

Małgorzata Zalewska-Bujak

Prawdy i mity o miejscu dziecka w centrum działań nauczyciela – w perspektywie nauczycielskich narracji i teorii Pierre’a Bourdieu

Wprowadzenie

Współczesna myśl pedagogiczna wydaje się zobowiązywać nauczyciela do refleksyjnego namysłu nad szerszymi, społecznymi oraz kulturowymi wymiarami jego pracy wraz z równoczesnym emancypowaniem się z ograniczeń mentalnych i systemowych. Postulaty te wysuwane są obok takich niepokojących zjawisk, jak m.in. zdominowanie sposobu zarządzania placówkami oświatowymi przez „ideologię rynkowego liberalizmu” oraz zbytne koncentrowanie się na standaryzacji pomiaru osiągnięć nauczania i uczenia się uczniów (Michalak, 2007, s. 124). Wyzwała to w nauczycielach poczucie rozdarcia między pozytywistyczną ideą i przekonaniem o słuszności pracy u podstaw (Kędzierska, 2008, s. 155) podpowiadającym trudzenie się na rzecz rozwoju uczniów pomimo niekorzystnych realiów środowiskowych a byciem zobligowanym do przestrzegania odgórnie narzuconych przepisów edukatorem tkwiącym w określonym systemie i podlegającym jego zasadom (Rutkowiak, 2010a, s. 222). Wydaje się, że nauczyciele tracą również ważny w ich profesji azymut (ściśle powiązany z osobą dziecka jako głównym podmiotem ich działań) na skutek zderzania się trudnych do pogodzenia wymagań – nadal oczekuje się od nich bycia ostoją wartości humanistycznych w szkole (co wiąże się na przykład z rozwojem swoistych zdolności oraz indywidualnego potencjału ucznia) wraz z równoczesnym byciem zaprogramowanym i pracującym pod presją nadzoru urzędnikiem. W sytuacji deficytu istnienia jednoznacznych drogowskazów ideowych oraz braku wykształconych umiejętności ich krytycznego i merytorycznego rozpoznawania w sferze edukacji zwykli oni skłaniać się

ku administracyjnemu ukierunkowaniu swojej pracy (Rutkowiak, 2010b, s. 231). Kierując się chęcią zachowania własnego zawodowego umiejscowienia, dostosowują się między innymi do biurokratycznych wytycznych i poszukują strategii działań pozwalających dopasowywać się do oczekiwań społecznych.

Należy dodać, że jednocześnie, tak jak innym członkom globalnej społeczności, towarzyszy nauczycielom cywilizacyjna obawa przed „zostaniem w tyle” (Bauman, 2012, s. 29) oraz potrzeba niejako „nadażania” za szybko zmieniającymi się realiami. Obawiając się utraty możliwości „brania udziału w grze” czy też wykluczenia i braku powrotu do niej, skłonni są wypełniać stawiane im wymagania.

Nakreśloną tu sytuację charakteryzuje i tłumaczy teoria Pierre’a Bourdieu, której elementami posługuję się w analizach i interpretacjach dziewiętnastu wywiadów swobodnych (Stemplewska-Żakowicz, Krejtz, 2005, s. 53) – inaczej pogłębionych (Konecki, 2000, s. 169) – o charakterze jakościowym, przeprowadzonych (w latach 2013–2014) z nauczycielkami szkół różnych szczebli: podstawowego, gimnazjalnego i średniego¹. Ze względu na to, że analizy te znacznie przekraczają możliwość całościowego ich zaprezentowania w niniejszym tekście (będzie to miało miejsce w dużo szerszym opracowaniu²), ograniczam się w nim do pokazania niewielkiego obszaru interpretacji przeżytych doświadczeń moich rozmówczyń. Moją intencją jest ukazanie w ich świetle, że na skutek wcześniej charakteryzowanych (w sposób dość zdawkowy wobec zrozumiałych ograniczeń) realiów badane osoby zdecydowały się na odstępstwa od stawiania dziecka w centrum swoich zawodowych działań na rzecz odgórnie narzucanych dyrektyw.

