



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

Title: Nauczyciel administracyjnie ukierunkowany - obszary podporządkowania i lęku

Author: Małgorzata Zalewska-Bujak

Citation style: Zalewska-Bujak Małgorzata. (2016). Nauczyciel administracyjnie ukierunkowany - obszary podporządkowania i lęku. "Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja", (2016), nr 1, s. 101-117.



Uznanie autorstwa - Na tych samych warunkach - Licencja ta pozwala na kopiowanie, zmienianie, rozprowadzanie, przedstawianie i wykonywanie utworu tak długo, jak tylko na utwory zależne będzie udzielana taka sama licencja.



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

MAŁGORZATA ZALEWSKA-BUJAK

Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie, Uniwersytet Śląski, Katowice
e-mail: małgorzata.zalewska@wp.pl

Nauczyciel administracyjnie ukierunkowany – obszary podporządkowania i lęku

W opinii teoretyków edukacji na jej teren wprowadzane są elementy partykularnie konstruowanej gospodarki rynkowej. Dąży się do podnoszenia efektywności kształcenia przy wykorzystaniu zabiegów charakterystycznych dla sfery biznesu. W wyniku tego pojawia się w szkole nadmierna koncentracja na realizacji odgórnie narzuconych dyrektyw i ciągle zmieniających się przepisów. Wielu nauczycieli, ulegając wpływowi i naciskom zewnętrznym, obiera administracyjne ukierunkowanie swej pracy, co objawia się przywiązywaniem dużej wagi do bezwzględnego realizowania tego, co nakazane i podlegające ciągłej kontroli. Jednym ze skrupulatnie realizowanych wymogów jest dbałość o to, by uczniowie osiągnęli wysokie wyniki w testach zewnętrznych. Przekonuje to, jak ważna stała się dla ich praktyki zawodowej standaryzacja pomiaru osiągnięć nauczania i uczenia się uczniów, przy równoczesnej marginalizacji istotnych i bezspornie pożądanych komponentów edukacyjnych, takich jak indywidualizacja, podmiotowość itd. Tekst prezentuje niewielki obszar prowadzonych przeze mnie analiz wywiadów swobodnych z nauczycielami opisującymi to, czego doświadczają w swej codzienności zawodowej.

Słowa kluczowe: *nauczyciel, podporządkowanie, neoliberalizm w edukacji, egzaminy, testy*

Edukacja uwikłana politycznie i ekonomicznie

Badacze oraz teoretycy pochylający się nad kształtem naszej rodzimej edukacji z niepokojem spoglądają na praktyki, których konsekwencją wydaje się postępująca

dehumanizacja polskiej szkoły. Istota tychże praktyk związana jest z przemycaaniem racjonalności ekonomicznej na grunt edukacji. Owa racjonalność nakazuje asymilowanie ze sfery komercyjnej do edukacji praktyk związanych z dążeniem do obniżania nakładów z równoczesnym podnoszeniem jakości uzyskiwanych rezultatów. Kierowanie się nią sprowadza instytucje edukacyjne do rangi przedsiębiorstw usługowych, w których prymat wiodą reguły myślenia i zarządzania charakterystyczne dla sfer biznesowych, dających przyzwolenie spoglądania na człowieka jedynie przez pryzmat kapitału (Szkudlarek 2001, s. 182). Ma to swoje konsekwencje dla wszystkich podmiotów edukacyjnych, a szczególnie brzemienne wpływa na losy uczniów i praktyki zawodowe nauczycieli, którzy – zdaniem B. Śliwerskiego – stają się grupą ulegającą zniewoleniu (Śliwerski 2010, s. 77). Poddawani ogólnym naciskom, ciągłej inwigilacji (podważającej ich kompetencje, autorytet i świadczącej o braku zaufania) i manipulacji rezygnują z bycia niezależnym „reżyserem” sytuacji dydaktyczno-wychowawczych w szkole. Tym samym wyzbywają się własnej podmiotowości zawodowej i skupiają się na wdrażaniu ogólnych ustaleń oraz realizacji wskazywanych założeń. Podporządkowują swą działalność standardom, które ustala się poza edukacją i które są związane z ideologią *rynkowego* (ekonomicznego, nie pedagogicznego) liberalizmu (Szkudlarek 2001, s. 168) czy też neoliberalizmu – dominującej ideologii globalnego kapitału, polityczno-ekonomicznego paradygmatu, swoistej „monokultury” (Potulicka 2010, s. 39). Wpasowując się w te standardy, nauczyciele stają się wykonawcami usług edukacyjnych, podczas gdy uczniowie i ich rodzice konsumentami na rynku edukacyjnym (Śliwerski 2003, s. 334–335). Wszystko to przebiega na gruncie utrzymującego się niezmiennie statusu szkoły jako instytucji traktowanej w sposób instrumentalny, (...) *jako środek dla realizowanych interesów przez inne podmioty życia społecznego, indywidualnego i funkcjonowania naszego państwa* (Śliwerski 2015).

Ideologia neoliberalna wniosła w rzeczywistość szkolną „standardy” nauczania mające przyczynić się do podniesienia jakości kształcenia i pozwolić na zobiektywizowane ocenianie rezultatów osiągniętych przez uczniów. Narzędziem do tego mają być standaryzowane testy, umożliwiające porównywanie osiągnięć pojedynczych szkół i okręgów szkolnych. Wprowadzona została więc praktyka nasilonej kontroli i rozliczania szkół z pominięciem toczącego się dyskursu edukacyjnego oraz ignorowaniem pedagogicznych kosztów standaryzacji, co należy wiązać zarówno z wywieranym bezpośrednim wpływem na procesy nauczania i uczenia się, jak i z pomijaniem głosów profesjonalnych ekspertów oraz marginalizowaniem kwestii etycznych w edukacji (Potulicka 2010, s. 177–183). Szkolnictwo traci możliwości demokratycznego zarządzania, a praktyki nauczycielskie odsłaniają motywację przetrwania i uległości wobec struktur władzy. Nauczyciele ustępują naciskom ekonomicznym i nie udaje się im unikać takich zagrożeń jak nadmierne koncentrowanie się na parametryzacji jakości pracy szkoły i efektów kształcenia, bezrefleksyjne zabieganie o osiągnięcie wskazanych efektów nauczania itd. Prowadzone przez B. Zamorską badania pokazują, że obrane przez nauczycieli sposoby radzenia sobie z problemami szkolnymi niejedno-

