

Ryszarda Cierzniewska
UKW, Bydgoszcz

Co ukrywa „świat życia” akademickich pedagogów?

W „świecie życia”, a więc w uzgodnionych definicjach znaczących dla danej społeczności sytuacji, może się zawierać „ukryty program” sensów, dotyczących stosunku akademickich nauczycieli do przyszłych pedagogów. Zdystansowany, czy wręcz negatywny stosunek, do dysfunkcyjnej edukacji i „bezsilnego” nauczyciela może być przenoszony na dwie płaszczyzny. W pierwszej — wpisywać się w przemoc symboliczną, wywieraną przez społeczeństwo na instytucje oświatowe i petryfikować poczucie bezsilności, beznadziei czy niższości u przyszłych adeptów zawodów pedagogicznych. W drugiej — zaangażowanie badawcze akademickich pedagogów, podbudowane negatywnymi założeniami, może wpływać na wyniki, kierunki podejmowanych badań, a także niską motywację do poszukiwania konstruktywnych rozwiązań.

Problematyka, którą podejmuję nie należy do łatwych, bowiem dotyka niezwykle drażliwych kwestii i mniemam, że najprawdopodobniej nieświadomionych przez wielu wykładawców. Zainteresowaniem swoim pragnę objąć pewien aspekt edukacji przyszłych nauczycieli w nietypowym ujęciu. Przedmiotem namysłu uczyniłam nie system kształcenia pedagogów, nie oficjalne cele i treści programowe, ale „świat życia” akademickich pedagogów¹. Dokładniej rzecz ujmując, podejmę próbę przywołania społecznie ustalonych definicji, które, choć nie mamy tego świadomości, możemy transmitować na nasze zawodowe zachowania.

Zamiarem moim jest nadawanie znaczeń codziennym sytuacjom, jakie mają miejsce w przestrzeni akademickiej. Właśnie owa zwyczajność bywa najtrudniejszym murem do pokonania, skrzętnie zastaniającym przed naszym rozumieniem wiele zjawisk. Warto w tym miejscu podkreślić, że to, w jaki sposób usensawiamy sytuacje edukacyjne zachodzące w toku kształcenia naszych studentów, tworzy szczególny kontekst, mogący mieć swoje dalekosiężne implikacje.

W pryzmacie teorii krytycznych proponuję, posługując się metaforą Ervinga Goffmana, zajrzeć za kulisy akademickiego teatru pedagogów. Na temat kształcenia nauczycieli i pedagogów napisano już wiele i zapewne ciągle zbyt mało, bowiem rzeczywistość edukacyjna dopomina się o nieustanną interwencję. Towarzyszy

¹ Akademicy pedagogicy to osoby zatrudnione w jednostkach posiadających uprawnienia do doktryzowania w zakresie nauk pedagogicznych. W czasie prowadzonych badań w latach 2005-2009 takie plenipotencje posiadało 19 środowisk. Prowadzi się tam kierunki pedagogiczne oraz wybrane specjalności nauczycielskie.

mi przekonanie, że pogłębiająca się dysfunkcjonalność systemu kształcenia kadry pedagogicznej jest jednym z głównych czynników deformujących scenę „chorego teatru edukacji”. Nie trudno zatem już w tym miejscu dokonać abstrakcyjnej syntezy łącząc „scenę z kulisami” i wyprowadzić wniosek, że skoro w jednym wymiarze dzieje się bardzo źle, to i drugi również może być dotknięty dolegliwościami.

Przystępując do eksplikacji podejmowanych tu kwestii, pragnę na wstępie odnieść się do teoretycznego umocowania prowadzonego wywodu. W moim zamyśle jest prezentacja pewnych fenomenów pod postacią „zdarzeń krytycznych”, które mogą obudzić naszą czujność w oglądzie działania pedagogicznego. Podstawą refleksji uczyniłam materiał zgromadzony w wyniku badań etnograficznych, prowadzonych w środowisku akademickim pedagogów w latach 2005-2009. Opierając się na konkretnych sytuacjach, „zdarzeniach krytycznych”, planuję dyskursywnie odnieść się do możliwych działań i ich skutków. Zamyśl ten wychodzi naprzeciw teorii „świata życia” (Husserla), rozwiniętej przez J. Habermasa w trybie interpretacyjnym myśli A. Schütza i N. Luhmanna² (Krasnodębski, Hellen, 1993, s. 7-23), gdzie znajdujemy narzędzie intelektualne dla bliższego rozumienia tego, co w „polu” zachodzi, a więc w działaniu komunikacyjnym. „Świat życia dany jest przeżywającemu podmiotowi jako coś, czego nie podaje się w wątpliwość”. Jest nieproblematyczny, a ujęty w ramy specjalnej, tematycznej refleksji, „co najwyżej może się załamać” (Habermas, 2002, s. 231). Jest konstrukcją intuicyjnie obecną w tle sytuacji, daną w „pewnym trybie oczywistości”, wiąże się również z perspektywą osób przeżywających swoje role komunikacyjne. Charakterystycznym jest to, że w narracji ów „świat życia” przedstawia się w postaci gramatycznej. Perspektywiczność jego wyrażana jest w opowieści, bądź w interakcji komunikacyjnej, w której członkowie jakiejś zbiorowości posługują się pierwszą osobą liczby mnogiej (Habermas, 2002, s. 233). Wskazuje to na odczytywanie konsensusu społecznego, popartego kulturowym uzgodnieniem, charakterystycznym dla danej grupy, w naszym przypadku pedagogów akademickich. „Świat życia” ułatwia orientację, ale z drugiej strony, co ma kapitalne znaczenie, powoduje nasze, ograniczone przez jego ramy, widzenie. Stanowi oczywisty kontekst, który trudno jest przekroczyć, a jeżeli już to nastąpi, może pojawić się nieskończenie dużo możliwości interpretacji. Ryzyko przekroczenia jego granic nie leży w zasobach przeciętnego uczestnika, który w codzienności nie jest w stanie dostrzec nieoczywistości. Musi zaistnieć wyjątkowy motyw, powodujący jego wzmożoną czujność dla zrozumienia praktycznych okoliczności życia społecznego (Garfinkel, 2007, s. 53). Zadaniem teorii krytycznej jest właśnie ukazywanie owych ograniczeń, znalezienie się ponad lub obok „racjonalności instrumentalnej” z jednoczesną próbą uruchomienia „racjonalności funkcjonalistycznej” (Habermas, 2000, s. 703), która może być powodem do negocjowania znaczeń w wymiarze transcendentnym i makropodmiotu. Wartość odkrywanych sensów jest tym większa, co podkreśla N. Luhmann, im nasświetlane problemy są trudniejsze i wydają się nierozwiązywalne (Habermas, 2000, s. 421). Przemozny wpływ społecznej samowiedzy może być kontestowany przez społeczności mniejsze o „wspólnej świadomości – jakkolwiek rozproszonej i wewnętrznie skłóconej”, to jednak dającej podstawy podjęcia normatywnego dyskursu wobec pojawiających się kryzysów (Habermas, 2000, s. 421). Formułowane w sferze publicznej definicje, odnoszące się do „świata przeżywanego”, mają w sobie relację