Stosując wskazaną perspektywę teoretyczną do interpretacji tego, co nauczycielki odsłoniły w opowieściach o swych codziennych doświadczeniach zawodowych, przyjąłam, że przynależąc do społeczeństwa i podlegając jego prawom, biorą udział w grze³. Ich profesjonalne umiejscowienie wiąże się z funkcjonowaniem

1 Wybór tej drogi gromadzenia danych podporządkowany był celowi ukazania tego, czego doświadczają nauczyciele z ich wewnętrznej perspektywy. Czyniąc swoim przedmiotem zainteresowań codzienne doświadczenia zawodowe nauczycieli, usiłowałam wydobyć nauczycielską optykę patrzenia na dostępne im zjawiska – m.in. 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). W wyniku przeprowadzonych badań (na terenie województw śląskiego i małopolskiego) zgromadziłam obszerny materiał analityczny – pierwotnie w postaci nagrań, a następnie sześciuset stron transkrypcji wraz z notami (Gibbs, 2011, s. 67).

2 W sposób całościowy i obszerny przedstawione wycinkowo w tym tekście analizy i interpretacje zgromadzonych danych ukażą się w publikacji mojego autorstwa zatytułowanej *Nauczyciel w polu szkolnym – w świetle teorii Pierre’a Bourdieu i nauczycielskich narracji*.

3 Pojęcia zaczerpnięte z teorii Bourdieu zapisuję kursywą ze względu na przyjęcie takiego ich znaczenia, jakie nadał im teoretyk.

w *polu* edukacyjnym, a dokładniej – w przestrzeni szkolnej. W świetle teorii Bourdieu wszyscy członkowie danego *polu* dysponują *habitusami* – wcielonymi w trakcie socjalizacji strukturami mentalnymi, zasadami, które umożliwiają im tworzenie i organizowanie określonych praktyk, oraz przedstawieniami, dzięki którym mogą rozpoznawać i rozumieć otaczającą ich rzeczywistość, a także działać na ich podstawie (Bourdieu, 2009, s. 34). To rzeczywistość generuje te trwałe dyspozycje (*habitusy*), a właściwie (jak pisze 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) [...]” (Bourdieu, 2008, s. 74), tworząc struktury obiektywnie odpowiadające tym warunkom i „w pewnym sensie uprzednio już przystosowane do stawianych przez nie wymogów” (Bourdieu, 2008, s. 74).

Postrzegając moje rozmówczynie jako członkinie *polu* edukacyjnego, założyłam, że są w posiadaniu minionych doświadczeń społecznych pozwalających im na odnajdywanie się w nim i ułatwiających identyfikowanie się z jego logiką (Krzychała, Zamorska, 2001, s. 31). Wykorzystując koncepcję *habitusu*, zamierzam opisać dialektyczną zależność pomiędzy obiektywnymi warunkami a indywidualnymi doświadczeniami badanych oraz dokonać próby wycinkowej rekonstrukcji dyspozycji działających nauczycieli. Pokazując niewielki obszar przeprowadzonych analiz, chcę także odsłonić jeden z nauczycielskich sposobów (*strategię*) utrzymania się w *polu* edukacyjnym – „uczenie pod testy” i „uczenie przez testy”.

Dzieciństwo nauczycieli i *habitus* jako podstawa ich działania

Odsłony nauczycielskiego *habitusu* miały miejsce w różnych momentach opowieści o codziennych doświadczeniach zawodowych moich rozmówczyń. Jednakże najdobitniej dawał on o sobie znać wtedy, kiedy rozpoczynały one swoje narracje i opowiadały, jak zostały nauczycielkami. Wówczas często powracały do czasów dzieciństwa oraz przywoływały obrazy doświadczeń z domu rodzinnego i szkoły. Ta werbalna retrospekcja dokonywana przez badane osoby pozwoliła dzieciństwo – jako czas nabywania bezpośrednich i osobistych doświadczeń przez człowieka – uczynić istotną kategorią analityczną. Przyjmując teoretyczną optykę Bourdieu, mogłam na nie spojrzeć jako na kluczowy okres kształtowania się systemu percepcyjnych i działaniowych dyspozycji człowieka (*habitusu*), niezwykle silnych, gdyż pierwotnych – czas, w którym jednostka wciela to, co społeczne (Bourdieu, 2006, s. 237) i charakterystyczne dla danej zbiorowości, aby dalej mogło stać się jej swoistym punktem odniesienia dla budowania własnych nadziei i aspiracji (Baert, Carreira da Silva, 2013, s. 37).

