proszkolną postawę i są bardziej doceniane przez nauczycieli i nauczycielki, na których większe wrażenie robi jednak aktywność na lekcjach, sprawność komunikacyjna oraz błyskotliwość uczniów. Ujawnione preferencje badanych w zakresie domen sprawności rodzajowych potwierdzają się w zadeklarowanych wyborach nauczania w klasach męskich, w których spodziewają się spotkać uczniów zdolnych, aktywnych, zaciekawionych i gotowych do odważnego zabierania głosu. Zdaniem autorki nauczyciele i nauczycielki nie rozpoznają, że realizują „politykę rodzaju» ugrzeczniania dziewcząt i przyzwalania na niegrzeczność chłopców”⁶⁶. Nie dostrzegają również, że w przestrzeni klasy rozgrywają się rozmaite sytuacje społeczne, uruchamiające społeczną hierarchizację i zasadzające się na różnicach statusów – nie wyłączając statusu płci. Sytuacje społeczne doprowadzają do wytwarzania *kapitału rodzajowego* oraz kształtują właściwe mu sprawności. U dziewcząt ćwiczą: uległość wobec władzy (autorytetów) i podporządkowanie; sprawne wykonywanie powierzonych im zadań, pozytywny do nich stosunek i odpowiedzialność za wykonanie; niepewność i małą wiarę w posiadane zdolności; dokonywanie wyboru między pokazywaniem swej atrakcyjności fizycznej a manifestowaniem sprawności intelektualnych; wiarę w to, że ich kapitał atrakcyjności fizycznej budzi nieufność i jest źródłem uprzedzeń lub protekcjonalizmu; niepewność publicznego zabierania głosu. U chłopców natomiast kształtują: poczucie równości pozycji i możliwości kwestionowania władzy (autorytetu); umiejętności związane z decydowaniem, wytwarzaniem pomysłów; przekonanie o braku przymusu wykonywania powierzonych im zadań; wiarę w posiadanie zdolności, a także wyrabiają odwagę publicznego wypowiedzenia się⁶⁷. L. Kopciewicz pokazuje więc, że w porządek analizowanego szkolnego subpola wpisany jest androcentryzm, polegający na symbolicznej i dosłownej męskiej dominacji. Zwracając uwagę na niedostatki świadomości nauczycielek i nauczycieli w zakresie wytwarzania

⁶⁵ Ibidem.

⁶⁶ Ibidem, s. 206.

⁶⁷ Ibidem.

różnic funkcjonowania dziewcząt i chłopców, podkreśla, że mają one genezę społeczną. Badane osoby wcieliły pewne konstrukcje określonej natury, dzięki którym „androcentryczne stosunki społeczne odtwarzane są we względnie niezmiennej postaci”⁶⁸.

Odmienne do szkół „głównego nurtu” w subpolu „bocznego toru” wytwarzanym efektem jest względna niewrażliwość na rodzaj, objawiająca się skromną postacią „portretów rodzajowych” malowanych przez badane osoby oraz ich wyraźnym akcentowaniem podobieństw rodzajowych pomiędzy uczniami i uczennicami. W opinii badaczki przyczyna może tkwić w ich naznaczeniu piętnem wykluczonych. Nie należy jednak wnioskować, że nauczycielki i nauczyciele nie dostrzegają różnic, ale że „ewentualne zróżnicowania i podobieństwa rodzajowe nie pociągają za sobą żadnych konsekwencji dla ich pracy pedagogicznej. Wydaje się wręcz, że rodzajowe sprawności wpisują się przede wszystkim w kontekst uczniowskiego oporu wobec szkoły i kadry pedagogicznej”⁶⁹. Na efekty rodzajowej niewrażliwości składają się: przekonanie o braku dobrej woli edukacyjnej ze strony uczniów i uczennic; uzależnianie uczniowskich reakcji na szkolny przekaz od rodzaju – uczniowie w przeciwieństwie do uczennic potrafią utrzymać względną aktywność intelektualną; „słabe odniesienie do podziału strategii szkolnego »przetrwania«/»odrzućcia« – raczej aktywnych u uczniów i pasywnych w przypadku uczennic”⁷⁰; podobna zgodność zachowań negatywnych uczniów i uczennic.

L. Kopciewicz w badanym subpolu zauważa jednakże pewną prawidłowość, a mianowicie w momencie, kiedy pojawia się w nim jakiś rodzaj pozytywnej selekcji (np. dostęp do matury), równocześnie ujawnia się mocna polaryzacja rodzajowa w opisie szkolnego funkcjonowania uczennic i uczniów oraz przesłanie badanych o rodzajowych domenach sprawności szkolnych – na uczennice spogląda się, uwzględniając ich stosunek do szkolnych zadań, a także jak na osoby o nikłych dyspozycjach psychicznych. Poddaje się je treningowi milczenia, posądza o posiadanie wiedzy teoretycznej nabywanej pamięciowo – w przeciwieństwie do chłopców dominujących w relacjach komunikacyjnych, posiadających zdolności, techniczne sprawności i umiejętności, obdarzonych sprytem, logicznym myśleniem i twórczością⁷¹.

W trakcie prowadzonych analiz wydatnie odsłonił się również fakt, że efektem rodzajowym omawianego subpola jest „silna trywializacja i wulgaryzacja atrakcyjności fizycznej dziewcząt. Awersja, którą wywołuje kapitał dziewczęcej atrakcyjności, ma niewątpliwy związek z ich niekorzystnym *kapitałem kulturowym*. Z tego względu sfera ta jest w szczególności sposób represjonowana, a jej

⁶⁸ Ibidem, s. 207.

⁶⁹ Ibidem, s. 244.

⁷⁰ Ibidem.

⁷¹ Ibidem.

wulgaryzacja wyraźnie współgra z przekonaniem o »intelektualnej pustocie« dziewcząt⁷².

Rekonstruując nauczycielski sposób rozumienia koedukacji, L. Kopciewicz ustala, że badane osoby „posługują się zabiegiem silnej polaryzacji rodzajowej”⁷³. „Męskie” i „kobiece” dyspozycje rozpoznają jako odpowiadające wyłącznie chłopcom lub tylko dziewczętom, co uniemożliwia im dostrzeganie podobieństw i przekraczanie tej rodzajowej polaryzacji, a ewentualnie zauważone analogie nakazuje traktować jako anomalie czy zaburzenia. Wszystko to, zdaniem autorki, zmierza do absolutyzacji różnic i do nierozpoznawania problemów rodzajowej nierówności.

Zamykając swoje rozważania i opierając się na przeprowadzonych analizach, autorka charakteryzowanego studium nad procesami wytwarzania *kapitału rodzajowego* w szkole stwierdza, że jednym z podstawowych zadań tej placówki jest „odtworzenie zrębów »rodzajowej« struktury społecznej”⁷⁴. Jego realizacja dokonuje się dzięki podejmowanym przez nauczycielki i nauczycieli zabiegom zmierzającym do takiego umiejscawiania uczniów i uczennic w szkolnej przestrzeni, które okaże się zgodne z możliwymi do zajęcia w przyszłości pozycjami zarówno w zawodowej, jak i społecznej hierarchii. Istota nauczycielskich oddziaływań polega więc na procesach identyfikacji, oceny *kapitału kulturowego* i *rodzajowego* oraz nadbudowywaniu na nim selekcji. Pozwala to odpowiednio osadzić uczniowską populację we wspomnianej hierarchii według ustalonego porządku władzy i uznania. W szkolnym *polu* ma ponadto miejsce preferencyjne kształtowanie tożsamości uczennic i uczniów po to, aby w przyszłości pokryły się one z układami dominacji oraz podporządkowania w makrospołecznym podziale pracy i pozwoliły jednostkom odpowiednio odnaleźć się w stosunkach społecznych rządzących interakcjami osobowymi w miejscach pracy.

Badana grupa nauczycielek i nauczycieli nie zauważa swojej roli, którą w świetle przeprowadzonych badań odgrywa w kształtowaniu tożsamości rodzajowej swych uczennic i uczniów. Autorka prowadzonych analiz przypuszcza, że problem rodzajowego zróżnicowania badani osadzają w „domenie natury, której nie zamierzają w żaden sposób zaburzać, gdyż – ich zdaniem – byłoby to niemożliwe”⁷⁵. Jakakolwiek interwencja z ich strony, działania zmierzające do zachwiania obowiązujących znaczeń rodzaju okazałyby się więc nie na miejscu.

W świetle zaprezentowanych wyników badań L. Kopciewicz zwraca uwagę na silny konserwatyzm badanych mężczyzn i kobiet, na ich mentalne zamknięcie w paradygmacie społecznej adaptacji, wsparte na filarach nauczycielskiego *illusio* oraz na profesjonalnych dyspozycjach, „które okazują się najdoskonalszą

⁷² Ibidem, s. 245.

⁷³ Ibidem, s. 265.

⁷⁴ Ibidem, s. 267.

⁷⁵ Ibidem, s. 266.

gwarancją odtwarzania stosunków sił właściwych androcentryzmowi⁷⁶. Do interpretacji tych ustaleń używa koncepcji *habitusu*, stwierdzając, że profesjonalne nauczycielskie *habitusy* odrzucają jakąkolwiek konstrukcję społeczną niezgodną z androcentrycznym porządkiem.

⁷⁶ Ibidem.

Perspektywa metodologiczna badań nad nauczycielem w *polu* szkolnym

Niniejszy rozdział stanowi przedstawienie obranej i przebytej drogi realizacji podjętego przeze mnie projektu badawczego. Z uwagi na strukturę, jaka powinna charakteryzować każdy projekt niezależnie od przyjętego paradygmatu, w pierwszej kolejności pokazuję, jakie szersze idee filozoficzne legły u podstaw wybranej strategii badawczej oraz odnalezienia własnej perspektywy badań nad umiejscowieniem nauczyciela w *polu* szkolnym. W zamieszczonych podrozdziałach wskazuję także na obrany przedmiot badań oraz przechodzę do bardziej szczegółowych ustaleń metodologicznych, zajmując się uściśleniem celu oraz problematyki badawczej. W dalszej kolejności omawiam sposób oraz procedurę gromadzenia danych empirycznych i charakteryzuję osoby, które wzięły udział w przeprowadzanych wywiadach. Na koniec staram się pokazać przyjęte i zastosowane strategie analizowania zgromadzonego materiału.

4.1. Przedmiot badań i obrana orientacja badawcza

Wtórny względem skonstruowanego przedmiotu badań, ale niezwykle istotny dla realizacji projektu, okazuje się trafny wybór orientacji badawczej¹. Stawia to badacza w sytuacji determinującej konieczność określenia, jakie idee filozoficzne są mu bliskie i za jakimi się opowiada. Niejednokrotnie owe idee nie są przez badaczy artykułowane², jednakże warto podkreślić, że ich świadomy wybór powinien mieć swoje odzwierciedlenie w podejmowanych praktykach badawczych.

¹ K. RUBACHA: *Pułapki w badaniach nad nauczycielem*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2002, nr 1 (17), s. 55–59.

² B.D. SLIFE, R.N. WILLIAMS: *What's behind the research? Discovering hidden assumptions in the behavioral sciences*. Thousand Oaks, Sage Publications, 1995.

Innymi słowy – opowiedzenie się za określonym paradygmatem wiąże się z doprecyzowaniem swego spojrzenia na naturę badań naukowych.

Czyniąc przedmiotem zainteresowania doświadczenia³ nauczycieli gromadzone w codziennej pracy, zmierzam do uchwycenia istoty (praktycznego) rozumienia przez nich otaczającej ich rzeczywistości zawodowej. Moją intencją jest również pokazanie, w jaki sposób są oni zanurzeni w codziennych zawodowych sytuacjach i planach, jak odnoszą się do innych (głównie do uczniów, z którymi obcuja na co dzień) i jak ich postrzegają, jak angażują się w działania i praktyki, które określają ich profesjonalną egzystencję⁴.

Odnosząc się do nauczycielskich doświadczeń, zwracam uwagę na tworzącą się w oparciu o nie wiedzę. Nadając im pierwszeństwo w tym procesie, przyjmuję także ich celowość w kontekście jej rodzenia się⁵. Zgodnie z założeniami Wilhelma Diltheya przypisuję doświadczeniom powstającym w toku wzajemnych stosunków między ludźmi zasadnicze znaczenie, które wiązać należy z gromadzeniem przez jednostkę owych doświadczeń oraz z przejmowaniem na tej drodze przekonań i uznaniem za własne poglądów społeczeństwa, w którym egzystuje⁶.

W drodze rozwoju przybywa nam coraz to nowszych doświadczeń, a fakt rozciągnięcia tego procesu w czasie oznacza wywieranie wpływu przeszłości na teraźniejszość, co znów – zdaniem Charlesa Wrighta Millsa – definiuje podatność na nowe doświadczenia⁷. Rozwojowy charakter doświadczeń człowieka zakłada także powstanie coraz bardziej złożonych konceptualnych konstrukcji, na których kanwie rodzi się osobisty system przekonań, wartości i sposobów postępowania⁸. W myśl tego założenia skierowanie przeze mnie uwagi poznawczej na owe doświadczenia sprawiło, że uzyskałam dostęp nie tylko do nauczycielskich przekonań i wartości, ale także do sposobów działania w szkolnym *polu*. Wgląd w zawodowe doświadczenia nauczycieli wiąże się

³ Zgodnie z nurtem konstruktywizmu zajmuję się tym, w jaki sposób nauczyciele (będący w posiadaniu właściwego sobie systemu pojęciowego oraz kontekstu kulturowo-społecznego), opierając się na własnym doświadczeniu, nadają znaczenia i sens spostrzeganej rzeczywistości. Nie skupiam się więc na posiadanym przez nich obiektywnym obrazie świata, ale na ich wiedzy o nim jako indywidualnym konstrukcie. Odchodząc również od tezy o istnieniu jednego obrazu świata i jedynej jego interpretacji, przyjmuję, że jest on konstrukcją ludzką, która wznosi się ponad jeden wariant.

⁴ S. GALLAGHER, D. ZAHAVI: *Fenomenologiczny umysł*. Przeł. M. PROKOPSKI. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2015, s. 40.

⁵ Por. N. LEŚNIEWSKI: *O hermeneutyce doświadczenia (na przykładzie Diltheya i Heideggera)*. W: *Doświadczenie*. Red. T. BUKSIŃSKI. Poznań, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 2001.

⁶ Z. KUDEROWICZ: *Dilthey*. Warszawa, Wiedza Powszechna, 1967, s. 71.

⁷ Ch.W. MILLS: *Wyobrażenia socjologiczne*. Przeł. M. BUCHOLC. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007, s. 302.

⁸ K. STEMPEWSKA-ŻAKOWICZ: *Osobiste doświadczenie a przekaz społeczny. O dwóch czynnikach rozwoju poznawczego*. Wrocław, Wydawnictwo „Leopoldinum”, 1996.

także z dotarciem do tworzonej na ich podstawie wiedzy dotyczącej znaczeń, jakie oni im nadają.

Zgadzać się z Pierre'em Bourdieu, należy podkreślić, że to w skumulowanych doświadczeniach ukryta jest pasywna strona ludzkiego *habitusu* – owa opisywana już przeze mnie wcześniej ustrukturowana struktura. Dzięki zaś jego aktywnej i kreatywnej stronie – nazwanej strukturą strukturującą – możliwa staje się nieustanna konfrontacja doświadczeń napływających z doświadczeniami z przeszłości. Pozwala to z kolei na tworzenie zarówno twórczych, jak i dopasowanych *strategii* działania, dlatego obszarem swoich badawczych zainteresowań uczyniłam nie tylko nauczycielskie *habitusy*, ale też właśnie *strategie* działania, o czym szerzej piszę w dalszych fragmentach tego opracowania.

Kierując się chęcią zbliżenia do praktycznego rozumienia nauczycieli, w głównej mierze opieram się także na tych ustaleniach teoretycznych Bourdieu, w myśl których praktyczne rozumienie jest związane z rozumieniem opartym na kontekstach nauczycielskich działań. Nauczyciele są jednostkami działającymi i wyposażonymi w tzw. *zmysł praktyczny* – mają własny system preferencji, zasad postrzegania, struktur poznawczych oraz schematów działania, opierający się na wcielonych konstrukcjach otaczającego świata. Dzięki temu systemowi potrafią odnajdywać i umiejscawiać się w nim, wskazywać *pragmata* – „rzeczy do zrobienia” oraz opracowywać *strategie* działania mieszczące się w obszarze dostrzeganych możliwości oraz konieczności. Zgadzać się z teoretycznymi ustaleniami Bourdieu, można przyjąć, że nauczyciele mają wiedzę odnośnie do swego miejsca w przestrzeni edukacyjnej oraz posiadają praktyczne i cielesne jego wycucie. Ustanawiając także owo wycucie przedmiotem swoich badań, postanowiłam dotrzeć do ich sposobów (*strategii*) działania nakierowanych na zachowanie swej pozycji w *polu*, wytwarzanych w oparciu o praktyczne rozumienie zwane również *praktycznym wycuciem*, *wiedzą praktyczną*, która jest także *uczoną niewiedzą*, dającą rozpoznanie granic czy określającą ramy podporządkowania się lub dominacji w *polu*. Podobnie jak Lucyna Kopciwicz, przyjmuję, że w sferze praktycznego rozumienia badanych nauczycielek mieszczą się zdroworozsądkowa wiedza oraz spontaniczne teorie badanych, przez naukowców raz zwane „osobistymi teoriami działania”⁹, innym razem „osobistymi teoriami pedagogicznymi”¹⁰. Obok osobistych teorii pedagogicznych, traktowanych jako zbiór przekonań odnoszących się do rzeczywistości pedagogicznej oraz dotyczą-

⁹ H. KWIATKOWSKA: *Pedeutologia*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008, s. 110.

¹⁰ D. KLUS-STAŃSKA: *Osobiste teorie pedagogiczne w kształceniu nauczycieli – konstrukcja czy dezintegracja?* W: *Stalość i zmienność w naukach pedagogicznych*. Red. A.W. MASZKE. Olsztyn, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1995, s. 139–142; S. DYLAŁ: *Nauczycielskie ideologie pedagogiczne a kształcenie nauczycieli*. W: *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*. Red. K. KRUSZEWSKI. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2000, s. 177–178.

cych własnego w niej umiejscowienia, nauczyciele dysponują wiedzą potoczną¹¹, osadzoną na przekonaniach ukształtowanych w rodzinie, szkole, a nawet na uczelni, w wyniku uczenia się poprzez obserwację swych nauczycieli. Każdy, począwszy od rozpoczęcia szkolnej kariery, ma do czynienia z wzorami pedagogicznego działania, ma także okazję zarówno do ich obserwacji, jak i krytyki czy niejednokrotnie wewnętrznej i automatycznej akceptacji¹².

W świetle badań Stanisława Dylaka wskazana wiedza może być niezwykle trwała i może przetrwać kształcenie uniwersyteckie zwłaszcza wtedy, kiedy wiedza naukowa nie zostanie odpowiednio przedyskutowana – wówczas twierdzenia zachowują postać wyłącznie zapamiętaną, odtworzoną i zapomnianą. Można mówić zatem o istnieniu tendencji (szczególnie w sytuacjach stresowych) do sięgania po zasoby wiedzy potocznej jako do najbliższej warstwy wiedzy już przetworzonej, przeżytej, doświadczonej¹³ i często sprawdzonej w trakcie własnej szkolnej edukacji¹⁴. Ten wysoki wskaźnik „skuteczności stosowania”¹⁵ wiedza potoczna zawdzięcza kształtowaniu się w toku indywidualnych doświadczeń oraz ich interpretacji. Wiedzy tej i wypływającym z niej sądom nadaje się status zdroworozsądkowy i „traktuje jako podstawę budowania jej samej oraz wszelkich zasad porządkujących ludzkie działania”¹⁶. Jako taka owa wiedza¹⁷ – zwana milczącą nie tylko przez Bourdieu, ale jak zauważa Dorota Klus-Stańska¹⁸, również przez Karla Polanyiego – staje się także przedmiotem moich dociekań badawczych.

Prowadząc badania, kierowałam się chęcią dotarcia do danych, na podstawie których można by nie tylko opisać przeżywane doświadczenia nauczycieli, ale też dokonać ich interpretacji. Przekonana do tezy, że ludzie (zarówno w aspekcie jednostkowym, jak i społecznym) zwykli na co dzień formułować praktyczne hipotezy, interpretować oraz przewidywać, działać aktywnie, przypisywać przyczyny i określać skutki (a więc czynić to, co w zasadzie chce się dopiero

¹¹ Dla wiedzy potocznej funkcjonują również takie określenia, jak wiedza powszechna czy zdroworozsądkowa. S. DYLAŁAK: *Architektura wiedzy w szkole*. Warszawa, Wydawnictwo „Difin”, 2013, s. 139.

¹² IDEM: *Nauczycielskie ideologie...*, s. 176.

¹³ Por. IDEM: *Kształtowanie (się) pedagogicznej wiedzy nauczycielskiej – w procesie stawania się i bycia nauczycielem – epitafium*. W: *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*. Red. J. PIEKARSKI i in. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010.

¹⁴ Ibidem, s. 177.

¹⁵ S. DYLAŁAK: *W cieniu własnej wiedzy – między pewnością a bezradnością wychowawcy*. W: *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*. T. 3. Red. M. CZEREPANIAK-WALCZAK, M. DUDZIKOWA. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2007, s. 43.

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ Istnieje możliwość, że przybierze ona postać rozbudowanej teorii, przesądzającej o automatycznie nadawanym sensie kolejno napotkanym doświadczeniom oraz o reakcji jednostki na świat. D. KLUS-STAŃSKA: *Narracje w szkole*. W: *Narracja jako sposób rozumienia świata*. Red. J. TRZEBIŃSKI. Sopot, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2001, s. 193.

¹⁸ Ibidem.

formułować i przetestować w badaniach naukowych)¹⁹, intencjonalnie sięgnęłam do nauczycielskiej codzienności²⁰ (ujawnianej w opowieściach nauczycieli), aby pokazać, jakie doświadczenia są udziałem nauczycieli niejako z ich wewnętrznej perspektywy. Moim zamiarem stało się wydobyć nauczycielskiej optyki patrzenia na to, co ich spotyka – spojrzenie „ich oczyma” na wydarzenia mające miejsce w życiu, na podejmowane działania, na normy, którymi się kierują, oraz rozpoznanie znaczeń, które przypisują napotkanym zdarzeniom, procesom i strukturom swej zawodowej egzystencji²¹.

Interesująca mnie perspektywa poznawcza (oraz świadomość, że zajmujące mnie dociekania leżą poza obszarem scjentystycznie zorientowanej nauki) w konsekwencji spowodowała odstępianie od pozytywistycznego paradygmatu uprawiania badań naukowych (wypracowanego przez nauki przyrodnicze) i zwrócenie się ku humanistycznemu sposobowi empirycznego poznania świata. Za pierwowzór tak ukierunkowanych badań można uznać ustalenia i praktyki metodologiczne Floriana Znanieckiego, który w dziele *Wstęp do socjologii* już na początku XX wieku przedstawił innowacyjne propozycje uprawiania socjologii jako nauki z wiodącą zasadą współczynnika humanistycznego²². Zdaniem tego wybitnego filozofa i socjologa rzeczywistość społeczną można poznać, skupiając się na realnych ludzkich doświadczeniach. Zatem każdy przedmiot osadzony w tej rzeczywistości należy rozpatrywać z uwzględnieniem współczynnika humanistycznego, który stanowi pewną charakterystyczną cechę ludzkich zachowań, związaną z nadawaniem przez jednostkę interpretującą rzeczywistość indywidualnych znaczeń rzeczom i sytuacjom²³.

¹⁹ S. KRZYCHAŁA: *Rekonstrukcyjna formuła badań społecznych – na przykładzie hermeneutyki obiektywnej oraz interpretacji dokumentarnej*. W: *Narracja – krytyka – zmiana. Praktyki badawcze we współczesnej pedagogice*. Red. E. KURANTOWICZ, M. NOWAK-DZIEMIANOWICZ. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, 2007, s. 173.

²⁰ Według Alfreda Schütza codzienność stanowi fundament dla innych wymiarów ludzkiej rzeczywistości – innych światów. W sposób naturalny wszyscy jesteśmy w niej zanurzeni, gdyż w każdym momencie nasze ciała pozostają częścią świata codziennego. Dzięki istniejącym w nim przedmiotom ogranicza on swobodę naszego działania i zmusza do dostosowywania się do jego reguł. Jedynie codzienność stanowi rzeczywistość, w której działając, jesteśmy w stanie dokonywać zmian i komunikować się z innymi ludźmi. Niejako jej cechą jest to, że dzielimy ją z nimi, dlatego jest ona intersubiektywna – dostępna innym poznającym podmiotom. A. SCHÜTZ: *Collected Papers I. The problem of Social Reality*. The Hague–Boston–London, Martinuss Nijhoff Publisher, 1962, za: S. MANDES: *Świat przeżywany w socjologii*. Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2012, s. 48.

²¹ M. MILES, A.M. HUBERMAN: *Analiza danych jakościowych*. Przeł. S. ZABIELSKI. Białystok, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, 2000, s. 10.

²² E. HAŁAS: *Przedmowa do wydania polskiego*. W: F. ZNANIECKI: *Relacje społeczne i role społeczne. Niedokończona socjologia systematyczna*. Przeł. E. HAŁAS. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2011, s. XV.

²³ K. KAŹMIERSKA: *O metodzie dokumentów biograficznych*. „Kultura i Społeczeństwo” 1990, nr 1, s. 111.

W myśl przedstawionego stanowiska natura zjawisk, które bada humanista, nie jest światem realnie samoistnym, przedstawiającym się idealnemu, absolutnemu podmiotowi, ale „to świat cudzych »świadomości«, ściślej mówiąc, świat przedmiotów, danych innym konkretnie uwarunkowanym osobnikom i grupom, oraz czynności, dokonywanych nad owymi przedmiotami przez tych, którym one są dane jako ich doświadczenia”²⁴. Nie zwalnia to badacza z wymogu dokonywania wysiłków na rzecz uniknięcia zniekształcania natury przedmiotu badania, jednakże w opinii F. Znanieckiego istota samego przedmiotu humanistycznego badania jest już sama w sobie zależna od empirycznych, ludzkich podmiotów – jako przedmiot teoretycznej refleksji jest już dana komuś w doświadczeniu lub stanowi czyjeś świadome czynności. Owa właściwość tychże zjawisk to właśnie *współczynnik humanistyczny*²⁵. Elementy rzeczywistości poddawane oglądowi badawczemu poznawać można tylko w odniesieniu do znanego lub skonstruowanego hipotetycznie kompleksu doświadczeń historycznie i społecznie uwarunkowanych pojedynczych jednostek lub ich grup, które je wytworzyły i posługują się nimi. Pozbawienie procesu poznania *współczynnika humanistycznego* powoduje zanik realności obiektywnej badanych zjawisk jako przedmiotów wiedzy humanistycznej. F. Znaniecki oddaje to słowami: „Bez współczynnika humanistycznego mitu nie ma wcale; obraz jest chaosem plam barwnych na płótnie; wyraz mowy jest dźwiękiem bez znaczenia; schemat prawny jest zbiorem dźwięków lub czarnych znaków na papierze; ustrój społeczny – kompleksem bezsensownych ruchów organizmów żywych; narzędzie – bryłą żelaza”²⁶. Można zatem zgodzić się z tym, że każdy element będący składnikiem systemu kulturowego „[...] jest tym, czym jawi się w doświadczeniu ludzi, którzy aktywnie mają z nim do czynienia, toteż badacz nie może wiedzieć, czym ów element jest, dopóki nie upewni się, jak przedstawia się on owym ludziom”²⁷. Badając więc elementy systemu kulturowego, możemy mówić o ich cechach na podstawie interpretowania tego, co komunikują ludzie (osadzeni w tymże systemie) na temat swoich doświadczeń, oraz obserwowania ich widocznych z zewnątrz zachowań w stosunku do tych elementów²⁸.

Żywiąc przekonanie o słuszności tez F. Znanieckiego, zdecydowałam się na dokonanie próby interpretacji słów wypowiedzianych przez nauczycieli w trakcie wywiadu, na poszukiwanie znaczeń, jakie nadają oni swoim zawodowym doświadczeniom. W ten sposób zbliżyłam się do konstruktywistycznego²⁹ świat-

²⁴ F. ZNANIECKI: *Wstęp do socjologii*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1988, s. 24.

²⁵ Ibidem, s. 25.

²⁶ Ibidem.

²⁷ F. ZNANIECKI: *Metoda socjologii*. Przeł. E. HAŁAS. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008, s. 70.

²⁸ Ibidem, s. 71.

²⁹ Mike Radford nazywa go konstruktywistyczno-interpretatywnym, stawiając go obok pozytywistyczno-realistycznego i pragmatyczno-interakcyjnego stanowiska teoretyczno-metodologicz-

poglądu badawczego³⁰, wyodrębnionego i wciąż przenoszonego na grunt pedagogiki z obszarów innych dyscyplin szeroko rozumianej humanistyki. Obrany nurt nie daje się określić jako jednolity z uwagi na dopuszczanie w jego obrębie różnych perspektyw badawczych. Mówi się więc o wieloznaczności przyjętej orientacji, rozwijającej się i kształtowanej w oparciu o hermeneutyczną, fenomenologiczną oraz pragmatyczną myśl filozoficzną. Uwidacznia się jednak pewne naczelné założenie, które mówi o tym, że każdy człowiek rodzi się w świecie znaczeń narzucanych przez kulturę³¹. Inne przesłanki tego spojrzenia badawczego pozwalają żywić przekonanie, że:

- to ludzie konstruują znaczenia, gdyż dzięki swym kontaktom ze światem dokonują jego interpretacji;
- jednostki ludzkie, wchodząc w kontakt ze światem, nadają mu sens z własnej perspektywy historycznej i kulturowej;
- generowanie podstawowych znaczeń ma charakter społeczny i następuje wtedy, kiedy interakcje zachodzą w społecznościach ludzkich (poprzez oddziaływanie norm historycznych i kulturowych na życie jednostek) – proces generowania jest niejako ich wynikiem³².

Powracając do metody poznawania rzeczywistości kulturowej zaproponowanej przez F. Znanieckiego, można zauważyć pewien determinizm związany z tezą, że doświadczenie stanowi jedyne możliwe źródło czerpania wiedzy naukowej na temat dowolnej ludzkiej działalności³³. Jednakże aby przemienić jakiegokolwiek z ludzkich doświadczeń w wiedzę, należy poddać je refleksji, „[...] czyli przeanalizować to, co jest doświadczane, i teoretycznie to zrekonstruować”³⁴. Z czynnościami teoretycznymi wiąże się spożytkowanie danych doświadczeń jako materiału do konstrukcji teoretycznej na drodze ich modyfikacji oraz reorganizacji³⁵.

nego. M. RADFORD: *Perspektywy teoretyczne we współczesnych badaniach edukacyjnych*. „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2003, nr 1 (21).

³⁰ Dostrzegając różnorodność nazewnictwa stosowanego przez metodologów na określenie światopoglądu, którym kieruje się badacz – raz jest to paradygmat (Yvonna S. Lincoln, Egon G. Guba; Donna M. Mertens), raz epistemologia i ontologia (Michael Crotty), a innym razem szeroko pojmowana metodologia badań naukowych (W. Lawrence Neuman), John W. Creswell opowiada się za wyróżnieniem czterech głównych światopoglądów badawczych, będących zbiorem fundamentalnych przekonań kierujących postępowaniem badacza: postpozytywizmu, konstruktywizmu, aktywizmu i pragmatyzmu. J.W. CRESWELL: *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe, mieszane*. Przeł. J. GILEWICZ. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2013, s. 31–32.

³¹ M. CROTTY: *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. London, Sage, 1998, za: J.W. CRESWELL: *Projektowanie badań naukowych...*, s. 34.

³² Ibidem.

³³ Podobne stanowisko zajmuje Thomas Luckmann, który przekonuje, że rzeczywistość jest dana i jawi się nam w ciągłym, zwyczajnym doświadczeniu. Th. LUCKMANN, A. SCHÜTZ: *Structures of the Life-World*. Vol. 1. Evanston, Northwestern University Press, 1973.

³⁴ F. ZNANIECKI: *Metoda socjologii...*, s. 188.

³⁵ Ibidem, s. 189.

Przyjmując taką perspektywę, można powiedzieć, że za wszystkimi „zjawiskami” w rzeczywistości kryją się znaczenia. Zatem aby dobrze je odczytywać i rozumieć, należy poznać owe znaczenia. Dążąc do poznania rzeczywistości zawodowej nauczycieli, zdecydowałam się w swym projekcie badawczym stanąć na gruncie *współczynnika humanistycznego*. Postanowiłam sięgnąć do doświadczeń zawodowych nauczycieli i przez ich pryzmat zobaczyć, jak interpretują oni otaczającą ich rzeczywistość oraz jakie znaczenia nadają napotykanym rzeczom i sytuacjom. Podstawą dla tak ukierunkowanych dążeń stało się przekonanie, że świat społeczny stanowi konstrukcję obdarzoną sensem i znaczeniem³⁶, jakie nadają mu jego uczestnicy. Widząc pewną zbieżność przekonań F. Znanieckiego co do natury poznania w naukach humanistycznych z założeniem socjologii fenomenologicznej Alfreda Schütza o braku istnienia „nagich faktów”, przyjmuję, że „nasza wiedza o świecie, tak potoczna, jak i naukowa, zawiera konstrukty, to znaczy zbiory abstrakcji, generalizacji, formalizacji, idealizacji specyficznych dla poszczególnych poziomów organizacji myślenia”³⁷. Zdaniem A. Schütza człowiek niezmiennie dokonuje preselekcji i reinterpretacji dostępnego mu świata, posługując się zespołem potocznych konstruktów odnoszących się do rzeczywistości jego świata codziennego. Dzięki tym zabiegom myślowym jednostka jest w stanie określić i poznać swoje miejsce w przyrodzie oraz społeczno-kulturowym środowisku. Stanowią one również determinanty jej zachowania oraz pozwalają zdefiniować cele działania, określić środki, którymi dysponuje, aby je osiągnąć. „Obiekty myślowe konstruowane przez badaczy społecznych odnoszą się do myślowych obiektów, tworzonych przez potoczne myślenie ludzi, przeżywających swoje codzienne życie wśród bliźnich, i na nich są oparte”³⁸. A. Schütz nadaje owym obiektom miano konstruktów drugiego stopnia, mówiąc, że są one konstruktami konstruktów tworzonych na scenie społecznej przez aktorów (osoby), których zachowania badacz uczynił obiektem swojego zainteresowania i które stara się wyjaśnić³⁹. Niniejsze stanowisko teoretyczne przekonuje więc o tym, że badacz świata społecznego nie ma dostępu do „nieskażonych danych” i obdarza je znaczeniem dopiero w toku ich interpretacji. Jego rolą jest wejście w świat badanych osób, którego konstrukcję tworzą oni sami, starając się zrozumieć to, co ich otacza, a także siebie samych i swoje działanie.

Jako kontynuator myśli filozoficznej Edmunda Husserla (ojca fenomenologii) A. Schütz zaproponował fenomenologiczne badanie rozumienia zachowań innych jako procesu typizacji, w którym podmiot działający stosuje wyuczone

³⁶ D. URBANIAK-ZAJĄC, J. PIEKARSKI: *Badania jakościowe – uwagi wprowadzające*. W: *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*. Red. D. URBANIAK-ZAJĄC, J. PIEKARSKI. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2001, s. 22.

³⁷ A. SCHÜTZ: *Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego działania*. W: *Kryzys i schizma. Antyscjentystyczne tendencje w socjologii współczesnej*. Wyboru dokonał i wstępem opatrzył E. MOKRZYCKI. Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy, 1984, s. 139.

³⁸ Ibidem, s. 140–141.

³⁹ Ibidem, s. 141.

schematy interpretacyjne, aby pojąć znaczenia tego, co oni czynią. Jak trafnie zauważa Anthony Giddens, w myśl tego stanowiska badacz dąży do zbudowania konstruktów teoretycznych „[...] »typowych sposobów« zachowania w celu naświetlenia subiektywnego podłoża działania”⁴⁰. Ważne dla niego staje się to, co czysto „poznawcze” i „teoretyczne” – odmiennie do sytuacji, kiedy ludzie poddają swej percepcji to, co istotne, posługując się kryteriami praktycznych zadań życia codziennego.

W opinii A. Schütza potoczna wiedza jednostek stanowi system typizujących konstruktów. Ludzie ujmują obiekt jako typowy, przenosząc to, co doświadczane w rzeczywistym spostrzeżeniu obiektów, na każdy podobny obiekt⁴¹. Dokonując więc typizacji, niejako automatycznie klasyfikują rzeczy, zdarzenia i zjawiska. Medium typizującym, które pozwala transmitować wiedzę o społecznym pochodzeniu, jest dla A. Schütza słownik i składnia języka potocznego. „Potoczny język życia codziennego jest przede wszystkim językiem nazywającym rzeczy i zdarzenia, a każda nazwa jest typizacją i generalizacją odwołującą się do dominującego w danej grupie językowej systemu istotności, który uczynił tę rzecz na tyle ważną, że opatruje się ją odrębnym terminem”⁴². Język potoczny może być, zdaniem filozofa, interpretowany jako skarbnica gotowych już, ukonstytuowanych typów oraz charakterystyk „mających społeczne pochodzenie i otwierających horyzont nieodkrytych treści”⁴³.

Zdaniem innego myśliciela – Haydena White’a – świat języka skrywa fakty mówiące o ludzkim życiu. Są one zarówno w nim tworzone, jak i przechowywane w opowieściach o tym, co się wydarzyło⁴⁴. Fakty te nie mówią jednak o tym, jaki jest świat realny, ale odsłaniają jego rozumienie, to, jak on się jawi konkretnemu człowiekowi. Opowiadanie o nich jest jednak – zdaniem H. White’a – głównym sposobem ujmowania, porządkowania, organizowania i wyjaśniania otaczającego nas świata⁴⁵. Mając zatem na uwadze ten punkt widzenia, słuszne wydaje się sięgnięcie do nauczycielskich opowieści w celu dokonania rozumiejącego wglądu w to, jakie znaczenie i sens nauczyciele nadają codziennym przejawom swego zawodowego funkcjonowania, ujmując je i porządkując w określony sposób.

W oparciu o stanowisko teoretyczne A. Schütza w swoich badaniach wykorzystywałam (łączyłam) dwie perspektywy poznawcze. Pierwsza wiązała się z patrzeniem na życie zawodowe danego nauczyciela niejako jego oczami i z jego perspektywy, druga zaś – z moim jego oglądem jako badacza. Przekonana do faktu, że potencjalną formą poznania własnego życia zawodowego przez nauczycieli

⁴⁰ A. GIDDENS: *Nowe zasady metody socjologicznej. Pozytywna krytyka socjologii interpretacyjnych*. Przeł. G. WORONIECKA. Kraków, Zakład Wydawniczy „Nomos”, 2001, s. 55.

⁴¹ A. SCHÜTZ: *Potoczna i naukowa interpretacja...*, s. 143.

⁴² Ibidem, s. 150–151.

⁴³ Ibidem, s. 151.

⁴⁴ H. WHITE: *Poetyka pisarstwa historycznego*. Kraków, Wydawnictwo „Universitas”, 1999, s. 34–35.

⁴⁵ Ibidem.

może stać się opowieść o nim⁴⁶, zdecydowałam się ją zainicjować w prowadzonych z nimi wywiadach, w których opowiadali o konkretnych wydarzeniach, jednostkowych sytuacjach z tego życia oraz towarzyszących im przeżyciach. W taki sposób sięgnęłam po indywidualne doświadczenia nauczycielskie, tworzące ich „prozę życia” zawodowego. W toku rekonstrukcji zawodowych doświadczeń badanych usiłowałam poznać ich obraz siebie oraz zagłębić się w przyświecające ich działaniom intencje. Uwagę badawczą skupiałam na faktach z życia zawodowego nauczycieli (odsłanianych w snuty przez nich opowieściach), czyli na tym, jak oni sami ujmują swoje codzienne działania⁴⁷. Pochylając się nad tymi doświadczeniami, dokonując własnego analitycznego namysłu, starałam się zrozumieć, jak to jest być nauczycielem w szkole. Mając na uwadze wskazane stanowiska teoretyczne mówiące o braku „nagich faktów” w świecie społecznym, o pierwotnym istnieniu w nim sensu, przyjęłam, że uzyskanie rozumiejącego wglądu w ustrukturowaną rzeczywistość nie będzie możliwe przy zastosowaniu metody eksperymentu czy sondażu diagnostycznego.

Reasumując, w realizowanym przeze mnie projekcie przychyliłam się do tezy, że posiadana przez jednostki wiedza o świecie jest społecznie konstruowana i interpretowana w obrębie danej społeczności (w której te jednostki są osadzone). Podjęłam próbę rekonstrukcji tego, jak nauczyciele interpretują swoje codzienne doświadczenia zawodowe (zdarzenia i sytuacje, w których uczestniczą w *polu* edukacyjnym) i jakie znaczenia nadają im, usensawiając w ten sposób swoje działanie⁴⁸. Sięgając do ich opisów codzienności (wyrażonych językiem potocznym), kierowałam się więc chęcią zrozumienia tego, jaki sens nauczyciele nadają swoim działaniom, jaką wiedzą posługują się w swej praktyce zawodowej i co wydaje się im w owej praktyce istotne.

Ogląd rzeczywistości z perspektywy jednostkowych doświadczeń nauczycielskich doprowadził mnie do opowiedzenia się za jakościowym charakterem prowadzonych badań.

⁴⁶ Zdaniem Martina Heideggera sposobem wydobywania na jaw rzeczy są słowa. One pozwalają wydobyć to, co często skrywane lub słabo widoczne. M. HEIDEGGER: *Bycie i czas*. Przeł. B. BARAN. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2004.

⁴⁷ Podzielam tu przekonanie Anthony'ego Giddensa co do tego, że ludzie działają i postępują w oparciu o ukryte zasoby posiadanej wiedzy, będące ogólnymi schematami umożliwiającymi odpowiednie zachowanie w okolicznościach o powtarzalnym charakterze. Każdy człowiek na co dzień postępuje według pewnych reguł, które poznał w trakcie socjalizacji. Najczęściej nie są one jednak werbalizowane w sposób otwarty, gdyż stanowią część wiedzy podręcznej, angażowanej w działaniu. Starając się dotrzeć do tego, jak badani nauczyciele ujmują swoje codzienne działania, podążam śladami wiedzy ukrytej w tychże działaniach. A. GIDDENS: *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturyzacji*. Przeł. S. AMSTERDAMSKI. Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka, 2003.

⁴⁸ Por. M. NOWAK-DZIEMIANOWICZ: *Narracja w pedagogice – znaczenie, badania, interpretacje*. „Kultura i Edukacja” 2014, nr 2 (102).

4.2. Wybór metodologii jakościowej

Do realizacji prezentowanego projektu badawczego wybrałam strategię jakościową jako wywodzącą się z tradycji metodologicznej nauk społecznych. Pozostając w zgodzie z ideą tych nauk, oddałam głos badanym nauczycielom, co pozwoliło na dokonanie wglądu w ich doświadczenia zawodowe. W wyborze kierowałam się przyświecającym mi celem odkrycia znaczeń nadawanych przez nauczycieli codziennym sytuacjom, zdarzeniom oraz rzeczom doświadczanym i przeżywanym przez nich w ich środowisku pracy. Moim zamierzeniem nie było wyjaśnianie interesujących mnie zjawisk, ale ich rozumienie i interpretacja, co stało się impulsem do odstąpienia od Kunowskiego wzorca uprawiania nauki.

Obrona strategia badawcza nie jest jednorodna i łatwa do jednoznacznego zdefiniowania, gdyż – jak trafnie zauważają Norman K. Denzin i Yvonna S. Lincoln – odnajdujemy w niej tradycje pozytywizmu i poststrukturalizmu oraz wielość perspektyw i metod badań jakościowych, które należy wiązać ze studiami kulturowymi i interpretacyjnymi⁴⁹. Wskazani autorzy utożsamiają ową strategię z podejściem, w obrębie którego występuje różnorodność wykorzystywanych metod. Ustalenia definicyjne pozwalają identyfikować studia jakościowe zarówno z analizami teoretycznymi, jak i z podejmowaniem refleksji filozoficznych, studiów historycznych, interpretacji hermeneutycznych czy wreszcie z wglądem fenomenologicznym i heurystycznym doświadczeniem⁵⁰.

Charakterystyczne dla tego podejścia jest zaangażowanie interpretacyjne i naturalne podejście do przedmiotu badań. Nakazuje to badaczowi studiowanie rzeczy w ich naturalnym otoczeniu oraz czynienie starań, aby nadać sens zjawisku i zinterpretować je w kategoriach znaczeń, jakie nadają mu ludzie⁵¹. Omawiany wzorzec uprawiania nauki stanowi więc swoistą aktywność poznawczą, umieszczającą badacza w świecie i składającą się z zespołu interpretatywnych, materialnych praktyk, które odsłaniają świat, czyniąc go widzialnym.

Badania jakościowe są więc na tym poziomie interpretatywnym, naturalistycznym podejściem do świata⁵². Stanowią opcję alternatywną dla paradygmatu normatywnego⁵³, a ich korzenie sięgają aż do tzw. przełomu antypozytywi-

⁴⁹ N.K. DENZIN, Y.S. LINCOLN: *Wkraczanie w pole badań jakościowych. Wprowadzenie do podręcznika*. Przeł. M. KWIECIŃSKA. „Acta Universitatis Nicolai Copernici, Nauki Humanistyczno-Społeczne. Socjologia Wychowania” 1997, t. 13 (317), s. 5.

⁵⁰ D. KUBINOWSKI: *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia. Metodyka. Ewaluacja*. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2010, s. 59.

⁵¹ Ibidem, s. 6.

⁵² N.K. DENZIN, Y.S. LINCOLN: *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych. W: Metody badań jakościowych*. T. 1. Red. N.K. DENZIN, Y.S. LINCOLN. Przeł. K. PODEMSKI. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009, s. 23.

⁵³ K. KONECKI: *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2000, s. 17.

stycznego i do prac W. Diltheya⁵⁴, który zwrócił uwagę na istnienie rozłamu metodologicznego między naukami humanistycznymi i przyrodniczymi. Jako główne źródło owego rozdzwiewku wskazał odmiennosc celu, jaki im przyświeca. Jego zdaniem nauki przyrodnicze skupiają się na dążeniu do poznania zjawisk, a nauki humanistyczne – na ich rozumieniu (w przeciwieństwie do nauk przyrodniczych, które wyjaśniają, nauki humanistyczne rozumieją⁵⁵), czyli ujmowaniu sensu jednostkowego zjawiska w historycznie określonym zespole sensów, znaczeń i wartości⁵⁶. Diltheyowskie rozważania natury filozoficznej dotyczyły ważnej dla nauk humanistycznych kategorii rozumienia. Myśliciel ten uczynił z niej podstawową kategorię poznania, a za nadrzędną metodologię rozumienia uznał hermeneutykę, której miejscem centralnym był związek zachodzący pomiędzy życiem, ekspresją i rozumieniem. Punktem wyjścia poznania hermeneutycznego dla tego filozofa stało się doświadczenie życia jednostki, która stara się je zrozumieć w jego jedności i powiązaniach. „Suma tego wszystkiego, co spotyka i dotyka człowieka w jego życiu ze strony ludzi i przedmiotów, tworzy jego historię życia, kształtuje jej przebieg”⁵⁷. W jego ujęciu hermeneutyka nabrała charakteru metodologicznego, gdyż wnikając w sam proces rozumienia, rozwijała prawidłowości i granice jego przebiegu⁵⁸.

Myśli i rozważania zapoczątkowane przez W. Diltheya znalazły wielu kontynuatorów i były przez nich wykorzystywane do budowania stanowisk, w których hermeneutyka traktowana była bardziej fundamentalnie. Uwidacznia się to u Martina Heideggera (a później u Hansa-Georga Gadamera), który upatrywał w niej „fenomenologiczną ontologię”⁵⁹. M. Heidegger określił człowieka, używając słowa *Dasein*, co miało podkreślić jego przekonanie, że ludzkie bytowanie jest zawsze bytowaniem w jakiejś określonej sytuacji czasowej i przestrzennej⁶⁰. *Dasein* ma swoje „tu oto”, wskazujące na nierozłączność świata i człowieka, który rozumie samego siebie tylko w perspektywie świata, w jakim przyszło mu żyć. Rozumienie dokonuje się dzięki konkretnym zdarzeniom, domaga się praktycznego zaangażowania generującego znaczenia. Można powiedzieć, że człowiek rozumie świat z punktu swojego „tu oto”⁶¹. „W znaczeniu wtórnym hermeneutyka M. Heideggera to nieustanna interpretacja otaczającego świata,

⁵⁴ H.-H. KRÜGER: *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*. Przeł. D. SZTOBRYN. Warszawa, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005, s. 20.

⁵⁵ J. STELMACH: *Co to jest hermeneutyka?* Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1989, s. 6.

⁵⁶ Z. KUDEROWICZ: *Dilthey...*, s. 78.

⁵⁷ K. ABLEWICZ: *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*. Kraków, Uniwersytet Jagielloński, 1994, s. 24–26.

⁵⁸ *Ibidem*, s. 24.

⁵⁹ *Ibidem*.

⁶⁰ J. ŁYSEK: *O podstawach kreowania racjonalności hermeneutycznej w pedagogice*. Katowice, Wydawnictwo „Śląsk”, 1998, s. 37.

⁶¹ M. HEIDEGGER: *Bycie i czas...*

otaczających ludzi oraz siebie samego, działającego w tym świecie. Jej celem jest ukazanie podstawowych reguł spontanicznej interpretacji świata przez *Da-sein*. [...] Rozumienie jest sposobem bytowania *Dasein* w świecie”⁶². Myślenie M. Heideggera o naturze ludzkiego poznania niejako nakazuje zwrócenie się ku perspektywie konkretnej jednostki osadzonej w określonym miejscu, czasie i wśród określonych zdarzeń. Ma to swoje uzasadnienie w tezie, że prawda (wiedza) człowieka o sobie samym leży w tym, czym się dana jednostka zajmuje, czego używa, czego oczekuje, o co się troszczy i co ochrania. Filozof określa to jako coś podręcznego w otoczeniu, objętego ludzkim zatroskaniem⁶³. Owa troska warunkuje rozumienie nie tylko tego, czym się człowiek zajmuje, ale również samego siebie.

Dla H.-G. Gadamera (kontynuatora tzw. hermeneutyki *pryzmatu teorii człowieka* i ostatniego jej przedstawiciela) rozumienie jest spotkaniem człowieka z prawdą. Zajmuje on przeciwne stanowisko względem Diltheyowskiej wykładni hermeneutyki, ponieważ w jego ujęciu rozumienie nie jest już zastępowaniem czyjejś perspektywy, „[...] lecz ustanawianiem związku między różnymi perspektywami ukształtowanymi historycznie i kulturowo”⁶⁴. Struktura rozumienia przybiera postać koła, a jego proces przebiega zawsze od całości do części i z powrotem do całości. Istotą ludzkiego „[...] rozumienia jest zatem zadanie, które polega »na rozszerzaniu na kolejne koncentryczne kręgi jedności rozumianego sensu«”⁶⁵. Pełniejsze, bogatsze o sens rozumienie umożliwia refleksyjna interpretacja tekstu, która pozwala na wyobrażenie sobie tego, co zdarzyło się bez uczestnictwa badacza.

Pojęcie rozumienia stało się kluczowe dla innego filozofa – E. Husserla, który za podstawowe zadanie badacza uznał opis i analizę świata potocznego doświadczenia⁶⁶. Świat ten w późniejszym okresie rozwoju myśli filozoficznej E. Husserla nazywany był światem przeżywanym – *Lebenswelt*. Z tym światem człowiek spotyka się w codziennym życiu, a więc jest on dany w prostym i bezpośrednim doświadczeniu (dany jest mu w akcie przeżycia), ma naturę pierwotną (prawdziwą) oraz niezależną względem naukowej interpretacji. Jednostki w każdym momencie swojego życia umiejscowione są w świecie potocznego, codziennego doświadczenia i w jego obrębie dążą do wszystkich swoich celów, działają. Dotyczy to również uprawiania nauki⁶⁷.

E. Husserl rozumieniu nadaje wymiar ontyczny, mówiąc o tym, że aktualny świat otaczający osobę jest rzeczywistością fizyczną, która nie jawi się jako coś

⁶² Ibidem.

⁶³ Ibidem, s. 153.

⁶⁴ A. MANTERYS: *Wstęp do wydania polskiego*. W: A. GIDDENS: *Nowe zasady...*, s. VII.

⁶⁵ H.-G. GADAMER: *Von Zirkel des Verstehens*, za: J. ŁYSEK: *O podstawach kreowania...*, s. 40.

⁶⁶ A. GURWITSCH: *Problemy świata przeżywanego*. W: *Fenomenologia i socjologia. Zbiór tekstów*. Red. Z. KRASNODĘBSKI. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1989.

⁶⁷ Ibidem, s. 151.

niezależnego, samoistnego, ale „[...] tylko w tej mierze, w jakiej ona [jednostka – M.Z.-B.] o niej wie, w jakiej ją dzięki apercpcji i uznaniu w bycie uchwytuje albo posiada świadomie w swym horyzoncie bytowym jako współdaną i gotową do uchwycenia [...]”⁶⁸. Rozumienie napotkanych ludzi również nabiera perspektywy związanej z rozumiejącym doświadczeniem istnienia drugiego jako podmiotu odnoszonego do takich wspólnych obiektów, jak: ziemia i niebo, pola i lasy, obraz widziany jednocześnie z drugim itd. Można powiedzieć, że rozumiemy innych poprzez samych siebie, co zawdzięczamy wspólnemu sposobowi odnoszenia się do poszczególnych elementów otaczającej nas rzeczywistości. Także rozumienie własnego świata dokonuje się dzięki doświadczeniu innego i wzajemności porozumienia. Badacz postrzega człowieka jako swego rodzaju *alter ego*, a nie przedmiot. Ujmuje go przez pryzmat swoich przeżyć w określonych sytuacjach. Natura i istota rzeczy odkrywane są dzięki zwróceniu się w stronę „Ja”, które zawsze pozostaje w relacji do „sytuacji”. Dzięki temu ów badacz może dojrzeć rzeczy takimi, jakimi one są, opisać je oraz zrozumieć ich sens i istotę, używając własnej intuicji, dokonując refleksji nad sobą samym.

Podstaw metodologii jakościowej należy doszukiwać się w zjawisku renesansu fenomenologii i hermeneutyki, które (obok interakcjonizmu symbolicznego) dały grunt i teoretyczne podstawy dla tego nowego podejścia w naukach społecznych⁶⁹. Dzięki nim jakościowy model badawczy ma charakter kołowy, a nie linearny, co skutkuje m.in. brakiem chronologicznego porządku występowania poszczególnych etapów badań i pojawieniem się równoczesności ich występowania. Dlatego też badacza powinna cechować gotowość do zmiany koncepcji po dokonaniu analizy pierwszych uzyskanych danych źródłowych⁷⁰. Koncentruje się on na ich interpretacji i wypracowuje kolejne etapy tego postępowania, nie wyzbywając się tzw. własnej „wiedzy milczącej”, która staje się jego pozytywnym społecznym zakotwiczeniem. Świadomość owej wiedzy pozwala badaczowi poszukiwać procedur ograniczających niekontrolowane zniekształcenia interpretacyjne⁷¹ oraz być wyczulonym na odmienne punkty widzenia określonych grup oraz jednostek. Ma on świadomość ryzyka pojawienia się konfliktu między jego perspektywą a perspektywami badanych osób⁷². Postępuje w myśl zasady otwartości, odnoszącej się do procedury badawczej i wyrażającej się w braku jej standaryzacji. Przejawem tego jest: otwartość stosowanych technik zbierania danych, rezygnacja z formułowania hipotez nomologiczno-deterministycznych

⁶⁸ E. HUSSERL: *Idee czystej fenomenologii i fenomenologicznej filozofii*. T. 2. Przeł. D. GIERULAK. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1974, s. 263.

⁶⁹ T. BAUMAN: *Badania empiryczne jakościowe*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 1. Red. T. PILCH. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2003, s. 279.

⁷⁰ D. URBANIAK-ZAJĄC: *O problemach towarzyszących badaniom jakościowym*. „Problemy Wczesnej Edukacji” 2009, nr 2, s. 25.

⁷¹ Ibidem, s. 24.

⁷² G. GIBBS: *Analizowanie danych jakościowych*. Przeł. M. BRZOZOWSKA-BRYWCZYŃSKA. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2011, s. 30.

i opowiedzenie się za hipotezami o charakterze roboczym, odrzucenie opracowań ilościowych i nastawienie się na budowanie teorii⁷³.

Rolą badacza poruszającego się w obrębie strategii jakościowej jest poszukiwanie prawidłowości, tworzenie kategorii i wyznaczanie zakresów tematycznych. Przechodzi on od szczegółu do ogółu, organizując dane w coraz bardziej abstrakcyjne informacje. Dokonuje więc indukcyjnej analizy danych, co związane jest z wielokrotnym powracaniem do tych samych tematów i baz danych aż do momentu ustalenia obszernego zbioru zakresów tematycznych. Można powiedzieć, że autor badań interpretuje to, co widzi, słyszy i rozumie. Oddaje to sens interpretacyjnej natury badań jakościowych, której swoistość polega na tym, że dokonywanych interpretacji nie da się oddzielić od osobistych doświadczeń, biografii, kontekstów i poglądów. Badacz ma więc świadomość tego, że oddając czytelnikowi swoje opracowanie, sprawia, iż staje się on także interpretatorem na równi z uczestnikami badań, tworząc własną (zazwyczaj odmienną od autorskiej) wersję interpretacji. Prowadzący badania uzmysławia sobie zatem, jak wiele może się wyłonić rozmaitych sądów o tym samym problemie, kiedy do głosu dochodzą jego, uczestników badań oraz czytelników interpretacje⁷⁴. Dobrze oddają to słowa Waltera Feinberga i Jonasa Soltisa mówiące o tym, że dla interpretatywistów wiadomy staje się fakt, iż „każdy malarz inaczej maluje portret tej samej osoby lub szkoły. Nie ma czegoś takiego, jak portret bezbłędny lub prawdziwy”⁷⁵.

Niebagatelną rolę odgrywa tu podmiotowa refleksyjność badacza. Mówiąc ogólnie, jest ona ujmowana jako pewnego rodzaju cecha towarzysząca wszelakim ludzkim praktykom oraz nadająca im sens. Uobecnia się w interpretacjach ludzkich zdarzeń oraz stanowi środek kontroli nieprzerwanego strumienia życia społecznego. Człowiek stale monitoruje swoje działania i zdaniem A. Giddensa oczekuje tego od innych, nieustannie kontrolując fizyczne i społeczne aspekty sytuacji, w których się znajdują⁷⁶. Refleksyjności przypisuje się znaczącą rolę w tworzeniu opisu badanej rzeczywistości. Uznanie tego faktu nie pozwala patrzeć na badacza jedynie jako na osobę obserwującą świat uczestników badań z dystansu. Starając się zachować rygor oraz przestrzegać procedur badawczych, zawsze wchodzi on jednak w ten świat z jakąś perspektywą interpretacyjną i własnym przedrozumieniem. Znaczącą rolę odgrywa tu świadomość wskazanego faktu.

W badaniach jakościowych spotyka się dużą różnorodność metodologiczną. Zachęcają one nie tylko otwartością i różnorodnością sposobów gromadzenia i wykorzystywania materiałów empirycznych, ale również tym, że pozwalają

⁷³ Ibidem, s. 24–25.

⁷⁴ J.W. CRESWELL: *Projektowanie badań naukowych...*, s. 191–192.

⁷⁵ W. FEINBERG, J. SOLTIS: *Szkoła i społeczeństwo*. Przeł. K. KRUSZEWSKI. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2000, s. 77.

⁷⁶ A. GIDDENS: *Stanowienie społeczeństwa...*, s. 43.

wnikać w świat wewnętrznych przeżyć badanych, w świat ich emocji, oczekiwań, nastawień, przeświadczeń, lęków, nadziei itd.⁷⁷ Każdy projekt badawczy osadzony w tej strategii wymaga jednak stosowania określonego rygorystyki metodologicznego – badacz nie ma ułatwionego zadania, gdyż zobowiązuje się go do znajomości wielu paradygmatów interpretacyjnych i do właściwego ich wykorzystywania. Staje on przed olbrzymim zasobem wiedzy teoretycznej i metodologicznej⁷⁸ oraz faktem braku istnienia standardowych sposobów prowadzenia badań jakościowych⁷⁹. Zmuszony jest także do respektowania pewnych cech wspólnych badań jakościowych, wśród których wymienia się:

- holistyczne rozumienie zjawisk ujmowanych całościowo i wielowymiarowo, pojawiających się jako rezultat badań jakościowych;
- dążenie do rekonstrukcji złożonych i procesualnych zjawisk społecznych oraz generowanie teorii dającej możliwość ich interpretacji w świetle dynamicznych wydarzeń społecznych;
- koncentrację na perspektywie uczestników badań, a nie na odkrywaniu „faktów obiektywnych”;
- świadomość, że badania jakościowe stanowią praktykę społeczną, z którą zarówno sam badacz, jak i osoby w nich uczestniczące wiążą swoje nadzieje;
- prezentowanie przez badającego postawy refleksyjnej i krytycznej poprzez dokonywanie analizy zwrotnej poszczególnych etapów badań;
- postawę otwartości i elastyczności badacza wrażliwie reagującego na zastaną rzeczywistość poprzez modyfikacje własnych czynności badawczych⁸⁰;
- dążenie do uchwycenia doświadczeń, interakcji i dokumentów w ich naturalnym kontekście;
- powstrzymanie się od formułowania we wstępnej fazie badań dokładnej definicji przedmiotu badań oraz hipotez (jeśli w ogóle się je stawia), które są wypracowywane i udoskonalane w toku badania;
- dobieranie metod i teorii pod kątem przedmiotu badań, co zakłada także ich modyfikację lub opracowanie nowych;
- stanowienie przez badacza istotnej części procesu badawczego dzięki osobistemu udziałowi w badaniu, znajomości danego obszaru czy też refleksyjności w poruszaniu się po nim;
- przywiązywanie dużej wagi do kontekstu i konkretnych przypadków jako komponentów tłumaczących dane zagadnienie;

⁷⁷ S. PALKA: *Humanistyczne podejście w badaniach pedagogicznych i praktyce pedagogicznej*. W: *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. Red. D. KUBINOWSKI, M. NOWAK. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2006, s. 77.

⁷⁸ U. FLICK: *Projektowanie badania jakościowego*. Przeł. P. TOMANEK. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2010, s. 53.

⁷⁹ G. GIBBS: *Analizowanie danych...*, s. 13.

⁸⁰ S. KRZYCHAŁA, B. ZAMORSKA: *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe DSW, 2008, s. 34–35.

- respektowanie znaczenia przekształcania złożonych sytuacji społecznych w tekst (począwszy od notatek i transkrypcji, przez opis i interpretację, a skończywszy na prezentacji ostatecznych rezultatów badań jako całości);
- uwzględnianie specyfiki badań jakościowych (także i poszczególnych podejść w ich obrębie) w sposobie definiowania i szacowania jakości wyników badań⁸¹.

Badacz odnoszący się do codziennego życia człowieka, starający się wydobyc i rozjaśnić sens poszczególnych zjawisk ludzkiej egzystencji⁸², decyduje się na prowadzenie badań w ludzkiej perspektywie, przez co – w opinii Clarka Moustakasa – zobowiązany jest do:

- uznania wartości projektów badań jakościowych, ich jakościowych metodologii oraz badań nad przeżyciami ludzi, do których dotarcie nie jest możliwe poprzez pomiary ilościowe;
- koncentracji na całości doświadczenia, a nie na wyizolowanych jego obiektach lub częściach;
- poszukiwania sensu i esencji przeżyć, w przeciwieństwie do dokonywania pomiarów i poszukiwania wyjaśnień;
- zgromadzenia opisów doświadczeń w pierwszej osobie w trakcie nieformalnych i formalnych rozmów oraz wywiadów;
- uznania za rzecz konieczną wywiedzenie danych z analizy przeżyć, będących uprawnionym dowodem w badaniach naukowych dążących do zrozumienia ludzkich zachowań;
- formułowania i stawiania takich pytań i problemów badawczych, które stanowią odzwierciedlenie zainteresowań oraz osobiste zaangażowanie badacza;
- traktowania przeżycia i zachowania jako jednolitej i nierozzerwalnej relacji podmiotu oraz przedmiotu, części oraz całości⁸³.

Przywołany autor postuluje, aby badania miały charakter proceduralny i przebiegały w oparciu o etapy: ustalenia przedmiotu badań oraz pytań badawczych, rzetelnego przeglądu literatury fachowej, ustalenia kryteriów doboru umiejscowienia i uczestników badań oraz dostarczenia im instrukcji dotyczących natury i celu badań, uzyskania zgody badanych na ich uczestnictwo w badaniach, zapewnienia poufności i etyczności badań, ustalenia zbioru pytań kierujących przebiegiem wywiadu, przeprowadzenia wywiadów „twarzą w twarz” i ich rejestracji, a także analizy danych⁸⁴.

W realizacji swego projektu starałam się uwzględnić wymienione etapy, choć w praktyce nie złożyły się one na proces toczący się w sposób linearny. Realizacja projektu wymagała bowiem pewnych modyfikacji i wprowadzenia

⁸¹ G. GIBBS: *Analizowanie danych...*, s. 13–14.

⁸² Por. M. NOWAK: *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*. Lublin, RW KUL, 2000.

⁸³ C. MOUSTAKAS: *Fenomenologiczne metody badań*. Przeł. S. ZABIELSKI. Białystok, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, 2001, s. 33–34.

⁸⁴ Ibidem.

dodatkowych ogniw, które niejednokrotnie wzajemnie się przenikały i nie poddawały sztywnej chronologii. Na przykład przeprowadzanie badań – wywiadów swobodnych z nauczycielami – przebiegało równocześnie z ich transkrypcjami i wstępnymi analizami. Podjęte przedsięwzięcie badawcze zobowiązywało mnie do wykazywania się elastycznością związaną m.in. z powrotami do faz wcześniejszych. W sposób szczególnie zaznaczyło się to w przypadku analizy danych, kiedy urzeczywistniała się konieczność równoczesnego poruszania się w obrębie różnych jej poziomów. Przykładem tego może być chociażby ciągłe powracanie do konkretnych danych nawet w trakcie ich syntezy.

4.3. Cel badań i problematyka badawcza

Zadanie, jakie pojawiło się w kontekście zaprojektowanych przeze mnie badań, polegało na intencjonalnym sięgnięciu do codzienności nauczycieli w celu dokonania próby odczytania podmiotowych interpretacji ich zawodowych doświadczeń⁸⁵ oraz nadawanych im znaczeń. Celami podjętych badań jakościowych stały się zatem opis, analiza i interpretacja znaczeń, jakie nauczyciele nadają swoim doświadczeniom związanym ze szkołą. Moim zamiarem nie było dokładne odzwierciedlenie zawodowej rzeczywistości badanych, ale odsłonięcie, jak przejawia się ona w ich doświadczeniach⁸⁶, oraz skonstruowanie jej interpretacyjnego obrazu. Zgodnie z wcześniej określonym w niniejszym opracowaniu przedmiotem badań, poza ich zasięgiem znalazło się to, jak w rzeczywistości naprawdę postępują i działają nauczyciele w szkołach. Obrany cel wiąże się raczej z przyjęciem, że działający i wzajemnie oddziałujący na siebie ludzie konstruują świat dzięki nadawaniu znaczeń otaczającej ich rzeczywistości, a także z przekonaniem o braku istnienia społecznego świata obiektywnych danych⁸⁷, świata niezależnego od umysłu, doświadczenia i teorii. W realizowanych badaniach chodzi więc przede wszystkim o podstawę tych działań – o znaczenia, jakie nauczyciele nadają elementom rzeczywistości (obiektom fizycznym, społecznym oraz abstrakcyjnym), oraz o to, jak je interpretują⁸⁸. Można zatem powiedzieć, że z postawionym sobie celem wiąże się próba wnikienia w sferę nauczycielskiej świadomości, a nie w faktyczne funkcjonowanie w zawodzie.

Uzasadniając koncentrowanie badań na dążeniach związanych z docieraniem do nauczycielskich doświadczeń i ich interpretacji, warto zwrócić uwagę na

⁸⁵ K. RUBACHA: *Pałapki w badaniach...*

⁸⁶ S. GALLAGHER, D. ZAHAVI: *Fenomenologiczny umysł...*, s. 34.

⁸⁷ D. URBANIAK-ZAJĄC: *O problemach towarzyszących badaniom...*, s. 26.

⁸⁸ H. BLUMER: *Interakcjonizm symboliczny. Perspektywa i metoda*. Przeł. G. WORONIECKA. Kraków, Zakład Wydawniczy „Nomos”, 2007, s. 6.

podkreślane przez teoretyków⁸⁹ znaczenie doświadczeń w kontekście ludzkich działań, na rolę, jaką mogą odgrywać w formułowaniu ich modeli. W doświadczeniach kumuluje się nie tylko wiedza odnośnie do określonych działań, ale „także aktualna interakcja żyjących istot z fizycznym i społecznym otoczeniem. »Zewnętrzny świat« wkracza do działań człowieka i podlega w ten sposób zmianom”⁹⁰. Wnikając w nauczycielskie doświadczenia, można zobaczyć i opisać, w jaki sposób nauczyciele są zanurzeni w codziennych sytuacjach, jak doświadczają szkolnego świata, jaki stosunek mają do innych, jak się do nich odnoszą oraz jak angażują się w działania i zawodowe praktyki⁹¹.

Zgodnie z przyjętym paradygmatem interpretatywnym do ustalania problematyki badawczej dochodziło w trakcie podążania za danymi wyłaniającymi się z gromadzonego (drogą wywiadu jakościowego) i analizowanego materiału empirycznego. Krystalizowanie obszaru badawczego i dookreślanie problematyki badań nie było zabiegiem jednorazowym. Po każdym przeprowadzonym wywiadzie następowało doprecyzowanie pojawiających się pytań badawczych. W rezultacie, obok sformułowania w początkowej fazie planowania badań możliwie najszerszego problemu badawczego⁹², mającego postać następującego pytania: Jakie doświadczenia zawodowe są udziałem nauczycieli oraz jakie znaczenia im nadają?, doszło do zarysowania czterech obszarów problemowych wraz ze stawianymi w ich obrębie pytaniami o mniejszym już stopniu ogólności.

Pierwszy obszar związany jest z praktycznym rozumieniem doświadczeń nauczycieli, z dotarciem do tworzonej w oparciu o nie wiedzy, którą nauczyciele posługują się w działaniu, a której jednocześnie nie uzmysławiają sobie. Chodzi więc o tzw. *wiedzę milczącą*, o pewne struktury pojęciowo-teoretyczne, które nie są bezpośrednio ujmowane przez badanych, ale odsłaniają się na drodze czynionych analiz i interpretacji nauczycielskich opowieści o tym, jakie doświadczenia napotykają oni na co dzień w szkole. Mówiąc językiem Bourdieu, poszukiwane są pewne ukształtowane wzorce – *habitusy* wykorzystywane przez nauczycieli w swej praktyce. W obrębie tego obszaru sformułowane zostały następujące pytania:

- jakie wzorce poznawcze i działaniowe – *habitusy* ujawniają badani nauczyciele?;
- w jaki sposób *habitus* nauczycieli konstruuje realizowane przez nich działania?;
- jak nauczyciele postrzegają uczniów oraz swoją rolę zawodową?;
- w jaki sposób nauczyciele identyfikują siebie i uczniów w szkolnym *polu*?

⁸⁹ K.T. KONECKI, M. GORZKO: *Badania jakościowe – pragmatyczne inspiracje*. „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2015, t. 11, nr 1, http://www.qualitativesociologyreview.org/PL/Volume29/PSJ_11_1_Konecki_Gorzko.pdf [dostęp: 8.07.2016].

⁹⁰ Ibidem, s. 8.

⁹¹ S. GALLAGHER, D. ZAHAVI: *Fenomenologiczny umysł...*, s. 40.

⁹² Ta możliwie jak najbardziej ogólna formuła postawionego problemu wiązała się z intencjonalnie podjętą próbą uniknięcia ograniczenia pola zainteresowań badawczych. J.W. CRESWELL: *Projektowanie badań naukowych...*, s. 147.

Z *habitusem* jako z zasadą nie tylko postrzegania przez nauczycieli ich doświadczeń zawodowych, ale także myślenia i nauczycielskiego działania w sposób ścisły wiąże się koncepcja *pola*. Jako wycinek świata społecznego, w którym żyją i działają nauczyciele, szkolne *pole* łączy się w sposób niezależny od ich świadomości oraz woli siecią powiązań z posiadanymi *habitusami*. Są one kształtowane w oparciu o wymagania tego *pola*, które z kolei odtwarzane jest na skutek odradzania się *habitusów*⁹³. Ta dialektyczna właściwość⁹⁴ wzajemnych relacji między *polem* i *habitusem* oraz fakt umiejscowienia nauczycieli w świecie szkoły jako jednym z wygenerowanych społecznie *pól* pozwala drugim obszarem badawczym (obok dyspozycji zawartych w nauczycielskich *habitusach*) ustanowić szkolne *pole* oraz specyfikę jego funkcjonowania widzianą niejako oczyma nauczycieli, co w konsekwencji doprowadza do postawienia następujących pytań badawczych:

- jak badani nauczyciele postrzegają szkolne *pole*?
- jaka jest logika działania szkolnego *pola* w świetle nauczycielskich narracji?.

Każde *pole* jako określony wycinek przestrzeni społecznej i teren ludzkich działań jest także obszarem, w którym dochodzi do konfliktów. Dzieje się tak, ponieważ ludzie (gracze) inwestują w *grę* przy nierównym rozmieszczeniu kapitału oraz możliwych do zajęcia w *polu* pozycji, na mocy których następuje podział na dominujących i zdominowanych, a co za tym idzie – na uczestników życia społecznego, którzy *przemoc* wywierają, oraz na ofiary ulegające tej *przemocy*. Szkoła jako *pole* stanowi ustrukturowaną przestrzeń pozycji umiejscowionych w niej jednostek – głównie uczniów i nauczycieli, którym narzucane są kategorie myślenia uznawane za naturalne i pozwalające za takie uznać istniejące struktury *pola* edukacyjnego. Zjawisko to jest rodzajem *przemocy* przybierającym wymiar fizyczny i symboliczny, przy czym w drugim przypadku jednostki nie dostrzegają jego istoty i nie uświadamiają sobie, że określone postępowanie jest na nich wymuszane.

Mając na uwadze dane, które wyłoniły się z badań, oraz jedną z głównych kategorii interpretacyjnych wypuklających się w trakcie ich analiz, a mianowicie *przemoc symboliczną* szkolnego *pola*, w zakresie trzeciego obszaru problemowego zostały sformułowane następujące pytania:

- jakim mechanizmom *przemocy symbolicznej* szkolnego *pola* ulegają nauczyciele?;
- jakie są źródła oraz formy *przemocy symbolicznej*, której nauczyciele ulegają w szkolnym *polu*?

⁹³ K. IWIŃSKA: *Być i działać w społeczeństwie. Dyskusje wokół teorii podmiotowego sprawstwa*. Kraków, Zakład Wydawniczy „Nomos”, 2015, s. 142.

⁹⁴ Została ona wyczerpująco scharakteryzowana przez Bourdieu w jego licznych opracowaniach, a w tym opracowaniu krótko omówiona przeze mnie w rozdziale poświęconym naświetleniu koncepcji *pola*.

Osadzeni w *polu* edukacyjnym oraz chcący się w nim utrzymać nauczyciele podejmują *grę*. Jako angażujące się w nią jednostki posiadają tzw. *wyczucie gry*, dzięki któremu mogą przewidzieć, co w niej nastąpi, i obrać takie działania, aby mogło coś zaistnieć lub aby czegoś uniknąć. *Wyczucie gry* zawiaduje *strategiami*, które stanowią praktyczne przewidywanie dążeń będących nieodłączną częścią *polu*. Znaczącą rolę odgrywa tu *habitus*, który staje się w tym wypadku zdolnością przewidywania zdarzeń. Podpowiada także, jak odnaleźć się w szkolnych strukturach oraz jakie sposoby działania (*strategie*) zastosować w danej sytuacji. Dzięki wcielonym zasadom i regułom *polu* nauczyciele mogą tworzyć kombinacje własnych *strategii*, które jako efekt dyspozycji ukształtowanych przez właściwe szkolnemu *polu* konieczności, w sposób spontaniczny – pozbawiony niejednokrotnie świadomej kalkulacji i intencyjności – zmierzają do dopasowywania się do jego wymagań.

Czwarty problematyzowany przeze mnie obszar empirycznych eksploracji dotyczy więc strategicznych działań nauczycieli. W jego obrębie wyznaczone zostało następujące pytanie: jakie nauczyciele stosują *strategie* autolokacji (umiejscowienia się) w *polu* edukacyjnym?

Zgodnie z przyjętymi ustaleniami metodologicznymi związanymi z obranym humanistycznym charakterem badań i prowadzeniem ich zgodnie z paradygmatem interpretatywnym problemy badawcze (jak już zaznaczałam) stawiane były w oparciu o dane pozyskiwane w toku wywiadów jakościowych. Wiąże się to z istnieniem preferencyjnej sugestii, aby w tak prowadzonych badaniach zachować „luźno uporządkowane, wyłaniające się z danych, »indukcyjnie« ugruntowane podejście”⁹⁵ do tego procesu. W myśl tej sugestii ramy pojęciowe krystalizują się w trakcie badania, a problemy badawcze wyłaniają się i wyjaśniają stopniowo. Jednakże z takim nastawieniem postępuje się do pewnego momentu, zwłaszcza kiedy przyglądamy się częściowo penetrowanym już zjawiskom osadzonym w znanej kulturze⁹⁶ – wtedy nie wkraczamy w dziewiczy teren badawczy, ale w obszar już eksplorowany. Według Matthew B. Milesa i A. Michaela Hubermana każdy badacz od samego początku posiada przynajmniej szcątkowe ramy pojęciowe czy zbiór generalnych pytań. Nie wdaje się on więc w badania bez pomysłu, czego szuka⁹⁷. Konieczne wydaje się więc dla badacza jakościowego utrzymywanie swoistego balansu, z jednej strony związanego ze świadomością, że przyjęcie postawy *tabula rasa* jest mało realne, z drugiej zaś – z respektowaniem wymogu braku uprzedzającej konceptualizacji (przystępowania do badań z gotowymi założeniami), co odzwierciedla m.in. odkładanie na bok („braniem w nawias”) z góry przyjętych sądów, uprzedzeń czy gotowych wyobrażeń dotyczących jakiegos zjawiska. Jak trafnie określa to Graham Gibbs, osobie poznającej i interpretującej rzeczywi-

⁹⁵ M.B. MILES, A.M. HUBERMAN: *Analiza danych jakościowych...*, s. 18.

⁹⁶ Ibidem.

⁹⁷ Ibidem.

stość chodzi raczej o to, „aby – na tyle, na ile to możliwe – starać się określać, z czym mamy do czynienia, na podstawie danych, zamiast narzucać interpretację wydarzeń opartą na wcześniej sformułowanej teorii”⁹⁸.

W oparciu więc o założenie, że teoria w badaniach pojawia się przed ich ostateczną problematyzacją⁹⁹ (której jednak nie dokonuje się, jak w badaniach ilościowych, przed zetknięciem się z badanymi zjawiskami, a więc przed przystąpieniem do gromadzenia i analizowania empirycznych danych), do ostatecznego formułowania pytań w obrębie realizowanego projektu doszło w momencie, kiedy zdecydowałam się na rzucenie teoretycznego światła na interesującą mnie rzeczywistość nauczycieli, która zaczęła odsłaniać się już w trakcie prowadzonych z nimi wywiadów o charakterze jakościowym. W moim mniemaniu odpowiednim światłem w kontekście dokonywanych analiz okazała się głównie teoria Bourdieu, a ściślej – niektóre elementy ze stworzonej przez niego siatki pojęciowej, pozwalające opisać i interpretować znaczenia, jakie nauczyciele nadają swoim doświadczeniom napotkanym w szkole.

4.4. Wywiad swobodny jako sposób gromadzenia danych

Zastosowaną przeze mnie metodą zbierania danych jest wywiad swobodny¹⁰⁰, zwany także pogłębianym¹⁰¹. Wybór ten podyktowany był uwewnętrznionym przekonaniem do tezy, że „jakościowy wywiad badawczy daje niepowtarzalną możliwość dostępu i opisu świata przeżywanego codzienności. Próba uzyskania pozbawionych uprzedzeń opisów wiąże się z przywróceniem ważności *Lebenswelt* – świata przeżywanego – w relacji do świata nauki. Świat przeżywany to świat, jaki napotykaemy w codzienności, który nam zostaje dany w bezpośrednim przeżyciu, niezależnie od wyjaśnień i przed wyjaśnieniami”¹⁰². Można powiedzieć, że przyjęte przeze mnie i zasygnalizowane w początkowej części niniejszego rozdziału założenia ontologiczne i epistemologiczne podyk-

⁹⁸ G. GIBBS: *Analizowanie danych jakościowych...*, s. 91.

⁹⁹ Na ten moment „wkroczenia” teorii w podejmowane badania wskazał Krzysztof Rubacha w wykładzie pt.: *Analiza i interpretacja jako etap procesu badawczego w naukach społecznych*, który miał miejsce 13 września 2016 roku podczas XXX Letniej Szkoły Młodych Pedagogów w Wiśle. Prelegent podkreślił m.in., że teoria pozwala zapytać o rzeczywistość oraz pełni funkcję soczewki, przez którą spoglądamy, prowadząc badania naukowe.

¹⁰⁰ Zdaniem Katarzyny Stemplewskiej-Żakowicz wywiad swobodny pozwala dotrzeć do doświadczeń osób badanych i głębiej wniknąć w ich przeżycia. K. STEMPLEWSKA-ŻAKOWICZ: *Metoda wywiadu w psychologii*. W: *Wywiad psychologiczny*. T. 1: *Wywiad jako postępowanie badawcze*. Red. K. STEMPLEWSKA-ŻAKOWICZ, K. KREJTZ. Warszawa, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, 2005, s. 53.

¹⁰¹ K. KONECKI: *Studia z metodologii badań...*, s. 169.

¹⁰² S. KVALE: *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*. Przeł. S. ZABIELSKI. Białystok, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, 2004, s. 63.

towały zastosowanie w badaniach wywiadu o charakterze jakościowym. Powodem było również to, że zapewnił on możliwość dotarcia do przedmiotu badań, jakim stały się doświadczenia nauczycieli napotykanego przez nich w codziennej pracy.

W pierwotnym zamyśle miał być to wywiad swobodny ze standaryzowaną listą poszukiwanych informacji, jednakże w trakcie prowadzonych badań z nauczycielkami okazało się, że zasadniczo przybrał on postać swobodnego wywiadu mało ukierunkowanego¹⁰³. Stało się tak, ponieważ interesujące mnie zagadnienia były podejmowane w sposób samorzutny przez badane osoby. Przygotowany scenariusz wywiadu będący zestawem¹⁰⁴ sugerowanych pytań¹⁰⁵, poza jednym przypadkiem rozmowy z nauczycielką języka angielskiego¹⁰⁶, przekształcił się w „ogólny plan zagadnień”, wokół których oscylowała konwersacja z badanymi kobietami¹⁰⁷. Z faktem tym można wiązać elastyczną postawę badacza, która wpisuje się w wymogi stawiane tego typu wywiadam i nawiązuje do postulatu, że w trakcie rozmowy należy „otwierać się na nowe wyłaniające się okoliczności oraz informacje”¹⁰⁸.

Zgodnie z innymi zaleceniami metodologicznymi kolejność pytań nie była sztywno ustalona i ewoluowała każdorazowo w ramach prowadzonych wywiadów – podobnie jak ich forma oraz treść. Rozpoczyłam od pytania otwierającego: *Jak to się stało, że została Pani nauczycielką?* Temu inicjującemu rozmowę

¹⁰³ K. KONECKI: *Studia z metodologii badań...*, s. 169.

¹⁰⁴ Jean-Claude Kaufmann proponuje, aby przystępując do wywiadów, dysponować siatką pytań jako narzędziem użytecznym nie tylko w trakcie prowadzenia badań, ale już wcześniej – w trakcie ich konceptualizacji. J.-C. KAUFMANN: *Wywiad rozumiejący*. Przeł. A. KAPCIAK. Warszawa, Oficyna Naukowa, 2010, s. 70.

¹⁰⁵ S. KVALE: *Prowadzenie wywiadów*. Przeł. A. DZIUBAN. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2010, s. 107.

¹⁰⁶ Przeprowadzany wywiad wymagał w przypadku tej nauczycielki większej dbałości o płynność rozmowy. Pomimo podejmowania z mojej strony zachęt do snucia opowieści o swoich zawodowych doświadczeniach, o epizodach z profesjonalnego życia, do opowiadania historii, które najbardziej zbliżają do logiki ludzkiego działania (M. KOSTERA: *Antropologia organizacji. Metodologia badań terenowych*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2003, s. 128), ta jedna rozmówczyni wykazywała tendencję do uciekania w ogólniki. Jedynie chwilowo w rozmowie z nią spełniały swoje funkcje pytania rozwijające i pogłębiające, zachęcające do rozszerzenia wypowiedzi, typu: *Czy może Pani bardziej szczegółowo opisać, co się stało?*; *Czy może Pani powiedzieć coś więcej na ten temat?* Pomimo zapewnień z mojej strony o anonimowości wywiadu, deklaracji o dołożeniu wszelkich starań, aby identyfikacja jej wypowiedzi z konkretną osobą i szkołą była niemożliwa, nauczycielka w trakcie badania oświadczyła, że nie może przywoływać konkretnych sytuacji związanych np. z uczniami, ponieważ obowiązuje ją zawodowa dyskrecja i zasada poufności. Wśród badanych był to jedyny taki przypadek – inne nauczycielki nie wahały się mówić o konkretnych sytuacjach i zdarzeniach ze szkolnej codzienności, przywoływały nie tylko nazwy miejscowości, ale imiona uczniów itp. Dane te w cytowanych w książce fragmentach ich wypowiedzi zostały jednak zmienione na fikcyjne nazwy.

¹⁰⁷ K. KONECKI: *Studia z metodologii badań...*, s. 170.

¹⁰⁸ Ibidem, s. 169.

pytaniu towarzyszyła seria pytań pomocniczych¹⁰⁹: *W jakich okolicznościach zdecydowała się Pani zostać nauczycielką?; Czym kierowała się Pani przy wyborze tej profesji?* itp.

Pierwotny scenariusz wywiadu obejmował kilka pól tematycznych i zadawanie w związku z nimi pytań o charakterze bardziej ogólnym (uwalniającym je od ewentualnej prekategoryzacji oraz dającym osobie badanej możliwość panowania nad zakresem udzielanej odpowiedzi), a w razie potrzeby – pomocniczym (zachęcającym do dłuższych opowieści, przywoływania epizodów z codziennego zawodowego życia): 1. *Proszę opowiedzieć o szkole, w której Pani pracuje, oraz o swojej pracy – jakie ma Pani obowiązki, zadania itd.? (Jak przebiega Pani dzień w szkole?; Może Pani opisać np. dzisiejszy dzień w pracy?; Jak przebiegają Pani lekcje?);* 2. *Z jakimi problemami ma Pani do czynienia? (Jakie trudne sytuacje zdarzają się Pani w tej pracy?; Proszę podać przykłady takich sytuacji i opowiedzieć, jak radzi sobie Pani z nimi);* 3. *Jak układa się Pani współpraca z innymi nauczycielami, dyrektorem szkoły oraz z rodzicami uczniów?;* 4. *Co mogłaby Pani opowiedzieć o swoich uczniach?;* 5. *Jakie są Pani „radości” i „smutki” zawodowe?.*

Konstruowaniu scenariusza wywiadu towarzyszył zamiar dotarcia do nauczycielskiego świata przeżytych zdarzeń i codziennych sytuacji zawodowych, co miało się dokonywać dzięki inicjowaniu (za pośrednictwem stawianych pytań) opowieści o ich doświadczeniach związanych z różnymi sferami zawodowego funkcjonowania.

W trakcie badań jedynie w sytuacjach chwilowego zatrzymania się rozmowy oraz w trosce o jej płynność istniała konieczność pytania o interesujące mnie i przedstawione w formie przytoczonych pytań kwestie, co nie stwarzało wrażenia stawiania badanych osób w sytuacji przepytывania. Staralam się również, aby moja rola jako badacza ograniczała się głównie do uważnego słuchania, choć równocześnie nie wycofywałam się nadmiernie z komunikacji, aby nie stracić zaufania rozmówcy¹¹⁰. Skupiałam się raczej na stosowaniu strategii pogłębiających rozumienie uzyskiwanych wypowiedzi, zachęcając osoby badane do ich rozwijania i zastępując pytania z pierwotnego scenariusza pytaniami pogłębiającymi (np.: *Może Pani bardziej szczegółowo opisać tę sytuację?; Może Pani dać jakiś przykład?* itp.) oraz uszczegóławiającymi, mającymi postać bardziej wnikliwego dopytywania, jednakże bez wywierania werbalnego nacisku (np. *Jak Pani wtedy postąpiła?*). W celu realizacji owej strategii pogłębienia (decydując się pójść za wskazówkami metodologicznymi Lucyny Kopiciewicz) w trakcie wywiadów powtarzałam fragmenty wypowiedzi badanych w formie pytania lub parafrazowałam je, prezentując jednocześnie sposób ich interpre-

¹⁰⁹ POR. R. BOHSACK: *Dyskusja grupowa – teoria i praktyka rekonstrukcji kolektywnych wzorów orientacji*. W: *Spoleczne przestrzenie doświadczenia. Metoda interpretacji dokumentarnej*. Red. S. KRZYCHAŁA. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, 2004.

¹¹⁰ M. KOSTERA: *Antropologia organizacji...*, s. 127.

tacji w trosce o ustalanie ich prawdziwego sensu wraz z rozmówczyniami¹¹¹. W wywiadach pojawiały się więc głównie pytania narzucające się w toku rozmowy.

Wszystkie wywiady przeprowadzałam samodzielnie, rozpoczynając je w 2013 roku¹¹² i kończąc w roku 2014. Każdorazowo rozmowy z nauczycielkami zaczynały się od krótkiego wstępu (*briefing*), w którym starałam się wprowadzić badane kobiety w sytuację wywiadu. Przypominając m.in. o celu wywiadu, o formie opracowywania i wykorzystania wyników, zapewniając również o anonimowości zbieranych danych i ochronie tożsamości rozmówczyń¹¹³, zabiegałam równocześnie o tworzenie atmosfery sprzyjającej „oswojeniu się”¹¹⁴ osób badanych, zanim rozpoczną swoje opowieści i dzielenie się osobistymi zawodowymi doświadczeniami oraz przeżyciami. Większość wywiadów odbywała się w szkołach, w których nauczycielki pracują – zazwyczaj w klasach po skończonych zajęciach dydaktycznych. Na prośbę nauczycielek w trzech przypadkach rozmowy toczyły się w domu. Po wcześniejszym uzyskaniu zgody badanych wywiady były rejestrowane za pomocą dyktafonu, co dało możliwość koncentracji na osobach, z którymi rozmawiałam, oraz utrzymywania kontaktu wzrokowego, aktywnego i intensywnego słuchania, pozwalającego okazać zainteresowanie, zrozumienie i szacunek dla słów moich rozmówczyń¹¹⁵. Zapewniło również mnie jako badaczowi komfort uważnego namysłu nad modyfikacją pytań w trakcie wywiadu czy też wycofania się z nich w odpowiednim momencie na skutek spontanicznie pozyskiwanego materiału badawczego podczas samorzutnie snutych opowieści przez moje narratorki. Rejestracja treści rozmowy za pomocą dyktafonu umożliwiła także obserwację niewerbalnych zachowań badanych osób, a brak konieczności skupiania się na ręcznym zapisie ich wypowiedzi pozwolił na sporządzanie krótkich not oraz podejmowanie już w trakcie wywiadu – „na bieżąco” wstępnych analiz i interpretacji danych¹¹⁶.

Wywiady trwały od jednej do trzech godzin i w większości przebiegały w ramach jednorazowego spotkania – tylko w jednym przypadku ustaliłyśmy z rozmówczynią kolejne, gdyż w odczuciu nauczycielki w dysponowanym przez nią czasie (półtorej godziny) nie udało się poruszyć wszystkich ważnych wątków.

¹¹¹ L. KOPCIEWICZ: *Fenomenografia jako metoda badań kultury w jej wymiarze codziennym*. W: *Pedagogika Kultury*. T. 5. Red. D. KUBINOWSKI. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2009, s. 111–112.

¹¹² Wywiad pilotażowy przeprowadziłam jesienią 2012 roku, natomiast w lutym 2013 roku rozpoczęłam wywiady, które następnie transkrybowałam i poddawałam analizom.

¹¹³ J. LOFLAND, D.A. SNOW, L. ANDERSON, L.H. LOFLAND: *Analiza układów społecznych. Przewodnik metodologiczny po badaniach jakościowych*. Przeł. S. URBAŃSKA i in. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, 2006, s. 154–155.

¹¹⁴ S. KVALE: *Prowadzenie wywiadów...*, s. 105.

¹¹⁵ M. KOSTERA: *Antropologia organizacji...*, s. 127.

¹¹⁶ S. KVALE: *Prowadzenie wywiadów...*, s. 168.

Większość wywiadów oscylowała jednak w granicach półtoragodzinnych rozmów, na koniec których każdorazowo następowało podsumowanie (*debriefing*) opatrzone zapytaniem o to, czy osoba badana nie zechciałaby czegoś dopowiedzieć bądź poruszyć ważnej, a niedotykanej w ich trakcie kwestii.

4.5. Charakterystyka badanych nauczycieli

Wywiady przeprowadziłam z 19 osobami – nauczycielkami szkół podstawowych, gimnazjów oraz placówek ponadgimnazjalnych. Pierwszy – trwający około dwóch godzin – odbyłam z dyplomowaną nauczycielką muzyki pracującą w szkole podstawowej. Wywiad ten miał charakter pilotażowy i nie był transkrybowany, natomiast 18 kolejnych wywiadów dostarczyło poddanego analizie materiału badawczego. O liczbie uczestniczących w badaniach podmiotów zdecydowała przyjęta orientacja badawcza, z którą wiąże się zabieg dobierania próby w trakcie przebiegu procesu gromadzenia materiału empirycznego, podyktowany wyłaniającymi się danymi oraz bieżącą ich analizą¹¹⁷.

Określanie próby w badaniach prowadzonych w paradygmacie interpretatywnym wiąże się z wyczerpywaniem się w czasie ich trwania pola wynikowego¹¹⁸. Na gruncie prowadzonych przeze mnie poszukiwań i analiz przełożyło się to na wysycanie pojawiających się na tej drodze kategorii i doprowadziło do tego momentu zakończenia badań, w którym nie dochodziło już do poruszania przez badane kobiety nowych tematów (kolejne wywiady nie dostarczały już nowej wiedzy o przedmiocie), a nade wszystko – do pojawiania się nowych kategorii czy przypadków generujących odmienne kierunki analizy w wyodrębnionych obszarach badawczych.

Po dotarciu do pierwszej nauczycielki, która zgodziła się na przeprowadzenie z nią wywiadu, zdecydowałam się poprosić o to, aby po badaniu wskazała kolejną osobę, która wyraziłaby zgodę na rozmowę ze mną – poza kryterium udzielenia zgody na badanie początkowo nie kierowałam się żadnymi innymi wymogami w stosunku do kolejnej rozmówczynie. Będąc „człowiekiem z zewnątrz”, a nie osobą z zaufanego najbliższego środowiska czy z grona nauczycieli, wraz z następnym przeprowadzonym wywiadem utwierdziłam się w przekonaniu, że zastosuję taki właśnie sposób doboru rozmówczyń do badań – sposób ten w metodologii określany jest metodą kuli śnieżnej i polega na tym, że zbadane osoby wskazują kolejne, które mogłyby wziąć udział w badaniu¹¹⁹. Z czasem, chcąc uzyskać jak najbogatszy oraz zróżnicowany

¹¹⁷ U. FLICK: *Projektowanie badania jakościowego...*, s. 57.

¹¹⁸ Por. M. HAMMERSLEY, P. ATKINSON: *Metody badań terenowych*. Przeł. S. DYMZYK. Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka, 2000, s. 52.

¹¹⁹ E. BABBIE: *Podstawy badań społecznych*. Przeł. W. BETKIEWICZ i in. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008, s. 213.

materiał badawczy i dotrzeć do różnorodnych doświadczeń nauczycieli, opisać je i zinterpretować, prosiłam, aby kolejna osoba odróżniała się wiekiem, stopniem awansu zawodowego, miejscem zamieszkania czy szkołą, w której uczy. Zastosowane kryterium brane pod uwagę w rekrutacji do badań nie wiązało się więc z zamiarem wykorzystania tych cech badanych jako posiadających moc wyjaśniającą, ale z nasycaniem kategorii.

W efekcie w ten sposób udało się dotrzeć do nauczycielek wychowania wczesnoszkolnego oraz nauczycielek uczących różnych przedmiotów w publicznych szkołach podstawowych, gimnazjach i placówkach ponadgimnazjalnych; pracujących w małych i dużych miastach (Kraków) oraz w szkołach wiejskich na terenie województwa śląskiego i małopolskiego. Dobierając badane osoby metodą kuli śnieżnej, nie dotarłam do mężczyzn, co można powiązać z dużą feminizacją tego zawodu (niektóre badane kobiety przyznawały, że w miejscach ich pracy nie ma w gronie nauczycielskim żadnego mężczyzny). W mojej opinii nie przeszkodziło to jednak w nasyceniu kategorii wyłaniających się w trakcie prowadzonych analiz, a niewątpliwą zaletą tego sposobu docierania do badanych było eliminowanie całkowitej obcości mnie jako badacza chcącego rozmawiać o ich zawodowych doświadczeniach, o osobiście przeżywanych zdarzeniach i sytuacjach ze szkoły. Zazwyczaj wywiad był rekomendowany przez osoby z zaufanego kręgu – przyjaciółki, koleżanki z pracy czy krewne kolejnych badanych. W pewnym stopniu pozwoliło to pozyskać początkową już przychylność czy zaufanie, o które nie było łatwo, ponieważ w pierwszym telefonicznym kontakcie wytypowane kobiety wyprzedzały niejednokrotnie moje słowa i dopytywały przed ostatecznym podjęciem decyzji o pewne kwestie związane np. z ochroną ich tożsamości. W trakcie rozmowy starałam się przekonać moje rozmówczynie, że dołożę wszelkich starań, aby zachować ich anonimowość, a także nakreślałam przedmiot oraz cel badań. Każdorazowo udawało się także uzyskać zgodę na elektroniczną rejestrację wywiadów za pomocą dyktafonu. W toku krótkiej telefonicznej konwersacji ustalałam ponadto termin, miejsce i czas rozmowy.

Dla zachowania anonimowości badanych kobiet niektóre pozyskane dane i informacje o nich, typu: imię, stopień awansu zawodowego i typ szkoły, zostały zakodowane. Kody identyfikujące rozmówczynie znalazły swoje zastosowanie na różnych etapach pracy z pozyskiwanym materiałem badawczym. Opatrzono nimi także cytowane (zarówno w szerszej formie, uwzględniającej cały kontekst wypowiedzi, jak i w postaci wyizolowanej z dłuższego pasażu) fragmenty ich wypowiedzi w rozdziale poświęconym prezentacji wyników prowadzonych analiz i ich interpretacji. Tabela 1. zawiera dane o badanych osobach wraz z kodami pozwalającymi identyfikować narratorki.

Tabela 1

Informacje o badanych nauczycielkach wraz z kodami identyfikującymi

Lp.	Stopień zawodowy	Typ placówki zatrudniającej	Nauczany przedmiot	Symbol kodu identyfikującego
1	dplomowany	szkoła ponadgimnazjalna	język polski	M:ND:1:SzPG
2	kontraktowy	szkoła podstawowa i gimnazjum	język polski	D:NK:2:SP i G
3	dplomowany	szkoła ponadgimnazjalna	historia	E:ND:3:SzPG
4	dplomowany	gimnazjum	język angielski	M:ND:4:G
5	dplomowany	szkoła podstawowa	nauczanie zintegrowane	Z:ND:5:SP
6	dplomowany	szkoła podstawowa	nauczanie zintegrowane	A:ND:6:SP
7	kontraktowy	szkoła podstawowa	nauczanie zintegrowane	B:NK:7:SP
8	kontraktowy	szkoła podstawowa i gimnazjum	język polski	E:NK:8:SP i G
9	dplomowany	szkoła podstawowa	nauczanie zintegrowane	M:ND:9:SP
10	dplomowany	szkoła ponadgimnazjalna	matematyka	G:ND:10: SzPG
11	dplomowany	szkoła ponadgimnazjalna	język polski	A:ND:11: SzPG
12	dplomowany	szkoła podstawowa	nauczanie zintegrowane	M:ND:12:SP
13	dplomowany	gimnazjum	język polski	K:ND:13:G
14	dplomowany	szkoła podstawowa	nauczanie zintegrowane	B:ND:14:SP
15	dplomowany	gimnazjum	matematyka	K:ND:15:G
16	dplomowany	szkoła podstawowa i gimnazjum, przedszkole	język francuski	A:ND:16:SP i G
17	dplomowany	szkoła podstawowa i gimnazjum	język polski	J:ND:17:SP i G
18	dplomowany	szkoła podstawowa	nauczanie zintegrowane	K:ND:18:SP

Źródło: Opracowanie własne.

Należy dodać, że wszystkie badane osoby posiadają wyższe wykształcenie, a większość z nich ukończyła studia podyplomowe.

4.6. Analiza gromadzonych danych

Prowadzenie wywiadów swobodnych wymaga z jednej strony uznania, że nie oznacza ono braku reguł i dowolności w analizach¹²⁰, z drugiej zaś – konfrontacji w trakcie tego procesu z urzeczywistniającym się założeniem mówiącym o braku standardowych metod analizy. Badacz stosujący analizę jakościową prowadzonych w tej konwencji wywiadów musi zatem przyjąć, że nie istnieje *via regia* dotarcia do istotnych sensów oraz głębszych znaczeń tego, co zostało w nich powiedziane¹²¹. Nie otwierają się przed nim proste, wiarygodne i dokładne sposoby relacjonowania, jak ostatecznie percypują świat jego rozmówcy¹²². Jako osoba zobowiązująca się do postrzegania wydarzeń, działań, norm i wartości z perspektywy badanych, może starać się postępować zgodnie z głównym założeniem analizy jakościowej, a mianowicie usiłować patrzeć na świat ich oczyma¹²³.

Realizując swój projekt badawczy zmierzający do odkrywania znaczeń, jakie nadają swym codziennym doświadczeniom zawodowym nauczyciele, oraz poglądów powstałych na ich bazie jako tworzonych konstrukcji nauczycielskiej rzeczywistości, przekonałam się o prawdziwości przywołanych stwierdzeń już na etapie prowadzenia wywiadów oraz w trakcie podejmowania początkowych analiz. Zrozumiałam równocześnie, że odczuwana konieczność balansu pomiędzy niejednoznacznością dróg analizy a istniejącymi do niej podejściami stwarza możliwość konstruowania danych w oparciu o własne aktywne zaangażowanie w tworzenie znaczeń. Zorientowana na proces skonstruowania interpretacyjnego obrazu świata badanych nauczycielek, nie zaś na jego wierne odzwierciedlenie¹²⁴, zwróciłam się w kierunku zaproponowanej przez G. Gibbsa strategii pracy z materiałem empirycznym i wykorzystałam większość narzędzi analitycznych wskazanych przez tego autora.

W związku z tekstualnym charakterem analiz prowadzonych w obszarze badań jakościowych przed przystąpieniem do właściwej ich fazy zobowiązana byłam do zmiany formatu uzyskiwanych danych – przekształcenia dźwiękowego zapisu rozmowy w dokument tekstowy¹²⁵. Przekonana do zaleceń metodologicznych związanych z postulatem osobistego tworzenia przez badacza uporządkowanych, komputerowych plików tekstowych¹²⁶, każdorazowo po odbytym wywiadzie sama przeprowadzałam długotrwałe i wierne transkrypcje

¹²⁰ Wywiad psychologiczny..., s. 49.

¹²¹ S. KVALE: *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu...*, s. 184.

¹²² G. GIBBS: *Analizowanie danych jakościowych...*, s. 30.

¹²³ Ibidem.

¹²⁴ Por. K. KONECKI: *Przedmowa do wydania polskiego*. W: K. CHARMAZ: *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*. Przeł. B. KOMOROWSKA. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009.

¹²⁵ Wywiad psychologiczny..., s. 48.

¹²⁶ J. LOFLAND, D.A. SNOW, L. ANDERSON, L.H. LOFLAND: *Analiza układów społecznych...*, s. 158.

(„słowo w słowo”¹²⁷ wraz z odnotowywaniem wszelkich „mhy”, pauz itd.¹²⁸), co skutkowało pojawianiem się analitycznych spostrzeżeń rejestrowanych w postaci not (*memo*). Noty na tym etapie stanowiły dla mnie m.in. sposób zapisu intuicyjnych problemów i hipotez, powiązań, możliwych interpretacji, komentarzy powstających na marginesie analizy treści wywiadów oraz rodzących się skojarzeń. Zawierały nie tylko spostrzeżenia na temat prowadzonych badań oraz osób, z którymi rozmawiałam, ale i moje rodzące się wątpliwości. W efekcie uzyskałam około 600 stron transkrybowanego tekstu zawierającego wskazane adnotacje, a więc będącego połączeniem zarówno not dotyczących głównie treści wypowiedzi moich rozmówczyń, jak i dokładnego ich zapisu. Materiał ten został także opatrzony wstępnymi elementami analizy – ideami¹²⁹.

W kontekście przytoczonych informacji można powiedzieć, że analiza gromadzonych danych rozpoczęła się w trakcie sporządzanych transkrypcji prowadzonych wywiadów, a jej ukierunkowanie na odsłanianie sensów i znaczeń wypowiedzi autorek daje się sprowadzić do trzech zasadniczych momentów: kodowania znaczeń, ich kondensacji, a w końcu – interpretacji¹³⁰.

W moich analizach kodowanie znaczeń poprzedziłam określeniem zakresu treściowego wypowiedzi badanych i poszukiwaniem ich częściowych sensów, nie izolując ich jednak od całości tekstu. Miało to związek z dążeniem do wydobycia z pozyskiwanego materiału tego, co jest przedmiotem opisu. Następnie przystąpiłam kolejny raz do przeszukiwania materiału badawczego z intencją nadawania danym fragmentom jednego bądź kilku słów podstawowych – inaczej kodu¹³¹ lub etykiety¹³². Pozwoliło to (w obrębie zarówno jednego wywiadu, jak i całości wywiadów) na analogiczne zakodowanie tych wszystkich fragmentów tekstu, które dotyczyły tego samego zagadnienia, zjawiska, idei, aktywności lub które ilustrowały ten sam przypadek.

Wyszukiwanie w tekście segmentów przypisywanych temu samemu kodowi doprowadziło do nakreślenia siatki głównych kodów tematycznych. Wśród nich znalazły się na tym etapie kody *in vivo*, których badane osoby używały do porządkowania i konceptualizowania swego świata¹³³.

Do kodowania przystąpiłam bez uprzedniej konceptualizacji, co cechuje kodowanie zwane otwartym. Unikając podchodzenia do badań z gotowymi założeniami i starając się o to, aby dokonywana analiza wiązała się z rozpoznawaniem znaczeń nadawanych doświadczeniom przez osoby badane, zdecydowałam się zastosować kodowanie wiersz po wierszu. Korzyścią płynącą z posłużenia się

¹²⁷ G. GIBBS: *Analizowanie danych jakościowych...*, s. 42.

¹²⁸ Służyło temu zastosowanie symboli transkrypcyjnych, które zamieszczam na końcu książki.

¹²⁹ J. LOFLAND, D.A. SNOW, L. ANDERSON, L.H. LOFLAND: *Analiza układów społecznych...*, s. 159.

¹³⁰ S. KVALE: *Prowadzenie wywiadów...*, s. 171.

¹³¹ Ibidem, s. 172.

¹³² K. CHARMAZ: *Teoria ugruntowana...*, s. 62.

¹³³ G. GIBBS: *Analizowanie danych jakościowych...*, s. 104.

wskazany typem przydzielania krótkim fragmentom wypowiedzi nauczycielek etykiet okazało się konstruowanie opisowych kodów odsyłających do świata ich doświadczeń i ukazujących to, jak postrzegają one swą zawodową rzeczywistość – głównie: uczniów, ich rodziców i siebie same; swoje obowiązki, zadania i cele; pracujące razem z nimi koleżanki i kolegów; szkołę jako miejsce swego zawodowego usytuowania.

Proces dalszej analizy wiązał się jednak z koniecznością oderwania się od prostych opisów i zwrócenia się w kierunku bardziej analitycznego i teoretycznego poziomu kodowania¹³⁴, co zdaniem G. Gibbsa umożliwiło rozbudowywanie i udoskonalanie wygenerowanych kodów, ich pogrupowanie i ułożenie w porządku hierarchicznym¹³⁵.

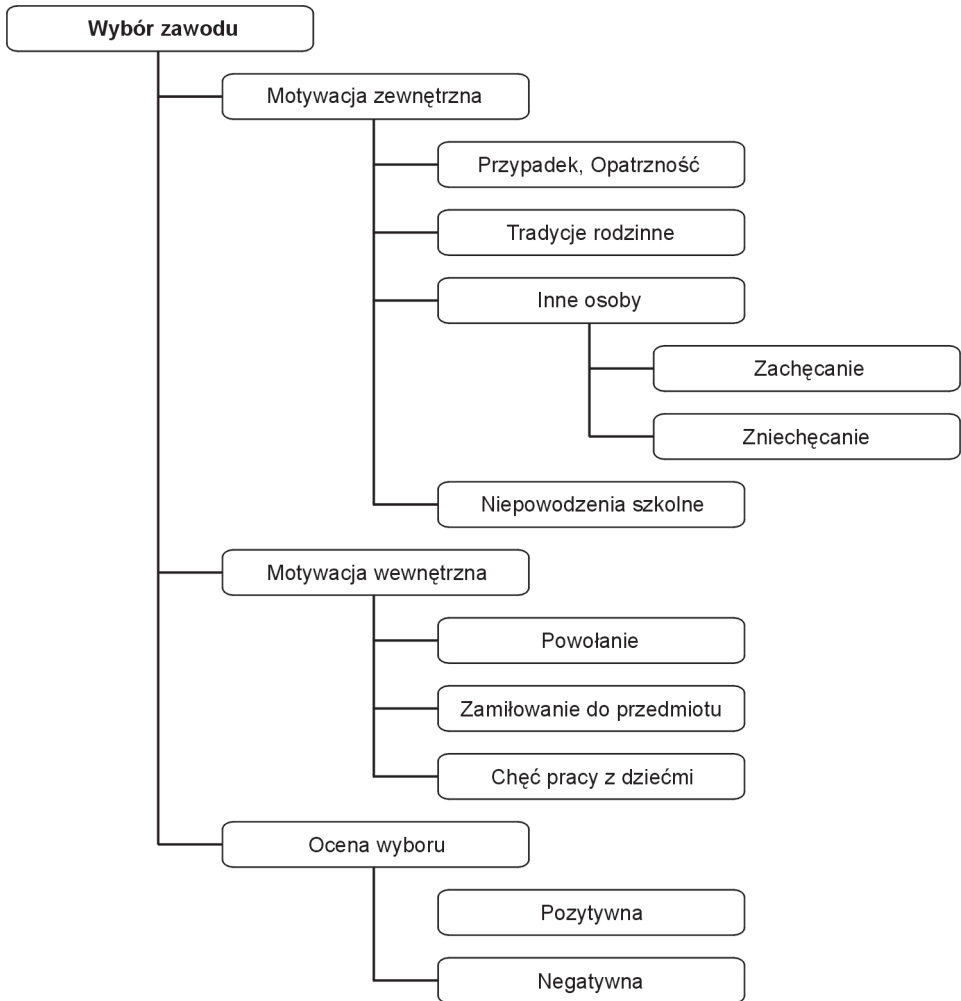
Po uprzednim zgrupowaniu kodów przystąpiłam więc do ich hierarchizacji, umieszczając na tym samym szczeblu hierarchii podobne rodzaje kodów lub kody odnoszące się do podobnych zjawisk. Dzięki temu uchwycone zostały wzajemne związki między kodami należącymi do tych samych drzew kodowych i ustalone zostały typy ich relacji. Odsłoniły się także kategorie o charakterze nadrzędnym, podrzędnym czy równorzędnym. Schemat 1. przedstawia jedno z wielu opracowanych przeze mnie drzew kodowych, które jako swoiste diagramy posłużyły mi do analizy własności i wymiarów danych kategorii. Ponieważ wszystkie badane osoby rozpoczynały swe opowieści od historii mówiącej o tym, jak zostały nauczycielkami, dla zobrazowania graficznego wykorzystuję drzewo przedstawiające wyłonioną w oparciu o ten wątek kategorię wyboru zawodu.

Posłużenie się hierarchią kodów jako narzędziem analitycznym w mojej ocenie podniosło poziom mego rozumienia sposobów postrzegania swej rzeczywistości zawodowej przez badane nauczycielki oraz pomogło dostrzec szersze spektrum potencjalnych stanów rzeczy – ich działań, reakcji, nadawanych znaczeń itd. Chociaż już wcześniej – kodując – stosowałam ciągle porównywanie¹³⁶, to jednak od tego momentu rozpoczęła się właściwa analiza porównawcza, związana z dokonywaniem porównań zarówno między poszczególnymi nauczycielkami i ich doświadczeniami, jak i między informacjami uzyskiwanymi od tych samych kobiet o wydarzeniach z ich zawodowego życia, sytuacjach, osobach, miejscach itp.

¹³⁴ Ibidem, s. 86.

¹³⁵ Ibidem, s. 105.

¹³⁶ Ciągłe porównywanie wiązało się z zestawianiem ze sobą zarówno fragmentów opisanych podobnym kodem, jak i samych kodów lub sposobów zakodowania danego przypadku z innym przypadkiem. Zabieg ten nie tylko pozwolił nasycić kategorie, ale podsunął nowe, analityczne bądź teoretyczne wyjaśnienia znaczeń zbieranych danych. G. GIBBS: *Analizowanie danych jakościowych...*, s. 105–106.



Schemat 1. Przykład roboczego drzewa kodowego przedstawiającego kategorię wyboru zawodu

Źródło: Opracowanie własne.

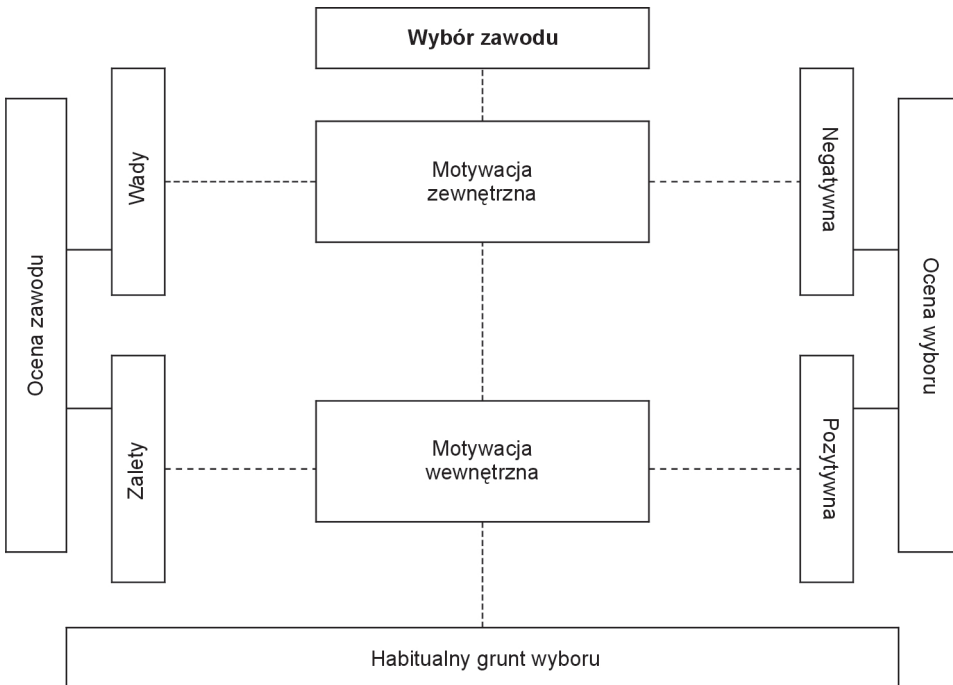
Wraz z postępującymi analizami drzewa kodowe¹³⁷ przekształcały się w nieco bardziej (w zależności od danej kategorii) rozbudowane mapy¹³⁸, pozwalające uchwycić i zarejestrować kontekst generowania znaczeń rzeczywistości otaczającej nauczycielki wraz z pewnymi uwarunkowaniami nie tylko szkolnego *polu*, ale – wydaje się – daleko szerszymi, a mianowicie społecznymi, kulturowymi i politycznymi.