² „Świat życia” lub „świat przeżywany” (*Lebenswelt*) jako jedno z kluczowych pojęć fenomenologii konstituowało kilka pokoleń badaczy w obrębie socjologii i filozofii. Drogę tę przybliżyła Z. Krasnodębski i K. Hellen.

zwrotną, łącząc w ten sposób to, co jednostkowe i społeczne w drodze komunikacji. W drugiej zaś figurze od jednostek wszak pochodzi refleksja budująca to, co społecznie tworzy „świat życia”, wspólnotę sensu.

Punktem wyjścia dla dalszych rozważań uczyniłam sytuację, którym nadałam krytyczność, w myśl teorii D. Trippa³(1996, s. 29 i inne). Wybrałam typową, jak się wydaje, rozmowę, która daje wgląd w pewne definicje sytuacji edukacyjnych, zatopione w „świecie życia” akademickich pedagogów:

R.C. Długo pracuje Pani na tej uczelni?

D.1. „Już kilkanaście lat, nawet się nie zastanawiałam, ile to minęło!”

R.C. Studentów, widziałam, macie wielu, zatem z wyrobieniem pensum nie ma kłopotu?

D.1. „1 godzin, i studentów nam nie brakuje, tylko warunki są mizerne, w szkołach mają lepsze niż my tu, na uczelni. Ale się pracuje, cóż robić! I tak nikt się dydaktyką nie interesuje, ja się dziwię, że ci studenci się nie buntują, zwłaszcza zaoczní. Przecież oni płacą i uczą się w takich warunkach. Ale większość z nich przyszła tu po papierek, bo przecież nie po faktyczne kwalifikacje. Jak się ostatnio zapytałam, kto pracuje w oświacie, to na kilkudziesiąt osób zgłosiło się siedem. Przecież większość z nich nawet nie ma zamiaru podjąć pracy w szkolnictwie, oni nawet tego nie ukrywają. To wychodzi przy egzaminie, jak nie umieją, to się zarzekają, że nigdy nie będą pracować w szkole! Na dziennych nie jest dużo lepiej! Ale też siedzą na tych wykładach, jakby byli tu za karę. Przecież nie oszukujemy się, że oni wszyscy chcą pracować w oświacie. Zahaczają się, aby coś ze sobą poczyć, a potem nadarza się okazja i idą do pracy w szkole, kończą jakieś kursy kwalifikacyjne i jakoś uczą! Ta szkoła potem tak wygląda, jak wygląda! I jest coraz gorzej! Przystałam się już dawno tym przejmować. A kogo to interesuje jak pracujemy i jak oni studiuje! Władze chcą mieć spokój, my pracę, a oni zazwyczaj papierek, nie powiem czasami są jednostki ambitne, szukające pomysłu na siebie ale zdarza się to coraz rzadziej!”

³ Typowość tych zdarzeń nie od razu pozwoliła na wyostrenie istotnych znaczeń, dopiero po czasie, wróciwszy do zapisu, odczytałam ich sens, który wydaje się być znaczący dla podjętych tu rozważań. W trakcie prowadzenia badań terenowych, roznosząc ankiety, byłam świadkiem różnych sytuacji oraz przeprowadziłam wiele rozmów, do których mnie zapraszano, wykazując żywe zainteresowanie moim projektem badawczym. Z reguły była to krótka konwersacja, około kilkunastominutowa, w której – po mojej informacji i udzieleniu odpowiedzi na temat badań – przenosiłam zainteresowanie na biograficzne doświadczenia zawodowe mojego rozmówcy. Po wyjściu skrzętnie notowałam przebieg interakcji i opatrywałam bieżącym komentarzem. W ten sposób konstruowałam „zdarzenia krytyczne”, po czym poddawałam je analizie. Podstawowe, analityczne pytania, nadające tym sytuacjom krytyczność, brzmiały: jaka występuje niezgodność między tym, jak być powinno, a jak jest? Które uczestniczki zdarzeń nadają im sensy, jakich do tego używają argumentów? Zastosowałam osądy typu: diagnostycznego (ta analiza ogniskuje analizę opisową, przyczynową, semantyczną i wyjaśniającą pod kątem pytań: co się zdarzyło, kogo dotyczy, co było przyczyną, do czego to prowadzi, dlaczego się wydarzyło?); refleksyjnego (ocena i uzasadnienia, czy to jest dobrze, czy źle; dla kogo ma znaczenie, kto zyskuje, kto traci, co zyskują osoby i co tracą?); krytycznego (co może obrazować, czy jest sprawiedliwe?). Ostatni z wymienionych osądów wymaga ugruntowania w teorii, stąd odwołanie się do intelektualnych wytworów uczonych, zajmujących się zjawiskami społecznymi (Tripp, 1996), wymaga osadzenia refleksji w perspektywie teoretycznej. Należy dodać, że zaprezentowany wynik moich dociekań można określić podwójną hermeneutyką, zatem nie ograniczam się li tylko do odczytywania społecznych definicji omawianych sytuacji, ale zmierzam do własnej ich interpretacji (zob. Giddens, *Nowe zasady metody socjologicznej*, tłum. G. Woroniecka, Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków 2001, s. 207-208).