Waga pierwotnych doświadczeń z dzieciństwa tkwi w tym, że stanowią one podstawę odniesienia dla kolejno pojawiających się doświadczeń, równocześnie

łącząc się z istniejącymi już opisami aktów poznawczych i wytwórczych innych ludzi, które wcześniej obdarzone zostały akceptacją społeczną (Bourdieu, 2008, s. 74; Stemplewska-Żakowicz, 1996, s. 49). Człowiek w dzieciństwie niejako odzwierciedla społeczno-kulturową wersję rzeczywistości (Smolińska-Theiss, 2015, s. 43), jednocześnie będąc osadzonym w jej indywidualnym wymiarze (np. rodzinnym). Kategoria dzieciństwa nabiera więc cech kształtujących jednostkę, jej wzorce postrzegania i działania, a czyni to, opierając się na organizowanych doświadczeniach i wywieranych wpływach. W niniejszym opracowaniu patrzę na odsłaniane w wywiadach przez nauczycielki doświadczenia z dzieciństwa jako na źródło kształtowania się określonych schematów postrzegania i szacowania rzeczywistości (ludzi, zdarzeń itd.) oraz tworzenia się wzorców działania.

Przywoływane doświadczenia z dzieciństwa w przewadze miały charakter szkolny. Na podstawie opowiadanych sytuacji i epizodów z tamtego okresu można powiedzieć, że zdecydowana większość badanych doznała autokratycznej organizacji przestrzeni szkolnych doświadczeń w dużej mierze za sprawą autorytaryzmu pedagogicznego nauczycieli, którzy wykorzystując instrumenty behawioralne, próbowali zdominować swoich uczniów i sprawić, aby byli posłuszni, skłonni do pożądanых zachowań i działań w większości nakierowanych na przyswojenie sobie podawanej przez nauczycieli wiedzy. To pojawiająca się w wielu narracjach dyscyplina zaprowadzana przez wychowawców moich rozmówczyń miała wyzwać pożądaną gotowość do podporządkowania się im oraz ustalonym normom, do panowania nad sobą i kształtowania potrzebnych do tego nawyków⁴, czego ilustrację stanowią poniższe fragmenty ich wypowiedzi:

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 [...] 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.

Ja to też z własnego doświadczenia wiem, jak w szkole jednak było yyy i pewni nauczyciele, to już takie legendy krążyły w szkole o tych nauczycielach, no to wiem nawet, jak ja szłam do odpowiedzi, to nagle wszystkie wiadomości, które miałam, gdzieś ulatywały.

4 O takim wymiarze szkolnej dyscypliny mówi B. Śliwerski w książce zatytułowanej *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej* (Śliwerski, 2015, s. 260–261).

siedziało trzydziestu uczniów i nauczyciel miał nad nimi jakąś władzę i mógł z nimi dojść do ładu.

Kiedyś dzieci przychodziły do szkoły bardzo zdyscyplinowane i też inaczej się nauczyciele zachowywali. Były grzeczne bardzo.

Stykając się w przeszłości z autorytarną naturą szkolnych praktyk, nauczycielki nie miały okazji do ukształtowania wspólnej perspektywy dziecka i osoby dorosłej (Stemplewska-Żakowicz, 1996, s. 23) oraz wzajemnego uzgadniania ładu społecznego szkolnego mikroświata. To na ich bazie ta druga optyka (nauczycielska) wydaje się im z reguły nadrzędna i ważniejsza, co uobecnia się w wypowiedziach narratorek:

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 przyszłam do teatru, to pani nas ustawiała w rzędzie. [...] czasami dziecko u mnie wchodzi trzy razy do sali, aż się samo przekona, ja tylko palec pokazuję [...]. Na początku były bardzo rozdarte, ale teraz już, powiem brzydko, tak się wycwaniły, że doskonale wiedzą, co można.

