

Sławomir Krzychała
Beata Zamorska

Nauczyciele *wobec* edukacyjnej obcości – rekonstrukcja kolektywnych wzorów orientacji¹

Centralną kategorią naszego opracowania jest przyimek *WOBEC*: nauczyciele *wobec* nierówności społecznych. Przyjmujemy specyficzne rozumienie **NIERÓWNOŚCI SPOŁECZNYCH**, nieco odmienne od perspektywy makrosocjologicznej. Analiza materiału empirycznego przekonała nas, że nauczyciele nierówności społeczne postrzegają często w kontekście radzenia lub nieradzenia sobie uczniów z wymaganiami szkolnymi, spełniania lub niespełniania oczekiwań edukacyjnych. Ten konkretny wymiar doświadczenia „szkolnej nierówności” określamy jako edukacyjną „obcość”.

Według *Słownika języka polskiego* (Biblioteka multimedialna PWN, 2002), przyimek **WOBEC** może oznaczać: (1) w (czyjejś) obecności, przy (kimś); (2) w stosunku do kogoś lub czegoś; (3) w porównaniu z czymś; (4) z powodu, z racji czegoś, dla czegoś, ze względu na coś. Przyjmujemy wszystkie te znaczenia jednocześnie, co w znacznym stopniu odpowiada przyjętej przez nas kategorii habitualnych wzorów orientacji. Stawiamy zatem pytania badawcze: (1) jakie postawy przyjmują nauczyciele w spotkaniu z edukacyjną obcością; (2) jak reagują na nią; (3) jak porównują się/utożsamiają z uczniami oraz (4) jak doświadczenie/przepracowanie problematyki nierówności wpływa na zawodową tożsamość i na postrzeganie innych wymiarów pracy w szkole.

NAUCZYCIELOM przyjrzymy się zbiorowo, jako zespołowi ludzi, którzy poprzez wspólną pracę w określonej szkole podzielają podobne doświadczenia i wypracowują zbliżone wzory orientacji, charakterystyczne dla konkretnej szkoły. Postawy *wobec* nierówności postrzegamy nie tyle jako incydentalne lub deklarowane stanowisko, ale jako utrwalony wzór orientacji.

Kategoria *wzoru* orientacji jest i teoretycznie, i empirycznie zakotwiczona w dokumentarnej metodzie badań społecznych. Określa ona zakorzenioną w praktyce i poprzez praktykę (doświadczenie) utwierdzoną perspektywę poznawczo-emocjonalną, która zwrotnie staje się przesłanką do nadawania znaczenia nowym doświadczeniom. Wzory orientacji składają się zasadniczo z dwu zasobów wiedzy pragmatycznej (Bohnsack, 2003, s. 132). Pierwszej

¹ Artykuł ukazał się w pracy: R. Kwiecińska, M.J. Szymański (red.) (2010). *Nauczyciel wobec różnicowań społecznych*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, s. 27–64.

grupie odpowiadają *schematy* orientacji, identyfikowane w badaniach jako standaryzowane i zinstytucjonalizowane reguły działania. Schematy orientacji przekazywane są poprzez bezpośrednie wytyczne, regulaminy lub zgeneralizowane zwyczaje. W naszym przypadku są to reguły i (formalne) zadania stawiane instytucji szkoły. Schematy orientacji jednak nigdy nie są realizowane w czystej postaci. Nakładają się na *ramy* orientacji, czyli uwewnętrznione, ateoretyczne, habitualne wzorce działania, nabywane w toku pierwotnej (szeroko rozumianej) socjalizacji i łączące się ze środowiskowymi uwarunkowaniami. W naszym kontekście ramy orientacji nauczycieli łączą się ze środowiskową mentalnością, przynależnością do określonego kręgu lokalnej społeczności, wynikają z profilu kapitału społeczno-kulturowego konkretnej grupy nauczycieli.

Przebieg naszych poszukiwań odpowiadał całkowicie strategii badań rekonstrukcyjnych. Najpierw analizowaliśmy dane z naszych, czasem bardzo różnych, badań, potem uogólniliśmy nasze spostrzeżenia, tworząc model czterech wzorów orientacji wobec edukacyjnej obcości.

Nauczyciele w społecznym świecie szkoły

Nauczyciele pracujący razem w określonej szkole tworzą – użyjmy tu określenia zaproponowanego przez Benitę Luckmann (1978) – *mały społeczny świat przeżywany* (kategoria *live-world/Lebenswelt* nawiązuje do prac Edmunda Husserla, Alfreda Schütz'a i Thomasa Luckmanna). Ten świat ma trzy konstytutywne cechy: jest przeżywany (doświadczany jako *ramy* orientacji), jest społeczny (wspólnie/kolektywnie podzielany) oraz jest „mały” (ma zadany instytucjonalny *schemat* orientacji).

(1) **ŚWIAT PRZEŻYWANY** zakłada wzajemne odniesienie doświadczanej rzeczywistości i systemu znaczeń: doświadczenie bycia nauczycielem kształtuje wzory orientacji, a również zwrotnie nabyte już zasoby koniunktywnej wiedzy wyznaczają styl i biegłość pracy nauczyciela. *Wiedza koniunktywna* – odnieśmy się wprost do socjologii wiedzy Karla Mannheima (1992) – oznacza wiedzę często ateoretyczną, wpisaną w działanie, opartą na praktyce, zinternalizowaną również na poziomie odczuć i doznań ciała. Przywołując z kolei teorię Pierre'a Bourdieu (2004), utożsamić możemy ją z *habituem* działającej jednostki, z pragmatycznym schematem percepcji, z cielesną i mentalną dyspozycją do określonego symbolicznego działania, z *praktycznym mistrzostwem*. „Praktyczne mistrzostwo budują «wycucie miejsca», «wycucie spraw», «wycucie granic», dzięki którym jednostka niejako intuicyjnie odnajduje właściwe sobie miejsce” (Kopciwicz, 2007, s. 73). Wiedza koniunktywna, ujawniana poprzez praktyczne mistrzostwo, przyjmowana jest jako poznawcza oczywistość, a nawet jako iluzja. „*Illusio* jako «praktyczna wiara» nauczycielek i nauczycieli jest rezultatem włączenia «ja w świat» oraz «świat w ja». Bourdieu, chcąc oddać istotę owej praktycznej wiary, stworzył teorię działania na pojęcie gry. *Illusio* odpowiadałoby więc za taki sposób bycia w świecie, czy raczej «bycia zajęтым» przez świat, który sprawia, że jednostka działająca nie może postąpić wbrew temu, ku czemu została uwarunkowana przez stawki gry społecznej. *Illusio* wiążące jednostki przekazujące i przyswajające w socjalizacyjnej grze jest tym, co sprawia, że myśli i działania obu stron owej relacji mogą być warunkowane i modyfikowane bez pośrednictwa tego, co uprzywilejowuje teoria naukowa, czyli na przykład bez pośrednictwa refleksji, rozumienia i świadomości (to nazwalibyśmy *wiedzą komunikatywną* – uzupełnienie S.K. i B.Z.). *Illusio* można nazwać dobrze ugruntowanym złudzeniem co do konieczności, słuszności i ważności działań podejmowanych przez jednostki uczestniczące w owej grze” (Kopciwicz, 2007, s. 74).

(2) Świat nauczycieli jest **SPOŁECZNY** w znacznie większym stopniu aniżeli tylko poprzez współistnienie w przestrzeni szkoły podobnych indywidualnych doświadczeń i obowiązujących formalnie dla wszystkich systemów znaczeń. Zarówno doświadczenia, jak i wzory orien-

tacji mają intersubiektywny charakter, powstają w toku społecznej historii i umożliwiają partycypację we wspólnie podzielanym świecie: „większość myślenia zakorzeniona jest w kolektywnym działaniu” (Mannheim, 1992, s. 25), a nawet „intencja widzenia i możliwość pojmowania na różnych pozycjach są uwarunkowane przestrzenią życiową, w której powstały i w której obowiązują” (Mannheim, 1992, s. 232). Podobnie przekonuje Bourdieu, zaznaczając, że *habitus* jest wytwarzany przez „obiektywne struktury społeczne” (2004, s. 45), zdeterminowany poprzez położenie w przestrzeni społecznej, doskonalony poprzez „zaangażowanie w gry społeczne” (s. 62), potwierdzany poprzez relacje z innymi.

(3) Społeczny świat przeżywany nauczycieli jest **MALY**, co nie sugeruje niewielkiego terytorium lub też znikomej liczby uczestników. Określenie „mały” wskazuje na sam w sobie ustrukturuwany fragment świata społecznego, „w obrębie którego doświadczenia pojawiają się w odniesieniu do określonych, specyficznych, zastanych i zobowiązujących zasobów wiedzy” (Hitzler, Honer, 2003, s. 99). Wielość możliwych schematów działania i wzorów orientacji zostaje zredukowana tu do ograniczonego i tematycznie określonego systemu znaczeń. Szkołę i (szerzej) system edukacji możemy uznać za taki „lokalny” system znaczeń. W obrębie tego „kawałka” świata jego wewnętrzne prawa i schematy działania wydają się „oczywiste”, jak najbardziej „na miejscu”. Szkolna perspektywa działania w kontekście szkoły przyjęta zostaje jako całkiem „normalna”, a nawet „naturalna”, bez posądzenia o tautologię.

Dookreślenie, jaka jest wewnętrzna logika szkoły i ustalenie, co stanowi specyfikę kodu edukacyjnego organizującego pracę szkoły, mogłoby być przedmiotem osobnych analiz. Dla potrzeb niniejszego opracowania przyjmijmy sugestię Niklasa Luhmanna (2002, s. 13–15): nowoczesne społeczeństwo w toku funkcjonalnej dyferencji wyodrębnia subsystemy, które przyjmują specyficzne funkcje. (Sub)system edukacji przyjął funkcje edukacyjne, a to, jakie są to funkcje, określone jest poprzez *autopietyczność* systemu: system staje się autonomiczny, samowystarczalny, zorientowany na własne funkcje i zdolny do samoreprodukcji. Klucz do zrozumienia logiki systemu edukacji tkwi w obrębie samego systemu, niezależnie od tego, czy szkole przypiszemy też pewne funkcje zewnętrzne. Szkoła – przyjrzyjmy się tylko niektórym dominującym składnikom – organizuje własne działania w czasie i przestrzeni (rytm lekcji-przerw, terytorium klasy-korytarzy wraz z przypisanymi do nich repertuarami zachowań), prowadzi nauczanie w klasach (przedmioty lekcyjne i zespoły klasowe), w rytmie roku szkolnego (poziom nauczania, grupa wiekowa), sprawdzając osiągnięcia szkolne (oceniając wewnętrznie i zewnętrznie). Wszystkie te elementy warunkują się nawzajem i uzasadniają (legitymizują). Organizacja pracy szkoły w 45-minutowe lekcje przedmiotowe uzasadniona jest potrzebą koordynacji tak złożonej instytucji; równocześnie działania nauczycieli i uczniów podporządkowane są nauczaniu w klasach przedmiotowych, w 45-minutowych „odcinkach”. Strategia oceniania ucznia (oceny częściowe, roczne, egzaminy końcowe) wynika z konieczności organizacji rocznego rytmu szkoły; i odwrotnie: podział czasu pracy szkoły i materiału nauczania na półroczne i roczne partie uzasadnić można również potrzebą formułowania ocen osiągnięć ucznia z różnych przedmiotów. Oceny mają sens jako element pracy dydaktycznej; i odwrotnie: oceny świadczą o jakości nauczania. Szkoła nie potrzebuje zewnętrznych celów dla sprawnej i trwałej organizacji. Szkoła jest w takim zakresie wewnętrznie spójna, logiczna i samowystarczalna, w jakim postrzega swoje działanie jako „typowo” szkolne.

Tę teoretyczną konstatację potwierdzają również spostrzeżenia empiryczne. Przywołajmy tu tylko jedno studium Lucyny Kopciwicz (2007). Autorka opisując logikę pola szkół „głównego nurtu” (szkół podstawowych, gimnazjum i liceum ogólnokształcącego), podkreśla, że kluczowym elementem nauczycielskiego rozumienia funkcji szkoły jest „proszkolność”. „Istotą służebnej funkcji szkoły jest bowiem przekonanie – formułowane przez badaną grupę z instrumentalnej perspektywy – o konieczności wzmocnienia w uczennicach i uczniach

sprawności gwarantujących im pomyślny przebieg kariery szkolnej. (...) ujawniają szczególną troskę o konieczność wypracowania (w przypadku jednostek jej pozbawionych) lub wzmocnienia (u jednostek, które ją nabyły w toku socjalizacji pierwotnej) tzw. proszkolnej postawy" (Kopciewicz, 2007, s. 104). Badaczka dodaje, że proszkolność tworzą sprawności, „za pomocą których wyrażałby się pozytywny stosunek do zadań stawianych przez szkołę (pracowitość, systematyczność, silna wewnętrzna motywacja do nauki, poważne traktowanie szkoły) oraz sprawności natury «wykonawczej» (skrupulatność, dokładność itp.) i «dyscyplinarnej» (niekwestionowanie autorytetu nauczycieli, kultura osobista, grzeczność itp.)" (Kopciewicz). W kategoriach Luhmanna dostrzegamy tu *autopietyczność* systemu: celem szkoły jest działanie na rzecz szkoły.

Zachowania i postawy symbolowe, które niedopasowane do wewnętrznej logiki szkoły, stawiają mniej lub bardziej bierny opór proszkolności, zakłócają płynne wykonywanie zadań i podważają instytucjonalny schemat orientacji, określić można jako edukacyjnie obce, zakażone porządkiem społecznym zewnętrznym w stosunku do szkolnych reguł gry. Edukacyjna obcość to coś więcej aniżeli tylko szkolne niepowodzenia lub trudności uczniów. Element obcości może dotyczyć samego stylu pracy uczniów, motywacji, a nawet wyposażenia rzeczowego, uniemożliwiających biegłą, dokładną i zdyscyplinowaną realizację zadań szkolnych.

Nauczyciele przyjmują w zbiorowo podzielanym *schemacie* orientacji logikę systemu szkolnej edukacji. Jest ona podstawowym punktem odniesienia, choć i tu, jak się przekonamy, niebagatelną rolę odgrywa *rama* orientacji związana z *habituem* środowiskowym nauczycieli. Nauczyciele mają za sobą z reguły takie doświadczenia społeczne (*ramy* orientacji), które pozwalają im odnaleźć się w systemie edukacyjnym (środowiskowe wsparcie aspiracji edukacyjnych, osobiste doświadczenie bycia uczniem z dobrymi ocenami, studia, awans zawodowy itd.). Sami przeszli taką drogę socjalizacji pierwotnej, która habitualnie ułatwia im identyfikację z logiką szkoły, traktują ją jako oczywistą, nie kwestionują jej. To podobieństwo socjalizacji sprawia również, że doświadczenie *małego (szkolnego) społecznego świata przeżywanego* wyznaczone jest nie tylko przez logikę systemu edukacji, ale również przez społeczną logikę pracy w konkretnym zespole nauczycieli oraz przez logikę wiedzy koniunktywnej/*habitusu*, podzielanego przez konkretny zespół nauczycieli. Każdy zespół nauczycieli doświadcza pracy w szkole na swój niepowtarzalny sposób (choć nie wbrew logice systemu edukacji) oraz wytwarza w toku tej pracy własne kolektywne wzory orientacji (choć zdarzają się też indywidualne wyjątki i niepodporządkowania).