W tym momencie otwierają się drzwi, wchodzi student. Słucham pana, pyta moja rozmówczyni. „Chciałbym zapytać czy mamy czekać na panią doktor, a może oddamy te prace i nie będziemy przeszkadzać?” „Widzi Pan, że jestem zajęta, ale zaraz do was przyjdę, proszę czekać, jeszcze mam pięć minut do zajęć!” – odpowiedziała chłodno pani doktor.

D.1 „Widzi Pani jak kombinują! I nawet ich człowiek nie zna, tylu ich jest. To dobrze, że mam kilka-naście godzin konwersatoriów, bo po wykładach to pamiętam tylko kilka twarzy, tym bardziej, że ich chodzi tylko część(. . .). Jak oni nie chcą to my mamy chcieć? (. . .)”

Drugim przykładem jest rozmowa z doktorem, której przytoczenie wyostrzy spojrzenie na podejmowane tu kwestie.

R.C. Budynek macie bardzo mały i trochę, jakby, zaniedbany!

D.2. „Tak, ale my tu mamy niewiele zajęć dydaktycznych, biegamy w różne miejsca, porzucane po mieście”.

R.C. I jak się pracuje w tym instytucie?

D.2. „Pewnie różnym osobom różnie! O właśnie, tu mam fajne materiały, proszę zobaczyć, moi studenci zrobili takie mapy mentalne jak się uczyć na materiale dydaktycznym. Jest z nimi coraz gorzej, ja wiem, ale widzę, że można z nimi wiele zrobić, byle to było sensowne”.

Tu moja rozmówczyni dała mi do wglądu materiały przygotowane przez studentów i z zaangażowaniem komentuje ich zawartość.

D.2. „Pewnie większość z nich nie trafi do szkoły, nawet oni tego nie chcą, a i ja im tego nie życzę, bo wiemy, jak jest różnie, jaka ciężka i niewdzięczna jest to praca. Wskazując na wytwory studentów stwierdza: Mam jednak zamiar je opublikować, bo są fajne i oni, no nie wszyscy, włożyli w to sporo wysiłku. Ja wiem, że przynajmniej większość z nich zrozumiała i mam nadzieję, że to się im gdzieś przyda. Pewnie jestem naiwna, ale nie potrafię inaczej pracować? Dobrze, że mam konwersatoria i seminaria, bo inaczej, na samych wykładach, pogubiłabym się. Tak to jest!”

R.C. To świetny pomysł, dlaczego naiwna?

D.2. „Bo i tak nikogo nie interesuje, co robię z moimi studentami. W najlepszym wypadku z zadowoleniem pokiwiają głowami i tyle, a rozliczą mnie z czegoś innego. Przecież dydaktyka to tylko worek z pieniędzmi, nikt się szczególnie jej jakością nie przejmuje. U nas dziewczyna robiła pozory, że pracuje, ale udało się i habilitacja, będzie a to się liczy!”

R.C. W tym pokoju ile osób pracuje?

D.2. Jesteśmy we dwie, ale rzadko się widzimy. Nie mogę narzekać, mamy dobre relacje, no może bardziej odpowiednie będzie stwierdzenie, że poprawne. Do niedawna wydawało mi się, że dobre, ale się zawiodłam. U nas w instytucie, generalnie, pogorszyły się relacje między ludźmi, nie wiadomo kto jest komu życzliwy! Jesteśmy zmęczeni pogarszającymi się warunkami pracy, koniecznością szukania dodatkowych zajęć, bo pensje przecież są uwłaczające, ilością studentów i ogólną obojętnością. Ale nikt nie próbuje nawet tego zmieniać. Szefostwo się cieszy, że jest praca, my też, ale z jakim efektem ją wykonuje, tego nie wiem”.

Obydwie rozmowy dotyczą tego samego, ale jakże inna jest ich treść. Każda z bohaterek przytoczonych sytuacji odmiennie zdefiniowała własną rolę. Wątek, który zwrócił moją uwagę, dotyczył stosunku

obydwu pań do studentów, ich przyszłości i szkoły⁴. W pierwszym przypadku mamy do czynienia z wyraźnym zdystansowaniem się do tych podmiotów edukacji, z jednoczesnym odniesieniem swojej komunikacji do tu i teraz. W drugim, choć nie było nastawienia na przygotowanie do przyszłej profesji, to ważny był student i jego kompetencje intelektualne, przydatność osobista treści realizowanych na zajęciach. W tej wypowiedzi padło stwierdzenie „moi studenci”, co odczytuję jako – jestem tu dla nich, oni są moi, a ja ich, w czym dostrzegam poczucie osobistego zaangażowania i odpowiedzialności. Jak wskazuje Roman Ingarden, ten stan pojawia się wtedy, gdy człowiek dokonuje wyborów w pełni świadomych i zadaje sobie pytanie o istotę odpowiedzialności, która występuje w dwóch wymiarach, „gdy człowiek ponosi odpowiedzialność i gdy świadomie bierze na siebie odpowiedzialność” (Gołaszewska, 1998, s. 39). Sytuacja wycofania się z partycypowania w skutkach własnych działań jest fikcją, kamuflażem osobistym, stosowanym jako odruch obronny i nie może znosić rzeczywistej odpowiedzialności. Dodać do tego można wysoce perswazyjną dla pedagoga myśl Urszuli Ostrowskiej, że prawdziwe mistrzostwo wyraża się w obdarowywaniu sobą, nasycaniu młodego pokolenia swoim doświadczeniem, mądrością, wreszcie kunsztem pedagogicznym, co rodzi nadzieję na plan płodny w niezależnym życiu (Ostrowska, 2004, s. 44). Druga moja rozmówczyni, dla której wydają się być oczywiste owe kwestie, w niepokojący sposób komentuje swoje zachowanie. Wypada zatem zapytać, co spowodowało jej wątpliwości w słuszność jej pedagogicznego działania, dlaczego określa tak pozytywną postawę „naiwnością”? Nasuwa się przypuszczenie, że w jej otoczeniu może być niewiele osób podobnie myślących, a zajęcia dydaktyczne traktowane są jako konieczny margines aktywności zawodowej nieprzynośzący oczekiwanych skutków.