*cały czas muszą te dzieci jak gdyby **musztrować**, trochę ich dyscyplinować, prawda. [...] Te dzieci **trzeba dyscyplinować** [...].*

*tu [w szkole – dop. M. Z.-.B] **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.*

Mając wycucie nadrzędności swego umiejscowienia w hierarchicznym porządku relacji nauczyciel–uczeń, badane osoby za słuszne uznają więc stosowanie behawioralnego dyscyplinowania wychowanków. W świetle ich narracji dyscyplina jawi się nie tylko jako narzędzie podtrzymywania koniecznego i pożądanego ładu szkolnego, ale również jako instrument modelowania myślenia, zachowania i działania uczniów. Dzięki jej stosowaniu spodziewają się i oczekują, że uczeń zrozumie potrzebę nabywania określonej przez programy nauczania wiedzy, a o nich samych będzie myślał jak o osobach znaczących, godnych przejęcia ich punktu widzenia oraz podporządkowania się ich woli. W nauczycielskie oczekiwania wpisane jest także dostosowanie się uczniów do norm panujących w szkole oraz zachowanie do nich przystające. Rozmówczynie mają także nadzieję, że za sprawą dyscypliny uczniowie będą postępować zgodnie z ich sugestiami i podejmować aktywność związaną z przyswajaniem wskazanej im wiedzy (jak określa D. Klus-Stańska (2000, s. 125) – „po śladzie” nauczyciela),

będą przygotowywać się do lekcji i koncentrować w jej trakcie na tym, co mówi nauczyciel oraz sumiennie się trudzić:

*Bo dla mnie to jest zaburzony proces dydaktyczny, bo ja nie jestem w stanie wiedzy przekazać, jak oni nie słuchają, 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 [...].*

*wymagam; tego, żeby [...] realizowali zadania, które ja im wyznaczam, czyli **mają przyjść** przygotowani na lekcję, **mają mieć** zrobione zadanie domowe, **mają** w tej lekcji brać czynny udział i yyy [...] **mają okazywać mi szacunek jako nauczycielowi**.*

*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.*

Nauczycielki, starając się utrzymać tradycyjny model podrzędności uczniów i zachować prawo do przesądzania między innymi o słuszności podejmowanych przez nich działań, sprawiają, że nie kształtuje się uczniowskie poczucie bycia głównym podmiotem oddziaływań nauczycieli i szkoły. Wydaje się, że za ich sprawą dochodzi również do ograniczania poczucia sprawstwa (jako ważnego komponentu kształtowania się własnego „Ja” (Bruner, 2006) i właściwie zbalansowanego poczucia swej wartości i przeświadczenia o mocy działania) oraz brania przez uczniów „w swoje ręce” własnej edukacji oraz odpowiedzialności „za to, co się robi i czego się nie robi?” (Jacyno, Szulżycka, 1999, s. 101).

Moje rozmówczynie, doświadczając w dzieciństwie autorytaryzmu swoich nauczycieli oraz sytuacji szkolnych nacechowanych przymusem, obecnie powielają kształtowane wówczas habitualne wzorce nauczycielskiego traktowania uczniów oraz postępowania:

*no więc ich mobilizuję do tego, że to muszą zrobić, muszą pożyczyc, muszą, że **ja jestem tu, a oni są tu**.*

Tym samym przyczyniają się do ich dalszego przekazywania i utrwalania, ponieważ, jak one kiedyś, ich uczniowie doświadczają hierarchicznego porządku w szkole i na tej podstawie powstają u nich podobne jak u nauczycielek pierwotne struktury poznawcze i motywacyjne – *habitusy* uzdalniające do trafnego rozpoznawania tego, jak odnajdywać się w ustalonym szkolnym porządku, i tego, co dla nich konieczne lub im dozwolone. Te nabywane dyspozycje pod-

powiadają również pozycjonowanie uczniów jako istot podrzędnych względem nauczycieli i szkoły. Stawiając granice między dominującymi (nauczycielami) i zdominowanymi (uczniami), pozwalają na reprodukcję stosunków władzy i panowania jednych nad drugimi oraz zaszczepianie kolejnym pokoleniom podporządkowywania się i uległości jako postępowania naturalnego i właściwego, dającego sposobność dobrego funkcjonowania w edukacyjnych mikroświatach.