krotnie powielają wzór bycia sprawnym urzędnikiem i wiążą się z ograniczaniem swojej roli do ram instytucjonalnych (Zamorska 2008, s. 155–157). Niektórzy spośród nich absorbują przekonanie, że egzaminy zewnętrzne mogą stać się instrumentem podnoszenia efektywności procesu kształcenia. Tymczasem, jak zauważają przyglądający się szkole badacze, pełnią one głównie funkcję selektywną, wspieraną specyficzną racjonalnością ekonomiczną, narzucającą przeświadczenie o tym, że status społeczny jednostki uzależniony jest od jej udokumentowanych osiągnięć edukacyjnych. Tak ukierunkowane myślenie zawęża funkcję szkoły (Szyling 2008, s. 225) i sprowadza pracę nauczyciela do świadczenia usług w przedsiębiorstwie działającym na wolnym rynku.

Odślonięte dzięki penetracjom naukowym nauczycielskie sposoby postrzegania szkoły i praktyk edukacyjnych potwierdzają tezę, że edukacja stała się towarem, choć jeszcze *nie dość utowarowionym* (Szkudlarek 2001, s. 172). Racjonalność ekonomiczna nakazuje więc wprowadzanie pewnych nienaturalnych dla sfery edukacji praktyk, czego przykładem może być uruchamianie elementów konkurencji pomiędzy instytucjami. W opinii T. Szkudlarka dzieje się tak dzięki temu, że „wartość szkoły” (będąca ekwiwalentem pieniądza) mierzona jest wynikami osiągnięć uczniów (w większości są to wyniki standaryzowanych testów), czy też (...) *określana jako predykat szans absolwentów w ubieganiu się o miejsce w wyższych instytucjach edukacyjnych* (tamże, s. 177). Na bazie tych osiągnięć tworzone są rankingi szkół. Nie uwzględnia się w nich kryteriów natury pedagogicznej (jakość kadry, innowacyjne koncepcje programowe, odpowiednie metody nauczania itd.), ale absolutyzuje się wskaźniki *wartości końcowej „produktu edukacyjnego”*, wyrażane poprzez statystyczne wyniki egzaminów lub odsetki młodzieży dostającej się na wybrany kierunek studiów (tamże, s. 177–178).

Zdaniem Z. Kwiecińskiego doszło wręcz do stworzenia pewnych specyficznych rynków edukacyjnych. Jednym z nich jest rynek merytokratyczny (Kwieciński 2000, s. 191–192), obliczony na selekcję i tworzenie elit (Melosik 2008, s. 9). Wyłonione najzdolniejsze jednostki mają w przyszłości stanowić trzon kierowniczy w sferze ekonomicznej, politycznej i społecznej. Obok wskazanego rynku funkcjonuje również rynek alternatywny, oferujący system płatnych szkół niepublicznych. Rynek ten z racji swej specyfiki wyklucza powszechność dostępu. Oferuje bogatszy wachlarz ofert edukacyjnych od rynku publicznego, czyniąc to za odpowiednią opłatą. Z reguły wstęp do niego mają jednostki dobrze sytuowane z uwagi na pozycję społeczną i zawodową rodziców.

Istnienie wskazanych rynków edukacyjnych, obok innych, tj. rynku doraźnej koniunktury, pozorów i szarej strefy, pogłębiają nierówności i reprodukuja istniejące struktury społeczne. Zjawisko to zostało dobrze scharakteryzowane przez P. Bourdieu i J.-C. Passerona, którzy przeanalizowali i opisali specyfikę działania mechanizmów reprodukcji przez system oświatowy. W opinii autorów klasy wyższe dla utrzymania swego społeczno-politycznego panowania powierzają systemowi szkolnemu zadanie

wcielania kultury uprzywilejowanej i prawomocnej. Za niekwestionowanym autorytetem szkoły oraz ugruntowaną kulturą skrywa się subtelny mechanizm przemocy symbolicznej i reprodukcji.

P. Bourdieu twierdzi, że świat społeczny na wiele sposobów przywołuje do porządku i generalnie *jesteśmy myślani* przez państwo. Tworzeniu się państwa zawsze towarzyszy tworzenie się *pola władzy*, które można utożsamiać z przestrzenią gry. W niej to (...) *posiadacze kapitału (różnych typów) walczą przede wszystkim o władzę nad państwem, to znaczy o kapitał państwowy dający władzę nad różnymi rodzajami kapitału i ich reprodukcją (zwłaszcza poprzez instytucję szkoły)* (de Certeau 2008, s. 57). Organy szkolne wydatnie przyczyniają się więc do reprodukcji i dystrybucji kapitału kulturowego, a przez to do reprodukcji struktury przestrzeni społecznej (Bourdieu 2008, s. 29–32). Rządzą tym skrajnie złożone mechanizmy, które sprawiają, że kapitał podąża ku kapitałowi i że struktura społeczna ma tendencję do trwania. W myśl francuskiego socjologa, (...) *szkoła jest miejscem konsekracji ustalającym trwale, a często ostateczne, różnice między wybranymi a wyeliminowanymi (...)* (de Certeau 2008, s. 95).