Z uczniami jest już nieco bardziej złożona sprawa. Bywają uczniowie, którzy z różnych względów „wpisują się” przynajmniej w znaczącym zakresie, jeśli nie bezproblemowo, w logikę szkoły. Bywają jednak i uczniowie, których środowiskowe doświadczenie obce jest *habitusowi* edukacji i nie pozwala im utożsamić się z wymaganiami szkoły. Ich socjalizacja pierwotna wzmocnia odmienne sprawności i postawy. I tu zaczyna się nasze empiryczne zadanie. Przyjrzymy się sposobom, w jaki reagują nauczyciele na uczniów, dla których obca jest logika szkolnej edukacji. W obserwowanych przez nas szkołach są to z reguły uczniowie pozostawieni sami sobie wobec szkolnej nauki, z rodzin o niskim kapitale kulturowym, ze środowisk marginalizowanych. Przywołamy tu dyskusje grupowe, które przeprowadziliśmy z nauczycielami w trakcie różnych projektów badawczych prowadzonych w naszym zespole, również z udziałem studentów przygotowujących prace magisterskie. Dyskusje te moderowaliśmy i interpretowaliśmy zgodnie z zasadami metody dokumentarnej (Bohnsack, 2007; Krzychała, 2004). W metodzie tej dążymy do rekonstrukcji kolektywnie podzielanych habitualnych/koniunktywnych wzorów orientacji. Ze względu na objętość opracowania rezygnujemy z dokładnego metodologicznego uzasadnienia naszej pracy analitycznej z tekstem.

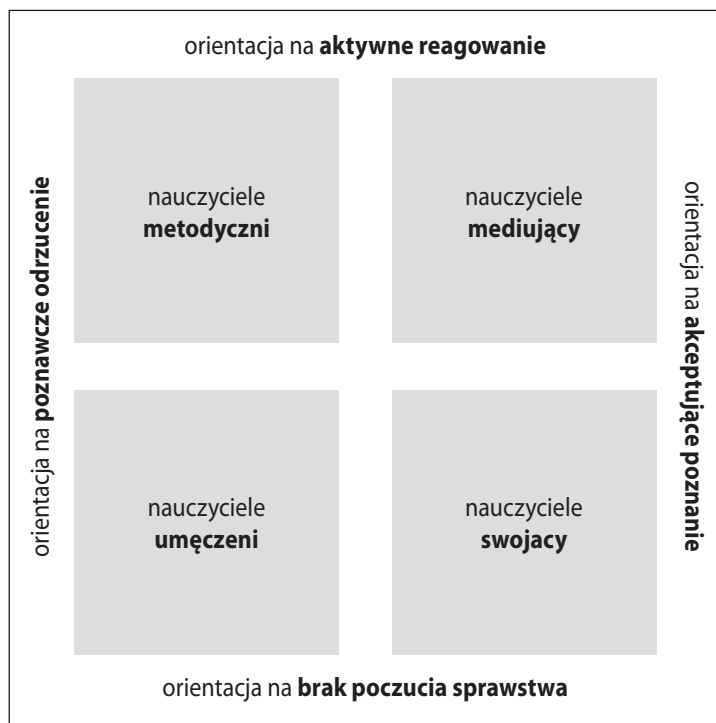
Wzory orientacji wobec edukacyjnej „obcości”

Porządkując nasze liczne materiały z dyskusji grupowych, wyodrębniliśmy cztery podstawowe typy orientacji nauczycieli wobec edukacyjnej „obcości”. Zadaliliśmy sobie również pytanie, czy w innych znanych nam przypadkach, czasem całkiem odmiennych (np. nauczycieli z elitarnej szkoły, z ogromnych „blokowisk”), rozpoznać możemy podobne procesy przepracowania problemów obcości edukacyjnej. Odpowiedź była pozytywna, choć pozostały nam do wyjaśnienia liczne niuanse, co wskazuje na pewną ogólność przyjętego podziału i możliwość jego dalszego dookreślenia. Wybraliśmy też cztery konkretne przypadki, za pomocą których omówimy poszczególne typy wzorów orientacji wobec edukacyjnej obcości. Na tym etapie nadaliśmy naszym, kontrastowo odmiennym, przypadkom wzorów orientacji robocze nazwy: nauczyciele *metodyczni*, *mediujący*, *swojacy* i *umęczeni*.

Modelowe wzory orientacji wobec edukacyjnej „obcości” różnicują się ze względu na dwie kluczowe dynamiki łączenia doświadczeń wykluczenia i wymogów szkoły (por. schemat 1). Pierwszy wymiar opisuje odmienne *poznawcze postawy* wobec edukacyjnej obcości, w zależności od tego, czy nauczyciele jako zespół traktują schemat instytucjonalnych i proszkolnych wymagań systemu edukacji jako jedyne i rozstrzygające kryterium oceny zachowań uczniów (*obcości* nie da się usprawiedliwić) lub też w zależności od tego, czy przyczyny szkolnych niepowodzeń postrzegają jako ważki problem uczniów, który nie tylko utrudnia realizację zadań szkoły, ale determinuje i blokuje całościowy rozwój uczniów (*obcość* wymaga zrozumienia):

- **Orientacja na poznawcze odrzucenie edukacyjnej obcości:** Nauczyciele *metodyczni* i *umęczeni* dostrzegają uczniów ze szkolnymi niepowodzeniami, jednak nie traktują sto-

Schemat 1: Cztery modelowe wzory orientacji nauczycieli wobec edukacyjnej „obcości”.



Źródło: opracowanie własne.

jących za nimi uwarunkowań jako równie ważnych wyznaczników wspólnej nauczycielskiej refleksji.

- **Orientacja na akceptujące poznanie obcości edukacyjnej:** Nauczyciele *mediujący i swojacy* wprowadzają (a przynajmniej chcą to uczynić) we własny zbiorowy wzór orientacji również perspektywę uczniów, traktują ją serio. Staje się ona równie znaczącym horyzontem odniesienia, niezależnie od oceny szkolnych osiągnięć.

Drugi wymiar wzorów orientacji opisuje zróżnicowane *postawy behawioralne* zespołu nauczycieli. Z jednej strony, wyodrębniamy zespoły, które przyjmują zobowiązanie do działania z uczniami doświadczającymi szkolnej marginalizacji (*obcości* nie można pozostawić samej sobie), z drugiej – znajdziemy zespoły, które nie postrzegają w zasadzie możliwości sprawczego działania i zmiany sytuacji (*obcość* jest poza kręgiem oddziaływań szkoły).

- **Orientacja na aktywne reagowanie na edukacyjną obcość:** W tej kategorii określone cechy wspólne łączą postawy nauczycieli *metodycznych* i *mediujących*. Czują się oni zobligowani do podjęcia wspólnych działań dla realizacji ważnych celów edukacyjnych, przy czym w pierwszym wypadku punktem odniesienia jest udana realizacja szkolnej edukacji przez większość uczniów „konformistycznych” wobec szkolnych wymagań, a w drugim – próba mediacji pomiędzy ważnymi dla edukatorów wartościami a możliwościami i barierami, które do szkoły wnoszą uczniowie.
- **Orientacja na brak poczucia sprawstwa wobec edukacyjnej obcości:** Nauczyciele *umęczeni i swojacy* wykonują swoje obowiązki, być może na różnym poziomie i w różnym zakresie (grupa reprezentująca w niniejszym opracowaniu typ nauczycieli *umęczonych* podejmuje wiele działań edukacyjnych i wychowawczych), jednak w dyskursie „pokoju nauczycielskiego” dominuje przeświadczenie o niewielkiej skuteczności lub braku sensu podejmowanych wysiłków. Siłą sprawczą leży w ich przekonaniu poza zasięgiem oddziaływania nauczycieli i szkoły. W pierwszym przypadku otoczenie szkoły postrzegane jest jako coraz to bardziej wrogie, w drugim – jako trwale już zakorzenione i niezmiennalne.

Niebagatelną rolę w kształtowaniu poszczególnych wzorów orientacji odgrywa interakcja instytucjonalnych i społeczno-kulturowych wyznaczników działania. Wzajemne dopasowanie się lub konflikt *schematów* orientacji nauczycieli (proszkolnych oczekiwań) oraz *habituálních* orientacji, wyznaczonych przez socjalizacyjne historie samych nauczycieli i ich środowiskowe identyfikacje, określa styl pracy pedagogicznej i postrzeganie istoty podstawowych problemów szkoły. Nie tylko formalna socjalizacja do zawodu nauczyciela, realizowana w czasie studiów i w ramach awansu zawodowego, kształtuje zawodową tożsamość zespołu nauczycieli. Nie tylko uczniowie, ale również nauczyciele wnoszą do klas lekcyjnych i do pokoju nauczycielskiego codzienną praktyczną mądrość wyniesioną z domu, środowiskowe oczywistości i *Illusio*. Rozumienie i wyczucie „obcości” edukacyjnej przez pedagogów wynika także z podobieństwa lub też odmienności uczniowskich i nauczycielskich doświadczeń społeczno-kulturowych, a nie tylko z prostego porównania osiągnięć uczniów z oczekiwaniami proshkolnymi.

Nauczyciele *metodyczni*

Prezentację poszczególnych wzorów orientacji nauczycieli rozpoczniemy od rekonstrukcji społeczno-kulturowego doświadczenia nauczycieli *metodycznych*. Podczas pierwszego spotkania jedna z nauczycielek, wprowadzając nas w atmosferę szkoły, powiedziała: *jesteśmy szkołą, która posiada pewne standardy. W miarę poznawania specyfiki tego zespołu nauczycieli i ich sposobów radzenia sobie w szkolnej codzienności przyznaliśmy, iż zacytowane zdanie można przyjąć za klucz do zrozumienia tego, co dzieje się w ich szkole.*

W wypowiedziach nauczycieli znaleźliśmy tylko dwa typy uczniów. Jedni to grzeczni gimnazjaliści, którzy *potrafią się włączyć w pracę, mają wiedzę, dobrze pracują, są uporządkowani*. Drudzy (jest ich zdecydowanie mniej) naruszają wyznaczone granice i podważają ustalony ład.

K11: ((K – nauczycielka; M – nauczyciel)) Tutaj widać, że to jest ten etap dwa lata wstecz, czyli impreza, zabawa, pośmiać się.

K3: Takie szczeniacki.

(...)

K3: | To są trzy osoby, słuchajcie.

K2: Nie, ale ja mówię jakby w zaokrągleniu. Takie sformułowania jak luźna, jazda, zagrywki uczniów, niekonsekwencja²

Zarówno ci spośród gimnazjalistów, którzy dobrze wpisują się w realizację szkolnych wymogów, jak i ci, którzy nie spełniają kierowanych wobec nich oczekiwań, podlegają temu samemu schematowi postrzegania uczniów, którzy w tym wieku nie mogą być partnerami w podejmowaniu codziennych decyzji

K3: | Tak, tak. Oni nie są jeszcze świadomi tego.

K5: | Nie, nie.

K3: Słuchajcie, bo oni tak, jak oni są w liceum to oni są już świadomi, musimy się uczyć, bo studia, na studiach musimy, bo później coś. A oni są teraz jeszcze w takim wieku, że trzeba im narzucić pewne rzeczy i oni się chętnie będą podporządkowywać temu. Natomiast dla nich ważne jest teraz, może najważniejsze, to to.

K5: | Bycie w grupie. Tak.

K3: | Natomiast my jesteśmy takimi wodzami w cudzysłowie, takimi co mają robić i co mają sobie przyswoić, tak jakby my mamy dbać o ich merytoryczność chodzenia do szkoły.

K5: | Tak.

K3: | Ale oni się nie buntują przeciwko temu, prawda?

Nauczyciele wypracowują standardy swojej szkoły. Nadają porządek życiu szkolnemu, wprowadzając jasne normy i reguły funkcjonowania uczniów, wyznaczając tym samym ścisłe ramy podejmowanych przez nich ról. W przytoczonym wyżej fragmencie dyskusji K3 uzasadnia słuszność przyjętego stylu kolektywnego działania. Uczniowie *to takie szczeniacki*, które najchętniej spędzałyby czas na zabawie, jeszcze nie wiedzą, co tak naprawdę jest życiu ważne.

² Znaki zastosowane w transkrypcji wywiadów:

Tego nie można powiedzieć

| dokładnie

podkreślam

Ko:niec

(5)

(hmmm)

((ziewając))

@tak@

P:

G:

K: M: U:

Początek sekwencji nakładającej się, wypowiedzianej równocześnie

Tekst wypowiedziany podniesionym głosem, zaakcentowany

Sylaby wydłużone

5 sekund pauzy, zawieszenie głosu

Chrząknięcia, westchnienia typu ee

Komentarze, uwagi o gestach pozawerbalnych

Tekst mówiony ze śmiechem

Prowadzący wywiad

Wypowiedzi grupy, osoby wypowiadające się wspólnie

Oznaczenia poszczególnych uczestników:
kobieta, mężczyzna, uczeń

Dlatego zadaniem, a nawet obowiązkiem dorosłych jest podejmowanie za nich decyzji oraz dopilnowanie, aby poprawnie wykonywali przydzielone im zadania.

Utworzony kolektywny porządek, z nastawieniem na realizację przyjętych założeń programowych w zakresie dydaktyki oraz spraw wychowawczych, wymaga zgodnego zaangażowania wszystkich nauczycieli. W codziennych spotkaniach, podczas wymiany spostrzeżeń na temat bieżących zdarzeń, w opowieściach o szkolnych doświadczeniach, wymienianych gestach przekazywane są zrozumiałe dla uczestników życia szkolnego wskazania aprobowanych właściwych postaw i działań. Przykładem dostarczania wzajemnie swoistych instruktaży sprawnego radzenia sobie w codziennych sytuacjach może być zarejestrowany fragment dyskusji nauczycielek:

K3: Natomiast ja wiem po języku polskim, jaką zrobiłam grandę. W grudniu. W grudniu zrobili mi coś takiego, właśnie zrobili mi coś takiego. To ja wam powiem o co chodziło. Chodziło o wejście do klasy. Oni gdzieś tam byli coś tam robili, robili zdjęcie do jakiegoś kalendarza, chłopcy. I to było chyba dwa dni przed wolnym. I wchodzą mi jak stado (fup). Ja mówię nie chłopcy proszę mi wyjść i zapukać. No to wiadomo jak to pukanie się odbyło: (dy dy dy dy dy). Proszę wyjść. Słuchajcie, nie weszli. Nie weszli do środka, usiedli na schodach i powiedziałam dobra, teraz siedzicie tutaj, zwołam panią dyrektor, pierwszy raz mi się zdarzyło, ale powiedziałam, że nie popuszczę, że ja po prostu nie pozwolę sobie ze względu na siebie i też na nich, bo to o nich chodzi, żeby zachowywali się tak jak należy.

K2: Nie słuchajcie, nie tu naprawdę trzeba ostro, bo oni naprawdę. Mam wrażenie, że oni czekają na takie sygnały. I to nie jest.

K5: No tak, tak.

K4: W sumie każdy z nich jest jakiś tam, ale jak jeden pokaże

K3: Tak. Dokładnie.

K2: No my to poprzemy, no to się zaczyna.