Doświadczenia pozbawiające nauczycielki w przeszłości szans na samookreślenie się w roli ucznia, które stały się ich udziałem w dzieciństwie, sprawiły także, że one same nie potrafią dzisiaj uzgadniać swoich racji z pozycji podmiotu i podporządkowują się temu, co uznają za odgórnie narzucone normy i zasady zawodowego postępowania. Niniejsza teza wypływa z dalszych analiz i interpretacji nauczycielskich narracji.

Nauczyciele ukierunkowani na realizację programu

W trakcie analiz zgromadzonych danych doszło do odsłonięcia nauczycielskich dążeń i celów. Okazuje się, że działaniom wszystkich badanych osób przyświeca głównie cel ścisłej realizacji treści przewidzianych w programach nauczania, których znajomość u uczniów sprawdzana jest drogą egzaminów zewnętrznych. Transmisję wiedzy (przekazywanej w głównej mierze przez rozmawiające ze mną kobiety za pomocą metod podających) postrzegają jako towarzyszący obecnie zawodowi nauczyciela rygor (wpisany w istniejący porządek szkolnego *polu*), który są zobowiązane przestrzegać, aby nadal móc pracować w szkole.

*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 wniośki, ja im dyktuję te wnioski, natomiast najważniejsze informacje są pisane na tablicy i one muszą być przez ucznia przyswojone [...].*

Czyli skupiamy się potem na, na takim głównym przekazie materiału i jakieś podstawowe wyćwiczenie [...].

Badane wierzą, że podporządkowując swoje zawodowe działania tej zobiektywizowanej konieczności, zachowają swoje umiejscowienie w *polu* edukacyjnym. Wysłuchane przeze mnie narracje bogate są w słowa ilustrujące ten fakt. Poniżej przytaczam fragment wypowiedzi jednej z nauczycielek, która przyznaje, że realizowane na co dzień cele wiążą się

z realizacją podstawy programowej. [...] Ja muszę się z pewnego, z pewnych zadań wywiązać i oni [uczniowie – dop. M. Z.-.B] też w związku z tym. Cele codzienne, to ta szara rzeczywistość szkolna – rozwiązywanie bieżących problemów wychowawczych, jak również systematyczny, systematyczna realizacja materiału.

Na podstawie poczynionych analiz można zatem powiedzieć, że rozmówczy nie zorientowane są pozytywistycznie (Giroux, Witkowski, 2010, s. 75) – na realizację programu nauczania, nie zaś na ucznia, którego obraz przesłania wspomniana już chęć utrzymania się w zawodzie. Ulegają więc arbitralności stawianych im wymagań odnośnie do tego, czego mają nauczać wszystkich uczniów danej klasy bez przywiązywania wagi do ich indywidualnych preferencji oraz do właściwego każdemu uczniowi potencjału i uzdolnień. Koresponduje to z opinią Klus-Stańskiej o tym, że w szkole – z nauczycielami, którzy uwierzyli⁵ w to, że są w stanie w jednym czasie nauczyć w jednakowy sposób każdego ucznia wskazanych treści – dochodzi wręcz do hamowania i marginalizowania osobistej wiedzy uczniów, zastępowania jej jałową poznawczo oraz nieadekwatną kulturowo ofertą (Klus-Stańska, 2014, s. 43). W takiej szkole nie ma miejsca również na edukację dzieci i młodzieży opartą na konstruktywistycznym wymiarze procesów poznawczych, który wymaga zmiany tradycyjnego myślenia o nabywaniu wiedzy i zrozumienia, że w uczeniu się nie chodzi głównie o odzwierciedlanie rzeczywistości, ale o jej ciągłe konstruowanie i rekonstruowanie w umyśle, o aktywne uczniowskie poszukiwanie, przekształcanie, organizowanie i interpretowanie gromadzonych danych, a więc o reorganizowanie dotychczasowej wiedzy podmiotu (Bałachowicz, 2009, s. 123), nie zaś jej schematyzowanie i usztywnianie.