Państwo stoi na straży tychże praktyk, ustalając i narzucając jednostkom potoczne formy oraz kategorie postrzegania i myślenia. Standaryzuje społeczne ramy patrzenia na rzeczywistość oraz państwowe formy klasyfikacji. Doprowadza to do generowania dogodnych warunków sprzyjających tworzeniu i uzgadnianiu *habitusów*, będących (...) *fundamentem konsensu co do zespołu podzielanych oczywistości należących do zdrowego rozsądku* (tamże, s. 96). Można zapytywać w tym miejscu, czy to nie aby zdrowy rozsądek każe nam traktować jako pewną naturalną kolej rzeczy na przykład to, że córka lub syn wziętego adwokata kończąc „dobre szkoły” (przykładowo te osadzone w rynku alternatywnym), ma również duże szanse zostać dobrym prawnikiem? Dziwić się natomiast, kiedy okazuje się, że jedno z nich nie zdało matury i nie ukończyło studiów. To *habitus* jako *zmysł praktyczny*, który – według P. Bourdieu – ma każdy człowiek, sprawia, że pewne elementy rzeczywistości społecznej postrzegamy w określony sposób. Dzieje się tak, gdyż stanowi on zasadę generującą, trwale zbudowaną z improwizacji ujętych w reguły i dokonującą reaktywacji sensu zobiektywizowanego w instytucjach (Bourdieu 2008, s. 77–80). Jako struktura umysłowa, tkwiąca we wszystkich umysłach socjalizowanych w określony sposób, ma jednocześnie charakter jednostkowy i zbiorowy. Stanowi także milczące prawo (*nomos*) określające postrzeganie świata i wszelką praktykę, podstawę konsensu co do świata społecznego, podstawę zdrowego rozsądku (Bourdieu 2009, s. 104).

Wprowadzanie racjonalności ekonomicznej do szkół wydaje się sprzyjać opisywanemu przez P. Bourdieu zjawisku reprodukcji. Przykładem może być zauważone przez teoretyków swoiste działanie wygenerowanych i krystalizujących się rynków edukacyjnych, które powoduje, że jednostki z różnych przyczyn uprzywilejowane (społecznie, finansowo, intelektualnie itd.) zyskują jeszcze większą przewagę nad tymi,

które napotkały na swej drodze pewne bariery i problemy (niepełnosprawność, trudna sytuacja rodzinna i społeczna itp.). Tworzone rankingi szkół są dowodem nie tylko na traktowanie ucznia jako towaru, ale stanowią narzędzie selekcji i społecznej segregacji (Szkudlarek 2001, s. 182). Nauczyciele, którzy poddają się tej racjonalności (bardziej lub mniej świadomie ulegając wpływom i naciskom zewnętrznym oraz akceptując administracyjne ukierunkowanie swej pracy), wyzbywają się swego prawa do zawodowej wolności, stają się narzędziem w rękach sił dehumanizujących i ekonomizujących edukację.

Nauczyciel – zdominowany, pozbawiony zawodowej autonomii

Faktem świadczącym o pozorowaniu autonomii nauczycieli, czynieniu ich raczej przedmiotem manipulacji oraz trybem w maszynierii sterowanej przez ekipy rządzące, jest to, że impulsem wprowadzanych zmian edukacyjnych na przełomie minionego i obecnego stulecia nie były oddolne inicjatywy społeczne. Zazwyczaj reformy zapoczątkowywane były przez zmieniające się elity polityczne, które zwyczajowo zastrzegały sobie prawo do nadzorowania przestrzeni edukacyjnej, dyscyplinowania czasu kształcenia i weryfikowania wiedzy. Ten ostatni obszar wiązać należy z narzucaniem konieczności nieustannego kontrolowania stopnia opanowania wiedzy przez uczniów, częstego robienia im zarówno testów wewnętrznych, jak i przystępowania do tych zewnętrznych (Melosik, Szkudlarek 2009, s. 25). Dla wielu nauczycieli istotą ich pracy stała się więc koncentracja na przygotowywaniu uczniów do egzaminów. Fakt ten został odsłonięty przez G. Szyling, która badając nauczycieli gimnazjum, stwierdziła, że znaczna ich część dokonuje porównań swoich ocen z liczbą punktów uzyskanych przez uczniów z egzaminu zewnętrznego. Odkrywając ich zbieżność, zyskują oni poczucie trafności i adekwatności istniejącego w szkole systemu oceniania wewnętrznego z odgórnie narzucanymi standardami. W poczuciu satysfakcji z takiego stanu rzeczy odczuwają oni zadowolenie z dobrze (w ich ocenie) wykonywanej pracy. Widać, że osiągnięcia uczniów w skali klasy, czy w obrębie szkoły nie są dla nich tak istotne, jak te mierzone w skali ogólnopolskiej (Szyling 2008, s. 224). Takie i inne doniesienia z badań przekonują, że większość nauczycieli chcąc utrzymać się w polu edukacyjnym, ulega wpływom oraz naciskom zewnętrznym i zgadza się na administracyjne ukierunkowanie swej pracy. Ma to często postać bezwzględnej realizowania tego, co nakazane i podlegające ciągłej kontroli.

Zainspirowana chęcią wniknięcia w nauczycielskie rozumienie i postrzeganie rzeczywistości zawodowej, przedmiotem swoich zainteresowań badawczych uczyniłam ich codzienne doświadczenia pracy w szkole.

W latach 2013–2014 prowadząc wywiady swobodne o charakterze jakościowym (Stemplewska-Żakowicz, Krejtz 2005, s. 47) z nauczycielami szkół różnych szczebli (podstawowego, gimnazjalnego i średniego), sięgnęłam do opowieści o nauczycielskiej codzienności, aby pokazać czego doświadczają nauczyciele z ich wewnętrznej perspektywy. Chciałam wydobyć nauczycielską optykę patrzenia na dostępne im zjawiska oświatowe, spojrzeć niejako „ich oczyma” na wydarzenia mające miejsce w szkole, na podejmowane działania, na normy, którymi się kierują oraz rozpoznać znaczenia, które przypisują napotkanym zdarzeniom, procesom i strukturom swego życia (Miles, Huberman 2000, s. 10). Efektem przeprowadzanych (na terenie województw śląskiego i małopolskiego) wywiadów (trwających od półtorej do trzech godzin) było zgromadzenie obszernego materiału analitycznego w postaci nagrań, a następnie 600 stron transkrypcji wraz z notami (Gibbs 2011, s. 67) poczynionymi w trakcie badań oraz praca nad zmianą formatu danych – przejścia od kontekstu rozmowy podczas wywiadu do jej transkrypcji w formie elektronicznej.