Przedstawiając zajście związane ze spóźnieniem się uczniów na lekcję, K3 interpretuje je zgodnie z kolektywnym wzorem orientacji, który w przypadku tej grupy nauczycieli związany jest z opisanym wyżej porządkiem opartym na zasadach wyznaczonych przez grono pedagogiczne i obowiązkiem przestrzegania ich przez uczniów. Nastawienie na prawo i konsekwencje wynikające z jego przestrzegania bądź łamania tak silnie determinuje cały zespół nauczycieli, iż nie dostrzegają innych możliwości zinterpretowania opisanej sytuacji. Zastosowane przez K3 rozwiązanie poprzez pokazanie siły i dominacji są jedynymi sposobami działań, które są dostępne w przestrzeni wspólnego wzoru orientacji. Za każdym razem, gdy w dyskusji pojawia się temat niewłaściwych, czyli obcych wobec standardów szkoły, zachowań uczniów, natychmiast nauczyciele przypominają sobie wzajemnie o konieczności konsekwentnego realizowania wspólnych ustaleń. Można powiedzieć, że sami przywołują siebie do kolektywnego porządku.

K6: Ja myślę, że to jest swoboda, na którą my im pozwalamy. Jeśli pozwalamy, żeby byli swobodni, to oni są swobodni. Natomiast, jeżeli będziemy ich trzymać (y)

K3: Tak jak się należy.

K6: Tak jak się należy po prostu to ten dystans będzie, ten dystans będzie.

Mieliśmy okazję przez wiele dni uczestniczyć w codziennym życiu wspomnianego gimnazjum. Przyglądaliśmy się szkole z różnych perspektyw i poprzez wiele pytań. Jednym ze sposobów wglądu w szkolną codzienność było poproszenie uczniów o przygotowanie reportaży zdjęciowych. Zobaczyliśmy ogromną spójność i współzależność świata nauczycieli i uczniów. Dostrzegają to również sami nauczyciele: *Klasa ma mnóstwo problemów, a oni skupili się na tym jednym.* Uczniowie dobrze wiedzą, co jest ważne dla nauczycieli oraz doskonale orientują się

w pedagogicznych strategiach działań. W rozmowach z nami, a także w przygotowanych reportażach podejmują dokładnie te same kategorie, które są kluczowe dla nauczycieli, pokazując ich kontrast. Nauczyciele są przekonani o konieczności wspólnego konsekwentnego działania, zgodnie z ustalonymi regułami. W reportażach zdjęciowych uczniowie koncentrują się na wykazaniu niedociągnięć w tej konsekwencji lub pokazują jej bezsensowność. Nauczyciele podkreślają wagę dystansu, który pomaga w zachowaniu autorytetu: *Nauczyciel wódz, autorytet, przywódca, którego uczniowie nie odważą się spoufalić*. Tymczasem uczniowie pokazują „wodzów” w groteskowych sytuacjach oraz opowiadają anegdoty związane ze śmiesznością różnych zachowań nauczycieli, którzy pilnie strzegą ustalonego porządku.

Przeświadczenie nauczycieli o *szczeniackowatym*, niedojrzałym zachowaniu uczniów, których *należy krótko trzymać*, znajduje odzwierciedlenie w reportażach uczniów. Obok zdjęć rejestrujących walkę nauczycieli o utrzymanie dyscypliny, są także fotografie miejsc i sytuacji, w których czują się w jakimś stopniu dorośli. Na terenie szkoły jest to spotkanie z osobą z obsługi, która traktuje ich przyjacielsko i poważnie. Oprócz tego są zdjęcia z rodzeństwem i rówieśnikami. Komentując zdjęcie ustawionej przed aparatem przytulonej i uśmiechniętej pary, zaznaczają *tak, tak, to jest największe. Chodzą tacy, to jest przykład, jedyny w naszej klasie, na razie*. Na zrobionym przez siebie zdjęciu drużyny piłkarskiej chłopcy domalowują sobie wąsy.

Tymczasem nauczyciele kategorię możliwej dorosłości uczniów postrzegają jedynie jako kolejną zabawę, nad którą dorośli powinni mieć pieczę. Patrzenie na pomysły dzieciaków z przymrużeniem oka oraz dyscyplinowanie ich, a nawet decydowanie o granicach zabawy jest głęboko osadzone w *habitusie* nauczycieli.

K2: A wąsy dorosłość. Symbol dorosłości.

K6: Ale pozytywne. W pozytywnym tego słowa znaczeniu, tak, tak.

M1: Dziewczynki chodzą w butach na szpilkach, pamiętam to, że się ubierają i wiadomo jak ktoś ma córkę to się tak ubiera i że ona chce być taka jak mama. Mój B. ((imię)) ubiera moje buty i wiadomo, że ja mu zabroniłem i (y) bo są drogie a.

GR: @.@

M1: A ci sobie na sali rysują, bo sami chcą mieć włosy wszędzie, prawda? °To oznaka męskości°. Nie wiedzą, że to później utrudnia życie.

GR: @(2)@

Zarejestrowaliśmy wiele sytuacji, w których nauczyciele podają uczniom gotowe sposoby poprawnych zachowań, z oczekiwaniem ich natychmiastowego zastosowania. Przykładem jest zaobserwowany moment przeproszenia za niewłaściwe zachowanie na lekcji. Podczas przerwy wychowawczyni (W) wprowadziła do pokoju nauczycielskiego niesfornego chłopca (U) i postawiła go przed obrażoną nauczycielką:

W: Wiesz, co powiedzieć Pani

U: Nie wiem o co chodzi

W: Jak to? Mówiłam ci, co powiedzieć, no...

U: Bo, ja przepraszam.

Nauczyciele wykorzystują różne pomysły w radzeniu sobie z niesfornymi uczniami. W rozmowie z wagarującym uczniem wychowawczyni wysuwa propozycję (groźbę):

Mogę cię wozić, aby cię zmusić do chodzenia do szkoły. Chcesz? Ja to zrobię. Będę u ciebie rano o 7.15 każdego dnia. Chcesz?

Rozwiązanie problemu w obu przytoczonych wyżej sytuacjach polega na przymuszeniu ucznia do podporządkowania się wymogom szkolnym. Osobiste zaangażowanie nauczycieli, a nawet gotowość do poświęceń (jak w przypadku wspomnianej wychowawczynie) w likwidowaniu trudnych, konfliktowych sytuacji wynika z zespołowo podzielanej oczywistości konsekwentnego realizowania standardów szkoły. Ten kolektywny wzór orientacji jest automatycznie uruchamiany w najróżniejszych sytuacjach niezgodności z ustalonymi wymogami edukacyjnymi. W swoim szybkim i sprawnym reagowaniu na przejawy niespełniania bądź nieradzenia sobie z oczekiwaniami szkolnymi nauczyciele ukierunkowują się na przywrócenie porządku, doprowadzenie do tego, *jak powinno być*. W dyskusjach grupowych oraz podczas indywidualnych wywiadów opisy problemów uczniów zajmują marginalne miejsce, pojawiają się jedynie przy okazji pokazania skuteczności działań wychowawczych (X wagarował, ale już nie wagaruje, Y był izolowany przez klasę, a teraz siedzi z kolegami w grupie i bierze udział w pracy zespołowej).

Nauczyciele nie unikają mówienia o trudnościach, nie bagatelizują ich, nie ukrywają, ale wychwytyją i reagują na wszystkie próby zakwestionowania szkolnego regulaminu bądź lekceważenia obowiązków. Stworzyli nawet ostateczną instancję, do której sięgają po wykorzystaniu dostępnych im środków dyscyplinowania uczniów.

Gdy rodzic nie potrafi sobie dać rady z dzieckiem, jest wzywany na komisję. Otrzymuje pouczenie. Jest to dopełnienie formalności jako ostateczny krok. Na komisji musi być rodzic, dyrektor, wychowawca, pedagog. Na początku zadawane jest pytanie uczniowi, ale jeszcze nigdy nie padła odpowiedź. Spisywany jest protokół. Wszyscy dorośli się podpisują. Rodzic jest pouczany. I czeka się, czy będzie wybryk, czy nie.

Bohaterem przytoczonej opowieści o przebiegu Komisji Wychowawczej jest rodzic. To na niego przeniesione są teraz działania nauczycieli. Obcość edukacyjna dotyczy nie tylko uczniów niepasujących do standardów szkoły, ale również ich rodziców, którzy nie spełniają wymogów stawianych rodzinom. Procedura jest podobna do tej, która jest stosowana wobec ucznia.

Dla uczniów Komisja Wychowawcza jest potwierdzeniem podziału świata na dorosłych, mających władzę i uczniów, pozbawionych głosu i prawa do własnej inicjatywy. Ich rzeczywistość możliwość podejmowania decyzji skurczona jest do podporządkowania się bądź nie regułom ustalonym przez dorosłych. Co więcej, doświadczając swego ubezwłasnowolnienia ponoszą całkowitą odpowiedzialność za własne zachowanie.

U1: Beznadziejne. Jeszcze taki nauczyciel nam się trafił, że za byle co nam robi tego komisję.

P: ((prowadzący wywiad)) Jaką komisję?

U2: No (y) wychowawczą.

P: Co to jest, my nie wiemy, nie jesteśmy z tej szkoły.

U1: No, że się spotyka pedagog tam dyrektor, rodzice tam jakiś tam kontrakt spisują, a jak się z tego nie wywiąże, to mnie wywalają ze szkoły, coś takiego.

Nie bez znaczenia jest to, że autorem wypowiedzi (U) jest chłopiec mający opinię wzorowego ucznia. Jego głęboka identyfikacja z osobą stojącą przed komisją (mimo że sam nigdy nie brał w tym udziału) pokazuje, iż procedura ta dotyka i angażuje każdego z uczniów, bez względu na to, do której grupy należą (trudnych czy grzecznych).

Analizując postawy tej grupy nauczycieli wobec uczniów niepasujących do oczekiwań edukacyjnych, nazwalibyśmy ich *metodycznymi*. Jako zespół zbudowali oni wspólny *możliwy świat*, uznając go za najbardziej właściwy w kontekście własnej szkoły oraz problemów, z którymi muszą się na co dzień zmagać. Wypracowali system przekonań i norm, porządkujących ich

szkolną rzeczywistość, posiadają także własne, kolektywnie podzielane zasady pełnienia roli zawodowej. To właśnie orientacja na wspólne cele edukacyjne (standardy szkoły), doświadczenie wspólnego pracowania (w małych zespołach, w rozmowach z dyrektorem, podczas rad pedagogicznych) różnych problemów uzdalnia ich do aktywnego działania i sprawnego reagowania na pojawiające się trudności.

Nauczyciele *mediujący*

Nauczyciele, których nazywamy *mediującymi*, w diagnozowaniu problemów poszczególnych uczniów posługują się rozbudowanymi kryteriami postrzegania „obcości”, które wychodzą poza proste wpisywanie się w wypełnianie obowiązków szkolnych. Ich opowiadanie o szkole, w której pracują, zawiera historie dziewcząt i chłopców, którzy z różnych względów „nie pasują” do społeczności szkolnej. Są to uczniowie izolowani przez kolegów z klasy, napiętnowani etykietami, zajmujący niższą pozycję nie tylko w szkole, ale i w środowisku lokalnym.

- K1:** | Nasza szkoła jest ciągle
w tym samym środowisku, szkoła podstawowa, przedszkole, od najmłodszych lat już tutaj etykietuje się dzieci.
- K2:** | No właśnie.
- K3:** | I one już przez całe przedszkole, podstawową
i nawet gimnazjum idą już z etykietami, pewnym bagażem i muszą sobie z tym radzić.
- K2:** | Tak, oczywiście,
bo z takiego środowiska, masz takiego ojca, taką matkę, takiego brata (...)
Ja widziałam też jak się niektórzy do nich odzywali, nie wszyscy, bo byli też i tacy wśród nich.
- K2:** | Nie, tu nie chodzi, że oni są źli. Tylko, że M. powiedział
takie jedno zdanie, którego nie powtórzę teraz, ale tak jakby się czuł gorszy od, od innych, nie?
- K4:** | Taki z ulicy Tylnej?
- K2:** No, gdzie jest problem alkoholowy, itd.
- K4:** No tak.
- K2:** Oni nadrabiają właśnie tym, że chcą zaistnieć w klasie, bo coś zepsują, nie?
- K5:** Coś powiedzą.
- K2:** | Napyskują, przeklną.
- K5:** | No właśnie.
- K2:** | I w ten sposób, a tak naprawdę, nie wiem,
czy do końca jest im z tym dobrze, bo oni doskonale wiedzą, jak się inni do nich odzywają,
którzy są z innej ulicy, powiedzmy sobie, z innego środowiska. No i, to nie zawsze są tacy liderzy,
którzy się cieszą uznaniem, wcale nie nimi się pogardza. I słyszałam takie właśnie komentarze, tak
- K4:** | K2 (imię), bo to jest prawo własnego stanu.
- K3:** Tak, ale mówimy o tych etykietkach. To jest straszne i to też właśnie się odzywa,
jak też mówicie, że jeden tępi drugiego, dlatego że już od razu patrzy na niego,
jak na osobę przegraną, której nic się nie uda, bo, dlaczego jemu ma się udać, bo on to, tamto, itd., nie?
- K1:** | I tak zawsze będzie gorszy.
- K2:** | On zawsze był gorszy.
- K4:** | Bo w domu matka mówi, bo ty jesteś najgorszy, bo ja przez ciebie mam
takie a nie inne życie, itd., itd. I od początku już wiedział że jest taki byle jaki,
to co się będzie wysiłał taki Jasiek Z.?
- K6:** | Po prostu już mu wmówili.
- K4:** | Bo co tam w domu usłyszy ten dzieciak? A tu w szkole
„a piąć” od nowa i też, olewają, to i ja będę olewał wszystkich.
- K6:** Tak.

K4: Tą samą miarką się odpląć. Dlatego to są problemy, które występują w czasie lekcji. Musimy sobie umieć z tym radzić, tak czy inaczej.

Przytoczony wyżej fragment dyskusji grupowej pokazuje specyfikę postrzegania problemów uczniów przez nauczycieli. Zagęszczenie interakcyjne wokół tematu etykietowania niektórych dzieci pokazuje, iż społeczne naznaczenie jest sprawą ogromnie ważną w szkolnej codzienności. Można tu mówić o pamięci kolektywnej mieszkańców małego miasta, która poprzez przynależność rodzinną modeluje umieszczanie konkretnych osób w społecznej hierarchii. Posiadane przez dorosłych stereotypy dzielenia się na *gorszych* i *lepszyc* przenoszone są automatycznie do świata dzieci, które odzwierciedlają w strukturze szkolnej schematy społeczności środowiskowej. Nauczyciele dobrze rozumieją odtwarzane mechanizmy i w nich upatrują jedną z przyczyn „obcości” edukacyjnej. Stwierdzenie: *musimy sobie umieć z tym radzić* nabiera szczególnej ostrości w kontekście wypowiedzi: *natomiast te osoby, które tego nie mają w domu, nie ma czegoś takiego, że usiądziemy sobie, porozmawiamy itd. Tylko po prostu te osoby wiedzą, że ja mogę im tylko i wyłącznie w tej szkole mogę im z jakimś problemem pomóc, poradzić sobie, chociaż czasami wiedzą, że nie zawsze. Czasami ich zawodzę i też mi o tym powiedzieli, ale jestem dla nich jedyną deską ratunku.*

Świadomość osamotnienia niektórych uczniów, brak wsparcia ze strony rodziców, którzy swoją nieudolnością wychowawczą przyczyniają się do niepowodzeń dzieci, naznaczenie społeczne, wykluczenie z życia koleżeńskiego, wszystko to wzmacnia w uczestnikach dyskusji odpowiedzialność za swoich uczniów. Kilkakrotnie w trakcie naszej rozmowy powracają do zakreślenia ram własnej roli. Jest ona wyznaczana, z jednej strony, przez system formalnej edukacji, związany z nim obowiązek realizacji określonych założeń programowych, przygotowania do końcowych egzaminów, odczytywanych jako pomiar efektywności pracy nauczycieli. Z drugiej strony – są uczniowie doświadczający na co dzień wielu nierzadko trudnych, a nawet dramatycznych sytuacji osobistych. Większość mieszkańców małego miasta, w którym mieści się opisywana szkoła, nie może znaleźć dla siebie miejsca w dokonującej się transformacji ekonomiczno-społecznej. Przechodzenie przedsiębiorstw, w których wcześniej pracowali rodzice uczniów, na gospodarkę wolnorynkową wiąże się z szeregiem jednostkowych niepowodzeń. Konieczność redukcji etatów, upadek niektórych firm, trudności w znalezieniu się na rynku pracy w sytuacji konkurencji oraz wymóg zdobywania nowych kwalifikacji powoduje, iż wiele osób wypada na margines życia zawodowego. Część rodzin utrzymuje się jedynie z pracy dorywczej, zasiłków i rent. Postępujące ubożenie materialne i coraz większa dominacja bezradności wiąże się z przekonaniem, iż *tak jest i tak będzie*. Nakłada się na to doświadczane przez mieszkańców miasteczka wykluczenie z postępu ekonomicznego, o którym ciągle słyszą w mass mediach. Jedyną dostępną drogą przezwyciężenia dotykającego ich ubóstwa jest wyjazd do pracy na Zachód. Wiąże się to z pozostawieniem dzieci w domu pod opieką osób trzecich (krewnych, znajomych rodziców bądź po prostu sąsiadów).