Prowadząc badania wśród akademickich pedagogów, w odpowiedzi na kwestie, co wybraliby gdyby mogli: stanowisko naukowe, dydaktyczne czy naukowo-dydaktyczne, okazuje się, że zdecydowana większość opowiada się za łączeniem funkcji naukowej z nauczaniem studentów⁵. W czym tkwi zatem paradoks owej sytuacji? Jedno z odczytań tej kwestii proponuje Lech Witkowski, odnosząc się do ambiwalencji roli nauczyciela, we fragmencie dotyczącym wykorzystania tropów myślenia Mertona. Sugeruje, że należy dokonać rozróżnienia dotyczącego „ambiwalencji w roli i ambiwalencji wobec roli” (Witkowski, 2007, s. 213). Korzystając z tej wypowiedzi można domyślać się, że u tych właśnie akademickich pedagogów mamy raczej do czynienia z ambiwalencją w roli, gdzie pojawiają się zakłócenia, sygnalizowane również przez innych badaczy (do czego wróćę za chwilę), relacji zachodzących na poziomie nauczyciel – student. Prowadzenie zajęć jest działaniem edukacyjnym opartym na autorytecie pedagogicznym, który w swojej istocie zostaje nadany automatycznie każdemu, dzięki zajmowanej pozycji. Bycie wykładawcą łączy się zatem z posiadaniem symbolicznej władzy, na co zwraca naszą uwagę teoria przemocy symbolicznej Bourdieu i Passerona (2006, s. 95-96). Właśnie ten motyw może przybliżyć nas do zrozumienia niechęci do rezygnacji z zajęć dydaktycz-

⁴ Przywołane tu „zdarzenia krytyczne”, które miały miejsce w toku badań, są rozmowami przeprowadzonymi z dwoma paniami. Jedna z nich jest doktorem nauczającym dydaktykę, natomiast druga – pedagogikę opiekuńczą. Obydwie panie mówiły o przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w szkole. Myślę, że był to pewien skrót myślowy, bowiem najprawdopodobniej realizowały swoje zajęcia zarówno na kierunkach pedagogicznych, jak i nauczycielskich i o tych studentach myślały.

⁵ W badaniach uczestniczyło 238 osób, z czego 65,8% wybrało stanowisko naukowo-dydaktyczne; 15,8% dydaktyczne, a 7,3% naukowe.

nych tej części nauczycieli akademickich, którzy mimo dystansu wobec studentów, ich potrzeb oraz niebrania odpowiedzialności za efekty własnej pracy dydaktycznej, pragną zachować możliwość jej kontynuacji. Daje to pewną uludę, prowadzącą do przekonania, że w wyniku autorytetu, posiadanego na mocy instytucji, za wdzięczając swoją pozycję, to kim są w swojej istocie. Czerpiąc z przywileju bycia nauczycielem akademickim mogą nie odczuwać potrzeby budowania autorytetu własnego i instytucji, zachowując jednocześnie monopol na prawomocność kulturową (Bourdieu, Passeron, 2006, s. 96). Inaczej rzecz ujmując, może pojawiać się potrzeba potwierdzania i wzmacniania swojego wartościowania, a zatem rysują się motywy egocentryczne, z jednoczesną niechęcią pełnego wchodzenia w komunikację, dawania siebie w stosunkach wzajemności ze studentami. Nie można wykluczyć również bardziej prozaicznego wyjaśnienia owego zjawiska, poszukując argumentów o charakterze ekonomicznym, wszak dydaktyka zapewnia możliwości podwyższenia swoich dochodów, co przy niskim wyposażeniu pracowników uczelni nie jest bez znaczenia.

W pedagogice szkoły wyższej mamy szereg badań na temat warunków pracy akademickiej i dysfunkcji występujących na tym polu. Eugenia Malewska, w wyniku eksploracji akademickiego środowiska, wykazała brak poczucia odpowiedzialności młodego pracownika naukowo-dydaktycznego za efekty swojej pracy i jej styl, a także za oddziaływanie na kształtowanie osobowości studenta (Malewska, 2001, s. 41). Kolejną niepokojącą konkluzją, do której autorka badań dochodzi, jest deficyt wiedzy tej grupy akademickich pracowników w zakresie celów edukacji, „które łączą przecież aspekty ogólnokształcące, personalistyczne, problemowe, progresywne i wielostronne (Malewska, 2001, s. 41). Zjawisko przestrzeni między podmiotami edukacji wyższej badała Ewa Kubiak-Szyborska, poszukując wymiarów realnych komunikacji, zachodzącej między pracownikami nauki oraz studentami. Okazuje się, że studenci w toku zajęć najczęściej spotykają się, jak stwierdziła autorka tych badań, z typem nauczyciela autokraty (42,1%), demokracji (26,9%), liberała (13,1%) oraz partnera (6,6%) (Kubiak-Szyborska, 2005, 146). Wnioski, do których doszła badaczka, sugerują występujący rozdźwięk między deklaracjami rodem z pedagogiki a rzeczywistością edukacyjną uczelni wyższej. W badaniach, które przeprowadziłam w trzech bydgoskich szkołach wyższych, zwracając się do studentów o opisanie relacji zachodzących między nimi i pracownikami naukowymi, uzyskałam dopełnienie obrazów tu przytoczonych. Powierzchność, depersonalizacja, incydentalność kontaktów indywidualnych były znaczącymi zakłóceniami pojawiającymi się w sytuacjach edukacyjnych (Cierzniewska, 2005, s. 166-176). Do zbliżonych wniosków doszła Dorota Jankowska, obejmując eksplorację studentów (1550) z siedmiu uczelni państwowych realizujących studia na wydziałach pedagogicznych, zawierając je w jakże niepokojącej puencie: „Trudno dziś – w warunkach sformalizowania procesu akademickiej edukacji oraz oddalenia nauczyciela od studentów budować kulturę współbycia. Uczelnie w istocie przestały być wspólnotami nauczających i studiujących” (Jankowska, 2009, s. 107). Konstatacje tu przywołane wydają się być zbieżne z wnioskami sformułowanymi przez Marię Czerepaniak-Walczak, która stwierdziła, że komunikowanie edukacyjne, odbywające się w „przeludnionych interakcjach”, nie sprzyja zachowaniu satysfakcjonującej jakości komunikatu. Dysfunkcyjność dotyczy ograniczenia „prawdziwości”, „słuszności”, „adekwatności” i „rozumiałości”, co prowadzi do wypuklenia „braku wzajemnego uznania i skłonności do wzajemnej manipulacji odciągającej