W trakcie prowadzonych analiz dostrzegłam, że w wielu nauczycielskich opowieściach pojawia się wątek odczuwania presji i nacisku z zewnątrz. Niektórzy nauczyciele źródła tego stanu dopatrują się w najbliższym zawodowym otoczeniu i widzą je na przykład w dyrektorze szkoły. Inni natomiast stwierdzają, że wywierana na nich presja jest efektem konieczności realizowania urzędowych nakazów i przyglądania się ich pracy przez jednostki oraz instytucje autorytarnie zorientowane – w większości mówią oni o władzach samorządowych, a nieliczni o komórkach państwowych zarządzających edukacją. Jedna z moich rozmówczyń, snując swoją narrację o szkole jako miejscu swej pracy, mówi w ten sposób:

W mojej szkole i wiem, że nie tylko w mojej, coraz mniej czasu jest na faktyczne uczenie, na to dla czego zostałam nauczycielem i ponieważ coraz mniej jest uczenia w tym byciu nauczycielem, to mnie to po prostu przestaje interesować niestety. Ja muszę robić show dla urzędasów, muszę... nie wiem, robić rzeczy, które... polegają tylko na traceniu czasu, które... w zasadzie traci się na nie lekcje. (...) 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. Szkoły muszą z sobą rywalizować, muszą uczniów do siebie... muszą być pikniki, a przed piknikami musi być tygodnie przedmiotów humanistycznych, matematyczno-przyrodniczych, muszą być... konkurs goni konkurs.

Słowa nauczycielki odślaniają frustrację spowodowaną brakiem zadowolenia ze swej sytuacji zawodowej. Można powiedzieć, że ocenia ona ją jako trudną i nienaturalną, związaną z koniecznością dokonywania zmiany rozumienia istoty i sensu patrzenia na swój zawód, na związane z nim obowiązki, powinności oraz cele. Nauczycielka nie godzi się mentalnie (tylko mentalnie, bo w innym miejscu narracji jednak przyznaje, że podejmuje nakazywane czynności) na zmianę swojego sposobu myślenia o zawodzie nauczyciela, nie chce zrezygnować ze stawiania na pierwszym planie

uczniów. Należy do grupy badanych, w zasięgu percepcji których znajdują się przemocowe działania sił zewnętrznych, usiłujących wymóc na szkole i nauczycielach określone wzorce postępowania. Odwołując się do teorii P. Bourdieu, można powiedzieć, że dostrzegają oni przemoc symboliczną (polegającą między innymi na uzgadnianiu i wpływaniu na struktury poznawcze *agensów* – jednostek osadzonych w danym polu, na ich wzorce postrzegania określonych zjawisk i rzeczy) stosowaną wobec nich i instytucji, w której pracują. Widząc mechanizmy rynkowe, dehumanizujące szkoły i nie podnoszące wartości działań edukacyjnych, a jedynie zmuszające je do podejmowania ze sobą niezdrowej rywalizacji, nie potrafią jednak przeciwstawić się im w sposób czynny. O zewnętrznych wpływach, ukierunkowanych na sterowanie jej pracą, świadczą dalsze słowa nauczycielki:

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.

Opinia nauczycielki odsłania jej rozumowanie oraz podejmowane na jego podstawie działania. Poddaje się ona narzucanym standardom pracy z uwagi na chęć trwania w polu edukacyjnym. Choć z ironią w głosie mówi o stworzonej konieczności dbania o atrakcyjność szkoły, to – mówiąc językiem francuskiego socjologa – wie, jak powinna grać, aby utrzymać się na rynku edukacyjnym (Bourdieu 2008, s. 74). Można powiedzieć, że należy do grupy „świadomych graczy”, którzy dostrzegają stosowane wobec nich zabiegi siłowe oraz nienaturalność (w sensie edukacyjnym) i nieadekwatność pojawiających się w szkole działań. Pomimo to poddają się wzorcom administracyjnego sterowania swoją pracą. Dokładają wszelkich starań i wysiłków, aby ich uczniowie jak najlepiej zdali egzaminy zewnętrzne, o czym będzie mowa dalej. Pozwalają „przywoływać się do porządku” przez istniejące struktury władzy, przyswajają potoczne formy i kategorie postrzegania, myślenia, rozumienia i pamięci, a także państwowe formy klasyfikacji (de Certeau 2008, s. 95–97).

Wielu nauczycieli zwraca uwagę, że szkoły często organizują dni otwarte, imprezy okolicznościowe, pikniki szkolne itp., na które zapraszani są przedstawiciele lokalnych władz samorządowych, a także rodzice. Organizuje się dla nich swoisty pokaz atrakcyjności szkoły, zachęca i przekonuje, że dzieci mają stworzone optymalne warunki rozwoju, co dobrze rokuje ich przyszłość. Dzięki takim zabiegom szkoła zaczyna przypominać arenę cyrkową. Organizowane jest przedstawienie, zapraszana jest publiczność, która ogląda popisy wyćwiczone i wyreżyserowane, niemające nic wspólnego z codzienną rzeczywistością. Na pięknie przygotowanej i oświetlonej scenie występują głównie postacie dające popis niezwykłych i niemożliwych do osiągnięcia w codziennych warunkach umiejętności. Jest linoskoczek, są akrobaci, zwie-

rzęta i treser, wskazujący im miejsce siedzenia, dający sygnał, kiedy mają biec czy przeskoczyć przez przeszkodę. W końcu jest i zadowolony dyrektor, który z dumą kłania się publiczności i w nadziei na dalsze utrzymanie cyrku, zaprasza na kolejne przedstawienie – show, o którym wspomina cytowana przeze mnie nauczycielka. Sądzę, że wszyscy wiemy, co dzieje się z jej poszczególnymi aktorami, kiedy scena cyrkowa przygasa i traci swój sztuczny blask.