Nauczycielska koncentracja na testach

Analizując nauczycielskie narracje, doszłam do przekonania, że działania moich rozmówczyń zdominowała i ukierunkowała zewnętrzna dyrektywa transmisji wiedzy przyjętej za niepodważalną i skończoną, a uzgodnionej przez powołane do tego organy elit rządzących. Dzięki temu, zdaniem M. Foucaulta, wiedza może być

⁵ Mówiąc o *illusio*, Bourdieu często używa określenia „praktyczna wiara” i wiąże je z przekonaniem (a ściślej, wiarą) ludzi o sensie własnych działań, z nadawaniem im statusu niezbędnych konieczności wpisanych w logikę działania danego *pola*. Nauczycielki, chcąc nadal przynależać do szkolnego *pola*, a mówiąc językiem francuskiego socjologa, w dalszym ciągu brać udział w *grze*, akceptują rządzące w nim reguły jako pewną od zawsze obowiązującą rutynę – w omawianym przypadku nauczania wszystkich uczniów w jednakowym czasie tych samych narzuconych treści i kształtowania podobnych umiejętności (Bourdieu, 2006, s. 145).

narzędziem utrzymywania służebności edukacji względem polityki i ekonomii oraz realizowania interesów różnych grup społecznych (Foucault, 1998, s. 29–30) i – jak się okazuje – instrumentem eliminującym w niej pierwszoplanowość dziecka. Nauczycielki ulegają także odgórnie wymuszonemu trendowi koncentrowania się na standaryzacji pomiaru osiągnięć uczniów, stworzonemu systemowi scentralizowanego rozliczania ich oraz szkoły z rygoru przekazywania ustalonej wiedzy, czego przejawem jest wyraźnie odsłonięta w ich narracjach tendencja do podporządkowywania na co dzień swej pracy „uczeniu pod testy” i „uczeniu przez testy”.

Przy czym i tak na końcu jest egzamin gimnazjalny i my z tego jesteśmy rozliczane, i taka jest prawda. Wyniki ciach, ciach, ciach.

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, znów były takie wyniki. To, to jest takie poniżające dla tego nauczyciela na przykład, jak publicznie słyszy, prawda, że nie przyczynił się pan do tego, żeby wynik był taki i taki. Kolejny raz na przykład.

Rozmawiające ze mną osoby dają świadectwo uginania się pod naporem narzucanych standardów⁶ i autokratycznych nakazów. Nie widzą innej alternatywy, jak tylko ulec presji (jak się okazuje, często bezpośrednio wywieranej przez dyrektorów placówek) związanej z osiągnięciem przez ich uczniów dobrych wyników w egzaminach zewnętrznych, a przez szkołę wysokiego miejsca w tworzonych na ich podstawie rankingach. W większości opowiadając, jak dokładają wszelkich starań, aby wyniki testowania uczniów były zadowalające (np. dyrektora lub organ zarządzający szkołą), nie zauważają, że w ten sposób niemo werbalizują swoje przyzwolenie na ocenę własnej pracy dokonywaną za pomocą instrumentalnych wskaźników. Nauczycielskie narracje obfitują w słowa typu:

Stricte pod egzamin trzeba robić to, co wymaga się na egzaminie potem.

Oni piszą dużo wypracowań i to ich wszystko przygotowuje do tego egzaminu.