swoje piętno na jakości kształcenia” (Czerepaniak-Walczak, 2005a, s. 21). W tym miejscu należy dodać, że popularność kierunków pedagogicznych wpłynęła na nieproporcjonalny wzrost liczby studentów w stosunku do kadry nauczającej, osiągając w roku 2006 wskaźnik 360 studentów przypadających na jednego samodzielnego pracownika nauki (profesora, doktora habilitowanego), w tym samym czasie w innych dyscyplinach wynosił on 87 studentów⁶ (Czerepaniak-Walczak, 2005b, s. 34-44).

Powracając do analizowanych tu wypowiedzi nauczycieli akademickich, w obydwóch rozmowach szkoła, nauczyciel, przyszły pedagog, stanowią odległy horyzont, słabo widoczny z perspektywy pracy dydaktycznej na uczelni. Świadomość tego, że każdy może studiować kierunek pedagogiczny, zmasowane kształcenie, przypadkowość wyboru studiów, osobiste deklaracje studentów o braku zainteresowania pracą pedagogiczną czy wreszcie diagnozy i ogólnospołeczne opinie o dysfunkcyjności oświaty mogą jawić się jako istotne argumenty dla owego zdystansowania akademickich wykładowców. Wszak uczestnik życia społecznego, w tym przypadku nauczyciel akademicki, zazwyczaj dokonuje interpretacji kontekstów swojej codziennej aktywności na podstawie oczywistych, rozpoznawalnych zdarzeń. Orientację w nim ułatwiają definicje powszechnie obowiązujące, są bowiem punktem odniesienia, typizacji, sposobów rozumienia problemów pragmatycznych i teoretycznych, często z głębią historycznych doświadczeń kilku pokoleń. Cała owa wiedza jest społecznie akceptowana, zatem wchodzi w dominujące zachowania grupy jako jej naturalne definiowanie świata i co niezmiernie ważne, a podkreślane przez A. Schütza, nie jest istotne czy jest ona prawdziwa (Schütz, 2008, s. 103). Aktor społeczny widzi, co podpowiada H. Garfinkel i A. Giddens, ale często nie dostrzega jakie owe odczytania mają antycypacje dla jego codziennych praktyk (Garfinkel, 2007, s. 53; Giddens, 2003, s. 44). Domyślał się, że w treściach przeprowadzanych zajęć, w interakcjach ze studentami może również pojawiać się, w najlepszym układzie, ambiwalentny stosunek do zawodu nauczycielskiego i instytucji edukacyjnych, i ten sposób może następować wpisywanie się w przemoc symboliczną, wywieraną przez społeczną degradację edukacji i nauczycieli, zamiast budowania przeciwwagi popartej mądrością pedagogiczną⁷ (zob. Cierzniewska, 2008, s. 267). Tym bardziej, że musi nam towarzyszyć świadomość wpływów edukacyjnych osób, postrzeganych jako kompetentne, na transmitowanie przekonań (Kozielecki, 2002, s. 20).

⁶ Problem masowości kierunków pedagogicznych, ich bezład organizacyjny i merytoryczny omawia autorka również w innych publikacjach. Zob. M. Czerepaniak-Walczak, 2005, s. 34-44.

⁷ Dorobek pedeutologicznych doświadczeń rodem z Drugiej Rzeczypospolitej potwierdza, że działanie pedagogiczne jest władne osłabiać wpływy społeczne i istnieją realne możliwości budowania indywidualnego potencjału zawodowego u przyszłych nauczycieli, pedagogów. Przekonania o swoich możliwościach i zadaniach wobec oświaty czerpali wówczas przyszli adepci zawodu, kształceni w seminariach nauczycielskich w toku pracy pedagogicznej. W tych szkołach myślano o fundamentalnej kwestii, w którą powinien być „uzbrojony” przyszły nauczyciel. Mimo niepełnego wykształcenia, szli do pracy z siłą swojej wiary i przekonaniem, że są ważni i potrzebni. „Uczniowie seminariów nauczyli się chcieć uczyć, nauczyli się, że zawód nauczyciela wykonywany w pożądanym sposobie jest sensowny i wartościowy. Dowiedzieli się o sobie, że władni są do jego uprawiania i od nich zależy wybór stylu i poziom własnych umiejętności profesjonalnych. Mało tego, uzyskali przekonanie, że tę trudną rzeczywistość edukacyjną mogą i powinni zmieniać”.

Myszę, że w tym przypadku możemy mieć do czynienia z ukrytym programem, który konserwuje zgeneralizowane, potoczne opinie na temat jakości pracy szkoły i zawodu nauczyciela. Owa konkluzja, którą traktuję jako hipotezę, wymaga dalszej weryfikacji. Przypuszczam, że ów program kryje się w codziennych interakcjach pedagogicznych, zatem weryfikacja tego sądu wymaga wnikliwych badań etnograficznych. Podejmuję ryzyko tego przypuszczenia, choć mam świadomość, że może być dyskusyjne, to jednak, ze względu na wagę zjawiska, warto tak uczynić. Widzę nadto jeszcze jeden istotny powód jego wyartykułowania. Otóż sam fakt odkrywania sensów, może mieć znaczenie dla omawianego tu zjawiska, bowiem zarówno zgoda, jak i sprzeciw wymagają uruchomienia autorefleksji, co już może dawać początek indywidualnym zmianom jakościowym.