Omawiany wątek porusza też kolejna moja rozmówczyni, którą można identyfikować z inną grupą badanych nauczycieli – określiłam ich mianem „nieświadomych graczy”, gdyż zdają się oni nie dostrzegać źródeł tego, co napotykają codziennie w szkole. Widoczna jest u nich pewna świadomość gry, ale brak im pełnego jej oglądu. Nie dostrzegają mechanizmów i praktyk związanych z wywieraniem przemocy symbolicznej. Są przekonani, że wypełnianie wszystkiego, czego się od nich oczekuje, jest naturalną kolejną rzeczą w sytuacji pracy postrzeganej przez nich jako trudnej (nauczyciele tracą pracę, nie ma możliwości zatrudnienia w innych szkołach itd.). Uważają więc, że należy skrupulatnie wypełniać wszystkie narzucane im obowiązki – „starać się”, jak mówią, wykazywać inicjatywę i zaangażowaniem. Niektórzy z nich wydają się nawet entuzjastycznie zorientowani na wypełnianie coraz to nowych wymagań, bezkrytycznie wpisując się w strategię szkoły. W taki sposób spogląda na swoją rzeczywistość zawodową i ocenia ją nauczycielka zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej, która opowiada:

(...) był taki projekt unijny zorganizowany w którym m.in. miałam za zadanie zorganizowanie jakiegoś utworu w formie teatralnej, a więc też zrobiłam w takim... w takiej tonacji taneczno-teatralnej i... i to było właśnie w ramach tego projektu, te zajęcia. No dzieci to lubią, ja też to lubię. Ponadto też jest na pewno jakaś reklama szkoły, bo jak są jakieś występy na zewnątrz, to ten taniec, czy ta forma teatralna ma możliwość zaistnienia. Współpracujemy też ze szkołą specjalną, z przedszkolami. Tutaj na początku roku szkolnego zrobiłam takie przedstawienie „Księżniczka na ziarnku grochu” i po prostu mieliśmy repertuar, na który zaprosiliśmy szkołę specjalną i przedszkola, tak że, tak że myślę, że to są tzw. chwytły reklamowe, brzydko to nazywając.

Ostatnie słowa obnażają drzemiącą gdzieś wewnątrz wątpliwość co do adekwatności stosowanych przez nią określeń, charakterystycznych wszak bardziej dla sfery ekonomii niż edukacji. Zdaje się ona wyczuwać nieadekwatność tak określonej działalności w stosunku do istoty i idei szkoły, która nie rywalizuje o wartości głównie instrumentalne, ale raczej stara się troszczyć o takie społecznienie i inkulturację jednostki, które nie naruszają wolności żadnego z jej podmiotów. Jednakże dostrzeżone przeze mnie wątpliwości ustępują nowej racjonalności, nakazującej podejmowanie rozlicznych działań mających na celu – zdaniem nauczycielki – uczynienie szkoły atrakcyjną i konkurencyjną w stosunku do innych szkół. Uwidacznia się to w dalszej części wypowiedzi traktującej o potrzebie owych „chwytów reklamowych”:

(...) 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 związane z takimi różnymi formami aktywności edukacyjnej, tym bardziej... 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?

Kilka zdań później pojawia się opis pewnych rozwiązań organizacyjnych, koncepcji i pomysłów realizowanych w szkole z myślą o „przyciągnięciu uczniów”:

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. (...) 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... No myślę, że to coś na pewno... coś na pewno daje. (...) Na przykład zrobiliśmy też takie dwa zebrania z rodzicami, żeby zachęcić sześciolatków do przyjścia do szkoły.

Nauczycielka, będąc przekonana o słuszności podejmowanych wysiłków (aby mieć pracę, aby nie zostać zredukowaną z powodu braku uczniów), widzi swoją szansę w agitowaniu wraz z innymi na rzecz wcielania w życie zamierzeń rządowych. Zdaje się nie myśleć o tym, że ona sama i szkoła staje się przez to doskonałym narzędziem w rękach sił dehumanizujących i ekonomizujących edukację, autorytarnie narzucających pewne regulacje prawne, niekiedy wbrew woli części społeczeństwa. Podręcznym przykładem jest tutaj rozciągnięcie obowiązku szkolnego na dzieci od lat sześciu. Nie tylko ona, ale wielu spośród badanych kieruje się głównie strategią przetrwania i utrzymania się w polu edukacyjnym, przyjmując postawę uległości wobec struktur władzy (Bourdieu 2008).

W wywiadach z nauczycielami ujawniona została kategoria, której zachowania zawodowe reguluje lęk o utratę pracy. Lęk (strach) należy do podstawowych emocji ludzkich i stanowi reakcję jednostki na otoczenie. Pierwotny charakter lęku ugruntowany jest tym, że ma on służyć człowiekowi głównie do ochrony, stanowić podstawę do reakcji w sytuacji poczucia zagrożenia, niebezpieczeństwa (Turner, Stets 2009, s. 31–33). Wypowiedzi nauczycielek pokazują ich obawy i lęki:

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 tą pracę stracić, może mieć ograniczony etat. (...) I stres, stres – czy będzie ta praca, czy nie. Wiadomo goni całą szkołę. Jak jest likwidacja klas integracyjnych, to kończy się podział na grupy, automatycznie tracą godziny angielski, wuefiści i informatycy. A więc to jest tak presja też, nie?

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, starci pracę, no.

Nauczycielski lęk o pracę rodzi się na podstawie praktyk, jakie dostrzegają na co dzień w szkole. Lęk staje się ich motywacją do jeszcze większego zaangażowania w wypełnianie obowiązków. Widząc, że dyrektor szkoły i lokalne władze przywiązują dużą wagę do wyników egzaminów zewnętrznych, w większości mocniej angażują się w przygotowywanie uczniów do ich zdawania. Nauczycielka języka polskiego, ucząca w szkole podstawowej i gimnazjum, deklaruje, że sama podejmuje takie wysiłki i niemalże natychmiast przywołuje sytuację, kiedy to jej koleżanka ucząca matematyki została odsunięta od nauczania przedmiotu z uwagi na niskie wyniki jej uczniów uzyskiwane w egzaminach:

(...) 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.