Badane na lekcjach koncentrują się na tych treściach i umiejętnościach uczniów, które testowane są na egzaminach. Przy czym ich przebieg przybiera postać ćwiczenia uczniów w rozwiązywaniu zadań testowych na arkuszach

⁶ Standardy te wiążą się ze zjawiskiem wprowadzania elementów partykularnie konstruowanej gospodarki rynkowej w obszar edukacyjny (Szkudlarek, 2001; Michalak, 2007), a w szczególności z fundamentalizmem rynkowym i inkorporacją edukacji (Potulicka, 2010) wraz z jej nieustannym upolitycznieniem (Śliwerski, 2015).

egzaminacyjnych (z reguły z poprzednich lat), a więc nie ma on nic wspólnego z zaspokajaniem ich indywidualnych potrzeb poznawczych, z aktywnym, samodzielnym dochodzeniem do wiedzy i przypomina raczej proces technologiczny.

*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.*

*w każdy czwartek dzieci pisały taki próbny trzecieścik 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 zeszliśmy rozwiązywać. No i teczki miały dzieci założone na te swoje trzecieściki, co ze mną pisały takie próbną, no i tak to wyglądało.*

Motorem do temu podobnych praktyk jest znów wiara (*illusio*) nauczycielek w to, że dobre wyniki uczniów w testach pozwolą zachować umiejscowienie w szkolnym *polu*, uchronią przed utratą pracy, której groźba wydaje się nauczycielkom całkiem realna.

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.

W wywiadach nauczycielki obnażyły więc nową „metodę” pracy z uczniami na lekcjach – czy to w klasach szkoły podstawowej, czy w gimnazjum i liceum pracują z uczniami nie tylko przy zastosowaniu podręczników, ale też testów skrupulatnie gromadzonych po każdym odbywającym się egzaminie. Tą metodą uczniowie pracują także w domu (w ramach zadań domowych rozwiązują przekazane im przez nauczycielki testy) oraz po skończonych zajęciach w szkole, kiedy to wspólnie z nauczycielami w niej pozostają, aby odpowiednio przygotować się do zbliżającego się egzaminu (dzieje się tak zazwyczaj wtedy, kiedy dany etap edukacji dobiega końca i zamyka się zewnętrznym sprawdzianem). Niektóre badane nauczycielki przyznały również, że przysposabianie uczniów do testów ma miejsce na prowadzonych przez nie kołach zainteresowań i godzinach wychowawczych.

Podsumowanie

Przywołując sytuacje i epizody ze swych szkolnych lat, badane sięgnęły do doświadczeń związanych z rygiorem i dyscypliną. Opowiadając o swojej teraźniejszej codzienności zawodowej, pokazały siłę tych pierwotnych doświadczeń, gdyż kategoria dyscypliny uobecnia się jako coś naturalnego i pożądanego w nauczycielskich oddziaływaniach nakierowanych na uczniów. Wpisana niejako w *habitus* rozmówczyń stanowi instrument podtrzymywania w szkole konserwatywnie zorientowanej pedagogiki, której żywotnym elementem jest hierarchiczny układ pozycji dominujących (nauczycieli) i zdominowanych (uczniów).

Na podstawie przeprowadzonych i analizowanych wywiadów z nauczycielkami można powiedzieć także, że obnażyły w nich silne przywiązanie do wzorca nauczyciela przekazującego wiedzę. Przekaz wiedzy odgórnie ustalonej rozpoznają jako swoją powinność podsycaną rozliczaniem ich oraz szkoły z wywiązywania się z tego obowiązku. Chcące utrzymać się w *polu* szkolnym nauczycielki poddają się racjonalności w nim panującej, co przekłada się na odsłoniętą habitualną tendencję do trzymania uczniów w ryzach oraz dyrektywnego zobowiązania ich do asymilowania treści programowych. W nauczycielskich działaniach nie ma miejsca, a przede wszystkim czasu (o czym same mówią) na zakotwiczenie wiedzy ucznia w rzeczywistości, na zwracanie się ku rzeczywistym doświadczeniom poznawczym oraz ku temu, co dziecko zajmuje i pasjonuje. Oferta ogranicza się do wiedzy z góry określonej i pewnej, wskazanej głównie do zapamiętania. Daje to podstawę do powątpiewania w to, że dziecko sytuowane jest przez szkołę i nauczycieli w centrum edukacyjnych oddziaływań, a na skutek przywiązania do transmisyjnego nauczania jego status jako aktywnie poznającego rzeczywistość podmiotu wydaje się dotkliwie naruszany.