K2: Jednak zmieniło się w naszym kraju, że po prostu wychowujemy się w rzeczywistości pełnej sprzeczności, zaprzeczeń. Jak ja np. mogę dzieciom mówić tutaj teraz w szkole, że ucz się, bo będziesz miał pracę, dobrą pracę, dobrze płatną. I oni wiedzą, że to jest bzdura. Ich koledzy pokończyli szkoły zawodowe, czy po podstawówkach starsi, czy rodziców znajomi, siedzą w tzw. Raichu i robią kasę. (...)

K4: | Mama nie ma pracy, tata nie ma pracy. Jak, gdzieś tam dorwie to zarobi, a jak nie, to nie zarobi. Bo ma brata starszego, który nie pracuje, konkretnie wiem, drugi, który gdzieś tam siedzi.

M1: | Chyba powinniśmy pracować bardziej.

K4: | No wiem i dlatego my musimy uczyć.

Dochodzący do głosu dysonans pomiędzy propozycjami szkoły a codziennym doświadczeniem osobistym dzieci odczytywany jest przez nauczycieli jako obszar uaktywniający ich specjalną pomoc, do której czują się zobowiązani. Podzielane przez grupę spostrzeżenie, iż *czasami ta szkoła tak daleko jest od życia*, wywołuje potrzebę refleksji nad sensem szkolnej edukacji i własnej roli. Jedna z nauczycielek pyta: *Ja się zastanawiam nad takim problemem; co daje szkoła? W trakcie dyskusji kolejne osoby podejmują tę kwestię, rozwijając ją i dookreślając własnymi pytaniami:*

I się tak zastanawiałam nad tym, dlaczego niektórym, można tak to czasami odebrać, nie zależy na, na, na dobrych ocenach. Dlaczego się to im nie udaje uzyskać dobrych ocen, mimo jakichś tam zdolności? Z czego to wypływa? Czy właśnie z tego, że czują się niezauważeni? Czy my nauczyciele tak właściwie patrzymy: musisz mieć to i to, taki a taki zakres wiedzy, żeby tam napisać test i tak dalej. Czy nie zabijamy coś w tych osobach?

Ponownie dokumentuje się tu sposób przepracowywania dostrzeganego problemu poprzez rozważanie go w kontekście własnej przestrzeni działania, sposobów codziennej pracy, podejmowanych rozwiązań. Każdy z nakreślonych przez rozmówców problemów interpretowany jest przez nich w kategoriach zadania, które podejmują jako osobiste wezwanie: *jak poznamy jakiegoś ucznia bierzemy to do siebie, np. mówię jak ja to biorę, jak ja to odbieram. Biorę każdy problem ucznia do siebie i analizuję.*

W toku diagnozowania kolejnych trudnych spraw pojawia się jeszcze jeden dysonans, jakiego doświadczają nauczyciele:

Ja tak naprawdę to nie znałam tego życia, jak przyszłam tutaj do szkoły pracować. Dla mnie to po prostu szok, że dzieci mają takie problemy, jakich ja w życiu nie miałam. I dla mnie, pierwszy rok jak tutaj pracowałam, miałam wychowawstwo, to ja się uczyłam tych problemów, które one mają. Ja w ogóle, ja nie wiedziałam, że takie problemy można mieć.

Odczuwanie głębokiego, wielowarstwowego rozdźwięku między światem, w jakim wyrósł i żyje nauczyciel, między światem (najczęściej idealnym) proponowanym w programach nauczania oraz w podręcznikach a skomplikowaną, trudną i nierzadko dramatyczną rzeczywistością, w jakiej żyje uczeń, prowadzi do przepracowania i określenia osobistego sposobu bycia nauczycielem. Horyzontem są rozpoznawane potrzeby dzieci, postrzeganie ich i odczytywanie z wielu perspektyw: kariery edukacyjnej, zawodowej, obecnej sytuacji rodzinnej, rówieśniczej, przyszłego, udanego życia. Opowiadając historie poszczególnych uczniów, nauczyciele kolejno spontanicznie artykułują swoje plany zawodowe w kategoriach osobistego celu:

K1: A tak sobie pomyślałam, że co ich nauczę, to nauczę, ale chciałabym to jest moim marzeniem, żeby dzieciaki nie straciły nadziei. Że wychodząc ze szkoły, żeby nie wychodzili z takim nastawieniem, że skoro jest tak beznadziejnie na razie, że tak być musi i tak będzie. Uważam, że poniekąd moja rola jest też taka, żeby jakoś, nie wiem, pokazywać im, że trzeba się jednak gdzieś tam przezwyciężyć, coś jeszcze osiągnąć, coś się uda w przyszłości. (...)

K6: Naszym zadaniem, to jest w zawodzie wpisane, że musimy dążyć do tego, żeby pomagać uczniom w stawianiu się, no lepszymi ludźmi, przez to, że coś więcej potrafią, coś więcej umieją.

Pozostali dyskutanci włączając się w wypowiedzi koleżanek, precyzują, na czym polega to więcej: *uczenie nie tylko wiedzy przedmiotowej, ale uczenie życia, aby umieli sobie poradzić (...). Pomagam w rozwijaniu pasji, jakichś zainteresowań. Pomagam im szukać dróg w życiu. Istotne*

miejsce w ich myśleniu o edukacji szkolnej zajmuje wrażliwość, *aby nie zlekceważyć człowieka przede wszystkim, to jest chyba najważniejsze.*

Wyartykułowane przez nauczycieli cele i kierunki działań przekładane są na konkretne pomysły codziennej pracy. Wśród nich, na przykład, jest bardzo konsekwentne wykorzystywanie najróżniejszych codziennych okazji do uczulania uczniów na wzajemną pomoc, podkreślanie w klasie drobnych osiągnięć dzieci, wzmacnianie ich wiary w swoje siły, budzenie i rozwijanie zainteresowań, *aby złapał bakcyła.* W dyskusji pojawiają się także wielkie nadzieje i nauczyciele nie wahają się o nich mówić głośno:

To mi brakuje w szkole czegoś takiego, że skoro jest na przykład kółko filmowe i studio filmowe w szkole, możliwość spotkania z filmowcami, żeby poza tym, że się ogląda filmy jeszcze bardziej wejść w to tworzywo. Nie wiem czy się dobrze tutaj wyrażam, ale bo być może z naszych uczniów kiedyś będą filmowcy, tylko dlatego, że im ktoś powie więcej niż my, nauczyciele.

Nauczyciele w tej grupie wyróżniają się specyficznym sposobem planowania swojej pracy. Poszukują nowych rozwiązań. Przykładem może być temat braku zainteresowania uczniów nauką języków obcych. Pomysłem K2 jest nawiązanie kontaktu ze szkołą zagraniczną i zaproszenie jej uczniów. Chodzi nie tylko o ćwiczenie umiejętności językowych, ale także o spotkanie z inną kulturą, innym sposobem życia i myślenia. W tym celu konieczne jest również to, *aby raz w roku, niechby każda klasa mogła wyjechać do Anglii.* Ta poważna propozycja, która z pewnością przerasta możliwości finansowe wielu uczniów, zostaje natychmiast wsparta przez grupę przywołaniem innych wielkich przedsięwzięć, które już zrealizowali: *udało się dzieciom być w studiu radiowym „Trójki”. Nie było pieniędzy, a udało się z wyjazdem do Niemiec.* W tym miejscu grupa angażuje się w przypomnienie strategii, które doprowadziły do sukcesu: pozyskiwanie sponsorów, mobilizowanie uczniów do uruchamiania własnych pomysłów (festyny z własnymi wypiekami...): *No, różne drogi dochodzenia do tego, żeby czasami zrealizować swoje marzenia.*

Podczas dyskusji nauczyciele przechodzą jako grupa pewną drogę. Zaczynają od podania swoistej diagnozy szeregu problemów swoich uczniów, poszukiwanie adekwatnych odpowiedzi na potrzeby dzieci pomaga im w określeniu swojej roli. Tworzą własne, odważne wizje edukacyjne, które umacniają doświadczeniem wspólnych, wcześniejszych sukcesów. Nie jest to z pewnością tak, że wszystkie te rzeczy dokonują się dopiero w dyskusji, raczej służy im ona do werbalizowania własnych spostrzeżeń i przemyśleń oraz wzajemnego wzmocnienia w kolektywnej orientacji na wspieranie dzieci i otwieranie przed nimi nowych możliwości.

Dostrzegając problemy poszczególnych uczniów, podejmują wielorakie mediacje, których celem jest zbudowanie przestrzeni sensownej edukacji, stanowiącej rodzaj antidotum na niebezpieczeństwo wykluczenia kulturowo-społecznego niektórych uczniów. Przestrzeń ta kształtowana jest w toku dynamicznej wymiany bądź ścierania się kilku światów społecznych. Jednym z nich jest środowisko rodzinne uczniów, w którym silnie dochodzi do głosu dewaluacja edukacji szkolnej. *Ja nie mogę mówić, że ucz się, bo będziesz miał to i to. Nam to wpajano, więc my w to wierzyliśmy. Ja w to wierzyłam, będę coś miała, ja do dziś w to wierzę, ale oni nie: co pani nam tu opowiada?* W środowisku lokalnym nie ma doświadczenia przełożenia osiągnięć edukacyjnych na sukces zawodowo-ekonomiczny. Sami nauczyciele są grupą zawodową o niskim statusie ekonomicznym. W rodzinach uczniów popularnym i wysoko ocenianym sposobem radzenia sobie w życiu jest podejmowanie prostej, a jednocześnie lepiej płatnej (niż w Polsce) pracy za granicą. Inną możliwością jest korzystanie z opieki społecznej bądź bezradne poddanie się: *pójdę na żebra, albo pistolet i w łeb.*

Z drugiej strony, jest szkoła będąca instytucją, której funkcjonowanie regulowane jest szeregiem zewnętrznych przepisów, wytycznych i norm, wspartych systemem regularnej kontroli i oceny. *Musimy mieścić się w jakichś ramach, jakichś programach nauczania. I nas się rozlicza z tego, ile żeśmy zrobili najczęściej, a nie jak? (...) I najgorsze są w tym wszystkim te chyba testy, te egzaminy, bo my ciągle z przeświadczeniem uczę, bo a nuż nasza szkoła wypadnie gorzej.* Osobiste doświadczenia nauczycieli związane z ich byciem uczniem są również wpisane w szkołę transmisji kulturowej, monologowego przekazu podręcznikowej wiedzy oraz rygorów związanych z instytucjonalnym podziałem zadań: nauczyciel-uczeń.

Uczestnicy dyskusji grupowej mają świadomość złożoności i uwikłania swojej roli zawodowej. Podejmują się pośrednictwa pomiędzy światem uczniów a edukacyjnymi wymogami. W całej rozmowie dokumentuje się refleksyjne i krytyczne ustosunkowywanie się do obu wymienionych przestrzeni życia uczniów. Nauczyciele korzystają z możliwości tworzenia autorskich programów nauczania, które stanowią dla nich okazję połączenia treści edukacyjnych z doświadczeniami uczniów. Opracowując atrakcyjne formy uczenia (praca małymi projektami, koła zainteresowań: łucznicze, filmowe, teatralne, dyskusyjne...), stwarzają uczniom możliwości rozwijania szeregu umiejętności, niezbędnych w wychodzeniu poza wąski krąg doświadczeń rodzinno-sąsiedzkich.

K3: Poza gdybyśmy zamknęli pojęcie nauczania do przekazywania wiedzy, nic byśmy nie osiągnęli. Byśmy wypuścili ludzi ze szkoły wyposażonych w wiedzę książkową.

K2: | Jest tyle pozaszkolnych źródeł wiedzy.

K4: Kaleki, którzy nie potrafiliby sobie poradzić w prostych sytuacjach, typu wyjazd gdzieś dalej, zakup biletu, wyszukanie informacji. Koniec, kłapa, bo myśmy ich tego nie nauczyli.

Dlatego to nauczanie tak nam się rozszerzyło do tego, aby uczyć przede wszystkim życia, a razem z nim przedmiotu swojego. I to wtedy będzie miało efekt. Ja wyznaję taką zasadę, że głowa to nie śmietnik. Jak ja im nawrzucam mnóstwo informacji, które okażą się zbędne, których oni może nawet nie zapamiętają.

K2: | Przecież na półce stoi encyklopedia, poszukaj. Przecież ile mamy tej wiedzy ze swoich studiów.

K3: | Dokładnie, czyli wskazać im tę drogę.

Przyglądając się autonomicznym, odważnym i bardzo prężnym działaniom nauczycieli w tej grupie, zastanawialiśmy nad tym, co uzdalnia ich do takiego stylu myślenia. Jednym ze źródeł budujących ich kolektywne zasoby jest to, iż jako zespół mają praktykę pracy w małych, nieformalnych grupach, w których dzielą się własnymi doświadczeniami:

że często intuicyjnie działamy, nie w oparciu o lektury, o wiedzę merytoryczną zawartą w podręcznikach, i tak dalej, i tak dalej, ale o nasze doświadczenia o porównywanie przypadków, jakie mamy. To bardzo pomaga, jeżeli mamy podobne przypadki w pracach, na zajęciach, i w momencie, kiedy się dzielimy. Jakoś nam pomaga wspólnie wypracować jakiś środek na danego ucznia, jednak nie jest to złoty środek, i nie podziela na każdego ucznia.

Inicjatorem regularnych spotkań dla tych, którzy mają potrzebę dzielenia się własną praktyką, jest dyrektor szkoły. Niezobowiązujące spotkania mają charakter rozmów, gdzie nauczyciele mają okazję do przepracowania codziennej pracy poprzez pytania: *Jak nie tak, to może inaczej? Co mi nie wyszło i co z tym dalej? To można zrobić! Jak ci mogę pomóc?* Dyrektorka jest osobą wzmacniającą zaufanie nauczycieli do własnych przekonań i pomysłów: *Ja pamiętam jeszcze, że pani dyrektor powiedziała mi „pamiętaj, że najważniejsze jest to, żebyś*

ty myślała, że to będzie dobrze". No i tyle. Ja się tego trzymam. Trzymam się tego mocno. I to pomaga.