W toku wywiadu z nauczycielką uwidoczniło się, że jej obawy podsycane są interpretacją zdarzenia odsunięcia koleżanki od nauczania przedmiotu, który podlega weryfikacji drogą egzaminów zewnętrznych. Postrzega ona utratę możliwości dalszego nauczania matematyki przez swoją współpracowniczkę jako konsekwencję niedostosowywania się nauczycielki do stawianych jej wymagań. Interpretacja ta prowadzi do przekonania, że ze szkół usuwa się nauczycieli, których uczniowie nie uzyskują dobrych wyników w testach. Przytoczony epizod respondentka traktuje jako przykład i przestrożę dla innych, którzy powinni wyciągnąć następujący wniosek: jeśli nauczyciel chce utrzymać się w polu edukacyjnym, to powinien dokładać starań, aby jego uczniowie uzyskiwali jak najlepsze wyniki podczas egzaminów. Mamy tu do czynienia z narodzinami nowej strategii utrzymywania się w polu edukacyjnym dzięki „uczeniu pod egzamin”. Równocześnie brakuje głębszego namysłu, refleksyjnego i krytycznego spojrzenia na zaistniałą sytuację. Odsłania się deficyt alternatyw dla działań schematycznych w szkole, za jakie należy uznać uczenie przez testy i dla testów. W ten sposób uprzedmiotawia się ucznia, wpycha w ciasny schemat oraz matrycę wiedzy

i umiejętności właściwych wszystkim, pozbawia się go prawa do indywidualizacji kształcenia oraz szans na rozwijanie intelektualnej samodzielności. Często przybiera to postać „śrubowania uczniów” na nieodpłatnych, dodatkowo organizowanych zajęciach pozalekcyjnych, na których do znudzenia wypełnia się testy i pracuje na wcześniejszych arkuszach egzaminacyjnych. Jedna z wielu pracujących w taki sposób nauczycielek opowiada, jak wiele czasu i wysiłku kosztują ją takie działania:

Jeszcze te zajęcia dodatkowe. Dzień w dzień mam jakieś dodatkowe zajęcia dla nich i nawet zostaje... przygotowuję do jakiejś olimpiady, na konkurs, albo widzę, że dziecko z czymś sobie nie radzi, to mówię mamie: „– Proszę zostaje ze mną ten i ten uczeń. Proszę przyjść o godzinę później”. I ten swój czas taki prywatny temu dziecku poświęcam, żeby mu pomóc, żeby usiąść i żeby to jakoś zrozumiał. No to czasami przychodzę, nie powiem, zmęczona i dzieci się moje śmieją, w moim domu: „– Co mama drzemka na 10 minut, 15?” I dopiero wracam do rzeczywistości.

Ta sama nauczycielka opisuje, jak w ciągu tego roku, w którym przypada egzamin trzecioklasisty, pracuje z nimi na lekcjach w każdy czwartek, aby odpowiednio przygotować ich do egzaminu:

(...) 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. Wspólnie żeśmy rozwiązywali. No i teczki miały dzieci założone na te swoje trzecioteściki, co ze mną pisały takie próbne, no i tak to wyglądało.

Przytoczona wypowiedź pokazuje, że niejako naturalnym sposobem pracy z uczniami klas trzecich na lekcji jest rozwiązywanie testów w każdy czwartek przez kilka miesięcy, a piątek poświęca się na omówienie błędów popełnianych w testach. Ton wypowiedzi wskazuje na zadowolenie, jakie odczuwa nauczycielka, mówiąc dalej o efekcie, jakim są ponadprzeciętne wyniki nauczania jej uczniów mierzonych standaryzowanym narzędziem. Autorka wypowiedzi jest przekonana o słuszności własnej strategii pracy dydaktycznej z dziećmi. Konieczność skupiania się w swej pracy na przygotowywaniu uczniów do egzaminu testowego podobnie widzi inna polonistka ucząca w gimnazjum:

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. Te wyniki są później analizowane nie tylko na posiedzeniach rady pedagogicznej, ale również i indywidualnie, więc tutaj pod tym kątem... bardzo duży nacisk jest na to kładziony. (...) 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.

Nieco odmienne stanowisko zajmuje inna nauczycielka języka polskiego w gimnazjum, która tego typu praktyki dydaktyczne postrzega jako nienaturalne i nieadekwatne. Tym samym lokuje się ona w grupie „świadomych graczy” – tych, którzy odczuwają i dostrzegają wywierane na nich naciski. Wypowiada się ona w następujący sposób:

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 na przykład 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 nefajnych 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 nefajne, 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. 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 są odpowiedzialni za egzaminy. I właśnie to jest nefajne, taki wyścig szczurów między tymi dziećmi, bo te dzieciaki to czują.

Respondentka choć nie akceptuje istniejących realiów zawodowych, to jednak nie przeszkadza jej w byciu „trybikiem w maszynie”. Deklaruje również, że starając się wykazać dobrymi efektami swej pracy, mierzonymi wynikami testów, koncentruje się na przygotowywaniu uczniów do ich wypełniania. Usiłuje zrozumieć, wczuć się w sytuację dyrektora szkoły postrzeganą jako opresyjną, a nawet usprawiedliwić jego stanowisko, wyobrażając sobie siebie w tej roli. Dzieje się tak pomimo zauważonych przez nią negatywnych skutków presji wywieranej na osobę dyrektora szkoły przez lokalnych samorządowców. Jako przykład nauczycielka podaje pojawiającą się niezdrową rywalizację pomiędzy uczniami i nauczycielami. Zdaniem innej nauczycielki przyczy-

niają się do tego niesprzyjające realia na edukacyjnym rynku pracy, który – wedle jej opinii – ma tendencję do kurczenia się:

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 zazdrosna, 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 na przykład poszła i powiedziała, że ona to wymyśliła, a pani dyrektor zachwycona, bo będzie to i to.