¹³⁷ Te graficzne konstrukty dały możliwość przekroczenia i poszerzenia perspektywy każdej z badanych nauczycielek oraz nadawanych przez nie znaczeń.

¹³⁸ K. CHARMAZ: *Teoria ugruntowana...*

Zastosowanie w pracy z danymi map pozwoliło więc urzeczywistnić się kolejnemu etapowi analiz, a mianowicie kodowaniu skoncentrowanemu, które zintensyfikowało przejście od kodów stanowiących opis rzeczywistości badanych kobiet oraz relacjonujących ich sposób patrzenia na nią do posiadających bardziej analityczny i teoretyczny charakter. Dzięki temu począł wyłaniać się główny szkielet prowadzonych analiz.

Dla zobrazowania wskazanego sposobu pracy z rodzinami kodów (drzewami) zamieszczam graficzny obraz mapy (schemat 2.) wcześniej już ilustrowanej w ten sposób kategorii wyboru zawodu przez badane nauczycielki. Analizy z nią związane przedstawiam jednak w kolejnym rozdziale książki, będącym jedną z części tego opracowania poświęconych interpretacji uzyskanych wyników badań.



Schemat 2. Przykład roboczej mapy kategorii wyboru zawodu nauczyciela

Źródło: Opracowanie własne.

Z czasem, stosując analizę porównawczą i posługując się roboczymi mapami (dającymi możliwość nasycania kategorii do momentu, kiedy kolejne przypadki nie wносиły nowego spojrzenia na ich własności), rozpoczęłam oparte na kodach wyłonionych w trakcie ich koncentrowania kodowanie na zaawansowanym poziomie – kodowanie teoretyczne¹³⁹. Na tej podstawie odsłonięte zostały związki

¹³⁹ Ibidem, s. 85.

i relacje pomiędzy kategoriami wyłonionymi w trakcie uprzednich analiz oraz nadana została pewna spójność analityczna tworzonemu opracowaniu.

W wyniku wykorzystania wskazanych instrumentów analitycznych oraz dzięki stworzonemu na tej drodze szkieletowi złożonemu z kategorii nadrzędnych i interpretacyjnych możliwe stało się nie tylko opisanie rzeczywistości zawodowej nauczycielek przez pryzmat ich doświadczeń, ale także dokonanie próby jej zinterpretowania¹⁴⁰. Praca z materiałem empirycznym odsłoniła nauczycielskie wzorce poznawcze i działaniaowe – *habitusy*. Pozwoliła dotrzeć do rozpoznawanej przez badane kobiety specyfiki funkcjonowania *poli* szkolnego oraz opisać zjawisko ulegania w nim *przemocy symbolicznej*. Doszło również do identyfikacji pewnych typowych sposobów postępowania nauczycielek w kontekście ulegania przez nie w *polu* szkolnym *przemocy* – ich *strategii* działania będących próbą dopasowywania się do panujących w *polu* wymagań, a odczytywanych w oparciu o posiadane *habitusy*.

¹⁴⁰ Było to związane z moim ukierunkowaniem się na interpretacyjne zrozumienie znaczeń n dawanych codziennym doświadczeniom przez badane nauczycielki. M. GORZKO: *Czy teoria ugruntowana wymaga ponownego odkrycia? Esej recenzyjny*. „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2015, t. 11, nr 1, s. 54–69, http://www.qualitativesociologyreview.org/PL/Volume29/PSJ_11_1_Gorzko.pdf [dostęp: 12.06.2016].

Habitus nauczycieli jako mechanizm postrzegania i tworzenia codziennych praktyk

Jedną z naczelnych kategorii, kluczowych i ważnych dla podjętych analiz, jest *habitus*. Jako pewien wzorzec, schemat poznawczy, stanowiący dla człowieka narzędzie organizujące całość jego procesów postrzegania rzeczywistości (czego wynikiem jest powstanie w umyśle subiektywnego obrazu świata rzeczy, ludzi, zdarzeń itd.) oraz źródło praktyk, ujawnił się on u moich rozmówczyń (nauczycielek) w snutych przez nie narracjach dotyczących ich codziennych doświadczeń zawodowych. Jako ucieleśniony pierwiastek społeczny¹ i jego wytwór, a ściślej – wytwór świata edukacji, wkroczył on razem z nauczycielkami w szkolne *pole* z poczuciem swojskości, oczywistości i „bycia u siebie”. Rządząc ich percepcją, okazał się zasadą postrzegania i szacowania tych doświadczeń. Osadziłam więc swoją koncepcję badawczą w socjologicznej teorii Pierre’a Bourdieu², posługując się pojęciem *habitusu* jako jedną z głównych kategorii analitycznych i interpretacyjnych. Gromadząc i analizując materiał badawczy (w postaci transkrypcji prowadzonych przeze mnie wywiadów), zdecydowałam się nie tylko podjąć próbę odpowiedzi na pytanie, jakie wzorce poznawcze oraz działania (habitusy) posiadają nauczyciele, ale także pokazać, jak te ustruktrowane i strukturujące struktury konstruują realizowane przez nauczycieli działania edukacyjne i jak dzięki nim nauczyciele spoglądają na ucznia lub na swoje obowiązki zawodowe. Głównym obszarem zainteresowań w tej części mojego projektu badawczego

¹ P. BOURDIEU, L. WACQUANT: *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*. Przeł. A. SAWISZ. Warszawa, Oficyna Naukowa, 2001, s. 115.

² Uwe Flick osadzenie własnego projektu badawczego w odpowiedniej perspektywie teoretycznej uznaje za warunek konieczny dla nadania zamysłowi badawczemu formy pytań empirycznych. U. FLICK: *Projektowanie badania jakościowego*. Przeł. P. TOMANEK. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2010.

stała się więc habitualna praktyka działania nauczycieli, konstruowana dzięki posiadanemu *zmysłowi praktycznemu*, temu szczególnemu rodzajowi wiedzy niedającej się utożsamić ani ze świadomą interwencją czy wiedzą teoretyczną, ani z obszarem ludzkiej nieświadomości. Dokonałam zatem nieprzypadkowego odstąpienia od pojęć charakterystycznych dla pedeutologii normatywnej i przez nią używanych. Dążąc do identyfikacji *habitusów* pojedynczych nauczycieli, poddałam rekonstrukcji zbiór dyspozycji działających jednostek wytworzony w procesie ich socjalizacji.

W niniejszym rozdziale przedstawiam własną próbę opisu i interpretacji wypowiedzi nauczycieli odsłaniających reguły postrzegania oraz szacowania codziennych doświadczeń zawodowych. Kierując się chęcią pokazania, jak pewne nabyte, pierwotne wzorce odtwarzane są w postaci trwałych i dopasowanych do *pola* szkolnego dyspozycji nauczycielskich, zdecydowałam się (podobnie jak i we wszystkich kolejnych rozdziałach poświęconych analizie i interpretacji uzyskanych wyników badań) – zgodnie z zaleceniami metodologii badań jakościowych oraz za przykładem Mirosławy Nowak-Dziemianowicz – zarówno mówić „językiem moich rozmówców”, jak i posługiwać się pojęciami zaczerpniętymi z teorii. W drugim przypadku uobecnia się moje własne odczytanie znaczeń oraz ich interpretacja. Podobnie jak M. Nowak-Dziemianowicz mam świadomość, że wybór określonej teorii i posługiwanie się jej pojęciami, służącymi odczytaniu i interpretacji czyjejs wypowiedzi, w konsekwencji prowadzi do wykluczenia z niej pewnych wątków, które wymykają się uwadze badacza. Eksplorując świat drugiego człowieka, zawsze narażamy się na ograniczenia związane z subiektywizmem, pewnymi uproszczeniami itp.³

5.1. Wybór zawodu nauczyciela

Rozmawiające ze mną kobiety rozpoczęły swe narracje od opowiedzenia o tym, jak to się stało, że zostały nauczycielkami. Analiza tych opowieści pozwala zarówno na wyłonienie nadrzędnej kategorii, jaką okazał się w przypadku podjętego wątku wybór zawodu, jak i na zarysowanie w jej obrębie głównej wertykalnej linii podziału, związanej z odsłoniętą motywacją zewnętrzną lub wewnętrzną wszczęcia skutecznych starań o podjęcie pracy w zawodzie nauczyciela. W obrębie tej nadrzędnej kategorii pojawiły się również inne rodzime kategorie, a mianowicie moment wyboru nauczycielskiej profesji oraz ocena nie tylko powziętej decyzji, ale i uprawianego zawodowo zajęcia.

³ M. NOWAK-DZIEMIANOWICZ: *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacja sensów i znaczeń*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, 2006, s. 79.

5.1.1. Zewnętrzne inspiracje do zostania nauczycielem

Kierując się wyłaniającą się z analizowanego materiału badawczego zasadniczą typologią ukazywanych przez moje rozmówczynie pobudek towarzyszących im przy wyborze zawodu nauczyciela, w pierwszej kolejności zwrócę uwagę na zewnętrzne motywy związane ze zrodzeniem się chęci pracy w tym zawodzie. Istnieje wśród badanych grupa kobiet, które stwierdzają, że ich trafienie do szkoły było kwestią przypadku lub splotu pewnych losowych sytuacji. Rozwijając wątek, niektóre pokazują, że ów „przypadek” związany był zazwyczaj z nieudaną próbą podjęcia studiów na wymarzonym kierunku, a następnie z decyzją ukończenia innych – o profilu pedagogicznym:

*To znaczy myślę, że::, że:: nie jestem jedynym przypadkiem, gdzie trochę, trochę **przypadek o tym zadecydował**, mimo wszystko. Bo studia wybrałam zupełnie inne, chciałam być psychologiem @ @ @. **Ale się nie dostałam na psychologię**, no i potem na zasadzie: „**Ratuj się kto może**”, żeby roku nie stracić. Y;; na tą polonistykę poszłam, nie, na zaoczne [...] (M:ND:1:SzPG)⁴.*

*Jeżeli mam szczerze opowiadać, no to przypadek, mówiąc szczerze – **przypadek**. Akurat studiowałam nie w Krakowie, tylko w Rzeszowie kończyłam nauczanie i akurat patrzyłam, jakie przedmioty najlepiej mi szły po prostu w liceum, mówiąc szczerze, z jakich zdałam najlepiej maturę, i te przedmioty potem wybrałam. Myślałam o polonistyce, ale **na polonistykę się nie dostałam**, no i było to bardziej pokrewne, tak mi się wydawało, to nauczanie początkowe, że będę się mogła dużo tam zrealizować od strony polonistycznej, trochę humanistycznej. I to przesądziło mówiąc szczerze. Nie był to wybór taki, że to była moja pasja jakaś życiowa, że marzyłam zawsze o pracy z małymi dziećmi, nie zdawałam sobie sprawy z tego jako tam dwudziestolatka, nawet dziewiętnastolatka jeszcze, co to będzie za praca, na czym polegała do końca, no. Tak że taki był wybór tego kierunku studiów (Z:ND:5:SP).*

*Nigdy nie myślałam o tym, że to jest moje marzenie, że zostałam nauczycielką, że to jest jakaś moja pasja życiowa. Skończyłam polonistykę i zaczęłam składać podania o pracę. No i **tak się zdarzyło**, że akurat weszłam do szkoły, gdzie dyrekcja – nawet nie wiedziałam, że to jest dyrekcja, bo jako sekretarka siedziała w gabinecie sekretarki – porozmawiała ze mną i przyjęła do pracy. Z ulicy, po prostu tak. No i się to tak zaczęło, że zostałam nauczycielką, ale to nie było nigdy, że ktoś wpłynął na mnie, że to było jakieś moje marzenie. Wydawało mi się, że **po polonistyce to co mogłam?** Byłam na takiej specjalizacji nauczycielskiej, to szukałam w swoim kierunku, a **przypadkowo, że ta praca się znalazła** wtedy*

⁴ Wykaz zastosowanych przeze mnie w wypowiedziach znaków transkrypcyjnych znajduje się na końcu publikacji. Wypowiedzi badanych nie zostały poddane korekcie językowej. Wszelkie użyte w nich nazwy miejscowości oraz imiona zostały zamienione na fikcyjne w celu zapewnienia badanym osobom możliwie jak największej anonimowości.

od razu, to było chyba takie najbardziej zaskakujące. No i tam zostałam w tej pracy, mimo że nie miałam tam etatu bardzo długo, albo to było 13 godzin, albo pół etatu, albo to było takie rwane. No, ale zostałam i jestem do dzisiaj (E:NK:8:SP i G).

Są wśród badanych nauczycielek takie, które opowiadają o nieudanych próbach odnalezienia się w innych profesjach oraz perypetiach towarzyszących uzyskaniu pracy w szkole:

*[...] zaczęłam pracować w klubie osiedlowym tutaj u nas w mieście. Niby tak przez przypadek koleżanka mnie do tego zatrudniła e;; i tam **prowadziłam zajęcia taneczne** e;; z dziećmi. Potem w międzyczasie **zajmowałam się też piątką dzieci** takiej pani z osiedla. Y;;; Powiedzmy, że **przez zbieg okoliczności**, aha, ja znałam też angielski na jakimś tam poziomie i przez zbieg okoliczności, przez moją byłą koleżankę, która złożyła papiery w szkole w takiej wsi za Tarnowem i ja dostałam pracę, ponieważ ona wyjechała do Anglii i tam dyrekcja poszukiwała nauczyciela, więc ona podała jej mój numer telefonu i ja się bardzo ucieszyłam i dla mnie to było cudem wtedy (B:ND:7:SP).*

[...] pracowałam przez pewien czas w redakcji i e;; kiedy tutaj;; zaczęłam pracować, uświadomiłam sobie różnicę, jaką ym;;; jaka jest pomiędzy pracą w grupie osób, ym;;; (-- jakby to powiedzieć? [...] Natomiast ta praca przede wszystkim ym;;; powoduje, że z jednej strony czuję się doceniana, a z drugiej nie czuję czegoś, kogoś nad sobą, kto będzie mną;;; kierował y;;; (D:NK:2:SP i G).

W swych narracjach osoby te pokazują, że nie czuły się jednak dobrze, wykonując inny zawód. Deklarują również, że obecne profesjonalne umiejscowienie jest dla nich satysfakcjonujące i że nie żałują decyzji związanej z podjęciem pracy w szkole.

Niektóre spośród rozmówczyń o zatrudnieniu się w szkole mówią w kategoriach szczęśliwego trafu. Wspominają o odczuwanej wdzięczności wobec dyrektora placówki za to, że po długotrwałych zawirowaniach z zatrudnieniem (np. trwających dwa lata zmianach szkół i pracy w zastępstwie innego nauczyciela) znalazł dla nich miejsce w sytuacji, kiedy było o nie i nadal jest bardzo trudno. Dokonując analiz porównawczych, mogę powiedzieć, że należą one do grona tych badanych osób, w których opowieściach szczególnie mocno dokumentuje się stosowanie strategii „osiągnięć i wykazywania się” jako swoistego rodzaju nauczycielskiej aktywności podejmowanej w celu zachowania swego umiejscowienia w polu edukacyjnym, o czym szerzej piszę w jednym z końcowych podrozdziałów książki zatytułowanym: *Strategia „osiągnięć i wykazywania się”*.

Odmianą grupę wśród badanych kobiet stanowią te, które opowiadają historię o tym, jak zostały nauczycielkami, podkreślają istnienie w ich rodzinach tradycji wykonywania tego zawodu. Wydają się tym samym uwidaczniać fakt, że

ta okoliczność nie pozostawała bez znaczenia dla ich wyboru, oraz to, że czuły się niejako predysponowane do pełnienia funkcji nauczyciela:

*Ja myślę, że przede wszystkim o tym wszystkim **zadecydowały geny**. **Ja pochodzę właściwie z nauczycielskiej rodziny** i to powiedziałabym od kilku pokoleń. To nie jest kwestia jednego bądź kilku pokoleń, że mama, ojciec czy tam dziadek, ale jak ja już liczę, jestem szóstym albo siódmym pokoleniem [...]. Tak że przede wszystkim, tak mi się wydaje, że **ja to tak z mlekiem matki albo z krwią ojca raczej bardziej**, bo ze strony ojca... na pewno geny (E:ND:3:SZPG).*

W przeciwieństwie do rozmówczyń deklarujących obecność nauczycielskiego zawodu w rodzinie od pokoleń, niektóre badane skwapliwie informują na początku swych narracji o tym, że o dziwo takich zadatków nie miały:

*Tak że nie był podyktowany żadnym takim, że w rodzinie ktoś był nauczycielem, bo nie mam nikogo takiego. To była po prostu taka jakaś **spontaniczna decyzja** (Z:ND:5:SP).*

*W rodzinie (-) to było bardzo **duże zdziwienie**, bo u mnie w rodzinie w ogóle nie ma tradycji nauczycielskich (A:ND:6:SP).*

W mojej interpretacji świadczy to o tym, że wykonywanie nauczycielskiej profesji bywa nadal wiązane głównie ze szczególnymi, wrodzonymi predyspozycjami przekazywanymi z pokolenia na pokolenie⁵ (niektórzy mają sposobność pozyskać je wraz z *mlekiem matki*), a nie zasadniczo z konstruowaniem swego nauczycielstwa i wykształcaniem podstaw pedagogicznych działań nie tylko w toku ukierunkowanej edukacji, ale przede wszystkim w codziennym byciu nauczycielem⁶. Obecność w środowisku rodzinnym pewnej tradycji nauczycielskiej w oczach badanych kobiet bardziej upoważnia i niejako uzdalnia do uprawiania tego zawodu.

Rozmawiające ze mną nauczycielki odsłoniły jeszcze inny typ zewnętrznej motywacji wyboru zawodu, oświadczając, że w podejmowaniu decyzji kierowały się namową innych osób bądź pozytywnym przykładem swoich nauczycieli. W jednym przypadku tylko (nauczycielki historii w szkole ponadgimnazjalnej)

⁵ Sądzę, że zarówno uwydatnianie przez niektóre badane kobiety rodzinnych nauczycielskich tradycji, jak i podkreślanie ich braku w kategoriach ewenementu może przemawiać także za ich nawiązywaniem do psychologicznego ujęcia osoby nauczyciela, w którym akcentowany był wrodzony talent jako coś, co w sposób szczególnie uzdalnia do pełnienia tej roli. H. KWIATKOWSKA: *Pedeutologia*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008, s. 28.

⁶ Henryka Kwiatkowska, omawiając m.in. kwestie związane z dogmatyzacją nauczycielskich działań, pisze, że zawód nauczyciela należy do tego rodzaju profesji, w których struktura zawodowych czynności kształtuje się w toku pracy. Wydaje się zatem, że nie można wiązać jej z dziedzinieniem pewnych algorytmów uzdatniających do działania. H. KWIATKOWSKA: *Pedeutologia...*, s. 198.

impulsem okazał się członek rodziny – lubiący książki i pasjonujący się historią dziadek – w nielicznych zaś koleżanki lub osoby trzecie. Rozmówczynie ujawniające w swych opowieściach wskazaną motywację w większości orzekły jednak, że inspiracją do wyboru tego zawodu był nauczyciel (w trzech przypadkach – polonista), którego podziwiała i który w okresie ich nauki szkolnej (na różnych etapach) stanowił dla nich wzór uprawiania tej profesji, co – jak się okazało w świetle dalszych analiz – nie pozostało bez znaczenia dla obecnego ich funkcjonowania w zawodzie (kwestiami tymi szerzej zajmuję się w kolejnym rozdziale, pisząc o *habitusie* badanych nauczycielek):

W czwartej klasie szkoły podstawowej moja pani mnie pchnęła. Znaczy się tak mi się spodobała – sposób jej pracy, to, jak uczyła – że tak sobie postanowiłam, że będę nauczycielką, i tak się stało. Od czwartej podstawówki tak sobie postanowiłam i już potem konsekwencja w dążeniu do... Nic więcej, nic mniej. Była moją wychowawczynią, polonistką zarazem, i ona mnie tak zainspirowała, to znaczy zupełnie nieświadomie [...] (K:ND:13:G).

Natomiast na tym dziale humanistycznym mieliśmy rzeczywiście taką panią z powołania – i pedagoga, i wychowawcę, i ona y;; obserwowała mnie na lekcjach i w momencie, kiedy się skończyły;;; miały kończyć te cztery lata liceum, to pytała mnie, jaki zawód zamierzam wybrać. No;;; I ja mówiłam, że jeszcze nie do końca sprecyzowałam swoje plany, ale myślę w ogóle o muzyce. I tak naprawdę to ona w sumie tę muzykę wybiła mi z głowy, bo stwierdziła, że bardzo dobrze umiem język polski i świetnie sobie radzę z historią, więc szkoda by było to zaprzepaścić, tylko lepiej by było wybrać sobie zawód związany z nauczaniem języka polskiego bądź historii [...] (J:ND:17:SP i G).

Dwie spośród badanych zadeklarowały, że wyboru zawodu dokonały właściwie na przekór rodzicom odwołującym je od wykonywania nauczycielskiej profesji:

[...] chciałam tym nauczycielem zostać, chociaż rodzice bardzo naciskali, żebym jednak wybrała, jak to tatuś zawsze mówił, rozsądny zawód, tak, typu: lekarz, prawnik. [...] Takim kompromisem między mną i rodzicami była politechnika [...]. Aby móc uczyć w szkole, musiałam zrobić studia dodatkowe. No koleje losu dostania się do tej pracy były ciężkie, ale bardzo jestem zadowolona, że w końcu mi się udało, bo naprawdę wiem, że to jest zawód, który lubię (-) e;; w którym się spełniam (K:ND:15:G).

[...] mama bardzo chciała mieć córkę pielęgniarkę i nawet mnie posłała do liceum medycznego, które ukończyłam. A ja po prostu przyniosłam dyplom i powiedziałam: „a teraz idę w swoją stronę robić to, co chcę po prostu”. [...] Zdawałam do Wyższej Szkoły Pedagogicznej, dostałam się, ukończyłam studia dzienne i wreszcie robiłam to, co lubię. I do tej pory jest to moją pa-

sją – praca z dziećmi y;;; przynosi mi wiele satysfakcji, wiele radości i tak po prostu;;; no (K:ND:18:SP).

Zarówno ucząca w gimnazjum matematyczka, jak i nauczycielka zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej opowiadają, jak jedna – nie odnajdując się w pracy poza sektorem edukacyjnym, a druga – podejmując początkowo próby kształcenia się w innym kierunku niż pedagogiczny, nie bez trudności dopinały swego, znajdując wreszcie zatrudnienie w szkole. Znamienne wydają się ich zapewnienia o tym, że obecnie nie żałują swego niezależnego wyboru. Praca przynosi im zadowolenie i satysfakcję, podczas gdy trzy spośród rozmówczyń ujawniających kierowanie się typem motywacji zewnętrznej związanej z uleganiem namowom innych osób bądź pójściem za przykładem swoich nauczycieli przyznają, że obecnie dopuszczają myśl o zmianie profesji. Jedna z nich w trakcie narracji próbuje uzasadnić zwerbalizowaną chęć odnalezienia się w innym zawodzie, twierdząc, że zmieniła się jej optyka postrzegania nauczyciela z tej wyidealizowanej i niejako gloryfikowanej w dzieciństwie, w której nauczyciel stanowi bezkompromisowy wzór do naśladowania, a *młodzież jest taka chętna do nauki i lekcje są takie, że można tak [...] z młodzieżą rozmawiać* (A:ND:11:SzPG), na tę obecną, w której nauczyciel musi zabiegać o zainteresowanie ucznia proponowanymi treściami nauczania:

*Właściwie urodziłam się i;;; i;; chciałam być nauczycielką od zawsze. Tradycje rodzinne i nauczyciele, których spotkałam na swojej drodze, jakby zaszczepili we mnie to takie zainteresowanie i chęć właśnie;; pracy. Teraz z **perspektywy czasu już teraz trochę inaczej na to patrzę – mniej idealistycznie e;;; no i czasami e;; też tak myślę, że właściwie można by było robić w życiu też coś innego, no ale y;; trwam przy tym właściwie – przy szkole i nauczaniu*** (A:ND:11:SzPG).

Cytowana nauczycielka nie jest jedyną osobą wśród badanych kobiet, której wyobrażenia zawodu nauczyciela z dzieciństwa mijają się z obecnym rozpoznaniem rzeczywistości szkolnej. Z narracji części rozmawiających ze mną osób można wyczytać rozczarowanie nie tylko profesją, ale i uczniami, o czym piszę w podrozdziale zatytułowanym: „*Inny uczeń*” – *rekonstrukcja obrazu ucznia w świadomości nauczycieli*. W siedmiu przypadkach badane kobiety przyznają się do myśli o zmianie swego profesjonalnego zajęcia. Żadna jednak nie podejmuje intencjonalnych działań w tym kierunku, wręcz przeciwnie – wszystkie moje rozmówczynie starają się zachować swe umiejscowienie w *polu* edukacyjnym, stosując *strategie* opisane w ostatnim rozdziale niniejszej książki:

Bardzo często myślę o tym, że zmieniłabym pracę. Bardzo często o tym myślę, że;;;, że;;; mogłabym robić coś innego i wolałabym robić coś innego (E:NK:8:SP i G).

Trwać w zawodzie pozwalają im jego rozpoznane zalety. Wśród nich obok *przywilejów* typu wakacje, które w opinii większości należą się im z uwagi na trudy pracy w ścisłym kontakcie z drugim człowiekiem (przede wszystkim z dziećmi i młodzieżą), a w tym głównie na obciążenia psychiczne, wymieniają równocześnie i nieco paradoksalnie możliwość pracy i codziennego kontaktu z młodymi ludźmi. Pięć kobiet mówi o sposobności odczuwania satysfakcji oraz o spełnianiu się dzięki wykonywaniu tej profesji:

*Albo trzymają mnie przy tym te wszystkie **przywileje nauczycielskie**, czyli te wakacje, ta praca, która jednak nie jest na zmiany [...]. Więc to mnie bardzo przy tym trzyma, zwłaszcza że mam teraz małe dzieci (E:NK:8:SP i G).*

[...] ja uważam, że jeżeli w czerwcu byśmy nie mieli tego oddechu, to by nas pozamykali w domu wariatów (K:ND:13:G).

*Ja ogólnie dzieci lubię, ja lubię się dziećmi;;; pożartować, powyglupiać się z tymi dziećmi, one mnie lubią [...]. Tak że **ciągle słyszę, że mnie kochają**. Dzieci jednak w tym wieku są takie spontaniczne, to są takie nasze małe radości – **pani jest dla nas najukochańsza, najbardziej kochana**. Ciągle słyszę taki;;; od męża nie słyszę, a od dzieci w szkole @ @ @ (Z:ND:5:SP).*

*[...] dawało mi **satysfakcję** i myślę, że dalej daje mi to satysfakcję, i **czuję się w tym spełniona**. Jeszcze robię jakby dużo dodatkowych rzeczy z tymi dziećmi (B:ND:7:SP).*

W większości przypadków badane nauczycielki w swych narracjach wypowiadają jednak słowa mówiące o dostrzeganych wadach zawodu. Obok rozczarowania uczniem powszechnie dostrzeganą bolączką jest panująca według nich negatywna opinia społeczeństwa o tym zawodzie oraz towarzysząca temu *nagonka medialna* na nauczycieli. Zdaniem wielu badanych status zawodu znacznie się obniżył i nauczyciel nie cieszy się już należytych szacunkiem wśród uczniów i całego społeczeństwa:

[...] ten status pracy nauczyciela chyba jest jakiś taki, tak ogólnie mówiąc – bardzo niedoceniani [...]. (A:ND:6:SP).

*Ja powiem tak, że w ogóle nauczyciele mamy takie odczucia że;; (-) **media robią taką niefajną robotę, jeśli chodzi o nauczycieli** (B:ND:7:SP).*

*Robi się **nagonkę w prasie** na nauczycieli, nazywa się ich leniami, wybiórczo podaje się statystykę naszej pracy (M:ND:12:SP).*

[...] *słyszałam od koleżanki, że bardzo dobrze, że nie słyszymy tego w gminie, jak się mówi o nauczycielach i co się właśnie na ich temat, jak to każdej się tam wytyka wszystko* (J:ND:17:SP i G).

[...] *rzeczywiście uczniowie teraz w ogóle nie szanują;; Zachowują się też tak, jak im to zostało też przekazane, prawda. Znikąd się takie zachowania nie biorą. Gdzieś sobie to pomału kielkowało. I taka ciągle też presja społeczna, że ta edukacja, że te egzaminy;; teraz akurat podają przykłady z mediów, że jest źle, że ciągle z tą matematyką coś nie tak, że ta szkoła jest taka przestarzała i w ogóle;;* (A:ND:16:SP i G).

W oczach nauczycielek minusem wykonywanego zawodu jest także konieczność pracy w wymiarze daleko większym niż wyznaczone na to godziny oraz w domu, na własnym sprzęcie, bez dodatkowej i satysfakcjonującej niektóre nauczycielki gratyfikacji, często również (na skutek rozrastającej się biurokracji) związana z koniecznym wypełnianiem szkolnej dokumentacji:

To jest to, że naszą bolączką jest, że przynosimy pracę do domu [...] (A:ND:6:SP).

Wydaje mi się, że jakbym miała inną pracę, to nie musiałabym tak dużo czasu poświęcać. Mogłabym wyjść z pracy, zamknąć drzwi i mieć ten czas taki dla siebie, dla rodziny, a nie mam tego (E:NK:8:SP i G).

A jeśli chodzi o tę pozycję nauczycieli, o to środowisko i nagonkę w mediach, że nauczyciele to właśnie nic nie robią, nieroby, ciągle te godziny pracy naszej mierzą y; A tak na dobrą sprawę, że tak powiem; uważam, że 8 godzin powinniśmy pracować i w tym okresie robię; mam komputer, miejsce zapewnione, gdzie mogę to zrobić wszystko, a potem dajcie mi, że tak powiem, święty spokój, no bo nikt tego nie liczy, bo jeśli jeszcze to człowiek wybrał z pasji, to naprawę potem tym żyje (A:ND:16:SP i G).

Dostrzeganymi zawodowymi bolączkami niektóre badane osoby tłumaczą wypowiedianą negatywną ocenę wyboru nauczycielskiej profesji. Należy zaznaczyć, że część rozmawiających ze mną kobiet już na samym początku swej narracji, podjąwszy wątek wyboru zawodu, samodzielnie werbalizuje tę ocenę. Inne rozmówczynie czynią to równie spontanicznie i chociaż nieco później, to również przy okazji wypowiedzania słów krytycznych na temat swego profesjonalnego zajęcia. Dwie spośród negatywnie rozpoznających swój wybór z przeszłości rozmówczyń deklarują, że kolejny raz nie zdecydowałyby się podjąć pracy na stanowisku nauczyciela:

W tej chwili, jakbym wybierała, to bym wybrała zupełnie inny zawód, natomiast innego przedmiotu nie wyobrażam sobie (K:ND:13:G).

[...] *jakbym miała tę świadomość tego, co mnie czeka po kilkudziesięciu latach pracy, bo ja pracuję 25 lat już, nie wybrałabym tego zawodu* (M:ND:12:SP).

Obok osób oświadczających, że obecnie dokonałyby innego wyboru zawodu, są równocześnie kobiety, które wypowiadają przekonanie o słuszności swej decyzji sprzed lat. Często są to nauczycielki, które nie odnalazły się w innych profesjach:

No i poszłam do SZKOŁY PONADGIMNAZJALNEJ I TEGO KROKU W OGÓLE NIE ŻAŁUJĘ (M:ND:1:SzPG).

Należy zauważyć wśród badanych kobiet obecność jednostek, które pomimo uskarżania się na przywołane wcześniej zawodowe niedogodności i minusy nauczycielską profesję utożsamiają ze swoim miejscem w życiu. Jedna z nich orzeka wręcz, czując możliwość wypowiedzenia się za swoje współpracownice, że *to jest nasze życie* (A:ND:6:SP). Dwie kobiety z tej sześciuosobowej grupy deklarują, że pomimo wszystkich zauważanych minusów nie chciałyby zmienić wykonywanego zawodu.

No ale ja chodzę z chęcią do pracy, ja swoją pracę lubię bardzo, przynosi mi ona wiele satysfakcji i nie wyobrażam sobie innej pracy (K:ND:18:SP).

No i powiem pani, że nigdy mi nie przyszło do głowy, żeby szukać czegoś innego, nigdy, tak że dobrze się czuję w tym, co robię. No i wiadomo, czasem jest gorzej, potem lepiej, ale bardzo lubię tą pracę nadal i nie wyobrażam sobie siebie gdzie indziej (M:ND:9:SP).

Słowa pozostałych czterech nauczycielek również wydają się o tym przekonująco, choć nie ma w nich tak jednoznacznych deklaracji. Warto zaznaczyć, że osoby te w większości cechuje wewnętrzna motywacja wyboru zawodu. Możliwe, że nieprzypadkowa, niezależna i uwewnętrzniona decyzja sprzed lat obecnie owocuje nie tylko przywiązaniem do zawodu, ale także wykonywaniem go z zaangażowaniem czy jak to określiła jedna z badanych – *z pasją*. Prowadzone badania i analizy nie uprawniają do jakichś zdecydowanych i uogólnionych twierdzeń na ten temat, mogą jednak stanowić inspirację do podjęcia badań nad istotnymi i niełatwymi zagadnieniami typu selekcja do zawodu i w zawodzie nauczyciela.

5.1.2. Wewnętrzne motywy wyboru zawodu

W narracjach części badanych kobiet odnaleźć można stwierdzenie, że wraz z podjęciem pracy w szkole spełniły się ich marzenia, których odczytanie miało

miejsce już w dzieciństwie. Są wśród nich takie, które stwierdzają, że wybór profesji podyktowany był chęcią realizacji nauczycielskiego powołania:

*To jest moje **marzenie od dziecka**. Marzenie moje od dziecka, to jest moje marzenie od dziecka (M:ND:9:SP).*

*Ja **od dziecka**, do dzisiaj wszyscy wspominają, że to y;; było po prostu jedyne, główne moje zainteresowanie. **Zawsze chciałam być nauczycielką**, zawsze. Ja po prostu nie brałam żadnego innego zawodu pod uwagę [...] (B:ND:14:SP).*

*[...] **gdzieś ciągle mi się marzyło**;;; to znaczy **zawsze lubiłam pracę z dziećmi i z młodzieżą** [...] (A:ND:16:SP i G).*

Nauczycielki, które opowiadają o powołaniu jako o impulsie do obrania wykonywanego zawodu, często dodają, że zawsze cechowało je zamiłowanie do pracy z dziećmi, a kontakt z nimi dawał im wiele radości i satysfakcji. Nie potrafią one wskazać i scharakteryzować ani jakichś szczególnych okoliczności podjęcia decyzji, ani jednoznacznego momentu wyboru, gdyż o zawodzie nauczyciela myślały niejako od zawsze:

*Ale zostałam nim z powołania, z chęci i bez presji innych osób. Ani to wtedy nie było modne, ani nie poszłam za koleżankami, ani mnie też nikt nie namawiał do tego, po **prostu zawsze lubiłam i lubię uczyć dzieci**. W tej pracy **sam kontakt z nimi i uczenie to jest dla mnie najważniejsze** (M:ND:12:SP).*

*Znaczy się, faktycznie **lubiłam pracę z dziećmi, lubiłam się z nimi bawić** (A:ND:6:SP).*

*Ja po prostu **chciałam pracować z dziećmi** i co ciekawsze, chciałam pracować z dziećmi najmłodszymi, takimi małymi dziećmi. Mnie nigdy jakoś tak młodzież nie pociągała w sensie takiej pracy dydaktyczno-wychowawczej, jak te małe dzieci. Ja po prostu **umiem się fajnie znaleźć w ich świecie**, dostosować się też do ich potrzeb i po prostu u;; e;;; wspólnie z nimi pracować, wychowywać, kształcić, uczyć. Ja się **dobrze czuję w ich towarzystwie** i myślę, że one również dobrze czują się ze mną i;; tak że swoje decyzje;;; no absolutnie tego nie neguję i jakoś, że zrobiłam błąd, ale się cieszę, że postawiłam na swoim (K:ND:18:SP).*

*[...] ja **nie potrafię określić takiego momentu** w zasadzie e;; w którym to się zaczęło. Powiem pani dlaczego – dlatego, że ja chodziłam do szkoły podstawowej jeszcze ośmioletniej i e;;; podjęłam decyzję, żeby pójść do tzw. studium nauczycielskiego, do liceum tegoż studium (A:ND:6:SP).*

Nieco odmiennie mówią o tym nauczycielki, które do wyboru zawodu nauczyciela pchnęło upodobanie sobie jakiejś dziedziny nauki, czy jak to określają – *zamiłowanie do nauczanego przedmiotu*:

Zawsze mnie fascynował przedmiot, którego uczę, i;; w tym kierunku poszłam na studia, i w tym kierunku zawsze coś chciałam robić. I potem tak się okazało, że w zasadzie nie miałam problemów z szukaniem pracy, przyszłam do szkoły, dowiedziałam się, że tutaj jest miejsce i zaczęłam uczyć, i w ten sposób zostałam (M:ND:4:G).

Mówiąc o momencie wyboru, część kobiet nauczających obecnie upodobałego sobie w latach szkolnych przedmiotu (choć nie tylko, gdyż podobnie opowiada o tym jedna z nauczycielek zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej) przywołuje epizody związane z odbywaniem praktyk studenckich w szkole. Podobnie jak cytowana przeze mnie poniżej nauczycielka języka polskiego, orzekają, że owe praktyki stanowiły dla nich moment, w którym nastąpił przełom związany z utwierdzeniem się w zamiarze pracy na stanowisku nauczyciela:

*Natomiast taki **przełom** nastąpił na trzecim roku, kiedy znalazłam się już w tej rzeczywistości szkolnej, kiedy **udałam się na praktyki do szkoły i to był taki moment**, że pierwszy raz w życiu tak naprawdę poczułam coś takiego;; – to jest coś, co mogłabym robić, to coś mi sprawia przyjemność, i w tym wypadku, to był początek trzeciego roku studiów, wiedziałam już, że w tym kierunku chciałabym podążać (D:NK:2:SP i G).*

Są wśród rozmówczyń osoby, które z takim momentem wiążą wrażenie wywarłe na nich w dzieciństwie przez jednego z nauczycieli, o czym pisałam, charakteryzując zewnętrzne motywy wyboru zawodu.

* * *

Niezależnie od odsłoniętego typu motywacji większość badanych cofających się do momentu wyboru zawodu wspominała o swych doświadczeniach socjalizacyjnych wyniesionych z domu i ze szkoły – dla wielu inspiracją byli zajmujący się nauczycielstwem członkowie rodziny lub szkolni nauczyciele. Zarówno w toku analiz pojedynczych opowieści dotyczących wskazanego wątku, jak i z analiz porównawczych doświadczeń wszystkich badanych wyłania się habitualny grunt dokonywanych wyborów.

W przebiegu wielokierunkowych analiz ujawnione w trakcie wywiadów doświadczenia socjalizacyjne osób badanych okazują się nie tylko matrycą dokonanego w przeszłości wyboru zawodu, ale i szablonem obecnego ich funkcjonowania w zawodzie. W dalszej części tego opracowania staram się ukazać, jak ujawniony *habitus* moich rozmówczyń staje się gruntem nie tylko

dla postrzegania przez nie pewnych elementów rzeczywistości zawodowej, ale i dla działania.

5.2. Dzieciństwo i *habitus* nauczycieli

Pojawienie się w moich rozważaniach kategorii dzieciństwa związane jest z jej odsłonięciem się w trakcie wielokierunkowych analiz wypowiedzi moich rozmówczyń. Ich spontaniczne cofanie się do czasów dzieciństwa pokazuje uobecnianie się oraz siłę pierwotnych struktur – *habitusów*, których odsłony miały miejsce w różnych momentach nauczycielskich opowieści o ich codzienności zawodowej. Retrospektywne powracanie do tego okresu wiąże się z przywoływaniem doświadczeń gromadzonych zarówno w domu rodzinnym, jak i w szkole.

Chociaż dzieciństwu (jako istotnemu etapowi kształtowania się pierwotnego *habitusu* w toku socjalizacji) spędzonemu w rodzinie Bourdieu poświęca mało uwagi⁷, to jednak można zauważyć, że to właśnie w ramach rodziny rozpoczyna się kluczowe dla człowieka formowanie systemu percepcyjnych i działaniowych dyspozycji. Siła pierwotnych *habitusów* tkwi w dzieciństwie, gdyż wtedy dziecko „[...] dokonuje wyrzeczeń i ofiar w zamian za świadectwa uznania lub podziąku („jaki mądry!”), jakich niekiedy wyraźnie się domaga („Tatusiu, spójrz na mnie!”). [...] Dziecko wciela w siebie to, co społeczne, w postaci społecznie zabarwionych i określonych uczuć, nakazów, ojcowskich zaleceń lub nagan [...]”⁸.

Wczesne i trwałe schematy dyspozycji jednostki nabywane są więc już w dzieciństwie, co powoduje, że „nadzieje, oczekiwania i cele ludzi pozostają w zgodzie ze środowiskiem społecznym, w którym zostali wychowani”⁹. Okres dzieciństwa to również czas spędzony w szkole. Warto w tym miejscu zauważyć, że to właśnie na analizach ingerencji instytucji edukacyjnych w kształtowanie się *habitusu* jednostki Bourdieu skupia się bardziej niż na oddziaływaniach rodzinnych. W jego przekonaniu szkoła jest „obszarem, w którym ukształtowany przez rodzinną kulturę *habitus* przestaje być neutralną sprawnością do tego, żeby być. Wpojony sposób bycia, mówienia, postrzegania staje się w Szkole zasobem, z którym jednostki przystępują po raz pierwszy do gry, a raczej – jak widzi Bourdieu – do walki o przeżycie”¹⁰. Szanse jednostki zależą tu od posiadanego kapitału symbolicznego (materialnego, społecznego i kulturowego), zwłaszcza

⁷ M. JACYNO: *Iluzje codzienności. O teorii socjologicznej Pierre'a Bourdieu*. Warszawa, Wydawnictwo IFiS PAN, 1997, s. 28.

⁸ P. BOURDIEU: *Medytacje pascaliańskie*. Przeł. K. WAKAR. Warszawa, Oficyna Naukowa, 2006, s. 237.

⁹ P. BAERT, F. CARREIRA DA SILVA: *Teorie społeczne w XX wieku i dzisiaj*. Przeł. S. BURDZIEJ. Kraków, Zakład Wydawniczy „Nomos”, 2013, s. 37.

¹⁰ M. JACYNO: *Iluzje codzienności...*, s. 111.

od zasobów kulturowych, takich jak np. *habitus* językowy, który w dużej mierze warunkuje losy edukacyjne jednostki.

W szkole dochodzi do potwierdzania i wzmacniania różnic, „wokół których budują się tożsamości jednostek należących do różnych klas”¹¹ – w dużej mierze w oparciu o mit „wrodzonego talentu”¹² i wydawane werdykty szkolne. *Habitusy* podmiotów niejako pomagają zwalczyć ich aspiracje zwrócone w stronę niedostępnych celów i ukierunkować je na bardziej realistyczne, związane z szansami wpisanymi w zajmowaną pozycję.

Dzieciństwo, zdaniem Barbary Smolińskiej-Theiss, z jednej strony stanowi konstrukt wytwarzany przez dzieci, a z drugiej – dotyczy specyficznej sytuacji społecznej młodego człowieka, związanej z brakiem samodzielności i uzależnieniem od innych, z pozostawaniem pod zmiennym wpływem rodziny i szkoły, stanowiących niezbywalne elementy dzieciństwa¹³. Można uzupełnić słowami wskazanej autorki, że jest to swoisty świat społeczny dziecka, do którego ono przynależy i który je kształtuje – świat zarówno tworzony, jak i doświadczany przez dziecko, które „odbija ogólną społeczno-kulturową kreację rzeczywistości”¹⁴, równocześnie doświadczając jego indywidualnego wymiaru na skutek przynależności do określonej rodziny i grupy społecznej. W tym znaczeniu kategoria ta nabiera cech kształtujących człowieka, modelujących jego wzorce w oparciu o wywierane wpływy i organizowane doświadczenia – takie jej postrzeganie przez autorkę zbliża się do ustaleń teoretycznych Bourdieu.

Odwoływanie się badanych osób do tego okresu pozwala mocniej utwierdzić się w przekonaniu co do słuszności nadawania dużej wagi pierwotnym, bezpośrednim i osobistym doświadczeniom podmiotu rozwijającego się i poznającego świat¹⁵. Dzieciństwo to czas, który szczególnie obfituje w takie doświadczenia z uwagi na „rozmaitość odmian dziecięcej egzystencji, na jej zróżnicowanie wynikające z usytuowania społecznego”¹⁶. Według Katarzyny Stemplewskiej-Żakowicz te doświadczenia o charakterze zarówno fizycznym, jak i społecznym

¹¹ Ibidem, s. 114.

¹² P. BOURDIEU: *Medytacje pascaliańskie...*, s. 115.

¹³ B. SMOLIŃSKA-THEISS: *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*. Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, 2015, s. 280–281.

¹⁴ Ibidem, s. 43.

¹⁵ Przekonanie to wzmacnia prezentowane w licznych opracowaniach stanowisko Dana Lortie’ego, według którego socjalizacja zawodowa nauczycieli zaczyna się już w dzieciństwie – w okresie szkolnym, kiedy to jako uczniowie w trakcie wielogodzinnego pobytu w szkole obserwują czynności myślowe oraz działania nauczycieli w rozmaitych sytuacjach dydaktycznych i wychowawczych. W oparciu o ich interioryzację przenoszą zaobserwowane modele bycia nauczycielem do własnej praktyki zawodowej. D. LORTIE: *Schoolteacher*. Chicago, University of Chicago Press, 1975, za: H. KĘDZIERSKA: *Kariery zawodowe nauczycieli. Konteksty – wzory – pola dyskursu*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2012, s. 58.

¹⁶ J. ZWIERNIK: *Dziecięca codzienność w przestrzeni podwórka*. W: *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Red. D. KLUS-STAŃSKA, M. SZCZEPESKA-PUSTROWSKA. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2009, s. 402.

są przez człowieka odbierane, sytuowane i porządkowane w sposób indywidualny. Prowadzi to w toku ludzkiego rozwoju do nadbudowywania coraz bardziej złożonych konceptualnych konstrukcji, a co za tym idzie – do powstania osobistego sytemu przekonań, wartości i sposobów postępowania w życiu¹⁷.

Punkt widzenia wspomnianej autorki powstał w oparciu o teorie rozwoju poznawczego Jeana Piageta i Lwa Wygotskiego. W myśl koncepcji J. Piageta życie psychiczne i organiczne jednostki ukierunkowane jest na asymilację z otaczającym ją środowiskiem, za co odpowiedzialne są tworzone struktury (organy) psychiczne, nieustannie poszerzające swój zakres działania¹⁸. Psycholog odrzuca jednak całkowity determinizm wpływów środowiskowych na człowieka, zauważając, że nie jest on biernym uczestnikiem tego procesu, a jego aktywność polega na ciągłym konstruowaniu i dekonstruowaniu doświadczeń. L. Wygotski jest podobnego zdania, postrzegając dziecko jako aktywnego uczestnika świata społecznego, jednak silnie podkreśla znaczącą rolę kultury w jego rozwoju. Przekaz kulturowy dokonuje się w jego opinii za pośrednictwem innych (osób dorosłych, dojrzałych rówieśników). To dzięki nim dziecko wchodzi w relacje z określonymi sytuacjami¹⁹. K. Stemplewska-Żakowicz, biorąc pod uwagę oba stanowiska psychologiczne, eksponuje istotność rozwojową oraz wagę sięgania przez jednostkę do pierwotnych doświadczeń poznawczych, stanowiących dla niej centrum odniesienia dla każdego kolejnego doświadczenia, oraz wskazuje na ich łączność z zastanymi, gotowymi opisami wyników eksploracji innych ludzi, akceptowanymi przez społeczeństwo. Dorobek kulturowy staje się więc gruntem dla bezpośrednich doświadczeń poznawczych człowieka, który uzyskuje od innych liczne wskazówki niczym „gotowe mapy” obszarów wcześniej przez nich spenetrowanych²⁰.

Przyjęcie takiej perspektywy pozwala spoglądać na opisywane przez nauczycielki doświadczenia z dzieciństwa jako na epizody i zdarzenia niosące ze sobą pewne wzorce czy też, jak chce Bourdieu, zasady szacowania każdego późniejszego doświadczenia człowieka, pewne schematy tworzące i organizujące praktyki (działanie) oraz przedstawienia (widzenie, postrzeganie czegoś – zjawisk, ludzi itd.).

¹⁷ K. STEMPLEWSKA-ŻAKOWICZ: *Osobiste doświadczenie a przekaz społeczny. O dwóch czynnikach rozwoju poznawczego*. Wrocław, Wydawnictwo „Leopoldinum”, 1996, s. 33.

¹⁸ J. PIAGET: *Studia z psychologii dziecka*. Przeł. T. KOŁAKOWSKA. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006, s. 20.

¹⁹ L.S. WYGOTSKI: *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*. Przeł. B. GRELL. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006, s. 35.

²⁰ K. STEMPLEWSKA-ŻAKOWICZ: *Osobiste doświadczenie...*, s. 49.

5.2.1. Wchodzenie w rolę nauczyciela według wzorca – zabawa „w szkołę”

U wielu moich rozmówczyń powrót do lat dziecięcych nastąpił w momencie opowiadania o tym, jak zostały nauczycielkami. W ich wypowiedziach uobecniły się zapewnienia, że pragnienie zostania nauczycielem towarzyszyło im już od najmłodszych lat²¹. Przenosząc się pamięcią głównie do okresu wczesnoszkolnego, opowiadały, jak to (w wielu przypadkach) wracały ze szkoły i rozpoczynały zabawę „w szkołę”:

Ale swojego czasu to była moja zabawa, to była szkoła, szkoła, szkoła (M:ND:9:SP).

Natomiast ja jako dziecko już małe bawiłam się w szkołę i uczenie innych dzieci [...] (M:ND:12:SP).

Odkąd pamiętam do teraz mam jakieś stare dzienniki, gdzie będąc tam kilkunastu dziewczynką, ustawiałam miśki i one się musiały uczyć (K:ND:15:G).

Odwołując się do teorii rozwoju psychospołecznego Erika Eriksona, można powiedzieć, że badane osoby dokonywały rekonstrukcji modelowych sytuacji napotykanych w szkole, w taki właśnie sposób radząc sobie z doświadczeniami, z opanowaniem rzeczywistości²².

Wspomnieniom moich rozmówczyń towarzyszyły pozytywne emocje, o czym świadczył uśmiech na ich twarzach czy też ujawniany w trakcie wypowiedzi dobry nastrój. Pozwala to przypuszczać, że w przywoływanych chwilach z przeszłości zabawa była dla nich „niezastąpioną przystanią, służącą do regeneracji nadszarpniętego życia emocjonalnego po momentach trudnej żeglugi po morzu życia społecznego”²³. Stanowiła rodzaj terapii, na co wskazuje E. Erikson. Jako przychodzące ze szkoły dzieci nauczycielki mogły według swego uznania symulować i organizować przestrzeń szkolną, zarządzać przedmiotami czy zabawkami, np. uosabiającymi innych uczniów swojej klasy (w niektórych przypadkach w zabawie uczestniczyły inne osoby – rodzeństwo, kuzyni lub dzieci z sąsiedztwa), odzyskując w ten sposób poczucie panowania

²¹ Wcześniej już pisałam, że nie wszyscy spośród badanych kierowali się w wyborze zawodu nauczyciela motywacją wewnętrzną, związaną z odczuwaniem zamiłowania do zawodu lub nauczanego przedmiotu, czy też jak w niektórych przypadkach – nieodpartą chęcią pracy i obcowania z dziećmi. Część moich rozmówców przyznaje, że kierowała się czynnikami pozaosobowymi, związanymi z poniesionymi „porażkami edukacyjnymi” i niespełnionymi aspiracjami zawodowymi (np. nieudana próba dostania się na „wymarzony” kierunek studiów).

²² E.H. ERIKSON: *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Przeł. P. HEJMEJ. Poznań, Dom Wydawniczy „Rebis”, 2000, s. 232.

²³ Ibidem, s. 231.

nad rzeczywistością, osławiając ją. W mojej interpretacji może stanowić to sygnał odczuwania przez nie w dzieciństwie napięć emocjonalnych wywołanych nową sytuacją niosącą ze sobą pewne doświadczenia – chociażby przymus uczenia się, o którym mówi jedna z badanych nauczycielek w cytowanej przeze mnie wypowiedzi. Brak danych (a także i kompetencji) nie pozwala mi na rozwinięcie analiz w tym kierunku, wiele jest jednak doniesień badawczych, które opisują sytuację ucznia w szkole jako trudną czy wręcz opresyjną²⁴, niosącą ze sobą negatywne przeżycia i emocje oraz deficyty w różnych zakresach jego edukacyjnego funkcjonowania²⁵.

W kilku relacjach z dziecięcych zabaw pojawił się dziennik jako atrybut nauczyciela:

Dziennik;;; prowadziłam, no lubiłam się tak bawić, zresztą ciotkę miałam nauczycielkę, która mi prawdziwy dziennik przyniosła (M:ND:1:SPZPG).

To znaczy nie wiem, ja cały czas miałam dzienniki jako mała dziewczynka (M:ND:9:SP).

Przywołanie akurat dziennika lekcyjnego w nauczycielskich opowieściach (słowa o posiadaniu dziennika jedne nauczycielki wypowiadają z udawaną dumą w głosie, inne z autentycznym podkreśleniem wyjątkowości posiadania „prawdziwego” dokumentu czy chociażby imitującego takowy) jest według mnie znamienne. Oprócz tego, że dokumentuje on m.in. prowadzone przez nauczyciela zajęcia lekcyjne, to zawiera dane osobowe uczniów oraz oceny, które uzyskują oni z przedmiotów nauczania lub za tzw. zachowanie. Stanowi więc formę pisemnej rejestracji pracy nauczyciela oraz osiągnięć uczniów, przy czym „przywilej” oceniania przynależy nauczycielowi – to on nadal decyduje o końcowej ocenie, przesądzającej o promowaniu lub niepromowaniu ucznia do następnej klasy. Poza tym tylko on dokonuje stosownych wpisów, często będących cyfrowym uzgodnieniem stopnia opanowania wiedzy czy umiejętności przez uczniów. Sfera ta jest zatem niedostępna dla uczniów, a dziennik staje się uosobieniem

²⁴ Jedną z takich publikacji jest książka Marii Dąbrowskiej-Bąk i Katarzyny Pawełek zatytułowana *Opresja w szkole*, w której autorki pokazują istniejące od dawna już w szkole destrukcyjne wpływające na jednostkę zjawiska, takie jak: przymus, przemoc, agresja itp., oraz to, że ich źródłem nie są jedynie zachowania i postępowanie aktorów życia szkolnego, ale problem tkwi głębiej – w centralnym i nieudolnym zarządzaniu szkołą. M. DĄBROWSKA-BĄK, K. PAWEŁEK: *Opresja w szkole*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2014.

²⁵ Na szczególną uwagę zasługuje opracowanie zespołu badawczego kierowanego przez Marię Dudzikową, stanowiące studium teoretyczno-empiryczne, w którym odnajdujemy krytyczny obraz szkoły oraz charakterystykę jej najbardziej newralgicznych obszarów. (*Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*. Red. M. DUDZIKOWA, R. WAWRZYŃIAK-BESZTERDA. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010). Z niepokojem spoglądają na szkołę autorzy tekstów w opracowaniu *Dokąd zmierza polska szkoła?* Red. D. KLUS-STANISKA, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2008).

braku możliwości wkraczania na jej teren. Nauczyciel w oczach dziecka staje się więc osobą władną decydować i przesądzać nie tylko o zasadniczych kwestiach na lekcji (np. o jej tematyce), ale także o jego losie. Ma również moc budowania obrazu dziecka jako ucznia na podstawie stawianych mu stopni – klasyfikowania go, wyznaczania mu miejsca wśród zwycięzców (uzyskujących dobre wyniki) lub przegranych (zdobywających negatywne oceny). Dziennik w narracjach stanowi atrybut i symbol nauczycielskiej władzy, związany jest z wczesnym uświadomieniem sobie przez badane osoby ich miejsca jako uczniów w hierarchicznym układzie oraz z kształtowaniem się poczucia umiejscowienia w przestrzeni społecznej szkoły.

Obecnie pozycja zajmowana przez nauczycieli jest odmienna, ale owo poczucie pozostało (*habitus*). Utrwalone nawyki nakazują im postrzegać siebie dzisiaj jako osoby, którym przynależy jest prawo do decydowania o wszystkim na lekcji, i tylko *czasem pozwalają* na małe odstępstwa od tego, o czym opowiada nauczycielka języka polskiego, mówiąc o ogólnym porządku i przebiegu swoich lekcji:

[...] są czynności organizacyjne, czyli sprawdzenie obecności, podanie tematu, podanie celów lekcji, chociaż nie zawsze do końca, ponieważ **pozwalam uczniom po lekcji czasem wymyślić temat** i to im jeszcze sprawia niesamowitą satysfakcję, że ja ich ten temat wymyślony przez nich wpisuję do **dziennika**, więc oprócz tego, że oni sobie ten temat wpisują do zeszytów, to wiedzą jeszcze, że taki temat, który wymyślili, jest wpisany do **dziennika** (J:ND:17:SP i G).

Zdarza się, że nauczyciel incydentalnie przyzwala uczniowi na wkraczanie w jego przestrzeń decyzyjną. Chwilowa zamiana ról wydaje się jedynie podkreślać i podsycać świadomość tego, co jest przynależne nauczycielowi, a co uczniowi. Uwidacznia się tu pedagogiczny konserwatyzm, w którym role ucznia i nauczyciela są wyraźnie zaznaczone i niezmiennie, zasadzają się na stałym prymacie jednych (nauczycieli) względem drugich (uczniów)²⁶.

Wypowiedzi osób badanych pozwalają dostrzec inny, nieporuszany przeze mnie jeszcze kontekst podejmowanych zabaw „w szkołę”, a także ich inne znaczenie. Osoby te wchodziły w rolę nauczyciela zgodnie z konstytuującym się na bazie spostrzeżeń i szkolnych doświadczeń wzorcem. Na tej podstawie modelowały swoje zachowania w trakcie zabawy:

Często bawiłam się w szkołę z moimi kuzynami, z moim bratem i dziećmi z sąsiedztwa, tak że to było gdzieś w moim sercu. No myślę, że gdzieś miałam takie pragnienia, takie marzenia. Po prostu się widziałam w tej **roli** (B:NK:7:SP).

²⁶ Por. G.L. GUTEK: *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*. Przeł. A. KACMAJÓR, A. SUŁAK. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2003.

Realizowana dzięki zabawie potrzeba imitowania szkolnej rzeczywistości związana była z chęcią naśladowania nauczyciela, wejścia w jego rolę i odgrywania jej w oparciu o scenariusz powstający w ich umysłach na podstawie tego, czego doświadczali.

Opisy zabaw oraz wspomnienia z dzieciństwa powracające w nauczycielskich narracjach ujawniły tworzący się na bazie szkolnych doświadczeń badanych wzorzec nauczyciela, odsłaniając tym samym ich *habitus*. Dzięki tym opisom można pokusić się o zrekonstruowanie tegoż wzorca, modelu ustrukturuwanego w dzieciństwie, czego podejmuję się w dalszej części niniejszego opracowania.

5.2.2. Habitualny wzorzec nauczyciela

Jednym z celów mojego projektu badawczego stała się częściowa rekonstrukcja (na podstawie danych empirycznych zgromadzonych dzięki wywiadam) nauczycielskich *habitusów*. Dążąc do tego, usiłuję w niniejszym rozdziale odpowiedzieć na pytanie: Jaki pierwotny wzorzec nauczyciela nabyły w dzieciństwie badane przeze mnie osoby?

Nie wszystkie moje rozmówczynie odsłaniały swoje *habitusy*, opowiadając o tym, jak zostały nauczycielkami. Wspomnienia doświadczeń z dzieciństwa przewijały się w różnych momentach ich narracji. Jedna z nauczycielek (ucząca języka polskiego w szkole podstawowej i w gimnazjum) wspominających czasy szkolne opowiada:

*Ja miałam na przykład taką nauczycielkę muzyki, która **czuwała nad dyscypliną** i wszyscy byli tak wygimnastykowani i wyćwiczeni, że nawet wchodząc na muzykę, staliśmy przed klasą w parach i nie daj Boże, żeby ktoś był poza. Wchodziliśmy do klasy bardzo cichutko, bardzo spokojnie i pani miała taką dyscyplinę, że **wszyscy byli jej podporządkowani** [...]. Mam do dzisiaj kontakt z tą panią i szanuję ją właśnie za to, że przedmiot lekki – muzyka, a wszyscy jednak byliśmy tak wyćwiczeni, że każdy był podporządkowany jednak tej dyscyplinie i jaką ona sobie lekcję... jaką sobie atmosferę na lekcji stwarzała. I mało tego, muszę powiedzieć, że się wszyscy tej muzyki uczyliśmy (J:ND:17:SP i G).*

Polonistka jako uczennica doświadczyła od swojej nauczycielki muzyki (choć warto zwrócić uwagę, że podaje ją jako jeden z przykładów, a więc nie musiał to być jej jedyny nauczyciel o autorytarnej orientacji zawodowej) rygoru i dyscypliny, co postrzega jako słuszne i cenne. Za takie również wydaje się uważać podporządkowanie się uczniów dyrektywnemu nauczycielowi, którego jako pewnej konieczności doświadczyła w kontakcie z autorytarną nauczycielką muzyki, potrafiącą (dzięki zabiegom przypominającym raczej tresurę uprzedmiotawiającą uczniów) w jej mniemaniu zadbać o „odpowiednią” atmosferę w klasie. Nauczycielka wydaje się przekonana, że właśnie taki klimat w klasie

skutecznie „zachęca” uczniów do nauki. Zdaniem Bogusława Śliwerskiego bez względu na to, czy dyscyplina w szkole traktowana jest jako jeden ze sposobów czy środków wychowania mających na celu podporządkowanie wychowanków obowiązującym normom czy też jako jeden z celów wychowania do posłuszeństwa, zawsze „[...] stanowi o typowym dla autokratyzmu pedagogicznego sprawowaniu przez pedagoga władzy wychowawczej nad wychowankiem lub grupą wychowanków, określa wzajemne stosunki między nimi, obejmuje cały zestaw narzędzi i technik behawioralnego ich karania oraz nagradzania, doprowadzania ich do stanu porządku i posłuszeństwa, skłaniania do pożądaných zachowań, wyzwalania nieustannej gotowości do panowania nad sobą i wyrabiania niezbędnych ku temu nawyków”²⁷. Słowa te pozwalają stwierdzić, że nauczycielka doznała w dzieciństwie autorytarnej organizacji przestrzeni szkolnych doświadczeń, przez co pozbawiono ją szans na synchroniczne nałożenie się perspektywy dziecka i osoby dorosłej, na wspólnotowe uzgadnianie ładu społecznego (którego mikroświat szkolny wydaje się częścią), a także możliwości samookreślenia się w roli ucznia, samostanowienia o sobie, uzgadniania czy negocjowania racji z pozycji podmiotu²⁸.

Chcąc dociec, czy ten nabyty wzorzec (*habitus*) uobecnia się w innych momentach narracji tej nauczycielki, co mogłoby świadczyć o tym, że stanowi on trwałą zasadę tworzącą i organizującą jej praktyki oraz przedstawienia, poszukiwałam w wywiadzie fragmentów, w których nauczycielka mówiła o dyscyplinie (jako kategoria o mniej analitycznym i teoretycznym charakterze niż *habitus* została ona wyłoniona w trakcie wczesnych analiz). W efekcie *habitus* ujawnił się i pozwolił potwierdzić we fragmencie dotyczącym prowadzonych przez nią lekcji:

[...] oczywiście przed wejściem do klasy po dzwonku **nie mogą** wejść chaotycznie u mnie (-), bo tak mi się wydaje, że jak zadzwoni ten dzwonek i oni chaotycznie do tej klasy wejdą, to ten chaos się im udzieli i on będzie trwał przez te 45 minut. Natomiast jeżeli jest dzwonek i oni **wiedzą**, że zaraz będą wchodzić na lekcję i **muszą** się wyciszyć, **muszą** się ustawić w pary i to już jest jakieś takie wprowadzenie spokoju i **uświadomienie im** tego, że już nie ma czasu na rozmowy, nie ma czasu na rozbiegane myśli, że **trzeba** się koncentrować, bo teraz będzie język polski²⁹. Wchodzą parami, w ciszy, później oczywiście **muszą wypakować**

²⁷ B. ŚLIWERSKI: *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2015, s. 260–261.

²⁸ K. STEMPLEWSKA-ŻAKOWICZ: *Osobiste doświadczenie...*, s. 23.

²⁹ Opis ten budzi analogiczne skojarzenia z ustaleniami empirycznymi Petera McLarena – reprezentanta radykalnej pedagogiki amerykańskiej, który prowadząc badania nad rytuałami szkolnymi, wyodrębnił m.in. cztery stany interakcyjne zaznaczające się w kluczowych momentach kształcenia i będące różniącymi się dyspozycjami czy stylami zachowania się oraz reagowania uczniów w określonych sytuacjach na pewne zdarzenia, ludzi itp., a mianowicie: stan „z ulicy”, stan „uczniowski”, stan „domowy” i stan „podniosły”. Badacz ten ustalił, że z uwagi na sprawowaną szkolną kontrolę nauczycielską najistotniejsze okazuje się utrzymanie izolowania stanu „uczniowskiego” (polegającego na gotowości „wywiązywania się” i pełnienia roli ucznia) od pozostałych –

swoje zeszyty, podręczniki czy ewentualnie jakieś pomoce, które mają przynieść na lekcję (J:ND:17:SP i G).

Używane przez nauczycielkę czasowniki, wyrażające stosowany przez nią przymus w stosunku do ucznia, odsłaniają jej autorytarny styl funkcjonowania w zawodzie. Sama doświadczając go jako dziecko, obecnie jako nauczycielka również go wywiera, wykorzystując te same sposoby, które zaobserwowała w dzieciństwie u swojej nauczycielki. Istotne według mnie i warte zauważenia (gdyż brzemiennie w skutki) jest to, że uczniowie, podobnie jak ona w przeszłości, doświadczają autorytaryzmu i hierarchicznego porządku, przez co kształtują się u nich te same pierwotne struktury poznawcze i motywacyjne (*habitusy*), określające to, co należy lub czego nie należy czynić, co konieczne lub niekonieczne³⁰. Sama nauczycielka przyznaje (a nawet podkreśla, wyraźnie to akcentując), że *oni wiedzą*, jak się mają zachować i jak postępować zgodnie z jej oczekiwaniami, a więc częściowo nabyli już te trwałe dyspozycje (*habitusy*), wpojone im poprzez „[...] możliwości, swobody i konieczności, ułatwienia i zakazy wpisane w warunki obiektywne”³¹. Tworzy się ich podstawa praktycznego poznania i uznania granicy między dominującymi a zdominowanymi. W taki sposób reprodukowane są stosunki władzy i panowania jednych (nauczycieli) nad drugimi (uczniami) w szkole, będącej *połem* życia społecznego, dozwolone lub zabronione praktyki życia codziennego uczniów, stawiające wyraźną granicę między tym, co może nauczyciel, a co uczeń. W szkole dochodzi do wpajania kolejnym generacjom uległości i podporządkowywania się jako czegoś wartościowego i pożądanego, gwarantującego powodzenie i dobre w niej funkcjonowanie. Na skutek tego staje się ona (choćby dla niektórych) terenem realizacji *przemocy symbolicznej*.

Przekrojowe analizy narracji moich rozmówczyń pozwalają stwierdzić, że wszystkie badane przy różnych okazjach jako dzieci doświadczały szkolnej dyscypliny, będącej przejawem autorytaryzmu pedagogicznego oraz narzędziem pomocnym w utrzymaniu hierarchicznego porządku, dającego nauczycielowi władzę nad uczniem i pozwalającego decydować o tym, kiedy i co ma on czynić

zwłaszcza stanu „z ulicy”, pozwalającego na spontaniczność emocjonalną oraz wprowadzającego swobodę i ruch. Cytowany przeze mnie fragment wypowiedzi nauczycielki odsłania (w mojej interpretacji) jej koncentrowanie się we wstępnej fazie lekcji na potrzeby realizacji charakteryzowanego przez P. McLarena zdecydowanego oddzielania stanu „uczniowskiego” – wymagającego uciszenia się i koncentracji, nabrania powagi i dostosowania się do egzekwowanego przez nauczycielkę ładu – od stanu „z ulicy”. P.L. McLAREN: *Schooling as a Ritual Performance. Towards a Political Economy of Educational Symbols and Gestures*. Foreword by H.A. GIROUX. London, Routledge & Kegan Paul, Boston–Hanley 1986, za: L. WITKOWSKI: *Wokół teorii i praktyki rytuałów szkolnych. Studium recenzyjne*. W: H.A. GIROUX, L. WITKOWSKI: *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010, s. 385–401.

³⁰ P. BOURDIEU: *Medytacje pascaliańskie...*, s. 211.

³¹ IDEM: *Zmysł praktyczny...*, s. 73.

w szkole w oparciu o strukturujący się wzorzec. Ujawniły także, że będąc teraz nauczycielkami, czują się wręcz powołane do tego, aby kształtować u swoich uczniów odpowiednie – ich zdaniem – i wymagane wycucie swego miejsca w hierarchicznie konstruowanych stosunkach społecznych *poli* szkolnego. Odzwierciedla to stosowana przez rozmówczynie systematyka oddziaływań nauczycielskich oraz odsłonięta dzięki temu ich behawioralna natura, zasugerowana doborem określeń stosowanych bardziej w opisie instytucji wojskowej niż szkoły:

[...] cały czas to są dzień w dzień jakieś drobiazgi, prawda, gdzie cały czas muszę te dzieci jak gdyby musztrować, trochę ich dyscyplinować, prawda. [...] Te dzieci trzeba dyscyplinować na zasadzie tego, co mówią, no zdarza się, że mówią coś jeden do drugiego czy do nauczyciela, prawda, bez tego hamulca po prostu, np... A to np. ma pani brzydkie, a to... nie wiem, to co wyniesione z domu, tej kultury jednak mimo wszystko. Mi się jednak wydaje, że od tej strony, że dziecko powinno wiedzieć, co można powiedzieć dorosłemu, bo jeszcze między sobą, prawda, ale też, że nie mają tego dystansu do nauczyciela, że jednak nie wolno tego powiedzieć (Z:ND:5:SP).

Słowa nauczycielki odsłaniają przekonanie o potrzebie kształtowania u dzieci wycucia, jak powinny się zachowywać i postępować, aby nie naruszać ustalonych pozycji w relacjach z innymi, stojącymi wyżej.

U większości moich rozmówczyń zaznacza się spojrzenie na dyscyplinę jako coś niezbędnego w szkole. Jedna spośród nauczycielek (ucząca języka francuskiego) wyraża swoje uogólnione spostrzeżenie na temat dyscypliny w szkole: *[...] jak nie ma dyscypliny, to po prostu chaos się pojawia, a uczeń wykorzystuje to bardzo, bardzo, mając świadomość nieakceptowania współcześnie takiej postawy. Opowiada także, jak ważne jest dla niej to, aby wpoić uczniowi właściwe, kulturalne zachowanie:*

[...] i dlatego czasami dziecko u mnie wchodzi trzy razy do sali, aż się samo przekona, ja tylko palec pokazuję, ale dzieci są bardzo czujne i [...] bardzo dobrze to wyczuwają. Na początku były bardzo rozdarłe, ale teraz już, powiem brzydko, tak się wycwaniły, że doskonale wiedzą, co można (A:ND:16:SP i G).

Uczniowie dzięki behawioralnym oddziaływaniom wychowawczym nauczycielki nabierają wycucia, jak mają się zachowywać i postępować. Warto podkreślić, że badana, doświadczając dyrektywnej postawy nauczycieli w czasach, kiedy była uczennicą, pozwala na to, aby owe doświadczenia stanowiły matrycę i wzorzec jej dzisiejszych nauczycielskich działań:

To samo jest w gimnazjum, się oburzali, że muszą iść w miarę parami, nie, jak gdzieś tam wychodzimy. A ja mówię: „Słuchaj. W liceum, jak przyszedłam do teatru, to pani nas ustawiała w rzędki” (A:ND:16:SP i G).

Odsłonięty na podstawie nauczycielskich narracji fragment obrazu szkoły pozwala stwierdzić, że bywa ona miejscem panowania narzuconego ładu i dyscypliny. Wydaje się ona reprodukować i utrzymywać tradycyjny porządek oraz hierarchię³², w której uczeń jako niedojrzały członek społeczności, nieznający jeszcze dorobku kulturowego, znajduje się u samego jej podnóża. Jego powinnością staje się podporządkowanie temu reprodukowanemu porządkowi. Można powiedzieć, że w szkole nadal wybrzmiewają nuty konserwatywnej pedagogiki z behawioralną partyturą w tle. Dyktuje ona funkcjonowanie jednostek opierające się na przystosowywaniu się do wytworzonych warunków, co tym samym przysposabia je w przyszłości do tak ukierunkowanej egzystencji w szerszych strukturach społecznych o określonym ładzie. Na akceptację zasługuje zatem skłonność uczniów do podporządkowywania się ustalonym regułom szkolnego funkcjonowania.

Postrzeganie dyscypliny jako czegoś pożądanego i naturalnie obecnego w klasie szkolnej wzmocniane jest przez dyrektorów szkoły, patrzących akceptującym i łaskawym okiem na tych, którzy potrafią *wypracować sobie dyscyplinę*:

[...] już od niejednej pani dyrektor słyszałam, [...] dostawałam np. trudnego ucznia, dokładano mi uczniów i słyszałam: „Ty sobie poradzisz. Ty dasz radę”. Na przykład z trudną klasą. Potrafię wypracować dyscyplinę w klasie, nawet jeżeli mam trudnych uczniów. Raz, że mam silny charakter, to pierwsza rzecz. Druga, że jestem konsekwentna i mam mocny głos. Ja na dzieci nie lubię krzyczyć i robię to bardzo rzadko. Natomiast konsekwentnie mają robić to, czego ja od nich oczekuję. (-) Choćbym miała paść i przestać mówić, to po prostu; po prostu tego wymagam, bo konsekwencja to jest najważniejsza rzecz. One wiedzą, co mogą, czego nie mogą, są jasne reguły i jak tylko przychodzą, no wiadomo, że na początku jest to tak delikatnie;;, dzieci się nie zna, prawda, ale stanowczo, więc jak przekracza e;;; granice albo to, na co żeśmy się umówili, no to musi ponieść konsekwencje, czyli nie jest np. nagradzane albo wyłączane z zabawy. No wypracowuję tą dyscyplinę przede wszystkim dlatego, że ja mam dość mocny charakter i ja sobie nie dam wejść dzieciom na głowę. Po prostu. Mówię, że stworzona jestem pewnie do uczenia. @ @ @. Przemocy fizycznej im nie wolno stosować. Muszą się nauczyć słuchać drugą osobę, kiedy mówi (M:ND:12:SP).

Dzięki rygoryzmowi i uzyskiwanej dominacji nad dziećmi (wydaje się – różnorodnymi sposobami, głównie konsekwencją w dążeniu do totalnego podporządkowania sobie ich aktywności dzięki werbalnej agresji, behawioralnemu operowaniu nagrodami lub karami) cytowana przeze mnie nauczycielka deklaruje, że z zadowalającym skutkiem (dla niej samej i oceniających ją dyrektorów) potrafi zbudować w każdym uczniu świadomość tego, co dopuszczalne, mile wi-

³² Hierarchiczny porządek panujący w szkole oraz dyscyplina charakterystyczne są dla konserwatywnego paradygmatu w pedagogice, o czym obszernie pisze Gerald Lee Gutek. G.L. GUTEK: *Filozoficzne i ideologiczne podstawy...*, s. 205.

dziane, a nawet konieczne, oraz co niedopuszczalne i zabronione, a więc mówiąc językiem teorii Bourdieu – wzorzec (*habitus*) pozwalający wykluczyć wszystkie „szaleństwa” i ekstrawagancje, wszystkie zachowania nieuchronnie skazane na negatywne sankcjonowanie³³. Pozwala to potwierdzić tezę, że szkoła nadal jest „instytucją, w której zgodnie z jej strukturą organizacyjną są osoby sprawujące władzę (dyrekcja, nauczyciel, administracja) oraz osoby jej podlegające (niektórzy nauczyciele, uczniowie, rodzice, niektórzy pracownicy administracji)”³⁴.

Badane osoby podejmujące wątek dyscypliny w swoich opowieściach pozwoliły odczytać inne znaczenie tej kategorii. Nie wydaje się ona jedynie narzędziem odtwarzania wzorców (*habitusów*) uczniów zapewniających trwanie ich doświadczeń zamienionych w schematy postrzegania, myślenia i działania, pozwalających nie przeminąć praktykom związanym ze szkolną dominacją nauczycieli nad uczniami, ale instrumentem sprzyjającym utrzymaniu się transmisyjnego i odtwórczego nauczania w szkole, skoncentrowanego głównie na przekazywaniu uczniom wiedzy:

Dyscyplina jest potrzebna do prowadzenia zajęć. Nie przeprowadzimy zajęć, jeśli jest 27 dzieci i każdy może zrobić, co chce, no nie ma szans (M:ND:12:SP).

Ja sobie nie wyobrażam sytuacji, że ja tłumaczę coś bardzo ważnego i ktokolwiek inny w tym czasie mówi albo nikt... Zdarza się, że ktoś jest nieskupiony na tym, co ja przekazuję. No nie ma takiej możliwości, jak ja coś tłumaczę, żeby ktoś nie słuchał, bo nie jest w stanie tego zrozumieć. Ja sobie nie wyobrażam przeprowadzenia lekcji y;; jeżeli każdy uczeń robi co chce [...] (K:ND:15:G).

5.2.3. Ukierunkowanie nauczycieli na przekaz wiedzy – nauczycielskie *illutio*

W trakcie prowadzonych analiz odsłoniło się to, że głównym celem nauczycielek wydaje się przekaz wiedzy, a ściślej – realizacja treści przewidzianych w programie nauczania³⁵ dzięki metodom podającym³⁶. Transmisję wie-

³³ P. BOURDIEU: *Zmysł praktyczny...*, s. 76.

³⁴ B. ŚLIWERSKI: *Edukacja (w) polityce...*, s. 261.

³⁵ Zaświadczają tym samym o swym ukierunkowaniu i przywiązaniu do pozytywistycznej tradycji pojmowania nauczyciela, uznającej za słuszne postrzeganie go jako osoby wdrażającej program, a nie takiej, która poddaje każdorazowo swoje zawodowe postępowanie refleksji i namysłowi. Kwestię tę porusza Henry Armand Giroux w wywiadzie z Lechem Witkowskim. Zob. H.A. GIROUX, L. WITKOWSKI: *Edukacja i sfera publiczna...*, s. 75.

³⁶ Stanowi to opozycję do zaobserwowanego przez Christophera Daya odchodzenia od ograniczonego spojrzenia na kształcenie jako na „proste akty dostarczania wiedzy” na rzecz postrzegania go jako moralnej praktyki niewykluczającej jej technicznego wymiaru, lecz umieszczającej go w szerszym kontekście wartości edukacyjnych. Ch. DAY: *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*. Przeł. J. MICHALAK. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2008, s. 24.

dzy pojmują one jako rygor oraz konieczność podporządkowującą sobie ich nauczycielskie praktyki. Staje się ona więc wplecionym w podstawę ich działań *illusio*, „praktyczną wiarą” w to, że dzięki wypełnianiu wymogów *pola* zachowają w nim swe umiejscowienie³⁷. Można powiedzieć, że badane kobiety, nabywszy *praktycznego opanowania* (*zmysłu praktycznego*) logiki swego codziennego życia zawodowego, kierują się nim. Dzięki posiadaniu pragmatycznego i cielesnego wyczucia swojego miejsca wcieliły struktury otaczającej je rzeczywistości edukacyjnej, a tym samym nabyły zdolności odnajdywania się w niej. „Rzeczą do zrobienia” (*pragmata*) określają głównie realizację programu nauczania jako zobiektywizowaną konieczność.

Uleganie wskazanej „iluzji” (mówiąc językiem Bourdieu) jest cechą znamieną dla całej grupy moich rozmówczyń:

*No myślę główny cel – przekazanie wiedzy, **przekazanie wiedzy** i (---) takie prowadzenie lekcji, żeby, żeby;;; uczeń słuchał i;;; był;;; zajęty uczeniem się (M:ND:4:G).*

*To [nauczycielka matematyki mówi tu o – jej zdaniem – zbędnych szkoleniach, niczego nie wnoszących do jej pracy – M.Z.-B.] **utrudni pracę nauczycielowi, nauczyciel się nie może skupić na tym, co **najważniejsze**, czyli na tym **przekazywaniu wiedzy**** (K:ND:15:G).*

Wypowiedzi te charakteryzują wspólne stanowisko badanych przeze mnie osób, które wydają się całkowicie ukierunkowane na program, nie zaś na ucznia. Owo ukierunkowanie dostrzegalne jest w tych fragmentach ich wypowiedzi, z których wynika, że w swych codziennych działaniach nastawione są na przekaz informacji oraz sugestywne eksponowanie prawidłowego podejmowania oraz wykonywania stawianych im zadań. Dyktuje ono postrzeżenie ucznia jako tego, który biernie podporządkowuje się dorosłemu, wykonując jego polecenia i powielając prezentowane przez niego wzorce. Brak w nich miejsca na spontaniczne uczestnictwo w aranżowanych przez nauczyciela sytuacjach autentycznego zdobywania przez uczniów wiedzy, okazji do eksperymentowania i badania, samodzielnego podejmowania prób rozwiązywania problemów. Na tej podstawie oraz korzystając z ustaleń Ewy Filipiak³⁸ można powiedzieć, że taki obraz nauczycielskich działań świadczy o wskazanej orientacji.

³⁷ W nawiązaniu do rozważań Marii Czerepaniak-Walczak poświęconych relacjom władzy, wiedzy i wolności można, jak sądzę, powiedzieć, że badane przeze mnie nauczycielki dały się przekonać i uległy szczególnemu typowi władzy, a mianowicie wskazanej przez Barry’ego Hindsa „mocy utrzymywania innych ludzi w fałszywym przekonaniu o tym, gdzie leżą ich interesy” (M. CZEREPANIAK-WALCZAK: *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2004, s. 21–22).

³⁸ E. FILIPIAK: *Rozwijanie zdolności uczenia się: z Wygotkim i Brunerem w tle*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2012, s. 109.

O tym, jak mocno rozmawiające ze mną kobiety przywiązane są do programów i jak głęboko są przeświadczone o konieczności ich realizacji, przekazują słowa jednej z nauczycielek języka polskiego, dopiero drugi rok pracującej w szkole (podstawowej i gimnazjum). Niezwykle silnie wydaje się ona przekonana do idei szkoły przekazującej uczniowi wiedzę, a swoją rolę widzi w praktycznym jej urzeczywistnianiu. Wzburzona, podniesionym głosem opowiada o sytuacji, kiedy to zmuszona była uzasadnić uczniowi jego ocenę na koniec roku, postawioną mu w oparciu o stosowane przez nią kryterium opanowania odpowiedniej (zadanej) porcji wiedzy. Ocena okazała się niska w porównaniu z wynikiem zewnętrznego egzaminu gimnazjalnego. Nauczycielka nie akceptuje sytuacji, w której według niej dobry uczeń – ten, który posiadał duży zasób wiedzy – ma mniejszą możliwość wykazania się na egzaminie niż ten, który w jej ocenie nie wywiązał się z obowiązku przyswojenia sobie odpowiednich treści. Wydaje się to uderzać w jej poczucie spełniania się jako nauczycielki przekazującej uczniom wiedzę. Budzi przekonanie nie tylko o niekompetentnej i niesprawiedliwej ocenie samego ucznia, ale także o niedocenianiu jej pracy i wysiłku, jaki włożyła w proces związany z przekazaniem uczniom wiedzy (wspomina o tym w innym miejscu swojej narracji, opowiadając, jak jeszcze przed rozpoczęciem zajęć lekcyjnych organizuje dla uczniów wczesnoporanne konsultacje):

POTEM PRZYCHODZI DO MNIE UCZEŃ... W ubiegłym roku była taka sytuacja: dopuszczający na koniec, egzamin napisany na 78%. Pyta mnie, dlaczego on ma dopuszczający. Ja mówię, no bo egzamin sprawdza zupełnie inne umiejętności i musisz być tego świadomy, ja Ciebie tutaj oceniam: jak pracujesz na lekcji, jak podchodzisz do mojego przedmiotu, jaką masz wiedzę, A MASZ MAŁĄ WIEDZĘ I TEN EGZAMIN TEGO NIE SPRAWDZIŁ. OWSZEM, SPRAWDZIŁ TWOJĄ INTELIGENCJĘ, BŁYSKOTLIWOŚĆ, LOGIKĘ (-), natomiast... (-) No tutaj mam taki zarzut, jeśli chodzi o te egzaminy gimnazjalne. Nie wiem, jak to jest z innymi przedmiotami, natomiast z języka polskiego... Matura też to teraz pokazała ostatnio – test i wypracowanie. I JAK MA WYKAZAĆ SIĘ TEN UCZEŃ, KTÓRY TU U MNIE PRZEZ TRZY LATA ŚWIETNIE PRACOWAŁ, WIE BARDZO DUŻO, ORIENTUJE SIĘ W TEJ HISTORII LITERATURY? NIE MA MOŻLIWOŚCI, BO TERAZ ROZPRAWKA, KTÓRA JEST NA STRONĘ, CZY CHARAKTERYSTYKA POSTACI NIE ZWERYFIKUJE TEGO, WRĘCZ PRZECIWNIE, UCZEŃ, KTÓRY NIE NAPISZE ZA DUŻO, ALE NAPISZE DOSYĆ DOBRZE, NIE MA PROBLEMU ZE STYLEM WYPOWIEDZI, CZASAMI MA LEPSZY WYNIK NIŻ TEN UCZEŃ BARDZO DOBRY (D:NK:2:SP i G).

Słuszne, według mnie, wydaje się wiązanie stawianego sobie przez nauczycielki celu z inną, nadrzędną przesłanką ich działań, jaką okazała się chęć utrzymania w *polu* edukacyjnym³⁹:

³⁹ Badane przeze mnie kobiety nie są w swych dążeniach odosobnione, gdyż jak się okazało w świetle przeprowadzonych przez Felicjana Byłoka badań nad przemianami konsumpcji w Polsce,

Wszystko idzie w jakąś taką stronę, że ważne... że się dostaje jakąś tam nagrodę, a nie że uczeń jest jakoś tam zadowolony. Dla każdego teraz liczy się przede wszystkim praca, (-) co jest też zrozumiałe, prawda (A:ND:16:SP i G).

Badane osoby przekonane są (*illusio*), że przekazując uczniom wiedzę (sztywno określoną w podstawie programowej), spełniają swój podstawowy obowiązek (z którego są rozliczane, o czym informują w przytoczonych dalej słowach), a to z kolei gwarantuje im możliwość wykonywania tego zawodu. Powielając schematy z przeszłości i kierując się chęcią transmisji wiedzy, stają jednak w tym momencie w opozycji do coraz mocniej akcentowanej konieczności zrywania z zapoznawaniem uczniów z wiedzą pochodzącą z zewnątrz, z wiedzą zastaną, a nie rekonstruowaną w procesie interpretacji oraz negocjacji. Krępują tym samym możliwość zaistnienia odmiennego od znanego sobie ładu oświatowego, zrywającego z transmisyjną i monologową edukacją, w której rolę szkoły jest przekaz prawomocnej wiedzy, rolą zaś nauczyciela – stanie na jej straży oraz dbanie na mocy uprzywilejowanej pozycji o jej przyswajanie przez uczniów⁴⁰. Ponadto nauczycielki odczuwające przymus bezrefleksyjnej realizacji programu⁴¹ (dokumentujący się w wywiadach) wydają się nie rozumieć potrzeby oraz istotności uczniowskiego współtworzenia rzeczywistości poznawanej, o której mówi Jerome Bruner, podkreślając nierozłączność procesów poznawania oraz kreowania rzeczywistości. Blokują zatem także sposobność doświadczania przez dziecko poczucia sprawstwa i własnej wartości, będącego ważnym elementem konstrukcji własnego „Ja”⁴²:

głównym wskaźnikiem sukcesu dla Polaków stało się posiadanie pracy (49% wskazań respondentów) jako podstawowego elementu warunkującego funkcjonowanie jednostki w warunkach gospodarki rynkowej – przynoszącego dochody i zapewniającego odpowiedni życiowy standard. Na kolejnych miejscach sytuują się rodzina (42%) oraz dobra materialne (38,9%), znacznie dalej natomiast inne kategorie, takie jak zdrowie czy poczucie bezpieczeństwa. Zdaniem badacza ma to swoje uzasadnienie w przemianach gospodarczych, które pociągają za sobą wzrost znaczenia wartości materialnych, w tym głównie pieniądza. Ludzie (uczestnicy rynku) zaczęli spoglądać na swoją sytuację społeczną przez pryzmat pieniędzy i to, jakie dobra materialne są w stanie dzięki nim osiągnąć. Odpowiednia praca jest więc postrzegana przez nich jako czynnik kluczowy – to ona pozwala zdobywać pieniądze, z którymi powiązany jest także społeczny prestiż. F. BYŁOK: *Wzór sukcesu w społeczeństwie polskim w okresie transformacji społeczno-ustrojowej*. „Annales” 2005, nr 8 (1), s. 87–96.

⁴⁰ Zajmując się karierami zawodowymi i badając inną grupę nauczycieli, Hanna Kędzińska także doszła do tego typu wniosków. H. KĘDZIŃSKA: *Kariery zawodowe nauczycieli...*, s. 318.

⁴¹ Podobne dane uzyskała Agnieszka Nowak-Łojewska, która prowadząc badania nad znaczeniami nadawanymi dziecięcej wiedzy przez nauczycieli, ustaliła, że skupiają się oni na programie nauczania utożsamianym z kompendium znaczeń i wiedzy o świecie. A. NOWAK-ŁOJEWSKA: *Od szkolnego przekazu do konstruowania znaczeń. Wiedza społeczna młodszych uczniów z perspektywy nauczyciela*. Zielona Góra, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, 2011, s. 241.

⁴² J. BRUNER: *Kultura edukacji*. Przeł. T. BRZOSTOWSKA-TERESZKIEWICZ. Kraków, Wydawnictwo „Universitas”, 2006.

Znaczy, no wiadomo, dla nas święta jest podstawa programowa, prawda. Święta jest podstawa programowa, no bo jesteśmy sprawdzani przez dyrekcję, która nas sprawdza, czy robimy odpowiednio często sprawdziany, a z czego są te sprawdziany, tak trzeba wszystko opisywać. TAK, TAK, TAK (A:ND:16:SP i G).

No na pewno ta podstawa programowa no to jest sztandarowa, no to trzeba zrealizować [...] (A:ND:11:SzPG).

Musimy się też do pewnych rzeczy jako nauczyciele dostosować i musimy zrealizować to, co nam tam odgórnie zostało wyznaczone, nawet nie zawsze się zgadzając [...] (K:ND:15:G).

Treści nauczania czerpię przede wszystkim... no zgodne z podstawą programową, musi być ta podstawa (Z:ND:5:SP).

Podstawą jest podstawa programowa, podstawa programowa, rozkład materiału, to jest oczywiście podstawowa sprawa. Tego się trzymam i udaje mi się zrealizować (E:ND:3:SzPG).

Nas rozliczają i musi być zawsze temat wpisany, numer lekcji, temat – wszystko zgodnie z programem nauczania dostosowanym do podstawy programowej, co jest u nas po prostu (-) musi być tak (K:ND:13:G).

Kierowanie się nauczycielek nakazem realizacji programu nauczania traktowane jako pewna oczywistość uobecnia się we wszystkich przeprowadzonych wywiadach. Wydaje się, że dochodzi tu do głosu nauczycielskie *illusio*, ich wiara w to, że istniejący „porządek rzeczy” w *polu* edukacyjnym związany jest z podejmowaniem działań na rzecz realizacji podstawy programowej. Uznając, że warto być nauczycielem, przyjmują i realizują konieczności wpisane w szkolne *pole*. Skłonne są poddawać się więc pewnej jakby naturalnej prawidłowości, o której mówi Arthur Brühlmeier, że szkoła zmuszona realizować narzucone treści, stosować się do odgórnie ustalonego planu nauczania, zdolna jest do takiego funkcjonowania jedynie wtedy, kiedy nie tylko ona podporządkowuje się owym nakazom, ale i nauczyciele poważnie traktujący swój zawód oraz uczniowie, których oni w tej sytuacji zobowiązują do posłuszeństwa i podległości w tym zakresie. Nauczycielki, uznając wymagania *pola* i poddając się tej *praktycznej wierze* w sens dokonywanych wysiłków i podejmowanych działań na rzecz realizacji podstawy programowej jako pewnej konieczności wplecionej w *pole*, realnie przyczyniają się do sprawowania władzy w szkole. Dzieje się tak zgodnie z wyrażonym przekonaniem Ewy Zalewskiej⁴³ o tym, że jednym z wymiarów tego zjawiska jest dystrybuowanie prawomocnej wiedzy w też instytucji przy

⁴³ E. ZALEWSKA: *Ideologiczne konteksty działalności zawodowej nauczycieli w okresie transformacji ustrojowej w Polsce*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 2000.

współdziałale wyznaczanych celów, treści oraz metod działań pedagogicznych, co pozwala na utrzymanie ustalonego porządku społecznego przy jej pomocy.

Niektóre z rozmawiających ze mną nauczycielek wprawdzie przyznają, że ważne i słuszne wydaje się branie pod uwagę na lekcji zainteresowań poznawczych uczniów, jednak w swoich działaniach kierują się przede wszystkim *illusio*. Tłumacząc się ograniczeniami czasowymi i nadmiarem treści programowych koniecznych do realizacji, w większości przyznają, że rzadko pozwalają sobie i uczniom na takie odstępstwa. Wśród nich jest nauczycielka języka polskiego ucząca w szkole podstawowej i w gimnazjum. Opowiada ona, że w swoim zwyczaju ma dwa razy do roku uwzględniać te zainteresowania i zezwala każdemu uczniowi na pięciominutowe mówienie na lekcji o tym, jaka książka go w ostatnim czasie zaciekała:

*I żeby ci uczniowie byli zadowoleni, to zawsze przed feriami i przed wakacjami proponuję takie dwugodzinne zajęcia, na których oni, oczywiście zawsze staram się, żeby to przygotowali w ciekawy sposób, czasami im podpowiadam, w jaki, ewentualnie mogą przygotować prezentację książki, która na przykład sprawiła im niesamowitą radość, byli zadowoleni lub na przykład ich wzruszyła, i **mają prawo** taką książkę zaprezentować przed klasą. Żeby po prostu to nie było tak, że tylko lektury narzucone przez ministerstwo, ale staram się im tak w ten sposób dogodzić. I to są, powiem, najlepsze lekcje, bo dzieciaki mówią o czymś, co ich interesuje. Mówią niesamowicie ciekawie. Ja im daję 5 minut, bo czasem klasa liczy 20 uczniów i nie mam czasu poświęcić 20 godzin, żeby uczeń 45 minut opowiadał o książce. Ale mają od 5 do 6 minut na taką prezentację i to jest wtedy naprawdę dla tych dzieciaków wtedy za mało (J:ND:17:SP i G).*

Dostrzegając walory lekcji opartych na zainteresowaniach uczniów i przyznając, że przeznaczony przez nią czas na tego typu zajęcia jest zbyt krótki, trwa jednak przy konieczności wywiązywania się z realizacji programu – *Trzeba się dostosować oczywiście do wymogów programu.*

Przywiązanie do realizacji podstawy programowej widoczne jest także w słowach innej nauczycielki. Wydaje się, że znalazła ona sposób na pogodzenie dwóch obszarów: jeden dotyczy tematyki ciekawiającej uczniów klasy zintegrowanej, drugi zaś – konieczności realizacji tego, co wymagane i przewidziane w podstawie programowej na poziomie wczesnej edukacji. Jest jedyną spośród rozmawiających ze mną osób, u której pojawia się wola oraz próba niwelowania w praktycznych działaniach edukacyjnych rozbieżności, jaka istnieje między swoistością indywidualnych zainteresowań uczniów w danym wieku a odgórnie nakazanymi treściami do realizacji:

*Przedem wszystkim ja mam tam jakąś wizję swoją i **program**, którym się **muszę kierować**, **którego muszę się tam trzymać**, ale bardzo często to są zainteresowania dzieci [...]. Oni sami podpowiadają tematy. Przecież ci jaskiniowcy po-*

*jawili się tylko dlatego, że przygotowaliśmy przedstawienie o troglodytach dla rodziców, takie śmieszne przedstawienie, że niby jesteśmy troglodytami, no i tam udajemy różnych rozrabiaków itd. i to się wzięło od tego, że: „Czy wy wiecie, co to jest w ogóle troglodyta?” Aha, nie. I z tego urósł cały blok tygodniowy zajęć. Zupełnie go nie miałam w planie, zupełnie się pojawił poza podręcznikiem e;;; tak że bardzo spontanicznie, mnóstwo materiałów przez dzieci przyniesionych, przeze mnie również. I to tak się rodzi czasami gdzieś tam, **ale w tym wszystkim muszę oczywiście pilnować tych umiejętności podstawowych**, czyli czytanie, pisanie, liczenie, no wiadomo, że to muszą gdzieś tam w to wszystko sobie powkladać i dbać o to, żeby to też się rozwijało (A:ND:6:SP).*

Dający się odczytać w słowach nauczycielki determinizm arbitralnie ustalonych wymagań, dotyczących tego, czego nauczyciel ma nauczyć uczniów w danej klasie⁴⁴ na każdym etapie ich edukacji, pozwala przypuszczać, że ostatecznie zamyka on możliwość autentycznej indywidualizacji wiedzy zdobywanej przez uczniów czy respektowania ich osobistych preferencji w tym zakresie i sprawia, że nauczycielka tylko to protezuje. Na temu podobne zagadnienia zwraca uwagę Dorota Klus-Stańska, mówiąca o nagminnym blokowaniu i marginalizowaniu osobistej wiedzy ucznia w szkołach. W jej miejsce proponuje się ofertę, która w opinii autorki jest antyrozwojowa – „obca dziecku, jałowa poznawczo, nieadekwatna kulturowo, a nierzadko absurdalna lub fałszywa. [...] Wykluczenie znaczeń i kompetencji dziecięcych jest inicjowane przez samą konstrukcję polskiego programu nauczania. Wprowadzone w nim zmiany nie naruszyły podstawowej organizującej go zasady, zgodnie z którą całość programu jest zawsze podzielona na poziomy odpowiadające poszczególnym klasom szkolnym”⁴⁵, skutkiem czego uczniowie bez względu na to, co już wiedzą i potrafią, są nauczani treści określonych przez program.

Snute przez moje rozmówczynie narracje ujawniają, że w swoich działaniach mocno koncentrują się one na „wpajaniu” uczniom wiedzy, która na każdym szczeblu edukacji weryfikowana jest przez egzaminy zewnętrzne. Ich poczynania wydają się zdominowane przez zewnętrzny nakaz transmisji jedynie słusznej i skończonej wiedzy, ustalonej przez elity rządzące, które dzięki komórkom do tego powołanym określają, co podstawa programowa ma ujmować i przekazywać do bezwzględnej realizacji, a czego nie. Uwidacznia się tu wspólne pole, czy wręcz nierozłączność wiedzy i władzy dostrzeżona przez Michela Foucaulta. W myśl jego koncepcji to władza produkuje wiedzę, dążąc do wzmacniania i przedłużania skutków jej sprawowania. Wiedza staje się narzędziem manipulacji oraz sprawowania nadzoru nad jednostkami, które zaprzestają jej tworzenia drogą własnej aktywności poznawczej. To władza-wiedza oraz procesy

⁴⁴ Por. D. KLUS-STAŃSKA: *Dezintegracja tożsamości i wiedzy jako proces i efekt edukacji wczesnoszkolnej*. W: *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*. Red. D. KLUS-STAŃSKA. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2014, s. 43.

⁴⁵ Ibidem.

i walki ją tworzące wyznaczają „[...] możliwe formy i dziedziny poznania”⁴⁶. Egzaminy natomiast, na których nauczyciele tak mocno koncentrują swoją pracę (będzie to przedmiotem analiz w dalszej części tego opracowania), stanowią według M. Foucaulta swoisty pokaz siły, ujarzmiania zdominowanych, ich selekcji i sankcjonowania. W takim rozumieniu wiedza staje się instrumentem pozwalającym utrzymać w sposób skuteczny służebność edukacji względem priorytetów ekonomicznych, politycznych i społecznych. Uzyskuje ona status, na mocy którego zatracą się pierwszoplanowość jednostki w edukacji.

Podobne kwestie uwypukla Maria Czerepaniak-Walczak, pokazując możliwość postrzegania wiedzy jako instrumentu sprawowania władzy i kontroli w różnych segmentach życia, pełniącego służebną funkcję wobec kogoś lub czegoś. Obciążona ideologiami czy polityką oraz nastawiona na określony interes nie stanowi dla człowieka neutralnego gruntu. Autorka zwraca uwagę, że Ira Shor przekonuje o upolitycznieniu wszystkich form edukacji, gdyż są one w stanie wspomagać bądź utrudniać, rozwijać lub ograniczać „ich krytyczną relację z wiedzą, kształceniem i społeczeństwem”⁴⁷. W jej opinii taką funkcję mogą pełnić standardy wiedzy szkolnej, ponieważ ich zawartość merytoryczna, „struktury wiedzy w nich zamieszczonej, arbitralnie ustalone wymiary czasu przeznaczanego przez uczących się na kontakt z wiedzą i formy kontroli jej przyswojenia są przejawem zawłaszczania wiedzy przez władzę. Skutkuje to »przyjmowaniem na wiarę« zawartości programów szkolnych, konformistycznym nastawieniem do nich. Reakcje te można wręcz nazwać przejawem choroby kolonialnej. Uczestnicy procesów kształcenia i wychowania nie dociekają, jakie są źródła poszczególnych treści programowych”⁴⁸. W gronie tych podmiotów (zdaniem M. Czerepaniak-Walczak) są nauczyciele, którzy machinalnie przyjmują zlecane im do realizacji programy, co, jak warto kolejno raz zauważyć, ujawniły wypowiedzi rozmawiających ze mną nauczycielek.

Znaczące źródło oraz mechanizm takiego postępowania odsłania w swych naukowych poszukiwaniach brytyjski badacz społeczny i ekonomista Guy Standing, stwierdzając, że współcześni nauczyciele powszechnie pozbawiani są autonomii w odniesieniu do nauczanych treści. Odczuwając ten fakt, uświadamiają sobie, że tak naprawdę nie mają kontroli nad programami nauczania (czy wręcz praktykami edukacyjnymi), gdyż rządy zacieśniają nad nimi swój nadzór w celu włączenia w nie utowarowionych wartości. Mają poczucie permanentnego oceniania swej

⁴⁶ M. FOUCAULT: *Nadzorować i karać*. Przeł. T. KOMENDANT. Warszawa, Wydawnictwo Aletheia, 1998, s. 29, za: A. NOWAK-ŁOJEWSKA: *Od szkolnego przekazu do konstruowania znaczeń. Wiedza społeczna młodszych uczniów z perspektywy nauczyciela*. Zielona Góra, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, 2011, s. 27–28.

⁴⁷ I. SHOR: *Empowering Education, Critical Teaching for Social Change*. Chicago, The University of Chicago Press, 1992, s. 12–13, za: M. CZEREPANIAK-WALCZAK: *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2004, s. 22.

⁴⁸ M. CZEREPANIAK-WALCZAK: *Pedagogika emancypacyjna...*, s. 23.

pracy przez władze, które nieustannie tworzą tabele porównawcze, stanowią nowe cele i sankcje. Badacz mówi o braku w takiej sytuacji możliwości wypełniania przez nich zadania przekazywania wartości i kształtowania indywidualności oraz o postępującej deprofesjonalizacji w tym zawodzie na skutek wskazanych praktyk. W jego opinii nauczyciele wpychani są w prekariat – nową klasę społeczną, której życie odznacza się daleko posuniętą niepewnością i obawą przed utratą bezpieczeństwa ekonomicznego. Zniechęceni, obawiający się i pozbawieni złudzeń nauczyciele realizują więc to, co nakazane⁴⁹.

W tym miejscu powrócę ponownie do omawianej już wcześniej kategorii dyscypliny, która przez badane osoby postrzegana jest jako element niezbędny i konieczny w szkole, gdyż to właśnie ona (w ich opinii) służy i sprzyja skutecznemu przekazowi usankcjonowanej wiedzy. Jak już wcześniej sygnalizowałam, stanowi zatem nie tylko instrument odtwarzania *habitusów*, wzorców zapewniających trwanie ustalonego porządku rzeczy w szkole, lecz również podtrzymania transmisyjnego i odtwórczego nauczania. Moją intencją jest pokazanie, jakie następstwa generuje to w przypadku działań nauczycieli i jakie konsekwencje pociąga za sobą dla funkcjonowania ucznia.

W optyce moich rozmówczyń dyscyplina wprowadza ułatwienia w urzeczywistnianiu transmisji wiedzy na lekcji i chociaż uczniowie preferują bardziej dynamiczny przebieg lekcji, to jednak nie mają prawa uczestniczyć w uzgadnianiu jej toku itp. O wszystkim przesądza nauczyciel, który uważa, że ucznia:

[...] najlepiej usadzić w ławce, to jest najprościej utrzymać ciszę wtedy, prawda, przepisujemy coś, układamy wtedy itd. Natomiast dla dzieci atrakcyjniejsza jest forma żywa, jak to płynie, rusza się, to wtedy one też się wtedy uczą, ale jest i krzyk, i głośniejsze, itd., no i jest to męczące dla nauczyciela, to zależy, czasem ktoś lubi w takim ruchu pracować, prawda” (Z:ND:5:SP).

No podczas lekcji wymagam, żeby siedzieli na swoich miejscach, nie chodzili po klasie bez ważnego powodu, ponieważ głównym minusem pokolenia dzieci jest prawie zerowa koncentracja. To jest straszne – nie potrafią się skupić, nie słyszą, co się do nich mówi [...] (M:ND:12:SP).

Jedna z nauczycielek klas młodszych szkoły podstawowej przyznaje, że *czasami* wczuwa się w sytuację ucznia, który w szkole przez większość czasu siedzi w ławce oraz wykonuje zadane mu prace:

Ja sama się czasami zastanawiam: takie siedzenie w ławce, jak człowiek jest na jakimś kursie, prawda, na czymś jak się jest, coś się studiuje, no to też chce się wyprostować, chce się wstać na tą chwilę, więc dzieciom też. Nauczycielowi się

⁴⁹ G. STANDING: *Karta prekariatu*. Przeł. P. JUSKOWIAK. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2015, s. 74.

wydaje, że powinno grzecznie siedzieć i pisać przez ileś godzin, a ono musi wstać czy jakimś ruchem coś pokazać, czy zabawą, i już chwileczkę, te dziesięć czy pięć minut i już może wrócić do pisania (Z:ND:5:SP).

W analizowanej wypowiedzi pokazana została incydentalność aktywności ucznia, polegająca na oderwaniu się (za przyzwoleniem nauczycielki) od zlecanych mu czynności i opuszczeniu swego miejsca w celu chwilowego zajęcia się zabawą czy inną formą aktywności ożywioną ruchem. Uczniowi tworzona jest namiastka czynnego funkcjonowania na lekcji. Pięciu lub dziesięciu minut ćwiczeń ruchowych czy zbliżonych do tego zajęć niepodobna utożsamiać z aktywnym zdobywaniem wiedzy w szkole. Dochodzi tu do znacznej redukcji urzeczywistniania na lekcjach naturalnych potrzeb rozwojowych dzieci, do minimalizowania ich realizacji.

Przytaczane przeze mnie wypowiedzi nauczycielek znajdują potwierdzenie w opinii Doroty Klus-Stańskiej, która odwołując się m.in. do badań prowadzonych przez Renatę Michalak⁵⁰, w taki sposób odpowiada na pytanie, co robi dziecko w szkole: „Godzinami siedzi w ławce, słucha nauczyciela lub odgaduje, jakiej dokładnie odpowiedzi powinno udzielić, wypełnia karty pracy, wpisując pojedyncze znaki w kartki, okienka i pętelki. Nie rozmawia z kolegami, nie dyskutuje, niczego nie wymyśla, nie tworzy koncepcji, nie gra w gry dydaktyczne, nie rozwiązuje problemów, nie wykonuje projektów praktycznych, nie przeprowadza doświadczeń, nie działa, nie bada. Na lekcji jest cicho, [...] nieruchomo i śmiertelnie nudno”⁵¹.

Jedna z nauczycielek edukacji elementarnej także stwierdziła, że o ile zapanowanie na przerwach nad dziećmi jest dla niej kłopotliwe, o tyle dużo skuteczniej radzi sobie z dyscyplinowaniem uczniów na lekcji:

[...] na przerwach jest na przykład ciężko utrzymać dyscyplinę, bo po prostu jest tych dzieci dużo. Mamy tą szkołę małą i dzieci są przeważnie „żywe” i jak torpeda – w tą i z powrotem, w tą i z powrotem, nic tylko biegać. Nie tak, jak się kiedyś chodziło na przerwie w parach z koleżanką czy jakąś kanapeczkę (K:ND:18:SP).

Znalazła na to swój sposób polegający na *wymęczeniu uczniów* na lekcji wychowania fizycznego. Jej zdaniem, kiedy wytracą oni rozpierającą ich energię, *to będą potem siedzieć. Ha, ha, ha! No.* Uwidacznia się tu chęć panowania nad tym, co uczeń czyni (już na wczesnym etapie jego edukacji), nad jego fizycznością i przestrzenią życia szkolnego⁵². Choć sam sposób jej realizacji wydawać się może

⁵⁰ R. MICHALAK: *Program nauczania w szkolnej rzeczywistości elementarnej*. W: *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Zakończony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*. Red. H. SOWIŃSKA. Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 2011.

⁵¹ D. KLUS-STAŃSKA: *Dezintegracja tożsamości i wiedzy...*, s. 53–54.

⁵² Por. Z. MEŁOSIK, T. SZKUDLAREK: *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009, s. 25.

pożyteczny dla rozwoju ucznia, to jednak nie da się identycznie ocenić przesłanek tego działania. Widać, że dzieci wdrażane są przez nauczycielki, odsłaniające swój zamknięty (formalny) styl pracy⁵³, do nawyku „statycznego” nabywania wiedzy, polegającego na siedzeniu w ławce i wypełnianiu kart pracy, pomimo że współczesna dydaktyka coraz szerzej mówi o konieczności odchodzenia od transmisyjnego mechanizmu nauczania (opartego na statycznym wypełnianiu przez uczniów zeszytów ćwiczeń i na pracy z podręcznikiem), od stereotypowego myślenia o samej wiedzy i jej nabywaniu oraz od wymuszonych algorytmów zachowań uczniów⁵⁴. Trwając w większości przy transmisyjnym stylu uczenia się i nauczania, nauczycielki mówią o stosowaniu przez siebie metod opartych na przekazie wiedzy, co potwierdzają kolejne cytaty:

Ta dzisiejsza lekcja to właściwie polegała na tej metodzie podawczej, że ja im opowiadałam właściwie o tym filmie, no i próbowaliśmy na podstawie tego, co im powiedziałam, jakieś wnioski wyciągać [...] (A:ND:11:SzPG).

Czyli skupiamy się potem na... na takim głównym przekazie materiału i jakieś podstawowe wyćwiczenie, a mniej jest takiego swobodnego uczenia się i gier, zabaw (M:ND:4:G).

Najczęściej jak powiedziałam, ja najczęściej robię wykład, najczęściej mówię [...] (E:ND:3:SzPG).

No, a tak to generalnie tradycyjne, tradycyjne lekcje. Jakiś wykład, nie lubię pracy w grupach, bo mi się wydaje, że to tylko hałas, nic z tego nie wynika (E:NK:8:SP i G).

[...] oczywiście każda lekcja (-) opiera się na pewnym zrębie, który tworzę, czyli pewne treści muszą być podane i muszą być przez nich przyswojone i najlepiej, żeby te treści najważniejsze z lekcji, które zawsze są zapisane na tablicy, czyli jeżeli my podajemy wnioski, ja im dyktuję te wnioski, natomiast najważniejsze informacje są pisane na tablicy i one muszą być przez ucznia przyswojone [...] (D:NK:2:SP i G).

Tak myśląc i postępując, pozostają z dala od nowej wizji edukacji nadającej konstruktywistyczny charakter procesom zdobywania wiedzy o otaczającym świecie. Pod wpływem tak zorientowanego i odmiennego myślenia o edukacji

⁵³ D. GOŁĘBNIAK: *Nauczanie i uczenie się w klasie*. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 2. Red. Z. KWIECIŃSKI, B. ŚLIWERSKI. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2005.

⁵⁴ D. KLUS-STAŃSKA: *Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji*. W: *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*. Red. D. KLUS-STAŃSKA, E. SZATAN, D. BRONK. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 2007, s. 21.

zmienia się istota rozumienia poznawczych relacji człowieka z rzeczywistością⁵⁵, której on już nie odzwierciedla, lecz którą konstruuje i wielokrotnie rekonstruuje w swoim umyśle. Odbieganie od myślenia o wiedzy jako o usztywnionych schematopodobnych strukturach, niemogących interferować z osobistymi doświadczeniami jednostki⁵⁶, uniemożliwia spoglądanie na nią jako na coś stałego i „danego z zewnątrz”. Uczniowi zaś jako podmiotowi poznającemu nakazuje przypisanie autonomii i możliwości tworzenia osobistej wiedzy o rzeczywistości oraz wewnętrznej organizacji doświadczanego świata. W efekcie tworzy on indywidualną konstrukcję powstającą dzięki narzędziom kulturowym i dochodzi do rozumienia znaczeń. „Poznający podmiot aktywnie poszukuje, przekształca, organizuje i interpretuje napływające dane i reorganizuje dotychczasową wiedzę”⁵⁷.

Analiza przeprowadzonych wywiadów pokazuje jednak, jak trudna bywa zmiana nauczycielskiej perspektywy postrzegania i działania – wzorca (*habitusu*) nakazującego im w tym wypadku trwanie przy odtwórczym modelu wiedzy niezmiennie rozumianej jako zbiór informacji przeznaczonych do przyswojenia sobie przez ucznia⁵⁸. Zgodnie z ustaleniami teoretycznymi Bourdieu model ten stał się zasadą tworzenia i organizowania ich praktyk, obiektywnie dostosowanych do celu, jakim jest skuteczny przekaz wiedzy uczniom.

Uobecniające się w nauczycielskich narracjach deficyty przejścia od modelu edukacji odzwierciedlającej rzeczywistość do umożliwiającej jej kreowanie w praktyce okazują się generować problemy. Opierając się na wypowiedziach badanych osób, można zauważyć, że trwanie przy wzorze nauczyciela przekazującego *ex cathedra* wiedzę nie przynosi pożądanych efektów w przypadku każdego ucznia. Przyczyn nieskuteczności swoich działań (tj. znaczących braków w przyswajanej przez uczniów wiedzy) nauczycielki poszukują jednak gdzie indziej. Sytuują je zazwyczaj w uczniu, w jego opieszałości w stosunku do imperatywu absorpcji wiedzy, tudzież w rodzinie, która nie potrafi (bądź z różnych przyczyn nie ma woli) odpowiednio nakłonić dziecka do nauki bądź w inny sposób zatroszczyć się o prawidłowy przebieg procesu uczenia się. Utożsamiając istotę tego procesu z chłonięciem podawanych informacji, z odtwórczym wyćwiczeniem pewnych umiejętności według określonego wzoru, nauczycielki wydają się poddawać nazwanej przez Stanisława Dylaka ideologii „intelektualizmu moral-

⁵⁵ J. BAŁACHOWICZ: *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*. Warszawa, Wydawnictwo „Comandor”, 2009, s. 121–123.

⁵⁶ D. KLUS-STAŃSKA: *Narracje w szkole*. W: *Narracja jako sposób rozumienia świata*. Red. J. TRZEBIŃSKI. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2002, s. 190–192.

⁵⁷ J. BAŁACHOWICZ: *Style działań edukacyjnych nauczycieli...*, s. 123.

⁵⁸ Dorota Klus-Stańska stwierdza, że w Polsce mamy ciągle do czynienia z uwidaczniającym się także w narracjach moich badanych brakiem nowego, odmiennego pojmowania wiedzy i ignorowaniem konieczności jej redefiniowania. Skutkuje to dalszym koncentrowaniem się jedynie na tym, aby uczeń zapamiętał określony materiał, a nie na wytwarzaniu wiedzy sposobami pozwalającymi na zachowanie w umyśle indywidualnie wytworzonych znaczeń. *Dokąd zmierza polska szkoła...*, s. 14–15.

nego Sokratesa”. W myśl tej ideologii wystarczy powiedzieć uczniowi, jak robić, a będzie on nie tylko wiedział, ale i umiał. Autor, wyrażając opinię, że mówić nie znaczy uczyć, uwydatnia m.in. błąd utożsamiania tego procesu z przekazywaniem informacji oraz z brakiem przechodzenia od wiedzy deklaratywnej do tworzenia w umyśle człowieka wiedzy procesualnej⁵⁹.