Wspieranie poczucia własnej wartości, docenianie wszystkich wysiłków, także tych, które nie przynoszą efektownych sukcesów, stwarzanie okazji do rozmów, dzielenia się własnymi doświadczeniami codziennej pracy – to sposób budowania wspólnoty przez dyrektorkę. Tworzy to bogate wspólne zasoby zespołu, z których korzystają nauczyciele w krytycznym i samodzielnym tworzeniu wizji edukacyjnych oraz budowaniu własnych programów nauczania. To właśnie doświadczenie konstruktywnych rozmów i praca w małych zespołach koleżeńskiej pomocy stanowią miejsce inspiracji oraz przeciwwagę dla różnorodnych opresyjnych sytuacji (ze strony systemu oświatowego, zarządzeń, problemów środowiska lokalnego). Podobnie jak nauczyciele metodyczni, wiedzą, iż ogromnie ważne jest *wspólną linię wyciągnąć, byśmy się w tym nie pogubili*. Jednak ich wspólna linia ma zupełnie inny charakter.

Nauczyciele swojacy

W naszych badaniach zarejestrowaliśmy takie dyskusje nauczycieli, w których – podobnie jak w grupie *mediujących* – świadomość społecznej marginalizacji środowiska społecznego uczniów staje się jednym z centralnych elementów kolektywnej orientacji. Przywołały tu przykład zespołu nauczycieli z jednej z wiejskich szkół. Nauczyciele w znamienity sposób odpowiedzieli na pytanie zadane przez prowadzącego dyskusję: *Jaka jest szkoła, w której pracujecie?*

K1: Jest to szkoła wiejska (hmm), a jeśli chodzi o ilość uczniów, więc stwarza bardzo dobre warunki do pracy dla nas i dla dzieci, tak mi się wydaje i na pewno (hmm) pozwala (hmm) znać każdego ucznia nie tylko z imienia i nazwiska, ale również jego sytuację rodzinną. W związku z czym nie ma tu anonimowości, prawda tylko są nam wszystkim doskonale znane i na pewno to ułatwia pracę.

Nauczycielka K1 nie opisuje szkoły w kategoriach struktury organizacyjnej, nie podała danych dotyczących wyposażenia budynku lub też podejmowanych w szkole działań. Centralnym elementem jest tu identyfikacja środowiskowa (*szkoła wiejska*). Nauczyciele pracują ze stosunkowo niewielką liczbą uczniów. W szkole nie ma anonimowości, dostrzeżony jest tu każdy uczeń (*z imienia i nazwiska*). Nauczyciele znają również dobrze sytuację rodzinną uczniów (*są nam wszystkim doskonale znane*). Przejrzystość i kameralność społeczności szkolnej oceniane są również jako podstawowe atuty wiejskiej szkoły (*bardzo dobre warunki do pracy dla nas i dla uczniów*).

Dalszy przebieg dyskusji pozwala nam dodać, że znajomość środowiskowej sytuacji uczniów nie wynika tylko z niewielkiej liczby dzieci w szkole. Nauczyciele znają bolączki środowiska wiejskiego już od dłuższego czasu (nawet od *poprzednich pokoleń*) i to one najbardziej dają się we znaki w pracy z uczniami (*to wpływ na to jakie mają możliwości rozwoju*):

K1: No środowisko jest bardzo mieszane w tej chwili, bo są dzieci z rodzin i takich ludzi (yyy) inteligentnych, ale są też dzieci z tych terenów popegierowskich, tak to się mówi, gdzie rodzice żyją na takim niskim poziomie, standardzie życiowym i podobnie jest z dziećmi, ale przeważają jednak te dzieciaki z takich rodzin, że tak powiem, których sytuacja finansowa jest znacznie uboższa i są to takie dzieci w związku z tym zaniedbane.

K2: Właśnie chciałam to powiedzieć, że ma to wpływ na to jakie mają możliwości rozwoju (yyy), czy rodzice się nimi zajmują właściwie, czy jest opieka i ze względów takich czysto intelektualnych, że po prostu mają też mniejszy dostęp do pewnych środków, jakiś książek inne możliwości po prostu

K1:

L (ychy)

M2: Choć fakt, że jest to szkoła wiejska pewnie powoduje to społeczną jedynolitość, przynajmniej jeżeli chodzi o te wcześniejsze pokolenia gdzie wyrastały, tak mi się wydaje.

K1: No dużo jest właśnie dzieci rodziców, które wpadły

K2: | No dokładnie

K1: w alkoholizm, to jest to co też bardzo wpływa na ten, na to z jakimi takimi wychowawczymi problemami spotykamy się na co dzień.

K2: No i mimo to, że dzieci no w sumie są pod opieką rodziców, w takim sensie czasowym, ale nie są wcale tak do końca dopilnowane.

P: | (ychy)

K2: Nie wiem czy to wynika z możliwości rodziców, czy też z jakiś takich, no nie wiem z innej przyczyny. Pewno jedno i drugie.

Nauczyciele, z jednej strony, wskazują na zróżnicowany kulturowy kapitał uczniów (*środowisko jest bardzo mieszane*), jednak w dyskursie pedagogów dominuje przeświadczenie, że środowisko uczniów jest jednorodne (*szkoła wiejska, pewnie powoduje to społeczną jedynolitość*), naznaczone zbiorową marginalizacją ekonomiczno-kulturową i poważnymi problemami (*dzieci z tych terenów popegierowskich – przeważają jednak te dzieciaki; dużo jest właśnie dzieci rodziców, które wpadły w alkoholizm*). Degradacja nie jest nowa, jest stałym wyróżnikiem środowiska, reprodukowanym z pokolenia na pokolenie (*rodzice żyją na takim niskim poziomie, standardzie życiowym i podobnie jest z dziećmi*). Ona też determinuje bariery, które uniemożliwiają dzieciom pełny rozwój i udział w szkolnej edukacji (*są to dzieciaki w związku z tym zaniedbane; nie do końca dopilnowane; mają też mniejszy dostęp do pewnych środków, jakich książek*). Obrazu tego nie zmienia w zasadzie obecność innych dzieci (*z rodzin i takich (yyy) ludzi inteligentnych*), gdyż *dominują jednak te dzieciaki*, które dziedziczą społeczną degradację. Odstępstwa od „normy” są postrzegane jako swoiste wyjątki. Nauczyciele współczują dzieciom, gdyż wiedzą, że ich dzieciństwo jest powikłane i mają, jeśli już nie zdeterminowany, to przynajmniej utrudniony edukacyjny start.

Walka ze skutkami ubóstwa materialnego i kulturowego wyznacza podstawowe ramy orientacji dla zespołu nauczycielskiego. W dalszej części dyskusji nauczyciele opisują szczegółowo problemy, z jakimi borykają się w pracy w szkole. Wszystkie one wynikają z niskiego statusu społeczno-ekonomicznego i braku wsparcia działań edukacyjnych ze strony rodziców. Przytoczymy tu dwie wypowiedzi, które pojawiły się bezpośrednio po pytaniu: *Z jakimi trudnościami spotykacie się w swojej pracy?*

K2: A to ma dotyczyć takiej sfery dydaktycznej, właśnie czy

P: | i dydaktycznej i wychowawczej.

M1: Mnie najbardziej martwią dysproporcje pomiędzy uczniami, czasem gigantyczne.

Jestem nauczycielem językowym, więc wydaje mi się, że pewne rzeczy tutaj są,

jest to najłatwiejsze do zobaczenia. Także biorąc pod uwagę na przykład klasę szóstą.

Jeśli ktoś jest na poziomie, no elementarnym, prawda, już się zbliża do końca tego poziomu.

Jakby jego przejście do tego poziomu nieco innego będzie bardziej płynne.

O tyle niektórzy tak naprawdę poza całkowitymi podstawami i wyizolowanymi słówkami,

umieją nic (yyy) i zauważam te dysproporcje niemal w każdym, każdym klasach

oprócz tych klas najmłodszych. Gdzie jednak poziom jest wyrównany. A już na przykład

w czwartej (yyy) czy w klasie piątej, a szczególnie szóstej jest to

K1: | duże dysproporcje

M1: najważniejsze.

I to jest ten w konsekwencji najważniejszy problem tak naprawdę, bo to jest praca,

która jest zbyt mocno podzielona, bo jednym przychodzi coś bardzo łatwo,

innym z kolei w ogóle nie wchodzi to do głowy i rozłożenie czasu i akcentu jest tutaj kwestią

zasadniczo najtrudniejszą.

((odgłosy dochodzące z korytarza))

K1: No jeżeli chodzi o mnie to, dla mnie tutaj (yyy), takim dużym problemem z jakim ja się spotykam, to jest to, że trudno jest na przykład zorganizować jakiegokolwiek wyjazdu.

To kwestia finansowa, prawda. W tym momencie mamy dużo takich projektów napisanych, z których otrzymaliśmy dofinansowanie, ale wcześniej na przykład wyjazd do kina czy do teatru to była rzecz naprawdę bardzo rzadka, bo przy organizacji takiej, takiego wyjazdu spotykaliśmy się z takimi problemami, że na przykład kilkoro tylko dzieci z klasy miało taką możliwość finansową, żeby, żeby pojechać a reszta nie. Nie tylko żeby te dzieciaki coś zobaczyły oprócz ((nazwa wioski)) i okolic. Także dla mnie to był taki szok.

i na pewno innym takim problemem jest taki organizacyjny. Na przykład jest jakieś tam przynoszenie wszelkich materiałów do do pracy na technice, na plastyce. Oni nie wszystko są w stanie przynieść i przygotować. Tak więc nie wszystko jest możliwe do zrealizowania podczas tych lekcji. Jeżeli chodzi o wychowawcze takie problemy to (mmm), to jakie tutaj my mamy, tu takie wychowawcze typowo (.) °coś wam się nasuwa?'

Zacytowaliśmy tu dość obszerny fragment wypowiedzi nie tylko dlatego, że zawiera on szczegółowe opisy problemów, jakie dostrzegają nauczyciele. Dokumentuje się w nim ważna cecha kolektywnych wzorów orientacji. Podzielanie danego wzoru orientacji nie oznacza, że wszyscy nauczyciele jednakowo opisują szkolną rzeczywistość. Habitualna struktura doświadczenia może być podobna mimo tematycznie rozbieżnych problemów, o których relacjonują nam nauczyciele. Można dostrzegać „różne” problemy, jednak „podobna” będzie ich istota. Nauczyciel języka obcego dostrzega problemy związane z nauką języka. Inna nauczycielka, prowadząca lekcje techniki i plastyki, zwraca uwagę na trudności finansowe w przygotowaniu wyjazdów oraz na zagadnienia organizacji swoich lekcji. Wspólne im jest jednak to, że oba problemy przepracowane są w kluczu nierówności i dysproporcji pomiędzy możliwościami różnych uczniów. W tym miejscu uwidacznia się podstawowa heurystyka interpretacji dokumentarnej, zgodnie z którą nie wystarczy nam odpowiedź na pytanie, o czym powiedzieli nam rozmówcy, ale przede wszystkim poszukujemy odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób narratorzy ujmują swoje wypowiedzi i w jaki sposób odnoszą się do wypowiedzi innych uczestników dyskusji. W przytoczonej wypowiedzi nauczycielka K1 wyraźnie potwierdza spostrzeżenie kolegi M1, podziela to samo przekonanie o znacznych różnicach, jakie istnieją pomiędzy uczniami. Charakterystyczne dla obu wypowiedzi jest również to, że z całej skali zróżnicowania społecznego omówiony zostaje tylko kraniec niskiego kapitału ekonomiczno-kulturowego. Inni uczniowie są w wypowiedziach nieobecni.

Wskazać warto tu na jeszcze jedną cechę kolektywnego *habitusu*. Wspólny wzór orientacji nie musi być doświadczany jako identyfikacja ze zbiorowymi normami. Kolektywne wzory orientacji dopuszczają nie tylko indywidualne warianty i odcienie (związane np. z nauczaniem odmiennych przedmiotów), nie wymagają nawet bezpośrednich kontaktów (interakcji) i wspólnego zespołowego działania. Decydującą rolę odgrywa fakt podzielania strukturalnie podobnych doświadczeń. Wspólny wzór orientacji nauczyciele mogą wypracować poprzez dosłownie wspólne zaangażowanie w tworzenie jednej strategii działania szkoły, jak to miało miejsce w przypadku zespołu nauczycieli *metodycznych* i *mediujących*. Nauczyciele mogą jednak również pracować osobno, w różnych szkołach lub każdy w swojej sali, a jednak będą podzielać określoną wspólnotę doświadczeń. W naszym przypadku jest to najpierw wspólnota pracy w podobnych warunkach organizacyjnych tej samej lub podobnej szkoły (lekcja jako podstawowa rama pracy z uczniami, ustrukturalizowanie szkoły w klasy, niewielka liczba klas w szkole), a również wspólnota zamieszkania w środowisku małomiasteczkowym i wiejskim. Obie przytoczone wypowiedzi wskazują na zindywidualizowane doświadczenie nauczycieli (*mnie naj-*

bardziej martwią; jeśli chodzi o mnie; dla mnie to był taki szok), które ich angażuje emocjonalnie (martwi, szokuje), wpływa na własną identyfikację zawodową. Zbiorowy *habitus* można przeżywać indywidualnie. Podzielanie podobnego wzoru orientacji nie musi również prowadzić do podjęcia wspólnych działań.

Wypowiedź nauczycielki K1 kończy się pytaniem skierowanym do innych nauczycieli: *Jeśli chodzi o wychowawcze takie problemy to (mmm), to jakie tutaj my mamy, tu takie wychowawcze typowo (.) °coś wam się nasuwa?* Wypowiedź rozpoczyna się jako zdanie orzekające (*jeśli chodzi o...*), które ma przedstawić problemy wychowawcze (*takie wychowawcze typowo*). Po opisanu problemów, które przyporządkowane zostały kategorii *dydaktycznej*, nauczycielka próbuje wymienić problemy z kategorii *wychowawczej*. Nic jednak nie przychodzi jej na myśl. Kieruje więc do uczestników rozmowy pytanie (ściszonym głosem), jednak nie pojawiają się żadne nowe propozycje do omówienia, dotyczące obszaru szkoły. Ten wątek jest dla rozmówców pustym tematem. Nauczyciele za to ponownie podejmują rozmowę na temat trudnej sytuacji rodzinnej swoich uczniów.

W dalszym toku dyskusji prowadzący zmierza do pytania o to, jak nauczyciele reagują na agresję uczniów. Wprowadzeniem miało być pytanie, czy doświadczyli takiej agresji bezpośrednio. Odpowiedź była jednoznaczna i pokrzyżowała nieco szyki osoby prowadzącej, która spodziewała się jakichś przykładów agresji, jednak takowych nie uzyskała. Mimo to postanowiła postawić pytanie o reakcję nauczycieli na przemoc w szkole:

K2: Nie

K1: Nie

K2: Szczerze powiedziawszy ja nigdy nie miałam z tym do czynienia.

M1: Nigdy, znaczy

K2: Tutaj w naszej wiejskiej szkółce całej, nie, absolutnie nie

M1: Nie, nie ja tak samo.

P: Jak więc reagujecie, jeśli tylko, że tutaj trudno mi powiedzieć

K2: No właśnie trudno

P: Trudno odpowiedzieć na to pytanie

K2: no trudno, bo ja naprawdę

K1: Co w takiej sytuacji

byśmy ewentualnie zrobili?