Zdaniem wielu badanych nauczyciele starają się „wykazywać” inicjatywą i nowymi pomysłami, traktując je jako dowód własnej aktywności i kreatywności. Ta swoista strategia pozwala – w ich mniemaniu – zwiększyć swoje szanse utrzymania się w polu edukacyjnym. Nauczyciele dążą do tego na różne sposoby. Większość z nich gotowa jest poświęcać swój wolny czas (nie tylko w tygodniu) na przygotowywanie uczniów do konkursów, olimpiad, czy też niwelować ich braki wiedzy i umiejętności poprzez indywidualną pracę z nimi. Dzięki organizacji pikników oraz innych inicjatyw na rzecz szkoły zabiegają o budowanie jej dobrego wizerunku i promocję. Wszystko to realizowane jest w poczuciu obowiązku i słuszności takiego postępowania w zaistniałych realiach, a rzadko z uwagi na możliwość samorealizacji, czy z uwagi na potrzeby samych uczniów.

Za kolejny przejaw ulegania nauczycieli w swej codziennej pracy wpływom i naciskom zewnętrznym oraz podporządkowania się nakazom administracyjnym uznać można przywiązywanie dużej wagi do bezwzględnego realizowania podstawy programowej. Jedna z nauczycielek języka polskiego w szkole średniej mówi o swoich lekcjach następująco:

(...) staram się zawsze mieć jakoś tam zaplanowane – jakąś tam notatkę napisaną, żeby coś ewentualnie podać uczniom, żeby zawsze zrealizować to, co jest w tej podstawie programowej, no bo to właśnie później jest oceniane przy maturze, ta podstawa programowa. Żeby te wszystkie pojęcia, które powinny wynikać z lekcji, żeby koniecznie się no w głowach, w zeszytach i głowach uczniów no znalazły.

Starania, o których mówi nauczycielka, koncentrują się na nauczaniu tego, co zwykle podlega weryfikacji na egzaminie (w tym przypadku – maturalnym), a co również określa podstawa programowa. Ostatnie z przytoczonych słów nauczycielka wypowiada ze śmiechem w głosie, co w mojej interpretacji należy odbierać jako wyraz poczucia (choć niemego) co najmniej sztuczności całej sytuacji, a nawet jej karykaturalności. Nauczycielka ma świadomość i wyczuwa, że tak zorganizowane nauczanie należy uznać za

niewłaściwe, bo za sprawą „mechanicznego zapisu w głowie” ucznia i w jego zeszycie treści określonych w podstawie programowej, a następnie weryfikowanych w trakcie egzaminu, następuje uprzedmiotowienie ucznia, sprowadzenie go do roli nośnika informacji. Zabiegi oraz starania nauczycielki o „zapisanie w głowach uczniów” pewnych treści, pojęć itp. wiązać należy z koncepcją transmisyjnego przekazywania wiedzy, traktowanej w sposób dogmatyczny (Rokeach, McGovney, Denny 1960, s. 182–183). Koncentracja w procesie kształcenia na takiej wiedzy pozbawia ucznia perspektyw rozwojowych, gdyż znosząc wszelkie wątpliwości, dylematy i sprzeczności, generuje jedynie oczekiwania jej przyswajania i wielokrotnego odtwarzania.

Proponowana interpretacja słów nauczycielki ma uzasadnienie w innych jej wypowiedziach. Przyznaje ona, że sporo treści do realizacji z uczniami na lekcjach języka polskiego nie pozwala na zainteresowanie ich nimi, gdyż odbiegają one znacznie od realiów ich młodzieńczego życia. Nauczycielka przyznaje, że pomimo starań niejednokrotnie ma kłopot z zainteresowaniem uczniów treściami lekcji.

No ponieważ to tak jest, że ta baza, ta literatura, to wszystko, co trzeba przerebić nie zawsze interesuje młodzież współczesną teraz, bo to jest takie oderwane, jak na przykład teraz starałam się przy „Dziadach” części III znaleźć takie odniesienia uniwersalne, żeby zawsze oni znaleźli też siebie na przykład w danym tekście, który jest sprzed czterystu lat choćby, prawda, żeby coś dla siebie też umieli znaleźć. Nie zawsze, ale myślę, że nam się udaje. Czy pewne aspekty ze swojego życia, pewne doświadczenia, żeby było to dla nich wciąż jakieś aktualne i żeby można było zainteresować młodzież. Wiadomo, że epoki literackie są różne, dlatego niektóre są bardziej przystępne dla ucznia, a niektóre zupełnie jakby oderwane już od ich codzienności.

Pomimo że nauczycielka wykazuje chęć zrozumienia ucznia, specyfiki jego cech rozwojowych i odmienności generacyjnych doświadczeń, to znajduje się w sytuacji konieczności realizacji tego, co nakazane jest podstawą programową.

Nauczycielskie narracje bogate są w opisy podstawy programowej jako czegoś bezwzględnie obowiązującego i koniecznego. Jedna z nauczycielek zintegrowanej edukacji nie widzi innego wyjścia oraz możliwości odstępstwa od tego, ponieważ dyrektorka szkoły systematycznie kontroluje dzienniki, sprawdzając zgodność tematów lekcji z podstawą programową. Inna rozmówczyni pracująca w gimnazjum mówi o niemalże obsesyjnym przywiązywaniu do wytycznych programowych praktyk, które prowadzą do zubożenia i ograniczenia wiedzy uczniów. Pozbawiają ich okazji do rozwijania krytycznego myślenia, umiejętności wykraczania poza dostępne im dane, możliwości poszukiwania własnych, nowatorskich rozwiązań pojawiających się problemów. Respondentka opowiada:

A na moich zajęciach, tych dodatkowych z moją klasą, które mam, no to teoretycznie miało to wyglądać w taki sposób, że ja sobie wymyśliłam taki program me-

dialny, czyli realizowałam z nimi takie tematy z tego działu. Natomiast tak naprawdę to robiliśmy to, co jak gdyby wynikało z programu, prawda. A gdzieś tam, jak nam zostawał czas, to robiliśmy te dodatkowe lekcje – inne, czyli właśnie związane z mediami.

Chcąc spełnić stawiane przed nią oczekiwania, nauczycielka ucieka się do tworzenia edukacyjnej fikcji, polegającej na tym, że tylko „na niby” realizuje stworzony przez siebie, własny program medialny, a realnie skupia się na omawianiu treści programowych. Czas, który mogłaby poświęcić na budzenie czy rozwijanie zainteresowań uczniów, zostaje stracony.

Konkluzje

Prezentując niewielki wycinek analiz zgromadzonego materiału empirycznego, zmierzających do ukazania tego, czego nauczyciele doświadczają w swej codziennej pracy, chciałam ukazać niektóre sposoby rozumienia niewielkiego obszaru doświadczanej przez nich rzeczywistości zawodowej. Nawiązując także do istniejących już badań oraz opracowań teoretycznych chciałam unaocznić, że mamy do czynienia z kryzysem niezależności i autonomii pracy nauczyciela, z utratą jego profesjonalnej podmiotowości.

Z opowiadanych przez nauczycieli historii przebija ich interpretacja i rozumienie zdarzeń, sytuacji oraz ludzi, których spotykają codziennie. Z przytoczonych fragmentów ich narracji można odczytać w wielu przypadkach brak krytycyzmu wobec zastanej rzeczywistości edukacyjnej. Są wśród nich także osoby, które zastanawiają się nad nienaturalnością i toksycznością różnych form własnego uprzedmiotawiania, jednak kierując się chęcią utrzymania pracy ulegają naciskom, stosując różne strategie przetrwania. Często sfrustrowani, pozbawieni poczucia satysfakcji zawodowej i mający świadomość wysokich kosztów własnych, realizują zalecenia i wykonują nakazy. Lęk przed utratą sprawia, że poddają się narzucanej im racjonalności ekonomicznej, wyzbywają się prawa do zawodowej wolności oraz stają się narzędziem w rękach sił dehumanizujących i ekonomizujących edukację.

Bibliografia

- BOURDIEU P., 2008, *Zmysł praktyczny*, przeł. M. Falski, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- BOURDIEU P., 2009, *Rozum praktyczny. O teorii działania*, przeł. J. Stryczyk, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

- BOURDIEU P., PASSERON J.-C., 2006, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przeł. E. Neyman, PWN, Warszawa.
- DE CERTEAU M., 2008, *Wynaleźć codzienność. Sztuki działania*, przeł. K. Thiel-Jańczuk, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- GIBBS G., 2011, *Analiza danych jakościowych*, przeł. M. Brzozowska-Brywczyńska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- KWIECIŃSKI Z., 2000, *Zapętlenie kwestii edukacyjnej w sytuacji gwałtownej zmiany jej kontekstu*, [w:] J. Brzeziński, Z. Kwieciński (red.), *Psychologiczno-edukacyjne aspekty przesilenia systemowego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- MELOSİK Z., 2008, *Edukacja merytokratyczna i społeczne konsekwencje sukcesu życiowego*, *Problemy Wczesnej Edukacji*, nr 1 (7).
- MELOSİK Z., SZKUDLAREK T., 2009, *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- MILES M., HUBERMAN A.M., 2000, *Analiza danych jakościowych*, przeł. S. Zabielski, Wydawnictwo Transhumana, Białystok.
- POTULICKA E., 2010, *Pedagogiczne koszty reform skoncentrowane na standardach i testowaniu*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak (red.), *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- POTULICKA E., 2010, *Teoretyczne podstawy neoliberalizmu a jego praktyki*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak (red.), *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- ROKEACH M.R., MCGOVNEY W.C., DENNY M.R., 1960, *Dogmatic thinking versus rigid thinking*, [in:] M. Rokeach (red.), *The open and closed mind: Investigation into the nature of belief systems and personality systems*, Basic Books, New York.
- STEMPLEWSKA-ŻAKOWICZ K., KREJTZ K., 2005, *Wywiad psychologiczny. Wywiad jako postępowanie badawcze*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa.
- SZKUDLAREK T., 2001, *Ekonomia i etyka: przemieszczenia dyskursu edukacyjnego*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr specjalny: *Normatywizm – Etyczność – Zaangażowanie*.
- SZYLING G., 2008, *Strategia przejścia czy przetrwania, czyli dokąd mierza ocenianie szkolne?*, [w:] D. Klus-Stańska (red.), *Dokąd mierza polska szkoła? – pytania o ślepe uliczki, kierunki, konteksty*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- ŚLIWERSKI B., 2003, *Etyczne problemy przenikania modeli zarządzania jakością do polityki oświatowej*, *Annales. Etyka w życiu gospodarczym*, nr 6.
- ŚLIWERSKI B., 2010, *Mysleć jak pedagog*, GWP, Sopot.
- ŚLIWERSKI B., *Obudzić czy zmienić polską szkołę?*, <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com>, dostęp: 11.06.2015.
- TURNER J.H., STETS J.E., 2009, *Socjologia emocji*, przeł. M. Bucholc, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- ZAMORSKA B., 2008, *Nauczyciele. (Re)konstrukcja bycia-w-świecie edukacji*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.

The administratively targeted teacher – spaces of subordination and fear

According to educational theoreticians, what is introduced into education are some elements of sectionally constructed market economy. This aims at raising educational effectiveness with the application

of procedures typical of the business sector. As a result of such undertakings, what appears in schools is the excessive focus on the implementation of top-down imposed guidelines and on the constantly changing legal regulations. Yielding to outer pressure and influence, many teachers apply the administrative direction in their work, which consists in paying a lot of attention to the absolute fulfilling of what is imposed and subjected to unceasing control. One of the meticulously fulfilled requirements is the care for learners' high scores in external tests. This proves how important the standardization in the measurement of teaching and learning achievements (with simultaneous marginalization of such significant and undoubtedly demanded educational components as individualization, subjectivization, etc.) has become in teachers' professional practice. A small section of the author's extended analyses is presented in this study in the form of free interviews with teachers who describe what they experience in their daily professional routine.

Keywords: *teacher, subordination, neoliberalism in education, exams, tests*