Tak ukierunkowana nauczycielska tendencja obecna jest w wielu narracjach moich rozmówczyń. Zamieszczam fragment wypowiedzi jednej z nauczycielek, która nauczanie matematyki pojmuje właśnie we wskazany sposób:

To, to są już takie sytuacje, gdzie ja naprawdę już nie wiem, co ja mam robić, jak jeszcze prościej mam tą wiedzę przekazywać, żeby tylko tą kwintesencję, to co najważniejsze dali radę przejść, ale trudno, naprawdę trudno, bo często jest taka blokada w głowie i (-) z nią się najtrudniej pracuje (K:ND:15:G).

Blokadą nauczycielka nazywa dostrzeżone przez nią u większości uczniów przekonanie o braku możliwości pojęcia matematyki, wiarę w to, że jest to tak trudna dziedzina, iż mało kto potrafi ją zgłębić. Można powiedzieć, że pojawia się u nich odsłonięta w trakcie badań przez Alinę Kalinowską bezradność matematyczna, wykształcana już w początkowym etapie edukacji na skutek stosowania permanentnego instruktażu, podręczników i zeszytów ćwiczeń, które nie wykształcają samodzielności myślenia i nie rozwijają wyobraźni matematycznej. Generuje to brak występowania olśnienia⁶⁰ w procesie szkolnego uczenia się, związanego z samodzielnym przełamaniem przez człowieka niewiedzy dotyczącej jakiegoś obszaru rzeczywistości, pokonaniem trudności teoretycznej bądź praktycznej przez osobę zgłębiającą jakąś dziedzinę wiedzy. Warunkiem wystąpienia takiej iluminacji, odsłonięcia się rozwiązania jakiegoś problemu, jest autentyczne zaangażowanie się poznającego i podejmowanie własnego, indywidualnego wysiłku w tym kierunku. Satysfakcji z takiego olśnienia nie doznaje uczeń, który nie trzusi się już od najmłodszych lat, pozyskując samodzielnie swoją wiedzę. Nie doświadczy jej ten, któremu jest ona dana – przekazywana w różny sposób. Można powiedzieć, że nauczycielki skoncentrowane na przekazie wiedzy, w większości posługujące się metodami podającymi ją uczniom (niejako „na tacy”), pozbawiają ich tego typu doznań, nie czyniąc procesu uczenia się atrakcyjnym, dostarczającym intelektualnych podniet i satysfakcji. Poddając uczniów

⁵⁹ S. DYLAŁ: *Nauczycielskie ideologie pedagogiczne a kształcenie nauczycieli*. W: *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*. Red. K. KRUSZEWSKI. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2000, s. 182.

⁶⁰ O olśnieniu, iluminacji wiedzy i potrzebie doświadczania tego zjawiska w trakcie jej zdobywania mówi Michał Heller w wywiadzie przygotowanym przez Marianą Nowaką, Dorotę Bis, Katarzynę Braun, Marka Jeziorańskiego, a zrealizowanym przez Academicum TV w ramach XXVIII Letniej Szkoły Młodych Pedagogów, która odbyła we wrześniu 2014 roku w Sandomierzu, <http://academicum.pl/serwisy/pedagogika/aktualnosci/wywiady/jak-byc-uczonym-z-pasja-wywiad-z-ks-prof-michalem-hellerem-0> [dostęp: 23.09.2014].

„sztucznemu karmieniu”⁶¹ bez podejmowania wysiłku edukowania ich, jak mają „karmić się sami”, bezradnie rozkładają ręce (podobnie jak moja rozmówczyni w trakcie wypowiedzania cytowanych wcześniej słów) w sytuacji, kiedy wtłoczone informacje umykają, a wyuczone schematy zawodzą lub ulatują z pamięci. Wypowiedzi badanych pokazują, że nauczyciele nie potrafią zrozumieć, dlaczego systematycznie wyręczani i rozleniwiani intelektualnie⁶², znudzeni permanentną koniecznością automatycznego nabywania wiedzy uczniowie nie sięgają po nią, choć leży ona (ich zdaniem) w zasięgu uczniowskiej ręki. Wydają się także nie mieć świadomości, że czyniąc proces kształcenia uboższym o autentyczną radość płynącą z samodzielnego poznawania chociażby pewnych faktów i prawidłowości obecnych w świecie rzeczywistym, mogą przyczynić się do zmniejszenia szans życiowych swoich podopiecznych⁶³. Wykazując tendencję do „rozlewania słusznej wiedzy”, do bycia mędrcelem lub encyklopedią, badane osoby wydają się nie dostrzegać możliwości stawiania się *architektem wiedzy uczniów*, który pozostawia im radość jej tworzenia, uważnie słucha ich wypowiedzi i sam „uczy się świeżości patrzenia na świat, uczy się pewnych dyspozycji właściwych dziecku, przypomina sobie, jak autentycznie się dziwić, cieszyć nową informacją, być ciekawym wyniku doświadczenia”⁶⁴.

Podobne niezrozumienie mechanizmów uruchamianych w trakcie edukacji opartej na transmisji wiedzy uwydatnia się także w słowach pozostałych nauczycielek. W tym miejscu – dla dopełnienia ilustracji – przytoczę kolejną wypowiedź osoby nauczającej w klasach początkowych, która również poszukuje zrozumienia, dlaczego dzieci nie opanowują właściwych umiejętności na tym etapie, skoro ona poświęca na ich *wyrobienie* czas na lekcji:

O! Na przykład mają umieć napisać adres, prawda. Praktycznie na pisanie adresu była poświęcona jakby jedna lekcja i ja już to sprawdziłam. Muszę powiedzieć, że mnie to trochę załamało, bo bardzo dokładnie omówione, ćwiczenia miały do tego, do tablicy przychodziły;;; a potem, jak miały same napisać, to porobiły błędy, takie bardzo podstawowe. Zapominają uczniowie w trzeciej klasie, wielu uczniów, o wielkiej literze na początku zdania i to jest rozkojarzenie, więc nie wiem skąd się to bierze, tego kiedyś nie było (M:ND:9:SP).

⁶¹ Określenie to zostało ukute przez Charlesa Handy’ego na określenie napełniania młodych umysłów możliwie największą liczbą informacji. Ch. HANDY: *Głód ducha. Poza kapitalizm. Poszukiwanie sensu w nowoczesnym świecie*. Przeł. J. PIENKIEWICZ. Wrocław, Wydawnictwo Dolnośląskie, 1999, s. 174.

⁶² Odslonięta w trakcie analizowanych rozmów z nauczycielkami skłonność do częstego zastępowania aktywności poznawczej uczniów własnym działaniem wpisuje się w opisywaną w końcowym rozdziale tej książki *strategię* „wyręczania ucznia”.

⁶³ Ibidem, s. 175.

⁶⁴ S. DYŁAK: *Architektura wiedzy w szkole*. Warszawa, Wydawnictwo „Difin”, 2013, s. 175.

W kontekście moich dotychczasowych interpretacji nasuwa się pytanie: Jakie jest źródło ujawnionego w wywiadach tak silnego przywiązania moich rozmówczyń do wzorca nauczyciela przekazującego wiedzę? Sądzę, że mogę na nie odpowiedzieć, zarówno sięgając do opowieści badanych nauczycielek o subiektywnie przeżywanych doświadczeniach bycia nauczycielem, jak i odwołując się do teorii Bourdieu. Dzięki nabytym już w trakcie wczesnej edukacji wzorcom – *habitusom* mającym zdolność odtwarzania się w postaci trwałych i dopasowanych dyspozycji, przypominającym matryce służące uzgadnianiu właściwych praktyk, szacowaniu każdego pojawiającego się w ich życiu zawodowym doświadczenia – nauczycielki posiadały zdolność dopasowywania się do sytuacji, w jakich funkcjonują według niejako wdrukowanych pierwowzorów, będących wytworem przeszłości. Można zatem sformułować tu hipotezę, że powstający na bazie wczesnych doświadczeń szkolnych *habitus* określa, a nawet dyktuje w przypadku badanych powinność związaną z transmisją wiedzy oraz podpowiada sposoby działania. Hipoteza ta znajduje potwierdzenie już we wcześniej zamieszczonych fragmentach wypowiedzi moich rozmówczyń, jednak według mnie transparentnie uwidacznia się ono w słowach nauczycielki języka polskiego, która przypomina sobie dzieciństwo i opowiada o wchodzeniu w rolę nauczyciela według nabywanego wzorca:

*Mama się do dzisiaj ze mnie śmieje, że jako dziecko przychodziłam ze szkoły to pierwsze co, to robiłam i **wykładałam** fikcyjnym dzieciom jeszcze raz to samo, co było w szkole, nie (M:ND:1:SzPG).*

Dzięki utrwalonym nawykom – *habitusowi* dyktującemu przywiązanie do transmisyjnego nauczania – nauczycielka wpisuje się w grupę osób preferujących metody oparte na idei przekazu wiedzy skończonej i pewnej, wskazanej głównie do zapamiętania, której jednak brak zakotwiczenia w rzeczywistości, jaka pojawia się tylko w przypadku rzeczywistych doświadczeń człowieka⁶⁵. W innym miejscu swej narracji odsłania uprzywilejowany i habitualnie ukonstytuowany stosunek do wykładu jako sposobu nauczania, opowiadając, jak od czasu do czasu zapewnia (w jej optyce) uczniom atrakcję w postaci osoby z zewnątrz, która wyręcza ją, prowadząc wykład:

*O! Na przykład zapraszam, ym;; na takie lekcje e;;; zresztą kolegę mojego z liceum, który też y;; y;; jest na etapie habilitacji w tej chwili na polonistyce [...] i on przyjeżdża z takimi **wykładami**, on ma fajne podejście też, bo jest taki, taki równy gostek, y;; umie ich językiem operować i tak ich zainteresować, e;;; y;; i fajnie, fajnie [...] (M:ND:1:SzPG).*

⁶⁵ K. STEMPLEWSKA-ŻAKOWICZ: *Osobiste doświadczenie...*

* * *

Dokonując podsumowania moich dotychczasowych interpretacji, mogę powiedzieć, że doświadczenie dyscypliny, jakiej doznały nauczycielki w szkole jako uczennice, uobecnia się we wszystkich ich narracjach. W kontekście wypowiedzianych przez nie słów obrazujących to, jak teraz patrzą na tę kategorię i w jaki sposób jest ona obecna w ich działaniach, można (jak myślę) stwierdzić, że stała się ona *habitualnym* narzędziem praktykowania w szkole konserwatywnie zorientowanej pedagogiki, wskutek której uczeń zamiast zdobywać wiedzę o rzeczywistości, zmuszony jest do podejmowania mechanicznych prób jej przyswajania (z różnym rezultatem).

W szkole nadal panuje więc skłonność do trzymania uczniów w ryzach i obligowania ich na mocy odgórnie i dyrektywnie nałożonego obowiązku do wchłaniania treści dopuszczonych dzięki podstawie programowej do realizacji na lekcjach. Wzmacnia to tendencja oraz chęć nauczycieli do utrzymywania hierarchicznego układu, za sprawą którego mogą sprawować nad uczniem zwierzchnią władzę, wyznaczać mu miejsce tego, który słucha, co mówi nauczyciel, i działa pod jego dyktando, okazując mu szacunek i podporządkowując się jego woli:

[...] *wymagam;; tego, żeby (-) realizowali zadania, które ja im wyznaczam, czyli mają przyjść przygotowani na lekcje, mają mieć zrobione zadanie domowe, mają w tej lekcji brać czynny udział i y;; (-----) mają okazywać mi szacunek jako nauczycielowi* (D:NK:2:SP i G).

[...] *no więc ich mobilizuję do tego, że to muszą zrobić, muszą pożyczyć, muszą [wiedzieć/zrozumieć – M.Z.-B.], że ja jestem tu, a oni są tu* (E:NK:8:SP i G).
 [...] *no chcę, żeby nauczyły się uczyć, żeby wiedziały, że muszą się coś nauczyć, nie tylko to, co z klasy wyniosą, prawda, co zapamiętają [...]* (M:ND:9:SP).

To jest takie według mnie;;; niewiele mnie kosztuje, a pozwala mi – @@ – na takie no trochę manipulowanie nimi, bo to jest trochę manipulacja, że ja tam nie wszystkim się interesuję, ale dbam o to, żeby się dowiedzieć, na czym teraz to wszystko stoi, żeby sama potem też skorzystała i trochę – @@ – ich przymusić, żeby zrobili to, co ja chcę (K:ND:15:G).

Wysłuchując nauczycielskich narracji i analizując je, nabrałam przekonania o silnej dewaluacji i zmitologizowaniu nadrzędnej pozycji dziecka w edukacji. Postawienie go na mocy przytoczonych wcześniej wypowiedzi w centrum oddziaływań szkoły i nauczycieli (którzy kierują się chęcią trwania w zawodzie i przekonani są o powinności wywiązywania się przede wszystkim z przekazywania uczniom wiedzy nakreślonej w podstawie programowej) wydaje się kwestią dość wysoce ryzykowną. Skupiając się na przekazie wiedzy ustrukturyzowanej metodami charakterystycznymi jeszcze dla szkoły tradycyjnej – wbrew konstruk-

tywistycznym wzorcom obecnym w pedagogice, badane nauczycielki sprawiają, że status dziecka jako podmiotu może być w szkole mocno naruszany. Już samo ujawnione w narracjach utożsamianie nadrzędnego celu swych oddziaływań z przekazem wiedzy zdaje się stawać w opozycji do podmiotowego ujmowania celów edukacyjnych. Zdaniem Józefy Bałachowicz, aby mogło ono zaistnieć, „model celów edukacyjnych powinien mieć strukturę »rdzeniową«, gdzie główną pozycję zajmują cele podmiotowe, wskazujące rozwój podmiotowej aktywności – sprawczości, kompetencji i skuteczności działania, autonomii – samodzielności dokonywania odpowiedzialnych wyborów, podejmowania decyzji zgodnie z przyjętymi celami i standardami, własnymi przeżyciami i osądami, własną motywacją oraz poczuciem własnej wartości i potrzebą kreowania siebie. Cele te powinny stanowić »rusztowanie« dla innych celów, zarówno tych związanych z wiedzą i umiejętnościami szkolnymi, jak i tych zmieniających się w czasie czy celów nowych”⁶⁶. Idąc tokiem innych ustaleń autorki, należy podkreślić, że ignorowanie potrzeby postrzegania ucznia i jego pomyślnego rozwoju jako naczelnego wartości pozbawia edukację paradygmatu podmiotowego. Ów paradygmat każe spoglądać na człowieka jako na kształtującą się indywidualność zdolną sterować własnym życiem, umiejętnie wykorzystującą przynależną jej możliwość dokonywania wyborów, osobiście rozwijającą niezależną strategię życia oraz twórczą postawę wobec świata⁶⁷. W świetle analizy nauczycielskich narracji nie można powiedzieć, że ta optyka jest przez nauczycieli zawsze przyjmowana i że konsekwentnie warunkuje ich pedagogiczne działania.

5.2.4. Behawioralne wzorce nauczycielskich działań i ich konsekwencje dla reprodukcji istniejących struktur

Nauczycielskiej orientacji, związanej z utrzymaniem transmisyjnego nauczania oraz stosowaniem dobrze znanych i uczęszczanych dróg – zarówno tych dydaktycznych, jak i wychowawczych, towarzyszy chęć behawioralnego, zewnętrznego sterowania procesem nabywania przez uczniów wiedzy. Wyraża się to głównie w ujawnionej w trakcie wywiadów specyfice sposobów pobudzania ich do nauki przez nauczycielki. Wskazana tendencja charakterystyczna jest dla wszystkich moich rozmówczyń, w większości skarżących się na występujący wśród dużej części uczniów niedobór motywacji do uczenia się. Brak zainteresowania uczniów proponowaną im wiedzą czy jej przyswajaniem mocno doskwiera nauczycielkom gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych. Młodzi ludzie bojkotują treści, które one chcą im przekazać, ignorują polecenia i namowy moich rozmówczyń:

⁶⁶ J. BAŁACHOWICZ: *Style działań edukacyjnych nauczycieli...*, s. 311.

⁶⁷ *Ibidem*, s. 310.

Niestety rzeczywistość szkolna jest taka, że coraz więcej uczniów niczego nie wymaga. Przychodzą na zajęcia i;; wychodzą z tych zajęć, i;; um;; to jest chyba najbardziej przykre, że mało rzeczy jest w stanie ich zainteresować i większość rzeczy traktują: bo ja muszę, bo ona tego wymaga, to ja muszę się tego nauczyć, muszę to zrobić, a to jest zupełnie niepotrzebne (D:NK:2:SP i G).

[...] kazałam im w Internecie znaleźć „Katedrę” Bagińskiego przy analizowaniu właśnie tej architektury i ogólnie gotyku, no i to jest film, który raptem parę minut trwa, no i jest... Najpierw mówiliśmy o tym Bagińskim, no to w sumie człowiek młodego pokolenia, który tak naprawdę karierę robił, i myślałam, że może to do nich dotrze. Tym bardziej, no wiadomo y;; nagradzany, prawda, film. No też nie obejrżeli. Musieliśmy zejść tutaj do biblioteki i na komputerach jeszcze raz obejrzeć, żeby można było rozmawiać o tym. No nie wiem, wydaje mi się, że jest takie nastawienie, że jeżeli jest coś zadane, jeżeli to się w szkole robi, to jest już z natury nieciekawe (A:ND:11:SzPG).

Nauczycielki uskarżające się na niechętnego do nauki ucznia odkrywają w wywiadach swoją bezradność wobec takiej postawy. Dysponując narzędziami motywacji z minionej epoki, nie potrafią niejednokrotnie wzbudzić autentycznego zaangażowania uczniów w proces realizacji na lekcji treści zgodnych z podstawą programową:

Nie mam pomysłu, a z drugiej strony nie czuję się tak zupełnie y;; (-) że czegoś nie zrobiłam, że coś odpuściłam. Za każdym razem próbuję się zaangażować w to jakoś, zachęcam ich, ale jestem **bezradna**. Jest uczennica i pytam się jej: „Masz lekturę?” – „Mam. Mama mi kupiła”. Ale przyjdzie do omawiania i ta lektura jest nieprzeczytana, no to? Ja nie mogę stać przy każdym, prawda, i pilnować, bo jeżeli w domu tego rodzice nie przypilnują, no to ja też tego nie dam rady wszystkiego (-). Ja mam tylko takie metody, jak ocena, i też jakieś takie osobiste relacje z uczniami, które powodują, że oni chcą przeczytać (E:NK:8:SP i G).

Na pewno się im **nie chce uczyć** @@. Myślę, że się nie chce dzieciom uczyć w tej chwili;;. Nawet wczoraj rozmawiałam z koleżanką, która też jest nauczycielką, ona w podstawówce i gimnazjum pracuje (-) e... to mówi, że no **w podstawówce** jeszcze dzieci są w miarę tak, że tej **pani słuchają**, wiadomo. Natomiast w gimnazjum mówi, że to jest masakra dla niej (--), że oprócz tego, że się nie uczą, no to już **zaczynają przeszkadzać, dokuczać, pyskować** itd. [...] No odwieczny problem, **odwieczne pytanie, no przecież pamiętamy to jeszcze chyba ze swoich czasów szkolnych. Ja na głowie nie stanę** żeby..., nie będę siedzieć przy nim i nie będę mu czytać tej książki, prawda, a więc jak on sam do tego nie siądzie, no to po prostu nie przeczyta (M:ND:1:SzPG).

Nieudane próby **zachęcania** nie przeszkadzają nauczycielkom trwać przy nieskutkujących sposobach, które, jak się okazało z ich wypowiedzi, wiązać należy

ze specyfiką wpływów pedagogiki zorientowanej behawioralnie. W swych narracjach badane ujawniły głównie sposoby wywierania zewnętrznego nacisku lub zachęty w postaci np. dobrej oceny. Chętnie stosują niezapowiedziane kartkówki i testy, które mają sprawić, że uczeń będzie systematycznie przyswajał wiedzę. Niektórzy uczniowie „uodpornili” się jednak wraz z wiekiem na te wpływy. Spodziewanych efektów nie przynosi także perswazja, którą równie skwapliwie stosują nauczycielki. Do uczniów nie przemawia argument *aby wiedzieć* lub *żeby nie być głąbem*. Nie zachęcają ich także nakreślane potencjalne i abstrakcyjne dla nich sytuacje oraz wizje bliższej lub dalszej przyszłości malowane i roztaczane przez nauczycielki:

Ja mówię: „- Kochani. Ja sobie zdaję sprawę, że logarytmem zupy nie zamieszacie, ale nie wiadomo, co będziecie w życiu robić” (G:ND:10:SzPG).

Żyjąc „tu i teraz”⁶⁸, uczniowie nie podążają za tokiem myślenia nauczycielki, które widzą perspektywę egzaminu lub przyszłej konieczności mierzenia się z wymogami związanymi z dalszymi aspiracjami edukacyjnymi lub zawodowymi. Posiadana perspektywa wydaje się jednak moim rozmówczyńom uprawniać do tego, aby dla dobra swych podopiecznych gwałcić tę naturę, dlatego w większości tak chętnie sięgają po przymusowe środki nakłaniające uczniów do nauki. Wyznają przekonanie, że uczniów należy *przycisnąć* lub tak zmanipulować, aby podejmowali oczekiwaną aktywność:

„[...] ja za tydzień zrobię sprawdzian, więc lepiej, żebyś chodził na to repetytorium. Nie musisz, ale potem będziesz musieć odpisywać, bo ja i tak będę tego wymagać. Lepiej, żebyś się pojawił”. I efekt był taki, że chodzili (D:NK:2:SP i G).

W nauczycielskich opowieściach ujawnia się także przekonanie, że wszystkie sposoby są dobre, aby dotrzeć do celu – z powodzeniem wpoić uczniom wiadomości i umiejętności określone podstawą programową, a weryfikowane drogą testów i egzaminów zewnętrznych:

*Znaczący na przykład mówię im tak, że ja rozumiem, że mają dużo zainteresowań, że mają dużo obowiązków, ale **my musimy osiągnąć wspólny cel**. Każdy z nich ma jakieś ambicje, ale..., czy marzenia, ale żeby osiągnąć te marzenia, to są... poszczególne kroki trzeba wykonać, tak. I mówię im, że na przykład będą pisać **co tydzień test humanistyczny**. Nie po to, że ja nie mam co robić w domu. Trzecia klasa tak ma, tylko po to, że jak siądą nad tym właściwym, to jest dla nich kolejny test z serii, a nie pierwszy czy drugi, i mają to już robić, nieładnie mówiąc, jak **automaty**, tak. Czy to ich przekonuje? Nie wszystkich (K:ND:13:G).*

⁶⁸ O tej cesze młodych ludzi pisał Janusz Korczak, gruntownie zglębiwszy naturę dziecka. J. KORCZAK: *Jak kochać dziecko. Prawo dziecka do szacunku*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2002.

Chęć realizacji tak stawianego sobie celu przez moje rozmówczynie sprawia, że traktują one uczniów w sposób instrumentalny. To nie uczeń, pomimo składowanych w narracjach odmiennych deklaracji, jest najważniejszy, ale uzyskiwane przez niego wyniki nauczania, które stały się dzisiaj w ich oczach wyznacznikiem pracy nauczycieli i stanowią podstawę orzekania o jej efektywności. Uczeń staje się *automatem* mechanicznie rozwiązującym testy dzięki wcześniejszemu wyćwiczeniu się w ich rozwiązywaniu i wykształceniu w sobie zdolności schematycznego ich wypełniania. Uwidaczniają się tu praktyki dehumanizujące działalność szkoły, sprowadzające rolę ucznia w procesie jego kształcenia do przedmiotu, a z samego nauczania czyniące technologię. Trafnie pisze o tym Maria Dudzikowa, która zajmąwszy się szeroko jednym z wymiarów dehumanizacji w szkole, za Peterem Woodsem zauważa, że szkoła bywa miejscem nieludzkim i odczłowieczonym zarówno dla uczniów, jak i dla nauczycieli. Powołując się na szerokie grono psychologów społecznych, autorka stwierdza, że do dehumanizacji dochodzi w przypadku ujawniania się dwóch zjawisk (procesów), a mianowicie „kiedy odmawia się innym naturalnie ludzkich właściwości i traktuje na podobieństwo maszyn i istot nieożywionych⁶⁹” oraz „kiedy odmawia się innym właściwości unikalnie ludzkich i traktuje jak zwierzęta⁷⁰”. W mojej interpretacji wywiadów dochodzi do odsłony pierwszego ze wskazanych zjawisk, kiedy to nauczycielki wielokrotnie opowiadają o potrzebie wykształcania w uczniach zautomatyzowanego posługiwania się nabywaną wiedzą i stosowania jej przez uczniów na użytek biegłego radzenia sobie z testami oraz o tym, ile trudu zadają sobie, aby ten automatyzm ich podopieczni osiągnęli.

W odpowiedzi na tak wyznaczoną uczniowi rolę i jego miejsce w tym procesie uczeń reaguje niejednokrotnie buntem, nierzadko sięganiem po praktyki mające na celu oszukanie i wywiedzenie w pole nauczyciela. Skarżące się na to moje rozmówczynie stwierdzają, że młodzi ludzie często postrzegają nauczycieli jako swoich wrogów i czyhają na ich potknięcia czy przejawy niewiedzy. Bywa, że we wzajemnych relacjach obecny jest brak akceptacji, a nawet nienawiść:

[...] *nie byłam w stanie nawiązać kontaktu z uczniami, że była taka między nami;; taka nienawiść, taka złość, ja właściwie;; ja się czułam niewinna, a oni;; bo oni mnie oskarżali;; bo;; o jakieś dziwne zachowania, natomiast pierwszy raz nie byłam w stanie nawiązać kontaktu, a boję się, że może tak być dalej, że może być coraz gorzej. Miałam zawsze trudne klasy, ale do dzisiaj mówią mi uczniowie: „Super, dzień dobry” i mamy takie dobre relacje, a tutaj myślę, że;; jak się spotkamy, to będziemy przechodzić na drugą stronę ulicy (E:NK:8:SP i G).*

⁶⁹ M. DUDZIKOWA: *Oznaki dehumanizacji szkoły. W perspektywie metaforyki odzwierzęcej. W: Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej.* Red. H. KWIATKOWSKA. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2015, s. 216.

⁷⁰ Ibidem.

Rozmawiające ze mną nauczycielki dostrzegają, w mojej interpretacji, jedynie pojawiające się następstwa oraz efekty instrumentalnego traktowania uczniów, którzy wydają się nie akceptować takiego stanu rzeczy i próbują odpowiadać różnymi formami buntu, bojkotując samego nauczyciela oraz wszelkie jego propozycje oraz „oferty edukacyjne”. W wysłuchanych narracjach nie doszukałam się jednak takich refleksji. Nauczycielki rozpoznają jedynie opieszałość i niechęć ucznia⁷¹ (do nich samych, do przyswajania sobie wiedzy, do aktywnej i zaangażowanej odpowiedzi na stawiane im szkolne wyzwania itd.), nie poddając krytycznemu oglądowi swych oddziaływań i nie widząc źródeł antyedukacyjnych postaw. Sądzę, że zacytowany fragment opowieści jednej z nauczycielek odsłania obecny także i u pozostałych badanych deficyt profesjonalnego radzenia sobie w sytuacjach konfliktowych i trudnych, wymagających czegoś innego niż stosowana najchętniej perswazja lub oddziaływanie o charakterze behawioralnym (w większości wypadków jest to kara). Do podobnych ustaleń doszła Henryka Kwiatkowska, która prowadziła badania nad nauczycielską tożsamością. Opisujący przeze mnie brak umiejętności radzenia sobie w trudnych sytuacjach z uczniami trafnie określa ona mianem „dysfunkcjonalności zachowań w sytuacjach konfliktowych” i wskazuje na dominujące sposoby reagowania badanych nauczycieli. Najczęściej kolejno pojawiają się: perswazja, krytyczna ocena uczniowskich wyborów, reakcje obronne i w końcu zachowania karzące. W ocenie badaczki te zachowania zaprzeczają sztuce negocjacji, a przyznanie się do nich przez osoby badane świadczy o ich deficytach w tym zakresie, gdyż (w świetle przywołanych badań) nauczyciele zwykli w sytuacjach rozwiązywania konfliktów umiejscawiać się na pozycjach osób wiedzących lepiej, dysponujących możliwością ferowania negatywnych ocen, a także chętnie odwołujących się do kar w sytuacji podejmowania przez uczniów prób posiadania odmiennego zdania⁷² (co także opisuję w innym miejscu niniejszego opracowania).

W optyce rozmawiających ze mną osób uczniowie mają również odwagę naruszać ustaloną i właściwą sobie przestrzeń aktywności z intencją wkraczania w kompetencje nauczyciela lub innych podmiotów. W ich oczach taka chęć wkraczania poza przepis roli jest nieakceptowalna. Jako praktyki „nie na miejscu” postrzegają upominanie się uczniów o swoje prawa, zwłaszcza wtedy, kiedy robią to odważnie i zdecydowanie – kiedy są *bezczelni*. Jedną z nauczycielek oburza taka postawa:

⁷¹ W podobny sposób patrzą na ucznia badani przez Beatę Zamorską nauczyciele uczestniczący (w ramach przeprowadzonych przez nią badań) w dyskusji grupowej. B. ZAMORSKA: *Nauczyciele. (Re)konstrukcje bycia-w-świecie edukacji*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSW, 2008.

⁷² H. KWIATKOWSKA: *Tożsamość wychowawcy*. W: *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*. T. 3. Red. M. CZEREPANIĄK-WALCZAK, M. DUDZIKOWA. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2007, s. 31.

A prawa swoje doskonale znają i jakby mogli, toby wszyscy byli jakimiś obrońcami praw ucznia, no. Wszyscy by chcieli tworzyć też nową podstawę programową, powinni być Ministrami Edukacji [...] (A:ND:16:SP i G).

Nauczycielki doznają dysonansu między habitualnym wzorcem utrwalo-
nym dzięki doświadczeniom bycia uczniem w przeszłości a obecnymi próbami
„wyjścia z roli” młodych ludzi. Nie znajdują sposobu na przekroczenie tego
dysonansu, wydają się niewładne i mentalnie nieprzygotowane na akceptację
samostanowienia o sobie uczniów w rozmaitych zakresach ich funkcjonowania
– nie dotyczy to jedynie poruszanego tutaj przeze mnie aspektu poznawczego,
ale wszystkich wymiarów funkcjonowania dziecka w szkole. Nie potrafiąc wyjść
poza utrwalone schematy funkcjonowania w roli nauczyciela oraz posiadany
wzorzec ucznia, szukają rozwiązania ukierunkowanego na rodzinę. Przekonane
co do słuszności powszechnego odżegnywania się szkoły od brania odpowie-
dzialności za wychowanie młodego pokolenia powtarzają popularne stwier-
dzenie, że to nie one i nie szkoła biorą odpowiedzialność za ostateczny kształt
edukacji dzieci, a ich rodzice. U wszystkich badanych osób pojawia się wspól-
ne przeświadczenie, że ostatecznie to rodzina powinna zaszczerpić w młodych
ludziach chęć zdobywania wiedzy, podtrzymywać ją, gdyż tylko rodzice mają
w swoich rękach odpowiednie argumenty, nie nauczyciele:

*To wszystko zależy tak naprawdę od domu, bo ja w jednej klasie mam uczen-
nice, uczniów y;;; którzy są ambitni, którzy czasami nie mają umiejętności, ale
dążą do tego, żeby się rozwinąć (K:ND:13:G).*

Rodzice w optyce moich rozmówczyń dysponują ważnymi dla dziecka po-
chwałami i nagrodami, a dziecko *głównie uczy się dla nich*. Mogą także niezale-
żnie od wieku sprawować nad swoimi dziećmi permanentny nadzór i kontrolę.
Nauczycielki oczekują więc od rodziców takich (znów behawioralnie zoriento-
wanych) praktyk. Mają oni dozorować dzieci podczas nauki i sprawdzać je (ich
zeszyty, poziom wiedzy itd.) oraz utrzymywać *wspólny front* z nauczycielem, bo
takie zachowanie sprzyja spodziewanym i wyczekiwanym efektom w postaci
opanowania wskazanej wiedzy. Nauczycielki, które odsłoniły większą lub mniej-
szą chęć podporządkowywania się ustalonemu systemowi (te kwestie omawiam
w innym miejscu niniejszego opracowania), skupionemu głównie na pomiarze
efektów, widzą w tym także możliwość realizacji swoich z góry określonych
powinności związanych z pełnioną rolą.

Ujawniona przez moje rozmówczynie sytuacja ich ograniczania się do ze-
wnętrznego, w większości behawioralnego motywowania uczniów do nabywania
ustrukturalizowanej wiedzy (jak się okazuje – dzięki przeprowadzonym analizom
– z mało pozytywnym skutkiem w przypadku uczniów o ograniczonych moż-
liwościach wchłaniania różnych rodzajów kapitału rodzinnego) oraz skłonność

do bazowania w tym zakresie na oddziaływaniach rodziny (a także wiara w ich efektywność) w mojej interpretacji przyczynia się do zjawiska określanego przez Bourdieu mianem *reprodukcji*. Uczniowie nieposiadający kapitału społecznego, kulturowego i ekonomicznego lub wychowywani w rodzinach o niskim ich poziomie zgodnie z przywołaną teorią mają mniejsze szanse na sukces edukacyjny, wiązany z trafieniem do szkół elitarnych czy z ukończeniem określonego kierunku studiów pozwalających osiągnąć odpowiednią pozycję zawodową i podnieść swój status społeczny. Badania prowadzone przez B. Smolińską-Theiss dowiodły, że z takiej szansy korzystają w naszym kraju dzieci klasy średniej. Z racji swego urodzenia i przynależności do określonej grupy mają możliwość konsumowania posiadanego przez rodzinę kapitału. „Budują własne plany edukacyjne, rozwijają zainteresowania i pasje wybierane i realizowane w rzeczywistości według wpa- janych im przez rodziców statusowych matryc społecznego działania”⁷³. Dzięki dysponowaniu odpowiednim kapitałem kulturowym już we wczesnym dzieciń- stwie wchodzi w kontakt z kulturą wyższą, czego przejawem jest m.in. chodzenie do teatru czy do opery. W rodzinach tych przywiązuje się również dużą wagę do potrzeby obcowania dziecka z książką i dba się o to, aby od najmłodszych lat stykało się ono ze słowem czytanim i mówionym. Ponadto uczniowie wy- wodzący się z rodzin zaliczanych do klasy średniej, posiadających także kapitał ekonomiczny, korzystają z bogatej oferty zajęć pozaszkolnych, do których mają szeroki dostęp. Dzieci czerpiące z kapitałów rodzinnych, korzystające ze wspar- cia najbliższych, przeświadczone są o randze kształcenia i wykształcenia. Mają mocno zaszczerpione przekonanie o zasadności i potrzebie prowadzenia życia w oparciu o własną aktywność, szukanie ciekawych doświadczeń i podejmowanie wyzwań, rozwijanie oraz pielęgnowanie własnych pasji i zainteresowań⁷⁴. Rzeczą istotną jest to (na co zwraca uwagę B. Smolińska-Theiss), że ci młodzi ludzie czują się zobowiązani do respektowania oczekiwań swoich rodziców.

Moje rozmówczynie bez problemu rozpoznają uczniów, którzy nie wymagają od nich starań zachęcających do nauki oraz jakiegokolwiek innej aktywności z tym związanej. Są to w większości uczniowie nie tylko zmotywowani do opanowania określonych treści, ale także mający ambicje do ich poszerzenia we własnym zakresie. Chętnie poddają się woli nauczyciela i podejmują jego wyzwania. Biorą udział w konkursach i olimpiadach, przynosząc splendor szkole i nauczycielowi. Na co dzień solidnie pracują i przygotowują się do lekcji. Zdaniem nauczycielek mierzą wysoko, a ich ambicje edukacyjne podsycane są przez rodziców. W swo- ich opowieściach niektóre spośród moich rozmówczyń określają takich uczniów mianem „perełek”:

No czasem się złościmy, że trochę się nam stawia tą poprzeczkę taką, że czasem nie do przeskoczenia, bo to zależy od dzieci, od środowiska, od rodziców,

⁷³ B. SMOLIŃSKA-THEISS: *Dzieciństwo jako status...*, s. 281.

⁷⁴ Ibidem, s. 281–284.

*prawda, no, ale czasem się trafi taka **perelka**, no tak jak mówię, ja mam tego Kacpra i on jest w stanie osiągnąć wiele, [...], bo wszystko zapamiętuje, co mówię, a inni gorzej, ma pamięć niesamowitą. No i **rodzice z nim pracują**, jak powiedziałam mamie, żeby troszkę więcej... no to wiem, że na blachę to robi, no i takie dziecko (Z:ND:5:SP).*

*[...] uczniowie są różni. Są wśród nich takie **perelki**, dzięki którym po prostu warto być w tym miejscu i którzy dają;; że tak powiem, światelko w tunelu ciemnym. Przede wszystkim to są **tacy uczniowie, w których widać entuzjazm, zaangażowanie, zainteresowanie;; do nauki**. To są też tacy;;; uczniowie;; że tak powiem, **ułożeni** w sensie takim, że **poddają się** e;; akceptują;;; y;; starają się po prostu, że tak powiem y;; być **pro tego nauczyciela** i w ogóle wszystkiego, co się wokół nich dzieje, a nie stać okoniem (A:ND:16:SP i G).*

Nauczyciele zorientowani zgodnie z behawioralnym wzorcem motywowania uczniów nie tylko wydają się nie towarzyszyć im w odkrywaniu pasji poznawczych, ale kierując się chęcią oparcia się w tym zakresie na wpływach rodziny, przyczyniają się do pogłębiania nierówności edukacyjnych i społecznych, różnic klasowych, a tym samym do urzeczywistniania reprodukcyjnej roli szkoły. Nauczycielskie opowieści o codziennych doświadczeniach zawodowych odsłoniły inne praktyki, które według mnie czynią ze szkoły miejsce utrwalania i reprodukcji istniejącego porządku społecznego. Są wśród badanych osoby (głównie uczące w gimnazjach), które zauważyły w swych szkołach procedury związane z dobieraniem uczniów do klas na podstawie rodzinnego kapitału kulturowego, społecznego i ekonomicznego. Wypowiedzi nauczycielek ukazują zjawisko selekcyjonowania uczniów już na progu szkoły. Zanim młodzi ludzie przekroczą mury tej instytucji, poddani zostają „przesiewowi” na podstawie określonych cech społecznych i kulturowych⁷⁵. W klasach, do których trafiają przeważnie uczniowie z wysokim poziomem tych potencjałów, pracuje się „dobrze” – to znaczy jest to praca z uczniem wykazującym podobne cechy, które ujawniły się u osób badanych przez B. Smolińską-Theiss i w charakterystykach podawanych przez moje rozmówczynie:

*Ja to widzę na przykładzie tego roku, jak zrobiono u nas klasy profilowane i jak się pracuje z dziećmi z klasy profilowanej, gdzie **jest praca rewelacyjna**, a jak w klasie nieprofilowanej, w której po prostu dzieci zostały (K:ND:13:G).*

Nie ma w nich problemów z motywacją do nauki, ponieważ uczniowie posiadają wykształcony pęd do sprostanania wymogom nauczycieli i szkoły.

⁷⁵ Por. Z. KWIECIŃSKI: *Wykluczanie: badania dynamiczne i porównawcze nad selekcjami społecznymi na pierwszym progu szkolnictwa*. Toruń, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2002; A. KARWACKI: *Błędne koło. Reprodukcyjność kultury podklasy społecznej*. Toruń, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2006.

Niejednokrotnie chcą nie tylko zadowolić rodziców, ale w przyszłości zapewnić sobie równie wysoki lub nawet wyższy status zawodowy i społeczny⁷⁶. Klasa szkolna staje się enklawą dzieci rodziców dobrze wykształconych, zamożnych, zajmujących wysokie i dobre stanowiska, wykonujących intratne zawody:

[...] to są **wybrane klasy**, natomiast **reszta** to jest taka bardzo **trudna młodzież** z różnymi **problemami w domu rodzinnym**. [...] To jest taka szkoła, ale są **wybrane klasy, gdzie są dzieci np. lekarskie, nauczycielskie, prawników**. To są takie, taki blok wybranych klas i **tam jest bardzo wysoki poziom i ta reszta cała, prawda. Oficjalnie nie ma czegoś takiego, że one są jakoś dobierane te klasy, ale są.** [...] **bardzo dobre klasy i oni tam... nie ma problemu** z czymś takim, z taką **motywacją** do nauki, do czytania, do przygotowania się do lekcji. Tam po prostu to jest **normą**, a są klasy, w których **normą jest nieprzygotowanie się, nieprzeczytanie**. To są te **bardzo słabe klasy i z tym tłem rodzinnym bardzo złym** – bardzo trudną sytuacją rodzinną. Tam ich nie ma kto przypilnować, nie ma kto ich motywować do tego, no bo tam rodzice żyją w jakimiś innym świecie (E:NK:8:SP i G).

Mam jedną taką klasę, gdzie większość osób **chce iść do liceów i dobrych**. W związku z tym oni widzą sens tego (D:NK:2:SP i G).

W kontekście przytoczonych wypowiedzi realne wyrównywanie szans edukacyjnych w szkole staje się jedynie utopijną mrzonką. Dzisiejsza szkoła w meritokratycznie zorientowanym systemie⁷⁷ daje na mocy ustaleń egzaminacyjnych „przepustki” do „lepszych szkół” czy na „lepsze studia” w większości tym, którzy już na starcie wyposażeni są w społeczno-kulturowy oraz ekonomiczny kapitał⁷⁸. Nauczyciel skupiający się na co dzień na realizacji formalnie określonych wymogów, niepotrafiący budzić autentycznego zainteresowania uczniów poznawaniem świata, jego zdobyczy kulturowych i cywilizacyjnych, nietworzący warunków do rozwoju ich uzdolnień oraz zainteresowań, a wręcz (jak pokazują badania) je ignorujący, mimowolnie przyczynia się do nasilania procesów selekcyjnych,

⁷⁶ Por. J.-P. FITOUSSI, P. ROSANVALLON: *Czas nowych nierówności*. Przeł. S. AMSTERDAMSKI. Kraków, Wydawnictwo „Znak”, 2000.

⁷⁷ E. WNUK-LIPIŃSKI: *Świat międzyepoki. Globalizacja, demokracja, państwo narodowe*. Kraków, Wydawnictwo „Znak”, 2004.

⁷⁸ Uwidacznia się tu sytuacja odmienna od tej sprzed kilkudziesięciu lat, kiedy to w polskim społeczeństwie uprzemysłowionym z panującym ustrojem socjalistycznym, zdaniem M. Szymańskiego, doszło do znacznej redukcji zasad dziedziczenia pozycji społecznych przez młodsze pokolenia oraz do redukcji roli klas i warstw społecznych w wyznaczaniu losów życiowych jednostek (M.J. SZYMAŃSKI: *Indywidualizacja i zróżnicowania społeczne w okresie późnej nowoczesności*. W: *Nauczyciel wobec zróżnicowań społecznych*. Red. R. KWIECIŃSKA, M.J. SZYMAŃSKI. Kraków, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, 2010, s. 9). W kontekście opisywanych doświadczeń badanych osób mamy do czynienia ze wzrostem znaczenia kapitału kulturowego jednostki dla jej „kariery” edukacyjnej. Czynnikiem ten – jak widać – zaczął odgrywać rolę już na wczesnych jej etapach.

które służą wskazanemu reprodukowaniu ustalanego porządku społecznego już nie w oparciu o idee totalitaryzmu, ale o wolnorynkowe zasady neoliberalizmu⁷⁹. Zjawisko to odsłaniają sytuacje szkolne opisywane w nauczycielskich narracjach, co pozwala zrozumieć sposoby działania mechanizmu *reprodukcji* (tymi kwestiami zajmuję się szerzej w jednym z kolejnych rozdziałów tego opracowania), w którym nauczyciele i szkoła wydają się istotnym ogniwem.

Widać, że nie wszyscy uczniowie poddają się skonstruowanym na nowych zasadach wymogom szkolnym. W oczach nauczycielek są to uczniowie przegrani⁸⁰, którym nie dane było rozpoczęcie „gry”⁸¹ z dobrych pozycji. Nie potrafią dostosować się do rządzących w niej reguł głównie dlatego, że nie zostały im one odpowiednio naświetlone i wpojone w rodzinie. W ich przekonaniu perswazja nauczyciela jest nieskuteczna, co potwierdzają przytoczone cytaty:

[...] dostają kartki, zaczynają coś pisać, po czym im się to chyba nudzi. Może dochodzą do wniosku: „Będę piekarzem i po co mi rozprawka. Idę do szkoły zawodowej, chcę być piekarzem, po co mi jest rozprawka”. No i jakbym się tak zastanowiła: „No dziecko masz rację, po co ci rozprawka? Tylko pytanie, czy zdobędziesz tyle punktów, żeby cię chociaż do tej szkoły przyjęli?” (K:ND:13:G).

[...] tak naprawdę jeżeli dziecko widzi, że tak naprawdę nie ma tego dla kogo czynić [chodzi o nabywanie wiedzy – M.Z.-B.], bo tej mamy w ogóle nie ma w domu, bo ta mama dla niego nie ma czasu, bo ta mama w ogóle z nim nie rozmawia, no to taka motywacja też u dziecka spada na pewno. **Te dzieci tak naprawdę są na takich pozycjach straconych, straconych**, bo co? Mają tego nauczyciela wychowawcę i wiadomo, że ten wychowawca, jak ma klasę liczącą 30 uczniów czy 28, no to nie ma tyle czasu, ile wymaga to dziecko, dla tego jednego tylko osobnika, no nie ma, bo to jest niemożliwością. No i jak to dziecko wie, że tak naprawdę no to po co się uczyć, jak i tak nikt nie jest zainteresowany tym, no to wiadomo, że jego motywacja się obniża (J:ND:17:SP i G).

W mojej interpretacji nauczycielki ujawniają w narracjach swój *zmysł praktyczny*, o którym Bourdieu mówi jako o swoistym rodzaju wiedzy dotyczącej zajmowanych miejsc przez określone jednostki w społeczeństwie. Dostrzegają

⁷⁹ Por. E. POTULICKA: *Pedagogiczne koszty reform koncentrowanych na standardach i testowaniu*. W: E. POTULICKA, J. RUTKOWIAK: *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010.

⁸⁰ Można, jak sadzę, mówić tu o opisywanym w literaturze przedmiotu zjawisku stratyfikacji społecznej tych uczniów. Zob. m.in. T. SZKUDLAREK: *Edukacja i konstruowanie społecznych nierówności*. W: *Fenomen nierówności społecznych. Nierówności społeczne w refleksji humanistycznej*. Red. J. KLEBANIUK. Warszawa, Wydawnictwo Psychologii i Kultury „Eneteia”, 2007; T. GMERK: *Edukacja i nierówności społeczne: studium porównawcze na przykładzie Anglii, Hiszpanii i Rosji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2011.

⁸¹ Podobnie jak w teorii Bourdieu według Anthony’ego Giddensa na arenie społecznej toczy się gra w oparciu o obowiązujące w niej „reguły”. A. GIDDENS: *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturacji*. Przeł. S. AMSTERDAMSKI. Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka, 2003.

w szkole subtelne praktyki pozwalające utrzymać obowiązujący układ i niejako godzą się z nimi, gdyż rozeznają je jako coś poza ich zasięgiem i zawodowymi możliwościami. *Wcielając struktury* rozmieszczenia cech organizujących oraz porządkujących otaczającą je rzeczywistość społeczną, odnajdują się w niej. Jako pewną oczywistość traktują układ, w którym uczniowie z rodzin dysponujących odpowiednim kapitałem odnoszą sukcesy edukacyjne w postaci wysokich wyników oraz dalszych tego konsekwencji, a uczniowie pozbawieni takiego potencjału skazani są na mierne efekty w większości mierzone wynikami testów. Są one jakoby świadomymi, lecz niemymi świadkami *reprodukcji*, zatroskanymi o swoją pozycję i przyszłość. Uwidacznia się to w ich wypowiedziach, kiedy to werbalizują swoje obawy i wątpliwości, czy uda się im sprostać stawianym wymaganiom i czy będą mogły wykazać się w tych *gorszych* klasach. Oburzają się przy tej okazji na niesprawiedliwe i krzywdzące je praktyki:

I ten nauczyciel, który dostaje lepsze klasy, to zawsze będzie lepszym nauczycielem, bo zawsze będzie miał wyniki. Natomiast ten, który dostaje słabsze, to nie będzie się mógł wykazać, żeby ktoś powiedział, że jest lepszym nauczycielem, tylko jest tym gorszym. Nie ma takiej rotacji, że w tym roku dostaje pani tą klasę, a w przyszłym tamtą. Jest jeden nauczyciel, który jest uznawany właściwie nie wiadomo dlaczego, że to jest dobry nauczyciel, i on będzie te klasy dostawał. To też, myślę, jest bardzo frustrujące. (--) Ja np. już bardzo dawno nie miałam takiej bardzo dobrej klasy, takiej o! tej matematycznej, tylko zawsze te słabsze klasy. Jest też takie myślenie: ten jest gorszy, ten lepszy, ten jest słabszy, ale nie da się temu wykazać z taką klasą, gdzie można te wyniki osiągnąć, prawda, bez jakiegось takiego... (E:NK:8:SP i G).

Nauczycielki znają reguły gry, mówiąc językiem Bourdieu, są przez nią ovladnięte – wciągnięte do gry i przez grę. Wykazują także zainteresowanie jej kontynuacją, uznając, że stawki są ważne i warte zachodu⁸².

5.3. „Inne czasy”

Dokładna analiza wypowiedzi nauczycielek doprowadziła do wyłonienia kategorii, którą określiłam symbolicznie jako „inne czasy”. Mieści ona wspomnienia nie tylko z dzieciństwa, ale z całego życia moich rozmówczyń. Uobecnia się w niej dokumentująca się w wywiadach konfrontacja przeszłości z terażniejszością nauczycielek, tego, czego doświadczyły one w swoich szkolnych czasach czy też wykonując już swój zawód, z tym, co spotykają obecnie. Z reguły ten zabieg myślowy, dokonywany przez nauczycielki w trakcie wywiadu, odsłania ich *habitusy*.

⁸² P. BOURDIEU, L. WACQUANT: *Zaproszenie do socjologii...*, s. 101–102.

Porównywanie obecnych i przeszłych realiów zawodowych znajduje odzwierciedlenie m.in. w następującej wypowiedzi nauczycielki zajmującej się edukacją zintegrowaną:

*To nie są te czasy, że siedziało trzydziestu uczniów i **nauczyciel miał nad nimi jakąś władzę** i mógł z nimi dojść do ładu. W dzisiejszych czasach to jest niemożliwe [...] (B:NK:7:SP).*

Autorka wypowiedzi ujawnia posiadany przez nią obraz ucznia pochodzący z przeszłości. Pozwala on niejako jej oczyma zobaczyć go w grupie innych uczniów siedzących w ławkach, gotowych poddać się woli nauczyciela.

Wypowiedź ta odsłania także sposób myślenia charakterystyczny dla wszystkich moich rozmówczyń. Nadal powracają one do wspomnień i doświadczeń, które ukształtowały ich wizję szkolnego ładu opartego na relacjach władzy i hierarchicznym układzie nauczyciel – uczeń, na mocy którego ten pierwszy znacznie górował nad drugim:

*[...] dawniej to np. **dziecko krępowało się podejść do nauczyciela** z czymkolwiek, nawet ze zwykłą **jakąś prośbą, prawda, miało jakiś ten dystans do nauczyciela**, który teraz się zaciera między nauczycielem a dziećmi (Z:ND:5:SP).*

W różnych miejscach snutych przez siebie opowieści, niejednokrotnie z nostalgią w głosie za utraconą w ich mniemaniu możliwością posiadania autorytetu przynależnego z racji pełnionej funkcji, narratorki wspominają, jak w przeszłości nauczyciel nie musiał dokładać większych starań, aby zapewnić sobie posłuch i nadrzędną pozycję w stosunku do uczniów. Wskazuje na to fragment wypowiedzi młodej (około 30 lat) nauczycielki, która w moim pojęciu transparentnie odsłania tę występującą tendencję u moich rozmówczyń:

*[...] zmieniła się młodzież, zmieniły się warunki pracy. **Nauczyciel nie jest już autorytetem dlatego tylko, że jest nauczycielem**, prawda. To już nie jest tak, że;;; przychodzi się do szkoły, pani nauczycielka powie, to tak się robi. Teraz wszystko... to jest normalna taka, że trzeba wszystko tłumaczyć, dlaczego to masz zrobić, tak że nie ma już tak, że ja powiedziałam: „Podnieś papier”, to ktoś to podnosi, bo ja tak powiedziałam, tego już nie ma (-). Na ten **autorytet trzeba już pracować** naprawdę jakoś tak a;; bardzo, bardzo ciężko. A **kiedyś było inaczej – to, co powiedział nauczyciel, to było, tak miało być**. Jak się przychodziło do domu, to **było to potwierdzone przez rodziców – w tej chwili nie**, w tej chwili wszyscy do wszystkich mają o coś jakieś pretensje (E:NK:8:SP i G).*

Charakterystyczne dla wielu moich narratorek (bez względu na ich wiek) jest również podkreślanie tego, że rodzina wcześniej niejako wspomagała szkołę w utrzymaniu porządku pozwalającego panować nad dzieckiem. Sądzę, że ma to

swoje źródło w habitualnych doświadczeniach badanych osób z okresu dzieciństwa. Ich rodzice uznawali za właściwe kształtowanie u swoich dzieci pożądaných społecznie wzorców, wyrabianie w nich cech uznawanych za należyte, wykształcenie poczucia respektu dla odgórnie ustalanych norm oraz rang społecznych, a także zaakceptowanie przez nie konieczności bezrefleksyjnego podporządkowania się zarówno woli wychowawcy, jak i zasadom wychowawczym.

Większość moich rozmówczyń dorastała w Polsce okresu trwania socjalizmu (lub jego schyłku), kiedy to obowiązujący ustroj (PRL) niósł ze sobą silnie ideologizującą politykę państwa we wszystkich sferach życia. Państwo mogło umacniać bądź zmieniać obowiązujący ład, sprawować władzę przez jedynie słuszną opcję polityczną czy grupę reprezentującą interesy, dysponującą określonym typem kapitału. Istniejący wtedy system sprzyjał opisanemu kształtowi oddziaływań nie tylko rodziny, ale także (lub zwłaszcza) edukacji, mającej w tym czasie wymiar adaptacyjny, odpowiadający obowiązującemu ładowi hierarchicznemu. Kreował on konieczność koncentrowania się jednostki na schematycznej realizacji odgórnych wytycznych, wspartą kontrolą działań, których efekt był wcześniej założony. Wszelkie odstępstwa od ustalonych norm postępowania podlegały zewnętrznemu sankcjonowaniu i korekcie. W tak skonstruowanym systemie państwowym od nauczycieli oczekiwano adaptacji młodego pokolenia do zastanych struktur społeczno-politycznych, a towarzyszyć temu miała transmisja wartości kulturowych z pokolenia na pokolenie. „W tych warunkach nauczyciel był legitymizowany przez formalną, ustanawianą poza nim teorię, wiedzę tzw. obiektywną oraz system państwowy. Jako podporządkowany władzy państwowej mógł się czuć niejako zwolniony z odpowiedzialności osobistej za rezultaty swej pracy. Ważny był techniczny wymiar jego działalności, uzasadniony w świetle eksperymentalnej metodologii oraz »bezdyskusyjnej« teorii, wytwarzanej na gruncie tzw. pedagogiki naukowej»⁸³. Nauczyciel miał być reprezentantem systemu i jako taki sprawować rolę kierowniczą, będąc organizatorem kolektywu, realizatorem metod i przekaznikiem ściśle określonych treści⁸⁴. Zdaniem B. Śliwerskiego stał się on obiektem manipulacji centralnych władz oświatowych i podlegał zniewoleniu na skutek różnych zabiegów związanych z wprowadzaniem zarządzeń, z organizacją kształcenia, kontrolą i biurokracją. Wszystko po to, by zrezygnował z wewnętrznej wolności i zaadaptował się do zewnętrznego nakreślania mu granic samodzielności, by wyzbył się własnych inicjatyw oraz wykazywał posłuszeństwo wobec władzy⁸⁵.

⁸³ W. DRÓŻKA: *Doświadczenia transformacji społecznej i edukacyjnej przez nauczycieli*. W: *Dokąd zmierza polska szkoła...*, s. 125.

⁸⁴ M. KOSIOREK: *Pedagogika autorytarna. Geneza, modele, przemiany*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2007, s. 103.

⁸⁵ B. ŚLIWERSKI: *Manipulacje w polityce oświatowej III RP*. W: *Nauczyciel w krajach postsocjalistycznych jako sprawca i ofiara manipulacji. Studium teoretyczno-empiryczne*. Red. A. WRÓBEL. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2010, s. 35.

Ustanowiony porządek na zasadach władzy i panowania nad jednostkami instrumentalizował rolę nauczyciela, a pozbawiając go podmiotowości, generował te same mechanizmy postępowania wobec uczniów. Uprzedmiotawiająca indoktrynacja ideologiczna wpajała nauczycielowi m.in. przekonanie, że istnieje moralne prawo, aby wiedzieć więcej i lepiej niż uczeń, prawo pozwalające o nim decydować, kontrolować go i sprawować nad nim władzę. Przekonywała go, że kolonizacja jego umysłu nie jest zniewalaniem, ale modernizacją świadomości w celu właściwego ukierunkowania myślenia oraz działania. Formalny charakter nadawany wzajemnym stosunkom nauczyciela i uczniów posiadał uprawniony status, na mocy którego ich relacje ulegały usztywnieniu, pomagając utrzymać dystans i przekonanie o posiadaniu przez nauczyciela autorytetu, który z kolei zezwalał na traktowanie ucznia jako przedmiotu własnych oddziaływań. Autorytaryzm nauczyciela i arbitralne traktowanie uczniów rozpoznawane było nie tylko jako dopuszczalne, lecz ze wszelkich miar pożądane i uzasadnione⁸⁶.

W przytoczonych wcześniej fragmentach wypowiedzi nauczycielek daje się zauważyć, że obok wpływów o takim charakterze już w domu doświadczyły uznanego przez Herberta Marcusego za szkodliwe dla rozwoju świadomości i sumienia jednostki „zmasowanego społecznienia”⁸⁷, wspomagającego utrzymywanie przedmiotowego statusu dziecka w obszarze zarówno formalnych, jak i nieformalnych wpływów. Wsłuchując się w wypowiedzi nauczycielek, można dostrzec, że w przeszłości napotykały one zarówno w szkole, jak i w rodzinie doświadczenia, które kształtowały wzorzec ucznia podporządkowanego, posłusznego akceptującego stanowisko i opinie nauczycieli, wypełniającego ślepo jego lub rodziców polecenia w oparciu o uznanie ich nadrzędności:

Ale w ogóle było tak zupełnie inaczej i atmosfera w pracy była zupełnie inna. Pracowało się spokojniej, jednak ten nauczyciel był autorytetem, miał ten szacunek, był szanowany przez rodziców. Nawet jeśli rodzice się nie zgadzali z nauczycielem, to było załatwiane na rodzic – nauczyciel, a sobie nie wyobrażam, żeby moi rodzice powiedzieli coś złego na moich nauczycieli przy mnie, bo między sobą to sobie tam mogli rozmawiać. Różni byli też nauczyciele, zresztą, jak różni są lekarze, y;;; każdy człowiek jest;;; prawda, nie wszyscy zawsze są na swoim miejscu, na odpowiednim miejscu. Zresztą każdy może mieć gorszy i lepszy dzień. Ale nigdy nie;;; to było zawsze takie, że;;; rzeczywiście uczniowie teraz w ogóle nie szanują;;; (A:ND:16:SP i G).

Nie ma czegoś takiego, jak jeszcze parę lat temu, kiedy myśmy do szkoły chodziły, tego szacunku takiego dla wieku, nie ma tego. [...] Tu u nas w szkole

⁸⁶ R. KWAŚNICA: Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki...*, s. 313.

⁸⁷ H. MARCUSE: *Człowiek jednowymiarowy: badania nad ideologią rozwiniętego społeczeństwa przemysłowego*. Przeł. S. KONOPNICKI i in. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1991, s. 300.

już teraz widać, że niektórzy starsi nauczyciele e;;; no nie mają posłuchu [...] (A:ND:11:SzPG).

Kiedyś dzieci przychodziły do szkoły bardzo zdyscyplinowane i też inaczej się nauczyciele zachowywali. Były grzeczne bardzo. Na tych przerwach się powiedziało, że mają spacerować i spacerowały. Wiadomo, że się tam jakieś takie pojedyncze się trafiały wybryki, ale ja na dzisiejsze czasy sobie nie wyobrażam, to byłoby śmieszne dla uczniów samych, jakbyśmy im kazali spacerować (M:ND:9:SP).

Jednocześnie w słowach moich rozmówczyń uwidocznił się dostrzegany przez nie rozdzźwięk pomiędzy tym, co było kiedyś, a tym, co jest obecnie. Nie widzą już możliwości egzekwowania na mocy hierarchicznego układu stosownych i oczekiwanych zachowań ucznia, który w ich opinii nie chce posłusznie wypełniać i realizować zadań stawianych mu przez nauczyciela, nie chce postępować zgodnie z jego pragnieniami. Pojawia się rozbieżność pomiędzy ich oczekiwaniami w stosunku do młodych ludzi (poddania się woli, wymaganiom oraz decyzjom nauczyciela, posłuszeństwa, opanowania materiału, przyswojenia sobie norm panujących w społeczeństwie i w szkole, okazywania należącego nauczycielowi szacunku⁸⁸) a poziomem sprostania im przez uczniów. Skarżąc się nagminnie na utratę autorytetu, zauważają, że nie mają takiego posłuchu, na jaki ich zdaniem mogli liczyć kiedyś nauczyciele zarówno u swoich uczniów, jak i u rodziców. Ci ostatni także przestają uwzględniać ich opinie, oceny i decyzje. Rozmówczynie nie potrafią jednak znaleźć wyjścia z tej sytuacji. W moim mniemaniu nauczycielki doświadczają nieadekwatności swoich *habitusów*, jednak mentalnie nie są w stanie wyjść poza posiadane szablony działania (transmisja wiedzy metodami podającymi, behawioralne sposoby motywowania do uczenia się) i wzorce (uczeń jako ten, który przyswaja sobie informacje), choć wydają się one zawodzić. Odwołując się do teorii Bourdieu, można powiedzieć, że posiadane wycucie umiejscowienia (*sense of one's place*) w strukturze *pola* szkolnego podpowiada im ich pozycję i pozwala identyfikować się z dominującymi, a uczniów – ze zdominowanymi. Jest ono na tyle silne, że kieruje ich doświadczeniem zajmowanego miejsca, określanego w sposób relacyjny jako ranga. Daje także wycucie sposobu postępowania, pozwalającego zachować i chronić posiadaną pozycję (rangę) – pozostać na swoim miejscu⁸⁹. Jednocześnie doznają wspomnianej rozbieżności, której zaistnienie można tłumaczyć w sposób zasugerowany przez Bourdieu. Przyznaje on, że *habitusy* mogą mieć swoje niepowodzenia, krytyczne momenty niezgodności i rozdzźwięku. Najczęściej dochodzi do tego wtedy, kiedy jednostki pragną utrwać dyspozycje nieprzystające do aktualnych

⁸⁸ W obrębie wyłonionej z materiału analitycznego kategorii: uczeń, posiadającej charakter nadrzędny, wygenerowana została kategoria podrzędna, a mianowicie: oczekiwania nauczyciela wobec ucznia.

⁸⁹ P. BOURDIEU: *Medytacje pascaliańskie...*, s. 265.

warunków lub zajmowanych pozycji, wymagających od nich dyspozycji odmiennych od tych wykształconych pierwotnie⁹⁰. Cechą *habitusów* jest ich pewna bezwładność, która polega na tym, że pomimo osłabienia lub nawet dewastacji dotychczasowych dyspozycji zachowują one biologiczną skłonność do utrwalania struktur odpowiadających warunkom, w których powstały. To tłumaczy, dlaczego nauczycielom tak trudno oderwać się od wcześniej nakreślonych wzorców działania oraz postrzegania siebie i uczniów w szkolnej przestrzeni. Doświadczają oni opisywanej przez Bourdieu trudności utrzymania całości dyspozycji, do której dochodzi w sytuacjach kryzysowych lub w momentach nagłych, nieoczekiwanych zmian. Wówczas zostają zachwiane prawidłowości oraz reguły obowiązujące w danym *polu* i osoby dotychczas do niego przystosowane mają trudności z dopasowaniem się do nowo ustalonego porządku. Do takiego zachwiania doszło w momencie raptownego przeskoku z systemu zamkniętego, w którym ideologia zajmowała pozycję dominującą, do porządku neoliberalnego.

Kwestie te porusza i tłumaczy B. Śliwerski, zwracając uwagę na to, że ponownie na mocy nowo powstającego ładu dochodzi do ekspansji na edukację niejednokrotnie silnie zabarwionych politycznie interesów ekonomicznych, technicznych i praktycznych⁹¹. Zgodnie z tym stanowiskiem nabiera siły przekonanie, że w naszym kraju nie było czasu na zaistnienie fazy autentycznej niezależności zarówno szkoły, jak i nauczycieli. Można powiedzieć, że nauczyciel „zawisł” gdzieś pomiędzy starym porządkiem poprzedniej ideologii wywierającej wpływ na edukację i na jednostki w niej osadzone a ciągle zmieniającymi się (już od ponad 20 lat) kierunkami przekształceń – reformami strukturalnymi oraz programowymi, które są przez zmieniające się ekipy rządzące projektowane i wdrażane, a następnie kwestionowane i odwoływane. Niestalości tej towarzyszył brak regularności, gromadzenia i uwzględniania doświadczeń oraz nieustający konflikt między zwolennikami autonomii, decentralizacji i uspołecznienia oświaty a ich przeciwnikami. Rozwiązywaniu aktualnych i perspektywicznych problemów edukacji wszystkich szczebli nie sprzyjała następująca wraz z nowymi rządami restrukturyzacja ministerstwa edukacji, które bywało łączone albo z ministerstwem sportu, albo z resortem nauki czy szkolnictwa wyższego, aż w końcu powróciło „do wyodrębnionej struktury władzy centralnej”⁹², ograniczającej swoją działalność do zajmowania się wyłącznie systemem oświatowym naszego państwa.

W opisanej sytuacji nauczyciel, mając w różnym stopniu ograniczoną niezależność i autonomię, nie zdołał przejść metamorfozy z nauczyciela „zależnego” w „niezależnego”⁹³. Dodatkowo permanentnie wprowadzane rozporządzenia co-

⁹⁰ Ibidem, s. 229.

⁹¹ B. ŚLIWERSKI: *Oświatowa przeprowadzka z III RP*. „Rocznik Pedagogiczny” 2007, t. 30.

⁹² IDEM: *Manipulacje w polityce oświatowej...*, s. 36.

⁹³ Por. D. KLUS-STAŃSKA: *Nauczyciel wobec utraty jednoznaczności kultury. Podjęcie wyzwania czy ucieczka*. W: *Społeczno-kulturowe konteksty edukacji nauczycieli i pedagogów*. Red. H. KWIAT-

raz mocniej precyzują oraz generują nowe jego powinności, krępując suwerenność zawodową, na co wielokrotnie zwracają uwagę moje rozmówczynie:

[...] trzeba się zajmować i spalać na tej otoczce różnej, na tych wszystkich konferencjach, które w zasadzie (--) jakby;;; to y;;; powiem brzydko: durnych przepisach, które tak na dobrą sprawę naprawdę nie są nikomu potrzebne, bo i tak za rok będzie zupełnie coś innego (A:ND:16:SP i G).

Sam nauczyciel zdaje się tracić orientację, znajdując się ciągle w odmiennej sytuacji związanej z wykonywaną profesją. Chwiejności oraz zmienności reguł obowiązujących w *polu* edukacyjnym towarzyszy nieustannie aktywowana konieczność dopasowywania się do nowo ustalonego i obowiązującego porządku oraz poczucie regresu, cofania się i powrotu do przeszłości, łączonej właśnie z koniecznością podporządkowania się. Skutkiem tego jest pojawienie się u nauczycielek wskazywanej przez Bourdieu chęci kierowania się w takich sytuacjach posiadanym pierwowzorem (*habitusem*), naturalnej tendencji do szacowania napotkanych sytuacji i podejmowania na tej podstawie działań, pomimo że wydają się one nieadekwatne, nieprzystające do odmiennych (jak mogłoby się zdawać) warunków. Wydaje się temu sprzyjać pozornie postępująca demokratyzacja życia w szkole, która w opinii przywoływanego już autora – B. Śliwerskiego – przekształciła się z agendy niedemokratycznego państwa w instytucję „[...] bezradnie i bezskutecznie usiłującą się wyzwolić spod wpływu nowych form dominacji politycznej i ideologicznej”⁹⁴.

Nauczycielki, które wzięły udział w wywiadach, powracając do pierwotnych wzorców ukształtowanych (jak się okazuje) w atmosferze ładu hierarchicznego, odsłaniają sytuację przeżywanego obecnie zawieszenia między nieadekwatnością minionego porządku (którego doświadczyły w większości jako uczennice) a brakiem stabilnego gruntu dla zawodowego funkcjonowania, niejednoznacznością realnie obowiązującego paradygmatu. „Bagaż socjalizacyjny” w postaci doświadczeń z dzieciństwa (w większości z czasów panowania pedagogiki autorytarnej, kiedy to – w ich wspomnieniach – nauczyciel mógł jeszcze bez żadnych konsekwencji uderzyć, zaatakować ucznia werbalnie, nakazywać mu i rozkazywać, nie licząc się z jego wolą), choć (jak im się wydaje) nie przydaje się już na co dzień w szkole, niczym stara walizka przechowywany jest na strychu, w razie potrzeby gotowy do użycia. Poczynione przeze mnie analizy zgromadzonego materiału oraz podjęta próba jego interpretacji z zastosowaniem teorii Bourdieu oraz ugruntowanych empirycznie stanowisk innych badaczy pozwalają powiedzieć, że w trakcie wywiadów zostały odsłonięte nie tylko *habitusy* nauczycielek, ale i to, że nader często sięgają one po ów „bagaż socjalizacyjny”.

KOWSKA, T. LEWOWICKI. Warszawa, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, 2003.

⁹⁴ B. ŚLIWERSKI: *O dezintegrujących aspektach polityki oświatowej wobec wczesnej edukacji*. W: *(Anty)edukacja wczesnoszkolna...*, s. 99.

Sprzyja temu sytuacja jedynie deklaratywnego tudzież życzeniowego odejścia od dyktatu i sprawowania władzy nad codziennością zawodową nauczycieli, braku autentycznej demokratyzacji życia szkoły, która ulegając ogólnej tendencji społecznej, wydaje się akceptować i preferować tych, którzy aprobują układ hierarchicznych zależności⁹⁵. Nauczyciele nadal doświadczają hierarchicznej podległości oraz krępowania ich niezależności zawodowej, chociaż już w imię innej ideologii (o czym szerzej będę mówić w innym rozdziale tej pracy), dlatego tym chętniej powracają do ograniczania jej w różnym wymiarze także i uczniom. Jak się okazuje, chęć odejścia od antyhumanizmu pedagogiki administracyjnie ukierunkowanej, dającej prymat nauczaniu nad wychowaniem, większości nad jednostką oraz nacechowanej biurokracizmem nie urzeczywistniła się przez te wszystkie lata ciągłych przekształceń, gdyż szkoła popadła m.in. w nową machinę biurokracji, zależności od wpływów poszczególnych elit rządzących, chcących sobie podporządkować edukację w państwie⁹⁶, a co za tym idzie – nauczycieli. Tendencja do utrzymywania nauczycieli w okowach władzy sprawia, że szkolne struktury zachowują nadal charakter feudalny, podporządkowujący uczniów nauczycielom, nauczycieli dyrektorom, którzy z kolei podlegają lokalnym władzom oświatowym⁹⁷ – stąd „zawieszenie” nauczyciela pomiędzy nieurzeczywistniającą się ideą demokratyzacji życia szkoły a zdewaluowanymi wzorcami, jakże mocno (okazało się) zakorzenionymi i bliskimi dzięki ich pierwotności. Przejawia się ono np. w habitualnym przywiązaniu badanych nauczycielek do autorytetu z nadania społecznego (w tym wypadku z racji pełnionej roli), przy jednoczesnym dostrzeżeniu, że kategoria ta ewoluowała i nie jest już przynależna nauczycielowi, ale musi być zdobywana w codziennym trudzie. Nie potrafią one znaleźć jednak sposobu, nie mają pomysłu, jak działać, co czynić. Można powiedzieć, że w miejsce „starego” nie ukonstytuowało się i nie utrzymało nic „nowego”. Odczuwające złożoność sytuacji i niemogące jednoznacznie dookreślić otaczających je zjawisk, zakleszczone w ambiwalencji nauczycielki niejednokrotnie (jak się wydaje) bez udziału świadomości i nie kontrolując siebie, powielają dobrze znane schematy oraz wzorce z przeszłości. Wszystko to wydaje się generować nazwane przeze mnie symbolicznie zjawisko „luki”, które zaistniało (co ujawniły wywiady) w sytuacji braku odczuwania przez nauczycielki jednoznaczności⁹⁸, objawiające się zdaniem D. Klus-Stańskiej różnorodnością fenomenów ideowych, rzeczowych i organizacyjno-prawnych, wywołujące bezradność i utratę orientacji z uwagi na deficyt w zakresie dysponowania krytycznym i merytorycznym przygotowaniem do ich rozpoznawania. Wzmacnia to wskazana przez H. Kwiatkowską koncentra-

⁹⁵ H. KWIATKOWSKA: *Tożsamość wychowawcy...*, s. 29.

⁹⁶ Por. B. ŚLIWERSKI: *Edukacja (w) polityce...*

⁹⁷ P. MIKIEWICZ: *Nauczyciel jako istotny aktor społecznego świata szkoły. W: Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli.* Red. P. RUDNICKI, B. KUTROWSKA, M. NOWAK-DZIEMIANOWICZ. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, 2008.

⁹⁸ D. KLUS-STAŃSKA: *Nauczyciel wobec utraty jednoznaczności kultury...*

cja na tym, „aby nie dopuścić do absolutyzacji jakiejś jednej opcji ideologicznej, w tym szczególnie monoideologii poprzedniego systemu. Powoduje to nawet w pewnym sensie wyciszenie dyskursu aksjologicznego, uczynienie z problematyki etyczno-moralnej w edukacji »opuszczonego obszaru«. [...] Można odnieść wrażenie, że dzisiejsza szkoła przypomina specyficzny stan zawieszenia aksjologicznego, z wyraźną bezkierunkowością”⁹⁹.

W mojej interpretacji utrata orientacji dokumentuje się wtedy, kiedy to nauczycielki przyznają, że nie potrafią niejednokrotnie ostatecznie rozeznaczyć, co jest (najogólniej rzecz ujmując) dobre, a co złe w edukacji, co przynosi pożytek, a co szkodę uczniowi¹⁰⁰. Dla ilustracji przytoczę fragment wypowiedzi nauczycielki uczniów klas zintegrowanych, która zastanawia się, dlaczego nauczycieli tego etapu kształcenia obarcza się odpowiedzialnością za niską zdawalność matematyki na maturach, kiedy to ona właśnie, odpowiadając za wczesne kształcenie uczniów w tym zakresie, dokłada wszelkich starań, by skutecznie przekazać im wiedzę (co obszernie opisuje w innym fragmencie wywiadu), i mocno koncentruje się w swej pracy (w każdy czwartek i piątek pracując z uczniami trzeciej klasy na testach przeprowadzanych w poprzednich latach czy proponowanych przez różnych wydawców jako przykładowe i ćwiczące umiejętność ich rozwiązywania) na przygotowaniu uczniów do sprostania wymogom sprawdzianu kompetencji trzecioklasistów:

Bardzo dużo wtedy nie zdało osób tej matematyki, a w tym roku zresztą też była taka trudna ta matematyka i też wiele osób nie zdało. I czytałam taki artykuł w jednej z gazet właśnie, gdzie opisano dlaczego, bo właśnie dzieci już od pierwszej klasy są nieuczone podstaw, że to w klasach I–III, no niestety, że się to zaczyna odtąd, że to my żeśmy zaniedbały te dzieci i później to procentuje, i później dzieci nie potrafią tej matematyki. @@ I dlatego dzieci później takie słabe z tej matematyki, nie zdają matur itd. No mi było jakoś tak przykro. No dlaczego MY? Skoro te trzecioteściki są dobre i teraz jeszcze ten program jest tak obniżony i;; i;; i;; dlaczego to się tak na nas skupia, że to nasza wina? (K:ND:18:SP).

Widać, że podporządkowana i kierująca się chęcią wyuczenia uczniów obowiązujących treści programowych nauczycielka, nie biorąc, jak się wydaje, pod uwagę możliwości odstępstwa od wytyczanych jej kierunków działań, kreuje odważną edukację swoich uczniów. Według mnie wydaje się nie dostrzegać negatywnej strony włączania uczniom schematów poznawczych, braku autentycznej ich stymulacji intelektualnej. Nie rozumie także, że z powodzeniem (jak przyznaje w innym miejscu) realizując to, czego się od niej oczekuje, urzeczywistnia

⁹⁹ H. KWIATKOWSKA: *Tożsamość wychowawcy...*, s. 24.

¹⁰⁰ Dzieje się tak pomimo dającego się zauważyć u niektórych nauczycielek krytycznego stanowiska wobec systemowych mankamentów, takich jak niedopracowane podręczniki szkolne czy program nauczania przesycony nadmiarem treści do realizacji.

często nieartykułowane cele związane nie z szeroko rozumianym rozwojem uczniów, ale raczej ze zjawiskiem odciskania się w szkole neoliberalnych wpływów. Zakorzeniona w szkole powszedniość egzaminów i testów zaświadcza, jak się wydaje, ich obecność. Wprowadzenie testów uruchomiło rywalizację między szkołami, co miało się stać lekiem na poprawę jakości edukacji. Zdaniem Eugenii Potulickiej zdołała ona wprowadzić niebezpieczne uciszenie głosów nauczycieli, uczniów i rodziców, które wszak są niezbędne i niezwykle istotne dla rozumienia autentycznych efektów systemu rozliczania. Innym skutkiem długotrwałej testomanii i standaryzacji jest oddemokratyzowanie edukacji oraz sprowadzenie jej do technicznego przedsięwzięcia. Towarzyszy temu chęć przejęcia nad nią władzy przez finansowe elity, dążące do ograniczania kosztów kształcenia oraz dostępu do edukacji najsłabszym jednostkom spośród młodzieży¹⁰¹. Daremnym trudem w przypadku edukacji o takim kształcie jest wypatrywanie w jej centrum ucznia – dziecka – podmiotu z jego indywidualnym, sobie właściwym potencjałem i osobistymi możliwościami.

Analizy opisów nauczycielskiej codzienności ukazanej w przeprowadzonych wywiadach doprowadziły nie tylko do ustalenia, jak badane osoby rozpoznają ów potencjał, ale także do zrekonstruowania obrazu ucznia w ich świadomości.

5.3.1. „Inny uczeń” – rekonstrukcja obrazu ucznia w świadomości nauczycieli

Wypowiedzi badanych osób i próby ich interpretacji pozwoliły mi na rozpoznanie nauczycielskiego rozumienia kategorii: uczeń. We wszystkich narracjach dotyczących codziennych doświadczeń zawodowych nauczycieli kategoria ta pojawia się niezwykle często, dlatego nie sposób pominąć treści jej znaczeń.

W świetle prowadzonych analiz ujawnia się uproszczone spojrzenie badanych nauczycielek na uczniów oraz klasyfikowanie ich nie tylko z uwagi na posiadane habitualne wzorce podporządkowania się dyscyplinie, ale także ze względu na uczniowski stosunek do zadań stawianych przez szkołę i nauczycielki, na ich potencjał (kapitał) społeczny, ekonomiczny i kulturowy oraz na występowanie generujących problemy wrodzonych braków u młodych ludzi (deficytów rozwojowych, zaburzeń itp.). Zaklasyfikowanie uczniów i ich etykietowanie daje znów podstawę do mówienia o ich reifikacji – uprzedmiotawianiu w szkolnym *polu*. Proces naznaczania uczniów nie ogranicza się jedynie do werbalnych zachowań nauczycielek, ale „nabiera mocy sprawczej, inicjującej realne i konkretne działania”¹⁰² z ich strony, co badane odsłoniły w swych opowieściach.

¹⁰¹ E. POTULICKA: *Pedagogiczne koszty reform...*, s. 198.

¹⁰² K. PALUS: *Proces stygmatyzowania uczniów przez nauczycieli*. W: *Problemy etyczne w badaniach i interpretacji psychologicznej wobec dzieci i młodzieży*. Red. A.I. BRZEZIŃSKA, Z. TOEPLITZ. Warszawa, Wydawnictwo SWPS „Academica”, 2007, s. 149.

Przedstawiona we wcześniejszym fragmencie tej książki habitualna wizja ucznia (powstała na bazie doświadczeń z przeszłości – głównie z okresu dzieciństwa i bycia uczniem oraz z wczesnego wchodzenia w zawód i wykonywania go) posłusznie siedzącego w ławce i wyczekującego poleceń nauczyciela wielu moim rozmówczyniom wydaje się odległa. Na co dzień nauczycielki doświadczają swego zderzenia zinternalizowanego obrazu ucznia z uczniem „realnym”, spotykany codziennie w szkole. Część z nich odczuwa rozczarowanie – nie tylko uczniem, ale i samą profesją:

*Właściwie urodziłam się i;;; i;;; chciałam być nauczycielką od zawsze. Tradycje rodzinne i nauczyciele, których spotkałam na swojej drodze, jakby zaszczytali we mnie to takie zainteresowanie i chęć właśnie;;; pracy. Teraz z **perspektywy czasu już teraz trochę inaczej na to patrzę, mniej idealistycznie e;;;; no i czasami e;;; też tak myślę, że właściwie można by było robić w życiu też coś innego, no ale y;;; trwam przy tym właściwie** – przy szkole i nauczaniu. Właściwie jeszcze w czasie studiów to to myślenie jest właśnie **idealistyczne e;;;; że;;; młodzież jest taka;;;** **chętna do nauki** i lekcje są takie, że e;;; można tak, nie wiem, z młodzieżą rozmawiać, że te lekcje... Właściwie **tak było u mnie w liceum**, że myśmy właściwie dyskutowali ze sobą na lekcjach, że właściwie **nauczyciel to był tylko takim przewodnikiem**, a myśmy ze sobą rozmawiali na różne problemy właśnie takie, jakoś analizowaliśmy – próbowaliśmy analizować te teksty, no. Ale jednak;;; teraz, tak patrząc z perspektywy czasu, no to widzę, że no **młodzież, przynajmniej teraz, jest już mniej taka;;; zainteresowana** jakby i lekcjami, i jakby taką;;;;... mają jakby problemy z tym, żeby się wypowiadać na forum ogólnie. Tak że nie rozmawiają ze sobą, nie dyskutują (-), no i te lekcje wtedy są takie;;; bardziej, uważam, jałowe ogólnie (A:ND:11:SzPG).*

*[...] studia polonistyczne przygotowują też do spotkania z takim uczniem idealnym, wszystko jest wyidealizowane. Pamiętam, jak na lekcjach, na, na wykładach był, były (---) przykłady podawane na uczniu y;;; na uczniach, z którymi [...] studenci spotkają się, kiedy będą uczyć. I zawsze ten przykład to był uczeń może nie idealny, ale **bardzo dobry, z którym nie ma problemów wychowawczych, który się będzie uczył, który będzie przyswajał wiedzę**. Natomiast rzeczywistość szkolna jest taka, że nie ma takich uczniów, a jeżeli są, to jest ich niewielu. Ja o nich zaczęłam mówić – to są uczniowie, którzy będą przychodzić na kółka, będą robić coś dodatkowego. Natomiast **większość uczniów to są uczniowie, którzy nie są zainteresowani tematem**, a jeżeli są, to w bardzo wąskim stopniu i ym;;; (---) jak poszerzyć ich zainteresowania (-), jak ich zainteresować? (-----) (D:NK:2:SP i G).*

Powody rozczarowania są różne, choć zazwyczaj wiążą się z tym, że uczeń nie spełnia ich oczekiwań oraz nie przystaje do posiadanego wzorca ucznia¹⁰³

¹⁰³ Według Elżbiety Putkiewicz niezadający sobie sprawy z własnej dominacji nauczyciele chętnie bazują na wzorze ucznia jako osoby usytuowanej w hierarchii szkolnej niżej od nich,

posłusznego i zainteresowanego opanowaniem treści proponowanych przez nauczyciela. Uobecnia się tu znów habitualna tendencja do postrzegania siebie jako osoby, która posiada odgórne prawo przesądzenia o wszystkich edukacyjnych wymiarach funkcjonowania uczniów, formalne, a więc oczywiste przesłanki do wyznaczania uczniowskich horyzontów poznawczych i działaniowych. Największym kłopotem rozmawiających ze mną nauczycielek (powszechnie odsłanianym przez nie w narracjach) jest już wcześniej sygnalizowany w tym opracowaniu brak zainteresowania uczniów zdobywaniem wiedzy. Opieszali uczniowie burzą ich poczucie oczywistości związane z przeświadczeniem, że uczeń powinien budować wizję swych zainteresowań i aktywności w oparciu o wymogi i oczekiwania szkoły oraz nauczycieli. W wielu wypowiedziach nauczycielek pojawia się uczeń określany jako *niezmotywowany* do nauki i gdyby nie nauczycielskie wysiłki w postaci zewnętrznej stymulacji, to nie podejmowałby on żadnej aktywności związanej z uczeniem się. Badane osoby odczytują tę sytuację jako trudną, zwłaszcza że uczniowie wydają się w ten sposób uniemożliwiać im realizację wymogów formalnych, związanych z przysposobieniem ich do pomiaru efektów nauczania. Widoczna jest świadomość tego, że testowanie osiągnięć uczniów nie służy jedynie ich ocenie, lecz także mierzeniu pracy samych nauczycieli¹⁰⁴ oraz monitorowaniu działalności edukacyjnej szkół. Niejednokrotnie moje rozmówczynie, mówiąc o swoich podopiecznych, określają ich mianem leniwych. W ich oczach posiadają oni zdolności i predyspozycje do nauki, ale nie wykazują woli uczenia się. Nastawieni na szybki efekt, bez ponoszenia trudu i wysiłku nabywania wiedzy, niejednokrotnie podejmują próby zastąpienia wytężonej pracy *cwaniactwem i kombinatorstwem*.

Uczeń określany jako *inny, niż myśmy byli*, to w opisach badanych przeze mnie osób często dziecko mające problem z podporządkowaniem się szkolnej dyscyplinie, *bezczelne* i *łobuzerskie*, nieprzebierające w słowach, nader często naruszające obowiązujące normy, zwłaszcza te budujące i podtrzymujące dystans między nauczycielem jako osobą dorosłą a uczniem jako osobą podporządkowującą mu się z racji jego wieku i pełnionej przez niego funkcji:

*To też się nasila dzisiaj, że uczeń jawnie powie nauczycielowi: „A przecież miał Pan, czy miała Pani, oddać dzisiaj nam sprawdziany. Czemu nie ma na dzisiaj?”
Uczeń na wiele sobie pozwala y;;; co jeszcze było **nie do pomyslenia jeszcze parę lat temu**. Powie wiele rzeczy, nie przemyśli;;; y;; nie myśląc np. o konsekwencjach (A:ND:11:SzPG).*

podporządkowanej i uległej, wykonującej polecenia i starającej się sprostać ich oczekiwaniom. Nie potrafią zerwać z behawioralną naturą swoich działań – np. z karaniem – oraz potrzebą sprawowania ciągłej kontroli nad uczniami. E. PUTKIEWICZ: *Proces komunikowania się na lekcji*. Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, 2002.

¹⁰⁴ E. POTULICKA: *Pedagogiczne koszty reform...*, s. 190.

Dbającym o utrzymanie formalnego charakteru stosunków z uczniami nauczycielkom nie odpowiada uczniowska szczerość zwłaszcza w momentach, kiedy młodzi ludzie są krytyczni wobec nich. Obok składanych niejednokrotnie deklaracji o potrzebie skrócenia dystansu i zbliżenia się do dzieci równocześnie ma miejsce utożsamianie z naruszaniem norm obowiązujących we wzajemnych stosunkach nazbyt śmiałych (w ich ocenie) wypowiedzi uczniów, w których bez skrępowania wyrażają oni swoje myśli i uwagi. Sądzę, że takie zachowanie jest postrzegane jako próba ekstrawaganckiego wyjścia ponad ustalony i chroniony porządek, wycofania się z pozycji osoby zdominowanej oraz nieuprawnionego wcielenia się w rolę osoby nadrzędnej. Kierowanie się przez moje rozmówczynię chęcią zachowania tradycyjnego układu nauczyciel – uczeń¹⁰⁵ blokuje, w moim odczuciu, procesy formowania się samoświadomości i autonomii młodych ludzi¹⁰⁶, które według Jerzego Nikitorowicza postępują dopiero wtedy, kiedy rozwinią oni zdolność rozumienia i oceny samego siebie oraz będą umieli przyjąć krytyczny stosunek do rozmaitych sytuacji, warunków, ludzi itd.¹⁰⁷ Ceniąc uległość oraz podporządkowanie się uczniów, nauczycielki krępują rozwój krytycyzmu swoich podopiecznych, a tym samym wypaczają ich kreowanie siebie i własnej, niezależnej tożsamości:

[...] *dzieci są właśnie no;;; takie bez hamulców i nie chodzi o to, że dziecko ma być otwarte i radosne, bo to jest jak najbardziej wskazane, ale tu chodzi o: CHAMSTWO, AGRESJE, brak posłuchu totalny, bezczelność, tupet, nieradzenie sobie z własną złością, emocjami, no straszne* (M:ND:12:SP).

[...] *dziecko powinno wiedzieć, co można powiedzieć dorosłemu, bo jeszcze między sobą, prawda, ale też że nie mają tego dystansu do nauczyciela, że jednak nie wolno tego powiedzieć* (Z:ND:5:SP).

[...] *mniej elegancki strój, taki bardziej luźny i;;; i potrafią sobie inaczej;;; jak ja to mówię, inaczej zbudować zdanie do nauczyciela, są bardziej bezpośredni; potrafią powiedzieć rzeczy, które według mnie... Na przykład przez dłuższy czas ja nigdy takich haseł nie słyszałam. „Co ty do mnie mówisz? Jakim ty języ-*

¹⁰⁵ Mówi to znów o braku ukierunkowania nauczycielek na wsparcie podmiotowego rozwoju ucznia, które zakłada m.in. zmienność ról i wzajemnych relacji. Wskazuje raczej na ich tendencje do reprodukcji kultury oraz rozwijania jednostki poprzez ustrukturyzowane role. Zob. J. BAŁACHOWICZ: *Style działań edukacyjnych nauczycieli...*, s. 150.

¹⁰⁶ Warto w tym miejscu zaznaczyć, że dominująca rola nauczyciela w tym układzie oprócz wskazanej konsekwencji wywołuje oporowe zachowania uczniów w szkole, polegające m.in. na odrzuceniu nauczycielskich ofert – zarówno edukacyjnych, jak i socjalizacyjnych. Pewne zachowania uczniów dają się zinterpretować jako swoista forma protestu, wyrażająca w sposób zawołany lub otwarty potrzebę przeciwstawienia się dominacji i przemocy. E. BILIŃSKA-SUCHANEK: *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013, s. 68.

¹⁰⁷ J. NIKITOROWICZ: *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005, s. 61.

*kiem do mnie mówisz?”. No to wtedy się faktycznie gdzieś tam jakoś zreflektują i, i, i faktycznie: „Przepraszam. Przesadziłem, tak”. A **jak człowiek jest tak wizytowo, ładnie, elegancko ubrany i wtedy oni BARDZIEJ (-) RESPEKTUJĄ TO, CO CZŁOWIEK DO NICH MÓWI, TAK** (K:ND:15:G).*

W ostatnim z przytoczonych fragmentów wypowiedzi jednej z moich rozmówczyń doszło do odsłony *wyczucia smaku* – przekonania, jak powinien wyglądać nauczyciel, aby mógł osiągnąć swoje cele (w tym wypadku celem wydaje się utrzymanie nadwyrężanego posłuchu i respektu wśród uczniów). Posługując się posiadany wzorcem wyglądu, nauczycielka zdaje się „toczyć bój” o przynależną jej pozycję w relacjach z uczniami, włącza go do *walki o status*. W jej rozumieniu odpowiedni ubiór pozwala górować nad uczniem, przywoływać go do porządku. Utrzymanie nadrzędnej pozycji dzięki *eleganckiemu ubiorowi*, będącemu cechą dystynktywną (rozumianą w znaczeniu zaproponowanym przez Bourdieu), pomaga według niej identyfikować nauczyciela jako osobę dominującą we wzajemnych interakcjach.

Zdaniem rozmawiających ze mną nauczycielek wielu uczniów jest rozkojarzonych, nie potrafi skupić uwagi na omawianych w trakcie lekcji treściach oraz ma różnego rodzaju problemy. To uniemożliwia im odpowiednią naukę, a nauczycielowi utrudnia pracę, ponieważ jest on zmuszony koncentrować energię (*tracić ją*) nie na uczeniu, ale np. na przywoływaniu uczniów do porządku:

[...] uczniowie nie umieją za bardzo skupić uwagi, słuchać i nawet jak siedzą cicho, żeby y;; mogli tak się skupić, żeby materiał dany do nich dotarł, czy mogli odpowiadać. To jest jedna z takich trudności, jakby uczeń też więcej na lekcji uważał, to potem mniej by się to przekładało na te problemy z nauką (M:ND:4:G).

Rozmówczynie wiążą problemy uczniów ze zmieniającą się rzeczywistością, z rozwojem technologii oraz z nadmiernym i nieumiejętnym jej wykorzystywaniem przez dzieci, a także z domem rodzinnym lub ich indywidualnym potencjałem. Nauczycielki nie podnoszą refleksji dotyczącej zakresu i specyfiki własnych działań, nie patrzą krytycznym okiem na swoje sposoby pracy. Nieliczne spośród nich mówią o konieczności zmiany metod nauczania czy szukania nowych dróg dotarcia do uczniów z oferowaną im wiedzą, co może sugerować, że moim rozmówczyniom nieobce są pewne nowe tendencje edukacyjne odbiegające od tych tradycyjnie zorientowanych. Słuchając wypowiedzi nauczycielek, można odnieść wrażenie, że nie pojmują one jednak do końca ich istoty, gdyż ciągle pragną oferować uczniom wiedzę, a nie tworzyć okazji do jej aktywnego wytwarzania jako „systemu konstruowanych znaczeń”¹⁰⁸. Równocześnie w innych miejscach

¹⁰⁸ D. KLUS-STĄŃSKA: *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2000, s. 98.

swoich narracji te same osoby odsłaniają przekonanie o zasadności stosowania metod polegających na transmisji wiedzy – wiedzy ciągle zewnątrznie ustrukturywanej, obcej uczniowi i odpersonalizowanej, ale do przyswojenia. Przemawia to raczej za tym, że niezbyt wyraźnie zaznaczająca się w wywiadach znajomość nowych paradygmatycznych założeń pedagogicznych nie znajduje miejsca w nauczycielskich działaniach. Przypomina to także list sprzed kilkudziesięciu lat jednego z amerykańskich nauczycieli, skierowany do radykalnego pedagoga krytycznego Johna Holta, który zamieścił tę korespondencję w książce pt. *Zamiast edukacji*. Autor listu przyznaje, że pomimo tego, iż już ponad trzydzieści lat wraz z kolegami po fachu bierze udział w edukacyjnych konferencjach, sesjach i warsztatach szkoleniowych, gdzie słucha o godności dzieci, znaczeniu indywidualnych różnic między nimi i podążaniu za ich zainteresowaniami, wspieraniu pozytywnej samooceny oraz stwarzaniu warunków do uczenia się nie ze strachu, ale z ciekawości, to wracając do swoich klas jednogłośnie konstatuje wraz z nimi: „No cóż, wróćmy na ziemię”. Stwierdzenie to ma odzwierciedlać chęć powrotu na dobrze znany i stabilny grunt oraz trwanie (pomimo uczestnictwa we wskazanych formach kształcenia, o czym wspominają również wszystkie moje rozmówczynie) przy dotychczasowych praktykach, co wyrażone zostało w słowach: „nadal robiliśmy to, co zwykle, czyli próbowaliśmy przekupić, zastraszyć i zawstydzić dzieci, aby uczyły się tego, czego powinny się nauczyć na mocy czyjejś decyzji”¹⁰⁹. Nauczycielki w moim mniemaniu wykazują podobną tendencję. Chcąc realizować to, co określone i nakazane, nie rezygnując ze swej uprzywilejowanej pozycji, poprzestają w swej pracy głównie na metodach znanych i wypróbowanych.

Podkreślane już niejednokrotnie w niniejszym opracowaniu zorientowanie rozmawiających ze mną nauczycielek na przekaz wiedzy metodami nieukierunkowanymi na własną aktywność poznawczą uczniów sprawia, że ze szkoły wyprowadza się naturalną – zdaniem J. Brunera¹¹⁰ – każdemu dziecku ciekawość świata, generującą wolę i chęć uczenia się, a następnie działania jednostki nastawione na poznanie. Nauczycielki, nie potrafiąc utrzymać oraz rozwijać właściwej każdemu dziecku cechy wewnętrznego motywowania, ignorując *wewnętrzną rację działania* dzieci, jakoś ich intelektualnego zaangażowania¹¹¹, oraz próbując niejako wtórnie, siłowo i zewnątrznie ją wzbudzić, wydają się deprecjonować uczniów i ich rozwój. Przekazując wiedzę pewną i z góry

¹⁰⁹ J. HOLT: *Zamiast edukacji. Warunki do uczenia się przez działanie*. Przeł. D. KONOWROCKA. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2007, s. 191.

¹¹⁰ J. BRUNER: *W poszukiwaniu teorii nauczania*. Przeł. E. KRASIŃSKA. Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy, 1974.

¹¹¹ Wiąże się ona w koncepcji J. Brunera z powodami autentycznego zaangażowania się uczniów w działania poznawcze; można powiedzieć, że stanowi rodzaj wewnętrznego zmotywowania. Zdaniem amerykańskiego psychologa to nie wkładany wzmógłony wysiłek i czas przesądza o efektach uczenia się, ale właśnie powód (motyw) podejmowania czynności związanych z poznaniem. J. BRUNER: *Kultura edukacji...*, s. 83–98.

przeznaczoną do przyswojenia, eliminują z procesu uczenia się potrzebną ciekawość i zdziwienie oraz ważne impulsy, takie jak: rodząca się potrzeba pokonania niewiedzy czy trudności, rozwiania wątpliwości oraz doznania radości i satysfakcji z własnych dokonań w tym zakresie. Nie dochodzi w nim do odczuwania przez uczniów sensu realizowanych zadań, do rodzenia się chęci podejmowania dalszych intelektualnych wyzwań, na co wszak powszechnie skarżą się rozmówczynie.

Dzisiejszy uczeń to w oczach nauczycielek często uczeń z problemami. Opowiadając w trakcie wywiadów o tych problemach¹¹², moje narratorki podejmują wysiłki empatycznego wniknięcia w sytuację uczniów. Dokonując tych próbek, również wydają się zmierzać we wskazanym wcześniej kierunku, gdyż negatywne zachowania, postawy i działania uczniów usiłują tłumaczyć ich złą kondycją psychofizyczną, zdiagnozowanymi zaburzeniami rozwojowymi lub deficytami oraz niekorzystną sytuacją rodzinną:

*[...] ta młodzież już wchodzi na lekcję taka jakaś podminowana na przykład i tylko;;; na przykład wybucha na naszej lekcji. Też trzeba mieć tego świadomość, że to zawsze z czegoś wynika, nie jest tylko przeciwko nauczycielowi skierowane, ale wynika z **problemów**, z którymi nie umie sobie poradzić. A problemy młodzieży;;; są czasem tak;;; okropne, że;;; no że właściwie **my jako nauczyciele nie mieliśmy styczności z tym, z takimi problemami. Sytuacja życiowa młodzieży jest czasem naprawdę bardzo skomplikowana, więc trzeba mieć to też na uwadze** (A:ND:11:SzPG).*

*Lubię małe dzieci, lubię je, bo dzieci są fajne (-). Największy **problem** sprawiają wtedy, kiedy **rodzina jest zaburzona** w jakiś sposób (M:ND:12:SP).*

[...] tych dzieci jest, tak jak mówię, coraz więcej, coraz więcej. Już nie wspomnę o tych wszystkich „adehadowcach”, bo, bo;;; to już jest nagminne, dyslektykach, bo to też już są dzieci, do których jakoś tam powinno się podejść w sposób specjalny, czy o dzieciach niedosłyszących z aparatami albo bez aparatów, bo np. rodziny nie stać na aparat i to jest dziecko, które od małego, prawda, ma problemy ze słuchem (M:ND:1:SzPG).

Rozmawiające ze mną nauczycielki próbują wykazać zrozumienie sytuacji niektórych uczniów. Ujawniają również tendencję do wyrozumiałości wobec

¹¹² Problemy można pogrupować – jedną grupę stanowią problemy samych uczniów, ich deficyty rozwojowe bądź pewne cechy (np. choroba), które nie pozwalają na sprostanie wymaganiom szkoły. Inną grupę problemów stanowią te generowane w rodzinach dotkniętych patologiami bądź niedostatkami różnych rodzajów kapitału – stąd uczniowie z rodzin biednych, uczniowie zaniedbani, którym sytuacja rodzinna w oczach nauczycielek nie sprzyja w podobny sposób, jak uczniom dotkniętym problemami z pierwszej grupy. Nieco szerzej opisuję te kwestie w dalszych fragmentach książki.

tych, których uważają w pewnym sensie za pokrzywdzonych lub doświadczonych przez los¹¹³:

[...] ci uczniowie w tych klasach rolniczych – naprawdę czasami boję się zadać zadania do domu, bo ja wiem, że jeżeli ja sprawdzę i oni nie będą tego mieli, to trzeba by pały wpisać. A ja wiem, że on w tym momencie miał tamto, tamto, tak jak mówiłam – 120 krów, te 300 świń, ileś tam hektarów, siew w tym momencie, orka w tym momencie, więc jak przychodzi jesień i sprawdzam listę – nie ma. [...] Miałam różnych uczniów. Był czas, że się wściekałam, kiedy mi jakiś delikwent przeszkadzał, a ja nie żądam idealnej ciszy na lekcji, nie. Miałam takiego wychowanka, to był rzeczywiście z mojej klasy, przychodził, jeszcze dobrze do klasy nie wszedł, to zaczynał gadać i było: „Piotruś cichutko”; „Piotruś zamilknij...”; „Piotrek zamknij dziób”; „Piotrek wyrzucę cię”. Plus nazwisko i tam. E;;; Po pewnym czasie się dowiedziałam, że to jest taka dosyć ciekawa rodzina – jest dwóch chłopaków i dziewczynka, mama przez wiele lat na raka chorująca i jej praktycznie w domu nie ma, bo jak nie szpital, to sanatorium, a jak nie sanatorium, to coś tam. Ojciec (-) to się tak ładnie nazywa – niewydolny wychowawczo. No ale Piotrek już był odpowiednio starszy, no to jakoś tam starał się to ciągnąć. Robota w polu, no to Piotruś. Coś tam – Piotruś. Ryby – Piotruś. Nie wiem, czy to było po pierwszej czy po drugiej klasie, ponieważ na wywiadówki przychodziła siostra mamy y;;; w którymś roku udało się do mnie przyjść. Nie przyszła na wywiadówkę, przyszła po wywiadówce. Bardzo się ucieszyłam, bardzo sympatyczna kobieta. W następnym roku przychodzi znowu ciocia. Ja mówię: „No była”, a ona: „Już nie przyjdzie”. Kobieta zmarła latem. Piotrek się nie przyznał do tego. Tam się zaczęły różne dziwne rzeczy dziać, ale to jest nieistotne. W każdym razie ja wtedy rozumiałam jedną rzecz: Piotrek w domu musi być dorosły, bo jest najstarszy, i on musiał wiedzieć, że siostrą się trzeba zająć, że bratem się trzeba zająć, że trzeba obrobić to, co w domu jest. [...] W każdym razie, w każdym razie y;;; doszłam do tego, że Piotrek przychodzi do szkoły, żeby pobyć dzieckiem (G:ND:10:SzPG).

Interpretując ich położenie częstokroć jako opresyjne i destrukcyjne, skłonne są odmiennie traktować tak postrzeganych uczniów. Widzą wówczas potrzebę zindywidualizowania swego podejścia do nich, zasadność odstępowania od stawianych im wymagań czy od ustalonych norm określających powszechne powinności i właściwe zachowanie. Zaznaczają jednak, że ich możliwości w tym zakresie są mocno ograniczone i że mimo wysiłków ponoszą porażki. Przyczyny

¹¹³ Różnicowanie swej pracy przez nauczycieli w zależności od statusu społeczno-ekonomicznego rodzin uczniów pokazały badania Gary'ego Boricha. W stosunku do uczniów o niskim potencjale kulturowym, niejednokrotnie zagrożonych marginalizacją społeczną, wykazują oni niższe oczekiwania (choćby w zakresie stawianych im zadań oraz problemów do rozwiązania, samodzielności dochodzenia do wiedzy i umiejętności itd.) aniżeli do tych, którzy pochodzą z rodzin dobrze sytuowanych pod względem społecznym i ekonomicznym. G. BORICH: *Effective Teaching Methods*. New York, Macmillan, 1996.

tych niepowodzeń w ich oczach są różne: raz jest to brak wyrozumiałości innych nauczycieli, innym razem – brak możliwości nawiązania współpracy z *problematycznym rodzicem*, jeszcze innym – poddający się uczeń i niekończący pomimo wysiłków nauczycielki gimnazjum, a także tworzenie coraz liczniejszych klas, w których *indywidualne podejście umarło*:

[...] *ja tu nawiązuję do siostry Michała, bo ja ją też uczyłam. No wiadomo, trudny dom, wszystko trudne i jak tak;;; ona była taka... Ja wiedziałam, czego mogę od niej wymagać, a czego nie. Ja wiedziałam, że jak ona nie zrobiła zadania, to nie zrobiła, bo nie miała warunków, bo mama nie przypilnuje, jak małe dziecko – nie robi, bo nikt jej nie przypilnował. **Na pewne rzeczy patrzyłam przez palce.** Niektóre rzeczy próbowałam sama, np. załatwiałam, żeby chodziła na świetlicę, żeby na świetlicy to zadanie zrobiła (B:ND:14:SP).*

Jeżeli uczeń (-) jest w takiej sytuacji życiowej, że naprawdę mu na niczym nie zależy, to tylko zostaje dogadać się, najnormalniej w świecie się dogadać, iść na jakiś kompromis, tak, jak ja mówię. Wiadomo, że od ucznia, który przychodzi od czasu do czasu, ja nie będę wymagać, żeby nosił zeszyt, tak. „Bo cię nie wypuszczę na lekcje” [...] (K:ND:15:G).

W przypadku szerokiego grona uczniów nauczycielki wydają się mniej chętnie stosować idee indywidualizacji¹¹⁴, raz rozumianej przez nie jako zajmowanie odrębnej postawy wobec określonych uczniów, uchylanie wobec nich ustalonych zasad, a innym razem – zamykanie w obszarze działań instrumentalnych. Potwierdzeniem są słowa jednej z rozmówczyń, która uzależnia jej honorowanie na co dzień od osobistych chęci, które nie pojawiają się często z racji jej negatywnej opinii na temat niesprawiedliwego sposobu gratyfikowania i motywowania do pracy niektórych nauczycieli przez dyrektora szkoły, w której jest nauczycielką:

[...] *indywidualizacja nauczania – jeżeli dają radę i chce mi się. Tak jak mówię, ja nie mam motywacji do pewnych rzeczy, więc musi mi się chcieć, bo ja wiem, że czy się stoi, czy się leży, to praktycznie w naszej pracy tyle samo się należy (M:ND:12:SP).*

¹¹⁴ Indywidualizacja, jak zauważa J. Bałachowicz, stanowi kategorię niezwykle złożoną, podlegającą negocjowaniu i interpretacji w dyskursie nauk humanistycznych i społecznych. Według autorki problematyka indywidualizacji może dotyczyć formułowania prawidłowości organizowania nie tylko procesu nauczania, ale także samego uczenia się; z jednej strony obejmować idee i cele edukacyjne związane ze wspieraniem możliwości rozwojowych każdej jednostki, z drugiej – łączyć się tylko z uwzględnianiem cech indywidualnych dziecka i tempa uczenia się podczas pracy zespołowej lub dotyczyć treści nauczania i sposobów ich uprzystępniania. J. BAŁACHOWICZ: *Indywidualizacja w edukacji początkowej – banał, pozór, wartość. W: Dzieciństwo i wczesna edukacja w dynamicznie zmieniającym się świecie.* Red. M. KOWALIK-OLUBIŃSKA. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2012, s. 203.

Szczerze odsłonięcie przez nauczycielkę własnych zapatrywań oraz wycinka jej działań daje prawo do stwierdzenia, że w szkole, jak się okazało, nadal „hołdującej hierarchicznie uporządkowanej strukturze ról społecznych¹¹⁵” omawiana idea bywa ignorowana w sytuacji, kiedy wprost przeciwnie „[...] w dzisiejszym świecie pod wpływem pogłębiającego się podziału pracy i społecznej dyferencjacji indywidualizacja człowieka staje się w pewnym sensie wymogiem nowoczesności¹¹⁶”.

Uczniów z problemami charakteryzują kłopoty z przyswajaniem sobie obowiązujących, często nawet – zdaniem nauczycielek – podstawowych treści programowych oraz z opanowaniem wymaganych na danym etapie kształcenia umiejętności:

Mimo że morduję ich i zwracam rodzicom na to uwagę, oni liczą na palcach, to jest straszne. Są mniejsze wymagania, nie ma już tych niepotrzebnych równań, nie ma już tego pisemnego..., ale ja mam wrażenie, że pokolenia nam się uwsteczniają. Te dzieci coraz gorzej sobie radzą z nauką i pochłanianiem wiedzy. Nie wiem, nie mają w sobie takiej motywacji, żeby wiedzieć, umieć więcej – po co? Jest kalkulator na przykład, nie? Program jest lżejszy, a dzieci umieją dużo mniej, (-) jakby cofały się (M:ND:12:SP).

W roczniku coraz gorzej, coraz mniej inteligentna młodzież. Umiejętności typu tabliczka mnożenia przerastają niektórych, a czytanie ze zrozumieniem to jest tylko pobożne życzenie polonistów (K:ND:13:G).

Naprawdę trzeba tłumaczyć więcej, niż się kiedyś tłumaczyło, tak myślę. [...] Też zależy od grup, bo w grupach, które są zdolniejsze, no to wiadomo, że ta praca idzie szybciej, zwłaszcza w takich grupach słabszych, czy u nas w szkole też są klasy integracyjne, więc to tempo jest jakby spowolnione przez tych uczniów, którzy jakby wolno pracują, no i trudna jest to bariera do przeskoczenia. [...] Czyli skupiamy się potem na, na takim głównym przekazać materiału i jakieś podstawowe wyćwiczenie, a mniej jest takiego swobodnego uczenia się i gier, zabaw (M:ND:4:G).

No niestety dzieci, które są o specjalnych potrzebach edukacyjnych, w szkole jest coraz więcej. Jest coraz więcej dzieci nadpobudliwych, z różnymi problemami takimi emocjonalnymi [...]. Ja mam tyle dzieci zdolnych. Ja bym chciała więcej czasu poświęcić tym dzieciom zdolnym. Z nimi czytać, wyjść troszeczkę poza program. Po prostu ich rozwijać, te talenty, które mają, i ja nie mogę sobie na to pozwolić, bo wiecznie ten czas, który mam, muszę poświęcać tym uczniom

¹¹⁵ H. KWIATKOWSKA: *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005, s. 159.

¹¹⁶ Ibidem.

ślabszym, a wiadomo, że w 3 klasie będą pisać ten trzecioteścik i też się boją, bo nie wiem e;;; źle napiszą [...] (K:ND:18:SP).

Przyglądając się nie tylko przywołanym przeze mnie opisom uczniów, ale i opisom w pozostałych narracjach, zauważam przekonanie badanych o tym, że *uczniowie z problemami* utrudniają nauczycielom pracę. Pozostając „w tyle”, spowalniają proces transmisji wiedzy poprzez konieczność dłuższego zatrzymywania się przy omawianych treściach, wyćwiczenia i utrwalenia określonych umiejętności oraz natężonej kontroli ich opanowania. W przypadku *uczniów z problemami* więcej wysiłku nauczycielki muszą wkładać również w nakłanianie ich do uczenia się, w *nakierowywanie na dane działanie*, a w starszych klasach – na skłanianie ich do obecności w szkole. Wszystkie te oraz inne jeszcze „konieczności” (zostawanie z uczniem po lekcjach w celu ćwiczenia i wyrównywania braków, czasem nieformalna pomoc uczniowi w postaci np. przyprowadzania go rano do szkoły) w dużej mierze determinuje perspektywa weryfikacji wiedzy i umiejętności wszystkich uczniów podczas egzaminów zewnętrznych.

Obecność w nauczycielskich narracjach takiego obrazu ich działań przekonuje, że nauczycielki, chcąc osiągnąć swoje cele, zmierzają do nich dzięki stawianiu uczniom określonych zadań, mocno ukierunkowujących ich aktywność bez możliwości negocjacji. Towarzyszą temu wzmożona kontrola oraz wysiłki związane z wyćwiczeniem, utrwaleniem schematów i podanych modeli uczniowskiego postępowania. Wszystko to pozwala na identyfikowanie konwencji ich zawodowego działania ze stylem zamkniętym.

W swoich narracjach nauczycielki, wielokrotnie generalizując, przekonują, że pracują z dziećmi i młodzieżą mniej zdolną. Obok *ucznia z problemami* w nauczycielskich relacjach z życia szkoły pojawia się *uczeń słaby* – w ich oczach pozbawiony zdolności i niezainteresowany szkołą. Oba „typy” łączy to, że nauczyciele wydają się w różnych miejscach odstawiać nieartykułowane przekonanie, iż to właśnie ci uczniowie utrudniają im skuteczne wywiązywanie się z obowiązku wyuczenia młodych ludzi wymaganej wiedzy czy też uniemożliwiają zawodowe *wykazywanie* się np. satysfakcjonującymi wynikami nauczania, mierzonymi za pomocą testów kompetencji, lub wysokimi lokatami w konkursach i olimpiadach.

W wypowiedziach badanych przeze mnie osób widać zdecydowany, zero-jedynkowy podział na tych *zdolnych* i *dobrych uczniów* (osiągających wysokie oceny w nauce) oraz tych słabych – *ślabeuszy*, z którymi trzeba więcej pracować¹¹⁷ bez zadowalających i spektakularnych efektów, czyli *sukcesów* w postaci

¹¹⁷ Opowieści rozmówczyń bogate są w opisy trudzenia się, poświęcania własnego czasu dla tych uczniów w celu przystosowania ich do wymagań szkolnych. Podobnie jak badane przez Hannę Kędziarską nauczycielki także i moje rozmówczynie szczególnie wyraźnie podkreślają deficyty wskazanych uczniów zagrażające realizacji procesów dydaktycznych w szkole. W interpretacji przywoływanej autorki może to stanowić próbę kamuflowania zjawiska niewydolności

wspominanych już wysokich miejsc w rozmaitych formach współzawodnictwa i rywalizacji. W opinii nauczycieli tacy uczniowie – niejednokrotnie powtarzający klasę, niemający wydatnego wsparcia w rodzicach – nigdy nie skończą dobrych szkół i uczelni:

[...] *wiadomo, są i uczniowie dobrzy, którzy mają dobre oceny w nauce, i słabi [...]* (M:ND:4:G).

[...] *ono będzie takie słabiutkie i w tym ogonie się będzie wlokło. [...] Albo są takie dzieci, i to ta moja koleżanka zawsze powtarza, które nigdy nie skończą średniej szkoły, które z biedą zrobią jakąś szkołę zawodową, będą pracowały gdzieś w takich tych zawodach najprostszycy, no i po co od nich wymagać, po co ich zostawiać np. 8 lat w podstawówce, prawda. No i co?* (B:ND:14:SP).