Nad polskimi przejawami programu ukrytego w kształceniu nauczycieli prowadzone były już eksploracje, jednak nie dotyczyły one aspektów tu poruszanych (zob. Kwiecińska, Kwieciński, 1997, s. 59-65). Na marginesie muszę zasygnalizować, że funkcjonowanie programów ukrytych w kształceniu nauczycieli, pedagogów było przedmiotem rozważań, podejmowanych przez wielu zachodnich badaczy. Autorzy jednego z takich projektów, Mark B. Ginsburg i Rene T. Lift, poddając analizie ukryte programy kształcenia nauczycieli, nadto odwołując się do doświadczeń innych badaczy, ukazali kontekstowość i rozmiary tego zjawiska (Ginsburg, Lift, 1997, s. 87-127). Przejawy stygmatyzacji nauczycieli okazują się być podobne w różnych szerokościach geograficznych, ujawniając się w większości państw (Australia, Wielka Brytania, Francja, Niemcy, Kanada, USA, Chiny, Rosja) z tych samych powodów i, co oczywiste, przyczyniając się do wytworzenia zbliżonych, prawdopodobnych skutków.

Powracając do głównego nurtu prowadzonych rozważań, pragnę podkreślić, że zapewne jest to oddziaływanie subtelne i nieuświadomione, zatem należy je wyraźnie rozdzielić od motywacji i włączyć w skutki działania, nazywane przez Giddensa za Mertonem „niezamierzonymi” (Giddens, 2003, s. 50). Nie zmienia to faktu, że w wyniku owego ukrytego programu transmitowane są pejoratywne opinie o nauczycielach, szkole i instytucjach oświatowych. Postawa taka skutkuje stygmatyzowaniem, które, przyjmując rozumienie tego zjawiska za Wojciechem Poznaniakiem, „jest przypisywaniem komuś pewnych etykiet, piętnowaniem i naznaczaniem go jakąś społecznie pejoratywną właściwością, jest więc dewaluowaniem, czyli obniżaniem wartości jednostek czy grup społecznych, jest przypisywaniem im nieakceptowanych cech (...)” (Poznaniak, 1994, s.313). Dodam również, że stygmatyzacja, zgodnie z teorią Stanisława Kowalika, ma kilka stopni nasilenia, z których najsłabszym jest wspomniane powyżej dystansowanie (przyjęcie „zimnego” stosunku, odcinanie się, odmówienie wsparcia, to jakby „dyskryminacja bierna”), następne to „delegitymizacja” i segregacja (Poznaniak, 1992, s. 313). Stygmatyzowanie jest procesualne i najczęściej prowadzi do przyjęcia przez jednostki lub grupy cech im przypisanych, z jednoczesnym zajęciem określonych pozycji w rangowaniu społecznym. Ludzie żyjący w cieniu stygmatu często przyjmują myślenie o sobie w jego kategoriach, nawet poszukując w sobie lub swojej grupie potwierdzenia na jego prawomocność. Negatywne skutki tego zjawiska nie są przesądzone, przy wsparciu osób znaczących jednostki, grupy mają szansę wyrobić w sobie, mimo wszystko, wysoką samoocenę, wiarę w siebie i autonomiczność (Poznaniak, 1992, s. 313). Zgodnie z tą sugestią od pedagogów akademickich należałoby się spodziewać bycia właśnie tymi znaczącymi i w wielu przypadkach zapewne tak się dzieje. Przykładem troski o jakość w kształceniu nauczycieli są badania ekspery-

mentalne, przeprowadzone przez Bogusławę D. Gołębiak, w których zaproponowano studentom kierunków nauczycielskich warsztatową formę zajęć, obejmującą refleksyjne rozstrzygnięcie problemów pedagogicznych. Wprawdzie autorka projektu skupiła się na stronie metodycznej i treściowej prowadzonych zajęć, można jednak założyć, że eksperymentator prowadzący warsztaty w ramach przedmiotu pedagogika miał w sobie, jako naturalny komponent, atencję dla zawodu nauczyciela. Taki pogląd można wywieść z opisu zaangażowania autorki w budowanie swojej koncepcji kształcenia nauczycieli (Gołębiak, 1998, s. 5-15). Jednym z głównych efektów, do których doprowadził eksperyment, była opisywana przez studentów zmiana w ich pojmowaniu pedagogiki, postrzeganiu zawodu nauczyciela i roli szkoły oraz wyraźna redefinicja siebie w tym zawodzie. Okazało się, że studenci, po tak prowadzonych zajęciach, chcieli uczyć, zmieniać szkołę i czuli się w mocy tego dokonywać. Sama autorka projektu konkluduje: „Studenci, świadomi tego, że odnoszenie sukcesu i satysfakcji z pracy nauczycielskiej zależy głównie od nich samych, doceniają wsparcie, które uzyskali w wyzwoleniu „tej mocy” dzięki uczestnictwu w zajęciach. Podkreślają znaczenie zaangażowania osób prowadzących, które udzielało się” (Gołębiak, 1998, s. 167).