P: No właśnie może w ten sposób.

K1: Zależy jaka to by była @forma przemocy@, ale trudno to sobie wyobrazić w tym momencie.

K2: Znacząca dla mnie na pewno w przypadku zetknięcia się z przemocą, to pierwszą taką osobą, do której bym się zwróciła byłby pedagog szkolny oraz myślę, że dyrekcja i jakieś wspólne dochodzenie do tego jak rozwiązać dany problem. No bo to też zależy do tego

K1: A nie rodzice najpierw?

K2: Proszę?

K1: A nie rodzice najpierw?

K2: No też, też. Wydaje mi się, że najpierw rodzic

K1: Rozmowa z rodzicami a potem

K2: tak plus tam pedagog

K1: przyczyny a potem dopiero

K2: gdzieś tam zależy od formy jaka by, jaka by była ta agresja, bo trudno powiedzieć. Tym bardziej, że mówię naprawdę nie miałam z tym styczności, nawet nie wiem, jakby to było

W małej szkole nie ma problemu agresji (*absolutnie nie, nigdy*), podobnie jak i nie ma tu problemów wychowawczych w ogóle. Z dalszej rozmowy wiemy, że w rzeczywistości wystę-

pują przypadki problemów z zachowaniem uczniów, również przemocy, jednak w orientacji nauczycieli są one nieobecne, przyjmują wręcz postać tabu, o którym się nie mówi, któremu się zaprzecza, które wprost nie może być sprecyzowane (*trudno to sobie wyobrazić; nawet nie wiem, jakby to było*). Postawa nauczycieli zdziwiła nie tylko studentkę prowadzącą wywiad. Zdziwiła także nas. Nauczyciele, nawet jeśli nie spotkaliby się bezpośrednio z agresją (a spotkali się), powinni sobie jako pedagodzy bez problemu wyobrazić podobne sytuacje. Nasi rozmówcy przeformułowali jednak pytanie na czysto hipotetyczny i teoretyczny problem. Próbują potem ten problem rozwiązać, jednak nie mają gotowej odpowiedzi, poszukują, dyskutują, spierają się. Nie ma tu już tej jedności, jaka charakteryzowała ich w opisie sytuacji uczniów i w zaprzeczaniu problemom wychowawczym.

Samo jednak stwierdzenie, że w sytuacji nieobecności agresji nie ma potrzeby opracowywania wspólnej strategii działania, nie wydaje się tu przekonujące. Zadaliśmy sobie więc pytanie, jak to jest możliwe, by w gronie zawodowych pedagogów zapanowała taka „wychowawcza pustka” i czy tekst dyskusji przybliży nas do wyjaśnienia tego paradoksu. Z systemowej perspektywy problemem szkoły jest to, co utrudnia jej funkcjonowanie i zakłóca reprodukcję szkolnych praktyk działania. Z pewnością system szkolny, jeśli tylko funkcjonuje płynnie i bez zakłóceń, z wewnętrznej pozycji jego funkcjonariuszy nie wymaga żadnych dodatkowych korekt. K1 i M1 opisali uprzednio dysproporcje w opanowaniu języka obcego przez dzieci, brak dostępu do dóbr kulturowych, w tym i do książek, wyjazdów do kina czy teatru, jako dla nich osobiście ważki problem. Dlaczego jednak nie jest to problem szkolny? Zinterpretowane zostały one jako problemy organizacji lekcji, jednak nie jako problem wychowawczy, a tym samym nie jest to dla naszych rozmówców dolegliwość, która stanowiłaby dla zespołu wyzwanie do działania. Chociaż co roku czynią podobne spostrzeżenia, że w coraz to wyższych klasach rosną dysproporcje (*w młodszych klasach ich nie widać*), że dzieci nie są w stanie wszystkiego przynieść na lekcję, że „reszta” uczniów (poza kilkoma) nie może wyjechać na wycieczkę, że dzieci są skazane na pozostawanie tylko we własnej wsi (i okolicach), nie mają wsparcia ze strony rodziców – mają tylko pozorną opiekę (*tylko w sensie czasowym*), jednak nie podejmują w zasadzie żadnych wspólnych działań dla zmiany tej sytuacji. Nie tylko nie opracowują strategii dla „ewentualnych” problemów wychowawczych, ale również nie jednoczą się, by wesprzeć uczniów w realnych problemach edukacyjnych. Podejmowane działanie, takie jak realizacja dotowanych projektów wspierających rozwój obszarów wiejskich (*w tym momencie mamy dużo takich projektów napisanych*), jest prostą konsekwencją pojawienia się takiej możliwości z zewnątrz, a nie wynikiem strategicznego działania całego zespołu (z tej też przyczyny podobne projekty postrzegamy nie tylko jako bezpośrednią pomoc dla dzieci, ale przede wszystkim jako szansę aktywizacji „z zewnątrz” grona nauczycieli). Wymienione problemy – dotkliwe z perspektywy indywidualnej wrażliwości – nie zakłócają wewnętrznej logiki funkcjonowania szkoły, nie naruszają zbiorewego porządku organizacji placówki.

Nauczyciele postrzegają *wiejską* szkołę jako miejsce, które *stwarza bardzo dobre warunki do pracy dla nas i dla dzieci*. Dlaczego ta szansa i znajomość sytuacji rodzinnej każdego z dzieci (*z imienia i nazwiska; są nam wszystkim doskonale znane*) nie zostaje wykorzystana? Dokładnie z tej samej przyczyny: bo to jest szkoła *wiejska*. I nie chodzi nam tu o lokalizację budynku, ale o środowiskową przynależność nauczycieli. W podobny strukturalnie sposób nauczyciele opisują funkcjonowanie środowiska swoich uczniów i własne działanie. Ten paradoks nie jest przez nich dostrzegany. Możemy mówić tu o „ślepej plamce”, o uwikłaniu we własną perspektywę poznawczą, gdy – zacytujmy jeszcze raz wypowiedź Mannheim’a – „intencja widzenia i możliwość pojmowania na różnych pozycjach są uwarunkowane przestrzenią życiową, w której powstały i w której obowiązuje” (1992, s. 232). Nauczyciele ci nie tylko dorastali w podobnym środowisku, przyjmują również obecnie, pomimo doświadczenia pracy w sektorze oświaty, lokalny *habitus*

jako własny i zespołowy wzór orientacji. Jednym z ważnych elementów tej orientacji jest (mimo- wolne) przeniesienie zasad, które panują w społeczności wsi, na teren szkoły. Nauczyciele nie stawiają uczniom innych wymagań, poza tymi, które wpisane są w etos lokalnego środowiska. W pracy wychowawczej bazują też na kapitale, który wynika z socjalizacji grup pierwotnych (rodziny i nieformalnych więzi). Ujawnia się tu kolektywna pamięć społecznej hierarchii mieszkańców danej miejscowości. Relacje regulowane są przede wszystkim poprzez osobiste znajomości i pokrewieństwo (swoi i obcy), podobnie nauczyciele – jako „swoi” – reagują na zachowania uczniów.

K2: Zazwyczaj dzieci, tym bardziej, że reagowanie nauczyciela po imieniu i nazwisku do dziecka też odnosi jakiś tam swój skutek. Bo ja nie krzyczę, nie jestem dla nich obcą osobą, oni mnie doskonale znają. Więc nie krzyczę jej tam, coś tam i on za jakiś czas powtórzy to zachowanie. Raczej starają się pilnować później. Gdy nauczyciel zwróci im uwagę, powie, że nie powinien mówić takich słów, czy w jakiejś tam rozmowie mu uświadomi, że krzywdzi drugie dziecko, to raczej już rzadko powtarza takie zachowania agresywne, czy dlatego tak łatwo akurat tutaj jest zapanować nad takim zjawiskiem. Tak przynajmniej mi się wydaje, że po prostu tutaj nie dochodzi do czegoś, do rozrastania tego problemu agresji, bo to jest jak gdyby załatwianie od razu i oni się jakby dalej nie posuwają w tych swoich zachowaniach.

M1: Oni wszyscy się świetnie znają,

K2: Dokładnie

M1: wychowali się razem. Tutaj są i rodzeństwa

K2: I kuzynostwa, tak, tak to też. Gdzieś tam te więzi powodują, że oni raczej rzadko sięgają po coś takiego, jak agresja, prawda czy przemoc.

K1: W zasadzie tak.

Podobnie zastosowana zostaje zasada niewtrącania się w sprawy innych, a nawet udawanie, że się cudzych problemów nie dostrzega (przypuszczalnie na podobnej zasadzie jak utrzymywane jest tabu domowej przemocy i alkoholizmu). Postrzegane problemy łatwo więc wytłumaczyć (*to są pewne naturalne sytuacje, że ktoś kogoś kopnie*), jeśli można, przechodzi się obok nich (*staram się być neutralnym, niewidocznym, nie wkraczać między nich, no bo uważam, że to jest lepsze wyjście*) i unikać bezpośrednich konfrontacji (*więc trzeba jakby uważać i nie wywoływać pewnych sytuacji, które (...) mogą rodzić pewne takie sytuacje*). Otrzymujemy więc paradoksalne powiązanie: to samo doświadczenie społeczne, które pozwala nauczycielom „zrozumieć” sytuację dzieci i tworzyć małą nie-anonimową społeczność szkolną, hamuje potencjał krytycznej zmiany społecznej. Szkoła z wymaganiami edukacyjnymi jest i uczniom, i nauczycielom (środowiskowo) obca, a uczniowie, którzy przejawiają w niej aspiracje edukacyjne, muszą liczyć na własne siły. Minimalizm edukacyjny obowiązuje tu i uczniów, i nauczycieli. Wszyscy wykonują swoje obowiązki, szkoła działa bez problemów, a to głównie z tej przyczyny, że w zasadzie nikt (ani rodzice, ani nauczyciele) nie stawia tu „wygórowanych” wymagań proszkolnych (zupełnie odmiennie niż w przypadku nauczycieli *umęczonych* lub *metodycznych*).

Spostrzeżenia te potwierdzają również wyniki innych naszych badań, w których uczniowie przygotowywali reportaże zdjęciowe o swojej szkole. W szkołach wiejskich, o podobnej strukturze społecznej jak opisana powyżej, w perspektywie uczniów zatarte są granice pomiędzy szkołą a środowiskiem lokalnym. Szkoła nie jest ujmowana formalnie. Uczniowie identyfikują się w niej nie tyle z zespołami klasowymi, ile z pozainstytucjonalnymi kategoriami uspołecznienia. Uczniowie utrzymują bliskie relacje w zależności od tego, czy są to krewni i bliscy znajomi. Doświadczenie szkoły jest prezentowane jako czas dojazdu do szkoły (wcale niekrótki), sytuacje przerwy, również jako czas spędzany z przyjaciółmi po południu.

W szkołach wielkomiejskich uczniowie podkreślali wyraźnie rozdzielenie czasu wolnego, spędzanego poza szkołą z przyjaciółmi, i przynależność do klasy w czasie zajęć lekcyjnych. Szkoła rządzi się swoimi prawami, które ograniczone są do pola szkoły i regulują życie społeczne w czasie *bycia-w-szkole*. Uczniowie habitualnie wyczuwają tę różnicę (podobnie jak i uczniowie, z którymi pracują nauczyciele *metodyczni*). Akcentują w równym stopniu przynależność do zespołu klasowego, jak i edukacyjną – choć formalną – funkcję szkoły (sytuację lekcji, przepytowania, portrety nauczycieli-przedmiotowców). Ten wątek w reportażach uczniów szkoły wiejskiej w ogóle się nie pojawił. Logika edukacyjna szkoły jest niezrozumiała, a wymagania szkolne są nieobecne i niezobowiązujące.

Nauczyciele umęczeni

Czwarty wariant postawy wobec edukacyjnej „obcości” zaobserwować mogliśmy w dyskusji nauczycieli, którzy prezentację swojej szkoły rozpoczęli dość zwyczajnie:

K1: Jest to szkoła środowiskowa gminna zbieramy dzieci z naszej miejscowości a także z okolicznych wsi ponieważ rodzice z takich czy innych przyczyn chcą, aby dzieci uczęszczały do naszej szkoły.

(3)

K2: W tym mieście nasza szkoła jako jedna z nielicznych ma długo czynną świetlicę, co również się przyczynia do tego, że rodzice sami dowożą dziecko, jest również stołówka, gdzie dziecko może zjeść obiad, ponieważ rodzic długo pracuje i dzieci w świetlicy są do końca

K4: └ służba zdrowia,
mamy zaplecze (.) gabinet dentystyczny

K3: Jest to typowa szkoła miejska w której mamy około czterystu uczniów

K4: └ jakoś tak

Typowa szkoła miejska, do której rodzice chętnie wysyłają swoje dzieci (z takich czy innych przyczyn; a nawet rodzice sami dowożą dziecko), oferuje wszystko, co jest potrzebne do opieki: świetlicę, stołówkę i zaplecze opieki medycznej. To wszystko ma pomóc rodzicom, którzy długo pracują. Ten opis zawiera strategię działania szkoły, lokalną politykę współpracy z rodzicami, jednak tylko w „urzędowym” przekazie. Szkoła ta może sprawnie funkcjonować (tego nie możemy jednoznacznie rozstrzygnąć samym tekstem dyskusji, choć przywoływane pozytywne opinie rodziców mogą o tym świadczyć), jednak nauczyciele jako zespół nie identyfikują się z przyjętą tu strategią. Postawa rodziców nie jest przez nich ani rozumiana, ani akceptowana. Spostrzegana jest jako pretensjonalna i roszczeniowa. Czy tak jest rzeczywiście? Do tego pytania jeszcze powrócimy, najpierw jednak przyjrzymy się samym uczniom:

K1: Mamy tak jakby uczniów z nowego osiedla środowiska i starego w cudzysłowie oczywiście nie chodzi tu o stare i nowe budynki (1) są to rodziny tzw. z °dziada pradziada° patologiczne, zupełnie wyuczone bezradności z alkoholizmem (3) nie chce im się pracować ponieważ sprytnie załatwiają sobie różnego rodzaju zapomogi tak dalek mała świadomość rodziców i słabe wykształcenie

K3: ((gestykulacje)) Roszczeniowe zawsze wiedzą że wystawia rękę i zawsze coś dostanie

K1: A do tego na naszym osiedlu buduje się tzw. elita dyrektorzy, inne wysokie rangi

K4: └ tak właśnie i te dzieci są z zupełnie
innego świata

K1: Jest duży procent rodziców którzy mają małe dzieci są wykształceni bądź studiują
(5)

K1: W tej chwili jest bardzo duża mieszanka cały przekrój

Dyskurs nauczycieli zdominowany jest przez opis rozwarstwowanego społeczeństwa, którego bieguny zajmują, z jednej strony, „nowe osiedle”, a z drugiej – „stare środowisko”, czyli rodziny z *dziada pradziada patologiczne*. Nauczyciele nie kryją negatywnego stosunku wobec rodziców z wyuczoną bezradnością, z alkoholizmem, niewykształconych, a przy tym „sprytnych”, żerujących na systemie pomocy społecznej, świetnie w nim obeznanym i pewnym realizacji swoich roszczeń. Na tym tle nowe osiedle – z rodzicami pracującymi, studiującymi, tworzącymi zupełnie inny kapitał kulturowy – powinno być postrzegane pozytywnie. Nic bardziej mylnego. *Elita dyrektorzy*, inne *wysokie rangi* przyjmowane są jako określenie pejoratywne. Ta konstatacja brzmi zaskakująco: przecież tym rodzicom szkoła oferuje swoją pomoc i jest postrzegana jako placówka wychodząca naprzeciw potrzebom rodziców pracujących. Jednak sami nauczyciele czują się źle w tej roli. Zapytani, z jakimi trudnościami spotykają się w swojej pracy, bez wahania wylewają wszystkie swoje bolączki:

K1: szeroki temat @temat woda@

K3: no na pewno zaniedbanie ze strony rodziców

K4: | zaniedbanie zapracowanych rodziców zdecydowanie tak

K3: popieram mała współpraca z rodzicami próbują wszystko zrzucić na nas wszystkich obowiązków, żebyśmy to my zrobili to co w jakimś sensie powinien zrobić rodzic

K2: to co rodzice powinni zrobić w domu to wszystko spada na nas to mnie szczególnie zajmuje i daje do myślenia jest to dla mnie kłopotliwe, zatrważające dlatego że sama szkoła nic nie zrobi bez włączenia się rodziców

K3: Tak to jest duży kłopot co powiedziała koleżanka rodzic przyjdzie tylko wsadzi głowę że zabiera dziecko i ucieka, woli nic nie słyszeć, bo woli nie mieć tego problemu co się dzieje z jego dzieckiem

K1: tak bo jakby usłyszał ode mnie jakąś wskazówkę i uwagę to musiałby coś z tym zrobić, więc najlepiej złapać dziecko w biegu

K2: są przecież też rodzice naprawdę zapracowani

K1: | tak bo to są dwa rodzaje takich rodziców, którzy dużo pracują w sensie finansowym pracują od rana do wieczora i nie mają już siły, aby zając się dzieckiem albo nie zdają sobie z tego sprawy

GR: | tak

K1: Ale jest też takie środowisko które nie umie pomóc nie ma świadomości że trzeba pomóc dziecku

K2: Nie umie, nie może nie chce wstydi się rozmawiać

K3: Te dzieci zaniedbane nawet w nauce widać, że są pozostawione same sobie bo albo rodzic nie ma czasu albo częściej sam rodzic jest niedokształcony

K2: | nie tyle, że nie chcą pomóc, ale też nie umieją
to taki bardzo szeroki wachlarz

Szeroki temat sprowadza się do kluczowego problemu: rodziców, jednak widzimy już, że nie chodzi tylko o rodziców z *dziada pradziada patologicznych* ani nawet nie tylko o *zapracowanych rodziców*, tylko po prostu o rodziców – wszystkich. Obie kategorie rodziców mieszają się, przekroczona zostaje „masa krytyczna” problematycznych sytuacji, które obciążają nauczycieli. Szkoła jest pozostawiona sama sobie (nie tylko dzieci), a rodzice próbują na nią zrzucić wszystko, nawet to, co *powinien zrobić rodzic w domu (jest nauczycielem to niech sobie radzi)*. Rodzicom przy tym przypisywana jest również sprawcza aktywność. Brak zaangażowania rodziców wynika tylko w części z niewiedzy i nieumiejętności (*nie ma świadomości, że trzeba pomóc dziecku; nie tyle, że nie chcą pomóc, ale też nie umieją*). Brak proszkolnej koalicji nauczyciele postrzegają jako świadomą strategię „wysłuzenia się” szkołą przez *zapracowanych* rodziców: *próbują wszystko zrzucić na nas wszystkich; ucieka, woli nic nie słyszeć, bo woli nie mieć tego problemu*. Rodzice

z takich czy innych przyczyn chcą, aby dzieci uczęszczały do naszej szkoły, a te „inne” przyczyny, początkowo nienazwane w oficjalnym dyskursie, okazują się źródłem zbiorowej frustracji. Nauczyciele czują się przytłoczeni problemami i okopują się wspólnie przeciwko zagrożeniu.

Podobnie szkolną codzienność doświadczają jako chaos oraz walkę z uczniami. Są umęczeni przewlekłą konfrontacją z edukacyjną „obcością”, z dziećmi, które *sobie nie radzą* z funkcjonowaniem w *typowej szkole miejskiej*:

K1: *agresji bardzo dużo* to są takie drobne przejawy dzieci sobie nie radzą z hałasem, z tym tłumem i w ten sposób odreagowują. O ile w klasie siedzą w dybach, bo muszą i panuje wychowawca nad nimi, to po wyjściu na korytarz, to jest u młodszych dzieci taka bezmyślność i nieuwaga biegają, przepychają się (2)

K2: jest to od nich niezależne

K1: ⊥ no tak ale u tych starszych to przechodzi w złościwości słowne obelgi, pogróżki

K2: no tak poniżanie

K3: tak takie typowe bójkі to się zdarzają rzadziej,

K4: ⊥ tak tak nie ma tego

K3: najczęściej jest to tak że jeden drugiego popchnie obelgi słowne, czy tam jakieś haka podłoży obraźliwe

K1: Gdzieś tam w tym roku to się zdarzyło raz czy dwa, jakaś groźba, wymuszenia, jakieś naciski, że ktoś komuś jakieś pieniądze

K2: tak tak

K4: dotyczy to kilku osób w szkole jednej osoby

GR: ⊥ tak tak tylko

K3: takie rzeczy szybko się wyłapuje

K2: ⊥ *tak tak szybko wyłapuje...*

Nauczyciele w opisie sytuacji są zgodni, choć – pozornie – niekonsekwentni. Z jednej strony, dostrzegają *bardzo dużo* agresji, dzieci *sobie nie radzą* (z tłumem, hałasem), tylko pod przymusem *siedzą w dybach* uspokojone na lekcji, a na przerwie to już *odreagowują* (co?). Z drugiej strony, *typowe bójkі, wymuszenia* zdarzają się *raz czy dwa* w roku, dotyczy to *kilku osób*, a może nawet tylko *jednej osoby* i jest *szybko* wyłapano, więc w zasadzie problem jest pod kontrolą. Na poziomie opisu faktów – tak (tak też przypuszczalnie prezentowana jest sytuacja rodzicom). Szkoła radzi sobie z problemem (w zasadzie marginalnym) agresji, ale nauczyciele czują się bezsilni i wystawieni na ciągły zamęt. Szkoła jako taka stała się dla dzieci obca. Do tego postrzegają całą sytuację w zasadzie jako od nikogo z uczestników życia szkolnego niezależną, jedynie od rodziców, których bezradność przelała się na szkołę. W dyskusji nauczycieli nie ma odniesień do dydaktycznych zadań szkoły – poza wzmianką, że *w klasie siedzą w dybach, bo muszą i panuje nad nimi wychowawca*. W wypowiedzi tej dokumentuje się bardzo rozpowszechniony podział obowiązków nauczycieli: wychowawca, nie cały zespół, odpowiada za zachowanie klasy; pozostali nauczyciele muszą poradzić sobie z dyscyplinowaniem uczniów na swojej lekcji. I tu każdy nauczyciel wypracowuje swoje strategie, jednak nie są one przedmiotem wspólnego omówienia. Nauczyciele nie określają wspólnej strategii przeciwdziałania edukacyjnej obcości.

K4: Ja najczęściej jak ten uczeń jest agresywny to zostawiam go sobie w klasie i z nim rozmawiam prawda osobiście i wydaje mi się że najczęściej taka rozmowa pomaga dziecku przynajmniej pozornie stara się przyznać, że źle zrobiło.

K1: Ja mam taki patent mówię tu o swojej klasie, bo mam teraz pierwszą klasę, jeżeli moi się poprztykają, to ten który uderzył musi żałować tego, którego boli i pilnować go, i pielęgnować dopóki tej osobie nie przejdzie.

K3: Zdarza się że rodzic bije swoje dziecko i to dziecko przejawia to w szkole i dlatego przyznam się, że nie mówię rodzicom wszystkiego o zachowaniu dziecka skoro wiem, że zostanie za to surowo zbite

Przypuszczalnie zadania dydaktyczne są realizowane „sprawnie”, nie stanowią one jednak horyzontu odniesienia dla kolektywnych wzorów orientacji badanej grupy nauczycieli. Punktem odniesienia jest przeświadczenie o bezsilności w obliczu problemów społecznych:

P: Jak panie myślicie, dlaczego w szkole pojawia się agresja i przemoc?

K1: °Bo jest wszędzie°

K4: Widzą to wszędzie i robią tak samo

K2: Przecież to jest udowodnione że każdy osobnik potrzebuje swojego terytorium a tu jest to zaburzone, bo na jakimś tam małym metrażu jest nas bardzo dużo i głośno i to wyzwała w nich taką agresję, @w nas też@

K3: | dokładnie

Jeszcze dobitniej brzmi wypowiedź zarejestrowana w trakcie dyskusji innej grupy nauczycieli, którzy sprawnie pracują (szkoła osiąga wysokie wyniki w egzaminach zewnętrznych i zdobywa wiele dyplomów w konkursach i zawodach), podobnie jednak reagują na „wszechobecną” degradację społeczną:

K1: Nie, jest wokół tyle dewastacji, pomijając już szkołę, w ogóle (.) w otaczającym nas świecie. Jest tyle dewastacji, że ja po prostu nie mogę się na to patrzeć. Nie mogę myśleć o ludziach, którzy dewastują, po prostu nie mogę. Nie mogę patrzeć na graffiti, nie mogę patrzeć na porysowane szyby w tramwajach, na rozwalone przystanki, na wyrwane śmietniki. Nie mogę.

K3: To są jakieś komunikaty

K1: Oczywiście, że to są jakieś komunikaty (3) smutne, i nawet nie chcę się nad tym zastanawiać, po prostu nie chcę. Nie chcę bo (2) bo tego jest tak dużo to jest tak wszechobecne, że ja nie mam na to wpływu. Tak jak nie mam wpływu na los zwierząt, pozostawionych w schronisku czy wałęsających się po ulicy, tak nie mam wpływu na los tych ludzi, którzy dewastują, żeby zwrócić na siebie uwagę.
(5)

W dyskursie nauczycieli *umęczonych* dominuje perspektywa, zgodnie z którą i nauczyciele, i uczniowie sobie nie radzą (choć w rzeczywistości obserwator z zewnątrz może inaczej ocenić sytuację), i od jednych, i od drugich nie zależy cały ten bałagan, wszyscy działają w sytuacji przymusu. Centrum sprawcze jest poza nauczycielami (i poza szkołą). Pedagodzy czują się biernie wystawieni na „kaprysy” przepracowanych lub niedouczonej rodziców, pretensjonalność elit i patologię społeczną. Sytuacja jest nie do opanowania i trwała. Szkoła staje się sama w sobie zaburzonym terytorium, podobnie jak i otoczenie, a nauczyciele nie próbują już rozgraniczać problemów, nie wczuwają się w specyficzne uwarunkowania (jeśli to czynią, to jedynie indywidualnie), biernie poddają się wszystkim oczekiwaniom, jakie stawiane są wobec (chyba już nie) całkiem typowej szkoły.

Strażnicy kolektywnych wzorów orientacji

Chcielibyśmy w tym miejscu, w ramach zakończenia, podjąć jeszcze jeden wątek, pokazujący specyfikę kształtowania się kolektywnego wzoru orientacji (nie tylko wobec nierówności

społecznych). Oprócz samego opisu zespołowych wzorów orientacji, równie ważne wydaje się rozstrzygnięcie, na ile są to wzory trwałe i zobowiązujące? Czy możliwe jest przejście pomiędzy różnymi typami orientacji? Czy w ramach jednej szkoły mogą koegzystować różne wzorce działania pedagogicznego? Czy pojedynczy nauczyciele „muszą” się zawsze dopasować do zastanych wzorów? „Siły działające w poszczególnych fragmentach pól szkolnych kształtują *profesjonalny habitus* nauczycielek i nauczycieli, a wpisane weń dyspozycje otwierają i zamykają badanym określone możliwości pedagogicznego działania” (Kopciwicz, 2007, s. 109). Czy możliwe jest krytyczne zakwestionowanie obowiązującej oczywistości i otwarcie nowych możliwości?

Nie zdołamy w tym miejscu jednoznacznie rozstrzygnąć tych dylematów sytuacji granicznych. Zebrany przez nas materiał pozwala nam przypuszczać, że siła wiążąca habitualnych wzorów orientacji każe nauczycielom z pełnym zaangażowaniem bronić utrwalonego porządku. Przytoczymy dwa przykłady, gdy nauczyciele próbują w obowiązujący dyskurs wprowadzić nowy wątek, obcy dominującemu wzorowi orientacji. W obu przypadkach zarejestrowana dyskusja miała miejsce w czasie komentowania przygotowanych przez uczniów reportaży zdjęciowych. W obu przypadkach uczniowie krytycznie odnieśli się do postaw nauczycieli, próbowali przekazać im swoje doświadczenie „obcości” w szkole (potwierdzają to również nasze rozmowy z autorami reportaży). Zamieszczony niżej fragment dyskusji pochodzi ze spotkania nauczycieli *metodycznych* i jest reakcją na podjętą przez uczniów próbę zdemaskowania oficjalnego dyskursu szkoły, podtrzymywanego przez nauczycieli *metodycznych*.

K1: Oczywiście. Ale wiecie, co, ja sobie z boku na to patrzę, ja nie widzę nic obraźliwego.

K2: Nie?

K1: Nie żeby to było jakieś niesmaczne. Tu jest Koń – Wodzu, tu jest Miluś, ładnie napisane, to z sympatią.

K3: [Ale to jest w szkole i nie, nie w tym wieku się jednak takich rzeczy nie robi.

K2: [Ale zauważ, że oni, tak ja mówiły dziewczyny to jest ten moment kiedy oni sobie mogli i myśle, że oni jednak mieli tę świadomość, że to tylko

K4: [Ale oni powinni wyczuć ten moment, czy ten człowiek sobie życzy tego, prawda, no tak nie może być.

((nakładające się głosy, niezrozumiałe wypowiedzi)).

K3: Oni się po prostu źle uczą, uczą się w ten sposób, że ja po prostu mogę tak sobie do każdego. On musi wyczuć tą sytuację, nie można tak. To jest upublicznienie tego w tym momencie.

K1: Dla mnie osobiście to jest dowcipnie i śmiesznie, pokazali swoje, na co mogą sobie pozwolić. Są nauczyciele, są osoby z obsługi, z którymi można być jak przyjaciela. W całym tego słowa znaczeniu nie ma tego dystansu a one są, to jest wszystko na wesoło zrobione, śmiesznie. Nie można do tego podchodzić tak bardzo głęboko. Psychologiczny aspekt wykonania danego zdjęcia, bo nie jest to tutaj pokazane. Dla mnie osobiście to jest po prostu dowcip. Śmiecie się z tego. My śmiejemy się z różnych sytuacji, wy też się uśmiechnijcie.

K2: Nie no fajnie K1, ale nie wiadomo czy na przykład pan X sobie życzy, żeby ktoś go Miluś nazywał.

((nakładające się głosy, niezrozumiałe wypowiedzi)).

K3: Dla mnie nie jest do śmiechu taki tekst: „jak zawsze zły i wredny (y) Heniu”.

Prawda? Z czego tu się śmiać, przepraszam?

K5: No właśnie.