Ostatnią wypowiedź można odnieść do przenikliwej refleksji M. Dudzikowej, która podnosząc kwestię zasad konstytuujących kulturę polskiej szkoły i porównując je (w oparciu o opinię Dona Tapscotta) z tymi rozpowszechnionymi w systemie szkolnictwa amerykańskiego, przyznaje, że mają one wspólne odniesienie w postaci ich redukcji do „walki o byt”, w której przetrwają „najlepiej przystosowani”, podczas gdy pozostali skazani będą „na straty”. Przyjmując ten punkt widzenia, można zauważyć, że mamy znowu (wcześniej pisałam już o zjawisku selekcji, choć miała ona inny wymiar – „doszkolny”¹¹⁸, polegający na „sortowaniu” uczniów jeszcze przed rozpoczęciem nauki szkolnej) do czynienia z selekcją społeczną służącą bezwzględnej reprodukcji (szerzej o tym zjawisku mówię w jednym z kolejnych rozdziałów tej książki) zastanych struktur oraz utrwalaniu istniejących różnic¹¹⁹. Rozmawiające ze mną nauczycielki same wydają się godzić na ustalony porządek i uznawać naturę instytucji społecznych, dlatego kierują się chęcią kształtowania jednostek również zdolnych do asymilacji i wpasowywania się w ten porządek. Cytowany przeze mnie ostatni fragment wypowiedzi jednej z nich pozwala stwierdzić, że uczniowie bywają poddawani selekcji wewnątrzszkolnej na mocy rozpoznania ich potencjału edukacyjnego, który nie zawsze związany jest w oczach nauczycielek z indywidualnymi możliwościami i zadatkami, ale z ich kapitałem społecznym i kulturowym. Uczniowie bez wskazanego kapitału są często w oczach badanych pozbawieni również możliwości intelektualnych bądź nie mają szans na ich rozwinięcie. Nie ma więc zdaniem

instytucjonalnej, przybierającego postać mocnego akcentowania kompensacyjnej funkcji szkoły i wzmożonego skupiania się na jej realizacji. Za szeregiem prowadzonych zajęć terapeutycznych, wyrównawczych i korekcyjnych skrywa się zaś brak zrozumienia istoty praw rozwojowych dzieci (zwłaszcza tych dotyczących indywidualnego kierunku i tempa) oraz powierzchowność analiz ich funkcjonowania w środowisku szkolnym. H. KĘDZIERSKA: *Kariery zawodowe nauczycieli...*, s. 329.

¹¹⁸ R. BOROWICZ: *Nierówności społeczne w dostępie do wykształcenia: casus Suwalszczyzny*. Olecko, Wszechnica Mazurska w Olecku, 2000.

¹¹⁹ M. DUDZIKOWA: *Oznaki dehumanizacji szkoły...*, s. 248.

nauczycielek sensu podejmowania daremnego trudu czy *męczenia* dzieci, które i tak nie są w stanie niczego osiągnąć, tzn. nie spełnią określonych wymogów w zakresie przyswojenia i utrwalenia uzgodnionego zasobu informacji oraz sprawnego ich stosowania w praktyce, co gwarantowałoby im kontynuowanie tego procesu na wyższych szczeblach edukacji. Sądzę, że ujawnia się tu przekonanie badanych o lepszym lub gorszym miejscu uczniów nie tylko w rzeczywistości edukacyjnej, ale i w utrwalanych strukturach społecznych. Zdominowane ideologią „przekazywania wiedzy”¹²⁰ nauczycielki tworzą na temat uczniów swoje osobiste teorie¹²¹, które jako indywidualne konstrukty myślowe¹²² warunkują szereg ich działań oraz decyzji. Będąc „pochodną indywidualnego doświadczenia, rezultatem namysłu nad codziennymi zdarzeniami w klasie szkolnej”¹²³ oraz wiążąc się z rozpoznawaniem elementów obserwowanej rzeczywistości, te subiektywne teorie dyktują im zarówno postrzeganie i klasyfikowanie uczniów, jak i zajmowane wobec nich stanowisko oraz podejmowane decyzje i działania:

Inaczej pracuje się z uczniami słabymi, inaczej z;;;;; uczniami o szerokich jakichś tam horyzontach myślowych [...] (D:NK:2:SP i G).

*[...] ja czasami się zastanawiam, czy;; to – **praca w grupach**, podział tych grup ze względu na umiejętności, jeśli już się zna dzieci, tak, bo jeśli się wymiesza i w grupie są **dzieciaki zdolne i bardzo słabe**, to taka grupa nie;;; ma sensu. Trzeba tworzyć tzw. grupy eksperckie, czyli ta **grupa mocnych dzieciaków** ma trudniejsze zadanie, a te **dzieciaczki słabsze** czasami odnoszą sukces, kiedy znajdują prostą rzecz w tekście i wykażą się w tej grupie, bo w grupie mocnej to **one siedzą i tylko przepisują ewentualnie**, tak (K:ND:13:G).*

Zamieszczone tu fragmenty wypowiedzi badanych osób ilustrują deterministyczną rolę ich osobistych teorii. Na ich podstawie nauczycielki różnicują swój stosunek do uczniów oraz sposoby postępowania i pracy. W wywiadach odsłaniają niechęć do angażowania *uczniów z problemami* oraz *uczniów słabych* w takie przedsięwzięcia, jak przedstawienia i konkursy, dzięki którym dzieci i one same mają się „wykazać” na forum szkoły lub w szerszych kręgach – w przypadku tych pierwszych: głównie wiedzą i talentem, a drugich: zasługami i wkładem w rozwój tych przedmiotów:

¹²⁰ Por. S. DYLAŁ: *Nauczycielskie ideologie pedagogiczne...*, s. 183.

¹²¹ Ibidem.

¹²² Rozumienie pojęcia osobistych teorii przyjmuję za Henryką Kwiatkowską, która w sposób obszerny i niezwykle wnikliwy zajęła się tym zagadnieniem, omawiając teorie wyjaśniające tę kategorię oraz pokazując jej genezę i strukturę, funkcje, jakie pełni w nauczycielskiej praktyce, oraz wkład wniesiony do wiedzy o pracy nauczyciela. H. KWIATKOWSKA: *Pedeutologia...*, s. 110.

¹²³ Ibidem.

*I myśmy się przygotowywali do konkursu gwarowego, bo tych konkursów się teraz namnożyło i konkurs gwarowy jest u nas w szkole, NIE W DWÓJCE, W NASZEJ SZKOLE. Ja tam przygotowałam troszeczkę tych wierszy gwarą napisanych i to dawałam dzieciom. U nas jest **czwórka takich dzieci**, które bardzo ładnie recytują, chodzą na kółko teatralne, no i **które nie mają problemów i szybko się tego nauczą** [...]. No i Hania przyszła, jak ja te wiersze miałam, i ona by też chciała taki wierszyk. Ja mówię: „Słuchaj Haniu, ja się przyznam szczerze, że **ja tobie nie przygotowałam takiego wierszyka**, dlatego że **ty kochana masz inny problem**, że ty nie masz czasu na to”. Wiadomo, z czytaniem jest nadal problem i ona nadal czyta tymi sylabami, no słabo, ciągle słabo i, i, i generalnie nie czyta – bym mogła powiedzieć. Myślę, że ona ma, że to będzie problem, że to będzie dyslektyk. No i tak jej powiedziałam. Ona by jednak chciała. Ja mówię: „Haniu popatrz, do piątku się tego musisz nauczyć, nie zdążysz się tego nauczyć. Poza tym, no widzisz, rozdałam tym dzieciom, które chodzą na kółko teatralne” (B:ND:14:SP).*

Wobec *uczniów słabych* opowiadające o swej codzienności zawodowej nauczycielki skłonne są przyjmować także postawę pobłażliwą i pozornie ułatwiającą im edukacyjne funkcjonowanie w szkole, nie wykazują woli oraz nie widzą sensu rozbudzania w nich ciekawości poznawczej. Rezygnują z wysiłków angażowania ich w tak kreowaną i organizowaną aktywność edukacyjną, która stwarzałyby im szanse na odkrywanie i zrozumienie istniejących narzędzi kulturowych (a nie tylko przyswojenie sobie ich znajomości), a następnie posłużenie się nimi do wytworzenia osobistej wiedzy o rzeczywistości, będącej wytworem ich umysłu, a nie tylko innych ludzi, czymś bliskim, ważnym i przez to trwałym, a nie danym i narzuconym. Dzięki temu nauczycielki przystają na sytuowanie na niekorzystnych pozycjach zarówno w przestrzeni społecznej, jak i w tej szkolnej *uczniów słabych*, którzy właśnie z uwagi na swoje umiejscowienie nie potrafią odnaleźć się w procesie nauczania o odsłoniętej w wywiadach specyfice. Dotyka ich nazywany przez Bourdieu *efekt przeznaczenia*, związany z naznaczaniem i wykluczaniem na mocy zbiorowo akceptowanego kryterium tych, którzy uznani zostają za niewystarczająco inteligentnych, niezdolnych sprostać ustalonym wymaganiom¹²⁴.

W narracjach nauczycielskich *uczniowie słabi* to niejednokrotnie uczniowie z biednych rodzin wiejskich. Trafiają oni zwykle do szkół niecieszących się powodzeniem wśród *uczniów zdolnych*. Praktyki te są obecne głównie w relacjach nauczycielek szkół ponadgimnazjalnych, gdyż jak wynika z opisów, do takich szkół trafiają uczniowie, którzy *w innych szkołach by sobie nie poradzili*:

*[...] **słabi pod względem intelektualnym**, to zdecydowanie, to nie są dzieci z ambicjami na, na studia wyższe nawet bym powiedziała. To są **dzieci z tere-***

¹²⁴ P. BOURDIEU: *Rozum praktyczny. O teorii działania*. Przeł. J. STRYJCZYK. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2009, s. 37.

nów wiejskich przede wszystkim, często z rodzin biednych, może nawet w dużej części y:: zaniedbanych takich wychowawczo, ale dzieci też np. nauczone pracy fizycznej (---), takie, które muszą w domu zapalić w piecu, wydoić krowy itd. (M:ND:l:SzPG).

W opinii badanych należy im umożliwić, a nawet udogodnić ukończenie szkoły, *bo przecież i tak nie będą zdawać matury ani nie pójdą na studia.* Moje rozmówczynie, które patrzą na swoich uczniów w podobny sposób, co badani przez Lucynę Kopciewicz nauczyciele szkół zawodowych, a mianowicie przez pryzmat „deficytów kulturowych”¹²⁵, reprezentują wspólne im wszystkim przekonanie, które wyraża jedno z ich stwierdzeń: *ja wiem, że z nich alfy i omegi nie zrobię.* Sądzę, że ci uczniowie zarówno w oczach moich badanych, jak i realnie nie mają dużych szans (bo jak się przekonujemy, bywają one w szkole ostatecznie przekreślane) na zmianę miejsca zajmowanego w strukturze społecznej i skazani są na podobny los, co ich (opisywani w wywiadach) trudzący się i ciężko pracujący rodzice, oraz na „dziedziczenie biedy”¹²⁶. Znow znajduje to swoje odzwierciedlenie w teorii Bourdieu, który orzeka, że to wygenerowany przez warunki rodzinne *habitus* oraz posiadany kapitał kulturowy w dużej mierze przesądza o osiągnięciach szkolnych jednostek, przerastając znaczeniem ich wrodzony potencjał oraz zdolności¹²⁷. Nauczycielki, które rozpoznają ekonomiczny oraz społeczno-kulturowy kapitał swoich uczniów oraz ich sytuację rodzinną jako wyraźnie niekorzystne, wydają się akceptować zobiektywizowaną rzeczywistość, w której (w myśl przywoływanej przeze mnie teorii) jednostki pozbawione wskazanego potencjału „przegrywają” – skazane są na edukacyjne niepowodzenia i nie mają szans na odpowiednie certyfikaty w merytokratycznie skonstruowanym systemie, czy jak określa to Charles Handy, w społeczeństwie papierkowym, gdzie od każdego wymagane są odpowied-

¹²⁵ L. KOPCIEWICZ: *Rodzaj i edukacja. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre’a Bourdieu.* Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, 2007, s. 138.

¹²⁶ Osoby te wydają się potencjalnie zagrożone biedą i ubóstwem w okolicznościach gwałtownego wzrostu tych zjawisk w świecie, o czym pisze G. Standing w książce *Karta prekariatu*. Zaniepokojony faktem szybkiego poszerzania się w początkach trzeciego tysiąclecia liczby takich osób podaje, że ponad 1/4 dzieci w Unii Europejskiej żyje w gospodarstwach domowych zagrożonych ubóstwem, a liczba osób dotkniętych „głęboką deprywacją materialną” osiągnęła w 2011 roku 42 mln (G. STANDING: *Karta prekariatu...*, s. 61–62). Stan ten niepokoi w powiązaniu z polskimi doniesieniami badawczymi, które generują obawę o pogłębianie się tego niekorzystnego zjawiska w sytuacji, kiedy to m.in. w świetle doniesień Elżbiety Tarkowskiej nasi nauczyciele nie są przygotowani do pracy z dziećmi ze środowisk biednych, dotkniętych bezrobociem i marginalizacją, co u badanych przeze mnie nauczycielek również zdaje się odsłaniać. Zob. E. TARKOWSKA: *„Nie masz kasy, jesteś nikim”. O pogłębianiu nierówności przez szkołę.* W: *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie.* T. 4. Red. M. DUDZIKOWA, M. CZEREPANIAK-WALCZAK. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2008, s. 408.

¹²⁷ P. BOURDIEU, J.-C. PASSERON: *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania.* Przeł. E. NEYMAN. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1990.

nie dokumenty i zaświadczenia¹²⁸. Można (jak sądzę) powiedzieć, że w swych narracjach nauczycielki wydają się rozmywać iluzję szkoły, która pokonuje podziały społeczne i wyrównuje szanse edukacyjne swoich uczniów choćby przez działania oparte na wyłuskaniu i rozwijaniu ich wrodzonych zdolności oraz predyspozycji.

W swoich opowieściach moje rozmówczynie całej masie *uczniów z problemami* i *uczniów słabych* przeciwstawiają *uczniów dobrych* – są to wspomniane już przeze mnie w innym miejscu *perełki*. Charakteryzując tych uczniów, nauczycielki podkreślają ich chęć do nauki, a także wysokie i ukierunkowane ambicje edukacyjne. Nierzadko są to dzieci w ich opinii uzdolnione i potrafiące (dzięki wsparciu rodziców) rozwijać swoje predyspozycje:

Perełki to te uzdolnione, takie bardzo uzdolnione w jakichś tam kierunkach (M:ND:9:SP).

Badane osoby chętnie wykorzystują te zdolności oraz zapał do nauki. W ich narracjach ujawnia się tendencja do instrumentalnego traktowania *uczniów zdolnych*, którzy stają się środkiem do realizacji celów związanych z osiągnięciem wysokich wyników w nauczaniu, z możliwością chlubienia się olimpijczykami czy chociażby uczniami z powodzeniem biorącymi udział w konkursach:

Mam bardzo dużo dzieci zdolnych wokalnie, mam bardzo dużo dzieci zdolnych plastycznie, matematyków takich. Widzę też takich zdolnych pod względem aktorskim, pięknie recytują wiersze, występują na scenie. Tak że mówię, że mam klasę taką artystyczną, więc wykorzystuję to w ten sposób, że przygotowujemy dużo akademii, e.; występujemy w dużo uroczystościach, bierzemy udział w konkursach recytatorskich (K:ND:18:SP).

W wysłuchanych przeze mnie opowieściach *uczeń zdolny* to nierzadko uczeń ciężko pracujący na swoje dobre wyniki i wysokie osiągnięcia, zmuszony *naprawdę dużo siedzieć nad książkami*. Dzięki osobistej motywacji i podejmowanemu wysiłkowi opanowania zadanej mu wiedzy taki uczeń potrafi odpowiednio wpasować się w wymagania szkoły i nauczycieli, ograniczając konieczność ich trudzenia się, co w ich oczach wydaje się bardzo pożądane. Ujawniona w wywiadach skłonność badanych osób do koncentrowania wysiłków na osiągnięciu za pośrednictwem *dobrych uczniów* uznania dla ich pracy i podnoszenia dzięki temu swego poczucia zawodowej wartości przy równoczesnej chęci ograniczenia wkładu i własnego trudu pozwala określić, czerpiąc z ustaleń teoretycznych H. Kwiatkowskiej, ich tożsamość jako anomijną¹²⁹. Chcąc utrzymać swoje umiejscowienie w *polu* edukacyjnym, swój status w instytucji edukacyjnej, jaką

¹²⁸ Ch. HANDY: *Głód ducha...*, s. 180.

¹²⁹ H. KWIATKOWSKA: *Tożsamość nauczycieli...*, s. 157.

niewątpliwie jest szkoła, podporządkowują swoje działania dążeniu do osiągnięcia sukcesu w postaci wysokiego wskaźnika nauczania, co w ich odczuciu pozwala na osiągnięcie aprobaty oraz uznania płynącego z zewnątrz.

5.3.2. Rola ucznia – spojrzenie przez pryzmat nauczycielskich oczekiwań

Rozmowy z badanymi ujawniły kategorię oczekiwań w stosunku do uczniów. Ta kategoria o podrzędnym charakterze stanowi swego rodzaju zbiór normatywnych wytycznych dla funkcjonowania ucznia w szkole. Wraz z formułowaniem w stosunku do uczniów swych oczekiwań moje rozmówczynie wyznaczają im sprecyzowane schematy zachowania się i postępowania zgodnego w ich mniemaniu z rolą ucznia. Można powiedzieć, że tworzą swoisty przepis tej roli, będący katalogiem wytycznych dla ucznia, mających zapewnić mu odpowiednie funkcjonowanie w zhierarchizowanym systemie szkolnym. Konstruowany w narracjach normatywny zbiór dyrektyw daje się opisać za pomocą trzech elementów: 1) przepisu zachowania się; 2) przepisu działania; 3) przepisu „myślenia”.

Przepis zachowania się mieści w sobie oczekiwania w stosunku do uczniów związane z podporządkowaniem się ogólnym normom kulturowym, społecznym i szkolnym oraz nauczycielowi wymagającemu zdyscyplinowania, posłuchu oraz szacunku:

*Bo dla mnie to jest zaburzony proces dydaktyczny, bo ja nie jestem w stanie wiedzy przekazać, jak oni nie **śłuchają**, jak ja do nich mówię. No i wydaje mi się, że wiedzą, że nie żartuję, że, że, że;; **jak się coś mówi, to po to, żeby coś zrobili**, bo to jest dla ich dobra, no i raczej wiadomo, jedni **szybciej się podporządkowują**, innym trzeba dać trochę więcej czasu [...] (K:ND:15:G).*

*[...] tu trzeba się jakoś **dyscyplinie** poddać, chociaż ona byłaby jakoś już no... daleko odeszła, prawda, od tej, od tej dyscypliny, którą same pamiętamy, kiedy do szkoły chodziłyśmy (E:ND:3:SZPG).*

*Wymagam od nich przede wszystkim **szacunku**, odpowiedzialności za ten przedmiot. To znaczy: przychodzi na lekcję i **jestem przygotowana**, i oczekuję tego samego od ucznia – on przychodzi na moją lekcję i jest przygotowany (D:NK:2:SP i G).*

Narracje nauczycielek obfitują w opisy preferowanych działań, tworząc drugi element normatywnego przepisu roli ucznia. Cechą łączącą zdecydowaną ich większość jest postępowanie zgodne z sugestiami nauczyciela. Uczniowie mają podejmować aktywność ukierunkowaną na przyswajanie sobie wiedzy (co już

niejednokrotnie podkreślałam) „po śladzie” nauczyciela¹³⁰, a więc uczenie się nie ma mieć właściwego dziecka charakteru i nie ma polegać na konstruowaniu wiedzy, lecz na jej reprodukowaniu. Według nauczycielek uczeń ma przygotować się do lekcji, ciężko pracować w jej trakcie oraz skupiać się na tym, co robi i mówi nauczyciel. Spodziewają się one także entuzjastycznego nastawienia do wyznaczonej mu przestrzeni aktywności i do przekazywanych treści, podchwytywania nauczycielskich pomysłów oraz chętnego udziału w różnego rodzaju formach pozwalających wykazywać się oraz konfrontować swoją wiedzę i umiejętności z innymi uczniami, często poza szkołą:

[...] są takie momenty, kiedy **oni mają być skupieni i potrafią być naprawdę wspaniali, cichutcy i piszą** [...] (B:ND:14:SP).

[...] no ja jestem taka, że zaczynam zajęcia punktualnie, absolutnie punktualnie;;, jeśli nawet się ktoś spóźnia, to już jest jego sprawa i musi sobie poradzić z szatnią i ze wszystkim. I **solidnie pracujemy od tej ósmej rano do końca, który jest przewidziany**. Tu rzeczywiście **nigdy im nie popuszczam** w ciągu roku szkolnego. E;;; pracują bardzo rzetelnie (A:ND:6:SP).

[...] na matematyce musi być właśnie taka, moim zdaniem, **mozolna praca, musi** być. Na matematyce **musimy się mieć czas skupić i warunki do tego**, żeby się skupić, bardzo dużo na matematyce dzieci jednak piszą samodzielnie (B:ND:14:SP).

Wymyśliłam im znowu taki projekt, żeby robili zdjęcia otaczającego świata. [...] No to po prostu doczekać się, a zrobić, a w ogóle nie wiedzą, o co chodzi, a ktoś im coś każe;;; Mam takie wrażenie, że ich trochę **zmuszam do czegoś**, czego **oni... nie widzą** potrzeby tego robić. **Ale zrobiliśmy**, czekamy na wyniki **konkursu** (E:NK:8:SP i G).

Dyrektywność nauczycieli w stosunku do norm, wedle których powinien funkcjonować uczeń, przejawia się także w chęci zawiadywania sposobem jego patrzenia i myślenia o pewnych kwestiach edukacyjnych. Zdaniem nauczycielek uczeń powinien rozumieć potrzebę nabywania i poszerzania swej wiedzy. Boleją nad tym, że tylko nieliczni uczniowie wykazują się takim zrozumieniem i potrafią w oparciu o nie działać. Moje rozmówczynie nie kryją zadowolenia z sytuacji, w której uczeń myśli o nich jak o osobach ważnych i znaczących, liczy się z ich zdaniem oraz przejmuje ich punkt widzenia, zna swoje miejsce i powinności:

Są uczniowie zainteresowani, **świadomi tego, czego chcą się nauczyć, i bardzo cenię takich uczniów**, natomiast większość uczniów w gimnazjum to są uczniowie, którzy z oporem (--) się uczą i raczej wszelkie działania to są te działania

¹³⁰ D. KLUS-STAŃSKA: *Konstruowanie wiedzy w szkole...*

raczej nauczyciela – bo musisz, bo powinienes, bo powtórz, bo zrób, bo to ci się przyda (D:NK:2:SP i G).

Nie wiem, mimo wszystko **te dzieci są bardziej wdzięczne**. Jeszcze **nauczyciel** myślę, że jest **to ktoś ważny**. Jak żegnaliśmy się, bo oni teraz idą do czwartej klasy, to te największe gagatki miały łzy w oczach (-). No nie wiem, ja byłam w szoku, że oni właśnie mają łzy w oczach, i to takie było dla mnie wzruszające. No mnie to właśnie wzruszyło, bo myślę, że mimo wszystko gdzieś tam zżyliśmy się i trudno się teraz z nimi rozstawać, bo **znów będzie ta praca od początku** (B:NK:7:SP).

W moją rolę to oczywiście wpisuje się sfera dydaktyczna, wychowawcza też, **czyli wiadomo – wiedza**, ale też nawiązywanie relacji, komunikowanie się z uczniem, a ze strony ucznia, no... czyli **wykonywanie też swoich obowiązków** w moim przypadku w tym momencie, a ze strony ucznia to **właściwie podejście do obowiązku szkolnego** i;;; (-) no i też taka umiejętność nawiązywania relacji z innym nauczycielem (M:ND:4:G).

Patrząc przez pryzmat nauczycielskich oczekiwań, sądzę, że można skłaniać się ku tezie, że nauczyciele przyczyniają się do utrzymującego się opóźnienia rozwojowego szkoły¹³¹, która za ich sprawą nie wykazuje zapotrzebowania na autonomicznego ucznia, ponieważ nadal lansują anachroniczne kulturowo wzorce zachowania, postępowania i myślenia młodych ludzi. Nauczycielki, wykazując tendencję do tradycyjnego, konserwatywnego postrzeganie ucznia, wydają się nie dostrzegać, że zmiany cywilizacyjne nie pozwalają na aktualizację oraz powszechne obowiązywanie dawnych, fundamentalnych zasad i jednoznacznych reguł normujących m.in. wzajemne stosunki. Wydają się nie zauważać, że wśród licznych zadań stawia się im także zadanie kształtowania poczucia sprawstwa i odpowiedzialności uczniów za ich zachowanie i działania, codzienne i mozolne wykuwanie dzień po dniu ich tożsamości¹³² związanej z możliwością doświadczania odpowiedzialności „za to, co się robi i czego się nie robi”¹³³. Nauczycielskie zawłaszczanie sobie prawa do rozsądzania o jedynie słusznych działaniach i zachowaniach uczniów pozbawia ich tej możliwości oraz prawdziwego ponoszenia konsekwencji za skutki autonomicznie podejmowanych prób samostanowienia. Ujawniona w trakcie wywiadów dyrektywna tendencja moich rozmówczyń do utrzymania władzy nad uczniem i do całkowitego podporządkowania go sobie (nawet jego sfery „myślenia”) wydaje się potwierdzać ich skłonność do spoglądania wstecz, kiedy to kształtował się

¹³¹ Por. H. KWIATKOWSKA: *Tożsamość wychowawcy...*

¹³² Z. MEŁOSIK, T. SZKUDLAREK: *Kultura, tożsamość...*

¹³³ M. JACYNO, A. SZULZYCKA: *Dzieciństwo. Doświadczenie bez świata*. Warszawa, Oficyna Naukowa, 1999, s. 101.

dostosowawczy *habitus* nauczycielek – z tego powodu dzisiaj nadal utrzymywany jest adaptacyjny klimat społeczny szkół¹³⁴.

Obok zaprezentowanego przeze mnie algorytmu roli ucznia w nauczycielskich przedstawieniach i relacjach z zawodowych doświadczeń obecne są także przekonania pedagogów o swych obowiązkach i powinnościach względem uczniów, które wydają się tworzyć obraz rozpoznawanej przez nich roli zawodowej – w moim mniemaniu – dobrze komponujący się z przepisem na funkcjonowanie ucznia w szkole.

¹³⁴ Por. H. KWIATKOWSKA: *Tożsamość wychowawcy...*

Szkoła miejscem *reprodukcji*

Podjęmowane w tej części pracy analizy zmierzają do identyfikacji oraz opisu logiki działania *pola* szkolnego. Celem staje się próba oglądu tego *pola* z perspektywy badanych przeze mnie nauczycielek oraz ustalenie, jak działające w nim siły kształtują ich postrzeganie przestrzeni szkolnej oraz postępowanie.

Dokonując nieustannej problematyzacji oraz uściślenia interesujących mnie obszarów, starania swoje koncentruję na rozpoznaniu tego, w jaki sposób badane nauczycielki odczytują siły działające w *polu* szkolnym. Podejmując się – w ramach dociekań drugiego stopnia – własnego odczytania i interpretacji odsłaniającej się w trakcie wywiadów nauczycielskiej perspektywy, analizuję w szczególności ich zdolności postrzegania rzeczywistości szkolnej jako *pola*, w którym dokonują się procesy reprodukcyjne.

W myśl teorii Pierre'a Bourdieu szkoła stanowi narzędzie *reprodukcji* rzeczywistości społecznej, gdyż dochodzi w niej do konsekracji oraz utrwalania różnic między wybranymi a wyeliminowanymi, między dominującymi a zdominowanymi. Szkoła zarządzana przez państwo podobnie jak ono ustanawia i wpaja potoczne formy oraz kategorie postrzegania, myślenia i działania, tworząc społeczne struktury umysłowe – właściwe dla członków danej społeczności ramy percepcji, rozumienia i pamięci, na podstawie których dokonują oni stosownych klasyfikacji. Dochodzi do ukształtowania odpowiedniego *porządku symbolicznego*, na mocy którego narzucane są członkom danego *pola* właściwe struktury poznawcze, pozostające w zgodzie ze strukturami obiektywnymi oraz z przekonaniem o słuszności tego porządku. Jest on utrzymywany za sprawą *Pracy Pedagogicznej* nauczycieli i dominujących *Działań Pedagogicznych*, których celem jest unifikacja członków *pola* edukacyjnego przez narzucanie im kultury dominującej, przekształconej w kulturę *prawomocną*.

Moim zdaniem dosyć dobrze to, co mówi Bourdieu, obrazuje John Holt, który dokonując krytycznego oglądu szkolnego *pola*, zauważa, że poruszane

w szkole tematy, wykorzystywane książki oraz inne pomoce są znacznie bliższe życiu i doświadczeniom dzieci bogatych aniżeli biednych. Kryteria oraz standardy, którymi posługują się szkoły i nauczyciele w ich ocenianiu, promują tę pierwszą grupę – te dzieci, „których wygląd i sposób wyrażania się jest najbardziej zbliżony do wyglądu i sposobu wyrażania się dzieci z klasy średniej, dzieci ludzi zamożnych”¹.

W kolejnych podrozdziałach, odnosząc się do wysłuchanych nauczycielskich narracji, ich analizy i własnej interpretacji, pokazuję, że szkoła bywa miejscem, w którym rzeczywiście trwa „nierówny wyścig”, a nawet „walka”.

6.1. Szkoła w nauczycielskim oglądzie

Nauczycielki, opowiadając o swej codzienności zawodowej, dokonywały charakterystyk szkoły jako swojego miejsca pracy. W ich opowieściach uobecniają się dwa przeciwstawne „szkolne światy”. Pierwszy nazwałam (posiłkując się językiem nauczycielskich narracji) „światem wymarzonym”, drugi zaś – „gorszym światem edukacji”. Podział ten jest wynikiem dychotomiczności nauczycielskich odczytań szkoły jako miejsca zatrudnienia. Zauważyć można pewną powierzchowność analizowanych charakterystyk, wyrażającą się brakiem osadzania szkoły w szerszym kontekście cywilizacyjnym, społecznym i kulturowym. Nauczycielki w swoich opowieściach ograniczają się do swojej prywatnej (szczególnie mocno uwidaczniającej się w kryteriach, którymi się kierują) i lokalnej perspektywy, co nie daje spójnego obrazu szkoły jako świata złożonego i uwikłanego w obecną rzeczywistość globalną. Odczytaniu tych znaczeń służą występujące w narracji dwa powtarzające się typy wypowiedzi: pierwszy – wyrażający aprobatę, a nawet uznanie dla swojego miejsca pracy, drugi – skupiający się na krytycznym jego oglądzie. Na opis szkoły jako „świata wymarzonego” składają się więc wszystkie pozytywne opowieści, relacje i opinie nauczycielek. Przeciwnie ma się rzecz w przypadku „gorszego świata edukacji”, gdzie skumulowane zostały negatywne wypowiedzi badanych.

Analizy pozwoliły nie tylko na odczytanie znaczenia „wymarzonego świata” i „gorszego świata edukacji”, ale także na powiązanie tych dwóch subkategorii szkoły z pewnymi nauczycielskimi wzorami (*habitusami*) patrzenia na szkołę, jej działalność i własne w niej miejsce.

Szkoła, którą jedna z nauczycielek określa *szkołą swoich marzeń*:

[...] czułam i czuję się do dziś bardzo dobrze, to jest szkoła moich marzeń
(M:ND:1:SZPG) –

¹ J. HOLT: *Zamiast edukacji. Warunki do uczenia się przez działanie*. Przeł. D. KONOWROCKA. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2007, s. 197.

to placówka, do której nauczycielki z radością przychodzą:

Miejsce, do którego z radością przychodzę. Miejsce, które daje mi;;; wiele satysfakcji. Przestrzeń, która (---) bardzo dobrze na mnie wpływa, samę pozytywy póki co. [...] Z jednej strony;;; zaczynając tutaj pracę, ja już miałam pewne doświadczenia związane z dziennikarstwem, pracowałam przez pewien czas w redakcji i e;; kiedy tutaj;; zaczęłam pracować, uświadomiłam sobie różnicę, jaką ym;;; jaka jest pomiędzy pracą w grupie osób, ym;;; (--) jak by to powiedzieć? W grupie osób, gdzie danego dnia mam coś wykonać i ktoś moją pracę sprawdzi, i cały czas muszę pracować w pewnej grupie i mam NAD SOBĄ KIEROWNIKA, KTÓRY BĘDZIE TO SPRAWDZAŁ, w ten sposób. Natomiast w szkole odpowiada mi to;;; że;; niejako jestem (-) PANIĄ SWOJEGO LOSU, tak bym to;; tak mogę powiedzieć. LEKCJA NALEŻY DO MNIE, KONTAKT Z UCZNIAMI NALEŻY DO MNIE, oczywiście ja cały czas jestem sprawdzana i ta kontrola jest, ale ta kontrola jest w ten sposób przeprowadzana, że daje mi bardzo dużo możliwości: rozwoju, pracy; (D:NK:2:SP i G).

Emocjonalny komfort wynikający ze słów cytowanej nauczycielki, zwłaszcza w zakresie poczucia bezpieczeństwa (co ujawniły inne badane osoby), wydaje się wypływać z jej tendencji do zawężania społecznej aktywności do obszaru „czterech ścian”² klasy i równoczesnego niedostrzegania ograniczeń i zagrożeń, jakie to stwarza dla procesów edukacji. Taka postawa pozbawia kształcenie i wychowanie szerszego kontekstu społeczno-kulturowego³. Niektóre z badanych nauczycielek przejawiają podobne skłonności, mówiąc o tym, że cenią sobie możliwość *zamknięcia się w klasie i pracy z uczniami* nawet w największą „burzę” – nie bacząc na ludzi, okoliczności i zdarzenia, które nie zawsze okazują się sprzyjające dla realizacji tego, co uznają za swój obowiązek. Postrzegają to jako jedną z zalet zawodu obok pracy i możliwości obcowania z dziećmi oraz (jak oceniają niektóre) nie najgorszej płacy, przedłużonego letniego wypoczynku czy małej liczby godzin pracy w szkole – tu należy zaznaczyć, że w narracjach znajdujemy sprzeczne opinie nauczycielek na ten temat:

*To jest taka praca y;; fajna pod względem (-) **wchodzę do tej klasy i robię sobie... nikt mi tam nie przeszkadza w tym**, że ja to robię. [...] Jest to taka praca dla nauczyciela dosyć swobodna [...]. (M:ND:9:SP).*

„Szkoła marzeń” to często w opisach nauczycielskich placówka mała, wiejska lub znajdująca się na terenie małego miasta. Można w niej liczyć na *spokój* oraz poszanowanie dla tradycyjnie ustalonego porządku:

² Określenie to zastosowała Henryka Kwiatkowska dla ukazania takiej skłonności badanych przez siebie nauczycieli. H. KWIATKOWSKA: *Tożsamość wychowawcy*. W: *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*. T. 3. Red. M. CZEREPANIAK-WALCZAK, M. DUDZIKOWA. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2007, s. 32.

³ Ibidem.

*Tak że przyjemnie mi się pracuje w tej szkole, którą wybrałam. [...] osoby, które przyszły do nas do pracy, to stwierdzają, że trafiły w **spokojne miejsce**, w którym można w końcu pracować, tak że to jest ten plus tej szkoły [...]. Myślę, że to jest zasługa jednak **atmosfery panującej w szkole**, duża. No nie ma właśnie wyścigu szczurów [...]* (M:ND:12:SP).

W warunkach oswojonej lokalności możliwe i dogodnie wydaje się zawodowe funkcjonowanie nauczycielek według tradycyjnie zorientowanego wzorca. Dobrze ilustrują to słowa młodej nauczycielki matematyki (nie ukończyła ona 30. roku życia), która uczy w jednym z gimnazjów:

*To jest mała szkoła, to znaczy mała szkoła y;;; Ponad 300 uczniów, e;;; w każdym roczniku 5, 4 klasy, ale w małej miejscowości, takiej około 30 tys. mieszkańców, w której są 2 takie gimnazja, tak że w tym rejonie, gdzie oni mieszkają, są głównie domy prywatne. [...] Mam duże porównanie, bo uczyłam w malusieńkiej szkole, takiej podstawówce, gdzie jest jedna klasa szósta, jedna piąta i tam po 14 dzieci w każdej klasie. E;;; Uczyłam w ogromnej szkole na takim dużym osiedlu, w dużym mieście, i tam;; (-) **jest też inaczej, jest duża anonimowość tam;;** ci ludzie się nie znają, a jak to wpływa? Na przykład;;; to też;; nie wiem jak to powiedzieć, **to chodzi o taki wstyd**, tak. **Ja też mieszkam w takiej miejscowości**, gdzie wszyscy wszystkich znają. Ja zawsze się śmiałam, że jechałam sobie na rowerze, babcia już widziała... Ja jeździłam godzinę gdzieś, A BABCIA JUŻ WIEDZIAŁA, WIEDZIAŁA DOKŁADNIE, GDZIE BYŁAM. A jak tak nie daj Boże **zrobiłam coś głupiego, to już zaraz od razu miałam OCHRZAN, ŻE TAM I TAM NIE POWIEDZIAŁAM „DZIEŃ DOBRY”**, a jak to tak może być? A w tak dużych blokowiskach często nawet sąsiedzi nie wiedzą, nie znają się, więc y;;; **jest też mniejsze takie poczucie wstydu**, tak, jak **wyglądam**, jak się **zachowuję**, i dzieci mają takie;;;; nie chcę powiedzieć, że to jest jakaś samowolka, ale mają większe takie poczucie, że;;; **nikt ich nie obserwuje, nikt ich nie pilnuje**, że mają;;;; że **więcej im wolno**. I ja to właśnie zaobserwowałam, że szczególnie właśnie w takich dużych blokach, dużych **blokowiskach ta anonimowość** daje właśnie takie coś właśnie, że każdy patrzy na siebie, nikt się nikim nie interesuje. W takich miejscach jak te domki to często jest tak, że rodzina, która już jest na tyle daleka od siebie, ale wszyscy wszystkich znają, i tak jak mówię, babcia sobie nie pozwoli, żeby jej wnuczek tam szedł i palił, bo inna babcia, innego wnuczka, to;;;; no tak jak mówię, tak to wygląda i, i, i;;; te **dzieci są bardziej pilnowane**, tak. Jak on idzie drogą, to on się rozgląda, y;;; czy nie idzie jakaś ciocia, babcia czy koleżanka od babci, która – bo to głównie chodzi o to starsze pokolenie – zaraz naskarży, że on idzie z tym papierosem. Jak on idzie w blokach, to tylko tam zerknie, czy mama lub tata nie przejdą, bo nikt inny nie naskarży. Ewentualnie pani ze szkoły. Albo dla nich to jest tak... A tutaj – tak jak mówię: mała miejscowość, wszyscy wszystkich znają (K:ND:15:G).*

Z perspektywy matematyczki, bazując na więziach osobowych⁴, łatwiej w warunkach lokalnej wspólnoty zapanować nad młodzieżą, sprawować nad nią kontrolę, eliminować nieaprobowane zachowania i postępowanie, a podtrzymać właściwe wzorce. Badana buduje swój ogląd oraz zasady postępowania na *habitusie* – własnych doświadczeniach socjalizacyjnych z dzieciństwa. Analizując wypowiedzi innych nauczycielek, mogę stwierdzić, że w podobny sposób budują one poczucie swego bezpieczeństwa, z którym utożsamiają szeroko rozumiany brak zagrożeń, np. cywilizacyjnych, oraz „swojskość”, jaką odczuwają w szkołach, które funkcjonują w oparciu o tradycyjne wzorce kulturowe oraz hierarchiczny porządek (nakazujący uczniom posłuch i liczenie się ze stanowiskiem oraz zdaniem nauczyciela):

*Ja mówię: „ŚWIETNA KSIĄŻKA! KUCZOK! »GNÓJ«!”. I śmiech na sali: „JAKI TYTUŁ! JAK TAK MOŻE BYĆ?”. Zaczynam im tłumaczyć, o czym to jest. Mówię: „MOŻE BYŚ POSZEDŁ, wypożyczył. Będziemy omawiać za trzy tygodnie, ale wypożycz już sobie”. Idą, wypożyczają. **Może to też wynika, że uczyć w takiej, a nie innej szkole. Może daliby mi popalić gdzie indziej** (D:NK:2:SP i G).*

Rozmawiające ze mną nauczycielki w nadawaniu szkole przeciwstawnych znaczeń kierują się jeszcze innymi kryteriami niż lokalność czy poczucie „swojskości”. Jednym z nich są także warunki pracy. Preferencje badanych osób do nauczania w mało licznych klasach dają się (jak sadzę) zinterpretować jako chęć działania według wzoru – *habitusu*, który nakazuje nauczycielkom kontrolować ucznia, permanentnie trzymać pieczę i nadzór nad jego szkolnym funkcjonowaniem, nawet w sprzyjających warunkach działać na rzecz jego unifikacji, a nie rozwoju jako odrębnej i niezależnej jednostki. W mojej interpretacji w końcowym fragmencie zamieszczonej dalej wypowiedzi uwidacznia się ponadto charakterystyczne również dla pozostałych nauczycielek nieadekwatne i zawężone rozumienie zagadnienia indywidualizacji (pisałam o tym już we wcześniejszym rozdziale tej książki). Nie jest ono związane ze stwarzaniem okazji do zindywidualizowanego zdobywania wiedzy (wyrażającego się np. indywidualizacją treści nauczania) i umiejętności (a w tym wypadku objawiającego się przykładowo zróżnicowaniem czasu ich opanowywania dla każdego ucznia), ale z krótkotrwałym poświęcaniem uwagi na niemalże oddzielny kontakt z uczniem:

*Szkoła, w której pracuję, jest **małą placówką**. Jest to szkoła **wiejska** e;;;; wszystkich dzieci w szkole jest ok. 70, więc **klasy nie są liczne**. Największa klasa liczy*

⁴ Według Ferdynanda Tönniesa we wspólnotach lokalnych tego typu więzi występują częściej niż więzi rzeczowe, charakterystyczne dla lokalnych „stowarzyszeń” (Gesellschaft). F. TÖNNIES: *Gemeinschaft und Gesellschaft*. Darmstadt 1887, za: T. PILCH: *Środowisko lokalne – struktura, funkcje, przemiany*. W: *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*. Red. T. PILCH, I. LEPAŁCZYK. Warszawa, Wydawnictwo „Żak”, 1995, s. 158–159.

18 osób. W tym roku klasa szósta np. liczyła a ;; 5 osób. To była najmniejsza klasa w historii tej szkoły y ;; Ja mam klasę;; obecnie mam klasę drugą, która liczy osób 14. **Bardzo dobrze pracuje się w takich mniejszych klasach**, ponieważ jest takie **indywidualne podejście** do każdego dziecka. Ja **zdamę sprawdzić pracę domową każdemu dziecku**, każde dziecko **odpytam czytania**, każde dziecko przyjdzie do tablicy, każdego mam czas **wysłuchać**. Po prostu tu jest taka też **praca indywidualna**, wydaje mi się – **taka indywidualizacja** (K:ND:18:SP).

Pozytywnie oceniana (jako miejsce pracy) szkoła to także placówka bez nasilonych patologii, z ograniczoną liczbą „uczniów z problemami”, usytuowana w „uprzywilejowanym społecznie” środowisku. Do takiej szkoły uczęszczają przede wszystkim dzieci z rodzin „dobrze” umiejscowionych w środowisku i zaopatrzonych w kapitał⁵:

[...] **mamy dobre położenie**, że **jesteśmy blisko sądów**, jesteśmy blisko szpitala tutaj na Andersa, to są wszystkie osoby, które gdzieś tutaj..., to znaczy rodzice pracują w pobliżu i e; po prostu dojeżdżając do pracy, przywożą nam dzieci do szkoły. [...] **ale przez to wszystko jest to też szkołą specyficzną**, bo z jednej strony **nie mamy tzw. trudnego środowiska**, w zasadzie nie mamy jakichś **kryminogennych przypadków**, **trudnych** bardzo wychowawczo (A:ND:6:SP).

Kolejnym dostrzegalnym kryterium kwalifikacyjnym stosowanym przez nauczycieli jest kapitał społeczno-kulturowy uczęszczających do szkoły uczniów. Jego posiadanie jest rozpoznawane pozytywnie przez rozmawiające ze mną nauczycielki (kwestie te szerzej opisuję w kolejnych podrozdziałach książki). Brak tego kapitału – zdaniem badanych – staje się podstawą do nadawania szkole znaczenia „gorszego świata edukacji”. Jedną z moich rozmówczyń postrzega to w następujący sposób:

To jest szkoła miejska, w centrum miasta, **w starym mieście**, tak że jej specyfika polega na tym, że tak, jak chyba w każdym mieście, gdzie jest ten obszar starego miasta, jest bardzo trudna sytuacja, taka e; to się teraz **nazywa patologia**, prawda. Stare podwórka, stare domy, ludzie, którzy nie mają pracy, zaniedbani i to widać bardzo, że to **nie jest szkoła, gdzie rodzice mh;** **są dobrze sytuowani**,

⁵ O różnicach w charakterystyce społecznej uczniów mówią badania Jarosława Domalewskiego, który na ich podstawie stwierdza, że do najlepszych gimnazjów uczęszczają uczniowie z rodzin o średnim i wysokim statusie społecznym. W szkołach najsłabszych uczą się natomiast jednostki pochodzące z rodzin o niskim statusie. To one również wykazują się słabym poziomem umiejętności szkolnych oraz osiągają niskie wyniki w egzaminach gimnazjalnych. W kontekście prowadzonych analiz J. Domalewski zaznacza, że w efekcie na poziomie gimnazjalnym dokonuje się segmentacja szkół wyznaczająca drogi edukacyjne uczniów. J. DOMALEWSKI: *Zróżnicowanie gimnazjów – wymiary, uwarunkowania i konsekwencje*. W: *Idee – diagnozy – nadzieje. Szkoła polska a idee równości. (Szkice teoretyczne i studia empiryczne)*. Red. A. MĘCZKOWSKA-CHRISTIANSEN, P. MIKIEWICZ. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSW, 2009, s. 121–136.

*gdzie mają fajną pracę, gdzie te dzieci są, nie wiem, zabierane na jakieś fajne wyjazdy, mają mnóstwo zajęć pozalekcyjnych. Oczywiście takie też są grupy, ale to są wybrane klasy, natomiast reszta to jest taka **bardzo trudna młodzież** z różnymi **problemami w domu rodzinnym** (E:NK:8:SP i G).*

„Uszczerbki” i niedomagania tego „gorszego świata edukacji” w interpretacji nauczycielek sprawiają, że zmniejszają się szanse zarówno uczniów, jak i nauczycieli na dobre umiejscowienie się w *polu* edukacyjnym. Szkoła tak odczytywana (przez pryzmat posiadania kapitału) skazana jest w oczach badanych na niski poziom nauczania (mierzony głównie wynikami testów przeprowadzanych w ramach egzaminów zewnętrznych bez uwzględniania środowiskowych uwarunkowań społecznych⁶). Uczniowie niezaopatrzeni w odpowiedni rodzaj kapitału, niewspomagani materialnie oraz społecznie przez swoich rodziców nie są w stanie osiągać zadowalających wyników w nauce i skazani są na „dziedziczenie” niekorzystnych zjawisk społecznych i ekonomicznych:

Też zależy od szkoły, prawda, bo ja chodziłam do szkoły e; która jednak poziom y; poziom był wyższy, prawda, tak że domyślam się, że w takiej szkole lekcje wyglądają inaczej, no ale u nas młodzież jest po prostu taka przeciętna, no i potem te lekcje potem no trudno, trudno zrealizować tak, jakbyśmy zamierzały właśnie (A:ND:11:SzPG).

*Generalnie nasza szkoła nie cieszy się dobrą opinią. Nie cieszy się. Wiele się mówi o tej szkole, że **niski poziom**, że już trafia, prawda, ta **młodzież najgorsza, która się nie uczy** itd. (E:ND:3:SzPG).*

Nauczycielki postrzegają swoje położenie w „gorszym świecie edukacji” w sposób niekorzystny, upośledzający ich możliwości działania zorientowanego na osiągnięcie dobrych wyników nauczania i pozbawiający tym samym szans na zajmowanie dobrej pozycji w *polu*. Spośród badanych dwie nauczycielki odmiennie spoglądają na swoje w nim ulokowanie. Według mojej interpretacji deklarują „godzenie się” z obiektywną rzeczywistością istnienia dwóch „szkolnych światów” oraz z własnym umiejscowieniem w tym „gorszym świecie”. W tej akceptacji rozpoznają równocześnie nieświadomą zgodę na działanie deterministycznych sił skutecznie reprodukcujących istniejącą strukturę społeczną (za sprawą *Działalności Pedagogicznej szkół*). Czynią one z jednych – w oparciu

⁶ Na podstawie przeprowadzonych badań naukowych Marek Piotrowski w opracowaniu zatytułowanym: *Od TQM do „żandarma”, czyli pod prąd* udowadnia tezę, że na skutek powszechności stosowania egzaminów zewnętrznych do oceny placówek edukacyjnych działających w różnych środowiskach społecznych dochodzi raczej do degradacji kapitału społecznego niż do jego budowania. Część przedstawianych przez niego wyników badań i ukazanych edukacyjnych osobliwości (np. *segregacja wewnętrzna*) interpretować można jako symptomy szerszych zjawisk społecznych, w tym także *reprodukcji*. M. PIOTROWSKI: *Od TQM do „żandarma”, czyli pod prąd*. Warszawa, Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2015.

o „obiektywną selekcję” – „edukacyjne odpady”, ludzi „na przemiał”⁷, niemile widzianych w elitarnych szkołach, a jedynie akceptowanych w „gorszych światach edukacji”, drugim zaś pozwalają na uprzywilejowane umiejscowienie:

[...] te **dzieci faktycznie, które się już nigdzie indziej nie podostawały do żadnych szkół, to przychodziły do nas**, ale nasz dyrektor (-) – super facet naprawdę, wychodził z założenia, że tacy też gdzieś się uczyć muszą (--), dla takich też szkoła musi istnieć, i mówi: „Albo my do nich wyciągniemy rękę: i oni coś skończą, on może nie wiedzieć nic z polskiego czy z matmy, ale może być świetny W KULANIU BUŁEK”, jak on to mówi, nie, mówi: „Trzeba im dać tą szansę”, i faktycznie na tych szkołach zawodowych jakoś tak bazowaliśmy, że dużo tych klas było::, y:: no i te dzieci się odnajdowały u nas, odnajdowały się, po prostu dyrektor zawsze:: nam to powtarzał, że jeśli my im nie pozwolimy tej szkoły skończyć, to oni już nigdzie nie skończą szkoły. (---) I to było fajne, bo oni wiedzieli, że (-), że ym::: my nie jesteśmy ich wrogami:::, że my nie chcemy im wytknąć tego, czego nie umieją, tylko tak jak mówię, nawet jak tam z tej historii mu kiepsko idzie, ale na praktyce jest dobry i go pracodawca chwali::, to my to w szkole weźmiemy pod uwagę. [...] slabi pod względem intelektualnym, to zdecydowanie, to nie są dzieci z ambicjami na, na studia wyższe nawet bym powiedziała. To są dzieci z terenów wiejskich przede wszystkim, często z rodzin biednych, może nawet w dużej części y::: zaniedbanych takich wychowawczo, ale dzieci też np. nauczzone pracy fizycznej (---), takie, które muszą w domu zapalić w piecu, wydoić krowy itd. (M:ND:I:SzPG).

Uczestniczki „gorszego świata edukacji” z powątpiewaniem wypowiadają się na temat umiejętności zawodowych swoich koleżanek, które umiejscowiły się w szkołach elitarnych – w „światach wymarzonych”. W związku z tym, że trafiają tam uczniowie pozytywnie wyselekcjonowani, szkoły te nie generują konieczności zwiększania nauczycielskich wysiłków i zabiegania o ich aktywność umysłową – trudzenia się, którego one na co dzień doświadczają:

Bardzo często było hasło, że my jesteśmy szkołą tego wyboru takiego ostatecznego na zasadzie takiej: „Gdzie indziej mnie nie chcą, to przyjdę tutaj”. Inaczej się pracuje z uczniami super zdolnymi, zupełnie inaczej z tymi dzieciakami. [...] Za każdym razem powtarzam: jeżeli y;; nauczyciele uczą w tych szkołach elitarnych, nie chodzi tu w tej chwili o tą elitę intelektualną, to lekcja wygląda tak: „Śłuchajcie! Wiecie co, robicie te zadania tak, tak i tak. Teraz macie listę 100 zadań i robicie”. No i oni robią te zadania, no (G:ND:10:SzPG).

W zacytowanych słowach odślania się wskazywana przez Bourdieu wiara w posiadanie wrodzonego talentu – „super zdolności”, dzięki której obiekty-

⁷ Stosuję tu określenia Zygmunta Baumana, które wydają się adekwatne w kontekście cytowanego fragmentu wypowiedzi nauczycielki. Z. BAUMAN: *Życie na przemiał*. Przeł. T. KUNZ. Kraków, Wydawnictwo Literackie, 2006.

wizuje się i tłumaczy umiejscowienie jednych uczniów w „elitarnych szkołach”, drugich zaś – w szkołach *ostatecznego wyboru*. Pomaga ona utrzymać iluzję *efektu przeznaczenia*, tłumacząc słuszność odpowiedniego lokowania uczniów w zależności od posiadanych zdolności czy poziomu ich inteligencji. Owa wiara sprawia, że ustanowione struktury społeczne są niewidoczne i nieuświadomiane przy zachowywaniu pozorów ich naturalności, przekonując zarazem, że szkolne powodzenia i niepowodzenia uwarunkowane są indywidualnymi zadatkami uczniów (lub ich brakiem), ich pilnością i pracowitością. Sytuacja taka okazuje się także (w mojej interpretacji) pomocna w pozycjonowaniu szkoły w oparciu o jednakowe dla wszystkich zewnętrznie ustalone standardy, charakterystyczne dla neoliberalnego ukierunkowania edukacji na „uzyskanie wyników”, a nie na autentyczny i niezależny rozwój uczniów.

Starając się interpretować nauczycielskie odczytania szkolnego *polu*, zauważyłam, że moje rozmówczynie wydają się dostrzegać obecne w nim przejawy zjawiska *reprodukcji*. Ilustracją zwerbalizowanej tu hipotezy, wynikającej z moich analiz, są wypowiedzi świadczące o obecności u badanych percepcyjnej dostępności takich szkolnych procedurów, jak np. *sortowanie uczniów*:

*W szkole ma za mało, rodzice sobie nie mogą pozwolić na dodatkowe zajęcia, więc takie dziecko siłą rzeczy będzie zawsze gorsze. Nie wiem, czy tak możemy powiedzieć, ale myślę sobie o takiej;;; no, jakby to jeszcze nazwać tak bardziej fachowo (----) **sortowaniu** – w cudzysłowie, takie sortowanie. O! Lepsze słówko mam: **selekcja** (J:ND:17:SP i G).*

Badane osoby nie osadzają jednakże dostrzeżonych oznak urzeczywistniania się *reprodukcji* w *polu* szkolnym w szerszym kontekście społeczno-kulturowym. Nie identyfikują ich również w sposób jednoznaczny jako przejawów *reprodukcji*, które uniemożliwiają powszechne narastanie kapitału społecznego. W dalszej kolejności postanowiłam zająć się bardziej wyrazistą oraz płynącą bezpośrednio z narracyjnych opisów ilustracją moich uogólnionych odczytań i interpretacji.

6.2. *Wszystko zależy od rodziny* – rodzina z perspektywy badanych nauczycieli

Rozmawiające ze mną nauczycielki, powszechnie (bez względu na ogład własnego umiejscowienia w *polu* szkolnym) opowiadając o problemach z uczniami sprawiającymi im trudności, jednocześnie rysują ich rodzinne tło. W nim głównie upatrują przyczyny występowania problemów w nauce lub w zachowaniu dzieci⁸:

⁸ Badania przeprowadzone przez Lucynę Kopciewicz także pokazały, że częścią „profesjonalnej wiary” nauczycieli i nauczycielek szkół podstawowych oraz gimnazjów stał się obraz środowiska rodzinnego jako „naturalnej przeszkody» dla pozytywnego rozwoju kariery szkolnej uczennic

Myszę, że **to jest po prostu sprawa domu**. Ja poniekąd też tą mamę rozumiem, że ona;; że ona ma bardzo trudną sytuację, że też jest zmęczona (B:ND:14:SP). To wszystko idzie z domu, z wychowania (G:ND:10:SzPG).

[...] [dzieci – M.Z.-B.] chcą roznieść ten autobus, szkołę chcą roznieść, no takie nadpobudliwe, mają tyle energii. No nie wiem, skąd się to bierze. Ja to może troszeczkę nasuwam, że **to w domu** muszą się tak wy;;; y;;; bo mama mówi, że w domu taki spokojny, że to niemożliwe, no ale jak słyszę, to na takiej grze tylko grają, to na komputerze siedzą cały dzień, a to film oglądają, to mówią: one gdzieś tą energię muszą spożytkować. A;;; to w szkole (K:ND:18:SP).

W swoich narracjach mówią o różnego rodzaju zaniedbaniach rodzicielskich oraz dostrzeganych błędach wychowawczych, które stanowią główny powód powszechnie (w ich optyce) występującego braku chęci do nauki (włącznie z „bojkotowaniem” szkoły przez młodych ludzi, wyrażającym się w nagminnym opuszczaniu lekcji głównie przez gimnazjalistów) oraz wszelkich nieakceptowalnych i naruszających szkolne normy zachowań dzieci, stanowiących trzon nauczycielskich problemów:

*Tak że **dzieci są takie, jak domy, w których się wychowują**. Jeśli w domu się czyta, jeśli w domu się rozmawia, jeśli w domu się tłumaczy, że uczysz się nie tylko dla ocen, tylko uczysz się dla siebie, żeby nie być głabem, żeby umieć się wypowiedzieć w jakiejś kwestii, żeby mieć swoje zdanie, to to dziecko będzie takie samo w szkole, a jeśli w domu jest inaczej, no to takie samo dzieciątko przychodzi: „Po co? (--) Ja chcę żyć tak, jak mój tata – przyjść do domu, wypić sobie piwo, obejrzeć telewizor i siedzieć tak cały dzień, bo tata jest na zasiłku i tak może żyć. Jest fajnie, bo śpi, do której chce, i potem to piwko sobie weźmie i ogląda, i potem jeszcze idzie z kolegami gdzieś tam pograć w karty – żyć nie umierać” (K:ND:13:G).*

Wydaje mi się, że **najwięcej jednak młody człowiek wynosi z domu**, generalnie. Jeśli z tego domu wyniesie jakieś podstawy, fundamenty, prawda, że człowieku – żyje się tak, a nie inaczej, to i w tej szkole podstawowej, gimnazjum i ponadgimnazjalnej umie się zachować. Więc ja tutaj mam akurat taką klasę w połowie, powiedziałałabym, patologiczną. Gdybyśmy otworzyły dziennik i spojrzały na daty spotkań z rodzicami, to zauważyłaby Pani, że niektórzy rodzice od początku roku się nie pojawiają. Młodzież o tym doskonale wie, uczeń doskonale wie, że mama, tata, prawda, że im nie zależy, mają to gdzieś. Mają swoje zdanie na temat szkoły, nauczyciela itd., w związku z tym on podobnie postępuje (E:ND:3:SzPG).

i uczniów” (L. KOPCIEWICZ: *Rodzaj i edukacja. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre’a Bourdieu*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSW E TWP, 2007, s. 107). Badaczka mówi także o braku świadomości wśród nauczycieli, że jedną z ważniejszych funkcji szkoły jest zatwierdzanie nierówności społecznych, gdyż w świetle poczynionych ustaleń potrafią oni jedynie skonstatować niemoc szkoły w zakresie mierzenia się z „mitem równych szans”.

Na krańcach najczęściej rozpoznawanych uchybień rodzicielskich, takich jak: negatywne wzorce przekazywane dzieciom (w wielu wymiarach, nie tylko w edukacyjnym), brak konsekwencji oraz bezsilność w dużej mierze przejawiająca się w nieumiejętności pobudzania ich motywacji do uczenia się, z jednej strony znajduje się ich *nadopiekuńczość*, a z drugiej – identyfikowany brak zainteresowania nauką szkolną swych pociech. W opinii badanych jest on podyktowany niejednokrotnie niedostatkami czasu ze strony zapracowanych rodziców lub woli poświęcania go dziecku.

[...] *miałam taką klasę jedną, gdzie;;; straciłam mnóstwo jak gdyby chęci do pracy, bo to taki zespół się dobrał.. Rodzice praktycznie, można tak powiedzieć, **w ogóle nie dbali o te dzieci** (M:ND:9:SP).*

*Nauczyciel w czasie lekcji na przykład coś mówi: „Przsiądź się tutaj”, a on: „Nie”. No bo nie i już @ @. Czyli napotyka się dużo... dużo jest takich... Myślę, że to **sprawa jest domu** też, wychowania też – tutaj jak gdyby się **ścieramy**. **Rodzice mają wymagania od szkoły** i często jeżeli sami to dziecko **niezbyt konsekwentnie wychowują**, często jak gdyby na szkołę, **nauczyciela obciążają** takimi swoimi **pewnymi niedomaganiem**i własnymi (Z:ND:5:SP).*

*Natomiast z drugiej strony – **brak tej samodzielności**. Rodzic jakby mógł, to by w tej trzeciej klasie zaniósł na piętro torbę dziecku. Wychodzi brak konsekwencji e;;; z domu wynoszony, no i ja bym wolała, żeby one były trochę bardziej ambitne, żeby więcej od nich wychodziło inicjatywy. Im się już np. nie chce [...]* (M:ND:12:SP).

[...] *i mnie np. przerażają rodzice, mnie generalnie przerażają rodzice, bo rodzice w ogóle nie poświęcają dzieciom czasu, nie rozmawiają, mają takie y;; roszczeniowe, nie wiem, są roszczeniowi wobec szkoły, ale, ale;; w wielu przypadkach też po prostu, gdyby człowiek chciałby być niegrzeczny, to by powiedział: „No a co państwo zrobiliście?” (B:ND:14:SP).*

*Rodzice **nie współpracują z dziećmi, tłumaczą się brakiem czasu**, tym, że po prostu pewne rzeczy ich przerastają, nie potrafią pomóc. ALE BĘDĄC Z DZIECKIEM DZIEŃ PO DNIU, widzę, że po prostu NIE TYLE NIE POTRAFIĄ, co nie współpracują z tym dzieckiem, a niestety są tacy uczniowie, że tutaj nie tylko ja (-) będę temu uczniowi pomagać na przykład na dodatkowych zajęciach, ale również musi liczyć na współpracę rodzica i tutaj tego brakuje. Nie interesują się i mają do tego bardzo obojętny stosunek, to znaczy problemy pojawiają się dopiero wtedy, gdy uczeń jest zagrożony, ja mówię: „Będzie jedynka na koniec”, to wtedy dopiero się zaczyna: „A to jak to poprawić? Co zrobić? Co przynieść?”. Wtedy, ale wcześniej wszystko jest w porządku (D:NK:2:SP).*

[...] *nie ma takiego patronatu nad tym dzieckiem w domu, że ci **rodzice są tak zajęci swoją pracą**, że **nie mają czasu**, żeby z tym dzieckiem usiąść, żeby go*

wysłuchać, wolą zrzucić;;; Jeżeli się dzieje coś negatywnego z dzieckiem, to zrucą na szkołę, że to my, nauczyciele jesteśmy winni, że szkoła nie zareagowała, bo oni pracują i nie mają czasu, a szkoła się powinna zająć i zachowa... i wychowaniem, i nauką (J:ND:17:SP i G).

[...] teraz bardzo często rodzice;; próbują mh;;; w taki troszeczkę y;;;; **to nie jest dobra metoda, ale próbują kryć swoje dzieci, mówiąc: „Ojej, on się uczył, ale no widzi pani. Ja go przypilnuję, przypilnuję”.** Efekt jest taki, że **ani dziecko się nie uczyło, ani rodzic nie pilnował** (K:ND:13:G).

Na skutek niedomogów rodziców we wskazanych obszarach pojawiają się kłopoty i trudności w uczeniu się dzieci (przyswajaniu odpowiedniej wiedzy i określonych umiejętności na danym etapie edukacji). Mają także miejsce oceniane negatywnie przez nauczycielki zachowania i postępowanie uczniów, odczytywane jako wspólne i charakteryzujące oba podmioty problemy. Większość z nich ma swój początek w środowisku rodzinnym, postrzeganym przez badane osoby jako deficytowe pod względem dysponowania różnego rodzaju kapitałem oraz dysfunkcyjne z uwagi na występujące w nim patologie i braki:

*Naprawdę to jest trudno porównać dziecko, które ma rodziców, którzy **będą z nim siedzieli, sprawdzali, czy odrobił zadanie, będą pilnowali, będą budzili do szkoły.** A właśnie kiedy jest takie dziecko, właśnie jak Michał, na jedną świetlicę, na drugą świetlicę, wieczorem wraca do domu, to **przecież jego życie a życie takiego dziecka to jest po prostu nieporównywalne,** prawda (B:ND:14:SP).*

Cytowany fragment obszerniejszej wypowiedzi nauczycielki zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej w mojej interpretacji pozwala zauważyć, że w jej rozpoznawaniu sytuacji ucznia, który nie może liczyć na wsparcie matki samotnie wychowującej jego i jego rodzeństwo, uwidacznia się przekonanie, że szkoła oraz nauczyciel nie są w stanie w takich okolicznościach przeciwdziałać problemom i ich rozwiązywać. Jest ono charakterystyczne dla wypowiedzi większości badanych osób i stanowi ilustrację tego, że rozmawiające ze mną nauczycielki przekonane są o nadrzędności siły działania kapitału rodzinnego, o jego deterministycznej mocy przesądzającej o nierozwiązywalności problemów niekorzystnie ułożonych społecznie uczniów. Z jednej strony jest to rodzaj *praktycznej wiary (illutio)*, czy też inaczej – *praktycznego wycucia* (o którym mówi Bourdieu) społecznych sił (reprodukujących zastane układy) działających i zaznaczających się w *polu* edukacji oraz swoistej ich akceptacji. Z drugiej zaś strony sędzę, że mamy do czynienia z odsłanianiem się osobistej teorii nauczycielek (a ściślej z jej fragmentem), z powstałą w toku zawodowych praktyk strukturą organizującą ich osobiste doświadczenia oraz ukierunkowującą ich obecne wzorce postępowania

i działania⁹. W oparciu o własny aksjologiczno-normatywny system (będący jednym z elementów osobistych teorii nauczycieli¹⁰) nauczycielki rozpoznają działanie owych sił jako negatywne i krzywdzące jednostki nieuprzywilejowane społecznie. Rozpoznanie to kłóci się jednakże z dostrzeganą racjonalnością *pola* (*illusio*), która dyktuje im podporządkowanie się temu, co ustalone i nakazane odgórnie, to znaczy ukierunkowaniu swej pracy na wyrabianie u każdego ucznia (bez względu na jego bardziej lub mniej korzystne usytuowanie społeczne) tych samych umiejętności oraz włączanie ustalonych porcji wiedzy (o czym pisałam w poprzednim rozdziale książki). Ulegając tej racjonalności, a jednocześnie usiłując pogodzić ją z osobistą teorią, podpowiadającą podejmowanie wysiłków w celu „reperacji” niesprzyjającej sytuacji uczniów, niebędących w posiadaniu kapitału rodzinnego, dokonują tak zorientowanych prób oddziaływań. Okazują się one jednak nieskutecznym i daremnym trudem, nieprowadzącym do rozwiązania dostrzeganych problemów (co rozwijam w nieco dalszych analizach). Pozwala to na konstatację, że nauczycielki, wierząc i postępując ostatecznie w oparciu o przekonanie (osobistą teorię), iż *wszystko zależy od rodziny* i sytuacji w niej osadzonego dziecka, przekreślają swoje szanse na rozwiązywanie trudności. Stają się wskutek tego ponownie narzędziem reprodukcji systemu społecznego.

6.3. Brak współpracy z rodzicami – źródło nierozwiązywalności problemów

W wywiadach ujawniają się także nauczycielskie oczekiwania wobec rodziców, które sprowadzić można głównie do dwóch obszarów – czynnej partycypacji rodziców w nauce dzieci oraz materialnego jej wspierania.

Pierwszy z wyłonionych obszarów wiąże się z czynnym zaangażowaniem w edukację dziecka, przejawiającym się m.in. podejmowaniem z nim pracy po lekcjach (zwłaszcza uwidacznia się to w wypowiedziach nauczycielek uczniów szkoły podstawowej) i wspólną nauką w domu; permanentnym interesowaniem się dzieckiem i jego problemami w szkole, sprowadzającym się do nadzorowania pracy domowej oraz całego procesu przygotowywania się dziecka do zajęć (począwszy od dopilnowania posiadania przez nie wymaganych w szkole przyborów i podręczników, poprzez motywowanie go do przyswojenia sobie wyznaczonych i zadanych treści oraz kontrolę ich opanowania, a skończywszy na przysposabianiu dziecka przez rodziców do konkursów, olimpiad itd.):

⁹ H. KWIATKOWSKA: *Pedeutologia*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008.

¹⁰ Ibidem, s. 121.

[...] *ale to jest pomoc rodzica potrzebna, żeby dopilnował tego zeszytu, nie* (M:ND:12:SP).

[...] *największym problemem nie są sprawy wychowawcze, ale to, że bardzo często wymagam od rodzica, żeby poświęcił czas swojemu dziecku, jeżeli chodzi o naukę. Tutaj to jest bardzo ciężko czasami (---) wyegzekwować* (D:NK:2:SP).

Mówię: „*Zapytajcie czasami, co robią. Zajrzyjcie, bo to, że dziecko wam mówi, że się uczy, to jest jedna rzecz, ale ja się nie pytam, czy się uczyło, ale czy się nauczyło. Sprawdzam*” (G:ND:10:SzPG).

Tak że jeżeli dziecko ma problemy w nauczaniu, to powiem pani, że to wynika tylko i wyłącznie z tego, że dom np. nie dopilnuje do końca, bo jednak dziecko musi być dopilnowane troszkę w domu, sprawdzone, czy ma i włożyło wszystko do tornistra, czy odrobiło zadanie (Z:ND:5:SP).

Za każdym razem próbuję się zaangażować w to jakoś, zachęcam ich, ale jestem bezradna. Jest uczennica i pytam się jej: „Masz lekturę?” „Mam. Mama mi kupiła”. Ale przyjdzie do omawiania i ta lektura jest nieprzeczytana, no to? Ja nie mogę stać przy każdym, prawda, i pilnować, bo jeżeli w domu tego rodzice nie przypilnują, no to ja też tego nie dam rady wszystkiego (-). Ja mam tylko takie metody, jak ocena i też jakieś takie osobiste relacje z uczniami, które powodują, że oni chcą przeczytać. Dla mnie to robią też czasami ci w młodszych klasach, że jest nam fajnie wtedy (E:NK:8:SP i G).

Drugi ogranicza się do materialnej i organizacyjnej sfery funkcjonowania szkoły. Nauczyciele pozytywnie rozpoznają kapitał ekonomiczny rodziców i chętnie na nim bazują. Liczą m.in. na ich wsparcie w zakresie zakupu nowej generacji pomocy dydaktycznych, wyposażenia do klas lekcyjnych itp. Mile widziana jest także pomoc w organizowaniu imprez – np. pikników rodzinnych:

*Ukazują się teraz takie pakiety do, do... od kilku lat z multibookami i ja mogę się tym multibookiem posługiwać, dzieci też mogą dostawać zadania do domu na multibuki np. obrabiać. [...] **Wszystko rodzice sponsorują.** Tak że tak to wygląda, ale dzieci lubią. Na razie jeszcze w tym roku nie miały wszystkie, ale już w trzeciej klasie to już rodzice mają zakupić. Już **podałam, żeby zakupili multibooki*** (Z:ND:5:SP).

*Jeśli się nam, prawda, trafi **jakiś właściciel firmy**, która jest w stanie nam coś **przywieźć, zrobić, wykopać** itd., to tego typu sytuacje się zdarzają. Fajnie, jak się jacyś tacy rodzice do rzeczy trafią, to na pewno można liczyć* (E:ND:3:SzPG).

[...] *pomagają mi w organizowaniu różnych imprez, a wręcz sami wychodzą, tak jak jest Dzień Chłopaka, Dzień Kobiet, Dzień Dziecka czy Wigilia, to naprawdę;;; ponieważ teraz ostatni rok uczę dzieci, to mamy same do mnie zadzwoniły, że*

chciałyby tak podkreślić tą ostatnią Wigilię i przygotować ją tak naprawdę – z barszczem, z pierogami. No i tak zrobiły, **ja palcem nie kiwnęłam**, naprawdę. Tak samo teraz y;; Dzień Kobiet – dziewczynki dostały serca tortowe takie, dostały prezenty, chłopcy słodycze. Pomagają mi przy imprezach, np. „Śniadanie daje moc” to też mi pomagają (M:ND:12:SP).

Poddając dalszej analizie i interpretacji wyłaniające się z opowieści nauczycielek obszary ich oczekiwań wobec rodziców, zauważam, że cechuje je powszechnie odsłaniany w ich wypowiedziach instrumentalny stosunek do nich. Zorientowane na realizację odgórnych uregulowań za główny cel przyjmują przekazywanie uczniom wiadomości i wykształcanie umiejętności określonych w podstawie programowej. Oczekują od rodziców wsparcia, *wspólnego frontu*, angażowania się oraz podejmowania działań na rzecz wspólnego urzeczywistniania na co dzień tak oraz podobnie ukierunkowywanych i przyjętych do realizacji celów:

I ja mówię, że to my musimy pracować równno i musimy być w stosunku do niego konsekwentne, i musimy mieć te same te;;; i nie to, że ja powiem tak, a pani powie, żeby mnie nie słuchać, bo mamusia ci tak każe, a pani to;;; tam jest głupia czy jaka, bo czasami różne są tam, że: a ty sobie rób tak (K:ND:18:SP).

Z nauczycielskich narracji wyłania się rozumienie „dobrej współpracy” z rodzicami. Rysuje się ono w tych momentach wysłuchanych wywiadów, w których moje narratorki przyznają, że bywają rodzice, z którymi układa się ona bardzo pomyślnie. Z ilustracji „dobrej współpracy” i podawanych przykładów odczytać można, że jest ona w ten sposób rozpoznawana, kiedy rodzice otwierają się na oczekiwania nauczycielek, przejmują ich punkt widzenia oraz orientują swoje postępowanie według ich wskazań i zaleceń. Dobrze współpracujący rodzice to także ci, którzy potrafią je zrozumieć i zgodzić się z kierunkami oraz celami nauczycielskich działań – zdają sobie sprawę z konieczności opanowania przez dziecko norm i reguł szkolnych oraz określonej partii treści do przyswojenia:

*No i rodzice z nim pracują, jak **powiedziałam mamie, żeby troszkę więcej...** no to **wiem, że na blachę to robi** [...] (Z:ND:5:SP).*

*Natomiast jeżeli chodzi o moją (-) moją klasę, moich (-) rodziców – nie mam najmniejszych problemów. Wręcz jest coś takiego, że (-) **mogę liczyć na ich współpracę, na ukaranie tego dziecka nawet** (D:NK:2:SP i G).*

*Przygotowane dzieci przychodzą teraz do szkół. Nie ma tak, rzadko się zdarza, żeby dziecko np. było nieprzygotowane, nie miało odrobionego zadania domowego. Starają się rodzice, to zawsze akurat trafiam na dzieci, takie klasy... np. dziewczynkę mam z takiej dziesięcioosobowej rodziny, to czasem idę tam do nich do domu, czasem **potrząsnę tymi rodzicami** [...] (Z:ND:5:SP).*

Nauczycielki mają tendencję do zawężania i ograniczania szkolnych obszarów współpracy głównie do angażowania się rodziców w sprawy organizacyjne¹¹. Nie są gotowe na pełne otwarcie się na rodzica i zaakceptowanie jego prawa do ingerencji w sfery, które w ich optyce zarezerwowane są dla szkoły i dla nich. Ilustruje to wypowiedź jednej z nauczycielek, która na parafrazę jej własnych słów, motywującą ją do obszerniejszego komentarza: *Czyli jeżeli można tak powiedzieć, to ta współpraca jest taka organizacyjno-finansowa?*, odpowiedziała ze zdumieniem: *No a jaka ma być?*

Wszelkie próby ingerencji rodziców w nauczycielskie decyzje wychowawcze i dydaktyczne są traktowane przez rozmówczynie jako niepożądane. Nauczycielki przypisują sobie eksperckie i niepodlegające negocjacji ze strony innych podmiotów werdykty odnośnie do zakresu i poziomu opanowania przez uczniów niezbędnych treści nauczania oraz szkolnych norm. Widzą siebie w nadrzędnej roli osób stojących na straży zasad regulujących wewnętrzne życie szkoły.

W myśl nauczycielskiego rozumienia „współpraca” przebiegać ma więc w oparciu o reguły i zasady oraz sposoby postępowania (mające głównie charakter behawioralnego stymulowania, oddziaływania różnymi bodźcami na dziecko sprawiające problemy) ustanawiane przez nauczycielki, co wynikać ma z ich zawodowego znanstwa. W przeciwieństwie do rodziców niejednokrotnie to one wiedzą najlepiej, co dobre jest dla uczniów sprawiających trudności:

I przykre jest właśnie jeszcze to, że nie wszyscy rodzice rozumieją, że jednak ten nauczyciel chce pracować dla dobra ich dzieci, że na pewno te metody i sposoby, które chce wdrożyć, one wszystkie mają służyć do tego, żeby jednak;;, żeby jednak kształtować tego człowieka, który;; kiedyś ma a;; być taką dumą dla tego nauczyciela, ale przede wszystkim dla rodzica, ale rodzice nie wszyscy to rozumieją (J:ND:17:SP i G).

[...] koleżanka po sąsiedzku usłyszała, że zadaje za dużo, że tyle nie powinni pisać – no **rodzice wiedzą lepiej**, [ironia w głosie – M.Z.-B.] **jak uczyć, i dziwię się, że nie pracują w szkołach**. Mnie się jeszcze nie zdarzyło, żeby rodzic przyszedł i powiedział, że zadałam dużo, bo;;; ja nie zadaję dużo na zadanie, to

¹¹ Do podobnych ustaleń dotarła Inetta Nowosad, która na podstawie wyników badań prezentowanych w opracowaniu *W pętli samospełniającej się przepowiedni. O oczekiwaniach nauczycieli w kontaktach z rodzicami* wypowiada refleksję o niekompletnym i niezadowolającym kształcie współpracy nauczycieli z rodzicami – nauczyciele chętnie widzą rodziców głównie w charakterze swoich pomocników w rozwiązywaniu problemów wychowawczych z uczniami oraz np. na szkolnej wycieczce. Skłonni są natomiast ograniczać angażowanie się rodziców w sprawy szkoły i ingerowanie w ich codzienną pracę. Działania rodziców mają ponadto charakter interwencyjny i kończą się wraz z rozwiązaniem problemu (lub jego zażegnaniem), a więc nie mieszczą się w założeniach współpracy pojmowanej jako działalność zorganizowana i długofalowa (obejmująca cały okres nauki szkolnej dziecka). I. Nowosad: *W pętli samospełniającej się przepowiedni. O oczekiwaniach nauczycieli w kontaktach z rodzicami*. „Studia Pedagogiczne” 2014, t. 67: *Spoleczne oczekiwania wobec szkoły – szkoła wobec oczekiwań społecznych*, s. 211–212.

pierwsza rzecz, a druga rzecz – może jeszcze na zadanie, to mogą pogodzić się i podyskutować, ale natomiast to, co robię w klasie, to chyba wiem lepiej, bo jestem do tego przygotowana i mam doświadczenie, i wiem, ile mogą wymagać od dziecka w klasie, tym bardziej że jest ich 25, a nie ten jeden (M:ND:12:SP).

Badane osoby, przytaczając w swoich narracjach epizody rozmów lub opisując wzajemne relacje z rodzicami, których dzieci sprawiają problemy, odsłaniają pozycjonowanie siebie wyżej, ponad rodzicami. Wydają się przekonane, że pełniona przez nie funkcja uprawnia do oczekiwania „posłuchu”, postępowania rodziców według ich instrukcji:

[...] kiedy dzwoniłam do rodziców, to była natychmiastowa reakcja (K:ND:13:G).

Wypowiadane w trakcie wywiadów słowa nauczycielek odsłaniają przedmiotowe traktowanie przez nie rodziców uczniów sprawiających trudności. A autorytarne zorientowanie prezentowane jest nie tylko wobec wychowanków (o czym pisałam w poprzednim rozdziale tego opracowania), ale również wobec opiekunów dzieci. Ilustruje to dobrze wypowiedź jednej z badanych, która nie ukrywa swojego zadowolenia, kiedy:

[...] rodzice potrafią jeszcze y;;; nauczyć dziecko;; (-) y;;; że nauczyciel jest autorytetem, i sami traktują tego nauczyciela jako autorytet pewien, i w związku z tym za każdym razem, jeżeli mam jakiś konflikt z uczniem, mogę liczyć na współpracę rodzica i wiem, że ten rodzic STANIE PO MOJEJ STRONIE I BĘDZIE STARAŁ SIĘ ROZWIĄZAĆ PROBLEM, DOSTRZEŻE WADY SWOJEGO DZIECKA Y;;; I BĘDZIE WSPÓŁPRACOWAŁ. (-) Ale uważam, że to ze względu na to, że mam taką klasę i takich rodziców, bo niemal jestem w stałym kontakcie z;; koleżanką, która tutaj uczy, jest wychowawczynią tutaj w gimnazjum i bardzo dużo nerwów kosztują ją kontakty z rodzicami. Część rodziców ma bardzo taką postawę, powiedziałabym, roszczeniową i;; (--)nie przyjmuje do wiadomości, że dziecko, które ma dwanaście, trzynaście lat, przybiera różne role społeczne i inną rolę i inną maskę zakłada w domu, a inną tutaj. Natomiast być może bierze się to z (-) nieznania dziecka, z nieumiejętności rozmowy z nim, że dziecko przez jakieś już techniki manipulacyjne potrafi niejako przedstawić zupełnie inną wersję wydarzeń w domu i to prowadzi do konfliktu rodzica z nauczycielem, i wtedy bardzo ciężka jest rola nauczyciela, który nie tyle musi pokazać, właśnie musi pokazać temu rodzicowi, że (-) dziecko nie jest złe: „To nie jest tak, że pani ma złe dziecko, ale może gdzieś na;;; y;;; tej linii rozmowy gdzieś coś przebiega nie tak, skoro to dziecko nie mówi pani wszystkiego i później traktuje mnie, czyli wychowawcę, jako tego wroga”. Często tak się zdarza. Nie ma tygodnia, aby któryś nauczyciel nie mówił o tym w pokoju, że ma problem z danym rodzicem (D:NK:2:SP i G).

W oczach nauczycielek nie wszyscy rodzice chcą jednak „zawierzyć” i podporządkować się nauczycielskiej racjonalności, w myśl której „dla dobra wszystkich” powinni oni wraz z wychowawcą zjednoczyć swoje siły i postępować w oparciu o jego wizje oraz oczekiwania. Z przebiegu wzajemnych relacji badane odczytują brak *wspólnego frontu*, pojawiający się głównie w sytuacjach wymagających rozwiązywania problemów uczniów z nauką i zachowaniem. W poruszających ten wątek historiach narratorki nagminnie określają rodziców niewykazujących woli respektowania nauczycielskiego stanowiska oraz wskazywanych im sposobów rozwiązywania trudności *roszczeniowymi*. Wydają się oni nie wpisywać w posiadany przez rozmówczynię habitualny wzorzec relacji nauczyciel – rodzic, w której nauczyciel zwykł zajmować nadrzędną pozycję względem drugiego z podmiotów. W kontakcie z tak określanymi rodzicami („biorącymi nauczyciela z góry”, niegodzącymi się z jego oglądem rzeczy oraz stanowiskiem, często chcącymi forsować własne sposoby postępowania w danej sytuacji itp.) badane osoby nie potrafią odnaleźć metody porozumienia się, wspólnej płaszczyzny dla podejmowanych działań. W mojej interpretacji mamy tu do czynienia ze wskazywanym przez Bourdieu zderzeniem posiadanych przez nie wzorców z warunkami wymagającymi od nich ich aktualizacji w sytuacji zmian, jakie nastąpiły na skutek dokonujących się przemieszczeń w przestrzeni społecznej. Brak takiej aktualizacji tworzy wyłom w postaci opisywanego braku porozumienia oraz trudności czy patowych sytuacji w kontaktach z tak postrzeganymi rodzicami:

W dzisiejszych czasach mamy też więcej ogólnie rodziców roszczeniowych, którzy tak po prostu, jak jest dana sytuacja, którą należy wyjaśnić, to, to (-) po prostu zajmują takie roszczeniowe podejście do szkoły, do nauczycieli i, i, i, a, a, bo to są rodzice tacy... Ja sobie tak zawsze mówię, na których trzeba najbardziej uważać też, nie, bo trzeba bardziej przemyślane zachowania, sposób myślenia i ogólnie, co powiedzieć danej osobie [...] (M:ND:4:G).

Część rodziców ma bardzo taką postawę, powiedziałabym, roszczeniową i; (-) nie przyjmuje do wiadomości, że dziecko, które ma dwanaście, trzynaście lat, przybiera różne role społeczne i inną rolę i inną maskę zakłada w domu, a inną tutaj (D:NK:2:SP i G).

Moje narratorki rozpoznają *roszczeniowych* rodziców jako tych, którzy są głównym powodem braku możliwości rozwiązania niektórych problemów, a tym samym – skutecznego wywiązywania się nauczycielek ze stawianych im wymagań:

[...] widać, że nie, że nasze jakieś tam tłumaczenia do nich nie docierają, i widać po reakcji, że, że tak jakby myśmy sobie coś powiedzieli, a i tak rodzic myśli i robi po swojemu. [...] Nie ma też czasami akceptacji, jeżeli chodzi o ocenę ze strony rodzica. To jest jakby jeden problem, który czasem może się

pojawić, ale częściej czasem chodzi o takie jakby sprawy wychowawcze, jak rodzic ma zadziałać, to wtedy jest to roszczenie, że rodzice, **postawa roszczeniowa**, tak to rozumiem, że rodzice jakby nie dopuszczają jakby do siebie, że może być inaczej, to raz, a dwa, że może być **inne wyjście z sytuacji**, że może y;;; **postąpić inaczej, niż to zrobił**, z korzyścią bardziej, bardziej dla dziecka (M:ND:4:G).

Natomiast są tacy rodzice, którzy przyjdą na zebranie, wysłuchają, co się ma do powiedzenia, głosu nie zabiorą, nie zapytają o nic. No po prostu mam wrażenie czasami, że tylko przychodzą się podpisać na liście obecności i chcą mieć spokój (-) i koniec. **Wysłuchają, a czy zrobią, czy nie zrobią**, to już jest też... no **różnie to bywa**, po prostu. Czasami właśnie **brakuje takiego wspólnego frontu**, bo jeżeli ja... mamy problem [...] (B:ND:14:SP).

No my mamy takich gimnazjalistów, którzy mają 18 lat. Skreśla się ich z listy tylko dlatego, że nie chodzą do szkoły, albo tak se raz chodzą, raz nie chodzą. Jakby się tylko troszeczkę postarali, to by to;;; to by to jakoś poszło. No tak jak mówię, **część winy**;;; że trochę też od **rodziców zależy** e;;; [...] Bo ja mogę cuda obiecywać uczniom, ale jak nie mam pomocy ze strony tego rodzica, któremu też po prostu na tym wszystkim zależy, no to jest taka **walka z wiatrakami** (K:ND:15:G).

Obok niechęci rodziców wobec spełniania ich oczekiwań, braku *wspólnego frontu*, rozpoznawany jest również rodzicielski opór wobec ich decyzji i podejmowanych działań oraz nieprzyjazne, a czasem wręcz wrogie nastawienie rodziców, które – zdaniem nauczycielek – przenoszą oni na swoje dzieci:

[...] **w domach się mówi źle o nauczycielach** i one te właśnie opinie przynoszą do szkoły. [...] I te dzieci, uważam, stąd są takie absorbujące, buntownicze, że one nie umieją sobie tego poukladać, że my w szkole – nauczyciele – mówimy zupełnie coś innego niż rodzice, że **nie ma wspólnego frontu**, i to właśnie powoduje również taką rozbieżność w głowie takiego nastolatka, który wydaje mi się – gdyby i szkoła, i nauczyciele, i rodzice szli jednym torem, to na pewno takiego buntu w tym człowieku by nie było (J:ND:17:SP i G).

No ale (-) mówię – **najgorsi są rodzice, którzy podkopują to, co robimy**, bo ci, co się nie interesują, to może nie jest tak źle, bo mamy pole do popisu i **możemy dziecku jakoś pomóc, wyprostować go**, nie (M:ND:12:SP).

Dlatego **miałam bardzo duży opór w czwartej klasie ze strony rodziców**, że **za dużo od tych dzieci chcę**, że za dużo od nich wymagam, że jak robię sprawdzian z lektury, to oni po polsku nie umieją napisać, a ja od nich wymagam imion i nazwisk bohaterów (E:NK:8:SP i G).

W świetle wypowiedzi narratorek rodzic nie tylko nie staje się ich sprzymierzeńcem, lecz w niektórych przypadkach jest osobą wrogo do nich nastawioną

i przeszkadzającą w edukowaniu dzieci. Takie widzenie pozwala moim rozmówczyniom odstępować od wizerunku osób odpowiadających za całokształt nauczania i wychowania w szkole oraz za rozwiązywanie pojawiających się na tym polu problemów. Nie ukrywają, że z uwagi na „trudnego ucznia” i „niechętnego rodzica” one i szkoła nie są w stanie skutecznie radzić sobie z tymi trudnościami.

Przytaczane przez nauczycielki epizody poświęcone naświetleniu problemów z uczniami odsłaniają niekorzystny obraz relacji na linii nauczyciel – dom rodzinny wychowanków. Pojawia się w nich sprzeczność wzajemnych oczekiwań i dążeń, brak wzajemnego porozumienia, a nawet nieprzychylność i „wrogość”. Można zaryzykować stwierdzenie, że relacje te pogłębiają negatywne położenie uczniów niespełniających wymogów nauczycieli i szkoły, przyczyniają się do nierozwiązywalności pojawiających się problemów i sprawiają, że umiejscowienie uczniów (niejednokrotnie już niepomyślnie z uwagi na niski status społeczny rodziny i takie też wyposażenie w różnego rodzaju kapitał) wydaje się jeszcze bardziej negatywne, poddające ich działaniu niesprzyjających sił reprodukujących system społeczny¹².

6.4. Nauczyciele i szkoła wobec problemów uczniów

Obszernym wątkiem poruszonym powszechnie przez moje rozmówczynie w wywiadach okazały się ich problemy zawodowe, co stało się dostatecznym powodem, aby uczynić je jedną z kategorii o charakterze analitycznym w tej pracy. Nauczycielskie opowieści obfitują w opisy, z których odczytań wyłania się potoczne jej rozumienie. Opowiadania o problemach pojawiają się zazwyczaj w kontekście napotykanych i odczuwanych przez badane osoby trudności na różnych płaszczyznach zawodowych relacji z uczniami i z ich rodzicami¹³ (co zostało ukazane we wcześniejszych fragmentach tego rozdziału książki). Uwypuklającą się istotą problemów wydaje się niezgodność, jaka występuje między nauczycielskimi oczekiwaniami wobec uczniów i rodziców a ich urzeczywistnianiem się. Niespełnione oczekiwania (opisywane w poprzednim rozdziale) podporządkowania się uczniów ogólnym normom kulturowym, społecznym i szkolnym oraz samym nauczycielkom, werbalizowany w narracjach brak postępowania zgodnego z ich sugestiami, a także rozumienia potrzeby nabywania i poszerzania swej wiedzy sprawiają, że nauczycielki doświadczają napięć i konfliktów

¹² Potwierdzenie stawianej tutaj tezy odnaleźć można w jak się wydaje słusznym, gdyż partym badaniami stwierdzeniu, że „powodzenie szkolne i życiowe uczniów w ogromnej mierze zależy od siły związku tych środowisk i jakości ich współpracy” (M. MENDEL: *Rodzice i nauczyciele jako sprzymierzeńcy*. Gdańsk, Wydawnictwo „Harmonia”, 2007, s. 7). O sile i wadze właściwie przebiegającej współpracy nauczycieli z rodzicami w licznych publikacjach pisze również Bogusław Śliwerski.

¹³ W przypadku dyrektorów szkół, w których pracują, i innych nauczycieli badane osoby opisują raczej konflikty, rzadko mówią natomiast o problemach w omawianym znaczeniu.

zarówno na płaszczyźnie uczeń – nauczyciel, jak i rodzic – nauczyciel. Problemy rodzą się także na kanwie odczytywanej niewydolności rodziny w wypełnianiu swej roli oraz niechęci i wrogości rodziców przejawianej niejednokrotnie wobec nauczycielek.

Bez względu na to, czy uczniowie i ich rodzice są w stanie, potrafią lub chcą zaadaptować nauczycielskie wyzwania, moje rozmówczynie pragną, aby jedni i drudzy identyfikowali się z nimi. Spodziewają się również przejmowania przez nich tych samych celów do realizacji, podążania w wytyczanych kierunkach bez możliwości uczestnictwa w ich ustalaniu (zwłaszcza w przypadku uczniów). Wszelkie zaś napotymane trudności w tym zakresie odczytują jako problemy, natomiast jako osobiste porażki traktują „wymykanie się” uczniów i rodziców z podporządkowywania się ich celom oraz wytycznym, uniemożliwiające i paraliżujące możliwość ich osiągnięcia przez nauczycielki.

W przeprowadzonych wywiadach obecne są liczne stwierdzenia, które w mojej interpretacji ilustrują istotę problemów rozpoznawanych przez badane osoby, a odczytywanych jako wskazane rozbieżności i nieadekwatności:

Niejednokrotnie z taką opinią się spotkałam: „A dwa to mu wystarczy. A proszę się nie przejmować. On tam, on tam nie potrzebuje więcej”. WIĘC TO MNIE PRZERAŻA. To mnie przeraża czasami, bo jest to dla mnie zupełnie niezrozumiałe. Taka obojętność rodzica: „A bo wy za dużo wymagacie. A bo przecież to jest niepotrzebne”. Często tak jest. I o ile uczeń dobry, średni sobie poradzi, to właśnie ci słabi uczniowie – musi być współpraca: nauczyciela, rodzica i... (D:NK:2:SP i G).

[...] nie ma chęci wysiłku w uczniach. Mam takie wrażenie czasem, że wiedza nie stanowi wartości samej w sobie. To jest ten nasz problem związany z edukacją, że potocznie mówiąc, uczniowie za mało się uczą, niż ku temu mają możliwości. Oprócz tego problemy wychowawcze, nasilone, tak jak już wspominałam wcześniej, przez różne sytuacje w domu (M:ND:4:G).

Jak ja chodziłam do szkoły, to mi zależało, żeby z tego polskiego, już abstrahując od tego, że to był mój przedmiot, prawda, który lubiłam, ale mnie zależało, żeby mieć jak największe;; najlepsze; wyniki, prawda. Ja byłam na profilu matematyczno-fizycznym i mimo że mi to nie było do niczego potrzebne, to z matematyki też miałam 5, (-) bo wydawało mi się, że po to chodzę do liceum i jakaś ta ambicja była. W tej chwili: A po co? A na co? A dlaczego? A po co mi to? [...] Czasami z rodzicami rozmawia się; jak z dziećmi i człowiek się cieszy, że uczniowie są tacy, bo mogliby być gorsi, patrząc na (-) to, jacy są rodzice (K:ND:13:G).

[...] są też klasy, gdzie mamy inne problemy zupełnie – wulgarnie zachowanie, bardzo takie; e; bardzo takie; nieodpowiednie odzywanie się do mnie, chociaż też ja staram się już teraz w ogóle nie podnosić głosu [...] (E:NK:8:SP i G).

Więc np. kiedy ja lub moja koleżanka zwracałyśmy jej na coś uwagę, zawsze strzelała focha, była w stanie nam odpyskować, była w stanie odpyskować, zagrozić, że jeżeli ja czegoś nie zrobię, to tata przyjdzie i zrobi ze mną porządek (B:NK:7:SP).

Teraz mam ucznia, tylko czy ja wiem... no trudny uczeń, który;;; jak przyszła ta klasa, to po prostu zachowywał się bardzo dziwnie. Przede wszystkim cały czas bawił się na lekcji różnymi przedmiotami, robił z nich samoloty, cały czas się ruszał, mówił do siebie, śpiewał, miał takie dziwne zachowanie e;; [...] Zgłosiłam problem dyrekcji i okazało się, że on jest z rodziny e;; rozbitej, gdzie, nie wiem, matka żyje sama i ma trochę skłonności nimfomańskie (M:ND:12:SP).

Definiowanie przez badane nauczycielki pojawiających się w ich codzienności zawodowej problemów odnoszę do analiz prowadzonych przez Mirosławę Nowak-Dziemianowicz. Autorka w opracowaniu zatytułowanym *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacje sensów i znaczeń* docieka, jak określane, rozumiane i rozwiązywane są w rodzinach problemy wychowawcze. Analizując rodzicielskie narracje oraz korzystając przy tym z ustaleń teoretycznych Roberta Kwaśnicy, stwierdza, że definiowanie problemów wychowawczych przez badane osoby mieści się wyraźnie w adaptacyjnej racjonalności, która dyktuje kształtowanie młodego człowieka „według pożądaných i akceptowanych społecznie wzorów osobowych, przyjętych z góry modeli osobowości, urabianie określonych cech i sposobów postępowania”¹⁴. Celem tak ukierunkowanych działań jest rozwój utożsamiany z adaptacją do istniejących warunków życia, w co wpisuje się przekaz gotowej i niepodważalnej wiedzy oraz podobnie nacechowanych wzorów zachowań. Proces ten jest z góry określony oraz pozwala się przewidzieć, obserwować i kontrolować dzięki pomiarom przyrostu wiedzy, sprawności i umiejętności. Jednostka przystosowująca się dzięki temu coraz lepiej do otoczenia „adaptuje się do jego społecznych instytucji, do zastanego porządku i ładu społecznego, do norm i zasad składających się na ten porządek”¹⁵. Wcześniejsze moje odczytania (relacjonowane w pierwszym rozdziale książki) pozwalają na odnalezienie moich rozmówczyń w tej właśnie racjonalności, dalekiej od emancypacyjnej, która dyktuje przeciwny sposób organizowania warunków rozwoju człowieka, nakazując przywiązywanie dużej wagi do samorealizacji i samourzeczywistniania się możliwości jednostki. Rozpoznawanie i ujmowanie przez nie napotykaných problemów¹⁶ wydaje się potwierdzać słuszność takiego ich lokowania, dopełniając obraz ich zawodowej orientacji. Okazuje się ona zbliżona pod tym względem do znaczeń nadawanych problemom rodziców badanych przez M. Nowak-Dziemianowicz, również z uwagi na równoczesne umiejscawia-

¹⁴ M. NOWAK-DZIEMIANOWICZ: *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacja sensów i znaczeń*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, 2006, s. 110.

¹⁵ Ibidem.

¹⁶ Dające się podobnie identyfikować do znaczeń nadawanych tym procesom przez badanych rodziców, a odnajdywanych w interpretacjach M. Nowak-Dziemianowicz.

nie się moich rozmówczyń w ideologii transmisji kulturowej, której istotą jest dokumentująca się w ich narracjach tendencja do przekazu nagromadzonych zasobów wiedzy i umiejętności, wygenerowanych w przeszłości norm i wartości oraz całego kulturowego dziedzictwa. Wszystko po to, aby jednostka mogła rozwijać się dzięki zewnętrznym, behawioralnym stymulacjom, zaznaczającym się również w procesach uczenia się. Konfrontując to z teoretyczną myślą Bourdieu, można powiedzieć, że tak zorientowana i utrzymana w tej ideologii *Działalność Pedagogiczna* badanych staje się orężem dla dokonywania się *reprodukcji* kulturowej ukrytych stosunków władzy i panowania jednych nad drugimi. Dzieje się tak właśnie za sprawą narzucania zdominowanym przez przedstawicieli dominujących warstw i sił społecznych swej kultury, która zwykła uchodzić za prawomocną¹⁷.

W tym momencie uzasadnione wydaje się spoglądanie przez pryzmat omawianej kategorii – problemy nauczycieli – na zjawisko *reprodukcji* urzeczywistniającej się za sprawą *Działalności Pedagogicznej*, a ściślej – w tym wypadku – za sprawą nierozwiązywalnych problemów, o których mówią badane nauczycielki w swoich narracjach. Optyka ta pozwala na dostrzeżenie jednego z mechanizmów reprodukcyjnych, nazwanego przeze mnie mechanizmem zamkniętego koła *reprodukcji* (schemat 3.). Polega on na tym, że uczniowie, którzy z różnych przyczyn (głównie z uwagi na niekorzystne rozmieszczenie społeczne oraz deficyty w zakresie posiadania różnych typów kapitału) nie spełniają stawianych im wymagań i oczekiwań, generują nauczycielkom problemy, których one nie



Schemat 3. Mechanizm zamkniętego koła *reprodukcji*

Źródło: Opracowanie własne.

¹⁷ P. BAERT, F. CARREIRA DA SILVA: *Teorie społeczne w XX wieku i dzisiaj*. Przeł. S. BURDZIEJ. Kraków, Zakład Wydawniczy „Nomos”, 2013, s. 40.

są w stanie rozwiązać. Uczniowie ci w opowieściach uczących kobiet pochodzą zazwyczaj z warstw nieuprzywilejowanych społecznie, często z rodzin dotkniętych patologiami czy takimi niekorzystnymi zjawiskami, jak bezrobocie i ubóstwo. Nierozwiązywalność problemów prowadzi do trudności edukacyjnych tych uczniów i niepowodzeń, porażek w postaci np. nieukończenia szkoły, co w społeczeństwie zorientowanym merytokratycznie – na posiadanie certyfikatów i dokumentów potwierdzających kwalifikacje – w efekcie doprowadza jednostki do wyjściowego stanu ich rozmieszczenia społecznego i skazuje na reprodukcję niekorzystnego ułokowania.

6.5. Szkoła jako teren walki – *dobrze klasy uczniów rodziców „walczących”*

Relacjonując podjęte przedsięwzięcie badawcze, w rozdziale poświęconym analizie behawioralnych wzorców działań nauczycielek mówiłam o niektórych konsekwencjach tej orientacji dla reprodukcji istniejących struktur społecznych. Liczne ich wypowiedzi wydają się dowodzić, że szkoła i nauczyciele przyczyniają się do zjawiska *reprodukcji*, gdyż ujawniając troskę o wywiązanie się z obowiązku przekazania uczniom określonych w podstawie programowej, prawomocnych treści nauczania, a także tendencję do trwania przy nieefektywnym, zewnętrznym nakłanianiu ich do automatycznego zapamiętywania wiadomości, wykazują skłonność wspierania się w tym wypadku kapitałem kulturowym uczniów. *Reprodukcja* urzeczywistnia się nie tylko w obszarach omówionych i ujawnionych (na podstawie pojawiających się w trakcie analiz, przenikających się kategorii typu: obowiązki oczywiste, dyscyplina, motywacja uczniów, rodzina), ale odsłania się także w innych opisywanych praktykach, znajdujących się poza zasięgiem opowiadających o nich nauczycielek, polegających na selekcyjonowaniu uczniów (w oparciu o posiadany kapitał kulturowy, społeczny i ekonomiczny rodziny) już na progu szkoły do *lepszyc klas* (szerzej piszę o tym we wskazanej części książki). W klasach tych nauczycielki spotykają *wpływowyc rodziców*¹⁸ swoich uczniów:

¹⁸ Na niepoślednią rolę rodziców w kształtowaniu karier szkolnych ich dzieci, a co za tym idzie – w zdobywaniu przez nie przyszłej pozycji społecznej zwraca uwagę Piotr Mikiewicz. Przywołuje on m.in. brytyjskie badania, które wskazują na coraz większą rolę rodziców (zwłaszcza należących do klasy średniej) w procesach szkolnych selekcji. Wpływają oni na edukacyjne losy swych dzieci głównie przez dobór odpowiedniego dla nich środowiska (P. MIKIEWICZ: *Społeczne światy szkół średnich – od trajektorii marginesu do trajektorii elit*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, 2005, s. 100–101.) Należy podkreślić, że w podobnych wskazaniach poprzedzili go tacy badacze, jak: Mirosław Szymański (M. SZYMAŃSKI: *Selekcyjne funkcje szkolnictwa a struktura społeczna*. Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych, 1996), Zbigniew Kwieciński (Z. KWIECIŃSKI: *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*. Poznań–Olsztyn, Wydawnictwo „Edytor”, 2000), Henryk Domański (H. DOMAŃSKI: *Polska klasa średnia*. Wrocław, Wydawnic-

[...] *ale z kolei mamy z drugiej strony środowisko rodziców bardzo wymagających, to są zwykle ludzie bardzo wysoko (-) **wykształceni** i też na wysokich stanowiskach* e;;; *gdzieś tam – mnóstwo **prokuratorów, adwokatów, sędziów, lekarzy** i pod tym względem **jest to specyficzna sytuacja** i niejednokrotnie dla nas troszkę **trudna**, bo z takimi ludźmi trzeba w taki określony sposób **pracować**. **Przed wszystkim trzeba tych rodziców bardzo poważnie traktować, nie da się ich zbyć**, prawda, **jakąś błahą obietnicą**, trzeba wszystko tutaj realizować. [...] Ci rodzice... wiele nie trzeba, żeby skrzyknąć się i że tak powiem – **podjąć jakąś decyzję** (A:ND:6:SP),*

którzy w ich oczach walczą o swoje dzieci:

*Są też tacy, którzy no;;; myślę, że **walczą o oceny dla swoich dzieci**, [...] **to w tych dobrych klasach**. **To są rodzice**, gdzie **przychodzą do dyrekcji, zabiegają o to, żeby ta średnia była wysoka na koniec roku, żeby te oceny ciągnąć**. (---) *Zwłaszcza są to takie dzieci lekarskie. Mam koleżankę, którą dyrekcja wezwała;;; czy się nie da tej oceny zmienić – nie, nie zmieniła tej oceny, no i usłyszała, że się zawiodła pani dyrektor na niej. Tak że są takie, rodzice mają, **tacy wpływowi rodzice mają dużo do powiedzenia w szkole**. No taka jest rzeczywistość (E:NK:8:SP i G).**

Sądzę, że spoglądając na ostatnią cytowaną wypowiedź z teoretycznej perspektywy Bourdieu, można mówić o jawnej i bezkompromisowej walce o określone miejsce, pozycję oraz przyszłościowy status społeczny dziecka i rodziny, a w efekcie – o utrzymanie kapitału (władzy). Rodzice, będąc już w posiadaniu (jak mniemam) różnych jego rodzajów, wykazują dbałość o uprzywilejowane miejsce swych dzieci w strukturze dystrybucji tych zasobów. Zataczany jest pewien krąg, gdyż w opinii francuskiego socjologa to posiadanie kapitału (władzy) określa dostęp do specyficznych korzyści, o które toczy się *gra*. Można więc powiedzieć, że nie bez znaczenia są tutaj zajmowane pozycje rodziców, które (jak powiada Bourdieu) w sposób obiektywny określają relację dominacji, podporządkowania czy równoważności względem innych.

Walce towarzyszy *praktyczna wiara* rodziców (wyczucie oraz znajomość sposobu postępowania, tego, co należy uczynić, aby zachować swoją pozycję – *range*) w uwierzytelniającą moc kryteriów edukacyjnych, jakimi okazują się dla nich głównie oceny na świadectwach. Rodzice, osadzeni w merytokratycznie

two Uniwersytetu Wrocławskiego, 2002), Mirosława Cyłkowska-Nowak (M. CYŁKOWSKA-NOWAK: *Francuskie szkolnictwo wyższe – między otwartym dostępem a selekcją elit*. W: *Selekcyjna funkcja szkolnictwa wyższego w krajach Europy Zachodniej*. Red. M. CYŁKOWSKA-NOWAK. Poznań–Borówiec, Wydawnictwo „Wolumin”, 2004), Mirosława Nyczaj-Draż (M. NYCAJ-DRAŻ: *Nauczyciel wobec dzieci i rodziców z klasy średniej jako reprezentantów neoliberalnej rzeczywistości*. W: *Nauczyciel – tożsamość – rozwój*. Red. R. KWIECIŃSKA, S. KOWAL, M. SZYMAŃSKI. Kraków, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2007).

zorientowanym społeczeństwie, ufają, że obrana przez nich *strategia* zadziała¹⁹. Spodziewają się, że wysokie noty na świadectwach i dyplomach utorują w przyszłości ich dzieciom drogę do najlepszych i najlepiej płatnych, prestiżowych miejsc pracy oraz zajmowanych w nich stanowisk²⁰.

W cytowanych fragmentach wypowiedzi rozmówczyń można zauważyć presję wywieraną na nauczycieli i dyrektorów szkół przez rodziców. Nie stanowi ona jednak odosobnionego epizodu, gdyż w snutyh narracjach presja ta dokumentuje się dosyć często. Oprócz tego szereg opowiadanych historii dowodzi, że nie jest to jedyny sposób, jaki rodzice obierają. Bywają rodzice, którzy ze swoimi oczekiwaniami i roszczeniami udają się już nie tylko do nauczyciela lub dyrektora, ale zwracają się do wyższej instancji, np. do kuratorium czy do starostwa:

[...] *pani się to nie podobało i chyba wiele innych rzeczy, bo syn był zagrożony z tego mojego przedmiotu, no i wysmażyła list do, skoro mówimy o współpracy z rodzicami, bo się też takie sytuacje zdarzają, wysmażyła list do starostwa, bo starostwo jest tutaj..., my podlegamy, prawda, ze skargą na mnie. Starostwo nie bardzo wiedziało... dwie skargi, chyba na matematykę i polonistkę zdaje się [...]* (E:ND:3:SzPG).

W nauczycielskich narracjach pojawiają się inne epizody dotyczące ingerencji *wpływowych rodziców*, często zajmujących wysokie miejsce społeczne. Dowodzą one intencji utrzymywania istniejącej selekcji wewnątrzszkolnej (której oczywistym kryterium staje się posiadanie kapitału – władzy), a w następstwie – ustalonego porządku społecznego, w których dzieci klas uprzywilejowanych uczęszczają do „dobrych szkół” (w tym przypadku są lokowane w *dobrych klasach*) i kończą „dobre uczelnie”²¹ (lub kierunki studiów), a więc stają się potencjalnymi dziedzicami kapitału i władzy²². Przykładem tego jest opisywany przez jedną z narratorek brak zgody rodziców (*wpływowych*) na wspólną edukację

¹⁹ Badania przeprowadzone przez Elżbietę Putkiewicz i Martę Zahorską pokazują, że źródłem oraz podstawą tej wiary mogą okazać się stwierdzone przez badaczki świadomie stosowane przez niektóre szkoły praktyki selekcyjnego podziału na „dobrych” i „złych” uczniów na mocy ocen ze świadectw. E. PUTKIEWICZ, M. ZAHORSKA: *Społeczne nierówności edukacyjne – studium sześciu gmin*. Warszawa, Instytut Spraw Publicznych, 2001.

²⁰ Z. MEŁOSIK: *Edukacja a stratyfikacja społeczna*. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 2. Red. Z. KWIECIŃSKI, B. ŚLIWERSKI. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2003.

²¹ Por. E. POTULICKA: *Wolny rynek edukacyjny a zagrożenia dla demokracji*. W: E. POTULICKA, J. RUTKOWIAK: *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010.

²² W badaniach biograficznych prowadzonych przez Wandę Dróźkę badani nauczyciele również opisywali zjawiska segregacji ekonomicznej oraz społecznej młodzieży szkolnej, tworzenia się enklaw zarówno edukacyjnego bogactwa, jaki i biedy potęgującej zjawisko wykluczenia oraz braku perspektyw. W. DRÓŻKA: *Generacja wielkiej zmiany: studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich 2004*. Kielce, Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego, 2008.

dzieci uprzywilejowanych wraz z tymi nieuprzywilejowanymi (niezaopatrzonymi w kapitał społeczno-kulturowo-ekonomiczny, niejednokrotnie z *patologią w tle*):

Rodzice np. się nie zgadzają, żeby tam... gdyby ktoś chodził z tej klasy gorszej do ich klasy. Jest taki podział i od zawsze tak było. Ja tam pracuję 13 lat i zawsze tak było, no, tak że te klasy są tak tworzone. Dobrze się uczy w dobrej klasie, źle się uczy w słabej klasie. Prawda? (E:NK:8:SP i G).

Jak widać, szkoły poddają się logice *reprodukcji* i *wpływowi rodzice* oraz ustalony wieloletni porządek zwyciężają. Ostatnie zdanie z przytoczonego fragmentu wypowiedzi charakteryzuje sposób myślenia i patrzenia na ten problem większości moich rozmówczyń, u których bunt nie wydaje się rodzic w związku z utrzymującą się nierównością i segregacją uczniów dehumanizującą szkołę, ale na skutek odczuwanych i doświadczanych utrudnień, niedogodności w realizacji stawianych im celów oraz wymagań pojawiających się w klasach o odmiennym od opisywanego potencjale uczniów. Mentalnie i one ulegają logice *pola*, w którym jako nauczycielki są umiejscowione. Rozpoznając „rzeczy do zrobienia” (*pragmata* – mówiąc językiem Bourdieu) i kierując się wyczuciem gry (*praktycznym wyczuciem*), pragną usunąć ze swej drogi wszystko, co w ich optyce może zagrozić utrzymaniu osiągniętych przez nie pozycji. Podejmują więc próby, które tłumione są np. przez dyrekcję:

I cały czas o to walczymy, żeby tak nie było. Dyrekcja oczywiście tłumaczy, że ona czegoś takiego nie robi, ale to ewidentnie widać, że nauczyciele, którzy uczą blok „C”, czyli te słabsze klasy, to różnica między nimi jest kolosalna. [...] Nauczycielom zależy, żeby te klasy były wymieszane, żeby ten poziom był różny, bo wtedy ci słabsi ten poziom mogą podciągnąć do tych lepszych uczniów, a tak, jeżeli oni są wszyscy tacy, że średnia w tej klasie jest 2 ileś, to oni już więcej nie osiągną. Prawda? Poza tym robi się jeszcze w tej klasie patologia, bo jeżeli ktokolwiek odrabia zadania, to jest napiętnowany, jeżeli ktoś czyta, to jest napiętnowany, no bo co? I to są bardzo ciężkie klasy i ta szkoła tak funkcjonuje (E:NK:8:SP i G).

Badane przeze mnie nauczycielki na pracę z uczniami w *dobrych klasach* spoglądają więc przychylnie. Są wśród nich osoby, które z żalem przyznają, że nigdy (obecnie również) nie była im dana możliwość *wykazania się* (głównie dobrymi wynikami uczniów z egzaminów zewnętrznych):

Na przykład miałam taką klasę, gdzie na dwadzieścia osób chyba jedna osoba była w pełnej rodzinie – jedna lub dwie osoby. Natomiast wszystkie dzieci były albo z rodzin z przemocą, albo z rodzin takich rozwiedzionych, no taka bardzo, bardzo, bardzo... i to była strasznie trudna klasa, bardzo, miałam z nimi duże kłopoty (E:NK:8:SP i G).

*Jakie w pozostałych klasach są dzieciaki? I jakie z kolei **nauczyciele**, którzy ich uczą, **mają szanse wykazać się**? Ja to widzę na przykładzie tego roku, jak zrobiono u nas klasy profilowane i jak się pracuje z dziećmi z klasy profilowanej, gdzie jest praca rewelacyjna, a jak w klasie nieprofilowanej, w której po prostu dzieci zostały. To jest przepaść ogromna i tak się zastanawiam – z jednej strony jest to możliwość rozwoju dla tych dzieci zdolnych, już takie ukierunkowanie na „matfiz” w liceum, czyli w przyszłości, a z drugiej strony (--) no ta **przepaść chyba będzie się powiększać między tymi dziećmi** [...] (K:ND:13:G).*

Są również takie, które dokonując retrospektywnego spojrzenia, wyrażają swoje zadowolenie, że ich sytuacja zawodowa zmieniła się na lepsze i obecnie sprawują pieczę nad *dobrymi klasami*:

*A później były dzieci... mamy tutaj tak;;; takie bloki;;; taką ulicę. To są po prostu **ludzie tacy z problemami finansowymi**, no niestety też **patologia**, i powiem szczerze – **miałam kilkoro z tych dzieci e**;;; w tej klasie wtedy, tak **sporo dosyć**, i to też było bardzo ciężkie, bo to się **przekłada** niestety też **na rozwój tych dzieci** w tej sytuacji, a nawet jak jakieś rodziny trafiają... no tak powiedzmy, że nie musiałyby, tylko sobie po prostu z czymś tam nie poradziły, to te dzieciaki się zachowywały jak większość tam takich;;; **chuliganów**. Y;;; były też niestety **między rodzicami jakieś kłótnie**, co się przekładało również na dzieci, tam dziewczynki... To była **tak ciężka klasa**, że naprawdę **byłam wykończona**, proszę mi wierzyć. Byłam **zniechęcona i wykończona**, bo;;; też **nie umiałam** odpuścić. Powiedzieć: „Kobieto, daj sobie spokój po prostu. Zrobić tyle, ile możesz – więcej nie zrobisz nic”. [...] **Byli tacy rodzice**, którzy w ogóle nie podpisali ani raz tej karty, która była półroczna w zeszycie. Takie karty, które są na półroczcie i na koniec – **ani raz nie podpisali**. W trzeciej klasie **machnęłam ręką** (M:ND:9:SP).*

Jako zaletę moje narratorki rozpoznają to, że rodzice uczniów dysponują bogatym kapitałem, także ekonomicznym. W oczach nauczycielek potrafią *zadbać* o dzieci – wysyłają je na dodatkowe zajęcia i są w stanie zapewnić im wszystko, co wymagane jest w szkole (książki, dodatkowe pomoce itd.), a nawet więcej. Przy tym wydają się ugodowi i skłonni dla dobra dziecka współpracować z nauczycielem, często biorąc pod uwagę jego stanowisko. Rozmawiające ze mną osoby, przyznając, że pracują właśnie w takich klasach, nie ukrywają swego zadowolenia z tego powodu, że nie unikają oni angażowania się w różnego typu przedsięwzięcia szkolne (piknik, dni otwarte szkoły, okazjonalne imprezy itp.). W takich przypadkach nauczycielki skłonne są traktować ich jako swoich sprzymierzeńców, którzy niejednokrotnie pomagają im realizować zawodowe cele i plany, wywiązywać się ze stawianych im obowiązków oraz spełniać zewnętrzne oczekiwania. Widzą w nich osoby, dzięki którym mogą skutecznie obrane przez siebie *strategie* działania w *polu* edukacyjnym (o czym szerzej będę pisać w jednym z kolejnych rozdziałów).