Bibliografia

- Baert P., Carreira da Silva F. (2013), *Teorie społeczne w XX wieku i dzisiaj*, przekł. S. Burdziej, Zakład Wydawniczy „Nomos”, Kraków.
- Balachowicz J. (2009), *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*, WSP TWP w Warszawie, „Comandor”, Warszawa.
- Bauman Z. (2012), *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*, przekł. P. Poniatowska, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Bourdieu P. (2006), *Medytacje pascaliańskie*, przekł. K. Wakar, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Bourdieu P. (2008), *Zmysł praktyczny*, przekł. M. Falski, Wydawnictwo UJ, Kraków.
- Bourdieu P. (2009), *Rozum praktyczny. O teorii działania*, przekł. J. Stryczyk, Wydawnictwo UJ, Kraków.

- Bruner J. (2006), *Kultura edukacji*, przekł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Universitas, Kraków.
- Foucault M. (1998), *Nadzorować i karać*, przekł. T. Komendant, Aletheia, Warszawa.
- Gibbs G. (2011), *Analiza danych jakościowych*, przekł. M. Brzozowska-Brywczyńska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Giroux H. A., Witkowski L. (2010), *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Jacyno M., Szulżycka A. (1999), *Dzieciństwo. Doświadczenie bez świata*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Kędzierska H. (2008), *Nauczyciele polskiej szkoły w poszukiwaniu samoświadomości*, [w:] *Dokąd zmierza polska szkoła?*, red. D. Klus-Stańska, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Klus-Stańska D. (2000), *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn.
- Klus-Stańska D. (red.), (2014), *Dezintegracja tożsamości i wiedzy jako proces i efekt edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, red. D. Klus-Stańska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 24–60.
- Konecki K. (2000), *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Krzychała S., Zamorska B. (2001), *Nauczyciele wobec edukacyjnej obcości – rekonstrukcja kolektywnych wzorów orientacji*, [w:] *Nauczyciel wobec różnicowań społecznych*, red. M. J. Szymański, R. Kwiecińska, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków, s. 27–64.
- Michalak M. (2007), *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli. Studium przypadków*, Wydawnictwo UŁ, Łódź.
- Miles M., Huberman A. M. (2000), *Analiza danych jakościowych*, przekł. S. Zabielski, Trans Humana, Białystok.
- Potulicka E. (2010), *Zagrożenia globalizacji: fundamentalizm rynkowy oraz inkorporacja edukacji*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 87–97.
- Rutkowiak J. (2010a), *Neoliberalizm jako kulturowy kontekst kształtowania się tożsamości współczesnego nauczyciela. Ku problematyce oporu i odporu edukacyjnego*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Rutkowiak J. (2010b), *Nauczyciel w dramacie wartości wychowawczych. Problem na pograniczu pedeutologii i ekonomii*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 229–247.
- Smolińska-Theiss B. (2015), *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*, Wydawnictwo APS, Warszawa.
- Stemplewska-Żakowicz K. (1996), *Osobiste doświadczenie a przekaz społeczny. O dwóch czynnikach rozwoju poznawczego*, Wydawnictwo Leopoldinum, Wrocław.

- Stemplewska-Żakowicz K., Krejtz K. (red.), (2005), *Wywiad psychologiczny*, t. 1: *Wywiad jako postępowanie badawcze*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa.
- Szkudlarek T. (2001), *Ekonomia i etyka: przemieszczenia dyskursu edukacyjnego*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, numer specjalny „Normatywizm – Etyczność – Zaangażowanie”, s. 165–191.
- Szymański M. J., Kwiecińska R. (red.), (2001), *Nauczyciel wobec zróżnicowań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków.
- Śliwerski B. (2015), *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.