W moich badaniach niepokojącym jest jednak to, że obydwie panie doktor posługiwały się kodem znaczeniowym; stwierdzenia typu *„Ta szkoła potem tak wygląda, jak wygląda!”* czy *„jest z nimi coraz gorzej”*, *„Pewnie większość z nich nie trafi do szkoły, nawet oni tego nie chcą, a i ja im tego nie życzę, bo wiemy jak jest różnie i jaka ciężka, i niewdzięczna jest to praca,”* noszą w sobie przyjęty schemat interpretacyjny, którego istotność podkreśla H. Garfinkel oraz A. Schütz (Garfinkel, 2007; Schütz, 2008). Ułatwia on komunikację w porozumieniu i rozumieniu potocznym. Porozumienie „to zgoda wszystkich, co do kwestii zasadniczych. Rozumienie to rozmaite metody, dzięki którym to, co mówi lub robi jedna osoba, jest czytelne dla innych” (Garfinkel, 2007, s. 38). Metody postrzegania mechanizmów społecznych, układów instytucjonalnych, czyniące je zrozumiałymi, przejrzystymi, spójnymi i powtarzalnymi organizują myślenie o nich, zaś z drugiej strony „są tworzywem tych układów”, które Giddens nazywa zasadami strukturalnymi (Giddens, 2003, s. 62). Te słowa Garfinkela sugerują, że ów sposób myślenia, definiowania konkretnych sytuacji ma swój udział w kreowaniu przyszłości, w reprodukcji społecznej. Z wypowiedzi obu pań można odczytać, co się mieści w ich „świecie życia” i działania, odwołując się do logiki J. Habermasa, oferują swoim studentom w postaci już zdefiniowanych, zatem bezdyskusyjnych, „zepchniętych w tło”, „zaciemionych” obrazów edukacji (Habermas, 2003, s. 234-235). Przypomnę, że „świat życia” składa się z sytuacji, rozumianej przez J. Habermasa jako pewien wybrany fragment, temat, który jest istotny dla uczestnika interakcji (Habermas, 2003, s. 231). W toku kształcenia przekazywany obraz świadomości zbiorowej, który nie podlegając redefinicji znaczeń, krytycznej obróbce w toku podjętych interakcji, może w znaczący sposób zdeterminować osobiste wybory czy ograniczyć działanie. **Skutkami mogą być konsekwencje rewolucyjne. Z jednej strony studenci, przyszli pedagodzy, prawdopodobnie, wchodzą w role zawodowe z poczuciem bezsilności, niską wiarą w poprawę trudnej rzeczywistości edukacyjnej, zatem ich moc działania, już na starcie, może być osłabiona.** Siła perswazji oczywistości tkwiącej w „świecie życia”, wzmocniona autorytetem nauczycieli akademickich, tworzy obraz nauczyciela, pedagoga przed wejściem młodego człowieka w zawód i z dużym prawdopodobieństwem zostaje on utrwalony w toku praktyki zawodowej. W konsekwencji, jak stwierdziła Mirosława Nowak-Dziemianowicz, polski nauczyciel, z poczuciem swojej słabości, szuka przyczyn istniejących

utrudnień poza sobą, nie „w braku poczucia wpływu na bieg wydarzeń, w niedostatecznych kompetencjach pedagogicznych (...) nie w wyuczonej bezradności, (...) nie w preferowanym przez siebie autokratycznym stylu pracy” (Nowak-Dziemianowicz, 2001, s. 108). **Z drugiej zaś strony pedagogzy akademicy, podtrzymujący u swoich studentów świadomość marnej szansy na poprawę edukacji, sami mogą ulegać tej przemocy i blokować się, czego skutkiem może być mniejsze zainteresowanie prowadzeniem eksploracji naukowych w jej obrębie. Bezsensowność inwestowania swojej energii w sprawy postrzegane jako beznadziejne może być logicznym argumentem dla części uczonych, ale, jak przypuszczam, jest to raczej reguła przyjmowana milcząco.** Ani jeden ani drugi skutek nie jest zamierzonym i co więcej, jest najmniej chcianą konsekwencją działania. Pedagogzy akademicy uwikłani w życie codzienne, podlegający przemożnemu wpływowi opinii publicznej – pod naporem dekonstrukcji mitów i sentymentalizmów związanych z zawodem wychowawcy, rolą szkoły – mogą ulegać „zasadom strukturalnym”, które w ujęciu Giddensa są regułami najgłębiej zapadającymi w świadomość (Giddens, 2003, s. 56, 61). Jednostka jest dla siebie osobistym socjologiem, doskonale rozpoznającym sytuację, w jakiej się znajduje i poddaje ją refleksyjnemu oglądowi. Zasadniczo posługuje się refleksyjną oceną swojej pozycji czasoprzestrzennej, a reguły życia (zasady strukturalne) nie są niczym zewnętrznym, istniejącym poza nią. Chcę przez to powiedzieć, że każdy człowiek wchodząc w relacje społeczne zawsze je definiuje i ma możliwość włączenia „filtra informacji” a za jego pośrednictwem strategicznie usytuowani aktorzy mogą modyfikować reprodukcję struktury społecznej (Giddens, 2003, s. 67). Na poziomie interakcyjnym istnieją możliwości dokonywania redefinicji owych przekonania społecznych, przy zaistnieniu impulsu do interpretacji ich (Habermas, 2002, s. 246). Badaczce, których wyniki przywołałam powyżej, mówią o niewielkich możliwościach zaistnienia takiej interakcji. Pasywność większości studentów, duża liczebność grup, postawy autokratyczne wykładowców, zmęczenie wywołane dużą ilością zajęć dydaktycznych, to zbyt ważne obciążenia interakcji zachodzącej w uczelni. Jedna z moich rozmówczyń prawdopodobnie podjęła refleksyjny ogląd swojej sytuacji, a działaniem potwierdzającym jego zaistnienie było poszukiwanie sensu swojej pracy w docieraniu przynajmniej do części studentów, nie tyle z ofertą zawodowych co intelektualnych kompetencji. Choć trudno w przypadku zawodu nauczyciela, pedagoga traktować je rozłącznie, to motywy autorki tej wypowiedzi wydają się być klarowne.

Powracając do przypuszczenia, że pedagogzy akademicy mają, w najlepszym razie, ambiwalentny stosunek do nauczycieli i edukacji i prawdopodobnie ów pogląd jest transmitowany w interakcjach pedagogicznych, w trakcie podejmowanych czynności dydaktycznych, muszę dodać, że prawomocność takiej hipotezy może wzmocnić również lektura doniesień z badań przeprowadzanych na gruncie edukacji, będąca wytworem akademickich pedagogów. Nie trudno zauważyć szczególną łatwość wyprowadzania wniosków krytycznych, bywa opartych na powierzchownej interpretacji cząstkowych danych, zbudowanych na niereprezentatywnych grupach badawczych (Lewowicki, 2007, s. 117; Lewowicki, 2004, s. 14). Maniera ta jest stosunkowo powszechna, nazwana przez T. Lewowickiego „czarną pedagogiką”, zatem nie można jej lekceważyć i jako zjawisko socjologiczne wymaga szczególnego namysłu. Muszę zaznaczyć, że nie występuję przeciwko zasadnej krytyce, bowiem oczywistym jest, że prawdziwa nauka, a tym bardziej rzeczywistość edukacyjna, potrzebuje rzetelnego oglądu zjawisk nią objętych, natomiast powołaniem pedagogiki jest również wychodzenie jej na przeciw i generowanie programów pozytywnych. Chodzi o to, aby krytyczne poznanie, rozumienie rzeczywi-

stości, umożliwiło jej racjonalne zmienianie (Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 167). Jednak każda eksploracja winna być poprzedzona świadomą analizą osobistego doświadczenia badacza, wyniesionego z czasów szkolnych, w nim bowiem zadomowiły się przekonania, które mogą ciążyć na wyprowadzanych wnioskach. Mirosława Nowak-Dziemianowicz słusznie zwraca uwagę na konieczność refleksyjnej samoprowokacji wywołanej postawieniem sobie pytań: Które doświadczenia przeważają w moim prywatnym myśleniu o szkole, edukacji, nauczycielu? „Z jakim nastawieniem przystępuję do badań nad ludźmi, którzy ten zawód wykonują? Jaką własną tezę, własną prawdę o tych ludziach próbuję znaleźć lub potwierdzić” (Nowak-Dziemianowicz, 2001, s. 109). Sens tych pytań można również odnieść do istoty komunikacji edukacyjnej, zachodzącej w uczelni wyższej oraz zjawiska coraz mniejszego zainteresowania akademickich pedagogów inwestowaniem swoich kompetencji naukowych w, obciążoną pejoratywną opinią edukację.

Bibliografia

- Bourdieu P., Passeron J.-C. (2006). *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Tłum. E. Neyman. Warszawa: PWN.
- Cierzniewska R. (2008). *Kształtowanie umiejętności zawodowych w seminariach nauczycielskich Drugiej Rzeczypospolitej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Cierzniewska R. (2005). Uczony – student, wymiary idealne i realne. *Pedagogika Szkoły Wyższej*. Nr 26-27.
- Czerepaniak-Walczak M. (2005a). Konsekwencje wzrostu dostępu do szkoły wyższej – janusowe oblicza dynamiki zmiany wskaźnika solaryzacji akademickiej. *Pedagogika Szkoły Wyższej*. Nr 28.
- Czerepaniak-Walczak M. (2005b). *Pedagogika u schyłku czy u progu? Dylematy i pytania o współczesną naukę o wychowaniu i kształceniu pedagogów*. W: T. Hejnicka-Bezwińska, R. Lepert (red.) *Ewolucja „ogólności” w dyskursach pedagogicznych*. Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Czerepaniak-Walczak M. (2006). *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*. Gdańsk: GWP.
- Garfinkel H. (2008). *Studia z etnometodologii*. Tłum. A. Szulżycka. Warszawa: PWN.
- Giddens A. (2003). *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturalizmu*. Tłum. S. Amsterdamski. Poznań: Zys i S-ka.
- Ginsburg M.B., Lift R.T. (1997). Ukryty program akademickiego przygotowania nauczycieli. Z. Kwieciński (red.). *Socjologia Wychowania* nr XIII.
- Gołaszewska M. (1998). Listy o edukacji. W: L. Witkowski (red.) *Forum Oświatowe* 2(19).
- Gołębiński B.D. (1998). *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – Biegłość – Refleksyjność*. Toruń – Poznań: Wydawnictwo Edytor.
- Habermas J. (2000). *Filozoficzny dyskurs nowoczesności*. Tłum. M. Łukasiewicz. Kraków: Universitas.
- Habermas J. (2002). *Teoria działania komunikacyjnego*. T. 2. Tłum. A.M. Kaniowski. Warszawa: PWN.
- Kowalik S. (1992). Praktyki dyskryminacyjne a uprzedzenia społeczne. *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny*

- i Socjologiczny*. Nr 1/1992. [za:] W. Poznaniak. *Stygmaty i dylematy etyczne w warunkach zmiany społecznej*. W: J. Brzeziński, L. Witkowski (red.) (1994). *Edukacja wobec zmiany społecznej*. Poznań – Toruń.
- Kozielecki J. (2002). *Transgresja i kultura*. Warszawa: Edytor.
- Kubiak-Szyborska E. (2005). *Nauczyciele akademicy – studenci. Między partnerstwem a pozorną stycznością*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane AB.
- Kwiecińska R., Kwieciński Z. (1997). Ukryty program w procesie kształcenia nauczycieli w okresie szybkich przemian. *Rocznik Pedagogiczny*. Nr 20.
- Jankowska D. (2009). Kultura współycia w rzeczywistości współczesnych uczelni. W: A. J. Sowiński, *Kultura akademicka w oglądzie pedagogicznym*. *Pedagogika Szkoły Wyższej*. Nr 31.
- Krasnodębski Z., Hellen K. (red.) (1993). *Świat przeżywany*. Warszawa: PIW.
- Lewowicki T. (2007). *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki*. Warszawa – Radom: Wydawnictwo ITE.
- Lewowicki T. (2004). Pedagogika – dziesięć lat później (1994-2004) szkic o kondycji dyscypliny naukowej oraz próbach sprostania potrzebom społecznym. W: M. Dudzikowa, T. Lewowicki (red.) *Rocznik Pedagogiczny*. T. 27.
- Malewska E. (2001). Dylematy rozwojowe szkolnictwa wyższego a pedagogika szkoły wyższej. W: *Pedagogika Szkoły Wyższej*. Nr 18.
- Nowak-Dziemianowicz M. (2001). *Oblicza nauczyciela, oblicza szkoły*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Ostrowska U. (2004). *Studenci wobec godności. Między nieodzownością a kontestacją*. Kraków: OW Impuls.
- Schütz A. (2008). *O wielości światów*. Tłum. B. Jabłońska. Kraków: Nomos.
- Tripp D. (1996). *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*. Warszawa: WSiP.
- Witkowski L. (2007). *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*. T. 1. Warszawa: IBE.

Summary

„The world of life”, that is unaware symbolic violence in future teachers’ education

In the “world of life”, that is in the agreed definitions of significant situations for the given community, there may be buried “a hidden programme” of meanings concerning the attitude of university teachers to the future teachers. Outdistanced or simply negative attitude to dysfunctional education and “helpless” teacher can be transferred into two planes. On the one hand it may become a part of the symbolic violence exerted by the society on educational institutions and ossify a sense of helplessness, of despair or the inferiority at future learners of the pedagogic professions. On the other hand research commitment of university teachers underpinned with negative pre-assumptions may influence the results, directions of undertaken research, or simply low motivation for seeking constructive proposals.