Dobre klasy nie są dla wszystkich uczniów²³ i jeśli nawet trafią do nich przypadkowe osoby, to dość szybko klasy te potrafią się z nich „oczyścić”. Obrazuje to relacja jednej z nauczycielek języka polskiego w szkole średniej, która rozpoznaje taki proces jako pewną naturalną kolej rzeczy. Ze słów nauczycielki emanuje uczucie zadowolenia, gdyż w znacznej mierze ułatwiło jej to zawodowe funkcjonowanie:

Z mechatronikami miałam tutaj problem, bo teraz mechatronika;;;;; to była klasa, która w pierwszym roku;;;;; było;;; ich grubo ponad 30 osób. Natomiast teraz jest ich 26, bo odpadło. Tacy słabsi, którzy byli zupełnie niezainteresowani szkołą, to odpadli, no i teraz jest inaczej. W tej pierwszej klasie e;;; problem polegał na tym, że była tam grupa ludzi, która zupełnie nie była zainteresowana językiem polskim i byli głośni na lekcji, i że no przeszkadzali, zaczepiali innych – tych, którzy chcieli pracować – no i;;; no starałam się jakieś tam dodatkowe prace im dawać. Po pierwsze, żeby zainteresować ich lekcją, no i żeby też wiedzieli, że nie mogą sobie na to pozwolić tak naprawdę, tak że jakieś dodatkowe prace domowe, które później prezentowali na forum. E;;; Był też problem w pierwszej klasie z tym, że y;;; jedli... no np. przerwa się skończyła, wchodzi na lekcje z kanapkami dalej i jakby wciąż przerwa trwała, tak że to też musiałam wyeliminować – tam były rozmowy z wychowawcą, z tymi osobami, w dwóch przypadkach też z rodzicami. [...] No i myślę, że też już jakoś tak rozumiemy się lepiej, bo też wiadomo – dostosowali się do mnie, ja też ich poznałam, tak że też chyba po prostu się lubimy, to też wynika z tego, że te lekcje... [...] Nie przeklinają też w ogóle, a jeżeli komuś się zdarzy, to od razu przeprasza, no to też już jest sygnał, że pilnują się ogólnie. To są też w większości chłopcy z dobrych domów ogólnie, tak że też ten poziom ich kultury osobistej jest też dosyć wysoki (A:ND:11:SzPG).

W klasie uczniów z *dobrych domów* pozostali ci, którzy wyposażeni już w odpowiedni kapitał wykazali się świadomością oraz chęcią „brania udziału w grze” i w imię tego *potrafili się dostosować* – odnaleźli się w *polu* oraz uznali za słuszne i strategiczne dopasowanie się do panujących w nim wymagań. A stawką po ukończeniu szkoły była praca w pobliskiej kopalni, cieszącej się w miejscu ich zamieszkania dużym powodzeniem nie tylko wśród młodych ludzi. Uczniom została złożona obietnica, że po skończeniu w tej szkole klasy o wskazanym profilu znajdą zatrudnienie we wspomnianej kopalni.

W mojej interpretacji nauczycielskie relacje z życia codziennego pokazują, że szkoła jest narzędziem *reprodukcji*, miejscem (jak powiada Bourdieu) kon-

²³ Nie trafiają do nich osoby określane przez Z. Baumaną jako „ludzie-odpady”, wykluczani i niechciani, skazywani „na przemiał” na podstawie kryterium ich ewentualnej przydatności z uwagi na realizację swoich interesów przez uprzywilejowaną i zamożną mniejszość. Z. BAUMAN: *Życie na przemiał...*

sekracji i ustalania często trwałych i ostatecznych różnic między wybranymi a wyeliminowanymi²⁴.

6.6. Selekcja – zaznaczanie i pogłębianie się różnic w *polu* szkolnym

W prowadzonych wywiadach nauczycielki różnych szczebli edukacyjnych zaświadczały o obecności procesów selekcyjnych w szkołach. Opisywane przez nie praktyki wskazują więc na uobecnianie się segregacji społecznej (dokonującej się na mocy określonego statusu społeczno-ekonomicznego rodziny oraz osiągnięć szkolnych uczniów²⁵) w oświacie, powodującej pogłębianie się istniejących różnic i nierówności oraz podtrzymywanie zagrożeń związanych z wykluczeniem kulturowym²⁶.

We wcześniejszych fragmentach tej książki pisałam już, że o istnieniu szkół o mocno zróżnicowanych poziomach zaświadczały osoby uczące w szkołach ponadgimnazjalnych. Ich opowieści o placówkach, w których pracują, dają się wkomponować w typologię, którą stworzyła Joanna Rutkowiak. Autorka mówi o trzech typach szkół: o doskonałej jakości placówkach elitarnych – szczególnie są to wybrane licea ogólnokształcące, do których uczęszczają dzieci z wyżyn społecznych; o tzw. szkołach środka – dominuje w nich przeciętność, również społeczna; o zasadniczych szkołach zawodowych – bywają one miejscami autentycznej degradacji społecznej, niejednokrotnie kulturowo dziedzicznymi w rodzinach²⁷. Potwierdza się również to, że jakość pracy pedagogów bywa w nich zróżnicowana. Moje rozmówczynie rozpoznają pracę w „elitarnych placówkach” jako łatwiejszą i przyjemniejszą, gdyż w ich optyce uczeń nie dyskutuje w nich z nauczycielem, poddaje się jego woli, wewnętrznie zmotywowany, *ambitny* syn lub *ambitna* córka *ambitnych* rodziców rozumie zasadność nabywania wiedzy i wykonywania poleceń niejako *dla własnego dobra*. Można zatem powiedzieć (słowaami Petera McLarena), że potrafi stosować się do „normatywnych kodów nadrzędnego porządku szkolnego”²⁸:

²⁴ P. BOURDIEU, J.-C. PASSERON: *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Przeł. E. NEYMAN. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1990, s. 69.

²⁵ R. DOLATA: *Szkoła – segregacje – nierówności*. Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2008.

²⁶ Badając polską młodzież na progu trzeciego tysiąclecia, Zbigniew Kwieciński potwierdził istnienie rozległych i silnych selekcji wykluczających, które czynią ze szkoły powszechnej i jednolitej medium kreujące „podklase” osób pozbawionych szans na pracę, aktywność obywatelską oraz wejście w kulturę. Z. KWIECIŃSKI: *Wykluczanie: badania dynamiczne i porównawcze nad selekcjami społecznymi na pierwszym progu szkolnictwa*. Toruń, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2002, s. 149.

²⁷ J. RUTKOWIAK: *Nauczyciel interpretatorem edukacyjnej rzeczywistości neoliberalnej*. W: E. POTULICKA, J. RUTKOWIAK: *Neoliberalne uwikłania edukacji...*, s. 253.

²⁸ P.L. McLAREN: *Schooling as a Ritual Performance. Towards a Political Economy of Educational Symbols and Gestures*. Foreword by H.A. GIROUX. London, Routledge & Kegan Paul, Boston-

Tam się mówi: „Masz zrobić i dziękuję bardzo”. I nikogo nie interesuje i oni robią. Ja zawsze powtarzam, że zapraszam tych wspaniałych nauczycieli do moich dzieci. Ile czasu wytrzymają? (-) Ile razy... może mają sposoby motywowania (G:ND:10:SzPG).

Do tych szkół, zdaniem rozmawiających ze mną nauczycielek, nie trafiają przypadkowi uczniowie, ale ci wyselekcjonowani. Są oni zazwyczaj zmotywowani do wypełniania wszelkich wymagań oraz stosowania się do ustalonych reguł szkolnych, *wiedzą, co robią, wiedzą, że pracują na swoją przyszłość – to chyba też trochę przez rodziców jest*. Mają także sprecyzowane plany edukacyjne:

*[...] pracuję w takim dosyć dobrym, prestiżowym liceum, no to wiadomo, jest przekazywanie tej wiedzy e;;; wiedzę, ale przede wszystkim umiejętności, to znaczy kształtowanie na kolejnym etapie umiejętności. To są już osoby, które;;; już taka młodzież, która realizuje;;; ma już swoje **sprecyzowane plany, myśli na przyszłość**, bo;;; już się czymś kierują. [...] mają jakieś tam priorytety, powiedzmy, na tym etapie określone (A:ND:16:SP i G).*

Rodzice tych uczniów charakteryzowani są przez nauczycielki w podobny sposób, jak dzieci wcześniej uczęszczające do opisywanych *dobrych klas*. Podobieństwo to może nasuwać przypuszczenie, że to właśnie uczniowie z tychże klas (bywa, że poddawani selekcji już na pierwszym etapie kształcenia oraz na etapie kolejnym – przy wyborze gimnazjum) nieprzypadkowo trafiają do elitarnych szkół średniego szczebla. Świadoma ograniczeń związanych z wyborem jakościowej strategii badawczej, oznaczającej w moim wypadku skupienie się na nauczycielskich mikroświatach, pragnę zwrócić uwagę na zaistnienie pokrewnej hipotezy u innego badacza. Roman Dolata, dociekając związku między poziomem segregacji społecznej w oświacie a nasilaniem nierówności edukacyjnych, stwierdza prawdopodobieństwo występowania powiększania się nierówności wraz z kolejnym stopniem kształcenia²⁹. W moim przekonaniu naświetla to pewną drogę edukacyjną uczniów już na starcie obdarzonych kapitałem społeczno-kulturowo-ekonomicznym, którzy mają możliwość rozpoczynania jej od uczęszczania do niepublicznych przedszkoli, szkół podstawowych lub *wybranych klas*, a następnie lokowania się w *dobrych gimnazjach* (niejednokrotnie także niepublicznych), by w końcu kontynuować naukę w elitarnych szkołach średnich. Z takiej szansy nie mogą często skorzystać dzieci z rodzin pozbawionych tego kapitału, a więc nieuprzywilejowanych społecznie, gdyż, jak pisze

Hanley 1986, za: L. WITKOWSKI: *Wokół teorii i praktyki rytuałów szkolnych. Studium recenzyjne*. W: H.A. GIROUX, L. WITKOWSKI: *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010, s. 390.

²⁹ R. DOLATA: *Szkoła – segregacje...*, 252.

Tomasz Szudlarek, „dobre szkoły” przyciągają „dobrych uczniów”³⁰, co definiowane jest (tu autor wspiera się poglądami Neala Finkelsteina i Nortona Grubba³¹) z uwzględnieniem ich pochodzenia społecznego i statusu ekonomicznego, braku posiadania jakichkolwiek problemów itd., przy czym jakość szkół (jak podkreśla autor) zależna jest w dużej mierze od wartości „materiału wyjściowego”, a nie od jakości pracy pedagogicznej mającej w nich miejsce. Dzięki zaś wprowadzonym rozwiązaniom systemowym regulującym finansowanie tych placówek (w oparciu o zasadę zwiększania nakładów na szkoły posiadające większą liczbę uczniów i osiągające lepsze wyniki kształcenia, a zmniejszania na te, które posiadają niższe wskaźniki tych parametrów) „lepsze” mają szansę stać się „jeszcze lepszymi” i „tym skuteczniej przyciągać młodzież ze środowisk elitarnych”³². W ten sposób realizowana i urzeczywistniana jest polityka „ekonomicznie racjonalna” – najbardziej korzystają ze środków i zasobów szkoły uczniowie już w nie wyposażeni dzięki swojemu „startowemu” statusowi społeczno-ekonomicznemu oraz ci, którzy mogą najbardziej z nich skorzystać³³. T. Szudlarek przestrzega jednak przed dramatycznymi skutkami społecznymi, jakie niesie ze sobą długofalowa polityka skreślania uczniów „niewyposażonych” lub „z problemami”³⁴.

Przeciwnie rzecz ma się w innych szkołach niż elitarne. Do nich trafiają uczniowie o odmiennym profilu – mniej zmotywowani, tacy, którym nie zależy na zdobywaniu wiedzy i „dobrych” wynikach nauczania. W oczach moich rozmówców (uczących w większości w „szkołach środka” – gimnazjach i różnych rodzajach szkół kolejnego szczebla kształcenia) uczniowie ci często traktują swojego nauczyciela jak wroga czy przeciwnika, chętnie wykorzystują jego słabości, a przede wszystkim – pobłażliwość. Zdarza się, że tworzą wspólny front z rodzicami (zbyt mało interesującymi się ich edukacją oraz problemami z nią związanymi) przeciwko nauczycielowi. Wszystko to sprawia, że praca nauczyciela w świetle narracji badanych przypomina „batalię”³⁵, która w ich opiniach

³⁰ T. SZUDLAREK: *Ekonomia i etyka: przemieszczenia dyskursu edukacyjnego*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2001, numer specjalny; por. także: E. TARKOWSKA: „Nie masz klasy, jesteś nikim”. O pogłębianiu nierówności przez szkołę i B. SMOLIŃSKA-THEISS: *Lepiej urodzeni – lepiej kształceni*. W: *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*. T. 4. Red. M. DUDZIKOWA, M. CZEREPANIAK-WALCZAK. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2008.

³¹ N.D. FINKELSTEIN, W.N. GRUBB: *Making Sense of Education and Training Markets: Lessons from England*. „American Educational Research Journal” Fall, Vol. 37, No. 3, za: T. SZUDLAREK: *Ekonomia i etyka...*, s. 178.

³² T. SZUDLAREK: *Ekonomia i etyka...*, s. 178.

³³ Tomasz Gmerek mówi o tworzeniu się nowych „mechanizmów stratyfikacyjnych” pozwalających „kanalizować” ludzi, poddawać ich segregacji społecznej, na mocy której jedni mają przynależać do grupy „dominujących”, a drudzy – do „podporządkowanych”. T. GMEREK: *Młodzież i dyplom akademicki. Społeczne konstrukcje sukcesu życiowego*. W: *Młodzież, styl życia i zdrowie – konteksty i kontrowersje*. Red. Z. MEŁOSIK. Poznań, Wydawnictwo „Wolumin”, 2001, s. 269.

³⁴ T. SZUDLAREK: *Ekonomia i etyka...*, s. 180.

³⁵ Piotr Mikiewicz, dokonując badawczego wglądu w funkcjonowanie głównych typów szkół średnich, mówi natomiast o zjawisku (stylu) ujarzmania w nich niesfornych i niepodporządko-

i deklaracjach toczy się o przyszłość uczniów. Bywa, że jest ona toczona przez nauczycielki w sposób „podjazdowy” bądź zawołowany, dający możliwość osiągnięcia swoich celów przy równoczesnym wytwarzaniu (jak się wydaje) obopólnego poczucia zadowolenia z zastosowania „kompromisowych” rozwiązań (choć w przypadku mówiących o tym nauczycielek jest ono jakby nie w pełni odczuwane, „wybrakowane z konieczności”):

*No, tak jak mówię: choćby z tymi lekturami i z tym puszczeniem fragmentów filmów, nawet czasem całych filmów, y;;; Oni to lubią, bo to luźna lekcja, tak? Siedzimy i oglądamy. Ja im nie pozwalam, że oglądamy i na tym jest koniec, zawsze coś tam trzeba napisać albo odnieść w jakiś sposób do tego filmu, więc raczej staram się wymóc na nich to, żeby oglądali aktywnie ten film, e;;; i;;; i, i ja wiem, że, no;;; @ @ @;;; **gdyby pani poszła do jakiegoś elitarnego liceum**, to strata czasu, że lektury się czyta, a nie ogląda, i ja sobie zdaję sprawę, ale jak już mówiłam poprzednio – ja wiem, że gdy my nie obejrzymy tego filmu, to oni po tą książkę nie sięgną, i ja się na to godzę świadomie i dobrowolnie, bo przynajmniej coś niecoś z tego filmu zapamiętają [...] i już jest jakaś baza do tego na kolejnych lekcjach albo na egzaminie, no (M:ND:1:SzPG).*

Ta i podobne wypowiedzi nauczycielek, odślaniające nie tylko zamknięcie badanych w ciasnym obszarze inercji zawodowej, poddawanie się i podporządkowywanie w zakresie swych celów działania temu, co nakazane z zewnątrz (a interpretowane przeze mnie jako *illusio* czy *wiara praktyczna* moich rozmówczyń w moc utrzymującą w *polu* tego postępowania), ale również tendencję do szukania ułatwień w realizacji wspomnianych działań, wyrażaną w chęci wywiązywania się ze swoich powinności zawodowych w *dobrych klasach* lub elitarnych szkołach, pokazują, że badane osoby poddają się zjawisku *reprodukcji*. Wydaje się, że postrzegają ją jako coś naturalnie obecnego w społeczeństwie, jako nieuniknioną kolej rzeczy, której one nie mogą i nie potrafią się przeciwstawić. W narracjach nie ma też rozpoznania istoty oraz znaczenia własnych działań dla urzeczywistnienia się tego zjawiska. W mojej opinii dobrze ilustruje to fragment opowieści jednej z nauczycielek, który zamieszczam w dalszej części moich rozważań poświęconych podtrzymywaniu zjawiska nierówności w szkołach.

6.7. Podtrzymywanie nierówności w szkole

Zdaniem Bourdieu realizowaniu się zjawiska *reprodukcji* w szkole sprzyja narzucanie zdominowanym tych samych, uniwersalnych wymagań, co dominującym (uprzywilejowanym, wyposażonym w wysoki kapitał kulturowy, spowijających się ustalonym regułom oraz szkolnym normom uczniów. Część „potyczek” toczonych z uczniami w nauczycielskich opisach ma na celu lub przypomina ujarzmianie swych podopiecznych. P. MIKIEWICZ: *Spoleczne światy szkół średnich...*

łeczny, ekonomiczny), jednakże bez troski i zabiegania o równie uniwersalny podział środków do ich realizacji. Wysłuchane przeze mnie narracje wydają się potwierdzać występowanie w szkole i tej osobliwości wspierającej *reprodukcję*, ponieważ nauczycielki pokazują w nich nie tylko swoją bezradność, brak możliwości działania oraz potrzebnych do tego zinstytucjonalizowanych zasobów, ale także deficyt skutecznych, konwencjonalnych i usankcjonowanych rozwiązań w sytuacjach, kiedy uczniowie pozbawieni odpowiedniego kapitału kulturowego w rodzinie nie są w stanie spełnić oczekiwań szkoły oraz należycie wywiązywać się ze stawianych im wymagań systemowych. W oczach nauczycielek są to dzieci skazane na niepowodzenia edukacyjne. Dla potwierdzenia swego stanowiska osoby badane częstokroć relacjonują daremne i nieskuteczne próby udzielania niejednokrotnie nieformalnego wsparcia oraz pomocy tym dzieciom:

SMUCI MNIE TO, ŻE NP. NIE MOGĘ... GDZIE SĄ TE DZIECI TAKIE NIEDOPILNOWANE w rodzinach, gdzie próbuję z rodzicami i tak, i siak, i, i wiem, że się nie da i to dziecko prędzej czy później sobie... Mam tą dziewczynkę z dziesięcioosobowej rodziny i te dzieci przychodzą do nas, zresztą większa część jest w gimnazjum, no ale dalej już nie kontynuują. Ja do tej Kasi mówię i tak, i siak, no ona bardzo zdolna dziewczynka, bardzo dobrze się zapowiadała, wydawało się, że jest najlepsza ze wszystkich dzieci, no a potem nie przychodzi przez miesiąc do szkoły, dzwonimy itd. do domu. Ja raz nawet, nie wiem, czy mi wolno, ale poszłam nawet do domu i rozmawiałam z rodzicami, tam się wybrałam do tego domu, żeby to dziecko chociaż chodziło do szkoły, no. No i one jeszcze pierwsza, druga, trzecia klasa jeszcze, a później mają kłopoty, bo nikt im nie pomaga. W gimnazjum już właściwie nie chodzą, mało kto tam chodzi, mają jakieś nauczania indywidualne, potem uciekają z tych nauczania indywidualnych, no i to mnie smuci, że takie dzieci mogłyby coś osiągnąć, to one w pewnym momencie nie mają jakoś tak pomocy, no jakoś tak stają i te, które są mniej zdolne, to jakoś tak lepiej sobie radzą, gdzieś to się zaprzepaszcza po prostu. Czasem się próbuje i się napotyka na taką jakąś barierę, i się rozmawia z tymi rodzicami, i mama mówi, że tak, że dobrze, a już dzisiaj już nie ma zeszytu, już nie ma książki. [...] A przecież do domu nie będę chodziła cały czas. Mają też jakiś nadzór kuratora, ale to też nie sprawdza się do końca. Ja nawet tej mamie mówiłam, bo ja mieszkam tu, pochodzę z tego środowiska i mnie prawie tu wszyscy znają, że ja jestem w stanie... Ona po prostu nie przychodzi do szkoły, no bo ona jej nie zdąży ubrać, przygotować, więc ja mówię: „Niech ją pani przygotuje i ja będę ją po drodze zabierała do tej szkoły, no”. Ale kilka razy próbowałam, no to nie była gotowa, to ja bym się spóźniła. (--) Nie, nie, to są takie sytuacje, to mnie smuci trochę, że nawet jakby człowiek chciał pomóc itd., to napotyka na takie... opór ze strony rodziców. No znaczy nie opór, tylko niechęć jakąś taką, obojętność (Z:ND:5:SP).

Ujawiony przez badane nauczycielki brak możliwości rzeczywistego wyrównywania szans edukacyjnych uczniów, prowadzący do ich stratyfikacji, wydaje

się nie mieć swego źródła jedynie w braku wydolności szkół w niwelowaniu nierówności oraz w nieporadności samych nauczycieli, lecz sięgać daleko szerszych i głębszych problemów związanych z mającymi miejsce już od jakiegoś czasu gwałtownymi przekształceniami ekonomiczno-społeczno-politycznymi. W opinii J. Rutkowiak owocują one „radykalną polaryzacją statusów ludzi, z podziałem na górujących w układzie i wykluczanych, co zaznacza się także w ich statusie edukacyjnym”³⁶. W mojej interpretacji wypowiedzi rozmówczyń ilustrują ten fakt i dowodzą, że mamy do czynienia z deficytem (w omawianym zakresie) konstruktywnych rozwiązań społecznych w warunkach coraz mocniej zaznaczającego się neoliberalnego upolityczniania edukacji.

Generowaniu sytuacji „nierównych szans” uczniów bardziej uprzywilejowanych pod względem dostępności i możliwości konsumowania kapitału rodzinnego oraz tych pozbawionych tego potencjału w warunkach zunifikowanych wymagań edukacyjnych, przy równoczesnym braku troski oraz społecznego zainteresowania wyrównywaniem środków do ich realizacji, sprzyja rozpowszechnione już zjawisko korzystania tych pierwszych z korepetycji³⁷. Do potrzeby czerpania z innych niż szkolne źródeł wiedzy i umiejętności przekonani są nie tylko uczniowie i ich rodzice³⁸, ale także same nauczycielki, które jak się okazuje w świetle raportowanych tu badań, potrafią w obliczu zbliżających się egzaminów zewnętrznych i dostrzeganych deficytów uczniowskich w wymaganym i kontrolowanym zakresie zalecać skorzystanie z usług szarej strefy korepetytorów³⁹:

Często się zdarza, że uczeń ma problemy w nauce i rodzic, który;; przychodzi właśnie z takim pytaniem, co powinien poczynić, to też nie ukrywam, że czasem

³⁶ J. RUTKOWIAK: *Nauczyciel interpretatorem...*, s. 249.

³⁷ Zjawisko istnienia tzw. szarej strefy korepetycji (obok jeszcze innych wyodrębnionych rynków edukacyjnych) zostało zauważone i scharakteryzowane już przez kilku rodzimych badaczy, m.in. przez Zbigniewa Kwiecińskiego (Z. KWIECIŃSKI: *Zapętlenie kwestii edukacyjnej w sytuacji gwałtownej zmiany jej kontekstu*. W: *Psychologiczno-edukacyjne aspekty przysilenia systemowego*. Red. J. BRZEZIŃSKI, Z. KWIECIŃSKI. Toruń, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2000) i Aleksandra Nalaskowskiego (A. NALASKOWSKI: *Czy przyszłość jest wyzwaniem dla edukacji? (Gdy nie jest nim nawet terażniejszość)*. W: *Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*. Red. J. GNITECKI, J. RUTKOWIAK. Warszawa-Poznań, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, 1999).

³⁸ Występowanie takiego przeświadczenia u uczniów i ich rodziców oraz brak wiary w efektywność pracy szkoły pokazuje Elżbieta Putkiewicz. Kierując się chęcią powiększenia szans na „sukces” edukacyjny swych dzieci, rodzice korzystają z pozaszkolnych form ich edukowania. E. PUTKIEWICZ: *Korepetycje – szara strefa edukacji*. Warszawa, Instytut Spraw Publicznych, 2005, s. 120.

³⁹ Jawne i bezceremonialne sugerowanie przez nauczycieli potrzeby korzystania przez uczniów z korepetycji ujawniają również przywoływane już przeze mnie badania P. Mikiewicza. Skłonność ta odsoniła się zwłaszcza w okolicznościach, w których młodzi ludzie stają przed perspektywą egzaminów zewnętrznych (w przypadku badanej młodzieży – matur). Wówczas korepetycje te w oczach nauczycieli są niemalże niezbędne. P. MIKIEWICZ: *Społeczne światy szkół średnich...*, s. 174.

temu rodzicowi sugeruje się, że dziecko powinno dodatkowo jeszcze pracować w domu. **Sugeruje się korepetycje dziecku**, że;; nie będzie takiej możliwości, ponieważ nie ma tylu dodatkowych godzin nauczyciel, żeby poświęcić tylko czas temu dziecku, i wprost, otwarcie mówi się temu rodzicowi, że taka praca byłaby dla tego dziecka wskazana. Jeżeli teraz zdarza się tak, że rodzic nie może sobie takiej;; formy opłacić, no to jest właśnie taka rozmowa, że dobrze, dana pani ma wtedy i wtedy dodatkowe zajęcia, można ewentualnie na te dodatkowe zajęcia przyjść, ale zawsze sugeruję, że to jest tylko 45 minut i na tych 45 minutach nie będzie tylko państwa syn czy państwa córka, ale będzie dodatkowo 20 dzieciaków (J:ND:17:SP i G).

W cytowanym fragmencie wypowiedzi ponownie ujawnia się skłonność nauczycieli do czerpania z zasobów rodzinnych uczniów (także i tych ograniczonych), argumentowana deficytami szkolnych warunków do wyrównywania braków ucznia w określonym i wymaganym zakresie. Pojawia się tu – podobnie jak u innych badanych – świadomość niewydolności szkoły w wypełnianiu oficjalnie stawianych jej celów i wymagań – także w wymiarze wyrównywania szans edukacyjnych wszystkich uczniów. Można więc powiedzieć, że potrafi ona „docierać” z wiedzą tylko do tych „zmotywowanych” uczniów i kształcić w większości umiejętności dzieci posiadających odpowiedni kapitał, uzdalniając ich do sprostania oczekiwaniom dzisiejszej szkoły, która jak się okazuje, pozoruje powszechne nauczanie uczniów.

Wskazywaniem źródeł oraz demaskowaniem przejawów działań pozornych w edukacji szeroko zajmuje się Maria Dudzikowa. W jednym z ostatnich opracowań omawiających te kwestie pokazuje, w jaki sposób podejmowane od wielu lat decyzje zarządzających systemem edukacji władz generują pojawianie się działań pozornych w edukacji. Dokonując obszernego omówienia mechanizmów, które je wywołują, przytacza m.in. wyróżnione przez Zbigniewa Kwiecińskiego właściwości przekształceń oświatowych, wprowadzanych przez zmieniające się niestannie ekipy rządzące. Wśród licznych wskazań znalazło się tam wzmocnienie mechanizmów selekcji społecznej pod hasłem wielkich obietnic wyrównywania szans⁴⁰. Naświetlone przez przywołanego autora „mętne wizje” i niespełnione obietnice dają M. Dudzikowej podstawy do orzekania, że system edukacji tkwi w świecie pozorów, a wyłaniający się także z analizowanych przeze mnie nauczycielskich opowieści miraż równych szans edukacyjnych każdego ucznia jest tego przejawem.

W mojej interpretacji utrzymywanie tego stanu rzeczy (mam tu stale na myśli służące *reprodukcji* podtrzymywanie nierówności oraz iluzorycznego podziału na uczniów „zdolnych” i „niezdolnych”, bez ujawniania prawdziwego

⁴⁰ M. DUDZIKOWA: *Użyteczność pojęcia działań pozornych jako kategorii analitycznej. Egzemplifikacja z obszaru edukacji (i nie tylko)*. W: *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Red. M. DUDZIKOWA, K. KNASIECKA-FALBIERSKA. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013, s. 38–39.

kryterium rozstrzygania, którym wydaje się daleko bardziej dysponowanie (lub nie) możliwościami – kapitałem uzdalniającym ich do sprostania stawianym im wymaganiom – aniżeli ich cechy wrodzone) generuje jeszcze inne konsekwencje wprowadzanych rozwiązań politycznych, gospodarczych oraz społecznych. Zdaniem (przywoływanego przez Bogusława Śliwerskiego) Stanisława Bortnowskiego⁴¹ pauperyzowani i wyzyskiwani już od jakiegoś czasu nauczyciele, naznaczeni koniecznością uznawania misyjności oraz służebności społecznej wykonywanego zawodu, pozbawiani są realnych i prawomocnych możliwości upominania się o godne warunki pracy oraz płacy. Wierząc słowom autora i przyznając słuszność jego stanowisku, można powiedzieć, że dzięki istnieniu szarej strefy korepetycji niektórzy spośród nich znaleźli szanse wyjścia poza tak wyznaczone ramy funkcjonowania. Nie bacząc na niebezpieczeństwa, jakie zdaniem Aleksandra Nalaskowskiego wpisane są w istnienie tego rynku, a które polegają m.in. na ostatecznym deprecjonowaniu szkoły jako miejsca rozwoju⁴², wykorzystują go dla własnych celów – jedni czynnie uczestnicząc w nim dla podnoszenia swego statusu materialnego, inni zaś chętnie opierając na nim przypisywane im efekty nauczania (podtrzymując tym samym pozór wydolności własnej oraz szkoły w tym zakresie). Wydaje się, że przebija się tu postawiona przez Henrykę Kwiatkowską teza (choć wypowiedziana w kontekście stwierdzonej opieszałości i braku reakcji nauczycieli na pojawiające się zmiany, co owocuje pozorowaniem działań w nowym układzie społecznym i ograniczaniem zaangażowania) o istnieniu poważnego problemu pozorowania pracy nauczyciela, a co za tym idzie – samej szkoły. „Z oglądu zewnętrznego może się wydawać, że wszystko jest w normie. Tymczasem spostrzegana aktywność, a nawet ich [nauczycieli – M.Z.-B.] nadaktywność nie jest wynikiem rozumienia przemian kulturowo-społecznych w makroskali czy zmian dokonujących się w mikroskali (przemiany polityczne w naszym kraju, zmieniające się warunki działania nauczyciela, patologia środowisk dzieci i młodzieży)”⁴³. Na źródła dostrzeżonego przez H. Kwiatkowską stanu rzeczy dobitnie wskazuje m.in. B. Śliwerski. Dokonując wielokrotnych i wnikliwych analiz kondycji polskiego systemu oświaty oraz krytycznej analizy poczynań politycznych ostatniego ćwierćwiecza w Polsce, autor ten przekonuje, że to administracja oświatowa, której celem jest sterowanie i zawładnięcie wszystkimi sferami zawodowego funkcjonowania nauczycieli, wręcz zobowiązuje ich do wykonywania w nadmiarze działań pozornych, tworząc jedynie iluzję profesjonalnej autonomii. W oświacie nastawionej „na wynik”, w której „najlepiej »sprzedają«

⁴¹ S. BORTNOWSKI: *Spór ze szkołą*. Kraków, Wydawnictwo Literackie, 1982, za: B. ŚLIWERSKI: *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2015, s. 342–343.

⁴² A. NALASKOWSKI: *Czy przyszłość jest wyzwaniem...*, s. 179.

⁴³ H. KWIAWKOWSKA: *Tożsamość wychowawcy...*, s. 24.

się wybitne osiągnięcia (sukcesy olimpijskie) uczniów⁴⁴, ceni się pedagogów pracujących z dziećmi wybitnie zdolnymi i odznaczającymi się samodzielną pasją uczenia się oraz posiadającymi wsparcie środowiska rodzinnego. Wobec powyższego wątpliwą wartość ma więc praca tych, „którzy nie pracują z dziećmi wybitnie zdolnymi, ale porażonymi głęboką patologią ich środowiska życia (biedą, zaniedbaniem, rozpadem więzi rodzinnych itp.), z uczniami mającymi szczególnie negatywne doświadczenia w ich dotychczasowym trudzie życia⁴⁵ lub tymi zwanymi „przeciętnymi”. W kontekście prowadzonego przez B. Śliwerskiego wywodu odsłaniające się w nauczycielskich narracjach, a ukazane przeze mnie nieco wcześniej przychylne postrzeganie przez badane osoby pracy z uczniami w *dobrych klasach* wydaje się tutaj odnajdywać swój grunt.

Biorąc pod uwagę przytoczone ustalenia badawcze oraz przedstawione interpretacje przeprowadzonych wywiadów, można powiedzieć, że nauczyciel nierozumiejący szerszego kontekstu nowej rzeczywistości i mechanizmów w niej działających⁴⁶ (a jak się okazało – mający tendencję do kierowania się pierwotnymi, częściowo ukształtowanymi w odmiennych jeszcze realiach społeczno-polityczno-kulturowych wzorcami jej postrzegania, rozpoznawania i działania) oraz uczestniczący w pozorowaniu wyrównywania szans edukacyjnych staje się często rzeczywistym narzędziem *reprodukcji*.

Oprócz opisywanych wcześniej skłonności do wspierania się istniejącym rynkiem korepetycji niektóre rozmawiające ze mną osoby odstąpiły (podobnie jak te badane przez J. Rutkowiak⁴⁷) chęć oraz gotowość „uprawiania życia

⁴⁴ B. ŚLIWERSKI: *Myśleć jak pedagog*. Sopot, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2010, s. 67.

⁴⁵ Ibidem.

⁴⁶ Osadzone w swych mikroświatach zawodowych oraz własnych ich interpretacjach nauczycielki wydają się nie dostrzegać prawdziwej natury zjawisk występujących w makroświecie. Przykładem jest zjawisko korepetycji, które mocno rozrosło się w neoliberalnej rzeczywistości i które coraz bardziej (jak sama ideologia) zaznacza się w naszym kraju. O następstwach toczącego się procesu bezwzględного utowarowienia edukacji mówi Guy Standing, stwierdzając, że niemalże w całym zachodnim świecie korepetycje stały się „wielkim biznesem” jako usługa zapewniająca korzystającym z niej dzieciom przewagę w konkurencji o miejsca w najlepszych szkołach, na uniwersytetach czy w dobrze prosperujących firmach. Rodzice tych dzieci corocznie ponoszą ogromne koszty finansowe z tego tytułu. Rośnie również liczba międzynarodowych koncernów sprzedających usługi edukacyjne, intensywnie „zabiegających o dotacje państwowe i możliwości zastąpienia kurczących się dotacji dla szkół publicznych. Neoliberalne państwo bardzo chętnie im w tym pomaga” (G. STANDING: *Karta prekariatu*. Przeł. P. JUSKOWIAK. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2015, s. 71). Zdaniem angielskiego ekonomisty na świecie toczy się walka o zysk, w której przemysł edukacyjny zaczyna odgrywać niebagatelną rolę. Zamieniany w agresywną sferę rywalizacji przekierowuje on swoje zasoby z zadań dotyczących kształcenia do działów sprzedaży, reklamy i lobbingu. Pokazując społeczne konsekwencje tych procesów, profesor naświetla m.in. rosnącą liczbę osób marginalizowanych, czy wręcz karmionych fałszywymi złudzeniami i nadziejami edukacyjnymi.

⁴⁷ J. RUTKOWIAK: *Neoliberalizm jako kulturowy kontekst kształtowania się tożsamości współczesnego nauczyciela. Ku problematyce oporu i odporu edukacyjnego*. W: E. POTULICKA, J. RUTKOWIAK: *Neoliberalne uwikłania edukacji...*, s. 211.

konsumpcyjnego”. W tym wypadku, jako pełnoprawne obywatelki globalnie konstruowanego świata, zgłaszają zapotrzebowanie na podnoszenie materialnych standardów swego życia:

[...] *mieszkamy, jak się to mówi, w centralnej Europie, i jesteśmy w Unii, i mamy tylko jedno życie, więc życie nie ma polegać na wegetowaniu „od-do”, tylko powinno mi też dostarczyć choć trochę przyjemności, a na nie muszę mieć pieniądze. Moje hobby – fotografia – nie jest takie tanie. Owszem, mogę sobie poradzić zwykłym aparatem, ale człowiek później ma wymagania i potrzebuje lepszego sprzętu, żeby lepsze zdjęcia robić* (M:ND:12:SP).

Takie i inne pokusy rodzić się mogą na kanwie (jak już zaznaczałam) odsłaniającej się gotowości badanych do porzucania romantycznej wizji nauczyciela poświęcającego się bezinteresownie dla dobra innych. Mogą także stać się pobudką do czynnego uczestnictwa w rynku szarej strefy edukatorów lub do jego wspierania. Dzieje się tak, kiedy nauczyciele (podobnie jak moja rozmówczyni) chcą dzięki jego istnieniu wywiązywać się z formalnie stawianych im oczekiwań oraz dzięki temu wzmacniać swoją pozycję w szkolnym *polu*.

Znakiem istnienia w *polu* edukacyjnym sytuacji nierównych szans uczniów „niewyposażonych” (w kapitał) są te nauczycielskie opowieści, które pokazują uprzywilejowaną pozycję uczniów „wyposażonych” – zaopatrzonych w kapitał – oraz możliwości korzystania przez nich z bogatej oferty rynku komercyjnego. Sytuacja ta jest dobrze znana moim rozmówczyniom i dostępna ich percepcji:

*Ja mam w tej chwili w klasie rodziny dobrze radzące sobie materialnie, to jest też istotne, że mi się takie trafiły, dlatego **chodzą na takie zajęcia dodatkowe**. W momencie jak... tamta klasa, np. było też, było **trochę takiej biedy** po prostu, **to i też nie było tych zajęć**, prawda* (M:ND:9:SP).

[...] *te dzieci: kurs tańca, dodatkowe języki w szkołach językowych, jakieś tu garncarstwo, tu to, a tu to, szkoły muzyczne bardzo często, więc oni mają oprócz tego też bardzo bogato wszystko usiane i też bardzo często **te ambitne dzieci**, może czasami za ambitne, **bo ambitnych rodziców**, no jak wyjeżdżają rano, to wracają też czasami wieczorem do domu (-) i tak to wygląda* (K:ND:13:G).

Analizując ich wypowiedzi, zauważyć można, że zasług w rozwoju indywidualnych „talentów”, specjalnych uzdolnień uczniów oraz ich zainteresowań nauczycielki nie przypisują szkole, ale właśnie stworzonym możliwościom ich „szlifowania” w ramach kształcenia pozaszkolnego, niedostępnego jednak dla każdego ucznia – nie z uwagi na brak posiadania owych wyjątkowych i wrodzonych zadatków (czym w opinii Bourdie często tłumaczy się ferowane werdykty przesądzające o wykluczeniu), ale ze względu na niekorzystne umiejscowienie

społeczne i związane z nim deficyty potencjału w różnych zakresach (ekonomicznym, społecznym czy kulturowym):

[...] **rodzice dbają teraz o tą edukację i muzyczną, uczniów dużo gra na instrumentach, gdzie jeszcze;;; dawniej nie było nawet mowy, na trąbce, na saksofonie u nas grają, tak że jest to takie... No i poziom np. gry na gitarze np. młodzieży czasami nawet;;; no taki bardzo, bardzo wysoki. Widać, że młodzież teraz jakby w inną stronę teraz idzie i te zainteresowania mają takie;;; bardziej e;;; no (-) powiedzmy – tak szeroko pojęte artystycznie, **pozaszkolne. Zainteresowań dużo mają, tylko że nie jest tak właściwie, jak parę lat temu, że tylko ta szkoła była jedynym miejscem, kiedy się realizowało zainteresowania uczniów.** (-) Nie mówię, że to źle, bo właściwie, jak się tak porównuje poziom, jeszcze jak ja chodziłam do szkoły, to poziom muzyków, czyli tej młodzieży, która grała na instrumentach, a teraz tej młodzieży, jest zdumiew... dużo wyższy tak naprawdę w tak młodym wieku. **Przez to właśnie zainteresowanie;;; rodziców e;** jakby **rozwojem ucznia, znaczy swojego dziecka** [...] (A:ND:11:SzPG).**

Zilustrowana zamieszczonym fragmentem wypowiedzi optyka moich rozmówczyń przekonuje do zauważonej przez Marię Dudzikową tezy Marzeny Żylińskiej, że na skutek koncentrowania się w szkole głównie na podnoszeniu uczniowskiego poziomu zdawalności testów, z nauczycielskiego widnokregu znika uczeń z jego indywidualnymi zadatkami⁴⁸.

Nie wszystkie spośród badanych osób w sposób jednoznacznie pozytywny postrzegają potęgujące się ich zdaniem korzystanie niektórych uczniów z coraz liczniejszych form pozaszkolnej edukacji. Niektóre z moich narratorek odczytują to jako branie udziału w „wyścigu szczurów”. Zamieszczony dalej fragment wypowiedzi jednej z nich (nie jest jedyną, która werbalizuje swoje przekonanie o mającym miejsce wśród uczniów „wyścigu”) daje podstawy do odczytania istnienia w świadomości nauczycielek toczącej się walki o kapitał i przyszłe dobre umiejscowienie (zgodnie z ustaleniami Bourdieu należy się spodziewać, że w niektórych przypadkach – uprzywilejowane) w strukturach społecznych już na poziomie wczesnej edukacji. Nauczycielki tego szczebla kształcenia przyznają, że już od etapu przedszkolnego dzieci rodziców posiadających odpowiednie zasoby posyłane są na różne dodatkowe zajęcia pozaszkolne:

[...] **wyścig szczurów się zaczyna, powiem bardzo brzydko. I to nawet nie jest wyścig szczurów między uczniami, NIE, NIE, NIE, to jest wyścig szczurów między nauczycielami, między rodzicami, bo posyłają dzieci na milion różnych przedmiotów** [...] (A:ND:16:SP i G).

⁴⁸ M. ŻYLIŃSKA: *Na czym powinien polegać przewrót kopernikański w edukacji?* W: *Rozwój i edukacja. Wielkie przewartościowanie*. Red. J. SZOMBURG. Gdańsk, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, 2011, s. 88, za: M. DUDZIKOWA: *Użyteczność pojęcia działań pozornych...*, s. 57.

Cytowany fragment wypowiedzi jednej z rozmówczyń przekonuje o tym, że nie tylko dzieci i rodzice biorą udział w wyścigu, ale i nauczyciele walczą o przetrwanie i dobrą pozycję w *polu* bądź jej utrzymanie.

Choć badane osoby nie mówią wprost o urzeczywistnianiu się zjawiska *reprodukcji*, to jednak wydaje się, że nie są im obce niektóre mechanizmy jej działania. Zauważają, że to dobrze umiejscowieni i usytuowani w przestrzeni społecznej rodzice – posiadacze różnych typów kapitału – są także (obok władz szkolnych, samych nauczycieli, a nawet mediów rozpowszechniających opinie o szkołach i informacje⁴⁹ na temat istniejących rankingów⁵⁰) katalizatorami rozpoczynającej się już w dzieciństwie walki o jego utrzymanie. „Szkoła nierównych szans” staje się odpowiednim miejscem omawianych rozgrywek, gdyż, jak widać i jak powiada Bourdieu, *reprodukcja* może dokonywać się za jej pośrednictwem i dzięki jej działalności.

Prowadzone przeze mnie analizy opowieści o codziennych doświadczeniach zawodowych nauczycielek oraz własnych ich odczytań pozwalają na nakreślenie istniejących w nauczycielskich narracjach dwóch światów możliwości edukacyjnych uczniów. Pierwszy – to „świat potencjalnych możliwości”, barwny, zachęcający przez otwierające się we wczesnym dzieciństwie drzwi do wkroczenia na jego teren tych, którzy zostali (na mocy przynależności do społecznie uprzywilejowanych i dominujących) do tego predestynowani i którzy mogą w nim skorzystać z kolorowej palety ofert edukacyjnych. Ich elitarne usytuowanie społeczne uprawnia i uzdalnia do pokonywania kolejnych etapów w „dobrym towarzystwie”. Przy wsparciu spokrewnionych z nimi obywateli tego świata (zazwyczaj zaopatrzonych w różne rodzaje kapitału rodziców) mają możliwość wspinania się na szczyt hierarchii społecznej – kończenia „dobrych szkół”, prestiżowych studiów, aby w końcu zajmować posady zapewniające nie tylko wysokie utrzymywanie się na drabinie społecznej, ale również zachowywanie lub pomnażanie kapitału.

Drugi – to „świat ograniczonych możliwości”, szary i płaski, łatwo w nim o potknięcia na pojawiających się nierównościach i przeszkodach. Piętrzące się w nim trudności potęguje brak wsparcia i wyposażenia jego obywateli w kapitał, który ułatwiłby jednostkom i uzdolnił je do skutecznego ich pokonywania. Ów

⁴⁹ Publiczne udostępnianie wyników egzaminów uzyskiwanych przez uczniów poszczególnych szkół oraz tworzenie w ich oparciu rankingów placówek stanowi według J. Rutkowiak dowód na istnienie i realizację edukacyjnego programu ekonomii korporacyjnej. Zdaniem autorki neoliberalne makroz zasady przechodzą w mikroskalę i stają się wyznacznikiem jakości życia jednostek. Dotyczy to również głównych podmiotów edukacji – uczniów, nauczycieli, rodziców, a także ludzi zarządzających edukacją, którzy poddając się im, zaczynają odczuwać potrzebę niezdrowego współzawodnictwa i rywalizacji, co uważane jest za cenne w neoliberalnym układzie społecznym. J. RUTKOWIAK: *Neoliberalizm jako kulturowy kontekst...*, s. 206–209.

⁵⁰ Por. J. DANILEWSKA: *Edukacyjny doping ery globalizacji – czy potrafimy go zrównoważyć? W: EADEM: Wspólnota pedagogicznego niepokoju*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2008.

brak kapitału nie pozwala zbliżyć się do oddalonych szczytów edukacyjnych, dostępnych głównie członkom „świata potencjalnych możliwości”.

„Świat ograniczonych możliwości” ucznia wydaje się przenikać umiejscowienie nauczycielek w szkole postrzeganej ich oczyma jako „gorszy świat edukacji”, w którym jedni i drudzy nie mają szans na dobre lokaty w *polu* edukacyjnym. Większego dramatyizmu nabiera w nim jednak umiejscowienie edukowanych jednostek, które z uwagi na brak możliwości wspomagania się rodzinnym kapitałem (różnego typu) nie są w stanie osiągać zadowalających wyników w nauce oraz spełniać innych oczekiwań szkoły i swoich nauczycieli. Skazani są na „dziedziczenie” niekorzystnych zjawisk społecznych oraz ekonomicznych, które dotknęły wcześniej ich rodziców, co w mojej interpretacji ujawniają nauczycielskie opisy „codziennego życia szkoły”.

Odsłonięte w trakcie wywiadów istnienie dwóch światów możliwości edukacyjnych uczniów ma swoje odzwierciedlenie w teoretycznej myśli Bourdieu. Przekonuje on o istnieniu podziałów społecznych na dominujących i zdominowanych, wybranych i wyliminowanych, na uprzywilejowanych oraz pozbawionych szans na uprzywilejowaną pozycję w *polu* zobiektywizowanych relacji. Linię tego podziału wyznacza posiadanie różnych odmian kapitału – dominujący ci, którzy są w niego zaopatrzeni, a zaakceptować swoje niekorzystne usytuowanie społeczne muszą ci, którzy go nie posiadają. Koegzystencja dwóch światów możliwości edukacyjnych wydaje się opierać właśnie na tej istocie społecznego rozwarstwienia, na mocy której (oraz w oparciu o wytwarzane i zbiorowo aprobowane kryteria ze „świata potencjalnych możliwości”) wyklucza się tych, którym nie było dane już na progu rozpoczynającej się edukacji posiadać symbolicznego kapitału (powstającego w efekcie łączenia się i przekształcania różnych typów kapitału). W świecie tym mogą zaistnieć jednostki obdarzone tego rodzaju potencjalnością.

6.8. Bezradność nauczycieli jako „pożywka” dla reprodukcji

Spoglądając na szkołę i urzeczywistniającą się za jej pośrednictwem *reprodukcję*, w tym miejscu powrócę jeszcze raz do kwestii nierozwiązywalności problemów, jakie pojawiają się w codziennym życiu zawodowym moich rozmówczyń. Opowiadają one głównie o problemach z uczniami i ich rodzicami. Nieco rzadziej mówią natomiast o problemach, a raczej konfliktach z dyrektorem lub innymi nauczycielami. Generalnie problemy ujawniają się w sferze nauczania i wychowania. W pierwszym przypadku dotyczą kłopotów nauczycielek pojawiających się na skutek przejawianych trudności uczniów w nauce, a ściślej – w opanowaniu określonych treści programowych oraz umiejętności, w drugim zaś – całego spektrum szkolnych zachowań ocenianych jako niewłaściwe i nie do zaakceptowania w świetle normatywnych uregulowań.

Chociaż powszechnie moje rozmówczynie deklarują, że w sytuacjach problemowych zwracają się o pomoc do pedagoga szkolnego oraz specjalistycznych poradni, wielokrotnie wspominają o towarzyszącym im poczuciu osamotnienia w obliczu pojawiających się trudności:

*To są właśnie (-) tragiczne sytuacje, które cały czas jakby udowadniają nam, że w sytuacjach trudnych tak naprawdę nauczyciel zostawiony jest sam sobie. To mnie zasmuca, bo ja nigdy nie wiem, co mnie spotka. To jest praca z ludźmi, to jest praca z żywymi dziećmi, z żywymi rodzicami, może być różnie, może być naprawdę różnie. [...] Mało z tego e;; **nasze władze oświatowe e;; mamy poczucie** i ja mam bardzo mocne poczucie takie, że gdyby nie daj Boże się coś stało, bo każdy ma prawo popełnić błąd albo mieć sytuację trudną, **tak naprawdę nie mamy oparcia**. E;;; myśmy w tym roku mieli takie;;; sytuacje;;; gdzie koleżanki miały **bardzo trudne** sytuacje takie;;; **z rodzicami** niektórymi, z dziećmi, i nie ma zaplecza, nie ma prawa, w którym by nauczyciel cokolwiek mógł zrobić. Tak naprawdę dochodzimy do pewnego momentu, po czym wyczerpujemy wszystkie zasoby prawne i wtedy jest: „**Radź sobie sam nauczycielu kochany**”, a nie daj Boże noga ci się powinie, to jest zawsze pytanie: „Gdzie był nauczyciel?” (A:ND:6:SP).*

*[...] Ja jestem jeszcze tutaj najmłodsza, więc wiadomo, że tam mogą liczyć na pomoc, ale jeżeli ym;;; **jeżeli są jakieś problemy**, to wydaje mi się, że ten **nauczyciel pozostaje ym;;; jest sam z tym** (---) (D:NK:2:SP i G).*

Mówią także o odczuwanym braku profesjonalnego wsparcia w sytuacjach odczytywanych jako trudne:

*[...] wakacje służą naszej regeneracji, bez tego byśmy poszaleli, bo **nie mamy żadnej pomocy ani psychologicznej**, ani jeżeli chodzi o głos e;;; żadnego wsparcia takiego, aby psychicznie to wszystko wytrzymywać (M:ND:12:SP).*

Równocześnie dla większości badanych osób charakterystyczne jest przekonanie o tym, że nauczyciel powinien próbować sam zmierzyć się z problemem i samodzielnie sobie z nim poradzić:

[...] raczej starałam się takie problemy swoje rozwiązywać w miarę możliwości sama, tam no. Jeżeli był problem wychowawczy, taki już naprawdę bardzo, to najpierw się starałam sama w klasie [...] (K:ND:18:SP).

Ileś miesięcy dawałam sobie czas, żeby poradzić sobie samej z tym dzieckiem (M:ND:12:SP).

Ja najpierw próbuję z dzieckiem coś zrobić, jeżeli się nie da, to jest wzywany rodzic i jest rozmowa z pedagogiem albo psychologiem, bo mamy pedagoga i psychologa w szkole (B:NK:7:SP).

Nie dostrzegając w rodzicach swoich sprzymierzeńców⁵¹, w poczuciu osamotnienia i braku profesjonalnego wsparcia, a jednocześnie w przekonaniu o powinności radzenia sobie z wszelkimi pojawiającymi się problemami, moje rozmówczynie przyznają, że niejednokrotnie nie potrafią pokonywać rodzących się trudności. W większości rozpoznają to w kategoriach swojej porażki, zwłaszcza że poświęcany na to czas uznają za strwoniony, niepomyślnie spożytkowany kosztem *dobrych uczniów*:

[...] bo przecież **cierpi na tym cała klasa, TO MNIE TEŻ BOLI, ŻE w zawodzie nauczyciela później jest tak, że *dobrzy uczniowie cierpią*, ponieważ nie poświęca się im tego dodatkowego czasu, bo jest on spożytkowany na tych *uczniów ciężkich, z problemami*** (D:NK:2:SP i G).

Nauczycielskie narracje bogate są w opisy sytuacji trudnych, w których badane próbują działać w oparciu o swoje sposoby ich rozwiązania, jednak bez zadowalającego skutku w postaci zrównoważenia szans wszystkich uczniów w zakresie możliwości sprostania stawianym im wymaganiom szkolnym:

[...] dla mnie jest największym problemem tłumaczenie tego, że naprawdę wszyscy są w stanie wszystkiego się nauczyć, jak tylko chcą, jak tylko chcą, ale to są tylko **takie blokady znowu samych rodziców, którzy też *pewnie wynieśli to ze swojej edukacji***, bo to głównie mówią ci rodzice, którzy sami mieli problemy z danym przedmiotem. No ale wiadomo, zdarzają się rodzice, którzy w ogóle nie są zainteresowani, ale ja już odrzucam takie sytuacje, bo dla mnie to już tam zwykle wiąże się z jakąś tam patologią, z trudniejszymi sytuacjami życiowymi. No i tutaj trudno;;; trudno od takich **rodzin, które w ogóle są niewydolne**;;; (-) **wychowawczo** nawet wymagać, aby oni motywowali dzieci do tego;; do pracy, jak tam w ogóle jest problem, żeby to dziecko do tej szkoły chodziło. No i takich rodziców też jest trochę, ale to tak jak mówię, to jest taki margines. **Wtedy się więcej z tym dzieckiem pracuje i w ogóle się tego rodzica w tą motywację nie wciąga**, no bo;;; tam są inne problemy. Ten rodzic e;; nie jest w stanie myśleć o tym, czy dziecko osiąga dobre czy złe wyniki w nauce. To jest bardzo smutne, bo mh;; no;;; czasem to aż serce boli, jak;;; mam taką jedną dziewczynkę, która jest naprawdę zdolna z matematyki. Ona potrafi miesiąc nie być w szkole, **stłuchać jednej mojej lekcji** i trafia na kartkówkę, i pisze mi kartkówkę na 3, co według mnie naprawdę w gimnazjum jest y;;; **naprawdę trzeba słuchać i mieć tą wiedzę dosyć łatwo przyswajalną**. Ale ma bardzo słabe te oceny, bo mama twierdzi, że jak dziecko nie chce iść do szkoły, to nie idzie. No;; często mama zrzuca jakąś tam opiekę nad młodszym rodzeństwem na to dziecko i to dziecko nie chodzi do

⁵¹ Podobne ustalenia przedstawiła w swoim opracowaniu Beata Zamorska, pokazując, że rodzice widziani okiem badanych przez nią nauczycieli nie są dla nich sprzymierzeńcami w rozwiązywaniu problemów uczniów, lecz raczej z uwagi na swoją nieudolność wychowawczą przyczyniają się do niepowodzeń swych dzieci. B. ZAMORSKA: *Nauczyciele. (Re)konstrukcje bycia-w-świecie edukacji*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSW, 2008, s. 177.

*szkoły tylko dlatego, że zajmuje się tym rodzeństwem. No to już tak jak mówię, to już są inne problemy;;; inne;;; inne jakieś takie relacje. **Wtedy pracuję tylko i wyłącznie z uczniem, staram się jego zmotywować czy ją zmotywować. Tylko że tutaj jest taka trochę syzyfowa praca** [...] (K:ND:15:G).*

W nauczycielskiej optyce główną i obiektywną przyczyną nierozwiązywalności problemów jest niesprzyjająca sytuacja dziecka, wobec której moje rozmówczynie czują się bezsilne. Wiąże się ona z określonymi cechami rodziny oraz postawami rodziców. Wśród najczęściej wymienianych przez nauczycielki są: kłopoty ekonomiczne rodzin dotkniętych m.in. utratą zatrudnienia i brakiem materialnych zasobów, niewydolność wychowawcza rodzin i występowanie w nich patologii oraz negatywnych wzorców zachowania i postępowania, niechętnie współpracujący i niechętnie godzący się z propozycjami działań nauczyciela rodzice, w oczach badanych zaniedbujący swoje pociechy, często postępujący nawet wbrew nauczycielkom i w ich ocenie – wbrew dobru dziecka:

*No i to jest **najcięższa sytuacja, kiedy rodzice taki czynny opór stawiają i tutaj wtedy nauczanie jest rzeczą naprawdę; ciężką, ciężką** (K:ND:15:G).*

W historiach o uczniach nauczycielki wiele miejsca poświęcają charakteryzowaniu także ich problemów rozwojowych lub zaburzeń generujących codzienne problemy na lekcjach, wobec rozwiązywania których oraz kompensacji one i szkoła również okazują się mało efektywne:

*Dwa razy miałam takie dziecko z ADHD. Teraz jest w piątej klasie chłopczyk, ale po prostu rodzice są wtedy takiego dziecka niesamowicie wyczuleni z akceptowaniem tego, co powie, jak się zachowa, a on... **Jest strasznie, to jest orka na ugorze mieć takie dziecko** po prostu w klasie, a takie dzieci są, coraz więcej jest takich dzieci z różnymi takimi... **do zwykłych szkół dają takie dzieci**. W tamtym roku miałam... umordowałam się niesamowicie w tamtym roku, w klasie pierwszej dostałam dziecko z taką y;;; wrodzone;;; jak to się nazywa? Taka faza poalkoholowa, że matka po alkoholu urodziła dziecko. No i to dziecko zachowywało się trochę jak dziecko z ADHD, trochę jakby upośledzone. Trafiło do nas do szkoły i, i, i dopiero rok czasu, dopiero po badaniach, dopiero wyszło właśnie... dopiero psychologowie stwierdzili, że nie miał tej bruzdy wykształconej tutaj, że to dziecko ma... chyba syndrom FAS się nazywa. No i dopiero po roku poszedł do szkoły integracyjnej, **do specjalnej szkoły poszedł**, ale rok czasu... dzieci nie rozumieją jego zachowania, a nawet jak rozumieją, prawda, to te **dzieci spontanicznie reagują czasem... moja reakcja jest taka, że on dokucza innym dzieciom, będzie dokuczał**, bo on coś zabiera, no to nagle rzuci cały piórnik do tyłu, cały piórnik polecą, no i, no i **TEUMACZ DZIECIOM, ŻE ON MA ADHD CZY COŚ W TYM RODZAJU** i on może tym piórnikiem rzucić. A **PRZYJDZIE RODZIC I POWIE, ŻE ON SOBIE NIE ŻYCZY TAKIEGO DZIECKA** w klasie i takie zamknięte koła się tworzą. No i jest to **borykanie się** takie. Na ile się to*

da jakoś wyciszyć, to się da, ale to jest... no **niesamowite problemy** wtedy takie są (Z:ND:5:SP).

Skarżąc się na bezsilność i brak możliwości sięgania po skuteczne rozwiązania, nauczycielki odsłaniają przy tym, że poszukując ich, najczęściej zwracają się ku rozwiązaniom doraźnym, czasem „półśrodkom”, przynoszącym co prawda w niektórych przypadkach efekt pożądaný, ale krótkotrwały, czy wręcz chwilowy. Kierunek poszukiwań wydaje się zazwyczaj zorientowany behawioralnie i wiąże się z zewnętrznym wywieraniem wpływów oraz nacisków, co okazało się mieć swoje podstawy w habitualnych wzorach percepcyjnych i działaniowych:

*Tej Kasi mi właśnie szkoda, bardzo zdolne dzieci właśnie, a potem, **potem się okazuje, że nie mają tej mobilizacji w domu, nikt im tam nie sprawdza, nie zagląda, czy nawet czy idą do szkoły.** Nie jest jakaś rodzina, żeby była alkoholików, ale po prostu niewydolna wychowawczo, no i takich dzieci z takich rodzin mi jest żal. No i tego Marka mama: „Niech pani robi, co chce, ja nie dam rady”. No. No to robimy czasem tak, że jak **jest pani pedagog, to takie dzieci na chwilę bierze i im pomaga w nauce trochę po lekcjach, żeby odrobiły zadania.** W świetlicy dziewczyny są, też wiedzą o tym, no to też odrabiają z nimi zadania np. jak ja już nie zdążę czy nie pomogę, to mniej więcej w ten sposób sobie jakoś radzimy z takimi dziećmi. Staramy się jedna drugiej w ten sposób pomóc (Z:ND:5:SP).*

***Ja nie wiem, co ja mam z nim począć,** przyprowadzam do klasy, wysyłam ucznia po panią pedagog, żeby ona była z nim albo powiadomiła policję, uczeń okazuje się, ten drugi, **zapomniałam o tym, że też jest uzależniony,** przychodzi z informacją, że nie ma pani pedagog, oczywiście to jest kłamstwem, ten w międzyczasie wychodzi, ja za nim idę, on ucieka, no sytuacje, sytuacje, które, **to jest ta bezsilność nauczyciela,** któremu nie wolno, nie wiem, sprawdzić bagażu, sprawdzić zawartości kieszeni, on o tym doskonale wie, ten uczeń: „no i co, no i co mi pani zrobi?” np. Więc to są na pewno sytuacje trudne (E:ND:3:SzPG).*

[...] my mamy **mało możliwości,** jakichkolwiek możliwości, **żeby ukarać** takie naprawdę ewidentnie złe zachowanie, **więc chwali się** (B:ND:14:SP).

*Ale wiem, że to trochę tak jest, że;; my jako **nauczyciele naprawdę niewiele mamy możliwości takiego typowego zadziałania na ucznia,** tak, bo w **najgorszym wypadku co my zrobimy, no wezwiemy rodzica, no.** No a jak ten rodzic, za przeproszeniem, ma wszystko gdzieś, no to @ @! Na tym się kończy nasze działanie w szkole, tak, no bo jakakolwiek **kara,** którą uczeń otrzymuje, która się wiąże z czymkolwiek, z wykonaniem jakiegokolwiek pracy, jest albo zrobiona przez tego ucznia, albo nie. W ostateczności co ja mogę zrobić? [...] „Niech mi Pani da święty spokój, bo ja dzisiaj nie będę nic robił”. (-) No i trudno, (-) **nad takim stanem rzeczy też trzeba przejść do porządku dziennego** (---) [westchnienie], **iść dalej do przodu** [...] (K:ND:15:G).*

Natomiast faktycznie, jakoś tak **akcja poszła** któregoś roku, kilka lat temu. Taka naprawdę **skomasowana**: y;;; i lekcje wychowawcze, spotkania z pedagogiem, i jakieś tam zastrzone rygory, i oplakatowana cała szkoła, dosłownie, tymi: zakaz palenia, zakaz palenia na klatce schodowej, na, na drzwiach gdzieś tam jakichś przejściowych, na toaletach, wszędzie, i jakoś to poskutkowało, że;;; no i nie ukrywam, że my też wchodzimy do tych toalet i jak widzimy, że oni gdzieś tam ładują się na przerwie pięciominutowej, to JA NA BEZCZELNEGO STOJĘ W TYCH DRZWIACH otwartych i mówię: „Trudno, albo siuracie przy tych otwartych drzwiach;;;, albo zostaje jeden, a reszta wychodzi”. No. No do takich, do takich metod czasami też trzeba się uciec, no. Jak oni już widzą, że ja idę za nimi, to, to nawet nie wchodzi do tej toalety. (-) No. Natomiast przed budynkiem;;; palą, palą. Pół biedy, jak jeszcze się starają tego papierosa gdzieś tam za siebie schować i udawać, że nie;;;; chociaż tak się mu tam dymi, ale zdarzają się też tacy bezczelni, że, prawda, jak on stoi już trzy metry od drzwi wejściowych do szkoły, to tak będzie mi palił prosto w twarz, bo tu już pani nie może nic mi zrobić. Jak ja zgłaszam rodzicom na zebraniu, że palą, rodzic mówi: „NO;;; PANI NO JO WIEM, ŻE ON PALI, ALE CO JO PORADZE NA TO? MY TEŻ PALIMY”. (---) No to co ja będę zmieniać? Świata nie zmienię. O! Z takiego założenia wychodzę, że;;;; mogą się zaharować na śmierć, a, a, a;;; (-) marny skutek to przyniesie (M:ND:1:SZPG).

Ostatni z przytoczonych fragmentów (w mojej ocenie) dobrze ilustruje nieefektywność podejmowanych wysiłków wychowawczych o charakterze wręcz siłowym. W opisywanym przypadku pozbawi godności oba podmioty, gdyż można z niego odczytać zarówno naruszanie przez nauczyciela sfery osobistej ucznia, jak i pogardę ucznia wobec szkolnych ustaleń oraz stojącego na ich straży nauczyciela. Nauczycielka nie poddaje jednak refleksji swoich zachowań i sposobów radzenia sobie w szkole ze „zwalczanym” problemem, widzi natomiast brak wsparcia i niedomagania rodziny w tym zakresie, które ostatecznie upoważniają ją do zaakceptowania bezradności swojej i szkoły. Większość nauczycielek zajmuje w obliczu różnego typu problemów podobne stanowisko, nie zastanawiając się nad sensownością sposobów ich rozwiązywania. W narracjach nieliczne spośród nauczycielek, przyznając się do „porażki”, jednocześnie werbalizują dostrzeżenie własnych błędów czy uchybień. Tor swojej refleksji kierują w tym wymiarze na rodzinę i jej niedomagania.

Wysłuchane przeze mnie narracje, w których nauczycielki ujawniają brak autorefleksji oraz krytycznego oglądu własnych sposobów rozwiązywania szerokiego spektrum problemów, jakie napotykają w swej pracy, a także determinizm, jaki dostrzegają w niekorzystnej sytuacji rodzinnej ucznia, potwierdzający się w obserwowanej nieudolności rodziców w różnych wymiarach i sferach życia, pozwalają na wyrażenie przekonania, że zarówno same nauczycielki, jak i szkoła poddają się racjonalności reprodukcyjnej, pozwalającej utrwalać ustalone podziały na dominujących i zdominowanych.

* * *

Patrząc na dom rodzinny uczniów przez pryzmat problemów zawodowych nauczycielek, można stwierdzić, że wyłania się z nich jego negatywny obraz. Rodzice *uczniów z problemami*, które okazują się mieć szerokie spektrum – od kłopotów w nauce, przez kłopoty z zachowaniem, aż do głębszych zaburzeń utrudniających im szkolne funkcjonowanie – nie są w nauczycielskiej optyce ani ich sprzymierzeńcami, ani sprzymierzeńcami swoich dzieci w ich rozwiązywaniu. Dom rodzinny naznaczony niekorzystnym usytuowaniem społeczno-ekonomiczno-kulturowym, licznymi patologiami życia społecznego, częstokroć w opinii nauczycielek niewydolny opiekuńczo i wychowawczo nie tylko przyczynia się do występowania problemów, ale staje się główną barierą nie do pokonania, jaką nauczycielki napotykać w ich przezwyciężaniu. Takie rozpoznanie sytuacji rodzinnej uczniów determinuje zarówno ich myślenie i przekonanie o zawodowej niemocy w tym zakresie, jak i lokowanie uczniów na pozycjach „straconych” – perspektywicznie skazujących ich na niekorzystne umiejscowienie w hierarchii społecznej, niejako dziedziczone (reprodukowane) w rodzinie. Przyczynia się również do tego, że szkoła jako pewien rodzaj przestrzeni społecznej uczestniczy w reprodukowaniu dystrybucji kapitału kulturowego, a przez to w powielaniu i odtwarzaniu jej istniejącej struktury.

Obraz domu *uczniów z problemami* odtworzony przez nauczycielki w ich narracjach jako środowisko generujące trudności wzmacniany jest przez relacjonowane nieurzeczywistnianie się za jego przyczyną nauczycielskich oczekiwań wobec rodziców. Okazuje się, że traktowani „z góry” i w sposób instrumentalny rodzice rzadko kiedy stają się sprzymierzeńcami nauczycielek; raczej wykazują niechęć nie tylko wobec nauczycielskich oczekiwań, ale także wobec wskazywanych im dróg wspólnego przeciwdziałania problemom. Nauczycielki doznające braku współpracy z *roszczeniowym* i *trudnym* rodzicem, jego niechęci i wrogości, skarżąc się na poczucie osamotnienia w obliczu pojawiających się problemów (a jednocześnie rozpoznając umiejętność samodzielnego poradzenia sobie z nimi jako mile widzianą i pożądaną profesjonalną kompetencję), nie widzą możliwości pomyślnego i gwarantującego powodzenie ich rozwiązywania. Doznając poczucia frustracji na skutek porażek, w przekonaniu o podejmowaniu *daremnego trudu* przypominającego im *szyfrową pracę*, nie podejmują werbalnej autorefleksji nad własnym działaniem. Nieliczne osoby w różnych momentach swoich opowieści zastanawiają się także nad słusznością całego spektrum oddziaływań edukacyjnych, nad ich istotą i celowością w kontekście urzeczywistniania się za ich przyczyną możliwości autentycznego rozwoju każdego dziecka w szkole (nie rozwijam w tym miejscu tego wątku, gdyż staje się on przedmiotem moich rozważań w dalszej części książki). Nieustannie spoglądają jednak na rodzinę jako na główne źródło nauczycielskich problemów i kłopotów.

Konkludując, można powiedzieć, że rozmawiające ze mną nauczycielki od-
słoniły w wywiadach fragment subtelnie działającego mechanizmu *reprodukcji*,
na skutek którego – jak powiada Bourdieu – kapitał podąża ku kapitałowi,
a struktura społeczna ma tendencję do utrzymywania się. Pokazały również, że
reprodukcja ma możliwość urzeczywistniania się za sprawą *przemocy pola szkol-*
nego, pozwalającego na legitymizację nierówności. Na mocy przedrefleksyjnych
założeń oraz „akceptacji” przez nauczycielki świata takim, jakim on jest (chodzi
tu np. o pojawiające się w narracjach przekonanie, że *dobrzy uczniowie z dobrych*
domów trafiają do *wybranych klas* i *dobrych szkół*, a *uczniowie z problemami*
z uwagi na deficyty kapitału rodzinnego nie mają na to szans), szkoła staje się
miejscem dokonywania się *symbolicznego gwałtu*, wywołanego rzeczywistą nie-
równością uczniów w ramach oficjalnej i formalnej równości.

Przemoc symboliczna w polu szkolnym

W rozdziale tym koncentruję się na opisie rozpoznanych przez badane nauczycielki sił dominujących i rządzących w *polu* edukacyjnym. Podejmuję również próbę interpretacji tego, w jaki sposób badane nauczycielki odczytują ich działanie. Opieram swoje rozważania głównie na wyłaniającej się z analizowanego materiału kategorii: obowiązki (a ściślej – subkategorii: obowiązki ciążące), która stała się dla mnie podstawą do mówienia o szkole jako miejscu wywierania *przemocy symbolicznej*.

Zanim jednak swoje interpretacje odniosę do zgromadzonego materiału badawczego, ponownie zwrócę się ku ustaleniom teoretycznym w ujęciu Pierre'a Bourdieu, a dokładniej – ku pojęciu *przemocy symbolicznej*. W myśl tych ustaleń (choć czasem niejednoznacznych) można powiedzieć, że *przemoc symboliczna* polega na narzucaniu członkom danego *pola* (*agensom* zaangażowanym w *grę*) struktur poznawczych w celu tworzenia lub utrzymania określonego uporządkowania świata społecznego. Rozpoznawanie przez jednostki rzeczywistości w oparciu o wytwarzane wzorce ma zachowywać zgodność ze strukturami obiektywnymi i pewnymi prawidłowościami (normami, zasadami) w niej rządzącymi, a także z przekonaniem o słuszności ustalonego porządku. W oparciu o ten porządek i na jego mocy realizuje się dominacja jednych nad drugimi. Warto w tym miejscu zauważyć, że w *polu* szkolnym przybiera to postać dominacji nauczyciela nad uczniami (kwestie z tym związane poruszałam w rozdziale poświęconym *habitusom* badanych nauczycielek), dyrektora szkoły nad nauczycielami i władz oświatowych (różnego szczebla) nad dyrektorami placówek. Przemoc realizowana i odbierana jest tutaj w sposób „obiektywny” – taki jest niejako naturalny porządek rzeczy z uwagi na osadzenia systemowe. Prezentowane zjawisko zostało przez Slavoję Žižeka określone *przemocą obiek-*

tywną, zwaną przez niego także systemową¹ – dostrzegając przenikanie się przemocy systemowej i strukturalnej, autor traktuje oba pojęcia synonimicznie.

Stosunek dominacji tworzony jest w oparciu o chęć panowania jednych nad drugimi, czy jak zauważa Bogusław Śliwerski – o chęć „sprawowania władzy”. Autor przyznaje, że szkoła jest nadal konstruowana jako instytucja funkcjonująca w oparciu o struktury organizacyjne, w których są osoby sprawujące władzę i osoby jej podlegające². Przekonanie to znajduje potwierdzenie w wywiadach. Nauczycielki odsłaniają w ich trakcie, że szkoła, będąc miejscem dominacji jednych nad drugimi, narzucania członkom (zarówno uczniom, jak i nauczycielom) struktur poznawczych, staje się także areną uskuteczniania *przemocy symbolicznej*. Jako miejsce wdrażania prawomocnej kultury przyczynia się do podziału uczestników życia społecznego na tych, którzy *przemoc* wywierają, oraz na ofiary tejże *przemocy* ulegające. Nauczyciele wydają się jednak odgrywać w tym *polu* podwójną rolę – tych, którzy tę *przemoc* stosują, oraz tych, którzy są jej poddawani. W ich oczach również dyrektorzy szkół znajdują się w podobnym impasie.

Do interpretowania wypowiedzi nauczycielek w kategoriach *przemocy symbolicznej* skłaniają słowa potwierdzające, że gwałt, któremu ulegają, nie jest przez nie jako taki rozpoznawany. Chociaż odczuwają presję i nacisk z zewnątrz oraz potrafią rozpoznać źródła przymusu stosowanego wobec nich w *polu* szkolnym, to sam fakt ulegania *przemocy symbolicznej* jest dla nich mało widoczny. Stosowaną wobec nich *przemoc* wydają się racjonalizować dzięki wcielonym strukturom poznawczym – *habitusom* podpowiadającym podporządkowanie się „siłom wyższym” działającym w *polu*. Za ich sprawą pewne wymuszane na nich sposoby patrzenia na zawód nauczyciela (ujawnia się to zwłaszcza w spoglądaniu na kategorię swych zawodowych obowiązków) oraz określone postępowanie traktują jako „oczywiste” powinności, stanowiące sieć ząbwiących się ze sobą konieczności, jakie należy zaakceptować i znosić ze strony innych z uwagi na strukturę *poli*. Stają się dzięki temu osobami biorącymi udział w oddziaływaniach szkoły noszących znamiona ucisku oraz posiadających naturę przemocową. Mają także swój wkład w skuteczność tego procesu oraz wpływ na jego efekt w takim stopniu, w jakim same modelują jego determinanty zgodnie z ukształtowanymi kategoriami percepcji.

W trakcie wielokierunkowych analiz nauczycielskich opowieści dokonywałam częstych odsłon istnienia pewnych obiektywnych sił rządzących w *polu* edukacyjnym oraz ujawniania źródeł nacisku i presji wywieranych na nauczycieli. Chcąc w tym miejscu zarysować w sposób syntetyczny obszar prowadzonych przeze mnie analiz, zamieszczam ilustrującą to tabelę 2. wraz z wyróżnionymi

¹ S. ŽIŽEK: *Przemoc – sześć spojrzeń z ukosa*. Przeł. A. GÓRNY. Warszawa, Warszawskie Wydawnictwo Literackie „Muza”, 2010, s. 6.

² Stanowisko to przywoływałam we wcześniejszym fragmencie tego opracowania, mówiąc o *habitusie* badanych nauczycielek, podpowiadającym im dyscyplinowanie i wymuszanie posłuszeństwa na mocy przyznawanego sobie prawa do panowania nad uczniem.

na ich podstawie formami zewnętrznego nacisku, dającymi się również zinterpretować w kategoriach generujących *przemoc symboliczną* szkolnego *polu*.

Tabela 2

Dostrzegane przez badane osoby źródła oraz formy zewnętrznego nacisku – *przemocy symbolicznej*

Źródła zewnętrznego nacisku – <i>przemocy symbolicznej</i>	Formy wywieranego nacisku – <i>przemocy symbolicznej</i>
Nadrzędne siły dominujące w <i>polu</i> edukacyjnym	Dostosowanie pracy szkół jako placówek publicznych do specyfiki działania przedsiębiorstwa sektora prywatnego (generowanie konieczności zabiegania o reklamę i konkurencyjność szkoły, stosowanie <i>chwyty</i> <i>marketingowych</i>). Porównywanie szkół w oparciu o uzyskiwane przez uczniów wyniki egzaminów (tworzenie rankingów szkół).
Polityka centralnych władz oświatowych oraz praca organów nadzorujących szkoły (kuratoriów oświaty)	Scentralizowana standaryzacja. Nakładanie na szkoły sztywnego „gorsetu” programowego. Zwiększanie konieczności sporządzania większej ilości dokumentacji (m.in. w ramach prowadzonej wewnętrznej i zewnętrznej ewaluacji).
Lokalne organy administrujące oświatę	Oszczędzanie na edukacji. Tworzenie niezadowalających warunków pracy (zbyt liczne klasy, unikanie nadawania statusu klasy integracyjnej zespołom uczniowskim do tego predysponowanym, uchylanie się od zatrudniania nauczycieli wspomagających). Mierzenie jakości pracy szkoły i nauczycieli standaryzowanymi narzędziami (wywieranie presji wyników na dyrektora szkoły i nauczycieli).
Dyrektor szkoły – strażnik systemu rozliczania nauczycieli	Autorytarny styl zarządzania szkolną placówką i dominacja nad nauczycielem. Permanentna kontrola pracy nauczycieli (wyników nauczania, wywiązywania się z obowiązków natury biurokratycznej, realizacji odgórnych zarządzeń i wytycznych).

Źródło: Opracowanie własne.

W kolejnych podrozdziałach zajmę się opisem odczytywanych przez badane nauczycielki źródeł oraz form dokonującej się w *polu* szkolnym *przemocy symbolicznej*.

7.1. Nadrzędne formy dominacji w *polu* szkolnym

Zdaniem Bourdieu jednostka ulegająca przemocy znajduje się w sytuacji bez wyjścia. Polega ona na tym, że z jednej strony *przemoc symboliczna* stanowi dla niej przymus, mający szanse urzeczywistnienia się tylko za jej „zgodą”. Z drugiej zaś – nieudzielenie tej zgody stronie dominującej jest niemożliwe, gdyż została już wykształcona m.in. zdolność kalkulacji własnych relacji z innymi. Nie wy-

plywa ona jednak z logicznej natury poznawania przez jednostkę otaczającej ją rzeczywistości, ale z dyspozycji *habitusu*, w którym przechowywane są schematy postrzegania, oceny i działania³. *Habitus* stanowi również źródło *zdrowego rozsądku* i podstawę konsensusu dotyczącego zbioru wspólnych dla wszystkich oczywistości – głównie tego, co należy zrobić i wykonać oraz jak działać, aby utrzymać swoją pozycję w *polu*.

Rozmawiające ze mną nauczycielki rozpoznają swoją sytuację i rozpatrują ją w kategoriach przymusu. W opowieściach ujawniają również, że doznają poczucia braku stabilizacji i zagrożenia utratą swego zawodowego umiejscowienia. Chcąc jednak trwać w *polu*:

Właśnie najważniejsze jest, żeby się utrzymać w danej szkole, żeby się nie wybić i się kombinuje tak, siak, że być może będą dwie klasy, to dostanie, prawda, klasę. Z tego, co słyszałam, to jest bardzo dużo znowu nauczycieli do zwolnienia, straci pracę, no (Z:ND:5:SP).

Dla każdego teraz liczy się przede wszystkim praca, (-) co jest też zrozumiałe, prawda. Kiedyś, wydaje mi się, że się nie czuli tak zagrożeni bardzo, a teraz jednak tak, trzeba walczyć o to swoje miejsce pracy (A:ND:16:SP i G),

nie dostrzegają innego wyjścia, jak poddać się działającym w nim siłom. Powszechnie w ich narracjach pojawiają się słowa, które wydają się o tym przekonywać:

[...] no szkoda, że to się tak wszystko, ale trudno, nie mamy na to wpływu (-) żadnego (A:ND:16:SP i G).

[...] sobie nie wyobrażam, jak w przyszłym roku przyjdą te sześciolatki, bo my mamy najgorzej na tym drugim piętrze, i jak my z tymi sześciolatkami będziemy do tego drugiego budynku – do gimnazjum przechodzili. Ja uważam, że to jest źle dostosowane, że to tak, ale my tu nic nie zrobimy, prawda, nie jesteśmy w stanie (B:ND:14:SP).

[...] mamy ręce związane pewnymi rzeczami, czyli wszystkie przepisy odgórne (M:ND:4:G).

Chociaż wiele z nich wypowiedzianych jest w kontekście uciążliwych i destrukcyjnie działających na szkołę konieczności narzucanych im za sprawą odgórnych uregulowań centralnych, to jednak nauczycielki, działając w oparciu

³ Skłonność do sięgania do tych wzorców zdaniem Gary'ego Marcusa powiększa się wraz z potęgującym się poczuciem zagrożenia u człowieka (G. MARCUS: *Prowizorka w mózgu. O niedoskonałościach ludzkiego umysłu*. Przeł. A. NOWAK. Sopot, Wydawnictwo „Smak Słowa”, 2009, s. 62). Pozwala to przypuszczać, że nauczycielki odsłaniające swój lęk o własne umiejscowienie w *polu* edukacyjnym chętnie sięgają po wzorzec osoby poddającej się nadrzędnym siłom w nim rządzącym.

o posiadane wzorce (wcielone struktury poznawcze – *habitusy*) podpowiadające im podporządkowywanie się władzy zwierzchniej, nie widzą realnych szans i możliwości postępowania wbrew nim. Zamieszczone fragmenty wypowiedzi dwóch nauczycielek, dotyczące konieczności realizowania nałożonego obowiązku (w trakcie prowadzenia badań ostatecznie wchodził on w życie od września 2015 roku) uczęszczania sześciolatków do szkół, które w ich ocenie nie są do tego realnie przygotowane, wydają się na to wskazywać i to ilustrować. Obie nauczycielki, identyfikując źródła odczytanego przymusu w tej odgórnie narzuconej do realizacji przez władze oświatowe dyrektywie, należą do grona tych, które dają w swoich wypowiedziach dowód na dostrzeganie sił rządzących w *polu* edukacyjnym, których zasięg nie ogranicza się do pojedynczych placówek – ich miejsc pracy – ale ogarnia całe rodzime *pole* edukacyjne. Dołączają do nich inne badane kobiety, których słowa dają się zinterpretować w zaproponowany przeze mnie sposób:

*Na przykład konkretnie, np. ostatnio po raz wtóry **ministerstwo** nałożyło na szkoły konieczność badania, w jaki sposób są przystosowane do przyjęcia sześciolatków. Od trzech lat (-), od trzech lat nic, tylko wysyłamy raporty dotyczące tegoż przygotowania szkoły e;; do kuratorium bądź też ministerstwa. [...] Jeżeli ja się mam po raz wtóry badać i mierzyć wysokość ławek, jakie mamy dostępne w szkole, to przepraszam, to jest dla mnie strata czasu. [...] A więc skupiamy się na rzeczach mało istotnych, a musimy, (-) bo mamy takie wymagania” (A:ND:6:SP).*

*Ja sobie **zdam sprawę**, że pewne rzeczy są odgórnie narzucane przez kuratorium, przez;; jakies tam;;; jakies;;; **ustawy, uchwały**, że to i to trzeba zrobić i tyle. No;;; jest to dosyć uciążliwe w pracy nauczyciela, tak że robimy coś, czego sensu nie widzimy. To jest chyba dla nauczycieli najgorsze, jak robimy coś, co nie wiadomo, po co robimy, tak (K:ND:15:G).*

*[...] mówię: **fajnie się mówi wymyślającym reformę**, że (-) bawić się itd., że warunki są – nie ma, w naszej szkole ich nie ma i podejrzewam, że w wielu szkołach ich nie ma, że nie ma na to ani pieniędzy, ani sal odpowiednich, ani... (M:ND:9:SP).*

*No i tak jak mówię, małe ławki, no (-) mówi się o reformie, że szkolnictwo jest przygotowane, a tak naprawdę mówi się tylko **minister pani**, że są przygotowane. Każdy **dyrektor boi się powiedzieć prawdę**, bo **ma zaraz kontrolę**. My też stajemy na głowie, żeby je przygotować, ale nie ukrywajmy – NO BEZ SPOREJ GOTÓWKI OD GMINY TO MY SZKOŁY NIE PRZYKOTUJEMY NA PRZYJĘCIE SZEŚCIOLATKÓW TAK, JAK NALEŻY, NO BO CHOĆBY ŁAWKI – ŁAWKI POWINNY BYĆ NISKIE, TAKICH ŁAWEK U NAS NIE MA, SĄ TYLKO W ODDZIAŁACH ZEROWYCH, ale tam pewnie przyjdą pięciolatki, więc nie ma ławek (M:ND:12:SP).*

Wiem, że po tej reformie **zostało wprowadzone takie rozliczanie się jakby z każdej godziny**, czyli nauczyciele nawet, no żeby to łatwiej było potem zliczyć, to każdy temat, prawda, lekcji numerują sobie w dzienniku;;; bo w całym cyklu jest określone, ile tych godzin muszą wypracować. I teraz tak – pojawia się pytanie: co, jeśli np. dany nauczyciel idzie na dłuższe zwolnienie? [...] Graniczy to z obsesją do tego stopnia, że ja mówię: „Przecież masz urlop albo opiekę nad zdrowym dzieckiem, jeśli tam na przykład;;; czemu tego nie wykorzystujesz?”. „**Bo mi przypadną dwie godziny i kiedy ja to nadrobię?**” (---). Do tego stopnia jest to w niektórych szkołach rozwinięte, że **ci nauczyciele są pod straszną presją** tego, że oni nie zdążą wyrobić tej określonej liczby godzin, która jest przewidziana w cyklu tam trzy- czy czteroletnim do realizacji. Takie sztuczne to jest, sztywne. Poza tym np. nawet jeśli tych zwolnień nie jest aż tyle, to wiem, że np. **starają się robić tak**, żeby mimo wszystko jeśli przychodzi ktoś na zastępstwo, **zrobił dokładnie lekcje z tego przedmiotu, na jakie zastępstwo przyszedł**, prawda? To tak, **jakby mnie np. ktoś rzucił na fizykę i ja mam zrobić lekcję z fizyki**, bo już ta;;; ta lekcja zostanie zrealizowana. No jak, jak? – ja się pytam (-). Nie ma takiej możliwości, no przecież **nie zrobię na poziomie ponadgimnazjalnym, no nie jestem w stanie**. Może od jeden do trzy, (-) może bym umiała wprowadzić literkę „b”, nie? Ale, ale tutaj nie ma takiej możliwości po prostu. No (M:ND:1:SzPG).

Słowa nauczycielki w ostatnim przytoczonym cytacie odsłaniają m.in. pewne następstwa działań szkoły i nauczycieli, którzy za wszelką cenę chcą wywiązać się z ogromu nakładanych na nich powinności. Z jej wypowiedzi można odczytać, że wpychani w sztywne ramy zawodowego funkcjonowania nauczyciele skłonni są w niektórych napotkanych sytuacjach szkolnych uprawiać fikcję i stwarzać pozory edukowania uczniów (prowadząc lekcje na zastępstwach bez odpowiednich kompetencji). W pozostałych narracjach ujawniają się i inne następstwa sztywnych uregulowań, które w zderzeniu ze złożoną szkolną codziennością wydają się nie przynosić pozytywnych efektów (nie podnosić realnie jakości kształcenia), ale destrukcyjnie warunkować zachodzące w niej procesy edukacji i wychowania młodych ludzi. Wśród nich najbardziej transparentne w mojej interpretacji są te, które pokazują, jakie piętno odciska to na położeniu ucznia w szkole, który (podobnie jak nauczyciel) traci swój podmiotowy status (o czym pisałam w poprzednim rozdziale tej książki).

Analizując wypowiedzi moich rozmówczyń, mogę powiedzieć, że nauczyciel poddawany *przemocy symbolicznej* sam staje się jej narzędziem. Tezę tę ilustruje fragment wypowiedzi nauczycielki języka polskiego, która jako jedna z wielu moich rozmówczyń opisuje uginanie się pod naciskiem wywieranej presji:

Jest to bardzo obciążające. I;;; przekłada się to na to, że;;;; być może **więcej wymagam od swoich uczniów, a tym samym od siebie również? Że egzamin jest dla nas bardzo ważną częścią tego cyklu dydaktycznego**, stąd dodatkowe repetytoria, stąd dodatkowe jeszcze jakieś zajęcia. [...] Przed kwietniem właściwie dwa razy w tygodniu spotykaliśmy się z klasami trzecimi i jeszcze powtarzali-

śmy, jeszcze utrwalaliśmy. Więc to też wymaga... powoduje, że jakoś czuje się to obciążenie, że tutaj gdyby coś nie wyszło, no to jest moja wina, to ja za to odpowiadam, bo uczniowie są, jacy są;;;, ALE TO JA JESTEM później rozliczana z wyników i to bardzo, bardzo solidnie. Na przykład w ubiegłym roku ta sytuacja, kiedy zbliżał się czerwiec, powodowała u mnie takie y;;; nerwowe sytuacje, ponieważ nie ukrywam, że przejmowałyśmy się tym, jak wyjdzie ten egzamin. To było obciążające, bo tutaj, tak jak mówię, to my jesteśmy rozliczani. STĄD RZUTUJE TO NA MOJĄ PRACĘ, ŻE BARDZO SIĘ STARAM, żeby jak najlepsze były te wyniki. Bo to jest później oceną mojej pracy (D:NK:2:SP i G).

Mechanizm stawiania się narzędziem wywierania przemocy sprawia, że to nie rozwój ucznia staje się priorytetem szkoły i nauczyciela, ale same wyniki nauczania testowane w trakcie egzaminów zewnętrznych. Podejmowanie zaś czynnej aktywności na rzecz uzyskiwania wysokiego ich poziomu staje się nauczycielską taktyką walki – *strategią* utrzymania się w *polu*. Podstawą do takiego stwierdzenia są liczne opisy tego, na czym w rzeczywistości na co dzień koncentrują się nauczycielki, a co dobrze widoczne jest w przytoczonym fragmencie wypowiedzi jednej z nich. Pokazuje on powszechność ulegania *przemocy symbolicznej* badanych przez mnie osób, wyrażającą się przyjęciem narzuconego im wzorca percepcji, związanego z rozpoznawaniem i wartościowaniem swej pracy. Nauczycielskim *illutio* stało się przekonanie, że przesądzą o tym uzyskiwane przez uczniów wyniki egzaminów zewnętrznych, które stają się najistotniejszą i braną pod uwagę miarą ich pracy. Pomimo tego, że niektóre z badanych podają w wątpliwość owo kryterium i sposób jego oceny, to jednak ulegając logice działania sił rządzących w *polu*, ostatecznie wierzą w moc utrzymania się w nim za sprawą podporządkowania się i uzyskiwania wysokich wyników egzaminacyjnych. Kierują się więc *praktyczną wiarą*, o której mówi Bourdieu i która staje się zobiektywizowaną koniecznością oraz podstawą ich działań skoncentrowanych na przygotowywaniu uczniów do egzaminów:

[...] musi być nacisk położony na ten egzamin, wszystko się POD TEN EGZAMIN robi. (--) BO TO JEST TEŻ sposób weryfikacji naszej pracy, no nie ukrywajmy (-). Prawda? (M:ND:1:SzPG).

To jest to z takich smutniejszych rzeczy, że tak musimy sobie dostosowywać naszą pracę pod egzamin, pod daną klasę, pod liczebność klas (M:ND:4:G).

Będziesz miała jakieś słabe efekty – też cię zdegradują. Bo też nie będzie się podobało, że wyniki gminy będą wyższe. Nawet powiedziałabym, że to nie tylko uczniowie są sortowani, ale nauczyciele też. To się dzieje tak, że na;; radzie pedagogicznej dyrektor mówi, że;;; tutaj absolutnie nie może być tak, żeby z tego i z tego przedmiotu;;; i wymienia się przedmiot, ZNOWU BYŁY takie wyniki. To, to;;; jest takie poniżające dla tego nauczyciela, np. jak publicznie słyszy, prawda,

że nie przyczynił się pan do tego, żeby wynik był taki i taki. KOLEJNY RAZ na przykład (J:ND:17:SP i G).

Wiem, co mam zrobić, co jest moim obowiązkiem y;;; W tej szkole na przykład bardzo duży nacisk jest kładziony na wyniki egzaminów gimnazjalnych, jesteście rozliczani z tego. Dla dyrektora bardzo istotny jest wynik z każdego przedmiotu, e;;; te wyniki są później analizowane nie tylko na posiedzeniach rady pedagogicznej, ale również i indywidualnie [...] (D:NK:2:SP i G).

[...] **masz wyniki egzaminu i z każdego egzaminu jesteś rozliczana** tak naprawdę. Jeśli masz uczyć takiego przedmiotu jak ja, to masz klasę, masz wynik. Widzi pani dyrektor, jaka była twoja praca, znaczy twoja – uczniów twoich, prawda, bo jak im się nie będzie chciało, to pfff;;;. To na jednych działa, na drugich działa też to, że;;; myślę, że chcą odnosić jakieś sukcesy, bo za to otrzymują też jakiś dodatek motywacyjny, prawda. Pani dyrektor wymienia gdzieś tam sukcesy, bierze to pod uwagę w tych dodatkach. [...] Przy czym **i tak na końcu jest egzamin gimnazjalny i my z tego jesteśmy rozliczane**, i taka jest prawda. Wyniki ciach, ciach, ciach (K:ND:13:G).

Wysłuchane przeze mnie narracje pozwalają na stwierdzenie, że rozliczane z wyników egzaminu nauczycielki stają się „przedłużonym ramieniem” działania *przemocy symbolicznej* wywieranej na jednostki osadzone w *polu* edukacyjnym – ulegając *przemocy*, także ją stosują (wywierają na uczniów presję uzyskiwania dobrych wyników, traktując ich przy tym instrumentalnie). Wyraziście uwidacznia się to niejako w ich „odpowiedzi” na stosowaną wobec nich *przemoc* (w tym przypadku przybierającą wskazywany kształt). W świetle narracji okazuje się, że powszechnie reagują *strategią* „uczenia przez testy i pod testy” (o czym szerzej piszę w dalszej części niniejszego opracowania).

Rozmawiające ze mną nauczycielki wielokrotnie opowiadają o tym, że oprócz przeznaczania lekcji na intensywne (zwłaszcza w klasach kończących dany etap edukacji egzaminem) przygotowywanie uczniów do egzaminów, nakładają na nich m.in. dodatkowy obowiązek uczęszczania na pozalekcyjne zajęcia w celu większego zmasowania tak ukierunkowanych starań. Na poświęcanych temu lekcjach i zajęciach dodatkowych koncentrują się głównie na wyrabianiu mechanicznej umiejętności rozwiązywania zadań testowych, doprowadzaniu do perfekcji schematycznego wpisywania się w stworzone szablony. Nie ma to nic wspólnego z autentycznym rozwojem ucznia, z przyrostem jego wiedzy o rzeczywistości – bardzo daleko oddalone są takie działania od jej rozumienia czy też konstruowania:

NATOMIAST UCZEŃ NIE JEST ZOBLIGOWANY, żeby chodzić na dodatkowe zajęcia. Stąd y;;; bardzo często im powtarzam: „Słuchajcie, nie robicie to dla mnie, robicie to dla siebie. Popatrzcie na inne szkoły, ja tutaj przyjeżdżam, nie jestem stąd, jadę, o wpół do siódmej już wyjeżdżam, żeby być na tych re-

petytoriach. Przychodzę, jestem zawsze przygotowana. Wy;;; zróbcie więc to dla (-) samych (-) siebie. Jesteście stąd, możecie przyjść na te zajęcia. JA WAS NIE ZMUSZAM, ALE PROSZĘ WAS o to, żebyście byli. Zawsze się czegoś dodatkowego dowiecie”. Bardzo często im mówię w ten sposób, jest to taka forma nawet **manipulacji**: „Bo wam się to przyda, już w przyszłym roku zobaczycie, że wam się to przyda, bo wiecie, że do tego będziemy wracać, już nie ze mną, ale robię coś, co wam się przyda w przyszłości”. TAKA **PERSWAZJA**. I to autentycznie ym;;; też ym;;; odniosło skutek, bo jestem zadowolona z frekwencji. Autentycznie przychodzili i dobrze się nam współpracowało. Dobrze układała się ta współpraca (D:NK:2:SP i G).

To tak funkcjonuje i tak samo jest w podstawówce – wewnątrzszkolne sprawdziany. Raz w roku (-), a te w trzeciej klasie to już robimy w ramach zespołu przedmiotowego, czyli takiej naszej małej umowy, **że robimy te testy w klasach trzecich co miesiąc**. Myślę, że te testy służą też **wypracowaniu pewnego mechanizmu**, bo te testy też są zbudowane na pewnej zasadzie, to ich też uczy takiego... i w takich klasach słabych to jest dobry sposób, bo trzeba ich po prostu nauczyć, że nie wolno zostawić ostatniej pracy, że trzeba pamiętać o tym, że to muszą być akapity, że jest wstęp, rozwinięcie, zakończenie, takiego po prostu czasami **mechanicznego zrobienia, bo za to są też punkty, prawda, a jeżeli odda puste, to jest zero**. Myślę, że to **przyniosło efekt**, że ta klasa napisała na 55%, czyli te dzieci pozostałe napisały tak na 70%, ona na 55, więc tak znacznie nie zaniżyła, czyli; (-) **ten mechanizm jakoś został wypracowany** [...] (E:NK:8:SP i G).

Jedna z rozmawiających ze mną nauczycielek w trakcie wywiadu podejmuje werbalną refleksję nad sensem tak zorientowanych działań. Zastanawia się m.in. nad skutkami podejmowanych także i przez siebie starań nakierowanych na to, aby ucznia odpowiednio przysposobić do egzaminu, przez co pozbawić go samodzielności w myśleniu i działaniu, a przyzwyczaić do schematów i spełniania oczekiwań, do poruszania się wyznaczonymi ścieżkami i niezbaczenia z nich pod żadnym pozorem. Wszystko po to, żeby umiał on wykazać się nawet wątpliwymi, acz łatwo policzalnymi umiejętnościami i wiedzą – zautomatyzowaną i pozbawioną indywidualności:

Idziemy w takie schematy. Idziemy w takie typu: umiem (-) włożyć tą żarówkę, ale już nie umiem włączyć tego światła. Już nie zrobię pstryk. Umiem jedną rzecz, już więcej nie umiem. **Uczeń ma podać dwa argumenty, trzeci już nie jest potrzebny**. **Uczeń ma odpowiedzieć jednym wyrazem albo jednym zdaniem**. **Jak odpowie dwoma, to już znaczy, że nie umie czytać ze zrozumieniem**. Idziemy w takie ym;;;; no **tak, jak jest na Zachodzie**. Kiedyś jednak, myślę, te nasze dzieci miały troszeczkę więcej polotu, więcej takiej wyobraźni, a teraz im się to ucina, teraz wszystko tak: tu, tu, tu, no i tak jest na tych testach: napisz w jednym zdaniu albo napisz jednym słowem. Jeśli on napisze dwa słowa, to już nie dostanie za to punktów i nieważne, że to jest dobrze. Nie ma! Konkret, konkret.

*Z jednej strony to jest dobrze – taka skrótowość tego wszystkiego itd. Ale z drugiej strony – gdzie ta wyobraźnia, gdzie ten polot, gdzie to cokolwiek, prawda. Tego brak, bo;;; jak czasami się sprawdza prace, to widzi się dziecko pięknie czytające, odczytane, ale popełni tyle samo błędów, tak, językowych, co dziecko piszące: „Kali chceć pić, Kali chceć być”, i oni mają – jeden i drugi – ma zero punktów za język. To gdzie tu jest punkt za tą całą resztę? Za to bycie (-), ach! tą osobą, która wie i umie więcej – nie ma. **Wszyscy będziemy schematycznie, według jednego schematu...** matura jest taka sama – według schematu. **Trzeba się uczyć klucza (-), czego szuka egzaminator. Nie tego, żeby dobrze napisać, tylko słowa kluczowe. Tak się uczy maturzystów w analizie tekstów literackich – jakie są słowa kluczowe, szukamy.** To, to, więc to musi być. **Tak szukamy, nie żeby napisać piękną interpretację, słowa klucze trzeba mieć i to się musi znaleźć.** Potem to jest procentowo obliczane, jeśli chodzi o maturę (K:ND:13:G).*

Ujawniająca się tu refleksja, krytyczny namysł nad powszechnie podejmowanymi nauczycielskimi staraniami, aby uczniowie potrafili sprostać wymogom testów egzaminacyjnych, jest rzadkością w wypowiedziach moich rozmówczyń. Dokonując analizy porównawczej⁴, stwierdziłam, że jedynie jeszcze jedna spośród pozostałych narratorek mówi o dostrzeganym przez siebie negatywnym dla uczniów następstwach tak ukierunkowanych działań:

Musimy pewne rzeczy robić pod egzaminy, pewien sposób myślenia. Zadania egzaminacyjne są niektóre tak skonstruowane, jak by to powiedzieć, tak krótko mówiąc, żeby uczeń umiał je dobrze rozwiązać, to musi mieć pewne takie schematy myślowe, czyli to czasami ich ogranicza, bo muszą myśleć tak, jak ktoś tam miał na myśli, i tak jakby wpaść w ten sam schemat. I to może być takie właśnie zaszufładowanie tych uczniów (M:ND:4:G).

Dla reszty rozmawiających ze mną kobiet wspólne jest to, że nie werbalizują swoich wątpliwości co do zasadności obranej drogi efektywnego utrzymania się w *polu* dzięki „uczeniu przez testy i pod testy”. Obie cytowane nauczycielki opowiadają również o tym, jak wiele czasu i własnego zaangażowania wkładają w przygotowanie uczniów do testów – pomimo tego, że wysoko szacują osobiste koszty ponoszone z tego tytułu. Dają tym samym (w mojej ocenie) dowód powszechnego dla badanej grupy podporządkowania się narzucanym standardom i autokratycznym nakazom, ulegania obowiązującej racjonalności poddawania się siłom, które zdominowały *pole* edukacyjne oraz samych nauczycieli. Jako podmioty w nim osadzone nie dostrzegają innej możliwości, jak godzić się na ocenianie swej pracy i szkoły przez pryzmat instrumentalnych wskaźników.

⁴ K. CHARMAN, R.G. MITCHELL: *Grounded theory in ethnography*. In: *Handbook of Ethnography*. Eds. P. ATKINSON et al. London, Sage, 2001, s. 160–174, za: G. GIBBS: *Analizowanie danych jakościowych*. Przeł. M. BRZOZOWSKA-BRYWCZYŃSKA. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2011, s. 141.

Analiza zgromadzonego materiału nie pozwala również na wyraźne stwierdzenie, że w zasięgu percepcji badanych osób są długotrwałe skutki testomanii i standaryzacji, takie jak: oddemokratyzowanie edukacji oraz sprowadzenie jej do technicznego przedsięwzięcia, przed którym przestrzega Eugenia Potulicka. Powołując się na zagranicznych badaczy edukacji (m.in. Europy Zachodniej i Stanów Zjednoczonych), podkreśla ona także kolejną szkodliwość tych wprowadzanych na rodzimym terenie, a w innych krajach obecnych już od dawna praktyk. W przypadku nauczycieli system takiego rozliczania ich pracy nadaje jej wymiar technologiczny, a ich samych sprowadza do roli technologów, pomniejszając ich profesjonalizm i wyzuwając z umiejętności⁵. Daleko bardziej brzemiennie w skutkach i posiadające szeroki wydzźwięk społeczny jest jednak to, że scentralizowana standaryzacja istotnie przyczynia się do pogłębiania nierówności. Powiększa przepaść pomiędzy możliwościami edukacyjnymi jednostek osadzonych w uprzywilejowanych warstwach społecznych a możliwościami tych, którym z racji urodzenia nie była dana taka przynależność – między dziećmi z rodzin dobrze sytuowanych ekonomicznie a dziećmi biednymi⁶. Daje to wydatnie sprzyjający grunt dla *reprodukcji* istniejących struktur społecznych.

Jedna z nauczycielek (której fragment wypowiedzi został zacytowany), mówiąc: *Idziemy w takie;;; no tak, jak jest na Zachodzie* (K:ND:13:G), wydaje się dostrzegać, że w *polu* edukacyjnym działają siły o szerszym zasięgu globalnym, które nie ograniczają się tylko do pojedynczych narodowych społeczności. Siły te, wkraczając na teren edukacji, niosą ze sobą nową ideologię, rozpoznawaną przez badaczy polskiego systemu jako kultura neoliberalna. W warunkach postępującej komercjalizacji tworzony jest hybrydalny układ związany z utrzymywaniem centralistycznego systemu nadzoru przy równoczesnym przenoszeniu ciężaru i odpowiedzialności za zarządzanie szkołami na samorządy lokalne⁷. Szkoła i nauczyciele, trwając w tym hybrydalnym układzie, wydają się ugiąć pod naciskiem tychże sił. Uwidocznili się to we wszystkich wysłuchanych przeze mnie narracjach, które ilustrują fakt, że choć badane nauczycielki w sposób negatywny rozpoznają konieczność ulegania i dostosowywania się do kreowanej za sprawą tych sił rzeczywistości, to poddają się m.in. presji porównywania szkół pod kątem uzyskiwanych wyników uczniów w egzaminach zewnętrznych, tworzonych rankingów i rodzącej się na tym tle rywalizacji. Czynnice uczestniczą także

⁵ S. BALL: *Education reform. A critical and post-structural approach*. Buckingham, Pen University Press, 1994; L. MCNEIL: *Contradictions of school reform. Educational costs of standardized testing*. New York, Routledge, 2000, za: E. POTULICKA: *Pedagogiczne koszty reform koncentrowanych na standardach i testowaniu*. W: E. POTULICKA, J. RUTKOWIAK: *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010, s. 190.

⁶ E. POTULICKA: *Pedagogiczne koszty reform...*, s. 197–198.

⁷ B. ŚLIWERSKI: *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2015; E. POTULICKA, J. RUTKOWIAK: *Neoliberalne uwikłania edukacji...*

w próbach dostosowania pracy szkół jako placówek publicznych do specyfiki działania przedsiębiorstw sektora prywatnego:

Porównywanie się między szkołami, np. jakie szkoły albo która szkoła uważana jest za lepszą od nas, jakie ma wyniki, o ile jesteśmy gorsi i... zawsze było. Wtedy jak przyszłam, to też to było, te rankingi, to EWD – tak to się nazywa? Tak, EWD, czyli przyrost wiedzy. Są wyniki sprawdzianów po szóstej klasie i trzeciej klasie, one są na takiej osi: tu, tu lub tu, i w zależności, w którym są miejscu, to szkoła ma bardzo... jest szkoła jakichś straconych szans, szkoła jakaś tam, i to każdy może sobie w Internecie sprawdzić, gdzie jego szkoła jest, więc to jest bardzo istotne. Dlatego takie bardzo istotne są testy, bo to jest to, że można sobie sprawdzić i zdecydować, do jakiej szkoły moje dziecko pójdzie. Czy jest to dobra szkoła? A więc szkoła musi się dobrze sprzedawać, dobrze zaprezentować, muszą być efekty, jest taki nacisk na to. Dyrekcja naciska [...] (E:NK:8:SP i G).

Szkoły muszą z sobą rywalizować, muszą e;;; uczniów do siebie... Muszą być pikniki, a przed piknikami musi być tygodnie przedmiotów humanistycznych, matematyczno-przyrodniczych, muszą być... konkurs gonić konkurs. Wszystkie konkursy muszą być po południu, więc to tak wygląda, że robi się konkurs dla trzech osób, bo reszta nie ma czasu. [...] Natomiast tak jak mówię, troszeczkę się to wszystko zatraciło i jest spowodowane tym całym marketingiem, sposobem zarządzania edukacji, który teraz jest. Jeden przed drugim pokazuje, że trzeba właśnie takie show robić, na który trzeba zapraszać burmistrza, a jeśli by można było, to nie wiadomo kogo jeszcze, prawda, żeby pokazać, no żeby pokazać też rodzicom, że szkoła jest atrakcyjna, żeby dzieci swoje chcieli zapisywać do tej szkoły, bo to czasami od tego zależy miejsce pracy. [...] Ja muszę robić show dla urzędników, muszę;;; nie wiem, robić rzeczy, które;;; polegają tylko na traceniu czasu, które w zasadzie traci się na nie lekcje. Właściwie lekcje są na dalekim, bardzo dalekim planie, a, a to, po co się zostało nauczycielem, czyli uczeń i to, żeby go nauczyć czegoś, a dzieci są coraz mniej zdolne, coraz więcej potrzebują czasu, jest na dalekim, szarym końcu (K:ND:13:G).

Taka presja. No porównuje się szkoły, prawda? W tej szkole wyniki tak, w tej tak, i to jest też taka rzecz smutna, nie do końca prawdziwa, te statystyki gdzieś tam podają, że gmina, tam miejscowość, szkoła taka i taka i wynik taki i taki (M:ND:4:G).

W drugim fragmencie nauczycielskich wypowiedzi ponownie uobecnia się gwałt symboliczny, polegający na narzucaniu nauczycielom określonych struktur poznawczych, percepcyjnych i działaniowych. Przywołane słowa nauczycielki (*muszę robić*) odsłaniają poczucie uciskającej ją konieczności poddawania się wywieranej presji, nakazującej odmienne od posiadanego rozpoznawanie istoty profesji oraz odnajdywanie pozycji ucznia w polu szkolnym. W nauczycielskiej optyce uczeń nie ma w nim – podobnie jak w działaniach nauczyciela – zaj-

mować centralnego miejsca, lecz ustępować go nowej racjonalności. Polega ona na uprzywilejowanym traktowaniu zabiegów natury bardziej marketingowej aniżeli edukacyjnej i skupianiu się na nich. Nakazuje wydatniej niż na procesach kształcenia i wychowania ucznia koncentrować się na preferencyjnym zabieganiu o reklamę i odpowiedni wizerunek szkoły, a nade wszystko – sprostać oczekiwaniom standardów nauczania, tj. testom służącym rozliczaniu szkół i nauczycieli. Dyktuje przysposobienie myślowego wzorca, na podstawie którego przyjmowanym wskaźnikiem jakości pracy nauczycieli i szkoły mają być wyniki egzaminów osiągnięte przez uczniów oraz ich oceny z testów. Tym samym ma na celu wymuszanie uległości wobec obalonego już przez Lindę McNeil w książce zatytułowanej *Contradictions of school reform. Educational costs of standardized testing*⁸ mitu, że działanie mechanizmu kontroli zewnętrznej podniesie poziom osiągnięć uczniów oraz ogólną jakość kształcenia, podczas gdy w rzeczywistości przynosi schematyzm i rutynowość nauczycieli w nauczaniu oraz uczeniu się uczniów, doprowadzając do minimalizowania wysiłków obu podmiotów. Staje się również przyczyną ograniczania demokratycznego zarządzania szkołą⁹.

Wskazana przeze mnie wcześniej nauczycielka w innym fragmencie swej wypowiedzi stwierdza, że:

*Poza tym **dzieciaki teraz** – to jest nieładnie – ale one są jak takie... one **muszą umieć się zareklamować**, bo są **produkty na rynku** i w gimnazjum oni już muszą myśleć o swojej przyszłości i to **odległej**, bo, bo wybierając konkretny profil szkoły czy profil klasy, muszą myśleć już, co ze studiami. Te dzieciaki już nawet w podstawówce zaczynają myśleć [...]: „**Pokaż siebie jako człowieka wszechstronnego**. Co robisz w wolnym czasie?” (K:ND:13:G).*

Daje tym wyraz dostrzeżonej skuteczności działania mechanizmów rynkowych wprowadzanych w obszarze edukacji. Można powiedzieć, że należy do grona tych nauczycielek, które rozpoznają w edukacyjnym *polu* elementy neoliberalizmu (rynek, komercję czy rozliczanie). Wydaje się jednak, że sama ideologia nie jest przez nie znana. Tymczasem działające mechanizmy sprawiają, że o szkole i uczniach zaczyna się myśleć i mówić w kategoriach komercyjnych¹⁰

⁸ L. MCNEIL: *Contradictions of school reform...*, s. 177.

⁹ Ibidem, s. 183.

¹⁰ Neal Finkelstein i Norton Grubb w publikacji zatytułowanej *Making Sense of Education and Training Markets: Lessons From England*, mówiąc o negatywnych rezultatach urynkowienia edukacji, jako jeden z bardziej szkodliwych wskazują pojawienie się tendencji do patrzenia na uczniów i traktowania ich przez szkoły w kategorii towaru generującego nie tylko dochód, ale w przypadkach niektórych uczniów – także koszty. Postrzeganie ucznia przez pryzmat zysku lub straty wymazuje z pola widzenia koncentrowanie się na osiągnięciu przez niego – przy pomocy szkoły i nauczycieli – wyników na miarę jego potencjału, osobistych ambicji oraz dążeń. N.D. FINKELSTEIN, W.N. GRUBB: *Making Sense of Education and Training Markets: Lessons From England*. „American Educational Research Journal” 2000, Vol. 37 (3), <http://aer.sagepub.com/content/37/3/601.full.pdf+html> [dostęp: 2.03.2016].

– zarówno od niej, jak i od kształconych i wychowywanych w niej jednostek wymagane jest zareklamowanie się, potwierdzenie swojej atrakcyjności jako towaru lub produktu:

[...] czasami mam wrażenie, że **myśli się o uczniu jako tej kwocie pieniędzy, która idzie za nim. W ten sposób bardzo, bardzo ekonomicznie się do sprawy podchodzi** (A:ND:16:SP i G).

Mamy więc do czynienia z „odczłowieczaniem”, dehumanizacją szkolnego pola, w którym ludzie stają się rzeczami, nieożywionymi przedmiotami, które się albo nabywa, albo odrzuca – w zależności od przyjętego kryterium. Patrząc oczami badanych przeze mnie nauczycielek, dzisiaj takim kryterium wydaje się konkurencyjność związana z posiadaniem cenionych na rynku „atutów”. W myśl tej konkurencyjności walorem szkoły (na różnych poziomach edukacji) nie jest obecnie dobre przygotowywanie uczniów do samorealizacji i spełniania się w przyszłości zawodowo w tym, co związane jest z ich osobistymi predyspozycjami oraz zainteresowaniami, ale efektywne przysposabianie ich do różnego rodzaju egzaminów. Z pola widzenia znikają nie tylko pasje, zainteresowania, indywidualne zadatki oraz możliwości uczniów, „ale wiele ważnych z punktu widzenia funkcjonowania we współczesnym świecie kompetencji”¹¹, dlatego też cytowana nauczycielka wydaje się (podobnie jak inne udzielające mi wywiadów kobiety) daleka od przygotowywania uczniów do „niepapierowych” egzaminów czekających ich w życiu.

W pewnym zakresie ilustrują to słowa badanej, która jako jedna z wielu moich rozmówczyń przyznaje, że koncentrując się z konieczności na realizacji wyznaczonych zagadnień programowych, m.in. pomija i ignoruje zainteresowania uczniów:

No na pewno ta **podstawa programowa no to jest sztandarowa, no to trzeba zrealizować, ale czasami byłoby też ciekawie zrobić jakieś inne teksty też danego poety, żeby ten obraz poety był taki jakiś całościowy. No już na to nie ma w ogóle czasu. Tak że są tylko te sztandarowe teksty, które często młodzież w zasadzie nie interesują, więc to też jest takie oderwane później od rzeczywistości** (A:ND:11:SzPG).

¹¹ Autorka tych słów – Marzena Żylińska pisze, że wśród tych cenionych kompetencji (na których rozwój szkoła nie poświęca czasu, gdyż skoncentrowana jest na przygotowywaniu uczniów do testów) znajdują się: współpraca z innymi, myślenie innowacyjne, samodzielne rozwiązywanie problemów, twórcze korzystanie z nowych technologii, umiejętność szybkiego docierania do potrzebnych informacji, sprawność komunikacyjna oraz interpersonalna. M. ŻYLIŃSKA: *Na czym powinien polegać przewrót kopernikański w edukacji?* W: *Rozwój i edukacja. Wielkie przewartościowanie*. Red. J. SZOMBURG. Gdańsk, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, 2011, s. 88–89, <http://ofop.eu/sites/ofop.eu/files/biblioteka-pliki/wis-42.pdf> [dostęp: 25.02.2016].

Autorka przytoczonej wypowiedzi znajduje się w gronie tych nauczycielek, które werbalizują swoje zastrzeżenia co do utrzymującego się tradycjonalizmu w doborze treści kształcenia z języka polskiego, ich nadmiernej archaizacji (w przypadku dobieranych lektur) oraz oddalenia od egzystencjalnych realiów młodych ludzi, z którymi, jako wygenerowanymi na kanwie postępujących zmian cywilizacyjnych i kulturowych, oni się dziś stykają. Można więc powiedzieć, że choć dostrzegają symptomy zapóźnienia szkoły względem obecnie tworzonej i zastanej przez młodzież teraźniejszości oraz widzą potrzebę dostosowania do niej podstawy programowej, same jednak nie decydują się temu przeciwdziałać, rezygnując chociażby ze skrupulatnej jej realizacji.

7.1.1. Sztywne ramy programowe jako przejaw przemocy

Badanym przeze mnie nauczycielkom towarzyszy poczucie silnego zobligowania (przekładające się na ich działania) do realizacji treści określonych ramami programowymi i wyrabiania wskazywanych tam umiejętności uczniów. Przekonane są o zgodności swojego zachowania i postępowania z istniejącymi w *polu* edukacyjnym obiektywnymi strukturami (opierającymi się na układach władzy i panowania) oraz prawidłowościami w nich rządzącymi. Pomimo więc często wypowiedzianych zarzutów odnośnie do stworzonych ram i występujących w nauczycielskich narracjach wielu słów krytyki pod ich adresem¹² oraz w poczuciu krępowania i ograniczania własnych działań przez ten rodzaj nałożonego na nich „pedagogicznego gorsetu”¹³ decydują się jednak ulegać obiektywnym siłom dyktującym im widzenie siebie w *polu* edukacyjnym jako ich wykonawców, a nie architektów:

¹² Słowa krytyki nauczycielek kierowane pod adresem narzuconych ram programowych dotyczą głównie ich oderwania od tego, co jest wymagane i sprawdzane w trakcie egzaminów zewnętrznych, tylko pozornego ograniczania treści z niekorzyścią dla kształcenia logicznego myślenia uczniów, braku ich dostosowania do możliwości młodych ludzi – w ostatniej kwestii obecne są rozbieżne opinie: większość nauczycielek mówi o tym, że brakuje im czasu na realizowanie i utrwalanie treści oraz umiejętności podstawowych, a także na ich rozszerzanie lub wychodzenie poza nie, ale są także nieliczne nauczycielki zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej, które mówią o zaniżonym poziomie treści dla tego etapu kształcenia oraz o zmianach zubażających wiedzę uczniów.

¹³ B. Śliwerski w cytowanym już we wcześniejszych fragmentach tej książki opracowaniu wyodrębnił różne rodzaje „gorsetów pedagogicznych”, które nauczyciele zobowiązani są nakładać na swoją tożsamość zawodową. Jednym z nich jest „gorset programowo-metodyczny”, mający znaczenie modelujące, tzn. nauczycielki mają mieć według oczekiwań władz zarządzających oświatą figurę dopasowaną do *curriculum* – zaciśniętą mocno w talii, aby nie było miejsca na wolne przestrzenie. B. ŚLIWERSKI: *Nauczyciel w gorszej MENSkich regulacji*. W: *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej*. Red. H. KWIATKOWSKA. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2015, s. 70.

[...] program niestety jest tak, a nie inaczej przygotowany, no (-) **ogranicza tego nauczyciela i to bardzo**, no i tak **mamy** (-). **Musimy** się też do pewnych rzeczy jako nauczyciele **dostosować i musimy zrealizować to, co nam tam odgórnie zostało wyznaczone**, nawet nie zawsze się zgadzając lub nie zgadzając z tym [...]. A na lekcji choćby fakt, że ja muszę zrealizować dany temat, ogranicza mnie i to jest trochę właśnie takie;;; efekt kuli śnieżnej – **NIE MAM CZASU UZUPEŁNIĆ BRAKÓW**, które przyszyły z poprzednich lat, czy tam ze szkoły podstawowej, a **muszę lecieć z rzeczami**, które;;; no jakoś tam (-) **mam w programie wpisane** (K:ND:15:G).

Więc to jest właśnie takie... brak czasu, permanentny brak czasu. **Czasami by się tak chciało z tymi dziećmi coś inaczej zrobić**, prawda. NO NIE, NO NIE, NO. Tu matematyka – trzeba pędzić, bo już trzeba kończyć pierwsze ćwiczenia, drugie ćwiczenia. I to jest nagminne, i to mówią wszystkie dziewczyny, że brakuje nam czasu. **Jesteśmy właśnie w takich sztywnych ramach**. [...] brakuje nam jednak takiego czasu, żeby tak spokojnie z tymi dziećmi usiąść i zrobić tak coś stricte po swojemu, moje własne zajęcia. A ja ciągle **muszę patrzeć do rozkładu**. O Jezu! Jeszcze to mamy niezrealizowane, to niezrealizowane. Rany boskie! Tu już się zbliża wiosna, prawda, pierwszy dzień wiosny, a gdzie ja mam tam jeszcze według ćwiczeń do pierwszego dnia wiosny, a tu przecież tyle. I to jest takie właśnie... Chyba jednak **za mało możliwości ma nauczyciel, żeby sobie zrobić coś właśnie po swojemu**, żeby go tak nie ograniczać właśnie ramami takimi, że mamy ramy, że musimy trzymać się rozkładu materiału i w ogóle (B:ND:14:SP).

Właśnie ja mam ten problem, że ja dużo **mogłabym odpuścić pewne schematy, żeby to była radość rozmowy, rozmowy na temat tekstu**, czy on jest fajny, czy on mi się podoba, co we mnie poruszył, do czego... co wniósł do mojego życia, no. Ale czasami się tak nie da – **muszę znaleźć podmiot liryczny, środki, sytuacje**;;; (E:NK:8:SP i G).

Wedle ustalonego i respektowanego porządku postrzegają więc siebie jedynie jako realizatorów czy też wdrożeniowców istniejących i tworzonych w oparciu o wspomnianą podstawę programów.

Nauczycielki opowiadające o swych codziennych zawodowych doświadczeniach, doznając działania w *polu* edukacyjnym sił nadrzędnych, rządzących w nim oraz zmierzających do utrzymania panowania nad osadzonymi w nim jednostkami, zdradzają niskie poczucie swojego zawodowego sprawstwa. W poczuciu tym odchodzą od bardziej swobodnego poruszania się wraz z uczniami po świecie wiedzy. Dalekie są również od szukania inspiracji dla swoich oraz uczniowskich działań w urzeczywistnianiu indywidualnych aspiracji oraz od realizacji swoich zawodowych pasji i zaspokajania indywidualnych potrzeb zawodowych. Wybierając podporządkowanie się zewnętrznym wymaganiom i wytycznym, sytuują siebie w przedmiotowym standardzie nauczycielskiego funkcjonowania. Same doświadczając podmiotowych ograniczeń,

na uczniów również nakładają „gorsetowe usztywnienia”, od których rzadko odstępują:

*My mamy narzucony program, tak. Nie ma takie swobody, jak wcześniej była. Ja się tam kiedyś też Freinetem troszkę... robiłam takie zajęcia, gdzie zdobywali te sprawności, to było bardzo fajne też, uważam, że było bardzo fajne też, bardzo rozwijające. Teraz nie wiem, **teraz się poddałam**, dlatego może, że teraz te sześciolatki mnie tak troszkę... No nie widzę, **no nie widzę tego, tej możliwości teraz** [...] (M:ND:9:SP).*

[...] *już nie ma czasu na jakieś swobodniejsze przyswajanie języka, no i to, że **my jesteśmy jak gdyby rozliczani z tych materiałów, z programów, które realizujemy, bo jest egzamin i to musi być**, więc no, no i tak jest, nikt nie pyta, czy to jest właściwe, czy nie jest, czy jest potrzebne – jest i my jesteśmy tylko jakimiś tam trybikami i musimy to wykonywać. [...] Rzeczywistość jest taka i **nie mamy wpływu** na to, że muszą szkoły tak działać (M:ND:4:G).*

Na podstawie wywiadów zrekonstruowałam następstwa (posługując się wyłaniającą się z analizowanego materiału kategorią skutków *przemocy symbolicznej*), jakie mają miejsce w przypadku uczniów w wyniku ulegania *przemocy symbolicznej* w *polu* szkolnym przez rozmawiające ze mną kobiety. Obok wyłaniającego się z narracji „ucznia uprzedmiotowionego” w *polu* szkolnym pojawia się:

– „uczeń o uśmierconej woli działania” – już od początkowego etapu kształcenia (dla zilustrowania tego zamieszczam drugi z poniższych cytatów, który pochodzi z wypowiedzi nauczycielki nauczania zintegrowanego), pozbawiany wewnętrznej motywacji do uczenia się i możliwości czynnego udziału w procesie własnej edukacji, traci zainteresowanie tym, co oferują mu szkoła i nauczyciele (a jak pisałam w jednym z wcześniejszych rozdziałów książki, często ofertą tą okazują się m.in. brak pomostu między treściami nauczania a zainteresowaniami uczniów, tradycyjne metody nauczania i uczenia, przyzwyczajające do bierności oraz poczucia nudy), oraz uczestnictwem w działaniach, które nie są przez niego kreowane i inicjowane, lecz są mu narzucane:

*Często **się to kończy**, tak jak mówię, **tym, że mówi „nie umiem”** i nawet nie przeczyta zadania, bo w tak krótkim czasie nie jest w stanie go przeczytać, a już wie, że nie umie. No i ta **motywacja bardzo trudna do zbudowania** [...] (K:ND:15:G).*

*Lubię, jak są dzieci takie aktywne, i w tych licznych klasach ubolewam nad tym, że ja jak gdyby **zabijam czasami tą aktywność**. Bo jak mi się dzieci rwą do odpowiedzi, to ja powinnam mieć czas na danie szansy im się wypowiedzenia, prawda. A ja muszę często gęsto ucinać. (--) Tylko jakaś **grupka dzieci mi się wypowie** i ja **muszę podziękować niestety innym**, no bo nie da się tak rozciągnąć, żeby przez cztery lekcje sobie tak np. pojadę takimi swobodnymi wypowiedziami,*

tylko **muszę mieć to zaplanowane**, czyli niestety też się muszę trzymać y;;; tam jakichś **zasad i czasu** i przewidzianych [...] (M:ND:9:SP).

- „uczeń negujący szkołę i nauczycieli” – uczeń ten pojawia się głównie w narracjach nauczycielek gimnazjów oraz szkół ponadgimnazjalnych i na to, co oferują mu szkoła oraz nauczyciele, odpowiada buntem i odrzuceniem propozycji – nie uczęszcza do szkoły, sprawia nauczycielom problemy wychowawcze, prezentując wobec nich wrogość i zachowania społecznie nieakceptowane:

[...] wydaje mi się, że jest takie nastawienie, że jeżeli jest coś zadane, jeżeli to się w szkole robi, to jest już z natury nieciekawe (A:ND:11:SzPG).

[...] tak jak mówię, uczeń potrafi sobie pochodzić po klasie, bić po głowie, stanąć i coś głupiego powiedzieć [...], takie sytuacje są w szkołach. [...] **nauczyciel dla gimnazjalisty jest** ogólnie kimś;;; **żeby nie powiedzieć wrogiem**, bo to nie zawsze tak jest, że wrogiem, ale;; nie jest;;; no jest to jakiś tam **przeciwnik**. I zawsze się **to czuje** – nawet wśród uczniów, którzy nie mają problemów czy to z nauką, czy to z zachowaniem (K:ND:15:G).

Leżą na przykład na ławce, więc ja mówię: „proszę się podnieść”, no to jeden się podniesie, za chwilę leży następny, śmieją się na lekcji, przeszkadzają (E:NK:8:SP i G).

- „uczeń bez wiary we własne możliwości i umiejętności” – to uczeń rozpoznawany przez nauczycielki (na co zwracałam uwagę już we wcześniejszych fragmentach książki) jako „uczeń słaby”, „z problemami” i często pozbawiony możliwości konsumowania kapitału rodzinnego w warunkach zunifikowanych wymagań edukacyjnych, niemogący liczyć na wsparcie rodziców np. w umożliwieniu mu nadrobienia swoich braków dotyczących wymaganej przez szkołę wiedzy i rozwijanych umiejętności dzięki chociażby finansowaniu udziału w pozaszkolnych formach kształcenia (w tym – w praktykowanym przez lepiej sytuowanych uczniów pobieraniu korepetycji). Sam również przyjmuje taką optykę widzenia siebie i własnego umiejscowienia, doznając częstych porażek w wywiązywaniu się z oczekiwań szkoły i nauczycieli. W poczuciu niepewności traci zaufanie do siebie¹⁴ i wiarę w swoje możliwości:

Jakoś się tak staram czuć w tej grupie, aby każdy;;; żebym widziała, że każdy coś wykonuje. Z reguły buntują się, no wiadomo, **dzieci te słabe**, prawda, że: „Znowu proszę panią **stanowilibyśmy taką grupę najslabszą, nie mielibyśmy żadnych szans**”. Ja mówię: „Dobrze, posłuchajcie. Ja was rozdzielę, będziecie

¹⁴ Te oraz inne cechy gimnazjalistów pokazują wyniki badań Elżbiety Kołodziejskiej. E. KOŁODZIEJSKA: *Jacy jesteśmy? Gimnazjaliści o sobie, rodzicach i nauczycielach*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2007.

w tych grupach mocnych, prawda, ale tak jak mówię, to nie znaczy, że nie będziecie niczego wykonywali i dostaniecie za darmo ocenę” (J:ND:17:SP i G).

*[...] są uczniowie, jak zobaczą np. ułamek w układzie równań, umie rozwiązywać, ale zobaczy ułamek i on tego zadania nie tknie, bo on;; **dla niego to już nie jest do zrobienia**, bo on nie umie ułamków [...] (K:ND:15:G).*

- „uczeń uwsteczniiony” – długotrwanie poddawany schematycznym i unifikującym działaniom szkoły oraz nauczycieli, wdrażany do aktywności tak nacechowanej. Uczniowie ci dostępni są percepcji moich rozmówczyń, podobnie jak niektóre zewnętrzne przyczyny tego, że dzieci w ich ocenie tracą w szkole swe zdolności. W większości jednak nie identyfikują ich z własnym działaniem, związanym z poddawaniem się racjonalności przygotowywania uczniów do egzaminów zewnętrznych oraz ścisłego realizowania tego, co nakazane (także przez niektóre metodyczne wskazania). Wprawdzie w oczach nauczycielek uczniowie pozbawiani są umiejętności logicznego myślenia i rozwiązywania problemów, *wyuczeni podstawy programowej* nie radzą sobie z zadaniami wymagającymi wyjścia poza utarte i wyrobione schematy, jednak w wysłuchanych narracjach brakuje werbalnego potwierdzenia, że dostrzegają one w tym własny udział:

*Są dzieci zdolniejsze, które pracują ponad program, które;;; są dzieci, które świetnie myślą, sobie radzą, SĄ, i one sobie poradzą z tymi zadaniami, **ale to są takie dzieci w większości na palcach policzyć, no niestety. W większości wyuczone są podstawy programowej, troszkę więcej, ponad, ale już jak przyjdzie jakieś zadanie;; to jest już im ciężko** (K:ND:18:SP).*

*Cały czas mówią o podstawie – **trzymać się podstawy**, a później robią **testy, gdzie podstawa ma tam może dwa lub trzy zadania** z jakąś podstawą związane, a reszta naprawdę wymagania z szóstej klasy, no. Testy jakby nie odpowiadają do końca podstawie, tak. Nie dają szansy tym dzieciom troszeczkę słabszym, żeby się te dzieci mogły wykazać w prostych jakichś zadaniach, po prostu. Ja rozumiem, że tam powinno być część jakichś tam zadań prostych, **żeby takie dziecko miało szansę to, czego się nauczyło, prawda, no a nie żeby kombinowało. Zadania takie zaskakujące, że dziecko nie miało do czynienia z takim zadaniem** (Z:ND:5:SP).*

*W przedszkolu uczenia np. czytania, tak, z tego co słyszałam, a tu dzieci przychodzą czasami inteligentne, dlatego dla tych dzieci nie ma osobnych grup, czemu się pewnych rzeczy wzbrania i to dziecko się w pewnym sensie **uwstecznia** czasami (K:ND:13:G).*

- „uczeń o ztraconym potencjale” – nauczycielki mówią o nim jako o „dziecku zdolnym”, które w trakcie edukacji traci ów potencjał na skutek konieczności

poddawania się szkoły odgórnym uregulowaniom, takim jak np. zawyżanie liczebności klas, skutkujące brakiem czasu na indywidualną pracę z tym dzieckiem. Czas ten poświęcany jest głównie na przygotowywanie do egzaminów zwłaszcza tych uczniów, którzy mają kłopot ze spełnianiem stawianych im w ich trakcie nauki wymogów – *Siedzi się z tymi słabszymi uczniami i pewne rzeczy jeszcze tłumaczy, ćwiczy* – przy czym w opinii nauczycielek stanowią oni większość w stosunku do tych niemających z nauką żadnych trudności:

[...] *dzieci, które są takie zdolne i one są takie, że tak powiem, zostawiane te dzieci już tak od;;; nawet się już prowadzi terapię dla dzieci wybitnie zdolnych, bo one są zniechęcone, one siedzą, bo przez pół roku nic się nie dzieje, a ono umie czytać i po prostu jest taki dołek, brak entuzjazmu, czegokolwiek, bo co ono ma robić?* (A:ND:16:SP i G).

Ja mam tyle dzieci zdolnych. Ja bym chciała więcej czasu poświęcić tym dzieciom zdolnym. Z nimi czytać, wyjść troszeczkę poza program. Po prostu ich rozwijać, te talenty, które mają, i ja nie mogę sobie na to pozwolić, bo wiecznie ten czas, który mam, muszę poświęcać tym uczniom słabszym, a wiadomo, że w trzeciej klasie będą pisać ten trzecioteścik i też się boją, bo nie wiem e;;; źle napiszą czy;;;? (K:ND:18:SP).

Mając na uwadze wyłonioną w trakcie prowadzonych wielokierunkowych analiz zgromadzonego materiału badawczego kategorię skutków *przemocy symbolicznej*, muszę zaznaczyć, że nie dotyczy ona tylko uczniów. *Przemoc* odciska się mocno na rozmawiających ze mną nauczycielkach oraz warunkuje ich pracę, co dalej będę starała się pokazywać w świetle analizowanych narracji.

7.1.2. Nauczyciel i biurokracja

Kontynuując wątek dotyczący dostrzeganych przez badane osoby sił rządzących w *polu* edukacyjnym i narzucających im odgórnie pewne konieczności rozpoznawane jako obowiązki ciężące, chcę powiedzieć, że obok brzemienia, jaki stanowi dla nich nakładany sztywny „gorset programowy”, odsłaniają również przeciążenie nadmiarem koniecznej do wypełniania dokumentacji (tej rejestrującej ich pracę i pracę uczniów – np. wypełnianie równocześnie dzienników elektronicznych i „papierowych” – oraz mającej charakter czysto formalny). Czynności z tym związane postrzegają jako największą zawodową bolączkę i niechętnie realizowaną (z przymusu) dyrektywę. Nie dostrzegają sensu poświęcania dużej ilości czasu na zbędne – ich zdaniem – i niekorzystne w kontekście pracy z uczniami biurokratyczne prace, które jednak zmuszone są wykonywać:

Wielką bolączką są dla mnie te papiery, coraz więcej, coraz więcej takich niekoniecznie z sensem (M:ND:9:SP).

Nadmierne wymagania ze strony, ja bym powiedziała władz, które stworzyły taki system, który zmusza nas do pracy na drugim etacie e;; nie wiem, my to nazywamy pracą sekretarki @, bo rzeczywiście tak jest, kiedy zamiast poświęcić czas na przygotowanie się do zajęć atrakcyjnych, nie wiem, wymyślenie jakiegoś doświadczenia, nie wiem, zabawy dydaktycznej, obojętnie czego, to my musimy brać te papiery do domu i na własnym sprzęcie e;; we własnym domu wykonywać szereg takich prac, które, wydaje mi się, są zbędne. [...] Rzeczywiście muszą powiedzieć uczciwie, że ta dokumentacja, ta papierkomania zaczyna nas po prostu, nie tylko mnie, ale chyba wszystkich przerastać powoli, tak (A:ND:6:SP).

Papiery;;; one odbierają czas i chęci do tej właściwej pracy, bo kiedyś szkoła istniała bez tej całej papierologii, a istniała. Ja uważam, że wiele rzeczy było lepszych, niż jest w tej chwili. Ja miałam więcej czasu, chęci, nie byłam tak zmęczona na przygotowanie lekcji. Jeśli ja wracam... jadę rano do pracy i wracam o wpół do siódmej, tak, no to co ja zdążę zrobić wieczorem? [...] A tutaj czasami jest tak, że człowiek się stara, że się chce, że się wbiega, rozlicza, papierek do papierka goni papierek. Gdzie tam jest uczeń w tym wszystkim? Biurokracja, show (K:ND:13:G).

Zawsze jest coś jeszcze. Myślę, że też takim dużym problemem, na który;;; na które narzekają nauczyciele;;;, to że odbiera się im taką swobodę uczenia, BO TO UCZENIE W PEWNYM MOMENCIE SCHODZI NA DALSZY PLAN, BO WAŻNIEJSZE SĄ, bo ważniejsza jest biurokracja. I myślę, że to jest duży problem w szkole, że jestemy obciążeni różnymi papierami, to nie jest tylko dziennik lekcyjny, to nie jest tylko dziennik do „kaenek”, to jest;;; f;;; bo prawie wszyscy;;;, każda szkoła realizuje jakieś programy unijne, to są dodatkowe dzienniki, dodatkowe rozliczania się, pisanie programów później jakichś;;;, podsumowania, oceny przydatności zajęć. [...] WCIAŻ COŚ JEST DO ZROBIENIA. Właśnie tak, jak mówię, słucham też nauczycieli w pokoju nauczycielskim, no to zazwyczaj jest taki temat: „Ojej! Jeszcze to! Jeszcze to! Jeszcze to musisz wypełnić, a po co to w ogóle? A komu jest to potrzebne?” (D:NK:2:SP i G).

Wybrane i przytoczone cytaty kolejny raz ilustrują działanie w edukacyjnym polu przemocy symbolicznej, odczytywanej przez nauczycieli w omawianym kontekście jako konieczność preferencyjnego postrzegania pracy związanej z dokumentacją, a nie z uczniem:

[...] ja te wszystkie rzeczy całe robiłam, typu jakieś ewidencje, obecności, które się zresztą powinno też;;; ja robiłam po pracy, wstawiałam rano, przepisywałam, drukowałam po dziesięć razy to samo tak na dobrą sprawę, taki plik dokumentów – biedne lasy tak à propos ochrony środowiska – no i akurat miałam popołudniową zmianę i w czasie zajęć w kątach różnych zainteresowań, gdzie

dzieci właśnie mają prawo wybrać też swoją zabawkę;;; kształtować tą swoją;;; różne inteligencje;;; wielorakie;;; i także poznawać swoje zainteresowania, mają czas własnej zabawy, i ja sobie tam przy stolyczku liczyłam kropki i widzę, jak dziewczyny ze sobą rozmawiają: „A ta pani to się już w ogóle nie bawi z nami”. Bo ja to zawsze na dywanie i w ogóle, ale **miałam już taki moment kryzysowy i mówię: „Już nie daję rady tego wszystkiego ogarnąć przez ten duży wachlarz, spektrum czynności” y;;;, więc mówię: „To sobie szybko policzę i już będę miała z głowy”**. A tu słyszę: „Ta pani to się już w ogóle z nami nie bawi. Musimy ją porwać”. **Jak mnie to zabolalo**. Ja mówię;;; już na drugi dzień robiłam, mówię: „Dobra, zostaję dłużej” i bawiłam się z nimi. A **zawsze sobie mówiłam: „Nie, ja się taka nie zrobię. Dziecko i uczeń będzie dla mnie najważniejszy”**. Ale **przychodzi proza życia i ileż można działać na takim**;;; (A:ND:16:SP i G).

W oczach nauczycielek uczeń znów znika z centralnego miejsca, kiedy w ich działaniach zamiast zintensyfikowania starań na rzecz jego kształcenia i wychowania pojawia się nakaz dbałości o rozbudowaną biurokrację. Wypowiedane przez nauczycielki słowa dowodzą, że poszukują one sensu i uzasadnienia dla nadmiernego jej rozrostu w obszarze ich działań edukacyjnych. Nie odnajdują jednak tego sensu, choć skrywa się on za obowiązującymi i dostępnymi nauczycielskiej percepcji *regułami gry*, w myśl których nauczyciel zobowiązany jest do wykonawstwa tego, co nadrzędnie ustalone przez organa do tego powołane. Nakazywana skrupulatność w prowadzeniu różnego rodzaju dokumentacji, jako kolejna forma dominacji w *polu* szkolnym nad nauczycielem, służyć ma rejestrowaniu jego poczynań oraz ich kontroli i weryfikacji. Towarzyszy temu brak zaufania (charakterystyczny dla technopolu, zapożyczającego swe sposoby oddziaływania optymalizującego wydajność i zyski ze sfery produkcyjnej i adaptującego je do kontrolowania ludzkiej aktywności¹⁵) do nauczycieli, wiary w to, że będą oni wykonywać swoją pracę starannie oraz sumiennie i zmierzając systematycznie do podnoszenia jej jakości bez konieczności ich rozliczenia. Jest on poparty stworzonym „systemem rozliczania”¹⁶ i wydaje się wyrażać nie tylko w nasilonej testomanii, ale także w nakładaniu na szkołę i nauczycieli konieczności wywiązywania się z licznych biurokratycznych praktyk. Wywierana na nauczycieli presja dbałości o przykładowe i należyte dokumentowanie pracy powoduje także, że jej papierowa rejestracja sprawia wrażenie nienaganności, maskując wszelkie szkolne niedociągnięcia i utrzymując pozory jak najlepszego funkcjonowanie szkoły, podczas gdy chociażby uskarżające się na nadmiar obowiązków na tym polu nauczycielki, tracąc poczucie zawodowej swobody i autonomii oraz odczuwając zmęczenie koniecznością biurowej pracy poza

¹⁵ N. POSTMAN: *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*. Przeł. A. TANALSKA-DULĘBA. Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy, 1995.

¹⁶ Określenie to stosuje E. Potulicka, poruszając kwestię pedagogicznych kosztów neoliberalnych reform skoncentrowanych na standardach i testach. E. POTULICKA: *Pedagogiczne koszty reform...*, s. 177–201.

ustalonymi limitami, obnażają w wywiadach swoje rodzące się zniechęcenie¹⁷ *do właściwej pracy*¹⁸, utożsamianej przez nie z zaangażowaną pracą z uczniami. Słowa jednej z badanych nauczycielek częściowo stanowią tego ilustrację oraz wyrażają wspólne zdanie rozmawiających ze mną kobiet:

Ja bym chciała więcej czasu poświęcić dzieciom. Nawet jakieś dodatkowe koła im wprowadzić, np. koło sportowe, bo mam takich chłopaków, którzy lubią grać w piłkę nożną i zamiast grać na komputerze, to poświęcić im czas, i zamiast pisać, to wolałabym iść z nimi grać w piłkę. Albo np. mam też takich zdolnych matematyków, to przygotować zadania i porozwijać, bo oni to lubią po prostu. Poświęcić więcej czasu dzieciom, a nie tej biurokracji, to mi się nie podoba i to bym chciała zmienić, ale to widzę, że w większości szkół y;;; niestety tak wygląda i;;; teraz jest też duży nacisk na te wszystkie wizytacje, na te wszystkie dokumenty i niestety dlatego nas tak gonią z tym. Tej dokumentacji ciągle dorasta. Jak przyjeżdża wizytator, on ma dany obszar do badania taki a taki, to wyciąga wszystkie dokumenty. No mówiłam, nawet sprawdziany musimy mieć, no tak wszystko po prostu udokumentowane, bo jeżeli nie ma, to już jest na minusie, potem są;;; no niestety (K:ND:18:SP).

Wątpliwe w świetle wysłuchanych narracji wydaje się również to, że ta forma przymusu i dominacji pozwoli na skuteczny pomiar oraz kontrolę pracy nauczycieli. Jak pokazują moje narratorki, generuje ona raczej pokusę obchodzenia nieprzystających niejednokrotnie do specyfiki pracy szkoły wytycznych oraz pozorowania „papierowych” działań. Pokusa ta pojawia się zwłaszcza w sytuacjach, kiedy nauczycielki muszą wykazać się potrzebną w pracy z ludźmi (a nie maszynami czy technicznymi urządzeniami) elastycznością czy (podyktowaną wymogiem chwili lub sytuacji) niestereotypowością postępowania. W świetle badań standardy nadzoru i kontroli biurokratycznego technopolu, sprawdzają-

¹⁷ Taka utrata zapału i wyczerpanie łączą się m.in. z niekorzystnymi stanami emocjonalnymi, co w efekcie doprowadza często do wypalenia zawodowego nauczycieli, które zwykle wypacza nie tylko pracę samych nauczycieli, ale i szkoły (H. SĘK: *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2012; S. TUCHOLSKA: *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*. Lublin, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 2009). Nauczyciele dotknięci tym zjawiskiem przejawiają niesprzyjające zachowania oraz postawy wobec uczniów, które w negatywny sposób wpływają na proces ich kształcenia i wychowania. Christopher Day wymienia tu m.in. mniejszą efektywność przekazywania uczniom wiedzy, niski poziom współpracy z nimi oraz nawiązywania pozytywnych relacji, co skutkuje pojawianiem się u nich problemów z zachowaniem i doprowadza do zwiększenia stresu u nauczycieli. Zaczyna to przypominać samonakręcającą się spiralę przyczynowo-skutkową. Ch. DAY: *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*. Przeł. J. MICHALAK. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2004, s. 38.

¹⁸ Badania prowadzone przez Jima Campbella i Seana Neilla pokazały, że nadmierna liczba godzin pracy i biurokratyczne obciążenia nauczycieli osłabiają ich chęć do pracy z uczniami. R.J. CAMPBELL, S. NEILL: *Curriculum Reform at Kay Stage I: Teachers Commitment and Policy Failure*. Harlow, Longman, 1994.

ce się w sferze przemysłowej, okazują się więc mało użyteczne i nie sprawdzają się w tak specyficznej instytucji społecznej, jaką jest szkoła. Dla ilustracji zamieszczam słowa jednej z nauczycielek, która opowiada, jak w porozumieniu z dyrektorką szkoły omija odgórne regulacje i w dzienniku zamieszcza zapisy, które nie pokrywają się do końca z tym, co tak naprawdę robi w rzeczywistości na lekcjach:

[...] jak ostatnio pani dyrektor sprawdzała mi dziennik, to miałam w piątki;; akurat tak miałam ułożony plan, to miałam trzy godziny lekcyjne i;; to tak edukację wpisałam: plastyczną, matematyczną, muzyczną, ale że tej matematycznej muszę tam coś zrealizować pół w jednym dniu, to dopisałam sobie tam techniczną, czyli wyszło;;; w dzienniku pisało: matematyczna, polonistyczna powiedzmy, techniczna i ta muzyczna, wychowanie muzyczne. A pani dyrektor mówi: „Krysia, a dlaczego ty wpisałaś cztery godziny lekcyjne, a masz tylko trzy w piątek?”. A! Tak że to też jest sprawdzane, no. Tak że muszę sobie;; „Pani dyrektor, uzupełnię to – mówię – w następny piątek”. [...] **To się tak mówi, że to się musi zgadzać w dzienniku, ale tak jak mówię, na lekcji wynikają czasem różne problemy i różne sytuacje, więc ja się tego nie trzymam, że ja muszę zrealizować w ciągu tylu i tylu minut to. PO PROSTU JEST PROBLEM, ŻE JA MUSZĘ NA MATEMATYKĘ WIĘCEJ, TO POŚWIĘCAM MU NA TĄ MATEMATYKĘ. DZIECI SĄ ZMĘCZONE – IDZIEMY SIĘ BAWIĆ NA DYWAN. NIE, TO NIE JEST TAK. NIE WIEM, KTO TO TAK WYMYŚLIŁ, ŻE TO MUSI BYĆ TAK LICZONE, ŻE TO W TEN SPOSÓB. No ktoś to wymyślił. Musi się zgadzać w dzienniku, musi się zgadzać w dokumentach i ja to muszę mieć, ale tak jak mówię, pracuję według potrzeb dzieci** (K:ND:18:SP).

We fragmencie tym dochodzi do werbalnej odsłony wielokrotnie poruszanego przez inne badane osoby kolejnego z przejawów formalnie narzucanych i ciągle nowych konieczności, który polega na realizacji określonej liczby godzin w zakresie danego przedmiotu (często rozliczenia te nie dotyczą jednego roku edukacji, ale np. trzech lat kształcenia w szkole podstawowej lub gimnazjum) i skrupulatnym tego dokumentowaniu:

Musimy liczyć. Czasami godziny przepadną i nie mogę. Ja już jak układam plan, to już muszę pierwszą klasę zaczynać i policzyć trzy lata (-) do przodu. Zliczyć te godziny, że mam tyle i tyle godzin, i tam muszę w ciągu tygodnia tyle i tyle, np. edukacji polonistycznej w ciągu tygodnia muszę mieć pięć, edukacji matematycznej trzy i pół (M:ND:9:SP).

Powszechne dla większości moich rozmówczyń jest poruszanie kwestii uciążliwości i kłopotliwości wykonywania biurokratycznych praktyk z tym związanych z uwagi na przymus poświęcania na to czasu kosztem preferowanego przez nie edukacyjnego kontaktu z uczniem. Nieliczne spośród nich wypowiadają słowa dające możliwość stwierdzenia, że czytelną staje się dla nich intencja wprowa-

dzenia tej formy nauczycielskiego rozliczania. Zdecydowana większość, zapytana o logikę oraz potrzebę takiej biurokratycznej skrupulatności, daje natomiast podstawy do uznania, że jednak nie dostrzega realizującego się dzięki niej zawodowego wymiaru dominacji nad nauczycielami. Kolejne wprowadzone zarządzenie traktuje jako niezbędność wplecioną w *pole* edukacyjne, kłopotliwą, ale konieczną do realizacji w celu utrzymania swego umiejscowienia w nim. Badane osoby wydają się więc kierować w tej kwestii *zdrowym rozsądkiem*, nakazującym respektowanie ustalonego w *polu* porządku, na mocy którego nauczycielki są podwładnymi i wykonawcami odgórnie ustalanych i narzucanych dyrektyw:

Jest mi ciężko z tym sobie poradzić na początku, teraz już to opanowałam [...]. No ale wiadomo – trzeba się przestawić. Właściwie to w tej pracy co chwilę się przestawiamy. Co chwilę jest nowe, niekoniecznie tak bardzo potrzebne, no, niekoniecznie tak bardzo potrzebne (Z:ND:5:SP).

Analizując nauczycielskie narracje, można stwierdzić obecność w *polu* edukacyjnym kolejnego mocno zaznaczającego się przejawu *przemocy symbolicznej* – konieczności poddania się zewnętrznej ewaluacji według odgórnie narzuconych schematów, które nauczycielom wydają się pozbawione rzeczywistej mierzalności. Znow pociąga ona za sobą m.in. przymus długotrwałego przygotowywania wymaganej dokumentacji popartej materiałem ilustracyjnym przedstawiającym dydaktyczne i wychowawcze osiągnięcia:

*Mieliśmy też ewaluację zewnętrzną. To już jest ewaluacja, która;;; y;;; polega na tym, że przyjeżdżają panie z kuratorium – ewaluatorki, one przedstawiają swój program i właśnie na podstawie tego programu odbywa się już ich obserwacja, i potem one już takiego raportu ewaluacyjnego dokonują. Ale to wtedy zaangażowani są wszyscy nauczyciele i to jest potem taka dodatkowa praca, bo potem jest **po lekcjach spotkanie się i przygotowywanie tych różnych dokumentów, które są potrzebne** (J:ND:17:SP i G).*

7.1.3. Ewaluacja, czyli *malowanie trawy na zielono* jako przejaw ulegania *przemocy*

Określenie ewaluacji jako *malowania trawy na zielono* zapożyczam od B. Śliwerskiego, gdyż metaforę tę rozpoznaję jako trafną w kontekście nauczycielskich opowieści o tym, jak ewaluacja przebiega w szkołach, w których pracują badane przeze mnie osoby. Autor używa jej, mówiąc o zaszczerpieniu nieprzystających do polskich realiów brytyjskich wzorców ewaluacyjnych, dalece różnych od obowiązujących w kraju, w którym zostały stworzone. Za sprawą stosowanych niepoprawnych narzędzi diagnostycznych oraz wcześniejszego przygotowywania się szkół i nauczycieli na zapowiadane wizytowanie (zabiegi z tym związane na-

zwane zostały właśnie mianem *malowania trawy na zielono*) dochodzi nie tylko do utraty sensu ewaluacji, ale także – do kreowania w *polu* edukacyjnym pozoru i banalizacji. Przeprowadzanie ewaluacji o takim właśnie kształcie (znajdujące swoje potwierdzenie w nauczycielskich narracjach) moje rozmówczynie rozpoznają jako bezsensowne, nieprzynoszące podmiotom edukacyjnym żadnego pożytku, ani też autentycznego zakładanego skutku:

[...] *wcześniej* (--), to jest też śmieszne, podaje się stronę internetową, na której to stronie można sobie nawet przeczytać narzędzia, którymi nas będą badać, czyli tak naprawdę można;;; JAKIE TO JEST BADANIE SZKOŁY? JEŻELI SIĘ PRZYJEŹDŹA I SZKOŁA JEST NA TO GOTOWA, bo ma przygotowane już te narzędzia badawcze, którymi panie będą operowały, bo to ma ściągnięte ze strony. To, to jakie to jest badanie, prawda? [...]. No, to jest właśnie śmieszne, że wcześniej dostajesz adres internetowy i jak sobie oczywiście wpiszesz stronę, to masz wszystkie gotowe ankiety, które będą obowiązywały wtedy, kiedy panie przyjadą na ewaluację. To to jest badanie? Śmieszne, prawda. Czemu ma to służyć? Jeszcze czasami ktoś powie: „Słuchajcie, u nas w szkole była ta ewaluacja i nie możecie absolutnie źle powiedzieć o rodzicach. Nie możecie absolutnie mówić źle o tym i o tym, bo to wszystko będzie było na waszą niekorzyść”. No to tak naprawdę to jest wszystko nieszczerze i nieprawdziwie. [...] Obiektywne? **Żadne obiektywne. Jest ankieta, są pytania – i odpowiedzi można sobie wcześniej przygotować, i oczywiście żeby to były same superlatywy, bo tak jak powiedziałam, jeśli się rozmawia z ludźmi, gdzie była właśnie ta ewaluacja, no to ludzie przestrzegają, żeby absolutnie źle nie mówić, bo to jeszcze wypada potem jeszcze na niekorzyść, czyli ma być wszystko w superlatywach podane, że jest idealnie, a w co nie wierzę, bo nie ma takiej idealnej szkoły. No ale oczywiście żeby nie było na niekorzyść, żeby był zadowolony dyrektor i wszyscy po kolei, bo mówi się, że tak pięknie wszystko wygląda. Przy czym tak jak mówię, to jest ogromny stres. Chociażby te niezapowiedziane hospitacje. I wkraczanie w kompetencje nauczyciela, a z wykształcenia nie jest się np. tym nauczycielem, do którego się na lekcje idzie. Nie jest się biologiem, historykiem, chemikiem, a przychodzi się do nauczyciela i próbuje się mu wytykać jego błędy na lekcji (J:ND:17:SP i G).**

Przywoływany fragment wypowiedzi jednej z nauczycielek stanowi wyrazistą ilustrację tego, jak badane osoby postrzegają zewnętrzną ewaluację – rozpoznają ją jako działania służące dostarczeniu nieprawdziwego i zafałszowanego obrazu szkoły. Do jego kreowania w dużej mierze przyczynia się wytwarzana w jej trakcie dokumentacja, która w ich oczach odzwierciedla nieprawdziwą nienaganność wszystkiego, co ma miejsce w szkolnych murach lub jest z tym związane. Uginające się pod naciskiem tej formy rozliczania nauczycielki, chcące w świetle jej procedur „wypaść” jak najlepiej, produkują jednak papierową wersję tego niemalże idyllicznego obrazu. Tym samym przyznają rację bytu i pozwalają trwać ustalaniem w *polu* edukacyjnym porządkowi, dostarczając m.in. argumentów na potwierdzenie tezy, że wszystko przedstawia się w nim jak najlepiej.

Ulegając *przemocy symbolicznej* i biorąc udział w maskowaniu niekorzystnych zjawisk edukacyjnych szkolnego *polu*, znów stają się narzędziem *reprodukcji* – jak się jednak wydaje – bez świadomości swojej roli w tym procesie. Ich perspektywa obejmuje pojedyncze nauczycielskie umiejscowienia, odczytywane jako niekomfortowe z uwagi na pewne pojawiające się wraz z kolejno wprowadzanymi zmianami i zarządzeniami nowe obowiązki i zadania do wykonywania, których charakter i specyfika klóćą się z posiadanym wzorcem tego, jak powinna wyglądać na co dzień praca nauczyciela.

W świetle wysłuchanych nauczycielskich opowieści wzorzec ten obejmuje głównie codzienną pracę z uczniami – ich nauczanie. Nie uwzględnia zaś nasilającego się koncentrowania na zbędnych ich zdaniem biurokratycznych czynnościach (czy też innych, wskazywanych i omawianych wcześniej, zewnętrznie nakładanych koniecznościach związanych z pojawiającymi się nowymi formami dominacji nad nauczycielem w *polu* szkolnym) i przeznaczania na nie czasu zamiast przykładowo na przygotowanie się do lekcji z uczniami. Ulegające więc *przemocy symbolicznej* – zmuszane do zmiany wzorca postrzegania swej profesji nauczycielki powszechnie przekonane są o tym – i bardzo często werbalizują to przeświadczenie – że *nie ma kiedy uczyć*. Proces uczenia jest zaburzany nie tylko przez nadmierny rozrost biurokratycznych obowiązków, ale także przez organizowanie w szkołach częstych uroczystości i imprez okolicznościowych czy też akcji je promujących. Wszystko to zmusza nauczycielki do ponoszenia własnych kosztów, a w szczególności do poświęcania długich godzin na wywiązywanie się z konieczności wykonywania tych obowiązków.

Podobny stosunek jak do ewaluacji zewnętrznej rozmawiające ze mną nauczycielki przejawiają do narzucanej im wewnętrznej formy oceny całej szkoły oraz własnych poczynań dydaktycznych, wychowawczych oraz opiekuńczych. Ich słowa pozwalają ustalić, że zmuszane do przeprowadzania ewaluacji wewnętrznej w przekonaniu o braku konsekwencji dla pojawiania się realnych zmian w szkole, odczytują ją jako kolejną formę wywieranego na nie nacisku i presji:

[...] *nauczyciele to robią tylko i wyłącznie dlatego, że KAŻDA, to się robi cokolwiek, byle było zrobione, i na tym się to kończy. E;;; to nic nie wnosi, więcej wnoszą nasze dyskusje między sobą niż taka ewaluacja. Niby wybieramy sobie jakiś obszar, który chcemy ani to zbadać, ani to... nad którym się chcemy dogłębnie zastanowić. Zwykle wygląda to tak, że;;; jest stworzony zespół ewaluacyjny, który coś tam robi;;; każdy nauczyciel ma obowiązki z tym związane;;; każdy to robi, tak [gest rozłożenia rąk], i na tym się kończy ta praca. Ktoś to musi zebrać, też to musi być uzupełnione i tyle. Według mnie nie ma to najmniejszego sensu, to nic nie zmienia (K:ND:15:G).*

Przyglądając się mającej miejsce w *polu* szkolnym *przemocy symbolicznej*, odsoniętej w nauczycielskich narracjach dzięki ujawnianiu się w nich subkategorii: obowiązki ciężące, można mówić o rozumieniu przez rozmawiające ze

mną kobiety ich sytuacji zawodowej jako borykania się z ogólnie nałożonymi obciążeniami, wygenerowanymi nie tylko za sprawą wydawanych przez władze oświatowe zarządzeń, ale także na mocy postanowień i decyzji płynących od organów lokalnie zarządzających szkołami (gmin) lub nadzorujących ich pracę kuratoriów i ich delegatur.

7.2. Przemoc osadzona w lokalności

Biorąc pod uwagę odsłonięte w trakcie wywiadów przez rozmawiające ze mną nauczycielki źródła odczytanego przymusu oraz ciążących im na co dzień zawodowych konieczności, interpretowane przeze mnie jako siły sprawcze dokonującej się w *polu* szkolnym *przemocy symbolicznej*, należy powiedzieć, że przeważająca część badanych osób nie potrafi jednak dojrzeć znacznie szerszego kontekstu umiejscowienia szkoły w układzie społecznym, nie potrafi także zidentyfikować pojawiania się w szkolnym *polu* nowych form dominacji¹⁹. Podobnie jak nauczycielki, których wypowiedzi typu biograficznego zostały poddane analizie przez Joannę Rutkowiak, badane przeze mnie osoby w większości nie dostrzegają przesylenia szkoły oraz swej pracy ideami i neoliberalnymi praktykami (jedynie w narracjach dwóch rozmówczyń pojawiają się wypowiedzi, które mogą o tym zaświadczyć), zakłócającymi czy wręcz wstrzymującymi jej demokratyzację²⁰. Źródłem *przemocy* w ich oczach bywają częściej lokalne organy administrujące oświatę lub sprawujące nad nią bezpośredni nadzór. Jedną z tak odczytujących własne realia zawodowe osób jest nauczycielka, która w trakcie wywiadu opowiada o epizodzie ilustrującym poddawanie nauczycieli zewnętrznym naciskom oraz próbom naginania ich sposobu oglądu rzeczywistości, sytuacji oraz postępowania. Dla zobrazowania tego faktu zamieszczam dłuższy fragment jej wypowiedzi:

*W jednej z klas mieliśmy taką sytuację, w której mama jest osobą nieźrównoważoną ewidentnie, ale też to jest nasza obserwacja;;; e;; na skutek pewnych działań prowadzonych. Zrobiła jednemu nauczycielowi wręcz piekło z życia, nawet osobiście, bo dochodziło do sytuacji takich, że były telefony do domu, całej rodziny, nagonka, wysyłanie jakichś okrutnych listów, mailów, nagonka cała, jeżeli chodzi o internetową stronę, to takie rzeczy dokładnie z tej strony. Natomiast w momencie, kiedy **pojawiła się sprawa w kuratorium**, no bo w końcu w pewnym momencie taka konieczność była, no **to kuratorium stanęło na stanowisku, że zadaniem szkoły, nauczyciela jest absolutnie zrobienie wszystkiego, żeby spr-***

¹⁹ Na ich istnienie wskazuje B. Śliwerski w opracowaniu zatytułowanym *Czy oświata potrzebuje przewrotu kopernikańskiego?* W: *Rozwój i edukacja...*, s. 82, <http://ofop.eu/sites/ofop.eu/files/biblioteka-pliki/wis-42.pdf> [dostęp: 25.02.2016].

²⁰ J. RUTKOWIAK: *Nauczyciel interpretatorem edukacyjnej rzeczywistości neoliberalnej*. W: E. POTULICKA, J. RUTKOWIAK: *Neoliberalne uwikłania edukacji...*, s. 274.

wę wyciszyć. Jeśli trzeba, to trzeba tą matkę przeprosić, przyznać jej rację, no bo to jest człowiek, który ma prawo popełniać błędy itd. No dobrze, wszystko pięknie, ładnie, no wyciszajmy, ale do jakiego momentu? **Gdzie jest godność nauczyciela?** No przecież się oczekuje, że nauczyciel – i słusznie – ma być osobą kulturalną, życzliwie odnoszącą się i do ucznia, i do rodzica e;;;, który wysłuchuje wszystkich problemów, rozumie, bierze pod uwagę te wszystkie sprawy, to przepraszam, jeżeli ktoś ubliża publicznie nauczycielowi, to to już jest, przepraszam, jaki moment? [...] **Szkoła sobie nie radzi, moim zdaniem sobie nie radzi**, dlatego że sytuacja jest patowa, absolutnie patowa, i w tym momencie zależy wiele od samego nauczyciela – albo wykaże się hartem ducha i niezłomnością, no;; to;; albo;;; no nie wiem, **jest zmuszony do pewnych działań poza własnym kodeksem (-) moralnym**, no były takie przypadki, nie w tym roku, ale i tak bywało. No wie pani, to chodzi o takie przypadki: **jeżeli przychodzi dwóch przedstawicieli z kuratorium do szkoły, żeby zapoznać się z sytuacją konfliktową**, no bo takie sytuacje konfliktowe, jak jest większe środowisko, będą się na pewno pojawiały, bo to jest niemożliwe, żeby całkowicie ich uniknąć, i jeżeli **rozmowa wygląda jak przesłuchanie w sądzie, na zasadzie, że pani nie może rozwinąć myśli tak, jak ja tutaj gadam, gadam, gadam, tylko pani odpowiada: tak lub nie.** (---) L rozmowa z tym nauczycielem jest w ogóle możliwa? (--) W momencie kiedy dyrektor na pytanie tych pań odpowiada;;; „Czy ta pani... Czy zdaniem pani dyrektor (-) **ta pani (-) będzie stwarzała problemy, to znaczy pójdzie z tym dalej do sądu? Bo jeżeli pójdzie, to my nie będziemy rozmawiać**”. To przepraszam bardzo, w jakim celu te osoby przychodzą? (A:ND:6:SP).

Na zjawisko ulegania przez nauczycieli *przemocy w polu* edukacyjnym moje rozmówczynie spoglądają z perspektywy jednostkowych epizodów i zdarzeń, a przede wszystkim – własnego w nim umiejscowienia (co uwidacznia się m.in. w cytowanej dłuższej wypowiedzi jednej z nich). Wydaje się to wywoływać (zarówno u tych spośród badanych, których miejscem życia i pracy są społeczności wiejskie oraz małomiasteczkowe, jak i u tych osadzonych w wielkomiejskich środowiskach) skrócenie optyki i spoglądanie głównie na samorządy terytorialne i kuratoria jako jednostki władzy generujące ich zawodowe obciążenia oraz konieczności. W przypadku cytowanej nauczycielki źródłem rozpoznanego wywierania nacisku okazuje się kuratorium oświaty, którego intencję działania można interpretować nie tylko jako chęć podporządkowania sobie nauczycielskiego postępowania w określonej sytuacji, ale (opierając się na gruncie teoretycznych ustaleń Bourdieu) także jako leżącą u jego podstaw dążność wyrobienia (czy też modyfikacji) preferowanych u nauczycieli wzorców, schematów poznawczych i oceniających inne zawodowe zdarzenia. Mają one służyć utrzymywaniu zasad, w oparciu o które utrwalane są stworzona hierarchia oraz porządek w *polu* edukacyjnym, i jak mówi Bourdieu, stanowić podstawę poznania i uznania granicy między dominującymi a zdominowanymi – ustalającymi prawa i reguły postępowania władzami a mającymi w oparciu o nie postępować nauczycielami. Sprawiają również, że zdominowani nauczyciele niekiedy świadomie, niekiedy

zaś wbrew swej woli przyczyniają się do swego podporządkowania, z góry aprobując (milcząco lub nie) ograniczenia i konieczności. Zamieszczony fragment opowieści stanowi w mojej opinii dobrą ilustrację tego, jak nauczyciele (znów posługując się językiem Bourdieu) *przywoływani są do porządku w polu szkolnym* – w jej świetle uwidacznia się to, jak bezwzględnie narzucane bywają im pożądane wzorce postrzegania i działania.

Spoglądające ze swojego miejsca w *polu* edukacyjnym nauczycielki dokonują w trakcie swoich narracji negatywnego oglądu decyzji oraz zarządzeń wpływających od innego organu mającego pieczę nad szkołą – jako mało przychylnie rozpoznają decyzje samorządów lokalnych, podyktowane ich zdaniem *oszczędzaniem na edukacji*. Objawia się to głównie nakazem tworzenia zbyt licznych klas, niejednokrotnie w powiązaniu z brakiem zabezpieczania odpowiednich do tego warunków²¹ (*Dywan to za mało, żeby nazwać, że szkoła jest przyjazna sześciolatki*).

[...] są teraz klasy po **32 uczniów** i to jest straszna praca. 32 uczniów w czwartej klasie to jest bardzo dużo, to nie ma takich klas – 20, 24, to 32 to już jest... **indywidualne podejście umarło. Ale nie da się zrobić czterech z tych trzech, no bo nie ma kasy na to. Gmina się nigdy na takie coś nie zgodzi, dla nich są ważne pieniądze, rachunek ekonomiczny. Nic innego. Te wszystkie plany, które się oddaje do zarządu, to chyba później nie przechodzą.** Nie wiem, czy to też jakoś nie zależy od prężności dyrektora? (E:NK:8:SP i G).

Z kołami zainteresowań jest tak – jeśli koło zainteresowań istnieje, to muszą być pieniądze na opłacenie tego nauczyciela, który to koło prowadzi, prawda. A że starostwo szuka oszczędności, w związku z tym **tną jak się da – generalnie kół zainteresowań nie ma** (E:ND:3:SzPG).

Na podstawie analiz wypowiedzi rozmawiających ze mną nauczycielek można stwierdzić, że jako niesprzyjające im oraz uczniom rozpoznają osadzenie ich we wskazanym już wcześniej przeze mnie hybrydalnym układzie, w którym samorządy lokalne (bez względu na ich sytuację ekonomiczną) uczyniono od-

²¹ W kontekście pełnomocnego funkcjonowania nauczycieli wagę warunków, w jakich pracują, podkreśla Henry Armand Giroux w rozmowie z Lechem Witkowskim. Autor stwierdza, że funkcjonowanie to nie jest w pełni możliwe bez wzięcia pod uwagę kwestii związanych m.in. z niekorzystnym wpływem warunków strukturalnych, w jakich pracują nauczyciele. „Jeśli nauczyciele są przemęczeni, jeśli mają zbyt wielu uczniów, jeśli muszą wykonywać zbyt wiele czynności przygotowawczych, to stają się niezdolni do normalnego działania. Staje się ono niezwykle trudne mimo wiedzy, jaką nauczyciele dysponują [...]”. (H.A. GIROUX, L. WITKOWSKI: *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010, s. 76). H.A. Giroux dalej dodaje, że jeśli wymaga się dzisiaj, aby nauczyciel wywierał wpływ na swoje warunki pracy, co w kontekście wypowiedzi badanych (których fragmenty zamieszczam w dalszych moich rozważaniach) wydaje się jednak mało realne.

powiedzialnymi za utrzymanie szkół oraz ich zarządzanie przy równoczesnym centralistycznym systemie ich nadzorowania. Ten utrzymujący się dualistyczny charakter administracji publicznej (przy „braku konsensusu oraz spójnej filozofii działań”²² samorządów lokalnych i władz centralnych) skutkuje zdaniem B. Śliwerskiego „nieustannymi konfliktami i przeciwnie skuteczną polityką zarządzania oświatą, sprawowania nad nią nadzoru pedagogicznego [...]”²³. Częste antagonizmy pomiędzy władzą centralną a organami prowadzącymi placówki edukacyjne pojawiają się na gruncie ich finansowania, przy nasilającej się tendencji władz państwowych do „zwiększania zadań a zmniejszania na nie celowych dotacji”²⁴. Nie pozostaje to bez reperkusji dla funkcjonowania szkół i podmiotów w nich umiejscowionych, a sądząc po licznych wypowiedziach badanych osób, zdarza się, że lokalne finansowanie często niedomaga, skazując nie tylko same placówki, ale też uczniów i nauczycieli na różnego rodzaju niedostatki (zarówno w sferze rzeczowej – brak odpowiednich pomocy dydaktycznych itp. – jak i lokalowej). Wyraźnie zauważalne są one przez opowiadające o nich kobiety, zwłaszcza w sytuacjach, kiedy szkoły zmuszone są do dostosowywania się do nowych wymogów na skutek pojawiających się raz po raz odmiennych rozporządzeń do realizacji w warunkach braku środków finansowych:

Z pustego i Salomon nie należy – jak gmina nie da pieniędzy, to i szkoła nie kupi. Ogólnie to jest problem, bo wiecznie jesteśmy po przekroczeniu budżetu. Nie ma tych pieniędzy, a przydałyby się w przypadku właśnie tej reformy [...] (M:ND:12:SP).

[...] przychodzi komisja, przychodzi właśnie z kuratorium, no i sprawdza te wszystkie obszary, jak to wygląda. Znaczący ja uważam, że szkoły nie są przygotowane do końca na przyjęcie sześciolatków, jeżeli ktoś dał takie kryteria, to nie są. Nie dają pieniędzy, a też w telewizji się tak fajnie słucha, zachęcają, a obarczą tym samorządy znowu, prawda, samorządy nie dadzą pieniędzy, bo to trzeba pieniądze, no nie oszukujemy się, trzeba pieniądze, dzieci muszą mieć... sześciolatki... [...] ławeczki, prawda [...], będę miała dywan z zabawkami, z wyposażeniem, z gramami itd. Tylko trzeba mieć pieniądze. Dzisiaj tego nie ma, tak średnio można wejść, w 50%. Klasy są wielkościowo, no wielkościowo... Ja nie wyobrażam sobie tego po prostu, no nie wiem, czy rozbudowywać je, czy burzyć, rozciągać je? (-) Nie wiem, to są realia, one są, jakie są. Oni się porównują z innymi krajami, a kraje inne to są inne realia, no nie oszukujemy się, naprawdę (Z:ND:5:SP).

²² B. ŚLIWERSKI: *Rodzice a demokratyzacja zarządzania szkołą*. „Studia Pedagogiczne” 2014, t. 67: *Spoleczne oczekiwania wobec szkoły – szkoła wobec oczekiwań społecznych*, s. 89.

²³ Ibidem.

²⁴ Ibidem.

Narzucane im decyzje i regulacje o lokalnym charakterze moje narratorki powszechnie rozpoznają jako negatywne zarówno dla przebiegu procesów edukacji i wychowania uczniów (przykładowo z uwagi na nazbyt liczne i niedoposażone klasy), jak i dla ich zawodowego funkcjonowania i działania. Widoczne jest to w tych miejscach ich opowieści, które opisują uchylanie się samorządów lokalnych (np. dążenie do tego, żeby klasa nie miała statusu integracyjnej) od zatrudniania nauczycieli wspomagających w klasach, w których uczniowie mają liczne deficyty rozwojowe bądź zaburzenia. Charakteryzują w nich trudności, jakie napotykają w pracy z takimi dziećmi:

*No niestety dzieci, które są o specjalnych potrzebach edukacyjnych, w szkole jest coraz więcej. Jest coraz więcej dzieci nadpobudliwych, z różnymi problemami takimi emocjonalnymi, i ja osobiście przez 6 lat pracowałam z dziećmi z autyzmem, e;;; z mutyzmem, obecnie mam dziecko z padaczką, z podejrzeniem o zespół Aspergera e;;; [...] **nie mam osoby wspomagającej** w tej klasie i jestem sama z tymi dziećmi. Nie wiem, **czy to wynika z oszczędności gminy, nie wiem, pewnie tak**. Więc **jestem sama** (-) y;;; z tymi dziećmi, nie, i nie ukrywam, że jest **na lekcjach mi ciężko** [...]. I;;; i;; w pierwszej klasie dzieci wymagają;;; **wszystkie** takiej indywidualizacji, indywidualnego podejścia, a tu trzeba było się przede wszystkim skupić na dzieciach chorych, bo one kompletnie się nie umiały się w tej szkole odnaleźć, dla nich nowe miejsce, i często płakały. Było tak, że nawet załatwiały potrzeby fizjologiczne pod siebie, rzucały książkami, rzucały krzesłami, rzucały ławkami i tak że po prostu zanim ja sobie wszystko tam;;; do tych dzieci;;; to nie jest łatwa praca z nimi, bo;;; bo zanim ja ich poznałam, nie wiedziałam, jak reagować na te ich;;; na ten ich;;; ich wybuch tych emocji. No to troszeczkę potrwało. Nie mam żadnego wsparcia. Tak jak wspominałam, to jest szkoła wiejska i;;; nie mamy pedagoga w szkole, nie ma w szkole pedagoga, nie ma w szkole psychologa. [...] Ja radziłam sobie najczęściej sama – dawałam kartki papieru i; i;;; po prostu kredkę; i ono sobie tą złość wyładowywało, kolorując te kartki i wyrzucając po kolei, albo gniotło i wyrzucało, albo miało takie pudełko złości i wtedy, kiedy widzę, że coś z dzieckiem nie tak, ono samo przychodziło; do tego stopnia już nauczyłam, że przychodziło i: „niech mi pani da pudełko złości”. W tym pudełku złości znajdowały się stare gazety i co dziecko robiło? Sadzałam je na dywan i ono te gazety targano, żeby tą swoją złość nie na dzieciach, żeby nie biło dzieci, żeby nie było agresywne w stosunku do rówieśników, żeby nie rzucało krzesłami, po prostu uciekałam się do takich metod. Skutkowało. No nie zawsze, bo czasami nie wytrzymało i jak szło, to uderzyło po drodze kolegę i np. do ławki coś tam wrzuciło. Ja wtedy [westchnienie], jeżeli robił się rumor w klasie, bo dzieci zaczęły panikować, żeby ich nie uderzył, żeby nie to;;; (-) No; bałam się o tą klasę 3, bo to przez 3 lata miałam troje dzieci z autyzmem, z różną specyfiką y; tej choroby. Jedna odmiana była lżejsza, druga dość ciężka odmiana, ale ci chłopcy tak bardzo źle, negatywnie na siebie oddziaływali i;;; tak że jak;;; często musiałam się też skupiać tylko na nich (K:ND:18:SP).*

Przytoczony fragment jest (w mojej interpretacji) dobrą ilustracją codziennych nauczycielskich zmagani w klasach, w których na skutek skrupulatnych kalkulacji zysków i kosztów liczba uczniów powiększa się przy równoczesnej tendencji (wielokrotnie sygnalizowanej przez rozmawiające ze mną kobiety) do pojawiania się w nich uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Wprowadzana na teren edukacji racjonalność rynkowa nie odciska się negatywnie jedynie na pracy nauczyciela, który chcąc utrzymać się w *polu*, ugina się pod koniecznością *radzenia sobie* w klasach o takiej specyfice. Słyszając niejednokrotnie, że jako profesjonalista powinien odnaleźć się w nowych realiach, w jakich on i cała szkoła zmuszeni są funkcjonować, „robi, co może” (mówiąc językiem Wrighta Millsa) i dopasowuje swoje „działania do sytuacji, w której się znajduje i z której nie może znaleźć wyjścia”²⁵ – można powiedzieć, że przystosowuje się do niej. Racjonalność ta przynosi destrukcyjne skutki oraz wywołuje szkody dotyczące przede wszystkim uczniów, a jak zauważają Neal Finkelstein i Norton Grubb²⁶, zwłaszcza tych osiągających niskie wyniki w nauce oraz wymagających specjalnej uwagi i realizacji ich specyficznych potrzeb na lekcjach – co nie oznacza, że sytuacja uczniów obdarzonych wysokim potencjałem daje się interpretować jako sprzyjająca osiągnięciu wysokich wyników.

W jednym z wysłuchanych przeze mnie wywiadów ujawnia się sprzężone działanie zarówno organów mających pieczę nad szkołą, jak i kuratoriów. Udzielająca go nauczycielka zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej opowiada, jak wraz z innymi podejmuje *walkę o uczniów* (w czym ona i jej szkoła nie są odosobnione, gdyż inne badane nauczycielki również przyznają się do tego i opisują stosowanie przez siebie *strategii „zabiegania o ucznia”* – szerzej omawiam ją w dalszej części tego opracowania), aby mogły być utworzone np. dwie klasy, dzięki czemu nie dojdzie do *zredukowania* jednej z nauczycielek – koncentrują więc wzmoczone wysiłki na przygotowaniu dni otwartych dla dzieci i rodziców, podczas których wraz z uczniami starają się jak najlepiej zaprezentować szkołę. Podejmowane działania zostają jednak decyzją kuratorium udaremnione (nieudzielenie zgody na utworzenie dwóch klas, ale jednej licznej, oraz nakaz odesłania części dzieci do innych szkół), co interpretowane jest przez moją rozmówczynię w kontekście deficytów finansowych i wspomnianych oszczędności:

[...] *ściągamy spoza rejonu te dzieci, a potem nam kuratorium podcina skrzydła swoimi decyzjami. Bo dawniej było coś takiego, ile dzieci przyszło do szkoły, to się tworzyło dwie klasy, np. jak było... no z tym że u nas jest taki też problem, że małe klasy jakby były, jedna miała, nie wiem, 15 albo 16 uczniów, to w czwartej klasie często się ich łączy, kuratorium każe ich łączyć, ponieważ ze względu na oszczędności, żeby nie było np. dwóch klas, dwóch etatów, więcej*

²⁵ Ch.W. MILLS: *Wyobraźnia socjologiczna*. Przeł. M. BUCHOLC. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007, s. 267.

²⁶ N.D. FINKELSTEIN, W.N. GRUBB: *Making Sense of Education...*

*godzin, więc te klasy się łączą. Znow się robi **problem**, ponieważ tu **było fajnie, małe klasy, fajnie się uczyło i super, super**, a nagle te dzieci się łączą i w klasie czwartej jest trzydzieści parę dzieci. **Rodzice się złością, zabierają dzieci do innych szkół** wtedy i robi się **problem, i to nie z naszej winy, nie od nas, tylko znow sprawy finansowe**, no (Z:ND:5:SP).*

Pomimo jednak negatywnego oglądu decyzji oraz zarządzeń lokalnych organów mających pieczę nad szkołą oraz nadzorujących ją, a także mimo odczytań pojawiających się na tym tle zawodowych uciążliwości, braków i deficytów ocenianych jako negatywnie warunkujące zawodowe funkcjonowanie, badane przeze mnie osoby chcą nadal *brać udział w grze* – zajmować miejsce w edukacyjnym polu. Kierując się *praktycznym wyczuciem* stworzonych i obowiązujących w nim reguł, podporządkowują się im. Niektóre z nich werbalizują to, że są w stanie je zaakceptować wraz z rozpoznawanymi niedogodnościami:

*Tak że się tylko cieszyć, bo – tak jak mówię – z mojej perspektywy to **będzie praca i cieszę się, że mam dzieci**. Tak że **te klasy będą już niestety**; no niestety, no;;; **będą coraz bardziej liczne** [...] (K:ND:18:SP).*

Daleko bardziej jednak dają wyraz tej akceptacji, podejmując określone strategie działania (które szerzej omawiam w dalszej części książki) i opisując je w swoich narracjach.

Są wśród badanych również takie osoby, które wykazują zrozumienie dla pewnych decyzji podyktowanych racjami ekonomicznymi, a więc sądzę, że można mówić tu o uwidaczniającej się uległości wobec racjonalności opieranej na rachunku zysków i strat:

*Nam **pan prezydent nie pozwoli mieć do dwudziestu osób w klasie**, bo;;; to jest... **finansowo byśmy go zarznęli** – my jako nauczyciele (M:ND:9:SP).*

Na podstawie prowadzonych przeze mnie analiz zgromadzonego materiału badawczego mogę powiedzieć, że szkoły i nauczyciele, podlegając siłom związanym z wprowadzaniem na teren edukacji rozwiązań i mechanizmów charakterystycznych dla politycznie konstruowanej gospodarki rynkowej²⁷, ulegają nowym formom *przemocy symbolicznej*. Podstawą do wyrażenia takiego przekonania są odczytania wysłuchanych przeze mnie narracji, w których uwidacznia się działanie owych sił pragnących zdominować *pole* edukacyjne i zarządzać nim – także podmiotami w nim osadzonymi. Usiłują więc całkowicie i ostatecznie podporządkować sobie nauczycieli. Ci natomiast, kierując się chęcią utrzymania

²⁷ G. WHITTY, S. POWER: *Marketization and privatization in mass education systems*. „International Journal of Educational Development” 2000, No. 20 (2000), s. 93–107, https://www.researchgate.net/publication/222544914_Marketization_and_privatization_in_mass_education_systems [dostęp: 20.06.2016].

swego umiejscowienia w szkolnym *polu* i obawiając się jego utraty, gotowi są na przyjęcie zaprowadzanych w nim reguł oraz zasad postrzegania i działania.

Głównym celem przyświecającym tak ukierunkowanej polityce oświatowej jest podnoszenie efektywności kształcenia, a instrumentem jego osiągnięcia jest (wspominane już przeze mnie) wprowadzenie jednolitych standardów edukacyjnych wraz z równoczesnym pomiarem ich uzyskiwania – testów osiągnięć uczniów. Jednym z narzędzi realizacyjnych jest także tworzenie w oparciu o wyniki egzaminacyjne rankingów²⁸ szkół, które w oczach badanych przeze mnie nauczycielek nie pozostają obojętne dla lokalnych samorządowców, a następnie dyrektorów placówek edukacyjnych. Odczytywany w narracjach nacisk oraz wywierana presja wyników płynąca z obu stron interpretowane są przeze mnie jako kolejna obecna w *polu* szkolnym forma *przemocy symbolicznej*, której podlegają podmioty w nim osadzone. Na skutek jej działania w szkołach rodzi się chęć bycia placówką konkurencyjną, do której rodzice chętnie posyłają dzieci:

Porównywanie się między szkołami, np. jakie szkoły albo która szkoła uważana jest za lepszą od nas, jakie ma wyniki, o ile jesteśmy gorsi i zawsze było. [...] Tak, EWD, czyli przyrost wiedzy. Są wyniki sprawdzianów po szóstej klasie i trzeciej klasie, one są na takiej osi: tu, tu lub tu i w zależności, w którym są miejscu, to szkoła ma bardzo... jest szkoła jakichś straconych szans, szkoła jakaś tam i to każdy może sobie w Internecie sprawdzić, gdzie jego szkoła jest, więc to jest bardzo istotne. Dlatego takie bardzo istotne są testy, bo to jest to, że można sobie sprawdzić i zdecydować, do jakiej szkoły moje dziecko pójdzie, czy jest to dobra szkoła. A więc szkoła musi się dobrze sprzedawać, dobrze zaprezentować, muszą być efekty, jest taki nacisk na to (E:NK:8:SP i G).

Miernikiem atrakcyjności szkoły, jej „wartości”²⁹, są wyniki osiągnięte przez uczniów w egzaminach³⁰ (mierzone standaryzowanymi testami) albo poziom powodzenia jej absolwentów w uzyskiwaniu miejsc w wyższych instytucjach

²⁸ Tworzenie rankingów w oparciu o publicznie udostępniane wyniki egzaminacyjne uzyskiwane przez poszczególne szkoły w opinii J. Rutkowiak pozwala dostrzec wdrażanie i realizowanie edukacyjnego programu ekonomii korporacyjnej. J. RUTKOWIAK: *Neoliberalizm jako kulturowy kontekst kształtowania się tożsamości współczesnego nauczyciela. Ku problematyce oporu i odporu edukacyjnego*. W: E. POTULICKA, J. RUTKOWIAK: *Neoliberalne uwikłania edukacji...*, s. 209.

²⁹ T. SZKUDLAREK: *Ekonomia i etyka: przemieszczenia dyskursu edukacyjnego*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2001, numer specjalny: *Normatywizm – etyczność – zaangażowanie*, s. 177.

³⁰ Według Johna Elliotta mamy tu do czynienia z odciskającą się na szkołach ideologią „rynku społecznego”, na którym są one jednostkami produkcyjnymi – wyprodukowanymi przez nie dobrami są wyniki nauczania. Procesy edukacyjne przybierają więc postać zaprojektowanych technologii (wcześniej określa się cele i ustala wymagane do osiągnięcia wyniki – ujmując w standardy), a o jakości przesądzają wyniki mierzone w sposób standardowy. Uczniowie i ich rodzice stają się konsumentami, którzy dokonują wyborów szkół powiązanych z osiąganymi przez nie rezultatami. J. ELLIOTT: *What we have learned from action research in school-based evaluation?* “Educational Action Research” 1993, No. 1, s. 54, za: Ch. DAY: *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*. Przeł. J. MICHALAK. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2008, s. 30.

edukacyjnych³¹. Nauczyciele zaś, dostrzegając w tym swoją szansę na utrzymanie miejsc pracy, przyłączają się do działań na rzecz podnoszenia tej konkurencyjności – pomimo że wskazaną presję wyników rozpoznają jako negatywną:

Egzamin jest wyznacznikiem lekcji, chociaż uważam, że nie powinno tak być, ale (-) jest to przykre, co się dzieje – te rankingi, które są po prostu między szkołami. I powiem tak, że w momencie kiedy np. się zdarzy, że szkoła ma taką pozycję niższą z tych egzaminów, to jest od razu właśnie rozliczany z tego dyrektor (-) przez burmistrza i ja wtedy, wiadomo, rozumiem tego dyrektora, że on wtedy też kładzie nacisk na nauczycieli, bo jest takie parcie przez gminę, żeby gmina była właśnie na najwyższej pozycji, i potem niestety ci nauczyciele są potem szantażowani. Dochodzi do niefajnych nieporozumień też między nauczycielami z różnych szkół, chociażby nawet w tej kwestii, że ci nauczyciele chcą pokazać, jak to jeden przed drugim potrafią dojść na wysoką pozycję. Uważam, że to jest niefajne, bo to się udziela młodzieży. Szkoła nie powinna być po to, żeby tylko przygotowywać dziecko do egzaminu, ale niestety dzisiejsze czasy są takie i szczerze o tym mówię, że tak to się właśnie odbywa, że nie daj Boże jakby się szkoła znalazła na niższej pozycji, no to temu nauczycielowi się dostaje (J:ND:17:SP i G).

Fragment ten stanowi ilustrację powszechnego stanowiska badanych przeze mnie osób, które nie dostrzegają opcji alternatywnej dla „uczenia przez testy i pod testy”. Tworzone rankingi uważają za mało wymierne, a całą rywalizację za niesprawiedliwą z uwagi na różnorakie społeczne rozmieszczenie szkół i potencjał uczniów (różniący się przykładowo z uwagi na środowisko rodzinne):

A my mamy różny zestaw uczniów i czasami trafia się rocznik lepszy, czasem słabszy, i tak naprawdę to nie są czynniki zależne do końca od nas. Pracujemy z takim zespołem, jaki dostajemy, i, i czasami sukcesem dużym jest, że ktoś tam ma dwójkę, trójkę, a nie te wyniki będą super, och i ach. Właśnie nigdy nie lubię czegoś takiego, jak jest w prasie, że są podawane jakieś rankingi szkół, bo, bo na to wpływa wiele czynników (M:ND:4:G).

Większość z nich stwierdza jednak, że szkoła musi być dzisiaj konkurencyjna i musi brać udział w wyścigu, a jako stawkę rozpoznają jej „być albo nie być”.

W wysłuchanych przeze mnie narracjach dochodzi do odsłony jednego ze wskazywanych już następstw opierania działalności szkół i nauczycieli na racjonalności rynkowej, a mianowicie – do postępującej dehumanizacji szkoły. Wcześniej mocniej akcentowałam rodzącą się na tym tle niekorzystną sytuację ucznia, pozbawianego centralnego miejsca w działaniach placówek i nauczycieli oraz podmiotowości i prawa do swobodnego rozwoju. Tym razem słowa wcześniej cytowanej nauczycielki (J:ND:17:SP i G) kierują moje odczytania w stronę

³¹ Ibidem.

zjawisk „odczłowieczających” nauczycieli i pozwalają na nich skoncentrować dalszą interpretację. W wyniku analiz porównawczych mogą stwierdzić, że nauczycielka ta nie jest odosobniona, gdyż inne badane osoby wielokrotnie odsłaniają toksyczność wzajemnych relacji między uczestnikami szkolnego życia – tak między samymi nauczycielami, jak i uczniami:

*Była klasa z dziećmi pań naszych dyrektor (-) synami, no to wszystko było jasne. To była taka klasa obsadzona y;;, ale tam nie było nikogo, kto by miał czwórki nawet. NO! Może tam jedna osoba lub dwie się zdarzyły, ale takie;;; takie;; wywindowane mocno, więc;; to też jest niedobre, też jest niedobre, ba ta **klasa była bardzo niesympatyczna i nieludzka w stosunku do siebie** (K:ND:13:G).*

Zgodnie z obowiązującą racjonalnością rynkowości i konkurencyjności szkół nauczyciele wykazują zachowania i działania niszczące wzajemne stosunki między nimi oraz istniejące więzi. Ilustracją tego są liczne wypowiedzi moich rozmówczyń, w których opisują one takie niepokojące zachowania i praktyki, jak: wzajemne obwinianie się za mało zadowalające wyniki egzaminów i zarzucanie innym złej pracy; donoszenie dyrektorowi lub zawłaszczanie sobie pomysłów, generujące brak obopólnego zaufania oraz podejrzliwość; podejmowanie nieetycznej aktywności mającej na celu wykazanie się większym poziomem zadowalającego zwierzchników wywiązywania się z realizacji obowiązkowych dyrektyw lub innych (ocenianych przez badane osoby jako moralnie niedopuszczalne) działań na rzecz *przyciągnięcia* uczniów do szkół, do klas, *aby mieć pracę* kosztem pozostałych:

*Albo **pretensje** [...]: „CO WY W TYM NAUCZANIU ROBICIE? NIC NIE UMIEJĄ. TABLICZKI MNOŻENIA NIE UMIEJĄ. CZYTAĆ NIE UMIE”. „No nic. Siedzimy i pijemy kawę. Cały czas, naprawdę. Nic nie robimy” (M:ND:12:SP).*

*Z tym że teraz jest taka sytuacja;;; nie wiem, czy **to te czasy, że nie ma tej pracy na tyle dla wszystkich**, to po prostu **jest jedna o drugą zazdrośna, trzeba bardzo uważać**, bo coś się tam czasami;;; **trzeba wiedzieć, co się do kogo mówi**, i nawet by się człowiek nie spodziewał, że ta **najbliższa koleżanka potrafi coś tam źle powiedzieć**, a to taka **czysta zazdrość** czy coś, i iść do pani dyrektor i jej coś powiedzieć. Ja coś tam szeptam albo **jakiś nowy pomysł mnie najdzie czasami i głośno powiem w pokoju**: „O, zrobiłabym to albo to”. I za chwilę pani dyrektor: „A Justynka będzie robiła to i to”. A ja mówię: „No przecież to mój pomysł”. A **ona z moim pomysłem np. poszła i powiedziała, że ona to wymyśliła, a pani dyrektor zachwycona, bo będzie to i to** (K:ND:18:SP).*

*Mamy jedną [...] koleżankę [...]. Ona zawsze twierdzi, że ona wszystko najlepiej wie, najlepiej umie. Był taki okres trzy lata temu, trzy, cztery... **to jest zawsze walka też o uczniów właśnie do tych pierwszych klas**, po prostu ona jakąś propagandę w przedszkolu tu koło nas zrobiła z rodzicami, że tylko do niej*

te dzieciaki mają przychodzić, do jej klasy zapisywać, bo ona jest taka super i w ogóle. [...] ja mam takie;;; wewnętrzny głos, żeby za bardzo się w tą relację nie angażować, dlatego że ja po prostu no nie ufam tej osobie (B:NK:7:SP).

[...] to wszystko, co dzieje się w szkołach, wpływa na relacje międzyludzkie, relacje między nauczycielkami, prawda. Teraz e;;; **walczy się o miejsce pracy**, bo tak jak mówię, trzeba walczyć o to miejsce, bo jest coraz mniej dzieci [...] (A:ND:16:SP i G).

[...] mam tylko o;;; taką jedną;;; takie dwie osoby, na które mogą liczyć, a tak naprawdę to tak myślę, że jest taka **rywalizacja między nauczycielami**, że **każdy chce być najlepszy**, że każdy chce pokazać, jaki on to nie jest super, że on się wybija w tym, że ma takie i takie osiągnięcia, że on tyle i tyle zrobił. **To jest taki właśnie wyścig szczurów** i takie to jest niezdrowe [...]. Ale uważam, że takich **zażytych relacji, jak powinny być, absolutnie nie ma w obecnych szkołach**, że jest ogromna rywalizacja – **jeden nauczyciel przed drugim**. [...] wiem, że mam takie koleżanki, które nie powiedziałyby mi wszystkiego, co się mówi na radzie, **po to tylko, czy specjalnie, żeby mi tylko coś nie wyszło**. (--) Bo już miałam takie sytuacje, że np. **byłam chora a;** i była kontrola **właśnie z zewnątrz dzienników**, i miałam niewpisane tematy w jednej klasie e;;; bo tak się zdarzyło, że poszłam wcześniej na to zwolnienie, to specjalnie tak koleżanka a;;; **ponieważ mi nikt nigdy nie zarzucił, że czegoś nie mam zrobione z dziennikiem, to specjalnie jedna koleżanka nie powiedziała mi o tych tematach**, natomiast **właśnie na szczęście zauważyła to ta druga** i mówi: „Słuchaj, ty się pośpiesz, bo ja nie wiem, czemu nie masz tych tematów, czemu ci ta i ta nie mówiła”. A ja: „No nie mówiła mi”. A one, okazało się, że wiedziały wcześniej, że kontrola będzie, i **wiedziałam, że to specjalnie, bo nieraz usłyszałam: „Tak, ty masz zawsze wszystko. ZAWSZE WSZYSTKO”**. Takie **to było złośliwe**, wiem. **I gdyby właśnie nie ta dziewczyna, no to miałabym te luki** i pewnie to by mi gdzieś tam wpisano (J:ND:17:SP i G).

[...] nastąpiły nam takie, a nie inne czasy, gdzie ta konkurencja, gdzie ten **wyścig szczurów, ta walka, żebym ja była, żebym zaistniała, żeby mnie dostrzeżono, bo ja, bo ja, żeby mnie nie zwolniono** i tak dalej powoduje, że jakoś to grono się strasznie zmieniło. [...] widzę no, że **często, jeśli tylko można, to kosztem nawet kogoś, kosztem kogoś, koleżanki, żeby mnie nie zwolnił, żebym miała godziny, etat**. [...] Są zawiści, są zazdrości, **jakieś podkopywania i donoszenie**, a to już w ogóle brzydkę się tym (E:ND:3:SzPG).

Z wielu nauczycielskich wypowiedzi odczytać można narastające współzawodnictwo oraz izolowanie się w obrębie grup funkcjonujących w oparciu o wspólny interes. Jedynie w ścisłym gronie w oczach badanych dopuszczalne jest dzielenie się pomysłami oraz różnego rodzaju materiałami (w tym bardzo często nagromadzonymi testami egzaminacyjnymi) i nauczycielskimi pomocami dydaktycznymi. W takim gronie praktykowana bywa również zawodowa wymia-

na doświadczeń oraz możliwe jest odczuwanie satysfakcji z dobrze układających się wzajemnych relacji.

Dzięki rozbudzonym nastrojom rywalizacji w szkole zanika bezinteresowne współdziałanie nauczycieli, o czym przekonuje analiza dwóch spośród pojawiających się w nauczycielskich narracjach kategorii – współpraca i inni nauczyciele. Wśród badanych są osoby, które wprost wyrażają swoje przekonanie o braku wzajemnej współpracy między nauczycielami:

*Są takie animozje w gronie, takie sympatie i antypatie, że jak gdyby nie ma takiej współpracy. [...] nie ma właściwie takiej współpracy, takiego wspólnego działania, dlatego mówię, że **nauczyciel tak naprawdę jest sam**, że nie ma takiego, takiego, takiej współpracy. Albo **robię coś sama, nic tu nikomu nie pokażę...** Mnie tego brakuje, żeby coś zrobić razem (E:NK:8:G).*

*[...] ale generalnie ja nie narzekam na **współpracę**, ale mówię – **to już zmieniło się bardzo na niekorzyść**. Myślę, że **to jest przede wszystkim lęk o tę pracę, o utratę**, jeden przed drugim próbuje gdzieś się tam czymś **wykazać**, gdzieś tam **coś udowodnić**, no i jest potem tak jak jest, ta **rywalizacja**, taka jakaś niezdrawa czasami (E:ND:3:SzPG).*

Narratorki, które jednak mówią o wzajemnej współpracy, pokazują głównie jej występowanie w przypadku realizacji jakiegoś zleconego zadania (np. w ramach ewaluacji) lub organizacji uroczystości szkolnych, akademii i przedstawień, konkursów czy przeprowadzania egzaminów. Rzadziej ma ona miejsce, kiedy wspólnie rozwiązuje się problemy wychowawcze z uczniami, chyba że zostało to ustalone formalnie i funkcjonuje np. w ramach tzw. zespołów wychowawczych:

*Wuefiści mają swój świat, y;; nauczanie zintegrowane ma swój świat, a jeszcze inni też mają swój świat. To nie znaczy, że nie ma współpracy między nami. Jak są jakieś... y;; np. ja współpracuję z anglistami, dlatego że częściowo też jestem anglistką, natomiast my robimy różnego rodzaju **konkursy** y;; czy **przygotowanie do testów kompetencji**, to **wtedy musimy się spotykać, opracowywać strategię działania** itd. Z wuefistami też mamy współpracę, np. kiedy organizujemy dla klas I-III jakieś **zawody**, więc, no więc jakby wuefiści nas zapraszają do tej współpracy (B:NK:7:SP).*

Dość powszechne okazało się (co wynika z moich analiz) dostrzeżenie przez badane kobiety sposobu działania mechanizmu *przemocy*, który opiera się na tym, że naciskany przez samorządy lokalne dyrektor przenosi kolejno wywieranie presji wyników na nauczycieli, a ci przenoszą tę presję na uczniów³²:

³² Opiera się to na rządzących w *polu* szkolnym zasadach władzy i panowania jednych nad drugimi. Opisu szkoły jako struktur władzy dokonuje Piotr Mikiewicz, akcentując, że dominacja jest w niej jasno określona i zdefiniowana. Dokonuje się dzięki feudalnej konstrukcji, na mocy

Jest **burmistrz nad tym wszystkim oczywiście, który potem po egzaminach zwołuje do siebie dyrektorów**. Dyrektorzy mają tam reprimendę ewentualnie, że wyniki się obniżyły, no i wiadomo, że wtedy ci dyrektorzy kładą też **nacisk i rozliczają tych nauczycieli**, którzy odpowiadali za egzaminy. I właśnie to jest **niefajne, taki wyścig szczurów między tymi dzieciakami**, bo te dzieciaki to czują, bo tym dzieciakom niejednokrotnie nauczyciele mówią: „Słuchaj. Słuchajcie, wy to jesteście taką i taką klasą i na pewno w tym roku udowodnicie, że będziecie najlepsi”. A przecież (-) jeżeli my tak będziemy dalej działać, to na pewno na dobrą drogę tej młodzieży to nie doprowadzi, jeżeli będzie taka niezdrowa rywalizacja, bo rywalizacja jest potrzebna, ale nie taka (-) niezdrowa (J:ND:17:SP i G).

W dalszej części pracy zajmę się więc oglądem nauczycielskiej rzeczywistości z perspektywy kolejnej z odsłaniających się w wysłuchanych wywiadach kategorii – dyrektor. W związku z rozpoznawaniem przez większość moich rozmówczyń dyrektorów szkół jako osób, które bezpośrednio generują u nich poczucie presji wyników oraz permanentnego rozliczania i kontroli pracy, kategorię tę interpretuję również jako kolejną formę urzeczywistniającej się dominacji w *polu* szkolnym, dającą przesłanki do odczytania realizującej się w nim *przemocy symbolicznej*.

7.3. Dyrektor szkoły – bezpośrednie źródło przemocy

Przeprowadzone analizy zgromadzonego materiału badawczego dają podstawę do stwierdzenia, że we wszystkich narracjach ujawnia się wskazane już przeze mnie rozpoznawanie dyrektora szkoły przez badane osoby jako bezpośredniego źródła wywieranego nacisku.

Należy jednak powiedzieć, że nauczycielska optyka zwierzchników jest zróżnicowana oraz podyktowana niejednokrotnie jakością indywidualnych i osobowych relacji badanych kobiet z dyrektorami placówek. U większości relacje te nie są zadowolające, a u ich podstaw wydają się leżeć przywoływane w narracjach negatywne doświadczenia, takie jak: stosowanie wobec nich mobbingu, nieżyczliwy i obraźliwy stosunek bezpośrednich zwierzchników do nauczycielek, brak szacunku, niesprawiedliwe i nierówne traktowanie (wyróżnianie niektórych nauczycieli), wprowadzanie niewłaściwej atmosfery rywalizacji wśród nauczycieli, szczucie i podjudzanie grona pedagogicznego, brak pomocy, a jedynie permanentna kontrola pracy i wywiązywania się z obowiązków. Jedną z nauczycielek

której uczniowie stają się całkowicie podporządkowani nauczycielom, a ci z kolei – dyrektorom placówek, rozliczanym i odpowiadającym przed lokalnymi władzami oświatowymi. P. MIKIEWICZ: *Nauczyciel jako istotny aktor społecznego świata szkoły*. W: *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli*. Red. P. RUDNICKI, B. KUTROWSKA, M. NOWAK-DZIEMIANOWICZ. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, 2008, s. 91.

z goryczą w głosie opowiada, że ona i inni przez długie lata byli *poniewierani* przez dyrektora szkoły, w której pracują:

Po prostu źle mi się współpracowało, jeśli chodzi o współpracę z dyrekcją. Współpracowało mi się bardzo źle, bardzo źle. Była to osoba, która **nie szanowała swoich współpracowników, swoich podwładnych**. Była to osoba, która **niesprawiedliwie** traktowała swoich współpracowników, zawsze **była grupa tych wyróżnionych**, grupa tych, których można było poniewierać. To był człowiek, który był **niezrównoważony emocjonalnie**, on potrafił się rozplakać na wigilijnym spotkaniu, składając nam życzenia, potrafił się rozplakać, **a następnego dnia taką wiązanekę rzucić np. pod adresem nauczyciela**, że coś okropnego. [...] Miał paskudny zwyczaj na forum rady pedagogicznej, przed wszystkimi nauczycielami wytykać błędy kogoś tam. Nie daj Bóg ta osoba by się broniła, chciałaby coś powiedzieć na swoją obronę, miałaby inne zdanie niż dyrektor, to już był zupełnie stracony. Na każdego już była przygotowana już taka kupka, że tylko wyciągał, wyciągał. Tak że zdarzało się, że **osoby płakały czy wychodziły z płaczem** i, i, i **powiem szczerze**, że bardzo źle mi się współpracowało. [...] Ja też byłam, **no ja byłam często ofiarą takich ataków pana dyrektora**, bardzo często. On przy każdej okazji, **prawie na każdej konferencji wytykał mi różne rzeczy – i faktyczne jakieś tam przewinienia i błędy** czy coś, i czasem wysrane z palca, po prostu wysrane z palca. [...] Nigdy nie odczułam, bo to są tutaj jakieś tam konkretne przykłady, nigdy nie odczułam, już tak generalnie rzecz ujmując, że ja mam w nim oparcie, gdyby doszło do jakiegos tam konfliktu, np. ta klasa, ta trudna klasa tego technikum mechanicznego, ja **nigdy nie czułam w nim oparcia, żeby on mi pomógł**, żeby wszedł do tej klasy, żeby porozmawiał itd. (E:ND:3:SzPG).

Kilka spośród badanych osób mówi o konieczności (swojej lub innych nauczycieli) dochodzenia praw na drodze sądowej w sytuacji, kiedy są one naruszane przez dyrektora:

Ja przedtem miałam inną panią dyrektor, która **zatrudniała mnie przez 7 lat na umowę na czas określony, na rok**, i nie potrafiła tego zmienić. Nie potrafiła jakby tutaj stanąć po mojej stronie i mimo że Karta Nauczyciela mówi, że nauczyciel, mimo że nie ma etatu, powinien mieć umowę na czas nieokreślony, tylko na tą obniżoną liczbę godzin, jednak **ona nigdy nie stanęła po mojej stronie i zawsze tą Kartę interpretowała przeciwko mnie**. Twierdziła, że dobrze ze mną zawiera te umowy, a sąd pracy jednak stwierdził, że były źle podpisywane i powinnam mieć umowy na czas nieokreślony już dawno (E:NK:8:G).

Nasza **pani dyrektor**, ja myślę, że **czuje się tak pewnie** (--), że;;; **stosuje mobbing** po prostu, stosuje mobbing y;;; **Kilka osób podało ją do sądu** z różnymi rezultatami. Jej zachowanie naprawdę czasami przekracza... **próba manipulacji jest tak infantylna**, że ona zapomina, że ma do czynienia jednak z ludźmi wykształconymi i inteligentnymi, na co ona też cały czas nalega, żebyśmy się kształcili,

prawda. Bardzo **lubi publicznie linczować**, przy czym sytuacja wygląda tak, że **osoba linczowana nie wie w ogóle, o co chodzi**. Nagle się dowiaduje na forum, przy czym kiedy osoba linczowana zabiera głos, to okazuje się, że sytuacja zupełnie inaczej wygląda. I w rozmowie, kiedy ja nie wytrzymałam i poprosiłam panią dyrektor, że gdyby ktokolwiek wymieniał moje nazwisko w gabinecie, to ja bym bardzo prosiła, żeby pani dyrektor zaprosiła mnie do tej rozmowy, bo ja bym chciała wiedzieć i chciałabym mieć szansę się obronić przede wszystkim, bo w państwie naszym jest takie prawo w ogóle, że najpierw trzeba komuś najpierw udowodnić winę, a potem go skazać (K:ND:13:G).

[...] to chodziło o pewne rzeczy np. tego typu, że **dyrektor szkoły wzywa kogoś do gabinetu**, mówi mu w oczy o pewnych rzeczach, że **ktoś coś tam na niego powiedział**, np. y;;; to znaczy jakby podjudzając wzajemne kontakty. Natomiast pani dyrektor nie wiem, czy nie zdawała sobie sprawy, ale na pewno nie przyjmowała do wiadomości faktu, że my sobie o wszystkim mówimy i absolutnie w tym zakresie nie damy sobą manipulować. To zarzewie konfliktu takiego;;; otw... otwartej jakby podjazdowej wojny zaczęło się w momencie, jak jedna z koleżanek naszych tutaj, to już lata temu, już dziesięć chyba, została w bardzo nieładny sposób zwolniona z pracy. I to koleżanka, która y;; była w bardzo trudnej sytuacji rodzinnej y;;; na ten czas, a nie musiała być zwolniona, y;;; ponieważ nie ulegała likwidacji żadna z klas, więc to było takie bardzo nieładne dla nas, takie hm;; nieludzkie, tak bym powiedziała. Y;;; i od tego się zaczęło, ponieważ w zasadzie **cała rada pedagogiczna była świadkiem w procesie sądowym**, których potem było coraz więcej, bo ludzie się ośmielali. No to może sobie pani wyobrazić, jak ktoś, kto nie jest przyzwyczajony do tego, że mówi mu się kiedykolwiek „nie”, zaczyna tych ludzi traktować i to było po prostu takie (-) nieładne, nieprzyjemne i tak najogólniej mówiąc... Mamy taki system sądowy, jaki mamy, więc te osoby wygrały tę sprawę, ale trwało to dwa, trzy lata. Więc tak naprawdę tym osobom poszkodowanym nie dają poczucia y;; satysfakcji, bo podjęli pracę gdzie indziej, nawiązali nowe stosunki pracy, koleżeńskie, i też trudno im tu wrócić e;; do szkoły, no. Tak że to aż tak było. Bardzo, bardzo ostro i nieprzyjemnie rzeczywiście (A:ND:6:SP).

Autorka przytoczonego fragmentu jest jedyną badaną nauczycielką, w której narracji odnaleźć można słowa zaświadczające o solidarności i zajęciu wspólnego stanowiska przez grono nauczycielskie wobec naruszania przez dyrektora praw pracowników. Większość badanych osób mówi raczej o byciu samemu w obliczu pojawiających się nieporozumień czy nawet konfliktu z dyrektorem i nie porusza kwestii konsolidowania się nauczycieli (zauważonego w narracji tej kobiety). Wiele z nich przypisuje swoim bezpośrednim zwierzchnikom cechy autokratyczne, mówiąc o tym, że nie biorą oni pod

rozważę zdania nauczyciela i samodzielnie podejmują ważne dla obu stron decyzje, mają niejako monopol na rację i nie potrafią przyznać się do błędu. Opierając się na regule autorytetu³³, z góry też narzucają pewne dyrektywy oraz wydają polecenia, których w opinii nauczycielek nie mogą one ignorować i których nakazowi wykonania nie powinny się sprzeciwiać. Jedna spośród nich opowiada o nieopłacalności przeciwstawienia się decyzji swojej bezpośredniej zwierzchniczki i niedostosowania się do jej oczekiwań. Kiedy odmówiła kilkudniowego wyjazdu z uczniami, została pozbawiona przez nią nagród i przywilejów:

*Ja np. zostałam wezwana kiedyś do gabinetu pani dyrektor z rozkładem materiału i powiedziano mi, żebym powiedziała, na jakim jestem etapie. Powiedziałam, że mam wszystko, ponieważ na L4 nie chodziłam, wszystko tak jak się należy. Na co pani dyrektor, że: „Jeśli masz wszystko, to ze wszystkim zdążysz i pojedziesz nad morze, to prawie jak wakacje. Ja tak mówię: „Słucham?”. „No pojedziesz z trójką uczniów nad morze – program z geografii. Musisz mieć strój sportowy, musisz mieć kurtkę przeciwdeszczową. To jest sobota, niedziela, a piątek po południu wyjeżdżacie. To jest sobota, niedziela i we wtorek jesteś w domu. Będziesz miała oczywiście za bilety zwrócone. Zajęcia są od ósmej rano do wpół do dziesiątej. Dwa kilometry idzie się na stołówkę”. (-) Ja mówię: „Ja nie pojedę. (-) **Nie pojedę.** Po pierwsze – nie mam strojów ani kurtek przeciwdeszczowych, ani innych. Po drugie – ja nie będę mierzyć nic z geografii, bo nie umiem. A po trzecie – żadnego z tych uczniów nie znam, więc nie chcę za nich brać odpowiedzialności. Poza tym to nie jest w ogóle moja działka”. Więc wtedy się okazało y;;; oczywiście **nie pojechałam, natomiast wszelkie nagrody, wszystko zostało mi ciachnięte** i y;;; mimo że miałam osiągnięcia **ogólnopolskie**, mimo że byłam przewodniczącą, opiekunką samorządu – nic. [...] **Mnie się nikt nie pytał**, czy ja mam pieniądze, czy ja mam ochotę, czy ja mam plany swoje życiowe, życie swoje prywatne, tylko mnie kazano wsiąść za dwa dni z obcymi dziećmi, obcy przedmiot, w ogóle nie wiadomo co (K:ND:13:G).*

Badana kobieta, której wypowiedź zacytowałam wyżej, nie stanowi odosobnionego przypadku rozpoznawania nauczycielskiego sprzeciwu wobec nakazów i oczekiwań dyrektorów szkół jako mało opłacalnego i niewychodzącego na dobre nauczycielowi. Inne osoby stawianie oporu swoim zwierzchnikom również odczytują jako brzemienne w negatywne skutki oraz zagrażające komfortowi ich indywidualnego umiejscowienia w *polu* szkolnym. Odsłaniają tym kolejną przestrzeń ich zawodowego *illusio*, rozpoznając w uległości wobec swoich bezpośrednich zwierzchników regułę realnie obowiązującą i rządzącą w *polu*, a wiążącą

³³ Opisując ją (obok innych jeszcze reguł), Robert Cialdini mówi o wykorzystywaniu pozycji zawodowej, stanowiska lub wykształcenia do wywierania wpływu na innych i niekwestionowanego podporządkowywania sobie ich działań. R.B. CIALDINI: *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*. Przeł. B. Wojciszke. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2015.

się z hierarchicznym rozmieszczeniem w nim jednostek na zasadach dominacji i podporządkowania:

Nieumiejętność przyznania się do błędu, tak, to jest chyba takie;;; Chyba każdy szef, który;; popelnia błędy, a np. popelnia ich sporo e;;; potrafi wszystkich obarczyć winą, ale nigdy nie powie: „Fakt. Zawaliłem”, chociaż to jest ewidentne. E;;; jest mnóstwo takich sytuacji, gdzie człowiek się wycofa, nie pójdzie, nie;;; I TAK SIĘ Z TEGO ZROBI TRZY RAZY WIĘKSZY PROBLEM I TAK SOBIE BĘDZIE MUSIAŁ SAM Z TYM PORADZIĆ i potem będzie miał trzy razy więcej tego problemu. I jest taka, taka, taka wyższość, pokazanie wszystkim: musisz znać swoje miejsce, tak. A jak się jeszcze podpadnie (-), no to się jeszcze (--) w odpowiedni sposób, że tak powiem, zostanie załatwionym. A że pole manewru jest ogromne – od ustawienia planu poprzez jakieś takie obowiązki; no wiadomo, jedne są miłsze, drugie są gorsze – klasa, którą się człowiek musi zajmować w danym dniu itd. Jest to takie dosyć e;;; powiem, że e;;; mściwe, tak. Jak tak nie daj Boże coś się komuś nie spodoba, to tak to zostanie załatwione (K:ND:15:G).

Sprzyja temu zauważanie przez rozmawiające ze mną kobiety obowiązującej na co dzień w szkole zasady, którą można ująć słowami: *jeśli robisz to, co do ciebie należy (a właściwie to, co zostało ci z zewnątrz wskazane do realizacji) – jesteś nagradzany, jeśli nie – karany:*

[...] taki dyrektor, która też jeżeli miała do ciebie jakieś uwagi, to ci powiedziała, a jeżeli jej się coś podobało, to też również umiała pochwalić, że jej się to podoba, i też podziękować, jak np. jakaś uroczystość y;;; była szkolna, którą przygotowywałam, to było: „Dziękujemy tam pani Krysi za przygotowanie uroczystości” – na forum. No;;; Starala się również na święto edukacji narodowej od siebie dać jakieś nagrody od dyrektora czy jeszcze koleżankom jakieś tam wyższe nagrody y;;; typu: wójta i zawsze też były dziewczyny;;; wytypowane e;;; Ja nie mogłam narzekać na relacje z panią dyrektor, natomiast z moich obserwacji tak wynika, że miała osoby, które tak średnio lubiła (-) z różnych przyczyn, że tak powiem. Ja nie wnika, jakie były tam te przyczyny, ale te osoby, które były jakieś takie, że tak powiem w cudzysłowie – podpadnięte, to umiała tak troszkę przynębić, dopiec tak troszeczkę, czy na radzie pedagogicznej, czy im tam troszkę nawrzucała obowiązków albo coś niemiłego powiedziała, albo coś tam takiego potrafiła czasami, no (K:ND:18:SP).

Analizując wypowiedzi kobiet uczestniczących w projekcie badawczym, zauważyć można, że w oparciu o dostrzeżone zasady obowiązujące na co dzień w *polu* i uznawane za niezbędności wplecione w to *pole* rozpoznają one swoją pozycję zawodową jako podrzędną względem swych zwierzchników (zarówno tych bezpośrednich, jak i tych mocniej oddalonych). Wiążąc ją z koniecznością podporządkowywania się (osobom dominującym w *polu*, odgórnym zarządze-

niom), rodzącą się z jednej strony z poczucia własnej niemocy wobec sił rządzących w *polu*, z drugiej zaś – z chęci utrzymania własnego umiejscowienia w nim (możliwie jak najlepszego, względnie bezpiecznego i „wygodnego”), decydują się na przedmiotowy standard swego zawodowego funkcjonowania. Odciska on piętno i przynosi niekorzystne skutki dla jakości pracy nauczycielek, dla stylu relacji społecznych w klasie szkolnej³⁴, gdyż nauczyciel o dominancie wskazanego standardu dążyć będzie do podporządkowania sobie uczniów, redukcji ich inności³⁵ i wpasowywania w sztywne normy oraz schematy szkolnego funkcjonowania (co w mojej interpretacji badane osoby odsłoniły w swoich narracjach, a co starałam się zilustrować we wcześniejszych fragmentach książki, pisząc np. o ich *habitusie*).

Autokratyczni dyrektorzy w oczach nauczycielek ciągle kontrolują i sprawdzają ich poczynania – *patrzac, kto ile zrobil*, wywierają presję popychającą je do określonego i pożądanego działania, do wykonywania dodatkowych zadań i obowiązków:

Pani dyrektor od nas żąda, abyśmy opierały lekcje na tych;;; tablicach interaktywnych, no to też do tego się trzeba przygotowywać. Projektów mamy dużo, prezentacji musimy dużo robić. Pani dyrektor nas hospituje też pod względem wykorzystania tych środków audiowizualnych, czyli wykorzystania prezentacji tych różnych, tablic (Z:ND:5:SP).

[...] ona [dyrektorka szkoły – M.Z.-B.] *sobie to grono po prostu zraża. Nie powinna tak czasami mówić i odnosić się w taki sposób, bo; (-) bo to budzi złe emocje, ja uważam, bo to są wszyscy ludzie, dorośli ludzie, wykształceni, no i do nich się tak nie mówi po prostu. To jest jej słaby punkt na pewno. I z tych naszych rozmów w gronie też, jak my tak sobie rozmawiamy, to wychodzi. Tak, wszystko by chciała mieć pod swoją kontrolą, a tak się nie da, wymyka się (B:ND:14:SP).*

Kontrolujący i sprawdzający dyrektor placówki, można powiedzieć, stoi na straży systemu rozliczania nauczycieli. W świetle nauczycielskich narracji dba nie tylko o realizację podstawy programowej (jako najbardziej eksponowanej w wywiadach, odgórnie nałożonej podstawowej wytycznej), ale także o efekty egzaminów zewnętrznych, dlatego sprawdza, czy nauczyciele odpowiednio często przeprowadzają kontrolę wiedzy uczniów (stosując odpytywanie, sprawdziany i kartkówki), oraz skrupulatnie śledzi wyniki egzaminów, aby w razie potrzeby – kiedy okazują się one niskie i mało zadowalające – zastosować stosowną presję i nacisk wobec nauczycieli. Bycie strażnikiem wiąże się również z kontrolą

³⁴ H. KWIATKOWSKA: *Tożsamość wychowawcy*. W: *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*. T. 3. Red. M. DUDZIKOWA, M. CZEREPANIAK-WALCZAK. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2007.

³⁵ *Ibidem*, s. 28.

prowadzenia przez nich szkolnej dokumentacji oraz realizacji nowych zarządzeń i wytycznych (typu liczenie godzin).

Mniejszą część moich rozmówczyń stanowią te nauczycielki, które w wywiadach mówią o swoich dobrych lub poprawnych relacjach z dyrektorem szkoły. Dla wszystkich badanych osób ostatecznie wspólne okazują się optyka i postrzeganie dyrektora jako osoby, która *robi, co jej każą i czego od niej oczekują*. Wiele z nich wyraża także przekonanie, że dyrektor nie ma alternatywnej opcji dla konieczności podporządkowywania się hierarchicznemu układowi i realizowania nakładanych odgórnie obowiązków i wskazań. Niektóre wykazują zrozumienie dla dyrektorskich działań, choć w ich ocenie niejednokrotnie nie są one właściwe i słuszne. Mówiąc o tym, wczuwają się w niekomfortową sytuację swego bezpośredniego zwierzchnika naciskanego przez władze lokalne, jednostki nadzorujące pracę szkoły oraz często *roszczeniowych* rodziców, chcących również wymóc na nim pewne decyzje oraz postępowanie:

*Czasami mam wrażenie, że ona sama jest już tym zmęczona i potrzebowałaby odpocząć. No nie wiem, teraz się wybiera na urlop, więc myślę, że odpocznie, nie. [...] Ja myślę, że **ona też jest stawiana pod murem, bo i kuratorium, i środowisko, i;; i;; gmina tutaj, więc to wszystko jest takie. OSTATNIO JEST TAKA PRESJA po prostu** (B:NK:7:SP).*

*Sama dyrekcja no;;; nakłada pewne obowiązki, które też nie wymyśla trochę sama, tylko przez nie;;; **ONE SĄ NARZUCANE Z GÓRY, TYLKO TERAZ ZALEŻY OD TEGO CZŁOWIEKA, CZY ON wszystko po prostu pozrzuca na innych, a ja tu nie muszę nic robić, czy po prostu próbuje z nami rozwiązać zadanie i wykonać coś, co jest do wykonania** (K:ND:15:G).*

*A poza tym patrząc na **tabele z wynikami naszych uczniów z różnych konkursów czy z egzaminów, to wszystko nieustannej ocenie podlega**. Myślę, że **ona też podlega nieustannej ocenie** – naszych i swoich przełożonych. Jest tak, że **ją tam ktoś z góry motywuje, a ona nas, to się wszystko przekłada, wiadomo, i byłabym tutaj niesprawiedliwa, mówiąc inaczej** (K:ND:13:G).*

Moje rozmówczynie postrzegają więc swoich zwierzchników jako osoby występujące w podwójnej roli – ulegających w *polu* szkolnym *przemocy* i tę *przemoc* generujących (sądzę, że wiązać to należy z odczytywanym zhierarchizowaniem *pola* edukacyjnego oraz panujących w nim reguł). W ich optyce widoczne są także ślady przyjmowania nowej racjonalności, w myśl której o szkole myśli się i mówi jak o rynkowym przedsiębiorstwie, a o jej dyrektorze – jak o menedżerze, który powinien zabiegać o jej dobre prosperowanie. Zaświadczają o tym ilustrujące to wypowiedzi badanych kobiet, w których mowa o podnoszeniu standardów pracy szkoły, o staraniach jej uatrakcyjniania względem innych placówek (np. dzięki profilowaniu klas na poziomie gimnazjum), o wysiłkach

mających na celu gromadzenie dodatkowych funduszy na jej funkcjonowanie oraz zabezpieczających nauczycielom miejsca pracy:

*Nasza pani dyrektor to jest taka osoba z pasją, która od momentu kiedy jest na stanowisku, a więc to będzie około 8 lat, czy coś koło tego, bardzo **podniosła jej standard i jakość** – mamy boisko e;; [...] odbywają się kiermasze świąteczne, e;;; szkoła **wynajmuje boisko na różnego rodzaju zajęcia**, no praktycznie od poniedziałku do piątku do późnych godzin nocnych mamy wszystkie sale, znaczy może nie wszystkie..., ale mamy bibliotekę skomputeryzowaną, trzy sale informatyczne i są plany, żeby po prostu w każdej klasie były komputery, mamy te;;;; y;; jak się to nazywa – tablice interaktywne. **Nauczyciele są motywowani do różnego rodzaju y;;; dokształcania**. W tym roku znów będzie się dwóch nauczycieli, że tak powiem, bronić na dyplomowanych, tak że **każdy nauczyciel jest motywowany do pracy**. Jest też taka, nie wiem, czy to jest dobre słowo – **rywalizacja** – **po prostu musimy robić, nie? I; i;;; bardzo dużo pracujemy**, nauczyciele **dużo robią rzeczy dodatkowych**. Nie ma, że ktoś siedzi i nic nie robi. Po prostu musimy robić, **musimy robić testy, dużo testów przygotowujących** – kompetencji po trzeciej klasie, po szóstej, po trzeciej gimnazjum. Duży jest **nacisk kładziony na ewaluację**, na mierzenie jakości pracy szkoły, tak że y;; tak że myślę, że ma to swoje dobre strony, **bo nas to motywuje do pracy**, jakiegoś tam rozwoju (B:NK:7:SP).*

*Natomiast no **to, czy klasy są profilowane, to już zależy od dyrektorów, od menedżerów**, czy jak ich zwał, tak zwał, prawda. Jeśli rynek ma takie **zapotrzebowanie, to oni też na to muszą odpowiadać**. Jest to też jakiś rodzaj wymuszenia, prawda, bo **musimy stworzyć taką klasę, bo inaczej będziemy nieatrakcyjni**. A **jak nie jesteśmy atrakcyjni, to nie będziemy mieć tylu klas, to nie będziemy mieć godzin, a jak nie będziemy mieć godzin, to nie będziemy mieć pracy** i kółko się zamyka. Tak to wygląda (K:ND:13:G).*

*Z tym że szkoła musi się teraz... **dyrektor bardziej jest menedżerem niż dyrektorem takim do spraw edukacyjnych**, bardziej się dyrektorka... Tym bardziej że jest sama w naszej szkole, jak nie ma wicedyrektora i na taki oddział jest sama, to się boryka z różnymi: z elektrycznością, z gazem, **musi pozyskiwać pieniądze na to, na tamto, więc wynajmujemy to sale, to po południu, żeby te pieniądze były na te pomoce dydaktyczne**. Niestety trzeba się borykać samemu. Nikt tak nie daje na tą oświatę, nie dostajemy dużo pieniędzy (Z:ND:5:SP).*

Analizując wypowiedzi nauczycielek, można powiedzieć, że niektóre skłonne są pozytywnie rozpoznawać postępowanie dyrektorów szkół związane z piętrzeniem im obowiązków (szczególnie tych niezwiązanych bezpośrednio z nauczaniem uczniów oraz z dodatkową gratyfikacją finansową) i wywieraniem presji efektywnej pracy (mierzonej wynikami testów) w przypadku, kiedy dostrzegają w nim intencje dbałości o swoich pracowników oraz gdy widzą „dobre” funkcjonowanie szkół – za kryterium przyjmują z reguły własne oraz ich utrzymanie

się w *polu* edukacyjnym. Są wówczas w stanie ulegać racjonalności „wytężonej pracy”, której nie da się jednak identyfikować z autentycznym wspomaganie indywidualnego i integralnego rozwoju ucznia (o czym pisałam we wcześniejszych rozdziałach tej pracy).

W narracjach większości badanych kobiet umyka konsekwencja w rozpoznawaniu decyzji oraz działalności swoich bezpośrednich zwierzchników. W mojej interpretacji wiąże się to z jednej strony ze wspomnianą chęcią utrzymania się w *polu* i z pozytywnym interpretowaniem wszystkich działań, sytuacji i zdarzeń, które temu sprzyjają, a z drugiej strony – z odczuwanym dyskomfortem dotyczącym wywieranych nacisków (*przemocy symbolicznej*) oraz zrodzonym na tej podstawie poczuciem braku możliwości osiągnięcia zawodowej autonomii (o którym była mowa wcześniej), przejawiającej się m.in. w możliwości wyznaczania sobie własnych zawodowych priorytetów oraz kierunków działań, a nie w ograniczaniu się do wykonawstwa zewnętrznie ustanowionych celów oraz tego, co odczytywane jako bezwzględnie nakazane i dane do realizacji.

W taki sposób większość badanych osób odczytuje konieczność uczestnictwa w narzucanych im przez dyrektorów szkoleniach o niejednokrotnie powtarzającej się tematyce, niezgodnej z widzianymi i odczuwanymi przez nie potrzebami oraz preferowanymi kierunkami własnego rozwoju. Rozmawiającym ze mną nauczycielkom towarzyszy pragnienie, aby szkolenia te były dla nich użyteczne oraz na odpowiednim poziomie. Deklarują także, że chcą się dokształcać i podnosić poziom swoich kwalifikacji tam, gdzie dostrzegają własne deficyty oraz potrzebę uzupełnienia wiedzy lub umiejętności.

W opinii większości badanych obowiązkowe szkolenia wybierane i organizowane im przez dyrektorów są jednak nudne, mało profesjonalne oraz prowadzone przez osoby nie do końca odpowiednio do nich przygotowane, w związku z czym nie spełniają nauczycielskich oczekiwań. Poświęcony na nie czas kosztem pozazawodowego życia badane traktują jako zmarnotrawiony:

90% takich szkoleń to jest po prostu strata czasu. Siedzi się po te 5, 6 godzin nieraz i słucha się wykładu, który polega na;;; (-) uderzaniu w slajdy i słuchaniu po raz dziesiąty, co to znaczy współpraca nauczycieli, tak, albo współpraca z uczniem, albo co znaczy działanie, albo co to jest aktywizacja ucznia, albo po raz dziesiąty ktoś mi omawia, na czym polega metoda śnieżnej kuli, nie dając przykładu, ale dokładnie to, co tam, nie wiem, na jakichś tam studiach się słyszało pedagogicznych, gdzie naprawdę wszyscy z nas jesteśmy po studiach, po pedagogice, więc generalnie mamy te wszystkie rzeczy przerobione. Jeszcze żeby ktoś nam pokazał jakieś super zastosowanie, nie wiem, bierzemy jakąś kulę, coś tam robimy ciekawego itd. Ale nie, to jest taka typowa wiedza przekazywana, ktoś se siedzi i tam czyta te wszystkie informacje. Ja bym chciała jeździć na te szkolenia, na które potrzebuję, tak (K:ND:15:G).

*Przychodzi ktoś do nas ze szkoleniem, za które bierze kupę pieniędzy, i robi coś takiego [...]. Przychodzi pani i przez 40 minut mówi, co to jest agresja. Ale ja nie chcę definicji agresji, jakbym chciała, tobym sobie sięgnęła do słownika. **Ja chcę konkrety już.** I tak wygląda niemalże każde nasze szkolenie, że **ktos próbuje e;;; GŁĘDZIĆ, ZAGADAĆ TE, NIE WIEM, e;;; ten czas**, a to, co nas interesuje, jest albo pomijane, albo po prostu tego jest tak mało, że i tak nie uzyskujemy odpowiedzi, a że nasza **pani dyrektor jest bardzo ambitna**, to my takie **szkolenia mamy bardzo często**, **bardzo często**, więc no jest już pewnego rodzaju taka **frustracja i zmęczenie**, bo ktoś planuje sobie w;;; wizyty u lekarza i nagle się okazuje, że;; (-) **nie możesz iść do tego lekarza, bo jest nadzwyczajnie interesująca konferencja**. Albo mnie to też **dobija**, że np. **jeden temat ja muszę kilkakrotnie słuchać**, tego samego. Nawet **przychodzi ta sama pani, nie zmieniając** ani jednego zdania, no bo przecież mogłam sobie zapomnieć [ironia w głosie]. I **pani dyrektor mówi tak**: „Proszę państwa, ja **już też to słyszałam, ale przecież pamięć ludzka jest ulotna, więc posłuchajmy jeszcze raz**”. I tak się siedzi, i tak **niektóre szkolenia były po trzy razy**. No i tyle à propos **szanowania ludzkiego czasu** (K:ND:13:G).*

Później też **to douczanie się;; e;;;** znaczy się to **douczanie się samo w sobie nie jest;;** bo ja **bardzo lubię jeździć na jakieś szkolenia, tylko mądre szkolenia, do mądrych ludzi** (A:ND:16:SP i G).

Dwa pierwsze fragmenty wypowiedzi moich narratorek dają podstawy do stwierdzenia rozpoznawania przez nie przejawów komercjalizacji ogarniającej rodzime szkolnictwo. Zaznaczają się one w czasie, kiedy (jak zauważa Guy Standing) już od dawna w innych krajach, w których wcześniej doszło do utowarowienia edukacji oraz podporządkowania jej siłom rynkowym i imperatywowi zysków (np. w Wielkiej Brytanii czy Stanach Zjednoczonych), stworzono cały przemysł edukacyjny. Wydaje się go wzmacniać rosnąca i u nas ranga wszelkich certyfikatów oraz fakt, że do podjęcia pracy potrzebna jest coraz większa ich liczba – tutaj chcę dodać, że wiele rozmawiających ze mną kobiet zaświadczało o ich posiadaniu ze względu na ukończenie licznych kursów, szkoleń czy studiów podyplomowych. Szkolenia związane z pracą stanowią niejako gałąź tego przemysłu. Dla właściwego jej prosperowania po zakończeniu edukacji na studiach skłania się ludzi (w tym od jakiegoś już czasu nauczycieli) do korygowania własnych braków i wad drogą podejmowania kolejnych szkoleń³⁶. Nawołujący do nich dyrektorzy napędzają więc rodzący się u nas przemysł edukacyjny – bywa (do czego przekonują nauczycielki), że wątpliwej jakości. Jak należy przypuszczać (i co odsłaniane jest także przez moje rozmówczynie, a przeze mnie interpretowane jako następstwo działania w *polu* szkolnym sił rządzących i wywierających w nim *przemoc*), odbija się to na szkole i jednostkach w niej osadzonych.

³⁶ G. STANDING: *Karta prekariatatu*. Przeł. P. JUSKOWIAK. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2015, s. 70–72.

Wyłaniająca się z opowieści nauczycielek wywierana przez dyrektorów presja „na ich rozwój” – mający głównie polegać na udziale w szkoleniach, kursach i na kończeniu studiów podyplomowych – wydaje się wywoływać odwrotny skutek. Pozbawione autonomii w zakresie ich doboru i niemogące niejednokrotnie podejmować niezależnych decyzji odnośnie do kierunku swego dalszego kształcenia, nauczycielki niechętnie i z konieczności podejmują tego rodzaju aktywność. Jak można się spodziewać, w takiej sytuacji przynosić będzie ona wątpliwe korzyści im samym i mało będzie wносить do poprawy jakości procesu kształcenia i wychowania.

Są wśród rozmówczyń i takie, które mówiąc o wymuszaniu na nich przez bezpośrednich zwierzchników udziału w popularnych formach dokształcania się i o własnej niechęci wobec tego, jednocześnie opowiadają o podejmowaniu indywidualnych inicjatyw związanych z douczaniem się w sytuacji dostrzeżenia przez nie takiej potrzeby. Pojawia się ona zazwyczaj w kontekście odczucia braku wiedzy lub umiejętności i związana jest zwykle z chęcią posłużenia się nimi w konkretnych przypadkach (np. dotyczących danego ucznia lub wykonania jakiegoś zadania). Badane nauczycielki najczęściej mówią o podejmowaniu z własnej inicjatywy kursów i szkoleń internetowych, poszukiwaniu drogą elektroniczną wiedzy oraz sposobów radzenia sobie w różnych zawodowych sytuacjach (w przypadku najmłodszych rozmawiających ze mną nauczycielek także na forach internetowych oraz portalach społecznościowych). Tą drogą próbują realizować swoją potrzebę dostarczania sobie gotowych recept oraz instrukcji postępowania:

*BYŁAM NA WIELU SZKOLENIACH, bo robienie stażu wiąże się z tym, że... byłam na;;; na;;; wewnątrzszkolnych, wewnątrzszkolne mamy szkolenia, ale bardzo często jest taka reakcja, że;; mało z tego nauczyciele wynoszą. Tylko raz w tym roku zdarzyło się tak, że przyszedł dyrektor i dał nam taką tabelę do wypełnienia, jakie szkolenia by nas interesowały i co chcielibyśmy się dowiedzieć na tych szkoleniach. Wcześniej czegoś takiego nie było. Był spis szkoleń, na które mamy jechać. Tego mi brakuje w szkole, żeby była taka też pomoc z zewnątrz innych instytucji, bo nauczyciel tak naprawdę jest pozostawiony tylko... skazany jest na siebie samego. No ma te pomoce dydaktyczne, to wydawnictwo, które usilnie do niego dzwoni, próbując jeszcze, aby wprowadził to, tamte jeszcze ćwiczenia, bo tutaj jest jeszcze tamta pomoc i taka, ale tak naprawdę później **do wszystkiego musi dochodzić sam i weryfikować to, co jest naprawdę istotne na tych lekcjach**, czego powinien nauczyć, a co może sobie podarować, o. W ten sposób. NIBY BARDZO DUŻO JEST PUBLIKACJI I WYDAWNICTWA NĘCĄ TYMI PUBLIKACJAMI, a tak naprawdę czasami tego brakuje, takiej już **konkretnej wiedzy** (D:NK:2:SP i G).*

Podobnie jak w jednym z wcześniej zamieszczonych fragmentów nauczycielskich wypowiedzi (K:ND:13:G) i tutaj uwidacznia się zapotrzebowanie roz-

mawiających ze mną kobiet *na konkret*, którego mają im dostarczać szkolenia i kursy. Dalszego kształcenia nie utożsamiają więc one z procesem stawania się nauczycielem w zderzeniu nie tylko ze stereotypowymi i powtarzalnymi sytuacjami, ale z sytuacjami problemowymi o dużym stopniu złożoności, wymagającymi osobistego zaangażowania i niejednokrotnie niekonwencjonalnego postępowania, w których posiadana wiedza i umiejętności okazują się często niewystarczające czy mało przydatne jako instrumentalna podstawa działania. Niechętnie rozpoznają konieczność samodzielnego dochodzenia do istoty i nadawania znaczeń poszczególnym elementom ich zawodowego funkcjonowania. Nie chcą odkrywać i wątpić, ale chcą opierać się na niezawodnych i pewnych rozwiązaniach (które w ich przekonaniu istnieją, a których nie dostarczyły im studia), nie pragną autonomii poznawczej. W mojej interpretacji badane przeze mnie osoby uległy złudzeniu i pozwoliły przekonać się do tezy, że podstawą ich zawodowego profesjonalizmu jest umiejętność radzenia sobie w każdej sytuacji (nawet w klasach licznych, w których spotykają wielu uczniów z *problemami* i specjalnymi potrzebami edukacyjnymi) i unikania popełniania błędów. W ich przekonaniu zapewniać to mają oferowane przez dzisiejszy rynek edukacyjny szkolenia i kursy. Okazuje się jednak, że proponują one niezadowalającą nauczycielki transmisję wiedzy i (jak się wydaje w świetle ich narracji) nie zakładają indywidualnego i osobistego dochodzenia do niej, zderzania i konfrontowania z codzienną szkolną rzeczywistością, a więc nie pokazują, jak uczyć się i kształcić na podstawie własnej praktyki.

Patrząc na rzeczywistość zawodową moich rozmówczyń z perspektywy wyłaniającej się w drodze analiz kategorii: dyrektor, można wyrazić przekonanie, że jest ona pozbawiona cech demokratycznych. W świetle wysłuchanych narracji struktura relacji badanych nauczycielek z dyrektorami przypomina wieżę, na której szczycie znajduje się dyrektor, a u podstawy umiejscowieni są poddawani naciskom, niepewni swojej przyszłości, łatwo sterowalni i rywalizujący ze sobą nauczyciele. Dyrektor sam okazuje się spętany i pozbawiany zawodowej autonomii – głównie dlatego nie potrafi dać nauczycielom tego, czego sam nie posiada. Obrazu wydaje się dopełniać posiadany habitualny wzorzec nauczycielskiej percepcji (dokładniej nakreślony we wcześniejszych fragmentach książki) tej rzeczywistości, który podpowiada, że nadal obowiązującą zasadą w *polu* edukacyjnym jest uznanie i respektowanie granicy między dominującymi a zdominowanymi, tymi, którzy rządzą, a tymi, którzy im podlegają. Znajdujące się niezmiennie w tym układzie na drugim z jego miejsc nauczycielki jako swoje zawodowe konieczności odczytują głównie: dostosowywanie swej pracy do wymagań egzaminacyjnych oraz przysposabianie uczniów do sprostania wymogom testów; uleganie nowej racjonalności i większą koncentrację na zabiegach natury marketingowej aniżeli edukacyjnej; ograniczanie się do realizacji treści określonych ramami programowymi i wyrabianie wskazywanych tam umiejętności uczniów; poddanie się praktykom wytworzonym

przez system rozliczania ich pracy; odnajdywanie się w sytuacji spoglądania na szkołę w kategoriach zysków i strat.

* * *

Analizując nauczycielskie narracje i przyglądając się im z perspektywy jednej z nadrzędnych kategorii interpretacyjnych, jaką okazała się odsłonięta w trakcie tego procesu *przemoc symboliczna* (której nauczyciele ulegają w *polu szkolnym*), dostrzec można towarzyszące temu symptomy deprofesjonalizacji rozmawiających ze mną nauczycielek, na którą zwraca uwagę i przed którą przestrzega G. Standing. Wysłuchane przeze mnie opisy nauczycielskiej codzienności, w czytelny sposób odsłaniające przejawy zjawiska, komponują się równocześnie ze stanowiskiem tego autora, w którym zauważa on, że deprofesjonalizacja generuje się w sytuacji, kiedy „zestresowani i pozbawieni złudzeń, pracujący w warunkach bolesnej niepewności i braku bezpieczeństwa nauczyciele nie są w stanie pełnić swej wyjątkowej roli przekazywania wartości i kształtowania indywidualności”³⁷. Moje odczytania prowadzą do stwierdzenia wskazanego tu podłoża deprofesjonalizacji badanych kobiet, czyli obaw³⁸ i lęku o pracę, które potęgowane są przez zauważany kryzys w zatrudnianiu nauczycieli oraz praktyki ograniczania nauczycielskich miejsc pracy:

Ale wie pani, co teraz się dzieje – jest bardzo ciężko [...], zwalniają (M:ND:9:SP).

Ale jest też taka... wiadomo, że jest coraz mniej godzin, nauczycieli jest tyle samo i cały czas każdy liczy się z tym, że może zostać zwolniony z pracy albo może tę pracę stracić, może mieć ograniczony etat. [...] ja się boję tego, że w tej chwili (-) ja już (-) wylecę ze szkoły [...] (E:NK:8:G).

Presja polega na tym, że gmina chce zlikwidować pewne etaty, np. chodziło o te klasy integracyjne, chcieli zlikwidować klasy integracyjne, więc tym samym dziewięciu nauczycieli... traci pracę. E;;; no i co z tymi dziećmi, nie? Albo zostają u nas w szkole i to jest męczarnia dla innych nauczycieli, albo ich wysyłają do szkoły specjalnej, np. jest osoba, która ma kłopoty z niedowidzeniem, to ona sobie nie poradzi bez nauczyciela dodatkowego. No więc pani dyrektor, czując presję

³⁷ Ibidem, s. 74.

³⁸ Rozmawiające ze mną kobiety nie stanowią odosobnionej grupy nauczycieli, którym towarzyszą tego typu emocje. Obawy o wyniki testów związane z potencjalnymi zagrożeniami mogącymi negatywnie wpłynąć na ich poziom oraz z obarczaniem nauczycieli odpowiedzialnością za niskie rezultaty nauczania ujawniły badania prowadzone przez Johna Elliotta, który wraz z innymi naukowcami dokonał próby zaangażowania nauczycieli w badania dotyczące ulepszania edukacyjnych praktyk. J. ELLIOTT: *Używając badań do ulepszania praktyk: koncepcja praktyki opartej na danych empirycznych*. Przeł. K. LISZKA. W: *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Red. H. ČERVINKOVÁ, B.D. GOŁĘBNIAK. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSW, 2010, s. 176.

gminy, po prostu walczy, żeby pokazać, walczy o te orzeczenia, walczy o to, aby ta integracja istniała. Rodzice są w to angażowani, jakieś zebrania z radnymi, chodzenie tutaj i branie udziału w tych wszystkich zebraniach (B:NK:7:SP).

Obok tego moje narratorki obnażyły inne przyczyny pogłębiania się u nich tego niepokojącego zjawiska, a mianowicie: poczucie braku autonomii³⁹ w wielu płaszczyznach zawodowego funkcjonowania (np. posiadania prawa do uczestnictwa w stanowieniu treści); permanentną kontrolę⁴⁰ oraz nadzór ich pracy celem takiego rozliczania, które w praktyce uwłacza ich godności; brak sensu wykonywania dyrektyw nic niewnoszących (w oczach nauczycielek) do praktyk związanych *stricte* z kształceniem i wychowaniem uczniów (tutaj głównie produkowanie wciąż ich zdaniem rozrastającej się dokumentacji) oraz obowiązków do nich nieprzystających; zanik poczucia wspólnoty i solidarności wśród najbliższych współpracowników, a w ich miejsce pojawienie się m.in. niezdrowej rywalizacji; odczytywanie braku możliwości zmiany swojej podległej pozycji w relacjach z dyrektorami szkół oraz podjęcia sprzeciwu wobec ich nakazów i oczekiwań ocenianych negatywnie.

Nauczycielkom chcącym utrzymać się w szkolnym *polu* pomimo doświadczanej w nim *przemocy*, wyrażającej się wskazanymi w tej części książki koniecznościami, które z uwagi na jego strukturę powinny zaakceptować w kontekście ich bezwzględnego wykonawstwa, nie pozostawia się innego wyboru, jak podjęcie swoistych form walki o utrzymanie się w nim i opracowanie własnych *strategii* działania.

³⁹ Autonomia jest obok zawodowej wiedzy (kultury technicznej), etyki służby oraz zawodowego zaangażowania nieodłączną cechą profesjonalisty (M.S. LARSSON: *The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis*. Berkeley, University of California Press, 1977; J.E. TALBERT, M. MCLAUGHLIN: *Teacher Professionalism in Local Contexts*. "American Journal of Education" 1994, No. 102, za: Ch. DAY: *Od teorii do praktyki...*, s. 23–24). Poczucie braku któregoś z tych elementów będzie więc burzyć obraz nauczyciela jako profesjonalisty.

⁴⁰ Stworzone i narzucane standardy oraz sprawowana nad nauczycielami instytucjonalna kontrola czynią ich jedynie odtwórcami tego, co zewnętrznym ukonstytuowane – w opinii Ch. Daya bezpośrednio uderza to w ich profesjonalizm. Ch. DAY: *Od teorii do praktyki...*, s. 28 i in.

Nauczycielskie *strategie* utrzymania się w *polu* szkolnym

W oparciu o własne odczytania nauczycielskich narracji we wcześniejszych rozdziałach tego opracowania próbowałam pokazać szkołę (jako *pole*) widzianą oczami badanych nauczycielek. W dalszym ciągu, osadzając własne interpretacje w kręgu ustaleń teoretycznych Pierre'a Bourdieu, pragnę zaznaczyć, że to właśnie ogląd szkolnego *polu* w znacznej mierze warunkuje sposoby ich „autolokowania się” w nim. W kontekście moich dalszych analiz mogę powiedzieć, że *pochłonięte grą* moje rozmówczynie decydują się na podejmowanie wysiłków utrzymania się w *polu*. Ich opowieści stają się bardzo często ilustracją inicjowania takich działań, które w ich ocenie zabezpieczają zajmowaną pozycję w *polu* edukacyjnym. Podejmują je w oparciu o posiadane wzorce (*habitusy*), które umożliwiają im odnalezienie się w stworzonych szkolnych strukturach oraz podpowiadają powszechne praktyki i sposoby postępowania w ramach rozwijanych *strategii* radzenia sobie m.in. z napotkanymi sytuacjami natury zawodowej.

Zgodnie z myślą teoretyczną Bourdieu szkoła jako jeden z obszarów życia społecznego stanowi dla jego uczestników przestrzeń działań, w którą wpisane są określone uwarunkowania, ograniczenia bądź szanse. Jednostki mogą aktywnie w niej uczestniczyć, tworząc w oparciu o istniejące zasady i obowiązujące reguły własne kombinacje działań – *strategie*. Stanowią one efekty dyspozycji ukształtowanych przez właściwe danemu *polu* konieczności i w spontaniczny sposób zmierzają do dopasowywania się do wymagań.

Analiza zgromadzonego materiału badawczego pokazała, że nauczycielki, rozpoznając owe konieczności i chcąc przetrwać w szkolnym *polu*, sięgają po własne sposoby dopasowywania się do obowiązujących w nim wymogów. Kierują się przy tym *wyczuciem gry* – przewidywaniem tego, co należy robić, aby utrzymać się w *grze*. To *wyczucie* stanowi więc podstawę nauczycielskich *strategii*, które stają się praktycznymi przewidywaniami dążeń będących nieodłączną częścią *polu*.

W nauczycielskich opowieściach odsłoniło się kilka rodzajów *strategii*, które rozmówczyni stosują, aby zachować swe umiejscowienie w *polu* edukacyjnym. Jako określony rodzaj aktywności podejmowanej przez nauczycielki ulegające w szkolnym *polu przemocy symbolicznej* wydają się one także swego rodzaju reakcją, ich odpowiedzią na (jak powiada Bourdieu) *istniejący stan pola i własne w nim usytuowanie*, na działające w nim siły oraz wywieraną *przemoc symboliczną*. Tabela 3. przedstawia odsłonięte nauczycielskie *strategie* w kolejności związanej z dającym się potwierdzić ich występowaniem w pojedynczych narracjach – od najczęściej do najrzadziej stosowanych przez badane *strategie*. Na uwagę zasługuje to, że rozmawiające ze mną kobiety dla utrzymania się w szkolnym *polu* posługują się różnymi ich rodzajami, a więc nie jest tak, że obierają tylko jedną z nich.

Tabela 3

Stosowane nauczycielskie *strategie* utrzymania się w szkolnym *polu*

Rodzaj <i>strategii</i>	Kod wypowiedzi nauczycielki
<i>Strategia</i> „uczenia przez testy i pod testy”	M:ND:1:SzPG; D:NK:2:SP i G; E:ND:3:SzPG; M:ND:4:G; Z:ND:5:SP; A:ND:6:SP; B:NK:7:SP; E:ND:8:G; G:ND:10:SzPG; A:ND:11:SzPG; M:ND:12:SP; K:ND:13:G; B:ND:14:SP; K:ND:15:G; A:ND:16:SP i G; J:ND:17:SP i G; K:ND:18:SP
<i>Strategia</i> „osiągnięć i wykazywania się”	M:ND:1:SzPG; D:NK:2:SP i G; M:ND:4:G; Z:ND:5:SP; A:ND:6:SP; B:NK:7:SP; E:ND:8:G; M:ND:9:SP; A:ND:11:SzPG; M:ND:12:SP; K:ND:13:G; B:ND:14:SP; K:ND:15:G; A:ND:16:SP i G; J:ND:17:SP i G; K:ND:18:SP
<i>Strategia</i> „rękami rodziców”	M:ND:1:SzPG; D:NK:2:SP i G; E:ND:3:SzPG; Z:ND:5:SP; A:ND:6:SP; B:NK:7:SP; E:ND:8:G; M:ND:9:SP; G:ND:10:SzPG; M:ND:12:SP; K:ND:13:G; B:ND:14:SP; K:ND:15:G; A:ND:16:SP i G; J:ND:17:SP i G; K:ND:18:SP
<i>Strategia</i> „robienia, co każą”	M:ND:1:SzPG; E:ND:3:SzPG; Z:ND:5:SP; A:ND:6:SP; B:NK:7:SP; E:ND:8:G; M:ND:9:SP; A:ND:11:SzPG; M:ND:12:SP; K:ND:13:G; B:ND:14:SP; K:ND:15:G; A:ND:16:SP i G; J:ND:17:SP i G; K:ND:18:SP
<i>Strategia</i> „wyręczania ucznia”	M:ND:1:SzPG; E:ND:3:SzPG; M:ND:4:G; B:NK:7:SP; E:ND:8:G; M:ND:9:SP; M:ND:12:SP; K:ND:13:G; B:ND:14:SP; K:ND:15:G; A:ND:16:SP i G; J:ND:17:SP i G; K:ND:18:SP
<i>Strategia</i> „dbania o atrakcyjność szkoły”	D:NK:2:SP i G; Z:ND:5:SP; A:ND:6:SP; B:NK:7:SP; E:ND:8:G; A:ND:11:SzPG; M:ND:12:SP; K:ND:13:G; B:ND:14:SP; K:ND:15:G; A:ND:16:SP i G; J:ND:17:SP i G; K:ND:18:SP
<i>Strategia</i> „zabiegania o ucznia”	M:ND:1:SzPG; E:ND:3:SzPG; Z:ND:5:SP; A:ND:6:SP; B:NK:7:SP; E:ND:8:G; K:ND:13:G; A:ND:16:SP i G; J:ND:17:SP i G; K:ND:18:SP

Źródło: Opracowanie własne.

W poprzednim rozdziale starałam się pokazać, jakie źródła oraz formy *przemocy symbolicznej* dokonującej się w *polu* szkolnym uobecniły się w trakcie prowadzonych przeze mnie analiz nauczycielskich wypowiedzi. W dalszej kolejności przedstawiam próby opisu wyodrębnionych *strategii* jako określonego rodzaju aktywności podejmowanej niejako w odpowiedzi na ujawnione przejawy „symbolicznego gwałtu”, nadal podpierając swoje analizy cytatami pochodzącymi z materiału empirycznego.

8.1. Strategia „uczenia przez testy i pod testy”

Jako określony rodzaj aktywności podejmowanej przez nauczycielki ulegające w *polu* szkolnym *przemocy symbolicznej* strategia „uczenia przez testy i pod testy” wiąże się głównie z systemem scentralizowanej standaryzacji, a ściślej – z mierzaniem jakości pracy szkół oraz nauczycieli wystandaryzowanymi narzędziami i konstruowaniem na tej podstawie rankingów placówek edukacyjnych. Stosując ją, nauczycielki w większości dają dowód podporządkowania się narzucanym standardom i autokratycznym nakazom oraz ulegania obowiązującej racjonalności poddawania się siłom dominującym i rządzącym w *polu* edukacyjnym. Jako podmioty w nim umiejscowione nie dostrzegają innej możliwości, jak poddać się presji osiągania przez uczniów wysokich wyników w przeprowadzanych testach. Tym samym godzą się na ocenianie swej pracy przez pryzmat instrumentalnych wskaźników.

Strategia „uczenia przez testy i pod testy” wypływa z nauczycielskiego przekonania (*praktycznej wiary*) o tym, że wobec narzuconych standardów nie ma innego wyjścia, jak *dopasowywać swoją pracę pod egzamin* (na ten temat pisałam już we wcześniejszych fragmentach tej książki). Nauczycielskie opowieści bogate są w opisy ilustrujące to *dopasowywanie*:

[...] w zeszłym roku była inna formuła egzaminu gimnazjalnego – wcześniej były przedmioty humanistyczne, a w ubiegłym roku osobno język polski, osobno historia. Na początku kompletnie nie wiedziałyśmy, jak się do tego zabrać. Owszem, było jedno szkolenie, było drugie szkolenie, ale tak naprawdę pokazały się później – jesienią – jakieś testy wstępne, no to na tych testach bazowałyśmy, a tak naprawdę to weryfikacja wyszła dopiero później, po próbnym egzaminie i tym właściwym – na co kierunkować (--) tych uczniów. **No i pod tym kątem teraz też pracujemy** (D:NK:2:SP i G).

No **staram się właśnie pod kątem tej nowej matury lekcje tak ustawiać**, czyli na pewno y;;; skupiamy się na wypowiedzi ucznia, która nie zamykałaby się w jednym zdaniu, tylko żeby formułować jakieś wnioski i jakieś dłuższe wypowiedzianie się – z tego względu, że oni teraz przy tej ustnej maturze e;;; **będą się**

musieli przez dziesięć minut wypowiadać się na temat jakiegoś zagadnienia, które wylosują (A:ND:11:SzPG).

No w technikum jest inna gadka, bo tu już nad nami ciąży ten egzamin maturalny, nie. I tu już trzeba robić no stricte pod egzamin po prostu. Stricte pod egzamin trzeba robić to, co wymaga się na egzaminie potem (M:ND:1:SzPG).

Wszystko zależy od celu, jaki chcemy osiągnąć y;; na danej lekcji. Jeśli to jest nauczanie rozprawki, to to jest po prostu ciężka praca, żmudna, polegająca na tym, że ja dziecku każę się wręcz wyuczyć pewnych sformułowań, których egzaminator szuka, tak: „Pierwszym argumentem uzasadniającym słuszność tezy...” i dopiero podają tezę, więc to jest takie czasami... **ale nie ma innego wyjścia, ale uczenie się pewnych rzeczy jeszcze wciąż na pamięć** (K:ND:13:G).

Oni piszą dużo wypracowań i **to ich wszystko przygotowuje do tego egzaminu**. Bo egzamin, wydaje mi się, w szóstej klasie jest bardzo trudny, dlatego że trwa sześćdziesiąt minut: jest matematyka, przyroda i język polski – wypracowanie. To naprawdę jest trudno zrobić to w sześćdziesiąt minut i jeszcze napisać wypracowanie, które musi mieć odpowiednią objętość, więc wydaje mi się, że jeżeli ja z nimi wypracuję to pisanie, to później to zadziała jak automat, oni później będą wiedzieć, jak to napisać (E:NK:8:G).

Dla rozmawiających ze mną nauczycielek wykorzystujących w większości tę strategię (tylko w narracjach jednej spośród badanych osób nie można odnaleźć wypowiedzi odslaniających stosowanie tego sposobu dbania o swe umiejscowienie w *polu*) ważna okazuje się szczególnie koncentracja na omówieniu z uczniami treści, których znajomość jest sprawdzana w toku egzaminów zewnętrznych, oraz na kształtowaniu weryfikowanych w ich trakcie umiejętności. W nauczycielskich narracjach obecne jest dyrektywne wręcz zobowiązanie uczniów do opanowywania (*wyuczenia się*) w taki sposób dobieranych (za przykład może tutaj posłużyć często pojawiający się w wypowiedziach nauczycielek dobór polecanych do przeczytania przez dzieci i omawianych na lekcjach z języka polskiego lektur) i selekcyjowanych treści oraz umiejętności. Biorą oni udział w lekcjach, które nie mają zaspokajać ich naturalnej potrzeby poznania rzeczywistości, ani też polegać na możliwie samodzielnym docieraniu do wiedzy, która pomoże im ją zrozumieć, ale krok po kroku, schematycznie przysposobić ich do *automatycznego* posługiwania się nią na użytek egzaminów:

[...] mówię im tak, że ja rozumiem, że mają dużo zainteresowań, że mają dużo obowiązków, ale my musimy osiągnąć wspólny cel. Każdy z nich ma jakieś ambicje, ale... czy marzenia, ale żeby osiągnąć te marzenia, to są... poszczególne kroki trzeba wykonać, tak. I mówię im, że np. będą pisać co tydzień test humanistyczny. Nie po to, że ja nie mam co robić w domu, trzecia klasa tak ma, tylko po to, że

jak siądą nad tym właściwym, to jest dla nich kolejny test z serii, a nie pierwszy czy drugi, i mają to już robić, nieładnie mówiąc, jak automaty, tak (K:ND:13:G).

Przekonują o tym nauczycielskie opisy prowadzonych lekcji, przypominających niejednokrotnie „śrubowanie” uczniów w rozwiązywaniu zadań testowych czy arkuszy egzaminacyjnych, a więc przedsięwzięcie bardziej natury technologicznej aniżeli humanistycznej. Taka konwencja prowadzonych zajęć wydaje się dla nauczycielek pewną oczywistością, pojawiającą się w oparciu o własne odczytania obecnych w *polu* szkolnym konieczności i nacisków z zewnątrz na wyniki egzaminów, o czym pisałam już we wcześniejszym rozdziale książki.

Podłożem ujawnionego przekonania o konieczności skupiania się na przygotowywaniu uczniów do testów zewnętrznych (mocno nasilanego przez badane osoby w klasach kończących dany etap edukacji egzaminem), a więc – można powiedzieć – tak ukierunkowanego postrzegania swoich powinności zawodowych, wydają się, w mojej interpretacji, odsłonięte w rozmowach lęki nauczycielek. Lęk – jako jedna z wyodrębnionych w trakcie analiz kategorii – dotyczy w większości przypadków (obok obaw o zdrowie i życie uczniów i lęku przed uczniem – głównie tym cynicznie i wrogo nastawionym) utraty możliwości wykonywania zawodu oraz obaw, czy uczniowie poradzą sobie na egzaminach zewnętrznych i jakie uzyskają wyniki. Ów lęk, jako swoista ludzka reakcja na otoczenie zaklasyfikowana do podstawowych emocji służących człowiekowi pierwotnie do ochrony¹, wydaje się fundamentem działania w sytuacji odczuwania przez nauczycielki zawodowego zagrożenia utratą swego umiejscowienia w *polu* edukacyjnym:

Przecież to jest jeden wielki koszmar. [...] I stres, stres – czy będzie ta praca, czy nie (B:NK:7:SP).

[...] martwimy się ogólnie tą nową maturą, bo jest nastawiona na taką właśnie edukację i filmową właśnie i, i, i; musi uczeń e; potrafić interpretować e;; malarstwo np., rzeźbę, e;;; no plakat teatralny np., więc mają... y;;; umiejętności młodzieży powinny być bardzo duże, no a nie ma czasu też na to [...] (A:ND:11:SzPG).

Natomiast kwestia tego, co mnie przeraża, to jest że ci, którzy mają mechanizm [czytania – M.Z.-B.] opanowany, to jeszcze nie wiedzą, co czytają, bo nie rozumieją po prostu tego, co czytają [...], a na tym, jeżeli chodzi o test humanistyczny, to jest podstawa (K:ND:13:G).

Chciałabym, żeby mieli taką... że gdy analizujemy wiersz, szukamy środków, że wtedy potrafią powiedzieć, że to jest przenośnia, że to jest porównanie, a to

¹ J.H. TURNER, J.E. STETS: *Socjologia emocji*. Przeł. M. BUCHOLC. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009, s. 31–33.

jest epitet, że to służy temu. I **boję się**, że nie mają tego takiego... Wychodzi na lekcjach, że często nie pamiętają (-), ale nie wiem, czy to jest kwestia w ogóle takiego nastawienia, że... czy nie pamiętają, bo nie przywiązują do tego wagi, że myślą, że to jest niepotrzebne? Czy to jest kwesta tego, że ja im tego nie porządkuję? A do testu jest im to potrzebne (E:NK:8:G).

I zostają, bo rzeczywiście tych konsultacji się mnóstwo robi przy tych egzaminach gimnazjalnych, które na siłę próbują tych uczniów;; ; którym i tak nie zależy. Uczniowie na egzaminie gimnazjalnym: „Bo panie się bardziej stresują niż my”. A my rzeczywiście... nauczyciele są bardziej zestresowani, jak to wszystko wyjdzie i tym uczniem. Oni się nie stresują, on to ma w;;; (A:ND:16:SP i G).

Ostatni zamieszczony fragment wypowiedzi nauczycielki pokazuje, że rozpoznaje ona w kategoriach paradoksu to, iż nauczycielom bardziej zależy na wynikach uczniów niż samym uczniom. Paradoks ten rodzi się przede wszystkim na gruncie odczytywania swej sytuacji zawodowej w kategoriach konieczności poddawania się obowiązującym w *polu regułom gry* – w tym wypadku obowiązującemu systemowi rozliczania nauczycieli z wyników. Nauczycielka ta jako jedna z wielu moich rozmówczyń odstępstwo od tych *reguł* wiąże z zagrożeniem utratą swej zawodowej pozycji. Pozycja staje się dla moich rozmówczyń stawką w *grze*, dopingującą do mocniejszego angażowania się w przygotowanie swoich podopiecznych do egzaminu – jak się okazuje – bardziej znaczącego dla samych nauczycielek aniżeli dla uczniów.

W świetle wywiadów mogę powiedzieć, że w niektórych przypadkach nauczycielskie obawy podsycane są interpretacją mających miejsce zdarzeń szykanowania niepotrafiących dostosować się do *reguł gry* nauczycieli – których uczniowie nie uzyskiwali zadowalających wyników nauczania – lub odsuwania ich od nauczania danego przedmiotu podlegającego weryfikacji na drodze egzaminów zewnętrznych:

[...] była taka sytuacja, że w jednym roku pani, która uczyła matematyki, rzeczywiście miała bardzo słabe wyniki i potem słyszałam od koleżanki, że bardzo dobrze, że nie słyszymy tego w gminie, jak się mówi o nauczycielach i co się właśnie na ich temat opowiada, jak to każdej się tam wytyka wszystko. I ta pani w tej chwili nie uczy matematyki, uczy pracy techniki. Poszła na dodatkowe studia, no bo matematyki nie dostała. Nie uczy matematyki, uczy zajęć praktyczno-technicznych, bo jej powiedziano, że źle uczy, że nie ma wyników, nie ma efektów. [...] Ta dziewczyna później, bo wiadomo, tych zajęć praktyczno-technicznych jest mało, to ona jeszcze poszła na jedno studia i skończyła oligofrenopedagogikę, i jeszcze ma takie dodatkowe zajęcia właśnie z takimi dziećmi niepełnosprawnymi, ale matematyki nie uczy (J:ND:17:SP i G).

Przyjmując obowiązujące stawki w grze i interpretując je w kategoriach zawodowego „być albo nie być”, nauczycielki opisują, że lekcje w klasach, których uczniowie mają być poddani egzaminom zewnętrznym w danym roku (klasy trzecie szkoły podstawowej oraz gimnazjum, klasy szóste szkoły podstawowej oraz klasy maturalne) w dużej mierze polegają na wspólnym lub indywidualnym rozwiązywaniu zadań egzaminacyjnych. Uczniowie w trakcie lekcji często pracują już nie tylko z podręcznikami, ale na testach, które są następnie sprawdzane i omawiane. Można powiedzieć, że nauczycielki ujawniły stosowanie nowej „metody” pracy z uczniami na lekcji, opartej na rozwiązywaniu testów. Jedna z moich rozmówczyń (nauczycielka uczniów klas początkowych szkoły podstawowej) wydatnie to pokazuje, opowiadając, jak przez kilka miesięcy w każdy czwartek i piątek z powodzeniem (uczniowie osiągają wysokie wyniki w testach kompetencji przeprowadzanych w klasie trzeciej szkoły podstawowej) posługiwała się właśnie tą „metoda” w celu dobrego przygotowania uczniów do egzaminu, co satysfakcjonuje m.in. dyrektora szkoły:

*[...] ustaliliśmy sobie, że w czwartek będzie trzecioteścik i pozbierałam różne, różne trzecioteściki zamawiałam, bo można też zamawiać przez Internet. Część mi sfinansowała pani dyrektor, część zapłacili rodzice. Uzbierałam tego dwie duże teczki i teraz pożyczam koleżankom. I w każdy czwartek to była też taka dodatkowa moja praca, **bo w każdy czwartek dzieci pisały taki próbny trzecioteścik od października**. Od października ćwiczyłam z nimi w każdy czwartek, tydzień w tydzień. **Efekty były, bo miałyśmy wynik powyżej średniej krajowej, ale w każdy czwartek brałam do domu te sprawdziany, sprawdzałam w domu każdemu dokładnie i oddawałam. W piątek omawiałam, co źle zrobili, tłumaczyłam zadania, których nie potrafili zrobić, jakie błędy** (K:ND:18:SP).*

W narracjach pozostałych nauczycielek odnaleźć można również opisy pracy na lekcjach „nową metoda”:

[...] jak pracujemy np. w tych klasach maturalnych na;; na tych tekstach, no to mówię: „Macie pięć minut na przeczytanie, za chwilę omawiamy”; i nie ma, że ktoś tam nie przeczytał, że nie wie. No. (-) W miarę to idzie (M:ND:1:SZPG).

Jest ona przenoszona także na domową naukę uczniów, gdyż nauczyciele polecają im ćwiczenie sprawności egzaminacyjnych (rozwiązywania testów) także i po zakończonych zajęciach w szkole:

*[...] gdzieś tam **cały czas wisi nade mną ta perspektywa tego egzaminu maturalnego, więc dużo pracuję na arkuszach maturalnych z poprzednich lat, które się, prawda, tam gdzieś ma w swoich zasobach. Dużo się na tym pracuje, praktycznie do każdej lektury to staram się ze dwa, trzy arkusze takie z nimi y::: przewalkować. Najpierw robimy wspólnie na lekcji:: i ja im pokazuje mniej***

więcej, o co w tym wszystkim chodzi, a potem jeszcze dają do domu, albo forma sprawdzianu::: też polega na wypełnieniu takiego arkusza maturalnego. No (M:ND:1:SzPG).

Z reguły to nie są jakieś inne metody, po które on sięga, tylko to się dzieje tak, że zostaje ten ktoś po lekcjach, robi mnóstwo testów i je sprawdza, i NA OKRĄGŁO PO LEKCJACH TA MŁODZIEŻ ZOSTAJE NA DODATKOWYCH ZAJĘCIACH (J:ND:17:SP i G).

[...] uczyliśmy się też często na testach po prostu, na pytaniach testowych plus powtórki (D:NK:2:SP i G).

Są wśród nauczycielek takie osoby, które otwarcie przyznają, że lekcje wychowawcze zastępują lekcjami z przedmiotu weryfikowanego na egzaminach. Tego typu lub podobnym rozwiązaniem przyświeca odczuwany nakaz podporządkowania swej pracy systemowi rozliczania – w omawianym przypadku dotyczy on realizacji programu oraz uzyskiwanych przez uczniów wyników egzaminacyjnych. Dzięki scentralizowanej standaryzacji rośnie więc m.in. ranga przedmiotów, z których wiedza i umiejętności poddawane są egzaminacyjnej weryfikacji. Zamieszczony dalej fragment wypowiedzi jednej z nauczycielek kolejny raz pozwala zauważyć, że status ucznia i jego potrzeb wyraźnie słabnie w odniesieniu do rangi, jaką nadaje się dzisiaj samym wynikom procesu jego uczenia się i nauczania, mierzonym wystandaryzowanymi narzędziami. Stanowi również ilustrację zaburzonej równowagi pomiędzy jego wyposażeniem w wiedzę i umiejętności, czy raczej wykształcaniem zdolności automatycznego posługiwania się nimi na użytek testów a wychowaniem nacechowanym troską o uspołecznienie jednostki przy zachowaniu jej indywidualności oraz prawa do samostanowienia:

*Pierwsze spotkanie, które mam z rodzicami, żeby była sprawa czysta, to mówię rodzicom: „Proszę państwa, materiał jest rozbudowany. Ja państwa **dzieci muszą przygotować do egzaminów** i nie ukrywam, że bardzo dużo lekcji wychowawczych będę poświęcała na język polski ze względu na to, że czasowo ja nie jestem w stanie zanalizować wszystkiego na lekcjach”. I ci rodzice oczywiście nie mają do tego pretensji, wyrażają na to zgodę, jak najbardziej. Jest to uciążliwe, bo takie **dzieciaki w klasie gimnazjalnej oczekują tego, żeby na lekcji wychowawczej rozmawiać z nimi. No a tu niestety ja (-), te treści, które nie zrealizuję na języku polskim, to realizuję na lekcji wychowawczej, tym bardziej że to jest przecież ważny przedmiot** i z niego właśnie **zdają egzamin** i to nie tylko gimnazjalni, bo teraz jest część lektur takich, które omówię w gimnazjum, to one obowiązują na maturze i już nauczyciel do nich nie wróci (J:ND:17:SP i G).*

Opisywane rozwiązania nie wystarczają jednak i wiele nauczycielek skarży się na to, że ma kłopot z omówieniem koniecznych treści programowych oraz z równoczesnym przygotowaniem uczniów do egzaminów. Badane kobiety de-

klarują więc, że zmuszone są organizować dodatkowe zajęcia, na których skupiają się *stricte* na ćwiczeniu uczniów w rozwiązywaniu testów:

*Przy czym to są niepłatne zajęcia. I tak: u nas tak jest, że jeżeli się widzi, że jest gros takich dzieciaków, to **powinno się dodatkowo przygotowywać dzieci do sprawdzianu czy egzaminu**, a wiem, że są jeszcze słabsze, to i tak ci **nauczyciele siedzą dodatkowo w pracy** i tą godzinę poświęcają dodatkowo dla tych dzieciaków, które mają problemy. I jeszcze kiedy to nie starcza, to umawiają się na dodatkowe jakieś spotkania (J:ND:17:SP i G).*

***Powtarzam treści z podstawy programowej pod kątem zadań egzaminacyjnych.** We wrześniu poprosiłam ich, aby osoby zainteresowane **kupiły takie e;;; (--)** **TESTY, ZBIÓR TESTÓW**. JEŚLI KOGOŚ NA TO NIE BYŁO STAĆ, MÓGŁ SOBIE SKSEROWAĆ. Zajęcia wyglądały w ten sposób, że bardzo często mówiłam: „**Słuchajcie, na następne repetytorium robicie to i to, ten i ten test**, NIE MACIE DO TEGO KLUCZA, NIE ZNAJDZIECIE TEGO W INTERNECIE, ja wam podam odpowiedzi na;;; na;;; następnych zajęciach. No i przychodzili (D:NK:2:SP i G).*

*[...] ja **robię zajęcia dodatkowe**. Tu akurat klasa maturalna w tym roku e;;; udało się zrobić z klasą maturalną coś takiego, że mają zajęcia wpisane w plan na zasadzie, jak to pan dyrektor powiedział, uwagi (G:ND:10:SzPG).*

No ja nie mam na to godzin i z takimi dziećmi pracuję po prostu sama, zostaję po lekcjach i próbuję coś z nimi zrobić [...] (Z:ND:5:SP).

Często nauczycielki dodatkowe zajęcia prowadzą z pojedynczymi osobami lub w wąskim gronie tych uczniów, którzy mają duże trudności z opanowaniem tego, co podlega testowaniu.

Są wśród badanych nauczycielki, które przyznają, że wykorzystują jeszcze inny sposób przygotowywania uczniów do testów, a mianowicie robią to na prowadzonych przez siebie kołach zainteresowań oraz w ramach realizacji dodatkowych i nieodpłatnych godzin, które obowiązują je zgodnie z uregulowaniami płynącymi z Karty Nauczyciela.

*No i ja **jeszcze prowadzę kółko** do tego wszystkiego, co wymieniłam y;;;; Kółko... Akurat teraz to jest **kółko, które pomaga się im przygotować do egzaminu z części humanistycznej** [...] (K:ND:13:G).*

Mamy coś takiego jak „godziny karciane”, to są te godziny niepłatne, które musimy zrealizować w tygodniu, więc właściwie możemy na tych godzinach karcianych, jeśli jest młodzież, która ma problemy z jakimś przedmiotem, to najczęściej nauczyciel to traktuje jako dodatkową godzinę, gdzie poświęca czas, tłumaczy jeszcze, zdawać można jeszcze te zaległe sprawdziany itd. A jeśli nie

ma takich problemów, to można to potraktować jako koło zainteresowań również, tą godzinę karcianą (E:ND:3:SzPG).

Wysłuchane przeze mnie opowieści badanych kobiet pokazują, że niektóre z nich, stosując strategię „uczenia przez testy i pod testy” i przeznaczając czas w ramach prowadzonych kół zainteresowań na ćwiczenie dzieci i młodzieży w rozwiązywaniu zadań testowych, przyczyniają się do pomijania i zaniebywania aktywności ukierunkowanej na rozwijanie indywidualnych pasji i zainteresowań uczniów w szkole.

Nauczycielki, chcąc zachować swoje umiejscowienie w *polu* szkolnym i wywiązywać się z rozpoznanych jako istniejące w nim oczekiwań oraz stawianych im wymagań, sięgają po kolejną strategię. Jest ona związana z chęcią wykazywania się dobrymi rezultatami nauczania oraz osiągnięciami uczniów.

8.2. Strategia „osiągnięć i wykazywania się”

Strategia ta pojawiła się obok strategii „uczenia przez testy i pod testy” jako aktywność podejmowana przez nauczycielki ulegające w *polu* szkolnym *przemocy symbolicznej*. Stanowi również swoistą reakcję na presję wyników nauczania i osiągnięć uczniów oraz stworzony w tym zakresie system rozliczania szkoły i nauczycieli.

Godny zauważenia w mojej opinii jest fakt, że nauczycielki o osiągnięciach uczniów mówią jak o swoich sukcesach, a jako takie rozpoznają w większości ich wysokie miejsca w konkursach i olimpiadach (tudzież samo w nich uczestnictwo) oraz bardzo dobre wyniki z egzaminów zewnętrznych. Niezwykle rzadko z ich narracji można odczytać, że są nimi również postępy ucznia mającego trudności w nauce lub rozwiązanie problemu wychowawczego. Natomiast na podstawie wypowiedzianych przez badane kobiety słów można stwierdzić, że czują się one sprawczyniami sukcesów uczniów i utożsamiają się z nimi:

Dużą radość sprawiają mi również sukcesy takie moich dzieciaków różne. To, że potrafię z tymi dziećmi coś wyćwiczyć, one coś więcej potrafią. Np. na olimpiadzie matematycznej np. w tamtym roku miałam dwa miejsca;;; w „Kangurze Matematycznym”, to jest ogólnopolski;;; no międzynarodowy;;; to jest Międzynarodowy Konkurs „Matematyczny Kangur”, tak że miałam dwa takie osiągnięcia [...] (K:ND:18:SP).

No i też dużo mam takich swoich sukcesów, że chyba dobrze uczę, prawda, np. mam chłopczyka tego właśnie zdolnego. Jak się też trafi takie zdolne dziecko, to też jest łatwiej, no wiadomo, ale zajął np. pierwsze miejsce w ortograficznym, wojewódzkim konkursie, no więc sukces bardzo duży (Z:ND:5:SP).

Przekonanie badanych kobiet o tym, że jeśli uczeń ma sukcesy, to i nauczyciel je posiada, popycha je do wkładania dużego wysiłku w przygotowywanie uczniów np. do konkursów, co powszechnie opisują w swych narracjach, równocześnie podkreślając własny wkład pracy i pokazując osobiste koszty ponoszone z tego tytułu. Rekompensatą dla nich wydaje się jednak w wielu przypadkach odczuwanie zawodowej satysfakcji lub radości z wysokich miejsc uczniów w konkursach (rzadziej olimpiadach), co dokumentują ich liczne wypowiedzi. Staje się to powodem do tworzenia okazji dydaktycznych (głównie na dodatkowych zajęciach), które przyczynić się mają do osiągnięcia uczniowskiego i nauczycielskiego sukcesu, lub sytuacji umożliwiających dzieciom i młodzieży odnośnienie „małych zwycięstw” (np. w klasowych lub szkolnych konkursach):

*Zresztą nasze dzieci biorą udział również w takich ogólnopolskich konkursach, to jest: „Alfik”, „Matematyczny Kangur”. W drugiej klasie już biorą udział. To są niesamowicie trudne zadania [...]. No i przygotowujemy te dzieci, ale to już jednak **poza, poza;;; normalnym trybem lekcji**, chociaż ja też robię te zadania takie trudniejsze np., prawda, najpierw robimy proste zadania, a np. jedno zadanie trudniejsze [...] (Z:ND:5:SP).*

*[...] mnóstwo ciągle coś do załatwienia, coś trzeba zrobić, ciągle jakieś konferencje, co chwilę jakieś szkolenie, trzeba zostać w szkole [...]. Plus zrobić jeszcze;;; jakieś konkursy, **mnóstwo konkursów obecnie się organizuje**, gdzie co – to po prostu konkurs. [...] Dużo;;; **pieniędzy się też dużo wynosi** (A:ND:16:SP i G).*

***Myśmy naprawdę bardzo dużo sukcesów osiągnęli** w tym roku. Ja się nie spodziewałam w takich konkursach... Bo to jest wymierne, prawda, w takich konkursach międzyszkolnych, ale również w takich normalnie, takich dla nich y;;; no nie wiem, ktoś się nauczył czytać ładnie, prawda, ktoś nauczył się pływać, grać w tenisa, robić takie drobne krocзки [...]. Ja naprawdę tutaj się nie oszczędzam. [...] Ja z nimi **bardzo dużo pracowałam dodatkowo po lekcjach**, organizując różne zajęcia dla dzieci przygotowujących się do różnych konkursów [...] (A:ND:6:SP).*

Słowa nauczycielek przekonują również, że obok wysokich wyników w testowaniu uczniów miarą pracy nauczyciela² stało się posiadanie olimpijczyków lub uczniów zajmujących wysokie miejsca w zewnętrznych konkursach, dlatego też wiele badanych kobiet sięga po strategię osiągnięć jako narzędzie pozwalające (w ich optyce) zdobyć lub zachować dobre ułożenie w polu edukacyjnym

² Ustalenia empiryczne Grażyny Szyling wskazują na to, że jako miarę swej pracy z uczniami badani przez nią nauczyciele gimnazjów traktują uzyskiwane przez nich wyniki w ogólnopolskich egzaminach zewnętrznych, przy nadawaniu mniejszej rangi osiągnięciom uczniów np. w skali klasy. G. SZYLING: *Strategia przejścia czy przetrwania, czyli dokąd zmierza ocenianie szkolne? W: Dokąd mierza polska szkoła?* Red. D. KLUS-STANISKA. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2008, s. 224.

i czerpać pewne korzyści dla siebie – nie tylko wspomnianej natury, ale i finansowe:

A chyba nikt nie lubi być byle jaki, prawda. [...] Pani dyrektor wymienia gdzieś tam sukcesy, bierze to pod uwagę w tych dodatkach (K:ND:13:G).

[...] co jakiś czas odbywają się różne konkursy – nie chodzi mi już o konkurs przedmiotowy, główny, tylko konkursy powiatowe, dyktanda. W tym roku byłam np. na ym;;; powiatowym z uczniami. W związku z tym wymagało to też dodatkowych zajęć, przygotowywania ich już pod kątem tego konkretnego;; (-) dyktanda (D:NK:2:SP i G).

*Tak że mówię, że mam klasę taką artystyczną, więc wykorzystuję to w ten sposób, że przygotowujemy dużo akademii, e;; występujemy w dużo uroczy-
stościach, bierzemy udział w konkursach recytatorskich czy czytelniczych, masę konkursów czytelniczych czy plastycznych, czy wokalnych. No i są osiągnięcia. Są osiągnięcia na szczeblu międzywojewódzkim;;; powiatowym;;; y;;; są osiągnięcia ogólnopolskie i to są dzieci w pierwszej klasie już, możemy się takimi osiągnięciami pochwalić [...] (K:ND:18:SP).*

W znacznym stopniu przekonanie o mierzeniu ich pracy miarą sukcesów uczniów wypływa z dostrzeganego przez nie faktu, że to głównie ich bezpośredni zwierzchnik – dyrektor szkoły – zwraca uwagę na sukcesy rozumiane we wskazany sposób lub nawet rozlicza z nich. Chcąc sprostać jego oczekiwaniom, nauczycielki stosują różne formy zachęty i dają uczniom impulsy do tego, aby ci zechcieli sprawdzać się i rywalizować z innymi, co nie jest łatwe (zwłaszcza w gimnazjach), gdyż w klasach szkolnych – wyłączając z tego uczniów początkowego etapu edukacji, którzy chętnie biorą udział w konkursach – można spotkać jedynie pojedynczych uczniów, którzy wykazują samoistną gotowość podejmowania takiej aktywności³. Pozwala to na stwierdzenie, że w tej sytuacji nie zainteresowania czy pasje, ambicje i dążenia uczniów stanowią ich powszechny oraz główny impuls do brania udziału w konkursach, ale zachęta i doping nauczycielek ukierunkowanych na osiągnięcia uczniów. Owo ukierunkowanie wydaje się mieć swoje źródła w działaniu wcześniej opisywanych przeze mnie sił dominujących w polu szkolnym, w coraz intensywniejszym wkraczaniu na teren edukacji mechanizmów rynkowych, wprzęgających edukację w wyścig gospodarczy, wobec którego (jak twierdzi m.in. Joanna Danilewska) pełni ona funkcję służebną⁴. Staje się instrumentem przygotowującym nastawione rywali-

³ We wcześniejszych fragmentach książki pisałam o tym, że o uczniach, u których owa chęć występuje, a towarzyszą jej zdolności i pracowitość, nauczycielki wyrażają się słowem *perelki*, uznając te osoby za rzadkie zjawisko.

⁴ J. DANILEWSKA: *Edukacyjny doping ery globalizacji – czy potrafimy go zrównoważyć? W: Wspólnota pedagogicznego niepokoju*. Red. J. DANILEWSKA. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu

zacyjnie i przedsiębiorcze jednostki, które gdy dorosną, będą gotowe brać udział w bezustannym „wyścigu szczurów”⁵. Dzieci dopingowane do osiągnięcia sukcesu szkolnego, mierzonego wysokością średniej ocen, wynikami uzyskanymi w ogólnopolskich sprawdzianach kompetencji, zwycięstwami w olimpiadach i konkursach – w opinii J. Danilewskiej – stają się gotowe do podążania w przyszłości za biznesowymi sukcesami. Skłonne są również oddać „do dyspozycji firmy cały swój czas, doksztalać się i rozwijać w żądanym kierunku, podejmować ciągle nowe zadania, dla ciągle nowych nagród, awansu, podwyżek, samochodów służbowych; nadal, jak w szkole, rezygnować z rozrywek, przyjaciół, życia osobistego, rodzinnego. Szybko okaże się, że nadal nie mają czasu zastanowić się nad swoim miejscem w świecie, że zagubili własną tożsamość, a może ciągle jeszcze nie zdążyli jej określić”⁶. Mając na uwadze słowa autorki, która zastrzega, że nie jest całkowitą przeciwniczką rywalizacji, ale oponentką jej szkodliwego w skutkach nadużywania, można powiedzieć, że dzięki „przyzwyczajaniu” dzieci i młodzieży do brania udziału w konkursach oraz olimpiadach wdraża się je już na wczesnym etapie edukacji do współzawodnictwa i „wyścigu”, a szkoła i nauczyciele uzależnieni od edukacyjnego dopingowania stają się narzędziem wspierania sił coraz mocniej dominujących w *polu* szkolnym. Rozpoznając ów doping jako coś pożądanego i mile widzianego przede wszystkim przez bezpośrednich zwierzchników, a także przez władze centralne jawnie wprowadzające rywalizację między szkołami (głównie dzięki tworzeniu ich rankingów w oparciu o wyniki ogólnopolskich egzaminów), badane przeze mnie nauczycielki widzą niejako jego naturalność i oczywistość wplecioną w ich działania – *wszak nikt nie lubi być byle jaki*.

Niektóre z nich nie kryją stanowiska, że sukcesy uczniów są potrzebne zarówno im, jak i ich podopiecznym, a więc doping wyjdzie jednym i drugim na dobre. Łatwo można się domyślić, że na laureatów konkursów i olimpiad czekają miejsca na kolejnych, wyższych szczeblach edukacji, a nauczyciel ma szansę uzyskać m.in. uznanie dyrektora.

Na podstawie słów niektórych badanych kobiet (tych, których umiejscowienie w *polu* szkolnym nosi znamiona „gorszego świata edukacji”) stwierdzić można, że dostępne ich percepcji stało się to, iż podobnie jak nie wszyscy uczniowie mają równe szanse w organizowanej rywalizacji, tak i nie mają ich nauczyciele – z uwagi na osadzenia środowiskowe szkoły. Nauczycielki nie kryją swego niezadowolenia z faktu, że jednak nie jest to brane pod uwagę ani przez wymagających sukcesów dyrektorów placówek, ani przez tworzących szkolne rankingi:

Jagiellońskiego, 2008, s. 26.

⁵ Ibidem, s. 28.

⁶ Ibidem, s. 29.

No czasem się złościmy, że trochę nam stawia tę poprzeczkę taką, że czasem nie do przeskoczenia, bo to zależy od dzieci, od środowiska, od rodziców, prawda, no (Z:ND:5:SP).

W zdecydowanej większości przypadków daje się zauważyć fakt, że badane nauczycielki ulegają zawodowemu *illusio*, które wplecione w ich działania jest w tym wypadku wiarą w to, iż dzięki pożądanemu w nauczycielskiej pracy wypromowaniu „olimpijczyków” bądź posiadaniu w gronie uczniów tych nagradzanych w konkursach uda się zachować dobre umiejscowienie w *polu*. Można powiedzieć, że podpowiada im to ich *zmysł praktyczny*, którym się kierują, opanowawszy logikę oraz zasady rządzące ich życiem zawodowym. Mówiąc językiem Bourdieu, wcieliły struktury otaczającej je rzeczywistości edukacyjnej, a tym samym znalazły jeden ze sposobów odnajdywania się w niej i jako *pragmata* (rzeczy do zrobienia) odczytują przygotowywanie uczniów do konkursów i olimpiad – traktują to jako zobiektywizowaną konieczność. Starając się możliwie jak najlepiej z niej wywiązywać, rozmawiające ze mną kobiety pomijają jednak zauważany przez siebie fakt, że nie wszyscy uczniowie posiadają „potencjał rywalizacyjny” (kapitał społeczny, ekonomiczny i kulturowy) i mając nierówne szanse, nie chcą podejmować walki bądź nie potrafią stawić jej czoła. Niektórym z nich przychodzi żyć w cieniu sukcesów swych rówieśników, a szkoła staje się przez to miejscem naznaczania społecznego oraz utrzymywania i konsekracji (jak powiada Bourdieu) różnic między wybranymi a wyeliminowanymi – *reprodukcji* istniejących struktur społecznych.

Obok dbałości o osiągnięcia uczniów niektóre nauczycielki odsłoniły w wywiadach dążenie do wykazywania się m.in. intensywną pracą, która polegać ma na angażowaniu się w różne szkolne przedsięwzięcia. Przybiera ona także postać np. uczestnictwa w projektach i programach unijnych, spotkania się i pracy z uczniami po lekcjach oraz w trakcie dni wolnych. Przejawem działania w oparciu o tę *strategię* jest także ujawniająca się w wielu narracjach troska badanych kobiet o wykazanie się dobrym przygotowaniem uczniów do kolejnego etapu kształcenia – *żeby uczniowie nie mieli później braków* i aby braki te, stwierdzone przez nauczycieli kolejnego etapu kształcenia, nie były przypisywane im (co w narracjach badanych kobiet – zwłaszcza tych nauczających w początkowych klasach szkoły podstawowej – dokumentuje się nierzadko):

Gramatykę staram się robić w podstawówce, dlatego że później się do tego nie wraca. Jak ich tutaj tego nie nauczę, to później będą mieć braki (E:NK:8:SP i G).

Ale też jakoś tam chciało się ciągnąć te dzieci, żeby sobie poradziły potem w tych starszych klasach, bo to jest istotne, prawda. [...] Starzy nauczyciele (-) myślę, że starzy;;; y;; doceniają właśnie tę pracę samodzielną bardziej. Bardziej starają się gdzieś tak jeszcze przemycać przede wszystkim to, co było kiedyś, prawda, choćby do tych zeszytów, ale są nauczyciele, którzy nie zakładają tam choćby tych

zeszytów w tej pierwszej, drugiej klasie. Uważam, że to jest błąd. Znaczący mają może trochę więcej czasu na inne rzeczy, ale potem dziecko w czwartej klasie... **ja muszę myśleć, co będzie w następstwie.** Jak mu przyjdzie cokolwiek pisać samemu, to **jak sobie poradzi?** (M:ND:9:SP).

To też jest przykre, że się mówi, co my w tym nauczaniu robimy, no. NO SIEDZIMY, baki zbijamy, no, jak nie wiedzą co. [...] „Co wy tam – bawicie się z tymi dziećmi?”. Takie grzeczniutki przychodzą [ironia w głosie], siedzą grzecznie i się bawią, a my sobie siedzimy i patrzymy, jak się dzieci bawią. Taka jest opinia @ @ @. To jest przykre, bo powinno się docenić tę **ciężką pracę, żeby dzieci przygotować do pracy w klasach starszych** przede wszystkim, bo to jest nasza rola, a nie jakieś fiu-bzdziu – kwiatki robione z papieru (M:ND:12:SP).

W kilku przypadkach dostrzeżona przez badane przeze mnie kobiety konieczność zintensyfikowania swej pracy⁷ wydaje się szczególnie mocno zaznaczać w ich opowieściach jako pożądane zjawisko w odniesieniu do sytuacji społecznej i ekonomicznej odczytywanej przez nie jako trudna:

[...] na rynku jest ciężko i gdzieś powinna być taka wdzięczność, że ta praca jest (B:NK:7:SP).

[...] trzeba się starać i naprawdę pracować, bo te czasy są, jakie są, no. Podobno kiedyś ma być tak, że to rodzice mają sobie wybierać, kto ma uczyć ich dzieci, prawda, i to będzie;;; oni mają takie do tego prawo (K:ND:18:SP).

W ich opinii nauczyciel musi się bardzo starać i wyęzgać siły, głównie z uwagi na niż demograficzny dotyczący szkoły i na zagrożenie utratą możliwości wykonywania tego zawodu. Badane nauczycielki łączy to, że wcześniej pracowały w innych branżach (m.in. w firmie reklamowej, w sklepie) lub zajmowały się opieką nad swoimi dziećmi i że obecnie są zadowolone z możliwości pracy w szkole. Ich wypowiedzi mówią również o wdzięczności losowi oraz dyrektorowi

⁷ Michael Apple i Susan Jungck, pisząc o negatywnych następstwach intensyfikacji pracy nauczycieli, z niepokojem wyrażają się o ich całkowitej aprobacie przejawów tego zjawiska. Na skutek godzenia się z coraz większymi wymaganiami zewnętrznymi powodującymi przeciążenie pracą nauczyciele stają się m.in. mniej kreatywni. Intensyfikacja (długie godziny spędzane w pracy, wypełnianie różnorodnych obowiązków, posługiwanie się standaryzowanymi narzędziami w ocenianiu uczniów itp.) sprawia również, że czują się bardziej profesjonalni i nie widzą potrzeby doskonalenia zawodowego. Zdaniem autorów dochodzi dzięki temu do ich zawodowej deprofesjonalizacji. M. APPLE, S. JUNGCK: *You don't have to be a teacher to teach this unit: teaching, technology and control in the classroom*. In: *Understanding Teacher Development*. Eds. A. HARGREAVES, M. FULLAN. New York, Teachers' College Press, 1992, s. 20–42, za: J. MICHAŁAK: *Uwarunkowania sukcesu zawodowego nauczycieli. Studium przypadków*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2007, s. 27–28.

wi, który je zatrudnił po doświadczeniach związanych w niektórych przypadkach z długotrwałym poszukiwaniem pracy na stanowisku nauczyciela:

*Jestem naprawdę bardzo zadowolona z tego względu, że mimo że jestem młodą nauczycielką, dyrektor zawsze (---) z takim **dużym kredytem zaufania** y;;; odnosi się do mojej propozycji jakichś dodatkowych wyjazdów czy dodatkowych zajęć. Uważam, że to jest bardzo ważne dla młodego nauczyciela, że nie ma czegoś takiego, że;;; wręcz przeciwnie – jestem **zachęcana do podejmowania tutaj różnych inicjatyw** i zawsze y;;; takie inicjatywy wiążą się z;;; pochwala, takim **poczuciem, że coś zrobiłam dobrze**. To jest bardzo ważne. Ponieważ ja wcześniej pracowałam na zastępstwo, bo ja jestem tutaj drugi rok, ale po studiach jestem już trzy lata. Przez pewien czas byłam;;; pracowałam w innej szkole. Tylko trzy miesiące, aczkolwiek tam atmosfera była zupełnie inna pracy, ponieważ wydaje mi się, że dyrekcja tamtejsza y; (-) miała zupełnie inny stosunek do nauczycieli. Y;;; [...] Ja (-) tutaj nawiązywałabym do tego, o czym mówiłam wcześniej właśnie, że kiedy pracowałam w redakcji, tam zupełnie inaczej wyglądała praca (D:NK:2:SP i G).*

Nauczycielki te wydają się całkowicie pochłonięte grą – chcąc koniecznie utrzymać swoją pracę, gotowe są akceptować wszelkie jej reguły. Chociaż przyznają, że coraz więcej godzin przebywają w szkole i przeznaczają na czynności niezwiązane z nauczaniem, gdyż wzrasta liczba narzucanych im „pozaedukacyjnych” obowiązków i zmuszone są pracować w domu na prywatnym sprzęcie kosztem czasu przeznaczonego na odpoczynek lub dla rodziny, to jednak przekonane są, że tak właśnie należy postępować – angażować się i wykazywać, pełnić różne funkcje w szkole, aby zachować swoje umiejscowienie w polu. Wykazywaniu się towarzyszy niejednokrotnie rywalizacja pomiędzy nauczycielkami, o czym pisałam w jednym z rozdziałów tej książki, poświęconym omówieniu zagadnienia *przemocy osadzonej* w lokalności:

[...] każdy nauczyciel jest motywowany do pracy. Być może, muszę powiedzieć, że jest niewielu nauczycieli, którzy;;; nie, raczej wszyscy coś muszą robić. Jest też taka, nie wiem, czy to jest dobre słowo – rywalizacja – po prostu musimy robić, nie? I; i;;; bardzo dużo pracujemy, nauczyciele dużo robią rzeczy dodatkowych. Nie ma, że ktoś siedzi i nic nie robi. Po prostu musimy robić [...] (B:NK:7:SP).

[...] jako lider zespołu muszę koordynować pracę wszystkich nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i my np. opracowujemy, jak robimy jakieś konkursy, to opracowujemy sobie regulamin, ustalamy terminy, a jak startujemy w konkursach zewnętrznych, to to znowu robimy razem, prawda, umawiamy się. W szkole od pani dyrektor dostałyśmy taki wykaz warsztatów i kursów z ośrodka zajmującego się kształceniem nauczycieli. Potem ja już dostaję coś takiego, mam zrobić, dopilnować, żeby się dziewczyny powpisywały. [...] Jestem też przewodniczącą koła TPD w szkole naszej [...] (B:ND:14:SP).

Dzień w dzień mam jakieś dodatkowe zajęcia dla nich i nawet zostaje;; y;;; przygotowuję do jakiejś olimpiady, na konkurs. No to czasami przychodzę, nie powiem, zmęczona i dzieci się moje śmieją, w moim domu: „Co, mama, drzemka na dziesięć minut, piętnaście?”. I dopiero wracam do rzeczywistości (K:ND:18:SP).

[...] jest spora grupa ludzi, którzy chcą działać, no i to jest takie później przyjemne, jeżeli efekty są docenione, no bo docenia dyrektor poprzez nagrody, które później dostajemy, no i później, jak są konferencje pedagogiczne [...], to jest też takie miłe, że dyrektorzy ogólnie dziękują nam za jakąś tam pracę dodatkową i czujemy, że po prostu to widać, jeżeli ktoś robi coś dodatkowo, że jest to też docenione później. Ja działałam z młodzieżą, bo jestem też opiekunem samorządu uczniowskiego e;;; [...]. W tym roku np. redagujemy gazetkę szkolną, która przez parę lat nie była wydawana, a znowu zaczęliśmy i jestem w tej grupie redakcyjnej. Przedstawienie mieliśmy teraz świąteczne i wyszliśmy też na zewnątrz, i teraz w lutym też będziemy występować dla Uniwersytetu Trzeciego Wieku z przedstawieniem. Jest grupa ludzi, którzy;;; jest to tak miłe, że;;; no działamy razem ogólnie. Co jeszcze? Jakies różne projekty mieliśmy, konferencję w pierwszym semestrze taką, na którą zaprosiliśmy wiele osób z zewnątrz też (A:ND:11:SzPG).

Narracje nauczycielskie bogate są w podobne opisy wypełnianych przez nauczycielki licznych zadań i funkcji. Rzadko jednak przy tej okazji obnażają ciemną stronę nauczycielskiego wykazywania się, kiedy np. dzieje się to kosztem uczniów i zaburza ich proces kształcenia. Bywa ona widoczna u nauczycielek, które nie są już tak entuzjastycznie nastawione do konieczności stosowania *strategii* „osiągnięć i wykazywania się” w swej codziennej pracy. Jedna z tych nauczycielek zdaje się to uwidaczniać, odsłaniając w swojej narracji obok destrukcyjnego charakteru wzajemnych relacji grona szkolnych współpracowników także i to, że w szkole zdarzają się sytuacje, kiedy nauczyciele niejako „pozbywają” się uczniów, gdyż w czasie lekcji zajmują się aktywnością niezwiązaną z nauczaniem, ale np. z przygotowywaniem konkursów, szkolnych akademii i innych „imprez” (piknik rodzinny, dni otwarte szkoły itd.). Choć badana nauczycielka wyraża swoją opinię, że tak nie powinno się dziać, to jednak równocześnie pokazuje, iż czuje się pokrzywdzona w sytuacji, kiedy będąc nauczycielką młodszych uczniów, nie może wykazywać się dodatkową pracą w trakcie godzin przeznaczonych na lekcje z uczniami. Nie kryje swojego niezadowolenia, że choć w jej szkole istnieje przyzwolenie na takie praktyki, to ona nie może z tego skorzystać, co uznaje za niesprawiedliwe w kontekście możliwości wykazania się i czerpania z tego dodatkowych profitów obok utwierdzania swojej pozycji w *polu* szkolnym. Jest przykładem tych spośród nauczycielek, które odbiegają od badanych kobiet charakteryzujących się gotowością bezwarunkowego legitymizowania się wytężoną pracą i wykonawstwem tego, co rozpoznają jako swoje powinności związane z utrzymaniem się w zawodzie, ale jednocześnie chętnie wykorzystujących okazje do wykazywania się:

Pewnie są i donosiciele, bo czasami dyrekcja wie szybciej, niż człowiek zdąży pomyśleć. Pewnie są tzw. e;;; **lizusy i donosiciele**, ale nie ma to aż tak dużego wpływu na;; na to, co się później dzieje. **Osoby wyróżnione**, to bardzo dużo jest za to, że działają więcej, ale prawda jest taka, że jeżeli chodzi o edukację wczesnoszkolną, to jeżeli ja chciałabym więcej, to robię to li i wyłącznie kosztem (-) czasu po pracy (-), natomiast w **przypadku niektórych osób wygląda to tak, że posyła się im dzieci na czytelnię, posyła się na świetlicę, daje się im godziny wolne** itd. WIĘC TO NIE JEST STRICTE W RAMACH GODZIN, ZA KTÓRE SIĘ DOSTAJE PÓŹNIEJ NAGRODĘ DYREKTORA ALBO DODATEK motywacyjny, tylko w ramach etatu. **Ja tego nie zrobię, bo ja małego dziecka nie zostawię i nikt go nie weźmie na świetlicę**, bo to nie jest dziecko, które ma 11, 12 lat, które można wysłać do czytelnii czy do komputerów posadzić, czy gdzieś, czyli **to mi się np. nie podoba** (M:ND:12:SP).

Stosując strategię „osiągnięć i wykazywania się”, inna spośród badanych kobiet dzieli się swoim spostrzeżeniem na temat tego, czym skutkuje zewnętrznie wytwarzana i podsycana chęć wykazywania się nauczycieli „dobrą robotą”, okazywania spotęgowanego zaangażowania czy nawet (jak powiada Henryka Kwiatkowska) pewnej nadaktywności – niekoniecznie w kształceniu uczniów. Wypowiadając słowa: *w szkole nie ma kiedy uczyć*, pokazuje własną optykę, zgodną z poglądami sześciu innych nauczycielek, tj. zatracanie się podstawowej funkcji tej placówki. Ta wyodrębniająca się wśród badanych grupa mówi o tym nie tylko w związku ze stosowaniem w szkole omawianej strategii, ale i innych dających się wyabstrahować sposobów utrzymania w polu edukacyjnym – widoczna jest jednak przewaga tej i kolejnej strategii – „dbania o atrakcyjność szkoły”:

[...] może nie powinnam tego mówić, ale czasami miałam wrażenie, że;;; przez pewien moment w szkole (-) robiło się wszystko, tylko nie uczyło (A:ND:16:SP i G).

Docelowo skutkuje tym, że więcej się dzieje w szkole ogólnie. [...] Kosztem, no wiadomo, to jest często lekcji niestety [...] (A:ND:11:SzPG).

Nauczycielka ta jest również jedną z tych osób, które choć mówią o uciążliwościach towarzyszących strategii „osiągnięć i wykazywania się”, to jednak w większości nie odstępują od niej, rozpoznając konieczność jej stosowania dla utrzymania swego umiejscowienia w polu. W zamieszczonym fragmencie wypowiedzi rozmówczyni opisuje posługiwanie się nią wbrew sobie – nie widząc innego uzasadnienia dla wykonawstwa pewnych działań poza zachowaniem możliwości pracy w szkole:

Czasami, jak ja jestem egzaminatorem, tak, i się okazuje, że mamy mieć zebranie organizatorów, to tego zebrania nie ma już gdzie wcisnąć. Bo oprócz tego wszystkiego wymyślają nam np. projekt unijny, (-) na który nikt nie wyraził chęci i zainteresowania ani czegokolwiek, no ale dobrze, musi być projekt unijny. [...]

Teraz *każdy* ma swoje życie jakieś tam prywatne, rodzinne, swoje zobowiązania i nagle będzie projekt unijny, który jest do sierpnia bodajże. Teraz jak wrzucą wszystkie szkolenia z projektu unijnego, to ja sobie chyba *namiot*; e;; rozbijemy i nie będziemy stamtąd wychodzić. Jeszcze żeby to *nam służyło*, a to nie wyszło nawet z naszej inicjatywy. My nie jesteśmy zainteresowani, *my już jesteśmy tak...* czasami, można powiedzieć, jest taka *niema agresja* (K:ND:13:G).

Chociaż w sytuacji wykorzystywania strategii „osiągnięć i wykazywania się” do utrzymania swego umiejscowienia w *polu* szkolnym przez szesnaście z osiemnastu badanych kobiet można mówić o jej sporej powszechności wśród nich, to jednak w nauczycielskich narracjach zaznaczają się różnice w przejawianym stosunku do niej. Odslonięta niejednorodność uwidacznia się w tym, że część z nich odkrywa chętnie i zaangażowane jej stosowanie, natomiast reszta wydaje się ją stosować z konieczności. Obok entuzjastów tej strategii są i sceptycy, którzy jednak ustępują tej samej racjonalności opłacalności posługiwania się nią, co ci pierwsi. W mojej interpretacji słów nauczycielek ma to swoje uzasadnienie w odczytywaniu skutków niestosowania tej strategii – m.in. w tym, że dyrektorzy patrzą mniej przychylnym okiem na osoby, które *mało robią dodatkowych rzeczy*, a więc nie wykazują się.

8.3. Strategia „rękami rodziców”

Strategia, którą nazwałam symbolicznie: „rękami rodziców”, ściśle wiąże się z dwiema poprzednimi strategiami i w mojej interpretacji również podejmowana jest dla zachowania przez badane kobiety *status quo* w *polu* edukacyjnym.

W opowieściach dotyczących rodzin uczniów nauczycielki ujawniły m.in. swoje oczekiwania wobec ich rodziców – częściowo kwestie te charakteryzowałam, pisząc już w tym opracowaniu np. o problemach uczniów oraz o niezadawalającej współpracy z rodzicami. Najogólniej rzecz ujmując, można powiedzieć, że oczekiwania nauczycielek wobec domu rodzinnego sprowadzają się do silnej partycypacji rodziców w nauce ich dzieci⁸. Najlepiej ilustrują to słowa jednej z nich, które, jak się okazało na podstawie przeprowadzonych analiz, dzielają inne badane osoby:

⁸ Badania przeprowadzone przez Marka Piotrowskiego również pokazały, że wsparcie rodziców w nauce dzieci jest nie tylko uznawane za normę, ale także wymagane przez nauczycieli. W odniesieniu do tych doniesień badacz wyraża swoje zaniepokojenie o rozwój samodzielności i odpowiedzialności uczniów za swoją przyszłość. Zwraca również uwagę na pewne ograniczenia – w przypadku rodziców nieposiadających średniego wykształcenia – możliwości spełniania tych oczekiwań. Kończąc poświęcony tym zagadnieniom wywód, zaznacza, że „nauka matematyki w większości szkół europejskich odbywa się bez udziału rodziców. Tzw. lekcje odrabiane są w szkołach podczas zajęć popołudniowych”. M. PIOTROWSKI: *Od TQM do „żandarma”, czyli pod prąd*. Warszawa, Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2015, s. 70.

[...] *wymagam od rodzica, żeby poświęcił czas swojemu dziecku, jeżeli chodzi o naukę* (D:NK:2:SP).

Uczestnictwo to nie ma ograniczać się jedynie do formuły różnorakiego wspierania dzieci w ich edukacji, ale ma się rozrastać m.in. na wspólną naukę rodzica z dzieckiem w domu oraz na wytwarzanie motywacji do uczenia się – na podstawie ich wypowiedzi można powiedzieć, że powinna ona mieć charakter zewnętrznej stymulacji bodźcami dostępnymi rodzicom, a nie nauczycielom. Wszak to rodzice mogą dziecko np. nagrodzić lub ukarać, a *nauczyciel ma tylko oceny*. W opinii jednej z badanych kobiet może on próbować jedynie bazować na *jakichś pozytywnych relacjach z uczniami*, aby nakłonić ich do opanowania określonych treści i umiejętności.

Rodzic w przekonaniu nauczycielek ma sprawdzać i nadzorować swoje dziecko, kontrolować nie tylko jego wiedzę, ale pracę domową oraz szeroko pojęte przygotowanie do lekcji. Powinien również brać czynny udział w przygotowywaniu dziecka do konkursów i egzaminów. Powinności te są jakby naturalnie wpisane w bycie rodzicem, zwłaszcza że w ocenie nauczycielek uczniowie dzisiaj nie posiadają motywacji wewnętrznej do uczenia się bądź z racji wieku nie są w stanie podołać szkolnym wymaganiom – zapominają o zadaniach domowych, nie zabierają odpowiednich przyborów do szkoły itd. Uczniowie starsi natomiast powinni być dopilnowani przez rodziców, aby uczęszczali do szkoły:

*No ja mam takie życie i ja nic na to nie zrobię. Ja mówię: „No musi mu pani jakoś... czy przez weekendy jakoś **nadrabiać z nim wszystko**” [...] (Z:ND:5:SP).*

*Jak te karty dają, to oczekuję, że podpisze rodzic, żebym wiedziała, że się zapoznał, prawda. Jeżeli widzi, że dziecko z czegoś tam więcej błędów, to **poświęci troszeczkę czasu w domu, bo szkoła nie ma na tyle, żeby to wszystko utrwalić** (M:ND:9:SP).*

*Tak, jutro mamy „Kangurka” i zobaczymy, jak im pójdzie. Myśmy te testy z nimi robiły. Trochę zrobiliśmy w szkole, ale **dużo też dostali rodzice, żeby sobie w domu z dziećmi przerobili** [...] (B:ND:14:SP).*

*To dziecko w domu tak naprawdę nic nie robi. Ja patrzę na to, ono nic nie robi. Po prostu nie wywiązuje się ze swoich obowiązków jako uczeń – nie ma zadania e;;; **nie jest dopilnowane** w sensie, żeby;;; **żeby czytać**. Kiedyś rozmawiałam z ojcem tego chłopca – to są rodzice, którzy nie mają autorytetu i dzieci robią sobie, co chcą, nie. Ja nie mogę powiedzieć, że oni są jacyś zaniedbani, ale po prostu no co chwila... ten chłopak ma takie bardzo lekkie podejście do... naprawdę codziennie nie miał zadania, dostawał uwagę czy minus i to go jakoś nie motywowało (B:NK:7:SP).*

Ostatni fragment wypowiedzi jednej z nauczycielek odsłania również to, o czym pisałam w rozdziale poświęconym behawioralnym wzorcom nauczycielskich działań. Badane nauczycielki zorientowane na przekaz wiedzy oraz preferujące w swej pracy z uczniami metody podające wydają się nie przywiązywać wagi do wzbudzania i podtrzymywania ciekawości poznawczej uczniów. W snuty naracjach nie odnajduje się towarzyszącej codziennym działaniom refleksji nad sposobami zainteresowania uczniów poznawaniem otaczającego ich świata ani słów, które dowiodłyby podejmowania przez nauczycielki prób autentycznego zwiększania naturalnego młodemu ludziom zainteresowania treściami nauczania – jak powiada Jerome Bruner, czynienia ich godnymi poznania⁹. Brakuje w ich aktywności dążenia do tego, aby tworzyć uczniom okazje do dokonywania odkryć, do przeżywania sytuacji związanych ze zdziwieniem i wątpliwością. Nauczycielki nie zastanawiają się nad tym, czy proces nauczania oraz narzucane dzieciom i młodzieży wymagania przystosowane są do ich możliwości umysłowych. W sytuacji, kiedy młode jednostki nie potrafią bądź nie chcą im podołać, badane zwracają się w stronę rodziców, od których oczekują wzbudzania motywacji dzieci do nauki. Pojawiający się na co dzień niedobór zaciekawiania uczniów omawianymi na lekcjach treściami już od najmłodszych lat nauki szkolnej – w mojej interpretacji – może stać się jedną z głównych przyczyn braku wyzwania się ich wewnętrznej chęci do aktywnego eksplorowania świata i dokonywania prób jego rozumienia, na co uskarża się większość rozmawiających ze mną kobiet. Rozwiązaniem tej sytuacji jest dla nauczycielek uciekanie się do strategii „rękami rodziców”, która w tym wypadku przejawia się we wskazanym już oczekiwaniu, że to oni mają być zewnętrznym, acz skutecznym katalizatorem pojawienia się chęci do nauki szkolnej ich dzieci.

Inny wymiar tej strategii dotyczy działań nakierowanych na uzyskanie wsparcia w realizacji przyjętych przez nauczycielki i szkołę celów. Badane liczą, że rodzice wydatnie będą partycypować w realizacji odgórnich uregulowań dotyczących zwłaszcza wykazywania się przez uczniów opanowaniem wskazanej wiedzy oraz umiejętności, nie szczędząc na to rodzinnego kapitału (np. posyłając w razie potrzeby dziecko na korepetycje), który jest przez nie pozytywnie rozpoznawany w kontekście możliwości udzielania rodzicielskiego wsparcia nie tylko własnym dzieciom, ale i szkole¹⁰:

Ale tak jak mówię – są rodzice lub dziadkowie bardzo zaangażowani, którzy jak się o coś tylko poprosi, np. jakieś stroje, o cokolwiek, to z wielką radością [...] (B:NK:7:SP).

⁹ J. BRUNER: *Proces kształcenia*. Przeł. J. RADZICKI. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1965.

¹⁰ Fragmenty ilustrujących to wypowiedzi nauczycielek zamieszczałam już wcześniej w książce, dlatego w tym miejscu ograniczam się tylko do ukazania i podkreślenia wymiaru omawianej strategii.

Wszystko rodzice sponsorują.[...] Już podałam, żeby zakupili multibooki (Z:ND:5:SP).

Sugeruje się korepetycje dziecku, że;; nie będzie takiej możliwości, ponieważ nie ma tylu dodatkowych godzin nauczyciel, żeby poświęcić tylko czas temu dziecku, i wprost, otwarcie mówi się temu rodzicowi, że taka praca byłaby dla tego dziecka wskazana (J:ND:17:SP i G).

W swych narracjach nauczycielki odsłoniły świadomość, że część prac w domu uczniowie (zwłaszcza ci najmłodszy) wykonują razem z rodzicami, przez których są wyręczani w tym, co zadaje im się do wykonania:

[...] rodzice im tam pomagają, to przyniosą jakieś rzeczy. Potem to muszą np. przedstawić w grupach i też za to mają jakąś tam dodatkową ocenę (B:NK:7:SP).

Postrzegając jednak partycypację rodziców w zdobywaniu przez dziecko wiedzy o rzeczywistości i kształtowaniu pożądanych umiejętności, wydają się ignorować wskazane praktyki i oceniać prace lub zadania jako wykonywane przez samo dziecko. Obok więc upośledzania motywacji wewnętrznej uczniów badane nauczycielki, stosując strategię „rękami rodziców”, ograniczają również rozwój samodzielności uczniów oraz kształtowanie się woli brania odpowiedzialności za kierowanie własnym procesem poznawania, wszak rodzice wyręczają swoje dzieci (niekoniecznie wypełniający jakieś ich zadania, ale towarzyszący permanentnie w ich realizacji oraz ją regulujący, dopilnowujący nieustannie ich poprawnego wykonania czy też wywiązywania się z nich) redukują m.in. ich poczucie sprawstwa – ważne z punktu widzenia kształtowania się ich kultury uczenia się. W ujęciu J. Brunera¹¹ jest ona związana z wykształconą umiejętnością zarządzania swoją aktywnością umysłową, z poczuciem skuteczności własnych działań i wiążącą się z tym gotowością wzięcia odpowiedzialności za ich wykonanie. Zarówno rodzice, jak i nauczyciele powinni umożliwić uczniom doświadczanie sprawstwa, gdyż dzięki temu nabywają oni umiejętności związanych z zarządzaniem własnym czasem, planowaniem oraz samodzielnym sprawowaniem kontroli nad swoim uczeniem się. W chwili kiedy jedni albo drudzy przejmują inicjatywę za uczniów w tym zakresie, upośledzają wolę oraz rozwój uczenia się dzieci z uwagi na pozbawianie je wskazanego elementu. Osłabiają również poczucie sensu tego, co dzieci robią i dlaczego to robią, oraz świadomość celów wykonywanych zadań, czynności itp. Cierpi na tym także motywacja do uczenia się oraz proaktywne nastawienie uczniów do poznawania świata, a z czasem pojawić się może niechęć i brak zainteresowania uczniów nauką.

¹¹ J. BRUNER: *Kultura edukacji*. Przeł. T. BRZOSTOWSKA-TERESZKIEWICZ. Kraków, Wydawnictwo „Universitas”, 2006.

Ograniczanie doświadczania przez uczniów sprawstwa jako ważnego elementu towarzyszącego uczeniu się potęguje inna strategia działania badanych kobiet, nazwana przeze mnie *strategią* „wyręczenia ucznia”.

8.4. Strategia „wyręczenia ucznia”

Chcąc zachować swe ulokowanie w *polu* i wykazać się „dobrą pracą”, aktywnym zaangażowaniem oraz wysokim stopniem realizacji wyznaczonych im odgórnie i rozliczanych powinności (głównie związanych z zewnętrznym pomiarem ich pracy), moje narratorki nie tylko oczekują czynnego wsparcia rodziców uczniów w tych i innych obszarach oraz niejako wzięcia w swoje ręce m.in. nauki domowej dzieci, ale również same skłonne są zastępować ich działania i czynności swoimi:

Każdy jakiś pomysł i jego realizacja to jest nasze zaangażowanie i ewentualnie rodziców, a dzieci nie. Jakby przyszło zrobić jakiś projekt, jakąś kronikę albo album, to wiadomo, że większość pracy spadnie na mnie, a nie na dzieci. Czy akademia, czy inne rzeczy – one nie przygotowują planu, nie wyszukają niczego, wszystko robię ja. W przeciwieństwie do klas starszych – tam można zostawić, przygotowują jakąś planszę, co u nas jest niemożliwe, bo to są małe dzieci – proste, nie. Tego się nie docenia. Dobrze, jak rodzic jeszcze chce współpracować, ale (-) czy stroje jakieś na przedstawienie to też my robimy. [...] muszę ciągle z tymi dziećmiakami być, bo bez tego one nie będą pracować. Trzeba je naprowadzać, trzeba pilnować, wiele rzeczy wykonać za nie (M:ND:12:SP).

Badana, której fragment wypowiedzi cytuję, opowiadając o konieczności wyręczenia uczniów we wczesnych klasach szkoły podstawowej¹² w obszarze działań dla nich przeznaczonych, odsłania oczywistość podzielaną przez rozmawiające ze mną nauczycielki tego etapu kształcenia – w tym przypadku jest ona wyrażona zastosowaniem zwrotu: *proste, nie*. Oczywistość ta polega na tym, że uczniowie ci z racji wieku nie są w stanie wydatnie brać udziału np. w przygotowaniu jakiegoś przedstawienia czy nawet stworzyć do niego dekoracji lub plakatu. Wszystko robi nauczyciel, co ujawniają opisy codziennej pracy badanych przeze mnie kobiet. Uczeń natomiast może jedynie być biernym wykonawcą pomysłów nauczyciela

¹² Badania przeprowadzone przez Marzenę Nowicką także pokazały, że uczniowie klas młodszych szkoły podstawowej są wyręczani przez swoich nauczycieli. Autorka stwierdza na ich podstawie, że cechą procesów socjalizacyjnych tego etapu kształcenia jest ograniczanie dziecięcego sprawstwa, związanego głównie z nieustannym kontrolowaniem wszelkich działań uczniów. Kontrolowanym w realizacji zadań i wyręczanym w myśleniu uczniom przynosi to fatalne skutki socjalizacyjne w postaci: uzależnienia od wzorów, rozleniwiania umysłowego, zniechęcenia do podejmowania samodzielnych inicjatyw oraz permanentnego odczuwania niekompetencji. M. NOWICKA: *Dziecko w procesie socjalizacji szkolnej – ku integracji czy dysonansowi? W: (Anty)edukacja wczesnoszkolna*. Red. D. KLUS-STRAŃSKA. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2014, s. 198–201.

i jego koncepcji, których realizacja „wychodzi” poza klasę – recytować wiersze oraz śpiewać piosenki na akademiach i konkursach, które wybrał nauczyciel; brać udział w przedstawieniach od początku do końca wyreżyserowanych przez niego itd. Chcąc dobrze zaprezentować się na tle szkoły (jedna z nauczycielek opowiada np., że zawsze sama tworzy okolicznościowe gazetki i wieszka je na wejściu do placówki, czym zasłużyła sobie na pochwały ze strony dyrektora oraz na docenienie starań) i poza nią, nauczycielki nie włączają uczniów w „strategiczne” przygotowania i same wykonują zadania, jakby obawiając się powierzyć je uczniom i zaryzykować, że coś może być wykonane na miarę dziecka, a nie ich samych. Nastawione na efektywność wykonywanych prac lub realizowanych przedsięwzięć przyjmują, że uczeń nie jest w stanie współtworzyć ich z nimi i sprostać wygórowanym oczekiwaniom oraz tworzonym przez nie standardom obliczonym na wykazanie się. Dlatego również niechętnie angażują w ramach wykonawstwa dzieci, które potencjalnie w ich oczach mogą nie podołać jakiemuś zadaniu bądź sprawiać trudności w realizacji i przeprowadzeniu danego przedsięwzięcia:

Była taka sytuacja, że ja jej nie chciałam zaangażować do tego przedstawienia unijnego, bo stwierdziłam, że z nią się źle współpracuje. Ja miałam na zrobienie przedstawienia trzy tygodnie, a w jej przypadku było tak: ona tego nie ubierze, takiej fryzury nie będzie miała, bo ona w tym wygląda źle, a ja naprawdę nie miałam na to czasu. No to wtedy zagroziła panią dyrektor, że tata przyjdzie i zrobi porządek ze mną i jeszcze z taką Krysią, nie (B:NK:7:SP).

Ja tam przygotowałam troszeczkę tych wierszy gwarą napisanych i to dawałam dzieciom. U nas jest czwórka takich dzieci, które bardzo ładnie recytują, chodzą na kółko teatralne, no i które nie mają problemów i szybko się tego nauczą, no bo myśmy się dowiedzieli tydzień przed, że oni to organizują. No i Hania przyszła, jak ja te wiersze miałam, i ona by też chciała taki wierszyk. Ja mówię: „Słuchaj Haniu, ja się przyznam szczerze, że ja tobie nie przygotowałam takiego wierszyka, dlatego że ty kochana masz inny problem, że ty nie masz czasu na to” (B:ND:14:SP).

W szkole jako terenie wykazywania się nauczycielek dochodzi więc już na wczesnym etapie kształcenia do pozbawiania uczniów poczucia sprawstwa – stawia się ich w roli jedynie wykonawców zamysłów nauczyciela. Zatraca się prawdziwą naturę tego procesu, w którą wpisane są m.in. błędzenie, pomyłki, przeżywanie pewnych zawodów czy niezadowolonia z wykonanego zadania, po czym ulepszanie go i doskonalenie, a przede wszystkim możliwość aktywnego działania oraz dokonywania zmian w otoczeniu na miarę możliwości uczniów.

Prowadzone analizy pokazują, że dzieje się tak nie tylko na etapie wczesnej edukacji dziecka, ale także w wyższych klasach szkoły podstawowej i w gimnazjach. Z opisów codziennej pracy badanych osób przebija się obraz pracy ucznia

na lekcjach – pracy sterowanej przez nauczycielki. Zamieszczony transparentny opis jednej z nauczycielek ilustruje, że przejmuje ona całkowicie inicjatywę za uczniów, przestrzega ich przed ewentualnym popełnieniem błędów, prowadząc ich krok po kroku do skutecznego wykonania zadania. Nie ma tu miejsca na poszukiwania ucznia dotyczące tego, jak coś zrobić lub napisać – wszystko jest z góry podane i gotowe do zastosowania:

*Oni wiedzieli wcześniej, czego będziemy się uczyć, więc mieli sobie przygotować dane swojej szkoły i **łopatologicznie**, począwszy od tego, że: kartka formatu A4, prawy górny róg – piszemy miejscowość, potem stawiamy przecinek, potem przypominanie, na ile sposobów i jak mogę napisać datę – to takie ćwiczenia praktyczne, prawda, takie ćwiczenia y;;; wskazujące, też takie wyprzedzające, jakie ja błędy mogę popełnić, a ponieważ większość z nich będzie to pisała na komputerze, to ja też **muszę wyprzedzić, jakie komputer zrobi błędy, bo oni piszą bezmyślnie zupełnie na tych maszynach**. Tam, gdzie będą mieli województwo np., to komputer wyrzuci je np. dużą literą, a tej litery tam nie może być, i takich kilka – ulica, jak wrzucą sobie piętro niżej, to będą mieli z dużej litery, a powinni mieć skrót z małej litery (K:ND:13:G).*

W poprzednim podrozdziale pisałam o tym, że nauczycielki, oczekując od rodziców podejmowania pewnych działań związanych z uczeniem się niejako za dzieci, co przejawiać ma się m.in. w przejmowaniu przez nich kontroli nad tym procesem, same również rozpoznają jej częste sprawowanie jako czynnik mający zwiększyć efektywność zdobywania przez dzieci wskazanej wiedzy i nabywania określonych umiejętności. Chociaż z niezadowolającym dla siebie skutkiem (co werbalizują w swych narracjach), próbują zastępować pojawiający się deficyt chęci uczniów do nauki zewnętrzną stymulacją – dzięki niej niejako wyręczać ich w tym. Często jednak przekonują się, że nie są w stanie niejako wypełnić luki po motywacji wewnętrznej, mają także świadomość braku efektywności podejmowania prób wyręczania uczniów w samodzielnym inspirowaniu się do nauki. W poczuciu swej bezsilności wytaczają „ciężkie działa” w postaci stosowania nacisku poprzez permanentną kontrolę, negatywnych ocen czy wykorzystywania interwencji innych osób (dyrektora, pedagoga szkolnego oraz rodziców):

*Taki chłopczyk, który był wiecznie zmęczony. On był przebadany, on był na niskim poziomie intelektualnym, ale nie odbiegał... no nie miał żadnych, że tak powiem, ułomnych stwierdzeń i mama taka, no sporo tych dzieci i ojciec za granicą, i tak sobie za bardzo nie radziłam, a on **odmawiał**. Jak się wziął do pracy, to potrafił zrobić, ale on po prostu tak jakby miał się rozłożyć za chwilę. [...] Potem już **się posunęłam do tego, że brałam za telefon i dzwoniłam, żeby mama przyszła**. [...] To był sposób – **telefon do mamy**. I powiedziałam: „A teraz Karol pamiętaj, że ja mam **bardzo** drogi telefon, że moje rozmowy są **bardzo** drogie. Mama będzie za te telefony płaciła, niestety. **Nie ja**.” To była dla niego motywacja: „Karol, telefon biorę, jak nie będziesz pracował”. Sprytny nie-*

samowicie manualnie. Potrafił z rurek z mleka zrobić niesamowitą rzecz, czyli te uzdolnienia miał i jakąś taką wyobraźnię przestrzenną niesamowitą, i jak się tak przycisnęło, to się nauczył, to zrobił, ale nie miał chęci w ogóle (M:ND:9:SP).

Jak same mówią, starają się także nie tylko pobudzać uczniów do działania, ale niejako wymuszać na nich tę potrzebę w celu podejmowania przez nich aktywności edukacyjnej:

Staram się z uczniami rozwiązywać na bieżąco jakieś sytuacje, z którymi się zwracają do mnie, pomagać im, jakoś motywować do nauki, bo też wiadomo, są i uczniowie dobrzy, którzy mają dobre oceny w nauce, słabi, i tych dobrych motywować, i tych słabych. Kontrolować, czasami też wymaga tego dany uczeń. Czasami i też jakoś zmobilizować do działania [...] (M:ND:4:G).

To, żebym miała chyba jednak troszeczkę więcej pomocy e;; dydaktycznych, które by mi umożliwiły przekazanie pewnych treści jeszcze lepiej, a może szybciej, a może atrakcyjniej dla nich, bo oni teraz bodźców coraz więcej potrzebują [...] (K:ND:13:G).

To czytanie dzieci;;; w jaki sposób kontroluję czytanie? Dzieci czytają książki;; i nie interesuje mnie, czy to są lektury, nieważne. Ja im mówię: „Możecie czytać każdą książkę, którą macie w biblioteczkę lub pożyczyć” (B:ND:14:SP).

Nauczycielki gimnazjów często opowiadają o uczniach, za których zmuszone są wykonywać pewne zadania itd. W mojej interpretacji częściowo dotyczy je „efekt wyręczania uczniów” – przyzwyczajanych już od najwcześniejszych lat nauki szkolnej do praktykowanego przez nauczycieli (przy możliwym, gdyż mile widzianym współdziałanie także i rodziców) wykonywania za nich lub w ich imieniu pewnych czynności, zadań itd. oraz do przekazywania im gotowych informacji. Badane wykazują chęć utrzymania takiego stanu rzeczy na wyższych etapach kształcenia:

Dziś trzeba za ucznia myśleć, prawda. Myśleć i;;; ja teraz byłam na tym konkursie piosenki (-), to ja musiałam gonić za tymi uczniami najpierw, później ich prosić, żeby przyszli na konsultacje, podkłady im ściągać, też zaproponować, bo oni tak ciężko;;; (A:ND:16:SP i G).

[...] podnoszą rękę i mówią: „Pani profesor, bo my mamy dla pani taką propozycję, to może by nam pani omówiła tę lekturę, a potem byśmy pisali kartkówkę z jej znajomości”. Oni nawet nie boją się wychodzić z takimi propozycjami. Nauczyciel ma im streścić, a oni potem napiszą. A może od razu napisać za nich by było najlepiej, prawda? [ironia w głosie]. W ogóle nie czują jakiegos nietaktu w tym pytaniu, w ogóle (K:ND:13:G).

*Ich trzeba motywować tym, co jest dla nich namacalne, bliskie i jakieś takie;; trzeba im pokazać, że się da. [...] dla nich jakakolwiek porażka to nie jest coś, co ich motywuje do pracy. Wręcz odwrotnie, a to się nie oplaca, ja tego nie umiem. [...] Wygląda to tak, że oni czytają zadanie, nie wiem, i **koniec, bez walki**. Ja się z nich zawsze śmieję, że oni powinni być władcami jakiegoś państwa, gdzie ja będę sąsiadem, bo jak ja bym ich najechała, to **oni od razu ręce do góry i poddajemy się**. Bardzo jest teraz taka, nie chciałabym powiedzieć, popularna, ale to jest takie bardzo częste i **niepokojące u uczniów. Oni, mając problem przed sobą, wycofują się. Nawet nie próbują** walczyć. Ja im zawsze tłumaczę: **wypisz dane, wypisz szukane, wzory, może ci coś tam wejdzie do tej głowy**. Często **się to kończy**, tak jak mówię, **tym, że mówi „nie umiem”** i nawet nie przeczyta zadania, bo w tak krótkim czasie nie jest w stanie go przeczytać, a już wie, że nie umie. [...] **dla nich zostanie w tej samej klasie nie jest rzeczą mhm;; wstydliwą**. Może trochę. Nawet nie myślą o tym, że zmarnowali rok, tak że czasu im brakuje. Oni nie mają takiego myślenia. Zostałem, to zostanę, to se pochodzę drugi raz. Będę miał nową klasę i takie podejście. **Dla mnie zadziwiające, ale to już jest tak normalne w tej chwili w gimnazjum y;;** (K:ND:15:G).*

Ostatnia z cytowanych nauczycielek uczących w gimnazjach dziwi się, dlaczego młodzi ludzie nie mają woli i potrzeby mierzenia się ze stawianymi im przez nauczyciela zadaniami – widzi ich opieszałość intelektualną, niechęć i zaniechanie działania, nie dostrzegając jednak, że pojawiają się one m.in. jako skutek ograniczania rozwoju innych procesów umysłowych niż zapamiętywanie i odtwarzanie przyswajanych treści. W dalszych fragmentach swej narracji zastanawia się nad tym, czy ten stan rzeczy określany przez nią w końcu jako pewna norma – *to już jest tak normalne w tej chwili w gimnazjum* – przypisać oddziaływaniom innych nauczycieli, z którymi uczeń zetknął się wcześniej, czy może rodzicom, którzy nie potrafią odpowiednio zmotywować swoich dzieci. Sama nie dostrzega jednak, że niejako brnie dalej i powiela dostarczanie im gotowych schematów działania na niekorzyść poszukiwania przez nich własnych dróg rozwiązania zadania – trudno spodziewać się, że w taki sposób jest w stanie wskrzesić w uczniach naturalną fascynację wysiłkiem intelektualnym.

Nauczycielki próbują również wyręczać uczniów w ich samokontroli. Przekonane są o potrzebie ciągłego ich pilnowania i nadzorowania np. tego, czy i jak wywiązują się z nakładanych na nich obowiązków, zadań itd. – zarówno na lekcji, jak i poza nią (np. na przerwach). Próbując panować nad ich aktywnością fizyczną, intelektualną oraz werbalną, zarządzają ich czasem, a nawet prywatną przestrzenią, sprawiają, że uczniowie mogą odczuć brak zadomowienia w *polu* szkolnym, poczuć się w nim jak „nie u siebie”, zdominowani i jednocześnie zwolnieni z potrzeby zarządzania wszystkimi sferami swej szkolnej aktywności:

[...] więc **pilnowanie**, żeby nie rozmawiali ze sobą wtedy, kiedy tłumaczone są ćwiczenia, kiedy mamy jakieś zadanie, ponieważ efekt jest taki, że nie ma

pojęcia, co my robimy, bezmyślnie przepisuje, nic mu to nie daje oprócz tego, że odbębnił, bo pani chciała. **Sprawdzam**, czy rzeczywiście słuchają. Jest tam kilka osób, które są ciągle **upominane** za rozmowy, więc byłam nawet zmuszona jedną dziewczynę @ @ @, która po prostu jest żywiol, **zdyscyplinować**, ale **to nie dało nic** (M:ND:12:SP).

No ale żeby teraz te ileś godzin na rzecz szkoły przepracowali, to **ktoś to musi** jakoś **dopilnować, kontrolować, pisać** – ja uważam, że dyrektor. Będziecie mi się zgłaszać w tym i w tym dniu po lekcjach, np. jak skończycie, znowu po tej godzinie policzymy, ile tych godzin, **nie** (E:ND:3:SzPG).

[...] na dyżurze, prawda, kiedy wchodzę, otwieram drzwi do męskiej toalety, no wiadomo, że nie zaglądam do pisuaru, ale **muszę kontrolować**, co tam się dzieje, bo ja mówię, że dzieją się różne ciekawe rzeczy [...] (K:ND:13:G).

Natomiast bardzo lubią przerwy, bo wtedy mogą się wyszaleć, wybiegać, a my **musimy wtedy bardzo pilnować, no niestety** (K:ND:18:SP).

Wybrana strategia badawcza nie upoważnia do wypowiedzania uogólnień, a dokonane ustalenia nie mogą stanowić podstawy do prostego i liniowego stwierdzenia, że badane nauczycielki osadzone w różnych środowiskach pracy oraz mające kontakt z uczniami o odmiennych cechach (także i rozwojowych) są całkowicie odpowiedzialne za „uśmiercanie woli działania”¹³ edukacyjnego swych podopiecznych. Chcę jednak powiedzieć na podstawie prowadzonych analiz ich wypowiedzi, że w mojej interpretacji uginające się pod naciskami z zewnątrz i chcące wykazywać się nauczycielki stosują *strategię* „wyręczania ucznia”. Tym samym przyczyniają się m.in. do osłabiania kształtowania się jego motywacji wewnętrznej do podejmowania szeroko rozumianej aktywności edukacyjnej, woli działania tak ukierunkowanego, a także do utraty zainteresowania tym, co oferują mu nauczyciele i szkoła.

Inną strategią, związaną z podporządkowywaniem się zewnętrznym uregulowaniom oraz temu, co nakazane, celem utrzymania swego ulokowania w *polu*, jest „robienie, co każą”.

8.5. Strategia „robienia, co każą”

W niniejszej książce nieraz już opisywałam (dlatego w tym miejscu ograniczę się do wypowiedzenia ogólnych stwierdzeń), że badane przeze mnie nauczycielki

¹³ Pisząc o stworzonych sztywnych ramach programowych jako o przejawie stosowanej wobec nauczycieli *przemocy symbolicznej*, zrekonstruowałam jej następstwa, jakie pojawiają się w odniesieniu do uczniów. Jednym z nich jest wyłoniony z nauczycielskich narracji „uczeń o uśmierconej woli działania”.

jako wyznaczoną im (i weryfikowaną) główną powinność zawodową postrzegają realizację podstawy programowej oraz kształtowanie wskazywanych tam umiejętności uczniów. Tak ukierunkowane działania nauczycielskie wpisują się w omawianą tu *strategię*. Pomimo obnażonego poczucia skrzepowania i ograniczania ich pracy niniejszym nakazem, a także stawianych w trakcie wywiadów werbalnych zarzutów wobec ustanowionych ram programowych, rozmawiające ze mną osoby decydują się „robić, co każą” i wdrażają na co dzień programy konstruowane w oparciu o ustanowioną podstawę.

Nauczycielskie „robienie, co każą” wiąże się także z innymi opisywanymi już wcześniej rodzajami przedsięwziętej przez badane osoby aktywności, podejmowanej niejako na skutek pojawiających się w ich opowieściach przejawów „symbolicznego gwałtu”. Jest to mianowicie dopełnianie obowiązków związanych z koniecznym – ich zdaniem – wypełnianiem nadmiaru wymaganej dokumentacji oraz z dokonywaną ewaluacją, pomimo że jest ona rozpoznawana jako służąca tworzeniu zafałszowanego obrazu szkoły, a nie np. rozwiązywaniu autentycznie występujących w niej problemów. Przytoczę tutaj jeszcze raz słowa jednej z nauczycielek, gdyż oddają one dobrze to, o czym piszę:

[...] *nauczyciele to robią* [przeprowadzają ewaluację – M.Z.-B.] *tylko i wyłącznie dlatego, że KAŻĄ, to się robi cokolwiek, byle było zrobione, i na tym się to kończy* (K:ND:15:G).

W innym miejscu swojej narracji mówi ona już nie tylko o ewaluacji, ale także o wszelkich nakładanych odgórnie obowiązkach: *robimy coś, czego sensu nie widzimy*, tym samym pokazując nauczycielską gotowość do ich wykonywania i „robienia, co każą” nawet wbrew sobie i wbrew wierze w sens podejmowanych działań.

Nauczycielki opisujące narzucane im rozliczne powinności rozpoznają siebie jako realizatorki tego, co nakazywane przez różne siły rządzące w *polu* (głównie bezpośrednich zwierzchników, władze oświatowe oraz zarządzające szkołami samorządy lokalne):

Przychodzi kontrol i nagle sobie sprawdzian;;; np. wizytacja z kuratorium przyjeżdża i pani wizytator powie: „Tu ma pani zapisane w dzienniku, że w dniu tym i tym dzieci pisały sprawdzian. Proszę mi go pokazać”. (-) I ja go muszę mieć (-) do sprawdzenia. Tak że nic nie mogę teraz i jeżeli dają rodzicom do wglądu, to na wywiadówkach albo przychodzą do mnie, zobaczą sobie i ja zostawiam. Tak samo mamy trzymać te wszystkie OBUT-y, te wszystkie trzecioteściki, ale dowiedziałam się właśnie, że OBUT przede wszystkim, bo oni robią sobie teraz takie badania (-) na uniwersytecie, jaki to po latach będzie miało wpływ, te trzecioteściki, na test szóstej klasy, żeby to porównać, te wyniki, i jakieś te eksperymenty robią, badania, a my to wszystko przechodzimy (K:ND:18:SP).

[...] jakiś system naprawczy, wdrożyć jakieś programy przyjdą tam gdzie z kuratorium i w ogóle, dyrektora, (-) że tak powiem, tam mu „głowę zmyją”, a dyrektor nam i **wiadomo, i się działa** (A:ND:16:SP i G).

Takie poodrywane czasami są rzeczy dla mnie teraz. Tak to odczuwam. No ale **wiadomo – trzeba się przestawić**. [...] Czyli **wymagania przede wszystkim**, bo rodziców zapoznajemy na początku, jakie są wymagania i do tego się trzeba odnosić (M:ND:9:SP).

Wymaga [dyrektor – M.Z-B.] też od nas, bierze udział w różnych projektach, tak że szkoły dzisiaj mają, że oprócz nauki przystępujemy do różnych akcji, projektów. Nad tym projektem też trzeba popracować, no. Zaczęliśmy, ale w tym roku nie skończyliśmy, ale przystąpiliśmy do projektu: „Sześciolatku, nie trać roku!” [...]. Dużo było... takie tam wymagania były w różnych obszarach: edukacyjnym, takim wychowawczym obszarze i przede wszystkim fizycznym, że tak powiem, tzn. plac zabaw powinien być, np. ten plac zabaw nie mamy też jeszcze takiego zorganizowanego. Ubikacje dostosowane do sześciolatków, obniżone te kibelki, w stołówce kilka stołów dla sześciolatków, tak że to wymagało takiego też;;; mebelki też w klasie, wszystko niższe też, tu żeśmy się trochę pogubiły, bo dyrektorka nie miała pieniędzy, a to przychodzi komisja, **przychodzi właśnie z kuratorium, no i sprawdza** te wszystkie obszary, jak to wygląda (Z:ND:5:SP).

W swoich opisach pokazują siebie jako osoby zobligowane do wykonywania poleceń, nakazów oraz wytycznych wyznaczanych im przez rozmaitych ludzi (dyrektora, kuratora, burmistrza itd.), jako jednostki sterowane z zewnątrz, bez szans na samostanowienie o sobie w *polu* edukacyjnym. Jako więc jednostki zdominowane nie widzą innego rozwiązania, by się w nim utrzymać, jak tylko podporządkować się obowiązującym w nim *regułom gry*, stworzonym przez dominujących, i realizować, co nakażą. Patrząc z perspektywy teorii Bourdieu, owa realizacja stanowi narzucaną aktorom w danym *polu strategię* działania.

8.6. Strategia „dbania o atrakcyjność szkoły”

Strategia „dbania o atrakcyjność szkoły” w mojej interpretacji stanowi taki rodzaj aktywności podejmowanej przez nauczycielki, jaki pojawia się w wyniku ich ulegania nadrzędnym siłom dominującym w *polu* edukacyjnym. Nauczycielki, poddając się im, jako narzuconą przez obecne realia społeczne i ekonomiczne konieczność postrzegają dostosowanie swojej pracy i szkół raczej do specyfiki działania przedsiębiorstw sektora prywatnego aniżeli placówek publicznych. Za przejaw tego dostosowywania należy uznać ujawnianą przez badane osoby dbałość szkół o swoją konkurencyjność oraz reklamę w celu *przyciągnięcia* uczniów i zachowania dzięki temu swego umiejscowienia w *polu* edukacyjnym.

Pomimo że prowadzone przeze mnie analizy porównawcze ujawniły stosowanie omawianej strategii przez większość badanych kobiet, to jednak uwidoczniły pewne różnice. Niektóre z badanych nauczycielek w swych narracjach odsłoniły niechętnie jej stosowanie, widząc np. kłopotliwość generującej się konieczności synchronicznego posługiwania się kilkoma strategiami – „uczenia przez testy i pod testy” i równoczesnego „dbania o atrakcyjność szkoły” wraz z towarzyszącym temu „zabieganiem o ucznia”. Ta konieczność stanowi dla nich także przeszkodę w realizacji głównych zadań, jakimi okazały się przekaz odgórnie ustalonej wiedzy oraz kształtowanie określonych umiejętności uczniów. Równocześnie w swych wypowiedziach badane kobiety starają się ukazać, że mimo dostrzeganych i wskazywanych trudności nie ma jednak możliwości odstąpienia od omawianej strategii z uwagi na istnienie zewnętrznych uwarunkowań skłaniających do jej wykorzystywania:

[...] *coś się tu dzieje na terenie szkoły i powoduje to, że niestety lekcje przepadają (-) no i się traci na tym tak naprawdę, bo do tej matury trzeba przygotować, a i;; nie ma też czasami kiedy tej lekcji odrobić tak naprawdę, no ale to coś za coś. Szkoła jest nastawiona również na promocję. Wiadomo, że młodzieży jest coraz mniej, jest ten niż demograficzny i żeby przyciągnąć do siebie młodzież, no to trzeba się postarać, żeby;;; szkołę wypromować. No i dyrektorowi się to bardzo udaje właśnie taka promocja szkoły – doposażana jest szkoła, otwierane są nowe sale takie komputerowe właśnie, sprzęt jest stale dokupywany właśnie, jeśli chodzi o tę geodezję np., kierunki nowe są otwierane, tak że no;;; jest dobra prognoza ogólnie na przyszłość (A:ND:11:SzPG).*

[...] *w szkole ciągle coś się dzieje: piątek – dzień liczby π , a tu wydanie gazetki matematycznej, a tu wydanie gazetki humanistycznej, a tu tygodnie przedmiotowe, tak, gdzie przychodzą dziennikarze, gdzie robimy przedstawienie, gdzie idziemy na lekcję multimedialną, gdzie każde popołudnie od dzisiaj, bo dzisiaj się zaczął ten tydzień [...]. W piątek jest finał tych wszystkich zadań i na finał są zapraszani rodzice e;;; tam się też odbywają konkurencje, oprócz tego są zapraszani jacyś władarze, żeby zobaczyli, co robimy, no i tak to jest – stoi się na rzęsikach (K:ND:13:G).*

Jedną spośród nauczycielek zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej odbiega swoimi przemyśleniami od badanych kobiet, które pomimo wykorzystywania strategii „dbania o atrakcyjność szkoły” wyraziły jednocześnie swój brak zapału w jej stosowaniu. Zdecydowanie i jednoznacznie werbalizuje swe stanowisko co do konieczności dokładania wszelkich wysiłków w kierunku promocji i pokazywania dobrego wizerunku szkoły. Wydaje się więc całkowicie przekonana o słuszności wykorzystywania omawianej strategii. Mówiąc o potrzebie stosowania *chwyków reklamowych*, które w jej opinii dają szkole rację bytu oraz pozwalają nauczycielowi zachować swe umiejscowienie w *polu*, stosuje słownictwo

charakterystyczne dla sfer komercyjnych. W jej wypowiedzi uwidacznia się świadomość istnienia rynku edukacyjnego, na którym uczeń wydaje się dobrem ekonomicznym. Należy podkreślić, że nie jest w tym odosobniona, gdyż językiem ekonomii mówią i inne badane, czego ilustracją jest zamieszczony jako drugi cytat z wypowiedzi nauczycielki języka polskiego, która opowiada, że formą promocji szkoły staje się prezentowanie projektów uczniów gimnazjum w znacznie szerszym gronie niż społeczność szkolna:

[szkoła – M.Z.-B.] *Potrzebuje [chwyty reklamowych – M.Z.-B.] w sensie zaistnienia na e;;; rynku edukacyjnym w celu pozyskania uczniów do szkoły, bo jeżeli ma się uczniów, to jest szansa, że ma się pracę i szkoła przetrwa po prostu. **Im większa reklama, im większe takie zaplecze e; związane z takimi różnymi formami aktywności edukacyjnej, tym bardziej e;;; no nie wiem, myślę, że przyciąga, i tak jak np. współpraca nasza z przedszkolami przyczynia się do tego, że mamy więcej uczniów na ten nowy rok. **To jest takie być albo nie być szkół, nie?** Nasza... to znaczy nasza szkoła jest duża, to jest młoda szkoła, bo ma dwadzieścia parę lat (-) y; ma dobre zaplecze, ma;;; klasy integracyjne, ma;;; klasy sportowe, ma dobre boisko i takie wyposażenie multimedialne – jedno z najlepszych tutaj w okolicy, więc ma też duże możliwości, ale tak czy siak musi o to zabiegać, nie? U nas nie ma jeszcze tak, że zwalnają nauczycieli. Pani dyrektor tak walczy, żeby to się wszystko utrzymało, ale była np. taka opcja w zeszłym roku, że chcieli nam zlikwidować klasy integracyjne, więc to była o to taka walka dość mocna. W innych szkołach [...] nauczyciele tracą pracę w przyszłym roku, bo nie ma... jest cięcie etatów. U nas dzięki Bogu jest tak, że jeszcze wszyscy mają. Może nie ma nadgodzin, ale każdy ma etat (B:ND:7:SP).***

[...] *dyrekcji zależało na tym, żeby tą prezentację tych projektów zrobić w jednym czasie, żeby zrobić wielką imprezę, żeby szkołą znowu dobrze sprzedać, dobrze pokazać, a czasami te projekty nie są takie efektowne. Nie za każdym razem da się zrobić taki efektowny projekt, że się robi wystawę w muzeum, jeszcze na billboardach dookoła Kutna i na tablicy takiej wyświetlającej, bo podobno był taki projekt, że była wynajęta ta tablica na terenie placu i tam ten projekt był i w muzeum – nie zawsze się tak da (E:ND:8:G).*

Mówiąc o tworzeniu różnych form aktywności edukacyjnej, cytowana (jako pierwsza) nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej odwołuje się, podobnie jak inne badane osoby, do stosowania strategii „dbania o atrakcyjność szkoły”. W jej mniemaniu o owej atrakcyjności przesądza nie tylko dobre wyposażenie placówki, ale również tworzenie w niej klas o profilu sportowym czy też klas integracyjnych. Zbliży ją to do nauczycielek gimnazjów, które jako przejaw uatrakcyjniania szkoły także rozpoznają profilowanie klas na tym etapie kształcenia, jednocześnie uznając, że stanowi to element rywalizacji szkół i zabiegania o ich konkurencyjność:

[...] u nas są dwa gimnazja i jeśli jedynka otwiera jakąś klasę profilowaną, **musimy myśleć przysłościowo, żeby i u nas były klasy profilowane**, a nie klasy po prostu gimnazjalne [...], teraz już się robi dziennikarsko-informatyczne, matematyczne z poszerzonym językiem, z dodatkowym językiem, a jeszcze taką, a jeszcze siaką, fotograficzną, no wymyśla się wszystko (K:ND:13:G).

Działaniem powszechnie dającym się zinterpretować jako przejaw stosowania przez badane osoby strategii „dbania o atrakcyjność szkoły” jest organizacja tzw. imprez. W przypadku nauczycielek szkół podstawowych są to w większości imprezy okolicznościowe, na które zaprasza się m.in. rodziców uczniów. Podobny, choć nieco inny wymiar mają imprezy w gimnazjach oraz w szkołach ponadgimnazjalnych, gdyż częściej zaprasza się na nie np. przedstawiciele władz samorządowych z intencją pokazania szkoły z jak najlepszej strony. Nie wszystkie nauczycielki (zwłaszcza szkół ponadgimnazjalnych) podzielają entuzjazm związany z wykonywaniem prac dotyczących przygotowania owych imprez i wydają się to traktować jako niechciany, choć potrzebny wymóg, będący efektem właściwych szkolnemu *polu* konieczności, służący dopasowaniu się do jego standardów. Pozwala to nawiązać do wcześniej omawianej przemocy symbolicznej i ulegania działaniu sił dominujących w *polu* przez nauczycielki chcące dopasować się do panującej w nim sytuacji i możliwości odczytywanych jako obiektywne:

I organizujemy takie różne też uroczystości środowiskowe dla społeczności, tj.: Dzień Babci, Dzień Dziadka, mikołaje, że wszyscy y;;; że wszystkie dzieci mogą z całej wsi przyjść do nas i te malutkie, kto tylko chce po prostu. Zapisują się wcześniej na taką paczkę. My tam wcześniej przygotowujemy uroczystość tego Mikołaja. Są ustawione stoły, jest poczęstunek dla tych wszystkich ludzi [...] (K:ND:18:SP).

No np. myśmy teraz przy przedstawieniu świątecznym [...], dla gości starosty to przedstawienie wystawialiśmy [...] (A:ND:11:SzPG).

[...] trzeba jak najwięcej jakichś dobrych imprez zrobić, znaczy imprez, jakichś festynów. Promować (-) bardzo, że czasami aż (---) znaczy się ogólnie rzecz biorąc;;; może nie powinnam tego mówić, ale czasami miałam wrażenie, że;;; przez pewien moment w szkole (-) robiło się wszystko, tylko nie uczyło. Wszystko, żeby na Internecie dobrze wyglądało albo przed rodzicami, że taka się impreza odbyła, taka;;; **Ja rozumiem, należy się promować, pokazywać**, ale też to w jakichś granicach, jakichś normach, a nie co drugi dzień impreza jakaś wielka, bo takie **imprezy trzeba przygotować i to oczywiście nauczyciele siedzą po nocach i to wszystko przygotowują**, te dzieci (A:ND:16:SP i G).

Dający się zauważyć w trakcie analiz brak jednorodności chęci sięgania moich rozmówczyń po strategię „dbania o atrakcyjność szkoły” ustępuje w przypadku kolejnej, jaką jest zazębiająca się z nią strategia „zabiegania o ucznia”.

8.7. Strategia „zabiegania o ucznia”

Analizując i interpretując wypowiedzi badanych nauczycielek, można powiedzieć, że widząc konieczność *walki o ucznia* w sytuacji zmniejszającej się rokrocznie liczby dzieci i młodzieży, powszechnie decydują się na wykorzystywanie strategii „zabiegania o uczniów” w celu zapewnienia sobie miejsc pracy:

Teraz uczeń jest klientem, nie mamy... to nie jest oczywiste, że on do nas przyjdzie. My musimy o tego klienta walczyć. Tak że trzeba chyba marketing wykorzystywać w tej chwili w szkole (E:NK:8:SP i G).

W klasach szkoły podstawowej najczęściej wskazywaną formą realizacji omawianej strategii są tzw. *dni otwarte* przygotowywane przez nauczycieli bądź podobne inicjatywy, na które zapraszani są rodzice dzieci w celu pokazania, że szkoła potrafi spełnić oczekiwania zarówno ich, jak i przyszłych uczniów. W swoich wypowiedziach badane pokazują, że na realizację tej strategii gotowe są poświęcać i poświęcają swój czas po pracy. Większość z nich przy pełnej aprobacie i dopingu dyrektora dokłada wszelkich starań, aby przekonać do siebie nie tylko uczniów, ale przede wszystkim ich rodziców:

I jest taki;;; np. placówki, no za każdym uczniem idą pieniądze i teraz dyrektorzy walczą o każdy rok. Mamy niż i oni walczą o każdego ucznia, nawet o rodzica. Robią wszystko, żeby zadowolić rodzica [...] (A:ND:16:SP i G).

Robią to, aby zechcieli oni posłać do ich szkoły dziecko i aby nie doszło dzięki temu do redukcji zatrudnienia któregoś z nauczycieli – *żeby się ratować*:

Teraz w pierwszej klasie mamy problem u nas w szkole, bo teraz robiliśmy dni otwarte, bo każda szkoła walczy teraz o dzieci, więc przez cały ten rok przygotowywałyśmy dni otwarte, w zasadzie prawie festyny, więc prawie fruwałyśmy pod sufitami, by ci rodzice się zainteresowali, żeby nas widzieli, co potrafimy i tu, i w klasie, i warsztaty, i tańczenie, i to, i tamto – i tak mniej więcej trzy razy, bo to było popołudniami, przez trzy godziny takiej zabawy, no i rodzicom się spodobała i szkoła, i nauczyciele [...] (Z:ND:5:SP).

Jedna z nauczycielek zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej opowiada, że obok dni otwartych stosowany jest przez nią i pozostałe nauczycielki tego etapu kształcenia inny sposób „zabiegania o ucznia”, a mianowicie niejako wychodzenie ze swoją ofertą edukacyjną do przedszkoli i prezentowanie im w różny sposób jak najlepszego wizerunku szkoły:

[...] jesteśmy tutaj podzieleni przedszkolami. Jeden nauczyciel czy dwóch nauczycieli ma pod sobą trzy przedszkola i tymi przedszkolami się zajmuje w sensie:

*zapraszamy ich na dni otwarte szkoły, organizujemy dla nich takie wycieczki po szkole, my ich odwiedzamy czy idziemy jasełka pooglądać, rozmawiamy z rodzicami, wysyłam jakieś zaproszenia, potem te przedszkolaki też do nas przychodzą na jakieś gry i zabawy czy na przedstawienia. A więc y;;; no i po prostu takie są, jakby to określić, **przecieramy szlaki**, że ci rodzice wiedzą, że tu była taka grupa, że te dzieci były w tej grupie, mogły zobaczyć klasę, mogły zobaczyć;;; salę gimnastyczną, boisko i;; i;;; no **myślę, że to coś na pewno... coś na pewno daje**. Myślę, że **nauczyciele się też poznają** i potem **jest taka szansa**, że np. **powiedzą rodzicom**. Na przykład **zrobiliśmy też takie dwa zebrania z rodzicami**, żeby zachęcić sześciolatek do przyścia do szkoły. Pokazywaliśmy im klasy, że są przystosowane do przyjęcia sześciolatek. E;;; było ostatnio spotkanie z rodzicami uczniów klas pierwszych już w czerwcu [...]. Myślę, że to wszystko tak, że to wpływa na jakieś tam polepszenie wizerunku szkoły [...] (B:ND:7:SP).*

Dalszy fragment opowieści cytowanej nauczycielki świadczy o tym, że na tle walki o ucznia zdarzają się nieporozumienia między nauczycielami w obrębie placówki. Rozmówczyni ta przytacza epizod stosowania przez inną swoją koleżankę omawianej strategii w obrębie jednostkowego pola, jakim jest szkoła, w której badana pracuje. Polegało to na agitowaniu, czy też, jak mówi, *robieniu propagandy* celem przyciągnięcia uczniów do jej klasy. W opinii badanej jej szkolna współpracownica przekroczyła granice stosowalności strategii „zabiegania o ucznia”:

*Był taki okres trzy lata temu, trzy, cztery... to jest zawsze walka też o uczniów właśnie do tych pierwszych klas, po prostu ona jakąś **propagandę w przedszkolu tu koło nas zrobiła z rodzicami**, że **tylko do niej te dzieciaki mają przychodzić, do jej klasy zapisywać, bo ona jest taka super i w ogóle**. I dalej ma taką tendencję do takiego e;;; chwalenia się e;; takiego błyszczenia po prostu [...] (B:ND:7:SP).*

W gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych realizacja strategii „zabiegania o ucznia” ukierunkowana jest w dużej mierze na samych uczniów. Nauczycielki tych szkół opowiadają o różnego rodzaju przejawach jej stosowania, które bardziej niż w szkole podstawowej intencjonalnie kierowane są do młodych ludzi – potencjalnych uczniów – aniżeli do ich rodziców. Można więc mówić o nieco innej specyfice przygotowywanych form *przyciągania uczniów*:

*Teraz już w marcu dyrektor zaplanował;;; będziemy mieć taki happening na rynku [...], kiedy właśnie **będziemy się też promować, bo to właśnie jest czas taki, że młodzież gimnazjalna szykuje się, prawda, do, do szkół średnich, wybiera te szkoły**, tak że to też coś takiego e;;; **poprzez ciekawą formę staramy się zachęcić, żeby do nas przyjść, ogólnie** (A:ND:11:SzPG).*

Warto dodać, że elementem *strategii* „zabiegania o ucznia” zazębiającym się ze *strategią* „uczenia przez testy i pod testy” jest dbałość o wysokie wyniki uczniów celem pokazania, że placówka, w której nauczają, jest konkurencyjna pod tym względem i warto, aby dzieci właśnie do niej uczęszczały.

* * *

W każdym *polu* – czy to instytucjonalnym, kulturowym, czy też zawodowym – dochodzi do narzucania jego członkom swoistych form walki (np. o utrzymanie się w nim lub o pozycję) oraz *strategii* działania¹⁴. Opierając interpretacje nauczycielskich narracji na ustaleniach teoretycznych Bourdieu (w myśl których o umiejscowieniu (pozycji) jednostki w określonych obszarach przestrzeni społecznej (*polu*) decydują zarówno obiektywne siły, jak i jej własna aktywność związana z reakcją na ich działanie), zdołałam nie tylko opisać stosowane przez rozmawiające ze mną nauczycielki *strategie* utrzymywania się w *polu* szkolnym, ale i dokonać próby zrozumienia, w jaki sposób wiążą się one z siłami postrzeganymi przez badane osoby jak zawiadujące (sterujące z zewnątrz) szkolną przestrzenią i aktywnością umiejscowionych w niej nauczycieli.

¹⁴ K. STRZYCZKOWSKI: *Tożsamość habitusu, tożsamość przyzwyczajień. Zagadnienie tożsamości w teorii Pierre'a Bourdieu*. W: *Pejzaż tożsamości: teoria i empiria w perspektywie interdyscyplinarnej*. Red. E. LITAK, R. FURMAN, H. BOŻEK. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2011, s. 89.

Zakończenie

Centralnymi postaciami niniejszego opracowania są nauczyciele usytuowani w szkolnym *polu*. Obraz tego usytuowania, tworzony na kanwie ich codziennych doświadczeń zawodowych, przypomina swoistą mozaikę nauczycielskich odczytań realiów szkolnego życia oraz moich interpretacji jako badacza kierującego się dążeniem ich zrozumienia.

Starając się zgłębić to, co leży u podstaw nadawania znaczeń praktyce zawodowej nauczycieli, jako schemat poznawczy organizujący procesy postrzegania przez nich rzeczywistości i usensowniający ich codzienne działania, dotarłam do *habitusów* rozmawiających ze mną kobiet. *Habitus* – jako ucieleśniony przez nie w drodze socjalizacji pierwiastek społeczny – okazał się zasadą postrzegania i szacowania przywoływanych w wywiadach doświadczeń badanych nauczycielek. Doznając w przeszłości jako uczennice szkolnego przymusu i dyscypliny – elementów pedagogiki autorytarnie zorientowanej, same również wywierają i stosują te instrumenty utrzymywania hierarchicznego porządku. Odsłonięty zostaje tu mechanizm reprodukcji szkolnych układów władzy i panowania jednych (nauczycieli) nad drugimi (uczniami) za sprawą kształtowania u uczniów *habitusów*, które pozwalają im rozeznaczyć, co jest dla nich dozwolone lub niedozwolone, co należy, a czego nie wypada czynić. Na tej podstawie kolejnym generacjom wpajane są zasady uległości i podporządkowywania się jako coś wartościowego i pożądanego, gwarantującego powodzenie i dobre funkcjonowanie w szkolnym *polu*. Dzięki tym zasadom łatwiej także podtrzymywać odtwórcze i transmisyjne nauczanie w szkole, skoncentrowane głównie na przekazywaniu uczniom wiedzy. Jak pokazują badania, stało się ono rygorystycznie przestrzeganą przez nauczycielki koniecznością, wkomponowanym w podstawę ich działań *illusio* pozwalającym wierzyć, że dzięki spełnianiu wymogów *poli* uda się zachować swoje umiejscowienie w nim. Nie tylko przekreśla to szanse uczniów na bycie w centrum oddziaływań nauczycieli, ale blokuje także coraz silniej podkreślaną

konieczność zrywania w szkole z dominacją wiedzy zastanej (ściśle wyznaczonej przez program nauczania i będącej głównym typem wiedzy przyswajanej przez uczniów) i zwrócenia się w kierunku uczniowskiego współtworzenia wiedzy¹ i takich sposobów jej zdobywania², aby stawała się przedmiotem ich kreacji, krytycznego namysłu i rewizji wiodącej w efekcie do jej nadbudowywania.

Prowadzone analizy pokazały, że niepotrafiące wyjść poza posiadane schematy percepcji i działania (*habitusy*), trwające przy odtwórczym modelu wiedzy niezmiennie rozumianej jako zbiór informacji przeznaczonych do przyswojenia sobie przez ucznia, chętnie posługujące się dyscypliną do jego podtrzymania nauczycielki nie mają świadomości przyczyniania się do zapóźnień kulturowych szkoły oraz zmniejszania szans życiowych jej wychowanków. Tak ukierunkowanym rozmówczyńiom towarzyszy równocześnie chęć behawioralnego, zewnętrznego sterowania procesami nabywania przez uczniów wiedzy. Wykorzystując swą dominującą pozycję, stosują nacisk i manipulację w celu podejmowania przez nich preferowanej aktywności. Ze snutyh przez nie opowieści, przytaczanych epizodów ze szkolnego życia przebija instrumentalny sposób traktowania ucznia. Badane osoby często werbalizują potrzebę wykształcania w uczniach zautomatyzowanego posługiwania się nabytą wiedzą – w większości na użytek biegłego radzenia sobie z testami w ramach przeprowadzanych egzaminów zewnętrznych. Na co dzień często nadają swoim działaniom wymiar technologiczny i podporządkowują aktywność uczniów na lekcjach przygotowaniu ich do sprostania formalnym wymogom egzaminacyjnym. Efektem tego instrumentalnego traktowania młodych ludzi jest ich bunt, a czasem nawet wrogi stosunek do nauczyciela. Klóci się to z doświadczanym i wcielonym przez nauczycielki w przeszłości – w rodzinie i w szkole – wzorem ucznia podporządkowanego, posłusznie akceptującego stanowisko i opinie nauczycieli, wypełniającego bez zastanowienia ich lub rodziców polecenia w oparciu o uznanie ich nadrzędności. Skarżące się na brak posłuchu wśród uczniów i ich rodziców nauczycielki doznają nieadekwatności swoich *habitusów*. Chociaż stosowane przez nie szablony działania (transmisja wiedzy metodami podającymi, behawioralne sposoby motywowania do uczenia się) i posiadane wzorce (uczeń zdominowany, przyswajający sobie informacje) zawodzą, nie potrafią one uwolnić się od ich ciasnoty. Przyjęta perspektywa teoretyczna Pierre’a Bourdieu pozwala uzasadnić takie zachowanie bezwładnością *habitusów*, która polega na tym, że pomimo dewaluacji dotychczasowych dyspozycji zachowują one tendencje do utrwalania struktur odpowiadających warunkom, w których powstały. Dzieje się tak, kiedy zostają zachwiane prawidłowości obowiązujące w danym *polu* i osoby dotychczas do niego przystosowane mają trudności z dopasowaniem się do nowo ustalonego

¹ J. BRUNER: *W poszukiwaniu teorii nauczania*. Przeł. E. KRASIŃSKA. Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy, 1974.

² B. BERNSTEIN: *Odtwarzanie kultury*. Przeł. Z. BOKSZAŃSKI, A. PIOTROWSKI. Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy, 1990.

porządku. Wydaje się, że w przypadku rozmawiających ze mną kobiet doszło do tego w momencie raptownego przeskoku z systemu zamkniętego, w którym ideologia zajmowała pozycję dominującą, do porządku neoliberalnego, a nauczyciele znaleźli się gdzieś pomiędzy poprzednim ładem narzuconym przez przebrzmiałą ideologię a nową racjonalnością niosącą ze sobą rozbudowany system rozliczania ich pracy i szkoły, retorykę rynku i racjonalności ekonomicznej w edukacji. Wobec tej sytuacji wykazują oni naturalną tendencję do kierowania się posiadanym pierwowzorem (*habitusem*), pomimo że wydaje się on nieadekwatny i nieprzystający do współczesnych potrzeb i wyzwań edukacyjnych.

Niejednokrotnie habitualny pierwowzór ucznia posłusznie siedzącego w ławce i wykonującego polecenia nauczyciela przeżywa swój kryzys w zderzeniu z młodym człowiekiem codziennie spotykanym przez nauczycielki w szkołach – niezainteresowanym proponowaną mu wiedzą i jej przyswajaniem, przez co utrudniającym realizację wymogów formalnych, związanych z jego przygotowaniem do pomiaru efektów nauczania. Badane nauczycielki, chcące jednak utrwać tradycyjny, zhierarchizowany układ nauczyciel – uczeń, blokują procesy kształtowania się samoświadomości i autonomii młodych ludzi. Owładnięte przekonaniem o priorytecie przekazu wiedzy tworzą swoje osobiste teorie odnośnie do uczniów, na których podstawie różnicują swój stosunek do nich oraz opierają swe decyzje i działania. Ich opowieści odsłaniają zdecydowany podział na zdolnych i dobrych uczniów (osiągających dobre i spektakularne rezultaty w nauce) oraz tych słabych, z którymi zmuszone są więcej pracować, co i tak nie przynosi spodziewanych efektów. Wobec uczniów postrzeganych jako słabi deklarują postawę pobłażliwą, pozornie ułatwiającą im edukacyjne funkcjonowanie w szkole. Nie widząc sensu i nie wykazując woli rozbudzania w nich ciekawości poznawczej (wszak nie mają oni szans na zdanie matury i ukończenie studiów), tworzą grunt dla urzeczywistniania się w szkole zauważonego przez Bourdieu *efektu przeznaczenia*, związanego z powszechnym naznaczeniem i wykluczaniem osób uznanych za niewystarczająco inteligentne, niezdolne sprostać stworzonym wymaganiom. Moje rozmówczynie wydają się także rozwiewać nadzieje na szkołę wyrównującą szanse edukacyjne uczniów i pokonującą społeczne podziały. Koncentrują swoje wysiłki na podnoszeniu osiągnięć dobrych uczniów, gdyż to one mogą przynieść uznanie dla ich pracy i podniesienie poczucia ich zawodowej wartości. Uwidaczniający się tu brak autonomii zawodowej pozwala mówić o tożsamości anomijnej³ badanych osób, które dzięki osiągnięciu zewnętrznej aprobaty dla swej pracy chcą zachować swoje umiejscowienie w *polu* edukacyjnym, dlatego podporządkowują swoje działania osiągnięciu sukcesu w postaci wysokiego wskaźnika nauczania czy też wysokich lokat uczniów w konkursach i olimpiadach.

³ H. KWIATKOWSKA: *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005.

Nauczycielskie odczytania szkolnego *polu* pozwalają rozpoznać je jako miejsce *reprodukcji*. Choć rozmówczynie nie mówią wprost o urzeczywistnianiu się tego zjawiska, to jednak zdają się dostrzegać jego przejawy i mechanizmy. Ujawniona przez nie dychotomiczność szkół związana z istnieniem dwóch światów – „świata potencjalnych możliwości” uczniów, do którego trafiają osoby zaopatrzone w kapitał kulturowy, ekonomiczny i społeczny, oraz „świata ograniczonych możliwości” dla niewyposażonych w ten kapitał – umożliwia zauważenie tendencji do utrwalania istniejących podziałów społecznych na uprzywilejowanych i pozbawionych możliwości na dobre umiejscowienie w istniejących strukturach.

Jednym z odczytywanych przez narratorki przejawów zjawiska *reprodukcji* w szkołach jest podejmowanie przez dobrze usytuowanych społecznie rodziców uczniów bezkompromisowej walki o określone miejsce, pozycję oraz przyszły status społeczny dziecka i rodziny, co w efekcie doprowadzić ma do utrzymania kapitału (władzy). Znaczącą rolę odgrywają tu zajmowane pozycje rodziców, które (jak podpowiada Bourdieu) w sposób obiektywny określają relację dominacji, podporządkowania czy równoważności względem innych. Przywoływane przez nauczycielki epizody ze szkolnego życia pokazują, że za sprawą działań podejmowanych przez uprzywilejowanych społecznie rodziców uczniów ustalony porządek ma szansę zwyciężyć, gdyż szkoła i nauczyciele uginają się (np. jeśli chodzi o oceny końcowe uczniów) pod naciskiem *wpływowych rodziców*.

O poddaniu się zjawisku *reprodukcji* zaświadcza tendencja ulegających zawodowemu *illusio* (konieczności realizacji tego, co nakazane, i przekazu ustalonej wiedzy w celu utrzymania się w szkolnym *polu*) nauczycielek do wywiązywania się ze swoich powinności w *dobrych klasach* lub elitarnych szkołach, a więc w „świecie potencjalnych możliwości”. W słowach rozmówczyń nie odnalazłam jednak rozpoznawania istoty oraz znaczenia ich własnych działań dla urzeczywistniania się wskazanego zjawiska. W mojej interpretacji przejawia się to w odsłanianej przez nie skłonności do czerpania z zasobów rodzinnych uczniów, co ma miejsce w przypadku nakłaniania ich do wyrównywania braków w określonym i wymaganym zakresie poza szkołą (głównie korepetycji). Dochodzi tutaj do pogłębiania się sytuacji „nierównych szans” jednostek uprzywilejowanych pod względem dostępności i możliwości konsumowania kapitału kulturowego, ekonomicznego i społecznego oraz tych, które są tego pozbawione w warunkach zunifikowanych wymagań edukacyjnych przy równoczesnym braku troski oraz odpowiedniego społecznego zainteresowania wyrównywaniem środków do ich realizacji. Należy powiedzieć, że badane nauczycielki posiadają przy tym świadomość niewydolności szkoły w wypełnianiu oficjalnie stawianych jej celów i wymagań – także w wymiarze wyrównywania szans edukacyjnych wszystkich uczniów. Ich percepcji dostępny jest fakt, że potrafi ona „docierać” z wiedzą głównie do tych „zmotywowanych” uczniów i kształcić umiejętności przede wszystkim

tych dzieci, które posiadają odpowiedni kapitał uzdalniający do sprostania dzisiejszym oczekiwaniom edukacyjnym. Patrząc przez pryzmat nauczycielskich opowieści, można zauważyć, że szkoła próbuje jedynie pozorować powszechne nauczanie uczniów. Ma to swoje uzasadnienie także w nierozwiązywalności pojawiających się na co dzień w szkole problemów, które nauczycielki uwypuklają w swoich narracjach. Generują je uczniowie, którzy z różnych przyczyn (głównie z uwagi na niekorzystne rozmieszczenie społeczne oraz deficyty w zakresie posiadania różnych typów kapitału) nie są w stanie sprostać stawianym im wymaganiom. Wywodzą się oni zazwyczaj z warstw nieuprzywilejowanych społecznie, często z rodzin dotkniętych patologiami czy niekorzystnymi zjawiskami życia społeczno-ekonomicznego. Nierozwiązywalność problemów prowadzi do trudności i niepowodzeń edukacyjnych tych uczniów i w efekcie skazuje ich na reprodukcję niekorzystnego umiejscowienia w społeczeństwie zorientowanym merytokratycznie. Nieradzący sobie z problemami nauczyciele wydają się natomiast narzędziami reprodukcującego się systemu społecznego. Towarzyszy temu osobiste przekonanie (teoria) nauczycielek, że *wszystko zależy od rodziny* i sytuacji osadzonego w niej dziecka, wobec której najczęściej są bezradne. Jednocześnie badane osoby mają tendencje do zawężania szkolnych obszarów współpracy z rodzicami głównie do angażowania ich w sprawy organizacyjne i nie wykazują gotowości pełnego otwarcia się na nią w obszarach, które w ich przekonaniu zarezerwowane są dla szkoły i dla nich. Jako niewłaściwe i niepożądane odbierają wszelkie próby ingerencji rodziców w nauczycielskie decyzje wychowawcze i dydaktyczne. W wypowiedziach nauczycielek zauważyć można instrumentalny stosunek do rodziców uczniów. Oczekując od nich wsparcia (*wspólnego frontu*) i angażowania się w realizację odgórnie stawianych im celów, jednocześnie sobie przypisują profesjonalne i niepodlegające negocjacji werdykty odnośnie do zakresu i poziomu opanowania przez uczniów niezbędnych treści nauczania oraz szkolnych norm. Odślaniane często niekorzystne relacje nauczycielek z domem rodzinnym uczniów (sprzeczność wzajemnych oczekiwań i dążeń, brak wzajemnego porozumienia, a nawet nieprzychylność i wrogość) wydają się pogłębiać negatywne położenie wychowanków niespełniających szkolnych wymogów. Ich niepomysłne umiejscowienie z uwagi na niski status społeczny rodziny i deficyty w zakresie różnego rodzaju kapitału staje się jeszcze bardziej negatywne i skazujące na niesprzyjające działanie sił reprodukcujących system społeczny. Można powiedzieć, że nauczycielki obnażyły w wywiadach niektóre szkolne mechanizmy reprodukcyjne, dzięki którym odtwarzane i utrzymywane są istniejące struktury społeczne.

Wypowiedzi badanych budują obraz szkoły jako miejsca opartego na strukturach organizacyjnych związanych z władzą i panowaniem jednych nad drugimi. Obraz ten wpisuje się w ustalenia teoretyczne Bourdieu, który patrzy na szkołę jako na obszar wdrażania prawomocnej kultury – szkoła, stanowiąc arenę *przemocy symbolicznej*, z jednych czyni jej ofiary, z drugich – jednostki

przemoc wywierające. Z analiz wywiadów wynika, że nauczyciele występują na niej w podwójnej roli – stosują *przemoc symboliczną* wobec uczniów oraz sami także jej ulegają. Fakt ten nie jest jednak dla nich czytelny i rozpoznawany jako taki. Rozmawiające ze mną nauczycielki odczuwają wywieraną na nich presję, potrafią również zlokalizować źródła zewnętrznego nacisku. Dopuszczanie się wobec nich gwałtu zdolne są jednak racjonalizować dzięki posiadanym *habitusom* – wcielonym strukturom widzenia otaczającej je rzeczywistości i działaniowym wzorcom, które dyktują im podporządkowanie się siłom dominującym w *polu*. Siły te wymuszają na nich określony sposób patrzenia na swoją rolę i powinności zawodowe, generują pewne konieczności i egzekwują ich akceptowanie z uwagi na stworzoną strukturę edukacyjnego *polu*. Opowiadając o swych codziennych doświadczeniach, nauczycielki wskazują na istnienie tych obiektywnych sił w nim rządzących. Chcąc jednak trwać w *polu*, nie dostrzegają innego wyjścia, jak poddać się im i brać udział w zbliżaniu pracy szkół do specyfiki działania przedsiębiorstw sektora prywatnego, a więc zabiegać o ich reklamę i konkurencyjność, o wysokie lokaty w rankingach tworzonych na podstawie wyników uczniów w egzaminach zewnętrznych. W optyce moich rozmówczyń nieuchronnym jest także uginanie się pod naciskiem ciągle zmieniających się regulacji władz ministerialnych oraz organów powołanych do nadzoru i kontroli wywiązywania się szkół z odgórnych ustaleń. Swoją pracę podporządkowują więc scentralizowanej standaryzacji oraz koncentrują się na przekazie określonych w podstawie programowej i weryfikowanych w trakcie egzaminów treści nauczania. Uginają się również pod naporem lokalnych organów administrujących oświatę, które nagminnie wprowadzają politykę ograniczania wydatków na szkolnictwo, przez co tworzą w optyce nauczycielek niezadowolające je warunki pracy przy równoczesnych oczekiwaniach związanych z uzyskiwanymi wynikami nauczania, mierzonymi głównie za pomocą testów. Swoich bezpośrednich zwierzchników – dyrektorów szkół – postrzegają również w podwójnej roli osób *przemocy* ulegających i stosujących ją wobec nauczycieli. Stojąc na straży systemu rozliczania ich pracy, dyrektorzy praktykują autorytarny styl zarządzania szkołą i z reguły dominują nad swoimi podwładnymi.

Opisy nauczycielskiej codzienności interpretowane z użyciem kategorii *przemocy symbolicznej* dają podstawy do mówienia o deprofesjonalizacji, jakiej ulegają badane osoby. Od pracujących pod naciskiem, doświadczających poczucia braku stabilności zawodowej nauczycielek trudno wymagać autentycznego przekazywania wartości i rzetelnego kształtowania indywidualności swoich podopiecznych. Okazuje się, że trapią je takie deprofesjonalizujące bolączki, jak: poczucie braku zawodowej autonomii w licznych sferach ich zawodowego funkcjonowania, permanentna kontrola i rozliczanie z zewnątrz wyznaczonych celów do realizacji, brak poczucia sensu wywiązywania się z narzuconych im obowiązków ocenianych jako niewnoszące elementu konstruktywnego w obszary kształcenia i wychowania uczniów, niezdrowa rywalizacja pomiędzy

najbliższymi współpracownikami oraz zanik poczucia współpracy, zajmowanie pozycji osoby zdominowanej przez dyrektora szkoły.

Rozmawiające ze mną nauczycielki okazują się jednak *pochłonięte grą* i w oparciu o posiadane *habitusy* decydują się na podejmowanie wysiłków utrzymania się w *polu*. W tym celu i na podstawie oglądu reguł rządzących szkolnym *polem* podejmują szereg różnych *strategii* działania, które wydają się swego rodzaju reakcją, ich odpowiedzią na istniejący stan *pola* i własne w nim umiejscowienie oraz na działające w nim siły i wywieraną *przemoc symboliczną*. Rozpoznając konieczność podporządkowania się narzucanym standardom związanym z mierzaniem jakości ich pracy oraz pracy szkół wystandaryzowanymi narzędziami i konstruowaniem na tej podstawie rankingów placówek edukacyjnych, nauczycielki stosują *strategię* „uczenia przez testy i pod testy”. Zatraskane o swoje umiejscowienie, dają tym samym nieartykułowaną zgodę na ocenianie swej pracy za pomocą instrumentalnych wskaźników. Powszechnie ćwicząc uczniów w rozwiązywaniu testów, nadają nauczaniu wymiar bardziej technologiczny niż humanistyczny. Same niejednokrotnie przyznają, że *robią coś, czego sensu nie widzą*, ale równocześnie w swych narracjach odsłaniają gotowość do wykonawstwa nakładanych na nie obowiązków. Chcąc sprostać zewnętrznym oczekiwaniom, stosują *strategię* „robienia, co każą”.

Obok „uczenia przez testy i pod testy” (jako reakcji nauczycielek na wywieraną presję osiągnięcia wysokich wyników nauczania oraz na stworzony w tym zakresie system rozliczania) pojawia się *strategia* „osiągnięć i wykazywania się”. Rozmówczynie mówią o osiągnięciach uczniów – dobrych lokatach w olimpiadach i konkursach oraz wysokich wskaźnikach rozwiązywalności testów – jak o swoich sukcesach. Rzadko jednak w oparciu o interpretację ich wypowiedzi można powiedzieć, że są nimi także postępy uczniów mających trudności w nauce czy rozwiązane problemy wychowawcze. Ulegając zawodowemu *illusio* wspartemu o wiarę w zachowanie dobrego umiejscowienia w *polu* dzięki owym sukcesom, starają się możliwie najlepiej przygotowywać uczniów do olimpiad, konkursów i egzaminów. Tak ukierunkowanymi działaniami nie obejmują jednak uczniów pozbawionych w ich oczach odpowiedniego potencjału intelektualnego – uczniów słabych, którzy żyją w cieniu sukcesów swoich rówieśników. Z tymi uczniami pracują jednak po skończonych lekcjach w szkole, obawiając się ich niskich wyników w testach. Wypełniają więc z nimi gromadzone przez siebie zestawy arkuszy egzaminacyjnych, aby wyrobić uczniowską automatykę w radzeniu sobie z szablonowymi zadaniami testowymi.

Opowiadające o konieczności wykazywania się i osiągnięć nauczycielki odsłaniają także towarzyszącą temu *strategię* „dbałości o atrakcyjność szkoły”. Ten inny rodzaj *strategii*, której stosowanie pozwala m.in. pokazać szkołę z jak najlepszej strony i przyciągnąć przyszłych uczniów (co w ich mniemaniu powinno zagwarantować utrzymanie się w *polu*), wyzwala pewną nadaktywność nauczycielek w działalności niezwiązanej z procesem kształcenia uczniów. Niektóre

z badanych osób wyrażają pogląd, że *w szkole nie ma kiedy uczyć* przez natłok organizowanych w niej „impresz” (pikników, dni otwartych czy innych imprez okolicznościowych itp.), obnażając w ten sposób zatracanie się jej podstawowej funkcji. Nauczycielki znalazły własny sposób wyjścia z kłopotliwej sytuacji – mianowicie stosują *strategię* „rękami rodziców”. Sprowadza się ona do oczekiwania od rodziców silnej partycypacji w nauce ich dzieci. Owo uczestnictwo nie ma mieć jedynie wymiaru związanego ze wspieraniem dzieci w ich edukacji, ale w oczach moich rozmówczyń powinno się rozrastać na wspólną naukę rodzica z dzieckiem w domu, wypracowywanie jego motywacji do nauki, kontrolowanie wiedzy czy wreszcie na czynny udział m.in. w przygotowywaniu uczniów do konkursów, olimpiad i egzaminów. Nauczycielki liczą także na to, że rodzice wydatnie będą wspierać je w realizacji odgórnych uregulowań, nie szczędząc na to środków. Dotyczy to zwłaszcza tych wytycznych, które zobowiązują je do zadbania o wykazywanie się uczniów opanowaniem wskazanej wiedzy oraz umiejętności. Niektóre odsłonięte w wywiadach nauczycielskie praktyki (przyjmowanie i ocenianie prac wykonanych przez rodziców uczniów na etapie wczesnej edukacji) towarzyszące braniu przez rodziców nauki dzieci w swoje ręce pozwalają zauważyć ograniczanie samodzielności uczniów oraz ich odpowiedzialności za własną aktywność poznawczą i za kierowanie nią. Redukują one także poczucie sprawstwa uczniów – istotnego elementu dla kształtującej się kultury uczenia się młodych ludzi, o której mówi Jerome Bruner. Jest to widoczne także w chwilach, w których nauczycielki same skłonne są zastępować działania i czynności uczniów własnymi, posługując się wówczas *strategią* „wyręczania ucznia” nie tylko w klasach początkowych, ale także w starszych klasach szkoły podstawowej i w gimnazjum.

* * *

Problemy wyznaczające kierunek moich analiz i interpretacji gromadzonych przez nauczycieli doświadczeń w szkolnym *polu*, do których dostęp uzyskałam dzięki prowadzonym wywiadam jakościowym, doprowadziły mnie do punktu, w którym rodzą się nowe pytania, a mianowicie: Czy istnieją szanse na zawodową autonomię nauczycieli? Czy oni sami są w stanie uwalniać się od własnych i narzucanych im zewnątrz ograniczeń? Co jest do tego potrzebne? Czy drogą może być rozbudowywanie refleksyjnego namysłu i świadomości, co tak naprawdę rządzi ich działaniem i postrzeganiem codziennych doświadczeń?

Na tego typu pytania nie jestem w stanie w tym miejscu odpowiedzieć. Towarzyszy mi również świadomość, że uzyskany pogłębiony i (jak mam nadzieję) rozumiejący obraz nauczyciela w *polu* szkolnym ma jednak swoje ograniczenia. Rodzi się zatem potrzeba prowadzenia dalszych empirycznych poszukiwań, być może o innej specyfice i o szerszym zasięgu.

Bibliografia

- ABLEWICZ K.: *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*. Kraków, Uniwersytet Jagielloński, 1994.
- (Anty)edukacja wczesnoszkolna. Red. D. KLUS-STĄŃSKA. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2014.
- BABBIE E.: *Podstawy badań społecznych*. Przeł. W. BETKIEWICZ i in. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008.
- Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Red. H. ČERVINKOVÁ, B.D. GOŁĘBNIAK. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSW, 2010.
- BAERT P., CARREIRA DA SILVA F.: *Teorie społeczne w XX wieku i dzisiaj*. Przeł. S. BURDZIEJ. Kraków, Zakład Wydawniczy „Nomos”, 2013.
- BAŁACHOWICZ J.: *Indywidualizacja w edukacji początkowej – banał, pozór, wartość*. W: *Dzieciństwo i wczesna edukacja w dynamicznie zmieniającym się świecie*. Red. M. KOWALIK-OLUBIŃSKA. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2012.
- BAŁACHOWICZ J.: *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*. Warszawa, Wydawnictwo „Comandor”, 2009.
- BARTOSZEK A.: *Kapitał społeczno-kulturowy młodej inteligencji wobec wymogów rynku*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2003.
- BAUMAN T.: *Badania empiryczne jakościowe*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 1. Red. T. PILCH. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2003.
- BAUMAN Z.: *Płynna nowoczesność*. Przeł. T. KUNZ. Kraków, Wydawnictwo Literackie, 2007.
- BAUMAN Z.: *Życie na przemiał*. Przeł. T. KUNZ. Kraków, Wydawnictwo Literackie, 2006.
- BERNSTEIN B.: *Odtwarzanie kultury*. Przeł. Z. BOKSZAŃSKI, A. PIOTROWSKI. Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy, 1990.
- BILIŃSKA-SUCHANEK E.: *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013.
- BLUMER H.: *Interakcjonizm symboliczny. Perspektywa i metoda*. Przeł. G. WRONECKA. Kraków, Zakład Wydawniczy „Nomos”, 2007.

- BOHNSACK R.: *Dyskusja grupowa – teoria i praktyka rekonstrukcji kolektywnych wzorów orientacji*. W: *Spoleczne przestrzenie doświadczenia. Metoda interpretacji dokumentarnej*. Red. S. KRZYCHAŁA. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, 2004.
- BORICH G.: *Effective Teaching Methods*. New York, Macmillan, 1996.
- BOROWICZ R.: *Nierówności społeczne w dostępie do wykształcenia: casus Suwalszczyzny*. Olecko, Wszechnica Mazurska w Olecku, 2000.
- BOURDIEU P.: *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzenia*. Przeł. P. BIŁOS. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, 2005.
- BOURDIEU P.: *Medytacje pascaliańskie*. Przeł. K. WAKAR. Warszawa, Oficyna Naukowa, 2006.
- BOURDIEU P.: *Reguły sztuki. Geneza i struktura pola literackiego*. Przeł. A. ZAWADZKI. Kraków, Wydawnictwo „Universitas”, 2001.
- BOURDIEU P.: *Rozum praktyczny. O teorii działania*. Przeł. J. STRYJCZYK. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2009.
- BOURDIEU P.: *Szkic teorii praktyki poprzedzony trzema studiami na temat etnologii Kabylów*. Przeł. W. KROKER. Kęty, Wydawnictwo Marek Drewniecki, 2007.
- BOURDIEU P.: *Zmysł praktyczny*. Przeł. M. FAŁSKI. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2008.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C.: *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Przeł. E. NEYMAN. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1990.
- BOURDIEU P., WACQUANT L.: *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*. Przeł. A. SAWISZ. Warszawa, Oficyna Naukowa, 2001.
- BRUNER J.: *Proces kształcenia*. Przeł. J. RADZICKI. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1965.
- BRUNER J.: *W poszukiwaniu teorii nauczania*. Przeł. E. KRASIŃSKA. Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy, 1974.
- BRUNER J.: *Kultura edukacji*. Przeł. T. BRZOSTOWSKA-TERESZKIEWICZ. Kraków, Wydawnictwo „Universitas”, 2006.
- BYŁOK F.: *Wzór sukcesu w społeczeństwie polskim w okresie transformacji społeczno-ustrojowej*. „Annales” 2005, nr 8 (1).
- CAMPBELL R.J., NEILL S.: *Curriculum Reform at Kay Stage 1: Teachers Commitment and Policy Failure*. Harlow, Longman, 1994.
- CHARMAZ K.: *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*. Przeł. B. KOMOROWSKA. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009.
- CIALDINI R.B.: *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*. Przeł. B. WOJCISZKE. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2015.
- Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej. Społeczne i wychowawcze obszary napięć*. Red. J. SURZYKIEWICZ, M. KULEZA. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2010.
- CRESWELL J.W.: *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe, mieszane*. Przeł. J. GILEWICZ. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2013.
- CYLKOWSKA-NOWAK M.: *Francuskie szkolnictwo wyższe – między otwartym dostępem a selekcją elit*. W: *Selekcyjna funkcja szkolnictwa wyższego w krajach Europy Zachodniej*. Red. M. CYLKOWSKA-NOWAK. Poznań-Borówiec, Wydawnictwo „Wolumin”, 2004.
- CZEREPIANIAK-WALCZAK M.: *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2004.

- DANILEWSKA J: *Edukacyjny doping ery globalizacji – czy potrafimy go zrównoważyć?* W: *Wspólnota pedagogicznego niepokoju*. Red. J. DANILEWSKA. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2008.
- DAY Ch.: *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*. Przeł. J. MICHALAK. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2008
- DAY Ch.: *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*. Przeł. J. MICHALAK. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2004.
- DĄBROWSKA-BAK M., PAWELEK K.: *Opresja w szkole*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2014.
- DE CERTEAU M.: *Wynaleźć codzienność. Sztuki działania*. Przeł. K. THIEL-JAŃCZUK. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2008.
- DENZIN N.K., LINCOLN Y.S.: *Wkraczanie w pole badań jakościowych. Wprowadzenie do podręcznika*. Przeł. M. KWIECIŃSKA. „Acta Universitatis Nicolai Copernici, Nauki Humanistyczno-Społeczne. Socjologia Wychowania” 1997, t. 13 (317).
- DENZIN N.K., LINCOLN Y.S.: *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych*. W: *Metody badań jakościowych*. T. 1. Red. N.K. DENZIN, Y.S. LINCOLN. Przeł. K. PODEMSKI. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009.
- Diagnoza pedagogiczno-psychologiczna wobec zagrożeń transformacyjnych*. Red. K. WENTA, W. ZEIDLER. Szczecin, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, 2002.
- Dokąd zmierza polska szkoła?* Red. D. KLUS-STAŃSKA. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2008.
- DOLATA R.: *Szkoła – segregacje – nierówności*. Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2008.
- DOMALEWSKI J.: *Zróźnicowanie gimnazjów – wymiary, uwarunkowania i konsekwencje*. W: *Idee – diagnozy – nadzieje. Szkoła polska a idee równości. (Szkice teoretyczne i studia empiryczne)*. Red. A. MĘCZKOWSKA-CHRISTIANSEN, P. MIKIEWICZ. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSW, 2009.
- DOMAŃSKI H.: *Polska klasa średnia*. Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2002.
- Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*. Red. M. DUDZIKOWA, R. WAWRZYŃIAK-BESZTERDA. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010.
- Doświadczenie*. Red. T. BUKSIŃSKI. Poznań, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 2001.
- DRÓŻKA W.: *Doświadczenia transformacji społecznej i edukacyjnej przez nauczycieli*. W: *Dokąd zmierza polska szkoła?* Red. D. KLUS-STAŃSKA. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2008.
- DRÓŻKA W.: *Generacja wielkiej zmiany: studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich 2004*. Kielce, Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego, 2008.
- DRÓŻKA W.: *Nauczyciel. Autobiografia. Pokolenia. Studia pedeutologiczne i pamiętnikoznawcze*. Kielce, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, 2002.
- DUDZIKOWA M.: *Ku sprawstwu, współpracy i refleksyjności poprzez ich doświadczenie w edukacji szkolnej. Brunerowskie przesłanie w praktyce*. W: *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*. Red.

- M. DUDZIKOWA, R. WAWRZYŃIAK-BESZTERDA. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010.
- DUDZIKOWA M.: *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje etno-pedagogiczne*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2001.
- DUDZIKOWA M.: *Oznaki dehumanizacji szkoły. W perspektywie metaforyki odzwierzęcej. W: Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej*. Red. H. KWIATKOWSKA. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impus”, 2015.
- DUDZIKOWA M.: *Użyteczność pojęcia działań pozornych jako kategorii analitycznej. Egzemplifikacje z obszaru edukacji (i nie tylko)*. W: *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Red. M. DUDZIKOWA, K. KNASIECKA-FALBIERSKA. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013.
- DYLAŁ S.: *Architektura wiedzy w szkole*. Warszawa, Wydawnictwo „Difin”, 2013.
- DYLAŁ S.: *Kształtowanie (się) pedagogicznej wiedzy nauczycielskiej – w procesie stawiania się i bycia nauczycielem – epitafium*. W: *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*. Red. J. PIEKARSKI i in. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010.
- DYLAŁ S.: *Nauczycielskie ideologie pedagogiczne a kształcenie nauczycieli*. W: *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*. Red. K. KRUSZEWSKI. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2000.
- DYLAŁ S.: *W cieniu własnej wiedzy – między pewnością a bezradnością wychowawcy*. W: *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*. T. 3. Red. M. CZEREPANIAK-WALCZAK, M. DUDZIKOWA. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2007.
- Dzieciństwo i wczesna edukacja w dynamicznie zmieniającym się świecie*. Red. M. KOWALIK-OLUBIŃSKA. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2012.
- Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*. Red. H. SOWIŃSKA. Poznań, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 2011.
- Edukacja. Moralność. Sfera publiczna*. Red. J. RUTKOWIAK, D. KUBINOWSKI, M. NOWAK. Lublin, Oficyna Wydawnicza „Verba”, 2007.
- Edukacja wobec zmiany społecznej*. Red. J. BRZEZIŃSKI, L. WITKOWSKI. Poznań–Toruń, Wydawnictwo Edytor, 1994.
- ELLIOTT A.: *Współczesna teoria społeczna*. Przeł. P. TOMANEK. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2011.
- ELLIOTT J.: *Używając badań do ulepszania praktyk: koncepcja praktyki opartej na danych empirycznych*. Przeł. K. LISZKA. W: *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Red. H. ČERVINKOVÁ, B.D. GOŁĘBŃIAK. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSW, 2010.
- Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 1. Red. T. PILCH. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2003.
- ERIKSON E.H.: *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Przeł. P. HEJMEJ. Poznań, Dom Wydawniczy „Rebis”, 2000.
- Fabryki dyplomów czy universitas?* Red. M. CZEREPANIAK-WALCZAK. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013.

- FEINBERG W., SOLTIS J.: *Szkoła i społeczeństwo*. Przeł. K. KRUSZEWSKI. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2000.
- Fenomen nierówności społecznych. Nierówności społeczne w refleksji humanistycznej*. Red. J. KLEBANIUK. Warszawa, Wydawnictwo Psychologii i Kultury „Eneteia”, 2007.
- Fenomenologia i socjologia. Zbiór tekstów*. Red. Z. KRASNOŁĘBSKI. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1989.
- FILIPIAK E.: *Rozwijanie zdolności uczenia się: z Wygotkim i Brunerem w tle*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2012.
- FITOUSSI J.-P., ROSANVALLON P.: *Czas nowych nierówności*. Przeł. S. AMSTERDAMSKI. Kraków, Wydawnictwo „Znak”, 2000.
- FLICK U.: *Projektowanie badania jakościowego*. Przeł. P. TOMANEK. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2010.
- GALLAGHER S., ZAHAVI D.: *Fenomenologiczny umysł*. Przeł. M. PROKOPSKI. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2015.
- GIBBS G.: *Analizowanie danych jakościowych*. Przeł. M. BRZOZOWSKA-BRYWCZYŃSKA. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2011.
- GIDDENS A.: *Nowe zasady metody socjologicznej. Pozytywna krytyka socjologii interpretatywnych*. Przeł. G. WORONIECKA. Kraków, Zakład Wydawniczy „Nomos”, 2001.
- GIDDENS A.: *Socjologia*. Przeł. A. SZUŁYCKA. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006.
- GIDDENS A.: *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturacji*. Przeł. S. AMSTERDAMSKI. Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka, 2003.
- GIROUX H.A., WITKOWSKI L.: *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010.
- GMEREK T.: *Edukacja i nierówności społeczne: studium porównawcze na przykładzie Anglii, Hiszpanii i Rosji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2011.
- GMEREK T.: *Młodzież i dyplom akademicki. Społeczne konstrukcje sukcesu życiowego*. W: *Młodzież, styl życia i zdrowie – konteksty i kontrowersje*. Red. Z. MEŁOSIK. Poznań, Wydawnictwo „Wolumin”, 2001.
- GOŁĘBNIAK B.D.: *Nauczanie i uczenie się w klasie*. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 2. Red. Z. KWIECIŃSKI, B. ŚLIWERSKI. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2005.
- GOŁĘBNIAK B.D.: *Szkoła wspomagająca rozwój*. W: *Pedagogika*. T. 2. Red. Z. KWIECIŃSKI, B. ŚLIWERSKI. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007.
- GROENWALD M.: *Standardy moralne czy standardy wymagań? O moralnych aspektach pozorów w szkole*. W: *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Red. M. DUDZIKOWA, K. KNASIECKA-FALBIERSKA. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013.
- GURWITSCH A.: *Problemy świata przeżywanego*. W: *Fenomenologia i socjologia. Zbiór tekstów*. Red. Z. KRASNOŁĘBSKI. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1989.
- GUTEK G.L.: *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*. Przeł. A. KACMAJOR, A. SULAK. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2003.
- HAŁAS E.: *Przedmowa do wydania polskiego*. W: F. ZNANIECKI: *Relacje społeczne i role społeczne. Niedokończona socjologia systematyczna*. Przeł. E. HAŁAS. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2011.

- HAMMERSLEY M., ATKINSON P.: *Metody badań terenowych*. Przeł. S. DYM CZYK. Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka, 2000.
- HANDY C.: *Głód ducha. Poza kapitalizm. Poszukiwanie sensu w nowoczesnym świecie*. Przeł. J. PIEŃKIEWICZ. Wrocław, Wydawnictwo Dolnośląskie, 1999.
- HEIDEGGER M.: *Bycie i czas*. Przeł. B. BARAN. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2004.
- HOLT J.: *Zamiast edukacji. Warunki do uczenia się przez działanie*. Przeł. D. KONOWROCKA. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2007.
- HUSSERL E.: *Idee czystej fenomenologii i fenomenologicznej filozofii*. T. 2. Przeł. D. GIERULAK. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1974.
- Idee – diagnozy – nadzieje. Szkoła polska a idee równości. (Szkice teoretyczne i studia empiryczne)*. Red. A. MĘCZKOWSKA-CHRISTIANSEN, P. MIKIEWICZ. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSW, 2009.
- IWIŃSKA K.: *Być i działać w społeczeństwie. Dyskusje wokół teorii podmiotowego sprawstwa*. Kraków, Zakład Wydawniczy „Nomos”, 2015.
- JACYNO M.: *Iluzje codzienności. O teorii socjologicznej Pierre’a Bourdieu*. Warszawa, Wydawnictwo IFiS PAN, 1997.
- JACYNO M., SZULZYCKA A.: *Dzieciństwo. Doświadczenie bez świata*. Warszawa, Oficyna Naukowa, 1999.
- Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*. Red. D. URBANIAK-ZAJĄC, J. PIEKARSKI. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2001.
- KARWACKI A.: *Błędne koło. Reprodukacja kultury podklasy społecznej*. Toruń, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2006.
- KAUFMANN J.-C.: *Wywiad rozumiejący*. Przeł. A. KAPCIAK. Warszawa, Oficyna Naukowa, 2010.
- KAWECKI I.: *Wiedza praktyczna nauczyciela (studium etnograficzne)*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2004.
- KAŹMIERSKA K.: *O metodzie dokumentów biograficznych*. „Kultura i Społeczeństwo” 1990, nr 1.
- KĘDZIERSKA H.: *Kariery zawodowe nauczycieli. Konteksty – wzory – pola dyskursu*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2012.
- KĘDZIERSKA H.: *Nauczyciele polskiej szkoły w poszukiwaniu samoświadomości. W: Dokąd zmierza polska szkoła? Red. D. KLUS-STAŃSKA*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2008.
- KLUS-STAŃSKA D.: *Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji*. W: *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*. Red. D. KLUS-STAŃSKA, E. SZATAN, D. BRONK. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 2007.
- KLUS-STAŃSKA D.: *Ciągłość i zmiana czy bierność i nieadekwatne odruchy – w którym kierunku zmierza szkoła*. W: *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej. Społeczne i wychowawcze obszary napięć*. Red. J. SURZYKIEWICZ, M. KULESZA. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2010.
- KLUS-STAŃSKA D.: *Dezintegracja tożsamości i wiedzy jako proces i efekt edukacji wczesnoszkolnej*. W: *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*. Red. D. KLUS-STAŃSKA. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2014.

- KLUS-STAŃSKA D.: *Dokąd zmierza polska szkoła? – pytania o ślepe uliczki, kierunki, konteksty*. W: *Dokąd zmierza polska szkoła?* Red. D. KLUS-STAŃSKA. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2008.
- KLUS-STAŃSKA D.: *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2000.
- KLUS-STAŃSKA D.: *Kultura dydaktyczna szkoły i bariery jej zmiany*. „Szkice Humanistyczne” 2002, Vol. 3, t. 2, nr 3–4.
- KLUS-STAŃSKA D.: *Mentalne zniewolenie nauczycieli wczesnej edukacji – epizod czy prawidłowość*. „Problemy Wczesnej Edukacji” 2005, nr 1.
- KLUS-STAŃSKA D.: *Narracje w szkole. W: Narracja jako sposób rozumienia świata*. Red. J. TRZEBIŃSKI. Sopot, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2001.
- KLUS-STAŃSKA D.: *Nauczyciel wobec utraty jednoznaczności kultury. Podjęcie wyzwania czy ucieczka*. W: *Społeczno-kulturowe konteksty edukacji nauczycieli i pedagogów*. Red. H. KWIATKOWSKA, T. LEWOWICKI. Warszawa, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, 2003.
- KLUS-STAŃSKA D.: *Osobiste teorie pedagogiczne w kształceniu nauczycieli – konstrukcja czy dezintegracja?* W: *Stalość i zmienność w naukach pedagogicznych*. Red. A.W. MASZKE. Olsztyn, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1995.
- KNASIECKA-FALBIERSKA K.: *Młodzież akademicka. Aktualność Bourdieu’owskiej dystynkcji*. W: *Fabryki dyplomów czy universitas?* Red. M. CZEREPANIĄK-WALCZAK. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013.
- KNASIECKA-FALBIERSKA K.: *Nauczyciel w przestrzeni illusio*. W: *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Red. M. DUDZIKOWA, K. KNASIECKA-FALBIERSKA. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013.
- KOŁODZIEJSKA E.: *Jacy jesteście? Gimnazjaliści o sobie, rodzicach i nauczycielach*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2007.
- KONECKI K.: *Przedmowa do wydania polskiego*. W: K. CHARMAZ: *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*. Przeł. B. KOMOROWSKA. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009.
- KONECKI K.: *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2000.
- KOPCIEWICZ L.: *Fenomenografia jako metoda badań kultury w jej wymiarze codziennym*. W: *Pedagogika Kultury*. T. 5. Red. D. KUBINOWSKI. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2009.
- KOPCIEWICZ L.: *Rodzaj i edukacja. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre’a Bourdieu*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, 2007.
- KORCZAK J.: *Jak kochać dziecko. Prawo dziecka do szacunku*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2002.
- KOSIOREK M.: *Pedagogika autorytarna. Geneza, modele, przemiany*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2007.
- KOSTERA M.: *Antropologia organizacji. Metodologia badań terenowych*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2003.
- KOWALIK-OLUBIŃSKA M.: *Dzieciństwo i wczesna edukacja w dynamicznie zmieniającym się świecie*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2012.

- Kreatywność oporu w edukacji*. Red. E. BILIŃSKA-SUCHANEK. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2009.
- KRÜGER H.-H.: *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*. Przeł. D. SZTOBRYN. Warszawa, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005.
- Kryzys i schizma. Antyscjentystyczne tendencje w socjologii współczesnej*. Wyboru dokonał i wstępem opatrzył E. MOKRZYCKI. Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy, 1984.
- KRZYCHAŁA S.: *Rekonstrukcyjna formuła badań społecznych – na przykładzie hermeneutyki obiektywnej oraz interpretacji dokumentarnej*. W: *Narracja – krytyka – zmiana. Praktyki badawcze we współczesnej pedagogice*. Red. E. KURANTOWICZ, M. NOWAK-DZIEMIANOWICZ. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, 2007.
- KRZYCHAŁA S., ZAMORSKA B.: *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe DSW, 2008.
- KRZYCHAŁA S., ZAMORSKA B.: *Nauczyciele wobec edukacyjnej obcości – rekonstrukcja kolektywnych wzorów orientacji*. W: *Nauczyciel wobec różnicowań społecznych*. Red. R. KWIECIŃSKA, M.J. SZYMAŃSKI. Kraków, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, 2010.
- KUBINOWSKI D.: *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia. Metodyka. Ewaluacja*. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2010.
- KUDEROWICZ Z.: *Dilthey*. Warszawa, Wiedza Powszechna, 1967.
- KVALE S.: *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*. Przeł. S. ZABIELSKI. Białystok, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, 2004.
- KVALE S.: *Prowadzenie wywiadów*. Przeł. A. DZIUBAN. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2010.
- KWAŚNICA R.: *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*. Wrocław, Wrocławska Oficyna Nauczycielska Wojewódzkiego Ośrodka Metodycznego, 1994.
- KWIATKOWSKA H.: *Pedeutologia*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008.
- KWIATKOWSKA H.: *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005.
- KWIATKOWSKA H.: *Tożsamość wychowawcy*. W: *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*. T. 3. Red. M. CZEREPANIAK-WALCZAK, M. DUDZIKOWA. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2007.
- KWIATKOWSKA H., KWIECIŃSKI Z.: *Demokracja a oświata. Kształcenie i wychowanie*. Toruń, Wydawnictwo „Edytor”, 1996.
- KWIECIŃSKI Z.: *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, 2007.
- KWIECIŃSKI Z.: *O reformie oświaty: co wyrównywać, co różnicować, czego najbardziej potrzeba. Głos w dyskusji*. W: *Problemy doskonalenia systemu edukacyjnego w Polsce*. Red. H. MOROZ. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2008.
- KWIECIŃSKI Z.: *Próba analizy krytycznej pierwszych egzaminów zewnętrznych w szkolnictwie powszechnym w roku 2002*. W: *Diagnoza pedagogiczno-psychologiczna wobec zagrożeń transformacyjnych*. Red. K. WENTA, W. SEIDLER. Szczecin, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, 2002.

- KWIECIŃSKI Z.: *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*. Poznań–Olsztyn, Wydawnictwo „Edytor”, 2000.
- KWIECIŃSKI Z.: *Wykluczanie: badania dynamiczne i porównawcze nad selekcjami społecznymi na pierwszym progu szkolnictwa*. Toruń, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2002.
- KWIECIŃSKI Z.: *Zapętlenie kwestii edukacyjnej w sytuacji gwałtownej zmiany jej kontekstu*. W: *Psychologiczno-edukacyjne aspekty przesilenia systemowego*. Red. J. BRZEZIŃSKI, Z. KWIECIŃSKI. Toruń, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2000.
- LEWOWICKI T.: *Przemiany oświaty*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1997.
- LEŚNIEWSKI N.: *O hermeneutyce doświadczenia (na przykładzie Diltheya i Heideggera)*. W: *Doświadczenie*. Red. T. BUKSIŃSKI. Poznań, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 2001.
- LIGUS R.: *Biograficzna tożsamość nauczycieli. Historie z pogranicza*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSW, 2009.
- LOFLAND J., SNOW D.A., ANDERSON L., LOFLAND L.H.: *Analiza układów społecznych. Przewodnik metodologiczny po badaniach jakościowych*. Przeł. S. URBAŃSKA, M. ŻYCHLIŃSKA, A. KORDASIEWICZ. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, 2006.
- LUCKMANN Th., SCHÜTZ A.: *Structures of the Life-World*. Vol. 1. Evanston, Northwestern University Press, 1973.
- ŁYSEK J.: *O podstawach kreowania racjonalności hermeneutycznej w pedagogice*. Katowice Wydawnictwo „Śląsk”, 1998.
- MANDES S.: *Świat przeżywany w socjologii*. Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2012.
- MARCUS G.: *Prowizorka w mózgu. O niedoskonałościach ludzkiego umysłu*. Przeł. A. NOWAK. Sopot, Wydawnictwo „Smak Słowa”, 2009.
- MARCUSE H.: *Człowiek jednowymiarowy: badania nad ideologią rozwiniętego społeczeństwa przemysłowego*. Przeł. S. KONOPNICKI i in. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1991.
- MELOSİK Z.: *Edukacja a stratyfikacja społeczna*. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 2. Red. Z. KWIECIŃSKI, B. ŚLIWERSKI. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2003.
- MELOSİK Z., SZKUDLAREK T.: *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009.
- MENDEL M.: *Rodzice i nauczyciele jako sprzymierzeńcy*. Gdańsk, Wydawnictwo „Harmonia”, 2007.
- Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. Red. D. KUBINOWSKI, M. NOWAK. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2006.
- Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*. Red. J. PIEKARSKI, D. URBANIAK-ZAJĄC, K.J. SZMIDT. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010.
- Metody badań jakościowych*. T. 1. Red. N.K. DENZIN, Y.S. LINCOLN. Przeł. K. PODEMSKI. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009.

- MĘCZKOWSKA A.: *Od świadomości nauczycieli do konstrukcji świata społecznego. Nauczycielskie koncepcje wymagań dydaktycznych a problem rekonstrukcyjnej koncepcji ucznia*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2002.
- MĘCZKOWSKA A.: *Opór jako szansa kształtowania się podmiotowej tożsamości współczesnego nauczyciela*. W: *Nauczyciel – tożsamość – rozwój*. Red. R. KWIECIŃSKA, S. KOWAL, M. SZYMAŃSKI. Kraków, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2007.
- MICHALAK J.: *Uwarunkowania sukcesu zawodowego nauczycieli. Studium przypadków*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2007.
- MICHALAK R.: *Program nauczania w szkolnej rzeczywistości elementarnej*. W: *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*. Red. H. SOWIŃSKA. Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 2011.
- MIKIEWICZ P.: *Kapitał społeczny i edukacja*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2014.
- MIKIEWICZ P.: *Nauczyciel jako istotny aktor społecznego świata szkoły*. W: *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli*. Red. P. RUDNICKI, B. KUTROWSKA, M. NOWAK-DZIEMIANOWICZ. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, 2008.
- MIKIEWICZ P.: *Społeczne światy szkół średnich – od trajektorii marginesu do trajektorii elit*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, 2005.
- MILES M., HUBERMAN A.M.: *Analiza danych jakościowych*. Przeł. S. ZABIELSKI. Białystok, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, 2000.
- MILLS Ch.W.: *Wyobrażenia socjologiczne*. Przeł. M. BUCHOLC. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007.
- Młodość, styl życia i zdrowie – konteksty i kontrowersje*. Red. Z. MELOSİK. Poznań, Wydawnictwo „Wolumin”, 2001.
- MOUSTAKAS C.: *Fenomenologiczne metody badań*. Przeł. S. ZABIELSKI. Białystok, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, 2001.
- NALASKOWSKI A.: *Czy przyszłość jest wyzwaniem dla edukacji? (Gdy nie jest nim nawet teraźniejszość)*. W: *Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*. Red. J. GNITECKI, J. RUTKOWIAK. Warszawa–Poznań, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, 1999.
- NALASKOWSKI A.: *Polityczność edukacji. Parę refleksji*. W: *Wychowanie a polityka: tradycje i współczesność*. Red. W. WOJDYŁO, M. STRZELECKI. Toruń, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 1997.
- Narracja jako sposób rozumienia świata*. Red. J. TRZEBIŃSKI. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2002.
- Narracja – krytyka – zmiana. Praktyki badawcze we współczesnej pedagogice*. Red. E. KURANTOWICZ, M. NOWAK-DZIEMIANOWICZ. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, 2007.
- Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli*. Red. P. RUDNICKI, B. KUTROWSKA, M. NOWAK-DZIEMIANOWICZ. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, 2008.
- Nauczyciel – tożsamość – rozwój*. Red. R. KWIECIŃSKA, S. KOWAL, M. SZYMAŃSKI. Kraków, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2007.

- Nauczyciel w krajach postsocjalistycznych jako sprawca i ofiara manipulacji. Studium teoretyczno-empiryczne.* Red. A. WRÓBEL. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2010.
- Nauczyciel wobec zróżnicowań społecznych.* Red. R. KWIECIŃSKA, M.J. SZYMAŃSKI. Kraków, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, 2010.
- Nauki pedagogiczne w Polsce. Dokonania, problemy, współczesne zadania, perspektywy.* Red. T. LEWOWICKI, M.J. SZYMAŃSKI. Kraków, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2004.
- NEVILLE B.: *Edukacja w „epoce Hermesa”.* W: *Wspólnota pedagogicznego niepokoju.* Red. J. DANILEWSKA. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2008.
- NIKITOROWICZ J.: *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej.* Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005.
- NOWAK M.: *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej.* Lublin, RW KUL, 2000.
- NOWAK-DZIEMIANOWICZ M.: *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacja sensów i znaczeń.* Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, 2006.
- NOWAK-DZIEMIANOWICZ M.: *Narracja w pedagogice – znaczenie, badania, interpretacje.* „Kultura i Edukacja” 2014, nr 2 (102).
- NOWAK-ŁOJEWSKA A.: *Od szkolnego przekazu do konstruowania znaczeń. Wiedza społeczna młodszych uczniów z perspektywy nauczyciela.* Zielona Góra, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, 2011.
- NOWICKA M.: *Dziecko w procesie socjalizacji szkolnej – ku integracji czy dystansowi?* W: *(Anty)edukacja wczesnoszkolna.* Red. D. KLUS-STAŃSKA. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2014.
- NOWOSAD I.: *W pętli samospełniającej się przepowiedni. O oczekiwaniach nauczycieli w kontaktach z rodzicami.* „Studia Pedagogiczne” 2014, t. 67: *Społeczne oczekiwania wobec szkoły – szkoła wobec oczekiwań społecznych.*
- NYCZAJ-DRĄG M.: *Nauczyciel wobec dzieci i rodziców z klasy średniej jako reprezentantów neoliberalnej rzeczywistości.* W: *Nauczyciel – tożsamość – rozwój.* Red. R. KWIECIŃSKA, S. KOWAL, M. SZYMAŃSKI. Kraków, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2007.
- PALKA S.: *Humanistyczne podejście w badaniach pedagogicznych i praktyce pedagogicznej.* W: *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie.* Red. D. KUBINOWSKI, M. NOWAK. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2006.
- PALUS K.: *Proces stygmatyzowania uczniów przez nauczycieli.* W: *Problemy etyczne w badaniach i interpretacji psychologicznej wobec dzieci i młodzieży.* Red. A.I. BRZEZIŃSKA, Z. TOEPLITZ. Warszawa, Wydawnictwo SWPS „Academica”, 2007.
- Pedagogika. Podręcznik akademicki. T. 2.* Red. Z. KWIECIŃSKI, B. ŚLIWERSKI. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2005.
- Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności.* Red. J. GNITECKI, J. RUTKOWIAK. Warszawa–Poznań, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, 1999.
- Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie.* Red. T. PILCH, I. LEPALCZYK. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1995.

- Pedagogika w pokoju nauczycielskim*. Red. K. KRUSZEWSKI. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2000.
- Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Red. D. KLUS-STAŃSKA, M. SZCZEPKA-PUSTKOWSKA. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2009.
- Pejzaż tożsamości: teoria i empiria w perspektywie interdyscyplinarnej*. Red. E. LITAK, R. FURMAN, H. BOŻEK. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2011.
- PIAGET J.: *Studia z psychologii dziecka*. Przeł. T. KOŁAKOWSKA. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006.
- PILCH T.: *Środowisko lokalne – struktura, funkcje, przemiany*. W: *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*. Red. T. PILCH, I. LEPALCZYK. Warszawa, Wydawnictwo „Żak”, 1995.
- PIOTROWSKI M.: *Od TQM do „żandarma”, czyli pod prąd*. Warszawa, Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2015.
- POSTMAN N.: *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*. Przeł. A. TANALSKA-DULĘBA, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy, 1995.
- POTULICKA E.: *Pedagogiczne koszty reform koncentrowanych na standardach i testowaniu*. W: E. POTULICKA, J. RUTKOWIAK: *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010.
- POTULICKA E.: *Pytania o skutki neoliberalizmu. Aspekt jednostkowy*. W: E. POTULICKA, J. RUTKOWIAK: *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010.
- POTULICKA E.: *Studia pedagogiczne w neoliberalnym programie edukacji*. W: *Szkoła wyższa w toku zmian. Debata wokół ustawy z dnia 18 marca 2011 roku*. Red. J. KOSTKIEWICZ, A. DOMAGAŁA-KRĘCIOCH, M.J. SZYMAŃSKI. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2011.
- POTULICKA E.: *Teoretyczne podstawy neoliberalizmu a jego praktyka*. W: E. POTULICKA, J. RUTKOWIAK: *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010.
- POTULICKA E.: *Wolny rynek edukacyjny a zagrożenia dla demokracji*. W: E. POTULICKA, J. RUTKOWIAK: *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010.
- POTULICKA E.: *Zagrożenia globalizacji: fundamentalizm rynkowy oraz inkorporacja edukacji*. W: E. POTULICKA, J. RUTKOWIAK: *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010.
- POTULICKA E., RUTKOWIAK J.: *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010.
- Problemy doskonalenia systemu edukacyjnego w Polsce*. Red. H. MOROZ. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2008.
- Problemy etyczne w badaniach i interpretacji psychologicznej wobec dzieci i młodzieży*. Red. A.I. BRZEZIŃSKA, Z. TOEPLITZ. Warszawa, Wydawnictwo SWPS „Academica”, 2007.
- Psychologiczno-edukacyjne aspekty przesilenia systemowego*. Red. J. BRZEZIŃSKI, Z. KWIECIŃSKI. Toruń, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2000.

- PUTKIEWICZ E.: *Proces komunikowania się na lekcji*. Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, 2002.
- PUTKIEWICZ E.: *Korepetycje – szara strefa edukacji*. Warszawa, Instytut Spraw Publicznych, 2005.
- PUTKIEWICZ E., ZAHORSKA M.: *Spoleczne nierówności edukacyjne – studium sześciu gmin*. Warszawa, Instytut Spraw Publicznych, 2001.
- RADFORD M.: *Perspektywy teoretyczne we współczesnych badaniach edukacyjnych*. „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2003, nr 1 (21).
- RODZIEWICZ E.: „Szkoly myslenia” w edukacji. *Praktyki myslenia wychowawczego – teorie – orientacje edukacyjne*. W: *Edukacja wobec zmiany społecznej*. Red. J. BRZEZIŃSKI, L. WITKOWSKI. Poznań–Toruń, Wydawnictwo „Edytor”, 1994.
- RUBACHA K.: *Pułapki w badaniach nad nauczycielem*. „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2002, nr 1 (17).
- RUTKOWIAK J.: *Duchowość jednostki a neoliberalne upolitycznianie edukacji*. W: E. POTULICKA, J. RUTKOWIAK: *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010.
- RUTKOWIAK J.: *Jednostka w projekcie ponowoczesnej formuły duchowości a neoliberalne upolitycznienie edukacji*. W: *Edukacja. Moralność. Sfera publiczna*. Red. J. RUTKOWIAK, D. KUBINOWSKI, M. NOWAK. Lublin, Oficyna Wydawnicza „Verba”, 2007.
- RUTKOWIAK J.: *Nauczyciel interpretatorem edukacyjnej rzeczywistości neoliberalnej*. W: E. POTULICKA, J. RUTKOWIAK: *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010.
- RUTKOWIAK J.: *Nauczyciel w dramacie wartości wychowawczych. Problem na pograniczu pedeutologii i ekonomii*. W: E. POTULICKA, J. RUTKOWIAK: *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010.
- RUTKOWIAK J.: *Neoliberalizm jako kulturowy kontekst kształtowania się tożsamości współczesnego nauczyciela. Ku problematyce oporu i odporu edukacyjnego*. W: E. POTULICKA, J. RUTKOWIAK: *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010.
- RUTKOWIAK J.: *O oporze i odporze edukacyjnym: kreatywność oporu realizuje się w odporze*. W: *Kreatywność oporu w edukacji*. Red. E. BILIŃSKA-SUCHANEK. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2009.
- RUTKOWIAK J.: *Uczenie się w warunkach kultury neoliberalnej: kontestowanie jako wyzwanie dla teorii kształcenia*. W: E. POTULICKA, J. RUTKOWIAK: *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010.
- RUTKOWIAK J.: *Z problematyki społecznego zaangażowania pedagogiki; „upolitycznienie” i „polityczność” jako jej pulsujące kategorie*. W: *Nauki pedagogiczne w Polsce. Dokonania, problemy, współczesne zadania, perspektywy*. Red. T. LEWOWICKI, M.J. SZYMAŃSKI. Kraków, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2004.
- SCHÜTZ A.: *Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego działania*. W: *Kryzys i schizma. Antyscjentystyczne tendencje w socjologii współczesnej*. Wyboru dokonał i wstępem opatrzył E. MOKRZYCKI. Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy, 1984.
- Selekcyjna funkcja szkolnictwa wyższego w krajach Europy Zachodniej*. Red. M. CYLKOWSKA-NOWAK. Poznań–Borówiec, Wydawnictwo „Wolumin”, 2004.

- SEK H.: *Wypalenie zawodowe nauczycieli. Społeczne i podmiotowe uwarunkowania*. W: *Edukacja wobec zmiany społecznej*. Red. J. BRZEZIŃSKI, L. WITKOWSKI. Poznań–Toruń, Wydawnictwo „Edytor”, 1994.
- SEK H.: *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2012.
- SKARGA B.: *Tercet metafizyczny*. Kraków, Wydawnictwo „Znak”, 2009.
- SLIFE B.D., WILLIAMS R.N.: *What's behind the research? Discovering hidden assumptions in the behavioral sciences*. Thousand Oaks, Sage Publications, 1995.
- SMOLIŃSKA-THEISS B.: *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*. Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, 2015.
- SMOLIŃSKA-THEISS B.: *Lepiej urodzeni – lepiej kształceni*. W: *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*. T. 4. Red. M. DUDZIKOWA, M. CZEREPANIAK-WALCZAK. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2008.
- Społeczne przestrzenie doświadczenia. Metoda interpretacji dokumentarnej*. Red. S. KRZYCHAŁA. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, 2004.
- Społeczno-kulturowe konteksty edukacji nauczycieli i pedagogów*. Red. H. KWIATKOWSKA, T. LEWOWICKI. Warszawa, Wydawnictwo WSP ZNP, 2003.
- Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Red. M. DUDZIKOWA, K. KNASIECKA-FALBIERSKA. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013.
- Stołość i zmienność w naukach pedagogicznych*. Red. A.W. MASZKE. Olsztyn, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1995.
- STANDING G.: *Karta prekariatu*. Przeł. P. JUSKOWIAK. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2015.
- STEMLACH J.: *Co to jest hermeneutyka?* Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1989.
- STEMPLEWSKA-ŻAKOWICZ K.: *Metoda wywiadu w psychologii*. W: *Wywiad psychologiczny*. T. I: *Wywiad jako postępowanie badawcze*. Red. K. STEMPLEWSKA-ŻAKOWICZ, K. KREJTZ. Warszawa, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, 2005.
- STEMPLEWSKA-ŻAKOWICZ K.: *Osobiste doświadczenie a przekaz społeczny. O dwóch czynnikach rozwoju poznawczego*. Wrocław, Wydawnictwo „Leopoldinum”, 1996.
- STRZYCKOWSKI K.: *Tożsamość habitusu, tożsamość przyzwyczajień. Zagadnienie tożsamości w teorii Pierre'a Bourdieu*. W: *Pejzaż tożsamości: teoria i empiria w perspektywie interdyscyplinarnej*. Red. E. LITAK, R. FURMAN, H. BOŻEK. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2011.
- Szkoła wyższa w toku zmian. Debata wokół ustawy z dnia 18 marca 2011 roku*. Red. J. KOSTKIEWICZ, A. DOMAGAŁA-KRĘCIOCH, M.J. SZYMAŃSKI. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2011.
- SZKUDLAREK T.: *Edukacja i konstruowanie społecznych nierówności*. W: *Fenomen nierówności społecznych. Nierówności społeczne w refleksji humanistycznej*. Red. J. KLEBANIUK. Warszawa, Wydawnictwo Psychologii i Kultury „Eneteia”, 2007.
- SZKUDLAREK T.: *Ekonomia i etyka: przemieszczenia dyskursu edukacyjnego*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2001, numer specjalny: *Normatywizm – etyczność – zaangażowanie*.

- SZKUDLAREK T.: *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1993.
- SZTANDAR-SZTANDERSKA K.: *Teoria praktyki i praktyka teorii. Wstęp do socjologii Pierre’a Bourdieu*. Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2010.
- SZYLING G.: *Strategia przejścia czy przetrwania, czyli dokąd zmierza ocenianie szkolne?* W: *Dokąd zmierza polska szkoła?* Red. D. KLUS-STAŃSKA. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2008.
- SZYMAŃSKI M.: *Selekcyjne funkcje szkolnictwa a struktura społeczna*. Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych, 1996.
- SZYMAŃSKI M.: *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013.
- SZYMAŃSKI M.J.: *Indywidualizacja i różnicowania społeczne w okresie późnej nowoczesności*. W: *Nauczyciel wobec różnicowań społecznych*. Red. R. KWIECIŃSKA, M.J. SZYMAŃSKI. Kraków, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, 2010.
- ŚLIWERSKI B.: *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2015.
- ŚLIWERSKI B.: *Manipulacje w polityce oświatowej III RP*. W: *Nauczyciel w krajach post-socjalistycznych jako sprawca i ofiara manipulacji. Studium teoretyczno-empiryczne*. Red. A. WRÓBEL. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2010.
- ŚLIWERSKI B.: *Mysleć jak pedagog*. Sopot, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2010.
- ŚLIWERSKI B.: *Nauczyciele w gorsecie MENSkich regulacji*. W: *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej*. Red. H. KWIATKOWSKA. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2015.
- ŚLIWERSKI B.: *Oświatowa przeprowadzka z III RP*. „Rocznik Pedagogiczny” 2007, t. 30.
- ŚLIWERSKI B.: *Podwójny pozór w edukacji na przykładzie koncepcji Paula Freire’a*. W: *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Red. M. DUDZIKOWA, K. KNASIECKA-FALBIERSKA. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013.
- ŚLIWERSKI B.: *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2009.
- ŚLIWERSKI B.: *Rodzice a demokratyzacja zarządzania szkołą*. „Studia Pedagogiczne” 2014, t. 67: *Spoleczne oczekiwania wobec szkoły – szkoła wobec oczekiwań społecznych*.
- TARKOWSKA E.: *„Nie masz klasy, jesteś nikim”*. O pogłębianiu nierówności przez szkołę. W: *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*. T. 4. Red. M. DUDZIKOWA, M. CZEREPANIAK-WALCZAK. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2008.
- TERSA K.: *Grupowe konteksty nauczycielskiej tożsamości*. Gdańsk, Wydawnictwo Naukowe „Katedra”, 2016.
- THORNE B.: *Zamiast empatii – podnoszenie standardów, zamiast wspólnoty – fabryki uczenia się: edukacyjna scena Wielkiej Brytanii*. W: *Wspólnota pedagogicznego niepokoju*. Red. J. DANILEWSKA. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2008.
- TUCHOLSKA S.: *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*. Lublin, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 2009.

- TURNER J.H., STETS J.E: *Socjologia emocji*. Przeł. M. BUCHOLC. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009.
- Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej*. Red. H. KWIATKOWSKA. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2015.
- URBANIAK-ZAJĄC D.: *O problemach towarzyszących badaniom jakościowym*. „Problemy Wczesnej Edukacji” 2009, nr 2.
- URBANIAK-ZAJĄC D., PIEKARSKI J.: *Badania jakościowe – uwagi wprowadzające*. W: *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*. Red. D. URBANIAK-ZAJĄC, J. PIEKARSKI. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2001.
- Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*. Red. D. KLUS-STAŃSKA, E. SZATAN, D. BRONK. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 2007.
- WHITE H.: *Poetyka pisarstwa historycznego*. Kraków, Wydawnictwo „Universitas”, 1999.
- WITKOWSKI L.: *Studium recenzyjne*. W: H.A. GIROUX, L. WITKOWSKI: *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010.
- WITKOWSKI L.: *Wokół teorii i praktyki rytuałów szkolnych. Studium recenzyjne*. W: H.A. GIROUX, L. WITKOWSKI: *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010.
- WNUK-LIPIŃSKI E.: *Świat międzyepoki. Globalizacja, demokracja, państwo narodowe*. Kraków, Wydawnictwo „Znak”, 2004.
- Wspólnota pedagogicznego niepokoju*. Red. J. DANILEWSKA. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2008.
- Wychowanie a polityka: tradycje i współczesność*. Red. W. WOJDYŁO, M. STRZELECKI. Toruń, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 1997.
- Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*. T. 3. Red. M. CZEREPANIAK-WALCZAK, M. DUDZIKOWA. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2007.
- Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*. T. 4. Red. M. DUDZIKOWA, M. CZEREPANIAK-WALCZAK. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2008.
- WYGOTSKI L.S.: *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*. Przeł. B. GRELL. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006.
- Wywiad psychologiczny*. T. 1: *Wywiad jako postępowanie badawcze*. Red. K. STEMPLEWSKA-ŻAKOWICZ, K. KREJTZ. Warszawa, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, 2005.
- ZALEWSKA E.: *Ideologiczne konteksty działalności zawodowej nauczycieli w okresie transformacji ustrojowej w Polsce*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 2000.
- ZAMORSKA B.: *Nauczyciele. (Re)konstrukcje bycia-w-świecie edukacji*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSW, 2008.
- ZARYCKI T.: *Kapitał kulturowy. Inteligencja w Polsce i w Rosji*. Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2008.
- ZNANIECKI F.: *Metoda socjologii*. Przeł. E. HAŁAS. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008.

- ZNANIECKI F.: *Relacje społeczne i role społeczne. Niedokończona socjologia systematyczna*. Przeł. E. HAŁAS. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2011.
- ZNANIECKI F.: *Wstęp do socjologii*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1988.
- ZWIERNIK J.: *Dziecięca codzienność w przestrzeni podwórka*. W: *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Red. D. KLUS-STĄŃSKA, M. SZCZEPKA-PUSTKOWSKA. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2009.
- ŽIŽEK S.: *Przemoc – sześć spojrzeń z ukosa*. Przeł. A. GÓRNY. Warszawa, Warszawskie Wydawnictwo Literackie „Muza”, 2010.

Źródła internetowe

- FINKELSTEIN N.D., GRUBB W.N.: *Making Sense of Education and Training Markets: Lessons From England*. „American Educational Research Journal” 2000, Vol. 37 (3), <http://aer.sagepub.com/content/37/3/601.full.pdf+html> [dostęp: 2.03.2016].
- GORZKO M.: *Czy teoria ugruntowana wymaga ponownego odkrycia? Esej recenzyjny*. „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2015, t. 11, nr 1, http://www.qualitativesociologyreview.org/PL/Volume29/PSJ_11_1_Gorzko.pdf [dostęp: 12.06.2016].
- KONECKI K.T., GORZKO M.: *Badania jakościowe – pragmatyczne inspiracje*. „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2015, t. 11, nr 1, http://www.qualitativesociologyreview.org/PL/Volume29/PSJ_11_1_Konecki_Gorzko.pdf [dostęp: 8.07.2016].
- KWIECIŃSKI Z.: *Dryfować i łudzić. Polska „strategia” edukacyjna*. „Nauka” 2006, nr 1, http://www.pan.poznan.pl/nauki/N_106_02_Kwecinski.pdf [dostęp: 20.01.2017].
- Raport Polska 2050*. Red. M. KLEIBER i in. Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, http://rp2050.czasopisma.pan.pl/images/data/rp2050/wydania/rp2050/02_Polska_a_Swiat_Perspektywa_2050_R.pdf [dostęp: 3.01.2017].
- Rozwój i edukacja. Wielkie przewartościowanie*. Red. J. SZOMBURG. Gdańsk, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, 2011, <http://ofop.eu/sites/ofop.eu/files/biblioteka-pliki/wis-42.pdf> [dostęp: 25.02.2016].
- WHITTY G., POWER S.: *Marketization and privatization in mass education systems*. „International Journal of Educational Development” 2000, No. 20 (2000), https://www.researchgate.net/publication/222544914_Marketization_and_privatization_in_mass_education_systems [dostęp: 20.06.2016].
- ŻYLIŃSKA M.: *Na czym powinien polegać przewrót kopernikański w edukacji? W: Rozwój i edukacja. Wielkie przewartościowanie*. Red. J. SZOMBURG. Gdańsk, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, 2011, <http://ofop.eu/sites/ofop.eu/files/biblioteka-pliki/wis-42.pdf> [dostęp: 25.02.2016].

Wykaz zastosowanych znaków transkrypcyjnych

Znak	Objaśnienie
(-)	krótka przerwa w wypowiedzi
(--)	dłuższa chwila milczenia
<u>Podkreślenie</u>	wyraźne zaakcentowanie słowa przez tonację głosu lub przedłużenie
WERSALIKI	słowa wyjątkowo głośno powiedziane
;;;	przedłużenie dźwięku lub słowa
@	śmiech
Wytłuszczenie	ważne dla interpretacji słowa i fragmenty

Indeks nazwisk

A

Ablewicz Krystyna 100
Amsterdamski Stefan 55, 98, 170, 171
Anderson Leon 113, 117, 118
Apple Michael 319
Atkinson Paul 114, 260

B

Babbie Earl 114
Ball Stephen 72, 261
Bałachowicz Józefa 157, 162, 184, 189
Baran Bogdan 98
Bartoszek Adam 76
Baudrillard Jean 29
Bauman Teresa 102
Bauman Zygmunt 17, 208, 229
Baert Patrick 43, 48, 50, 55, 56, 59, 65,
135, 223
Bernstein Basil 342
Betkiewicz Witold 114
Bilińska-Suchanek Ewa 32, 184
Biłos Piotr 47
Bis Dorota 158
Blumer Herbert 106
Bohnsack Ralf 112
Boksański Zbigniew 342
Borich Gary 188
Borowicz Ryszard 192
Bortnowski Stanisław 237

Bourdieu Pierre 11, 12, 14, 41, 42, 43, 44,
45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54,
55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64,
65, 67, 68, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 78,
79, 80, 91, 92, 107, 110, 123, 135, 136,
137, 143, 146, 147, 160, 171, 172, 176,
177, 185, 194, 195, 201, 218, 225, 227,
230, 233, 240, 241, 242, 251, 253, 257,
280, 305, 318, 334, 344

Bożek Hubert 45, 340
Braun Katarzyna 158
Bronk Dorota 156
Brühlmeier Arthur 150
Bruner Jerome 20, 72, 73, 74, 149, 186,
325, 326, 342
Brzezińska Anna 181
Brzeziński Jerzy 20, 25, 58, 235
Brzostowska-Tereszkiewicz Tamara 20,
149
Brzozowska-Brywczyńska Maja 102, 260,
326
Bucholc Marta 90, 283, 309
Buksiński Tadeusz 90
Burdziej Stanisław 43, 135, 223
Byłok Felician 149

C

Campbell Jim 273

Carreira da Silva Filipe 43, 48, 50, 55, 56,
59, 65, 135, 223
Certeau Michel de 59, 60, 61, 64
Červinková Hana 302
Charmaz Kathy 117, 118, 120, 260
Cialdini Robert 293
Creswell John 95, 103, 107
Crotty Michael 95
Cylkowska-Nowak Mirosława 225
Czerepaniak-Walczak Maria 9, 75, 92,
147, 153, 166, 195, 203, 232, 295

D

Danilewska Joanna 27, 31, 32, 33, 241,
316, 317
Datnow Amanda 33
Day Christopher 146, 273, 285, 303
Dąbrowska-Bąk Maria 139
Denzin Norman 99
Dilthey Wilhelm 13, 90, 100, 101
Dolata Roman 230, 231
Domagała-Kręcioch Agnieszka 28
Domalewski Jarosław 206
Domański Henryk 225
Dróżka Wanda 13, 26, 174, 226
Dudzikowa Maria 9, 10, 11, 15, 20, 21, 58,
72, 73, 74, 77, 78, 92, 139, 165, 166,
192, 195, 203, 232, 236, 240, 295
Durkheim Émile 64
Dylak Stanisław 91, 92, 157, 158, 159, 193
Dymczyk Sławomir 114
Dziuban Agata 111

E

Elliott Anthony 43, 44, 45, 48
Elliott John 285, 302
Erikson Erik 138

F

Falski Maciej 44
Feinberg Walter 103
Filipiak Ewa 147
Finkelstein Neal 232, 263, 283
Fitoussi Jean-Paul 170
Flick Uwe 104, 114, 123

Foucault Michel 10, 152, 153
Friedman Milton 29
Fullan Michael 319
Furman Renata 45, 340

G

Gadamer Hans-Georg 13, 100, 101
Gallagher Shaun 90, 106, 107
Gewirtz Sharon 72
Gibbs Graham 102, 104, 105, 109, 110, 117,
118, 119, 260
Giddens Anthony 17, 55, 97, 98, 101,
103, 171
Gierulak Danuta 102
Gilewicz Joanna 95
Giroux Henry 58, 143, 146, 230, 231, 280
Głębocki Robert 22
Gmerek Tomasz 171, 232
Gnitecki Janusz 235
Goffman Erving 54
Gołębniak Bogusława 25, 156, 302
Gorzko Marek 107, 122
Górny Antoni 252
Grell Barbara 137
Groenwald Maria 35
Grubb Norton 232, 263, 283
Guba Egon 95
Gurwitsch Aron 101
Gutek Gerald 140, 145

H

Hall Katarzyna 22
Hałas Elżbieta 13, 93, 94
Hammersley Martyn 114
Handke Mirosław 23
Handy Charles 159, 195, 196
Hargreaves Andy 319
Hayek Friedrich von 29
Heidegger Martin 13, 55, 98, 100, 101
Hejmej Przemysław 138
Heller Michał 158
Hindess Barry 147
Holt John 186, 201, 202
Huberman Michael 93, 109
Husserl Edmund 13, 55, 96, 101, 102

I

Iwińska Katarzyna 57, 108

J

Jacyno Małgorzata 43, 44, 53, 56, 60, 63, 135, 199

Jeziorański Marek 158

Johnston Deborah 28

Jungck Susan 319

Juskowiak Piotr 154, 238, 299

K

Kacmajar Anna 140

Kalinowska Alina 158

Kapciak Alina 111

Karwacki Arkadiusz 169

Kaufmann Jean-Claude 111

Kawecki Ireneusz 13

Każmierska Kaja 93

Kędzierska Hanna 13, 37, 136, 149, 191

Klebaniuk Jarosław 171

Kleiber Michał 18

Klus-Stańska Dorota 9, 10, 11, 35, 58, 91, 92, 136, 139, 152, 155, 156, 157, 177, 179, 185, 198, 315, 327

Knasiecka-Falbierska Karina 20, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 236

Kołąkowska Tamara 137

Kołodziejska Elżbieta 268

Komendant Tadeusz 153

Komorowska Barbara 117

Konecki Krzysztof 99, 107, 110, 111, 117

Konopnicki Stanisław 175

Konowrocka Dorota 186, 202

Kopciwicz Lucyna 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 112, 113, 195, 209, 210

Korczak Janusz 164

Kosiorek Małgorzata 174

Kostera Monika 111, 112, 113

Kostkiewicz Janina 28

Kowal Stanisław 25, 225

Kowalik-Olubińska Małgorzata 189

Kraśńska Ewa 186, 342

Krasnodębski Zdzisław 101

Krejtz Krzysztof 110

Kroker Wiesław 49

Krüger Heinz-Hermann 100

Kruszewski Krzysztof 91, 103, 158

Krzychała Sławomir 42, 93, 104, 112

Kubinowski Dariusz 29, 99, 104, 113

Kuderowicz Dorota 90, 100

Kulesza Marek 10

Kunz Tomasz 17, 208

Kurantowicz Ewa 93

Kutrowska Barbara 179, 290

Kvale Steinar 110, 111, 113, 117, 118

Kwaśnica Robert 26, 175, 222

Kwiatkowska Henryka 9, 11, 13, 22, 35, 37, 38, 39, 58, 91, 127, 165, 166, 177, 179, 180, 190, 193, 196, 199, 200, 203, 213, 237, 265, 295, 322, 343

Kwiecińska Monika 99

Kwiecińska Roma 25, 42, 170, 225

Kwieciński Zbigniew 9, 20, 21, 22, 25, 58, 156, 169, 224, 225, 226, 230, 235, 236

L

Lareau Annette 72

Larsson Magali 303

Lasky Sue 33

Lepalczyk Irena 205

Leśniewski Norbert 90

Lewowicki Tadeusz 19, 25, 178

Ligus Rozalia 13

Lincoln Yvonna 95, 99

Liszka Katarzyna 302

Litak Eliza 45, 340

Lofland John 113, 117, 118

Lofland Lyn 113, 117, 118

Lortie Dan 136

Luckmann Thomas 95

Ł

Łysek Jan 100, 101

M

Mandes Sławomir 93

Manterys Aleksander 101

Marcus Gary 254

Marcuse Herbert 175

Maszke Albert 91
 McLaren Peter 142, 143, 230
 McLaughlin Milbrey 303
 McNeil Linda 261, 263
 Melosik Zbyszko 58, 78, 199, 232
 Mendel Maria 220
 Mertens Donna 95
 Męczkowska Astrid 13, 25; zob. Męczkowska-Christiansen Astrid
 Męczkowska-Christiansen Astrid 206
 Michalak Joanna 13, 146, 273, 285, 319
 Michalak Renata 155
 Mikiewicz Piotr 68, 69, 70, 71, 72, 155, 179, 206, 224, 232, 233, 235, 289, 290
 Miles Matthew 93, 109
 Mills Charles 90, 283
 Mitchell Richard 260
 Mokrzycki Edmund 96
 Moroz Henryk 21
 Moustakas Clark 105
 Munck Ronald 28

N

Nalaskowski Aleksander 20, 235, 237
 Neill Sean 273
 Neuman Lawrence 95
 Neville Bernie 30
 Neyman Elżbieta 41, 73, 195, 230
 Nikitorowicz Jerzy 184
 Nowak Agnieszka 254
 Nowak-Dziemianowicz Mirosława 93, 98, 124, 179, 222, 290
 Nowak-Łojewska Agnieszka 149, 153
 Nowak Marian 29, 104, 105, 158
 Nowicka Marzena 327
 Nowosad Inetta 216
 Nyczaj-Draż Mirosława 72, 225

P

Palka Stanisław 104
 Palus Katarzyna 181
 Passeron Jean-Claude 41, 50, 61, 73, 195, 230
 Pawełek Katarzyna 139
 Piaget Jean 137

Piekarski Jacek 92, 96
 Pierkiewicz Jowita 159
 Pilch Tadeusz 102, 205
 Piotrowski Andrzej 342
 Piotrowski Marek 207, 323
 Podemski Krzysztof 99
 Polanyi Karl 92
 Postman Neil 272
 Potulicka Eugenia 15, 20, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 39, 40, 58, 171, 181, 183, 226, 230, 238, 261, 272, 278, 285
 Power Sally 284
 Prokopski Marek 90
 Putkiewicz Elżbieta 182, 183, 226, 235
 Putnam Robert 72

R

Radford Mike 94, 95
 Radzicki Józef 325
 Rodziewicz Ewa 25
 Rosanvallon Pierre 170
 Rubacha Krzysztof 89, 106, 110
 Rudnicki Paweł 179, 290
 Rutkowiak Joanna 13, 19, 20, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 38, 39, 40, 58, 171, 226, 230, 235, 238, 241, 261, 278, 285

S

Saad-Filho Alfredo 28
 Samsonowicz Henryk 22
 Sawisz Anna 45, 123
 Schütz Alfred 93, 95, 96, 97
 Sęk Helena 25, 273
 Shor Ira 153
 Skarga Barbara 28
 Slife Brent 89
 Smolińska-Theiss Barbara 136, 168, 169, 232
 Snow David 113, 117, 118
 Soltis Jonas 103
 Sowińska Halina 155
 Standing Guy 153, 154, 195, 238, 299
 Stelmach Jerzy 100
 Stemplewska-Żakowicz Katarzyna 90, 110, 136, 137, 142, 160

- Stets Jan 309
Stringfield Sam 33
Stryczyk Joanna 47, 194
Strzelecki Michał 20
Strzyczkowski Konstanty 45, 60, 340
Sulak Agata 140
Surzykiewicz Janusz 10
Szatan Ewa 156
Szczepka-Pustkowska Maria 136
Szkudlarek Tomasz 20, 30, 31, 32, 33, 58, 155, 171, 232, 285
Szomburg Jan 240, 264
Sztandar-Sztanderska Karolina 43, 47, 48, 58, 60, 62, 63
Sztobryn Dorota 100
Szulżycka Alina 199
Szyling Grażyna 315
Szymański Mirosław 18, 19, 25, 27, 28, 42, 170, 199, 224, 225
- Ś
- Śliwerski Bogusław 9, 11, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 32, 35, 36, 37, 38, 58, 142, 146, 156, 174, 177, 178, 179, 220, 226, 237, 238, 252, 261, 265, 275, 278, 281
- T
- Talbert Joan 303
Tanalska-Dulęba Anna 272
Tapscott Don 192
Tarkowska Elżbieta 195, 232
Teddle Charles 33
Tersa Karolina 13
Thiel-Jańczuk Katarzyna 59
Thorne Brian 27, 33, 34
Toeplitz Zuzanna 181
Tomanek Paweł 43, 104, 123
Tönnies Ferdinand 205
Trzebiński Jerzy 92, 157
Tucholska Stanisława 273
- Turner Jonathan 309
- U
- Urbaniak-Zajac Danuta 96, 102, 106
Urbańska Sylwia 113
- W
- Wacquant Loic 45, 47, 52, 56, 57, 58, 59, 63, 123, 172
Wakar Krzysztof 41, 135
Wawrzyniak-Beszterda Renata 11, 73, 139
Weber Max 46
Wenta Kazimierz 21
White Hayden 97
Whitty Geoff 284
Williams Richard 89
Witkowski Lech 25, 58, 143, 146, 231, 280
Wnuk-Lipiński Edmund 170
Wojciszke Bogdan 293
Wojdyło Witold 20
Woods Peter 165
Wronecka Grażyna 106
Wróbel Alina 19, 174
Wygotski Lew 137
- Z
- Zabielski Stanisław 93, 105, 110
Zahavi Dan 90, 106, 107
Zahorska Marta 226
Zalewska Ewa 150
Zamorska Beata 13, 42, 104, 166, 244
Zarycki Tomasz 76, 77
Zawadzki Andrzej 47
Zeidler Włodzisław 21
Žižek Slavoj 29, 251, 252
Znaniński Florian 13, 93, 94, 95, 96
Zwiernik Jolanta 136
- Ż
- Żylińska Marzena 240, 264

Małgorzata Zalewska-Bujak

Teacher in the School Environment: A Reflection on Pierre Bourdieu's Theories and Teacher Narratives

S u m m a r y

The monograph constitutes an attempt at providing a teacher's perspective on their work environment. Due to my interest in identifying how – and where – teachers see themselves within the school environment, I decided to provide them with an opportunity to speak for themselves and, through personal interviews, study the everyday challenges of their profession. The possibility to access first-hand accounts of the professional experiences of teachers has allowed me to gain deeper insight into their work environment. Moreover, it has allowed me to look as if through their eyes at both the people and situations they encounter, and their own initiatives, as well as the standards according to which they operate. In addition, it has enabled me to recognise the meanings which they assign to everyday occurrences, processes and structures of their professional life.

On the other hand, Pierre Bourdieu's theories shed a different light on the study of the teacher's place in the school life. Those theories, in turn, serve as the methodological basis for the analysis of the teachers' experiences. The application of that theoretical framework, however, differs from its use in quantitative research projects and does not consist in empirical verification of the assumed theoretical model. Instead, chosen concepts derived from Bourdieu's conceptual apparatus allowed me to describe and interpret the meanings which teachers assign to their experiences in the school environment.

In the opening part of the book, I present the macrosocial conditions regarding the teaching profession, including both the national tendencies to politicise the school environment, as well as the global trends manifesting in – often covert – attempts at construing it as a sphere of neoliberal influence. Further, I introduce the theoretical background utilised in order to interpret the results of the study, and elaborate on selected Polish research studies on the nature of pedagogy, using Bourdieu's theories.

Moreover, the monograph includes an overview of my own methodological perspective on my research concerning teachers in the school environment. This includes: a discussion regarding the subject of the study and my interpretative stance; an outline of aims and selected problem areas; an overview of data gathering, including interview procedures; a characteristic of the research subjects; and, finally, an overview of the applied strategies for working with the empirical research material and the use of analytical tools.

In the following parts of the book, I analyse and interpret my research results, which includes: 1) a description of the *habitus* revealed by the teachers, showing the way in which they inform the teacher's perception and everyday professional functioning; 2) a reading of the school

as a place of reproduction and symbolic violation, resulting from the factual inequality among the students maintained under the guise of official and formal equality, as well as revealing certain mechanisms of reproduction functioning in the school environment, which – according to Bourdieu – result in the capital following the capital, allowing the social structure to remain unchallenged; 3) a discussion of the symbolic violence of the school environment (owing to the description of sources cited by the teachers and the forms of symbolic violation which emerge in the school environment); 4) a description of the teachers' strategies of surviving in the school environment – since it appears that the subjects engaged in play make efforts designed to maintain the subjects' positions within the environment, using strategies which, in their understanding, will enable them to retain their status. The subjects engage in those actions according to their *habitus*, which allow them to find their place within the school structures and enable them to utilise generally acknowledged practices and procedures in the process of developing strategies.

Małgorzata Zalewska-Bujak

L'instituteur dans le *champ* scolaire – à la lumière de la théorie de Pierre Bourdieu et des narrations d'instituteurs

R é s u m é

Le présent livre essaie de présenter la façon dont les instituteurs perçoivent la réalité professionnelle qui les entoure. Intéressée par ceci comment les instituteurs eux-mêmes déterminent leur localisation dans le *champ* scolaire, je me suis décidée à leur donner la parole et, grâce aux interviews que j'ai menées, m'approcher de leur quotidien lié à la profession qu'ils exercent. La pénétration intentionnelle des expériences professionnelles des instituteurs a permis de montrer ce qui leur arrive dans l'univers scolaire. Elle a permis aussi de regarder – quasiment à travers les « yeux des interlocuteurs » – aussi bien les personnes et les situations y rencontrées que les actions qu'ils entreprennent eux-mêmes, les normes qu'ils suivent et de déchiffrer les significations qu'ils attribuent aux événements quotidiens, aux procédés et structures de la vie professionnelle.

Les conceptions théoriques de Pierre Bourdieu constituent dans ce livre une perspective différente, adoptée dans le processus de regarder les instituteurs situés dans l'univers scolaire. C'est elles qui ont permis de jeter une lumière théorique sur les expériences mentionnées, liées à la vie quotidienne des instituteurs. Cependant, l'application de ce cadre théorique s'écarte de la façon dont on les emploie pour réaliser des recherches quantitatives et ne repose pas sur la vérification empirique du modèle théorique construit. Les éléments choisis de la liste de notions créée par Bourdieu ont permis de décrire et d'interpréter les significations que les instituteurs accordent aux expériences rencontrées à l'école.

Tout au début du livre, on a présenté les conditions macrosociales de l'exercice de la profession de l'instituteur liées aussi bien aux tendances indigènes visant à politiser le *champ* scolaire qu'aux tendances globales, conditionnées souvent par les influences néolibérales. Dans la suite du livre, en prenant en considération la théorie de Pierre Bourdieu, on a décrit non seulement la perspective théorique adoptée dans le but d'interpréter les résultats obtenus, mais aussi les recherches polonaises choisies portant sur les questions de la nature pédagogique.

L'étude contient également la présentation de la perspective méthodologique de nos propres analyses concernant l'instituteur dans le *champ* éducatif, c'est-à-dire la description de l'objet de recherches choisi et de l'orientation interprétative adoptée; l'indication de l'objectif et la description des champs liés au problème analysé; l'explication de la manière de recueillir des données, y compris la procédure de réaliser des interviews avec les instituteurs; la caractérisation des personnes interrogées et, enfin, la présentation des stratégies appliquées liées au travail avec le matériau empirique et celle des outils analytiques employés.

Dans les chapitres suivants, on analyse et interprète les résultats de recherches obtenus, ce qui concerne: la description des *habitus* révélés par les instituteurs et la présentation des façons

dont ils organisent leur perception et leurs activités professionnelles quotidiennes; la perception de l'école comme un lieu de *reproduction* et du viol symbolique engendré par l'inégalité réelle des élèves dans le cadre de l'égalité officielle et formelle, ainsi que le dévoilement de quelques mécanismes scolaires de *reproduction* à cause desquels – comme le constate Bourdieu – le capital se dirige vers le capital et la structure sociale a tendance à se maintenir; la présentation (grâce à la description des sources interprétées par les institutrices interrogées et des formes du viol symbolique opérant dans le *champ* scolaire) du phénomène de la *violence symbolique* du *champ* scolaire; la présentation des stratégies qu'appliquent les instituteurs afin de se maintenir dans le *champ* scolaire, car il se révèle que les personnes interrogées, absorbées par le *jeu*, se décident à entreprendre des efforts pour se maintenir dans le *champ* et à employer de telles *stratégies* qui – à leur avis – protègent la position qu'elles y occupent. Elles le font en se basant sur les *habitus* qui leur permettent de se retrouver dans les structures scolaires et qui proposent des pratiques et des manières d'agir dans le cadre des stratégies se développant.

Małgorzata Zalewska-Bujak

Učiteľ na školskom *poli* – vo svetle teórie Pierra Bourdieua a rozprávání učiteľov

Zhrnutie

Kniha je pokusom ukázať perspektívu učiteľa pri pohľade na okolitú pracovnú realitu. Zaujímalo ma, ako samotní učiteľa vnímajú ich postavenie na školskom *poli*, preto som sa rozhodla odovzdať im slovo a prostredníctvom rozhovorov pozrieť sa na ich každodenný život v súvislosti s vykonávanou profesiou. Zámer dosať sa k profesijným skúsenostiam učiteľov viedol k objaveniu toho, čo sa s nimi deje vo svete školy. Umožnil pozrieť sa ich očami na ľudí a situácie, s ktorými sa stretli, ako aj na podnikané nimi aktivity a takisto na normy, podľa ktorých konajú. Dovolil aj rozoznať významy, ktoré učitelia priradujú každodenným udalostiam, procesom a štruktúram pracovného života.

Odlišnú perspektívu, ktorá bola prijatá pri pohľade na učiteľov v školskom svete, tvoria v tomto spracovaní teoretické stanovenia Pierra Bourdieua. Pomáhali teoreticky osvetliť privolávané skúsenosti z učiteľskej každodennosti. Použitie uvedeného teoretického rámca sa však líši od toho, ako je využívaný pri realizácii projektov kvantitatívneho výskumu, a nie je založené na empirickom overení teoretického modelu. Vybrané prvky siete pojmov vytvorenej Bourdieuom umožnili popísať aj interpretovať významy, ktoré učitelia priradujú svojim skúsenostiam, aké zažili v škole.

V úvodnej časti knihy boli ukázané makro-sociálne podmienky vykonávania učiteľskej profesie, spojené s domorodými tendenciami politizovať školské pole aj s globálnymi tendenciami, ktoré sú často maskované náklonnosťou urobiť ho sférou neoliberalných vplyvov. Následne bola priblížená teoretická perspektíva prijatá pre interpretáciu získaných výsledkov a boli referované vybrané poľské výskumné práce, ktoré aplikujú teóriu Pierra Bourdieua na riešenie pedagogických problémov.

Kniha tiež obsahuje prezentáciu metodologickej perspektívy, ktorú som prijala pri vlastnom výskume týkajúcom sa učiteľa na školskom *poli* – predstavenie zvolenej výskumnej problematiky a prijatej interpretačnej orientácie, cieľ výskumu a náčrt problémových oblastí, ktoré sa vynorili v priebehu skúmania. Takisto kniha popisuje spôsob zhromažďovania údajov spolu s procedúrou, podľa ktorej boli prevedené rozhovory s učiteľmi, charakteristiku skúmaných osôb a na konci ukazuje stratégie narábania s empirickým materiálom a použité analytické nástroje.

V ďalších častiach knihy sú analyzované a interpretované výsledky výskumu, čo pozostáva z: popisu habitov zverejnených učiteľmi a ukázania, akým spôsobom ovplyvňujú ich vnímanie a každodennú odbornú činnosť; obrazu školy ako miesta *reprodukcie* a symbolického násillia spôsobeného skutočnou nerovnosťou žiakov v rámci oficiálnej a formálnej rovnosti ako aj odhania niektorých školských mechanizmov reprodukcie, v dôsledku ktorých – ako hovorí Bourdieu

– kapitál smeruje ku kapitálu a sociálna štruktúra sa udržiava; poukázania na jav *symbolického násillia* školského *polia* (vďaka opisu prameňov a foriem symbolického znásillenia prebiehajúceho na školskom *poli*, na ktoré poukázali zúčastnené na výskume učiteľky); prezentácie učiteľských stratégií udržiavania sa na školskom *poli*, lebo sa ukazuje, že skúmané osoby pohltené *hrou* sa rozhodujú vynaložiť úsilie, nasmerované na udržanie sa na *poli* a použitie takých *stratégií*, ktoré podľa ich názoru zabezpečujú obsadenú nimi pozíciu. Robia to na základe svojich *habitov*, ktoré im umožňujú nájsť svoje miesto vo vytvorených školských štruktúrach a napovedajú všeobecnú prax a postupy v rámci používaných *stratégií*.

Redaktor
Mariola Massalska

Projekt okładki
Janina Skorus

Redaktor techniczny
Małgorzata Pleśniar

Korektor
Marzena Marczyk

Łamanie
Edward Wilk

Copyright © 2017 by
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Wszelkie prawa zastrzeżone

ISSN 0208-6336
ISBN 978-83-226-3111-9
(wersja drukowana)
ISBN 978-83-226-3112-6
(wersja elektroniczna)

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawus@us.edu.pl

Wydanie I. Ark. druk. 24,0. Ark. wyd. 29,0.
Papier offsetowy III 90 g. Cena 34 zł (+ VAT)

Druk i oprawa
„TOTEM.COM.PL Sp. z o.o.” Sp.K.
ul. Jacewska 89, 88-100 Inowrocław

ISSN 0208-6336

Cena 34 zł (+ VAT)

ISBN 978-83-226-3111-9



9 788322 631119

Więcej o książce