Wprowadzona przez nauczycielkę K1 kategoria dowcipu i śmiechu jest niezgodna z oczywistością podzielaną przez pozostałych nauczycieli. Propozycja, iż niekoniecznie trzeba postrze-

gać przygotowany reportaż zdjęciowy jako rejestrację łamania reguł szkolnych i lekceważenia nauczycieli, zostaje natychmiast skrytykowana i odrzucona przez pozostałych uczestników dyskusji. Nikt, nawet na chwilę, nie podejmuje próby zawieszenia własnych przekonań i przyjęcia proponowanej przez K1 perspektywy oglądu „szkoły oczami uczniów” poprzez żart i dowcip. Kategorie śmiechu i przyjacielskich relacji między personelem szkoły a uczniami są obce językowi kolektywnej rzeczywistości. Zostają one natychmiast zakwestionowane i wykluczone z rozmowy o szkolnej codzienności. W przytoczonym fragmencie dyskusji widoczne jest silne zaangażowanie poszczególnych osób w obronę i umocnienie zachwianego porządku. W kolejnych wypowiedziach nauczyciele odwołują się do instytucjonalnej hierarchii ról, respektu związanego z wiekiem, a nawet lojalności wobec własnej szkoły (*upublicznienie* spraw, którymi nie należy się chwalić). Wszystko to ma na celu nie tyle przedstawienie własnych argumentów i dyskusję z K1, ale przede wszystkim wzajemne utwierdzenie się w przekonaniu o słuszności dotychczasowej wizji świata szkoły. Grupa nie wchodzi w rozmowę, nie rozważa alternatywnych interpretacji, ponieważ dobrze wie, jak powinno być i pilnuje nienaruszalności ustalonych oczywistości. Zasady uzgodnione przez grono pedagogiczne stanowią podstawę konsolidacji nauczycieli, którzy odwołując się do podjętych uzgodnień, dostarczają sobie wzajemnie wyjaśnień związanych z zachowaniami poszczególnych członków społeczności szkolnej. Po przytoczonym wyżej „przywołaniu do porządku” K1 milknie i nie zabiera głosu do końca dyskusji. Dopiero podczas indywidualnego wywiadu wyjaśnia nam swoją strategię działań:

Dzieci znają mnie w szkole nie tylko jako nauczyciela, który coś wyklada, jakiś przedmiot prowadzi, ale od strony człowieka. W tym momencie dzieci się otwierają, są szczerze. Nawiązanie więzi jest podstawą tej pracy, jeżeli nie ma więzi nie ma mowy o pracy. (...) Jeżeli jest problem, to rozwiązuję go z każdym indywidualnie, mówię kończę lekcje o tej i o tej, przyjdź, pogadamy. I on przychodzi, to nie są rozmowy na forum, gdzie jest piętnaście osób słuchających i muszą się pokazać, to są nasze rozmowy w cztery oczy. A każdy z nich jest ciekawy i jest indywidualnością Każde dziecko to człowiek. Różnie się w różnych sytuacjach się zachowuje. Inaczej się zachowuje w rodzinie, inaczej w grupie rówieśniczej, a inaczej w *indywidualnej* rozmowie. *Trzeba brać pod uwagę sumę tego wszystkiego, albo umieć to wszystko oddzielić.*

Widoczne jest tutaj to, o co upominają się uczniowie w opisaney szkole, a mianowicie: przyjacielskie kontakty, zyczliwość i zaufanie, którym chcą być obdarzani, a także poważne i indywidualne traktowanie. Dochodzą tu również do głosu inne sposoby rozwiązywania pojawiających się problemów. Miejsce ogólnie obowiązującej zasady typu: reguły – ich przestrzeganie – konsekwencje, zajmuje tutaj: szczerłość/wiarygodność wyjaśnienia ze strony ucznia oraz ustalenia podjęte przez ucznia i nauczyciela na rzecz tej jednostkowej sytuacji. Nauczycielka jest osamotniona w odmiennym od kolektywnego stylu myślenia. Przyglądając się jej sposobom funkcjonowania w gronie pedagogicznym, zauważyliśmy, że pozostali nauczyciele pozostawiają jej swobodę indywidualnego działania. Odmienność, jaką wnosi w kolektywny styl myślenia, związana jest jedynie ze sposobem interpretowania sytuacji szkolnych. Nienaruszone pozostają ramy wspólnej wizji szkoły – instytucji, która sprawnie realizuje wymogi edukacyjne. K1 ma inny repertuar codziennych działań, ale poprawnie wywiązuje się ze skierowanych wobec niej oczekiwań. Szybko i skutecznie niweluje występujące w procesie dydaktyczno-wychowawczym zakłócenia oraz dba o spełnianie wysokich standardów szkoły.

Drugi przykład „granicznego” działania zaobserwowaliśmy w innej dyskusji nauczycieli (jest to grupa nieomawiana w niniejszym opracowaniu). W tej szkole następuje zrytualizowana selekcja uczniów na dwa światy: uczniowie spełniający wymagania grupowani są w jednych klasach, a uczniowie ze środowisk trudnych przydzielani są do osobnych klas,

które w oficjalnym dyskursie mają realizować „program naprawczy”. Nauczyciele wyraźnie jednak dyskryminują te klasy (np. nie odpytują uczniów, bo „i tak nie warto”), niechętnie podejmują w tych klasach lekcje i wychowawstwo. W odniesieniu do tej wyselekcjonowanej grupy przyjmują postawę nauczycieli *umęczonych*, metodycznie pracują tylko z „resztą” uczniowskiej społeczności. Uczniowie próbują zdemaskować selektywną funkcję szkoły, wskazując wyraźne rozdzielanie przestrzeni zarezerwowanych dla nauczycieli oraz na miejsca przeznaczone dla „gorszych” uczniów. Próbuje wyrazić odczucie, że szkoła traktuje ich jako „obcych”.

K4: | Ja się tutaj czuję winna, że idę po schodach dla @nauczycieli@ @2@

GR: Aha

K4: No bo to tak jakoś wiesz.

K3: | A czemu masz być winna?

K4: No, że ja mam specjalne schody a dzieci nie mają,

K3: | To nie są tylko schody dla Ciebie

K4; że wiesz, tak to odczuwam

K3: A może z innego powodu ciebie sfotografowali?

K4: Nie, nie

K3: Ale ja się czuję zaszczycona, że jestem na zdjęciu

K4: | Ale *nie*, to one wiedziały, że one mnie poprosiły o to zdjęcie, tylko o to mi chodzi, że schody dla nauczycieli, że tak jakby, że wiesz tak jak z tą toaletą tak to odbieram, podobnie. Że tu mamy toaletę taką a tu.

GR: ((niezrozumiałe wypowiedzi kilku osób))

K3: To znaczy słuchajcie, tam co ujęli (.) no nie da się *ukryć*, że brak papieru jest dotkliwy. Wcale im się nie dziwię.

K2: Ale ten papier wsadzić o ósmej rano to go dziesiątej po już nie ma

K3: Nie ma go, nie czarujemy się. Toaleta nauczycieli jest zabrana, a toaleta uczniów (.) gdzieś tam było? ((niezrozumiała wypowiedź w tle))

K1: Śmierdząca i jakaś tam jeszcze

K5: | Brudna i śmierdząca

K4: Brudna. Ale brudna jest z jakiego powodu? Czy rano jest brudna? Chyba nie

K3: Ale sfotografowane są drzwi jedne i drugie. Ja nie wiem, czy to tylko symbolizuje (.) ma symbolizować, że *ta* toaleta to jest inna toaleta? Bo drzwi są tak samo czyste tak jak i te.

Ta toaleta znajduje się w tym samym pomieszczeniu i ona nie odbiega od toalety uczniowskiej, w sytuacji ewentualnie jeżeli uczeń zostawia tam brud, to wtedy się różni.

Nauczycielka K4 wprowadza w dominujący dyskurs swoją osobistą perspektywę. Próbuje zrozumieć zachowania uczniów (*Brudna. Ale brudna jest z jakiego powodu?*) oraz krytycznie ocenia własny udział w ustabilizowanym wzorze pedagogicznego działania (*Ja się tutaj czuję winna*). Koleżanki nie akceptują jednak tego stanowiska, kwestionują jej wątpliwości i podejmują wysiłek przekonania do „właściwej” interpretacji szkolnego porządku. K3 przyznaje wprawdzie, że uczniowie mogą doświadczać nieprzyjemności w szkole (*nie da się ukryć, że brak papieru jest dotkliwy*), jednak jednoznacznie wyjaśnia istotę problemu: uczniowie są winni i odpowiedzialni za ten stan rzeczy (*w sytuacji ewentualnie jeżeli uczeń zostawia tam brud, to wtedy się różni*). Zespół obronił swoje *Illusio*, czy jednak przekonał wątpiącą koleżankę? Nauczycielka K4 wyłączyła się z dalszej dyskusji, zamilkła i nie zabrała już głosu. Czy biernie się „podporządkowała”? Czy wycofała się i jako *outsider* będzie działać tylko w ramach „swojej klasy”? W dyskusjach nauczycieli zaobserwowaliśmy również inne próby wprowadzenia indywidualnych perspektyw. Spotkaliśmy osoby, które – dla przykładu – próbowały zakwestionować wzory orientacji nauczycieli *swojaków* lub nauczycieli *mediujących* poprzez apelowanie do koleżanek i kolegów, by dyscy-

plinowali rodziców do większej współpracy ze szkołą lub też by bardziej skrupulatnie egzekwowali wykonywanie szkolnych zadań.

Interesujące było dla nas to, iż nauczyciele, w których praktyce dokumentuje się orientacja na krytyczną refleksję oraz mediację pomiędzy różnymi światami spotykającymi się w doświadczanej przez nich przestrzeni edukacji, są skonsolidowani w obronie niepodważalności posiadanego *Illusio*. Mieliśmy okazję obserwować sytuację, gdy jeden z dyskutantów w grupie nauczycieli *mediujących* zakwestionował właściwość partnerskiej współpracy z uczniem i zaproponował powrót do tradycyjnych metod regulacji zachowań ucznia poprzez kary i nagrody. Grupa natychmiast zanegowała i odrzuciła ten tok myślenia. Jedna z nauczycielek opowiedziała historię właściwego rozwiązania przez nią problemu z niezdyscyplinowanym uczniem, odwołując się do kolektywnej orientacji na poszanowanie podmiotowości dziecka. Nauczyciele z obu zespołów (*mediujący* i *metodyczni*) stosują dokładnie te same strategie obrony kolektywnego wzoru orientacji (ocena i instruktaż poprawnego działania). Zauważyliśmy również, iż w zespołowo podzielanych sposobach myślenia możliwe są procesy zmiany. Miało to miejsce podczas drugiej dyskusji grupowej w zespole nauczycieli *metodycznych*, gdy tematem rozmowy była ich wcześniejsza dyskusja o reportażach zdjęciowych uczniów. Zabieg podwójnej dyskusji (dyskusja o tym, jak dyskutowaliśmy) umożliwił im przyjrzenie się własnym przekonaniom z dystansu. Pojawiły się wówczas z ich strony pytania o to, co dotąd było dla nich oczywiste (np. niedojrzałość uczniów – czy i gdzie są okazje w szkole do okazania samodzielności i wzmocnienia partnerstwa z nauczycielami? Czy reguły i wymogi edukacyjne są jedynym możliwym porządkiem szkolnym?). Problem tworzenia i „pilnowania” utrwalonych wzorów oraz procesów zmiany jest sam w sobie złożony, a jego dokładniejsza analiza przekracza ramy niniejszego opracowania.

Zaprezentowane cztery wzory orientacji nauczycieli wobec edukacyjnej „obcości” układają się w dość ogólny model teoretyczny. Zdajemy sobie sprawę, że model ten wymaga określeń i różnicowania. Przywołaliśmy wypowiedzi nauczycieli gimnazjów i klas IV-VI szkoły podstawowej. W dalszych badaniach warto w naszym przeświadczeniu uwzględnić również poziom nauczania początkowego i nauczanie ponadgimnazjalne (mówiąc językiem metody dokumentarnej: wyodrębniamy w ten sposób *typikę* związaną z poziomem nauczania). Jeśli przyjmiemy, że deficyty sprawności proszkolnych można z większą skutecznością eliminować na początku drogi edukacyjnej, niezwykle ważne byłoby przyjrzenie się bliżej również wzorom orientacji nauczycieli wychowania przedszkolnego i początkowego. Wiele wskazuje na to, że na tym poziomie nauczania środowiskowe i biograficzne ramy orientacji nauczycielek (niemal wyłącznie) odgrywają jeszcze bardziej znaczącą rolę. „W zawodowy *habitus* nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej wpisane są specyficzne dyspozycje («dyspozycje naturalne») kobiet, które zyskują swój profesjonalny odpowiednik, sprowadzając pracę pedagogiczną do matczynej opieki sprawowanej nad dziećmi” (Kopciwicz, 2007, s. 110). Uwzględnienie tego aspektu przeniesienia własnych doświadczeń (córci/matki), podzielanych w podobnym habitualnym odcieniu przez inne koleżanki z pracy, na pole edukacji instytucjonalnej wprowadziłoby w prezentowany model specyficzne przesunięcia i uszczegółowienia. Podobnie bliżej przyrzeć można by się zróżnicowanym klasyfikacjom szkół. Odmienne organizacje pracy szkoły (*typika* związana z organizacją szkoły: np. szkoły małe – duże) oraz zróżnicowanie społeczno-kulturowe zespołu uczniów (*typika* związana z profilem środowiskowym uczniów: szkoły nurtu głównego – elitarne – zbiorcze; wielkomiejskie – prowincjonalne) wprowadziłyby z całą pewnością dalsze modyfikacje do naszego teoretycznego modelu. Podobnie na uwagę zasługują *differentia specifica* doświadczenia społeczno-biograficznego nauczycieli (*typika habitusu* społecznego nauczycieli, w tym dyspozycji *gender*) oraz style i organizacja pracy pedagogów (*typika* praktyk komunikacyjnych zespołu nauczycieli). Program badawczy

pozostaje więc otwarty, a warto się go podjąć, gdyż próba zrozumienia złożoności i dynamiki społecznego świata nauczycieli ma nie tylko teoretyczne znaczenie: zakreśla równocześnie granice i potencjał działania nauczycieli wobec nierówności społecznych.

Literatura:

- Bohnsack R. (2003). Orientierungsmuster, [w:] *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. R. Bohnsack, W. Marotzki, M. Meuser (red.). Opladen: Leske+Budrich.
- Bohnsack R. (2007). *Rekonstruktive Sozialforschung, Einführung in qualitative Methoden*. Opladen & Farmington Hills.
- Bourdieu P. (2004). *Męska dominacja*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Bruner J. (2006). *Kultura edukacji*. Kraków: Universitas.
- Hitzler R., Honer A. (2003). Kleine soziale Lebens-Welten, [w:] *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. R. Bohnsack, W. Marotzki, M. Meuser (red.). Opladen: Leske+Budrich.
- Kopciwicz L. (2007). *Rodzaj i edukacja, Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre'a Bourdieu*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSWE.
- Krzychała S. (red.) (2004). *Spoleczne przestrzenie doświadczenia. Metoda interpretacji dokumentarnej*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSWE.
- Krzychała S. (2007). O rozumieniu szkolnej codzienności – inspiracje dokumentarnej ewaluacji przestrzeni szkoły, [w:] *Edukacja. Moralność. Sfera publiczna*. J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.). Lublin: Verba.
- Luckmann B. (1978). The Small Life-Words of Modern Man, [w:] *Phenomenology and Sociology*. T. Luckmann (red.). Harmondsworth.
- Luhmann N. (2002). *Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mannheim K. (1992). *Ideologia i utopia*. Lublin.
- Zamorska B. (2008). *Nauczyciele. (Re)konstrukcje bycia-w-świecie edukacji*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSWE.