

Małgorzata Zalewska-Bujak

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Nauczyciel i jego szanse autonomicznego funkcjonowania w zawodzie (z perspektywy badanych nauczycieli i teorią Pierre'a Bourdieu w tle)

Wprowadzenie

Dokonując w swej książce pt.: *Meblowanie szkolnej demokracji* ustalenia „związku między globalnymi mechanizmami funkcjonowania ustroju państwa, polityki oświatowej jego władz oraz kontekstu sytuacji, w których reformatorzy i podmioty zmian występują względem siebie w relacjach zdeterminowanych przez struktury społeczne, kulturowe i instytucjonalne”¹, Bogusław Śliwerski przekonuje, że począwszy od XIX wieku podtrzymywany jest hierarchiczny system zarządzania oświatą w strukturach państwowych. Za jego sprawą nieustająco dochodzi nie tylko do utrwalania modelu dyrektywnego, autorytarnego kierowania instytucjami oświatowymi, ale również do utrzymywania ich formalno-organizacyjnego charakteru. W stworzonej strukturze hierarchicznej oświatowego systemu występuje pionowa stopniowość układu i jego subsystemów. Wbrew idei demokracji panuje w nim także wspólne dla poszczególnych podmiotów edukacji (władz oświatowych, dyrektorów szkół, nauczycieli, uczniów i ich rodziców) przeświadczenie o konieczności opierania wzajemnych stosunków na autorytecie osoby nadrzędnie usytuowanej na szczeblach hierarchii, „przy czym przez autorytet rozumie się określony stopień posłuszeństwa czy podporządkowania”². Scenarizowany system kamufluje jednak autorytaryzm retoryką nadrzędności troski o dzieci i młodzież, o ich wyrównywanie szans rozwojowych, czy też

¹ B. Śliwerski, *Meblowanie szkolnej demokracji*, Wolters Kluwer, Warszawa 2017, s. 317-318.

² Tamże, s. 21.

o przekazywanie dziedzictwa kulturowego, a trwałość państwowego centrum decyzyjno-kontrolnego gwarantuje przekaz i wykonywanie odgórnych decyzji na poszczególnych szczeblach systemu.

Prezentując doniesienia z badań innych autorów, B. Śliwerski stwierdza, iż pomimo nieustannego zmieniania oświaty nadal utrzymywana jest tendencja do redukcji możliwości samoregulacji, autonomii i autentycznej samorządności edukacyjnych podmiotów. Wobec braku dążeń do równoważenia diagnozowanego stanu rzeczy procesami demokratyzacji oświaty postępuje między innymi nadmierna biurokratyzacja pracy nauczyciela oraz jego dekoncentrowanie skutkujące nierozpoznawaniem prawdziwej istoty procesu kształcenia i wychowania oraz skupianiem się na dostosowaniu swych działań do planistycznych, metodycznych i przedmiotowych oczekiwań biurokratycznego nadzoru³.

Zdaniem B. Śliwerskiego w zapomnienie odeszły ideały związane z tworzeniem społeczeństwa obywatelskiego i instytucja edukacji poczęła budować swoje funkcje i zadania w oparciu o wymagania maksymalnej wydajności, uzyskiwania jak najlepszych rezultatów w warunkach minimalizowania zużycia zasobów. O efektywności pracy nauczycieli i uczniów decydują głównie wskaźniki ilościowe. Dąży się do realizacji zadań statutowych placówek jak najmniejszym kosztem przy jak największym wysiłku nauczycieli. Pojawia się więc tendencja do zrutynizowania i zbiurokratyzowania ich myślenia, do wymuszania ich posłuszeństwa wobec zwierzchników⁴.

W kontekście powyższego pojawia się pytanie: Jakie szanse dostrzegają sami nauczyciele na bycie autonomicznym podmiotem? W niniejszym tekście próbuję na nie odpowiedzieć, sięgając do nauczycielskich narracji poświęconych przeżytym doświadczeniom zawodowym oraz do własnych ich odczytań wspartych teoretyczną myślą Pierre'a Bourdieu. Mówię w nim więc zarówno słowami moich rozmówczyń, zamieszczając cytaty zaczerpnięte z przeprowadzonych przeze mnie wywiadów jakościowych z nauczycielkami szkół różnego szczebla, jak i językiem badacza wykorzystującego elementy wskazanej teorii do interpretacji uzyskanych tą drogą danych. Zanim jednak przejdę do ich przedstawiania, chcę krótko zarysować metodologiczny kontekst zrealizowanych przeze mnie badań⁵

³ Tamże, s. 24.

⁴ Tamże, s. 220-224.

⁵ Prezentowane tu analizy i interpretacje stanowią wycinkowy fragment szerszego projektu badawczego, który w sposób całościowy został przeze mnie przedstawiony w publikacji zatytułowanej: *Nauczyciel w polu szkolnym – w świetle teorii Pierre'a Bourdieu i nauczycielskich narracji*.

i w sposób mocno skondensowany (z oczywistych względów) zaznaczyć wykorzystywany fragment teorii.

Podstawy metodologiczne i teoretyczne

Zainteresowana szansami autonomicznego funkcjonowania nauczycieli w zawodzie postanowiłam zwrócić się w stronę ich codzienności opisywanej w trakcie przeprowadzonych przeze mnie (w latach 2013 – 2014) 19 wywiadach swobodnych⁶ o charakterze jakościowym. Określanie wielkości próby badanych osób narzucone zostało specyfiką prowadzonych przeze mnie badań w paradygmacie interpretatywnym i wiązało się z wyczerpywaniem się w czasie ich trwania pola wynikowego⁷, co znalazło swój wyraz w wysyceniu pojawiających się w drodze analiz kategorii. Zakończenie badań nastąpiło w momencie, kiedy kolejne rozmówczynie nie poruszały już nowych tematów i nie dochodziło do pojawiania się nowych kategorii czy przypadków generujących odmienne kierunki analizy w wyodrębnionych obszarach badawczych lub nowe wyjaśnienia. Po przeprowadzeniu pierwszego wywiadu zdecydowałam się poprosić rozmówczynię o wskazanie kolejnej osoby, która wyraziłaby zgodę na rozmowę ze mną. Dalszy wywiad był rekomendowany przez osoby z zaufanego kręgu – koleżanki z pacy czy krewne badanych, co w pewnym stopniu pomagało uzyskiwać początkową przychylność, dlatego przyjęłam ten sposób doboru rozmówczyń do badań, który określany jest metodą kuli śnieżnej i polega na tym, że zbadane osoby wskazują kolejne⁸.

Początkowo poza wyrażeniem zgody na wywiad nie kierowałam się żadnymi innymi wymogami w stosunku do kolejnych badanych osób. Z czasem jednak, zamierzając uzyskać jak najbogatszy materiał badawczy i dotrzeć do różnorodnych doświadczeń nauczycieli, zwracałam się z prośbą o uwzględnienie odróżniania się kolejnej rozmówczynie od poprzednich takimi cechami, jak: wiek, stopień awansu zawodowego, miejsce zamieszkania czy szkoła, w której uczy. W prowadzonych analizach cechy te nie miały jednak mocy wyjaśniającej, lecz wiązały się z intencją nasycania

⁶ K. Stemplewska-Żakowicz, *Metoda wywiadu w psychologii*, w: K. Stemplewska-Żakowicz, K. Krejtz, *Wywiad psychologiczny*. T. 1: *Wywiad jako postępowanie badawcze*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2005.

⁷ M. Hammersley, P. Atkinson, *Metody badań terenowych*, Przeł. S. Dymczyk, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2000, s. 52.

⁸ E. Babbie, *Podstawy badań społecznych*, Przeł. W. Betkiewicz i in., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 213.

kategori. W opisywany sposób udało się dotrzeć do nauczycielek wychowania wczesnoszkolnego oraz nauczycielek uczących różnych przedmiotów w publicznych szkołach podstawowych, gimnazjach i placówkach ponadgimnazjalnych; pracujących w małych i dużych miastach oraz w szkołach wiejskich na terenie województwa śląskiego i małopolskiego. Nie dotarłam jednak tym sposobem do żadnego mężczyzny, co w moim mniemaniu nie zakłóciło osiągnięcia przyświecającego mi celu jak najpełniejszego wysycenia wyłaniających się w trakcie prowadzonych analiz kategori. Jako ogromną zaletę przyjętej strategii doboru poczytuję sobie natomiast redukowanie całkowitej obcości mnie jako badacza chcącego rozmawiać o osobie przeżywanych zdarzeniach i sytuacjach ze szkoły moich rozmówczyń.

Prowadzenia wywiadów swobodnych nie można wiązać z brakiem reguł i dowolnością w ich analizach⁹. Badacz musi się jednak zmierzyć z faktem, że nie istnieje *via regia* docierania do istotnych sensów oraz głębszych znaczeń tego, co zostało w nich powiedziane¹⁰. Decydując się postępować zgodnie z głównym założeniem analizy jakościowej, a więc spoglądać na świat oczyma badanych, nie ma on dostępu do prostych, dokładnych, wiarygodnych i ostatecznych sposobów relacjonowania, jak percypują ów świat jego rozmówcy¹¹. Akceptując niniejsze wymogi, przyjąłam orientację związaną z konstruowaniem interpretacyjnego obrazu świata badanych nauczycielek, odstępując od jego wiernego odzwierciedlania¹². W analizach zgromadzonego materiału badawczego wykorzystałam większość narzędzi analitycznych wskazanych przez Grahama Gibbsa w książce pt.: *Analiza danych jakościowych*. Pragnę jednak zaznaczyć, że analiza gromadzonych danych rozpoczęła się już w trakcie samodzielnie sporządzanych transkrypcji prowadzonych wywiadów, przyjmujących postać uporządkowanych, komputerowych plików tekstowych¹³. Ostatecznie jej przebieg można sprowadzić do trzech zasadniczych momentów: kodowania znaczeń, ich kondensacji, a w końcu

⁹ K. Stemplewska-Żakowicz, *Metoda wywiadu...* dz. cyt., s. 49.

¹⁰ S. Kvale, *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, Przeł. S. Zabielska, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2004, s. 184.

¹¹ G. Gibbs, *Analiza danych jakościowych*, Przeł. M. Brzozowska-Brywczyńska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 30.

¹² K. Konecki, *Przedmowa do wydania polskiego*, w: K. Charmaz, *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*, Przeł. B. Komorowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.

¹³ J. Lofland, D. A. Snow, L. Anderson, L. H. Lofland, *Analiza układów społecznych. Przewodnik metodologiczny po badaniach jakościowych*, Przeł. S. Urbańska, M. Żychlińska, A. Kordasiewicz, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 2006, s. 158.

– interpretacji¹⁴. Kierując się obroną problematyką, w niniejszym tekście prezentuje jedynie wąski jej wycinek¹⁵.

Dążąc do nadania interpretacyjnego kształtu prezentowanym danym empirycznym, jak już wcześniej wspomniałam, zdecydowała się wykorzystać wybrane elementy perspektywy teoretycznej P. Bourdieu. W myśl jej założeń na arenie społecznej toczy się gra czy wręcz walka o prawo narzucania obowiązujących w niej zasad widzenia i podziału¹⁶. Zainteresowany socjologią edukacji i związanymi z nią polami badawczymi, P. Bourdieu przekonuje, że w ich obrębie również ma ona miejsce za sprawą cichych i zazwyczaj zawałowanych mechanizmów, służących wywieraniu przemocy symbolicznej. Zawiadują nimi dominujące w społeczeństwie grupy w celu narzucenia pozostałym własnego porządku oraz prawomocnej kultury. Przyświeca temu nie tylko chęć reprodukcji jej ale i utrwalania skrywanych stosunków władzy¹⁷, panowania jednych nad drugimi. Szkoła jako pewien rodzaj przestrzeni społecznej (subpole) jawi się jako miejsce wdrażania prawomocnej kultury i tym samym czynnie uczestniczy w podziale uczestników życia społecznego na tych, którzy przemoc wywierają, oraz na jej ofiary. Instytucja ta utrwała ustalony porządek, generując oraz narzucając jako „naturalne” i „uniwersalne” historycznie ustanowione kategorie myślenia. Za jej przyczyną państwo posiada „szczególną władzę formowania dusz, której siła leży w tym, że nie jest postrzegana jako władza”¹⁸. Dzięki temu państwo dysponuje przemocą mającą zarówno wymiar fizyczny, jak i symboliczny.

Zdaniem francuskiego socjologa dominacja ma zawsze wymiar symboliczny. Uczestnicy życia społecznego mają tendencję „automatycznego” wcielania struktur społecznych. Procesy te wzmacniane są przez państwo, które jest w stanie wpajać wspólne wszystkim zasady widzenia i podziału (identyczne lub podobne struktury poznawcze), pozwalające na postrzeganie istniejących układów społecznych jako naturalnie obowiązujących

¹⁴ S. Kvale, *InterViews...* dz. cyt., s. 171.

¹⁵ Całościowe analizy i interpretację zgromadzonego materiału w postaci 600 stron transkrypcji wraz z notami prezentuję w swoim opracowaniu pt.: *Nauczyciel w polu szkolnym – w świetle teorii Pierre’a Bourdieu i nauczycielskich narracji*.

¹⁶ P. Bourdieu, *Medytacje pascaliańskie*, Przeł. K. Wakar, Oficyna Naukowa, Warszawa 2006, s. 260-261.

¹⁷ P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Przeł. E. Neyman, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1990, s. 150.

¹⁸ K. Sztandar-Sztanderska, *Teoria praktyki i praktyka teorii*. Wstęp do socjologii Pierre’a Bourdieu, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2010, s. 54.

– w kategoriach „zdrowego rozsądku”¹⁹. Nie można więc działania przemocy symbolicznej przezwyciężyć wysiłkami woli. Mamy tu bowiem do czynienia z silnie działającym mechanizmem służącym do utrwalania porządku symbolicznego, zwanym podwójną naturalizacją, związaną z wdrukowaniem w rzeczy i ciała zarówno dominujących, jak i zdominowanych tego, co społeczne, nie wykluczając skutków przemocy, jakie z niej wynikają²⁰. Wskazany mechanizm sprawia, że percepcji danych każdej z jednostek towarzyszy mnóstwo oczywistości, „na pierwszy rzut oka bezdyskusyjnych faktów, skrojonych tak, że złudne wyobrażenie uzyskuje wszystkie pozory ugruntowania w rzeczywistości”²¹. Członkowie społeczności nie zdają sobie sprawy z własnego potwierdzania ustalonego ładu, przyzwalając na jego działanie, przyczyniają się do tego, że automatycznie uzgodniony układ jest ugruntowywany.

Reasumując, do interpretacji przedstawionych w dalszej części opracowania analiz wykorzystuję ukute przez P. Bourdieu pojęcie przemocy symbolicznej. Kierując się optyką tego socjologa, przyjmuję, że jest ona związana z narzucaniem członkom danego pola zaangażowanym w grę struktur poznawczych w celu tworzenia lub utrzymania określonego uporządkowania świata społecznego. W oparciu o nie i na jego mocy urzeczywistnia się dominacja jednych nad drugimi. W polu szkolnym zwykle przybiera to postać dominacji nauczyciela nad uczniami, dyrektora szkoły nad nauczycielami i władz oświatowych nad dyrektorami placówek. Przemoc realizowana i odbierana jest w sposób „obiektywny” – jako element naturalnego porządku rzeczy z uwagi na umiejscowienia systemowe danych podmiotów.

Nauczyciele jako członkowie edukacyjnej społeczności także biorą udział w grze, a zatem zdają się podlegać panującym w niej zasadom. W tekście, koncentrując się na możliwościach autonomicznego funkcjonowania nauczycieli w szkolnym polu, próbuję ukazać owe możliwości w kontekście nauczycielskich odczytań sił w nim działających.

Autonomia nauczycieli a siły działające w polu szkolnym

Przed rozpoznaniem szans na autonomiczne funkcjonowanie nauczycieli w edukacyjnej przestrzeni przy uwzględnieniu niejako ich perspektywy, należy określić, z czym jest ono w niniejszym tekście utożsamiane.

¹⁹ M. De Certeau, *Wynaleźć codzienność. Sztuki działania*, Przeł. K. Thiel-Jańczuk, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008, s. 244-245.

²⁰ P. Bourdieu, *Medytacje pascaliańskie...* dz. cyt., s. 255-257.

²¹ Tamże, s. 258.

Słownikowe ujęcie pojęcia autonomii podpowiada, że oznacza ona niezależność²². Słowu „autonomiczny” przypisuje natomiast takie określenia, jak: samokontrolujący albo samoregulujący, niezależny, spontaniczny czy też wewnątrzsterowny. Podobnie autonomię określa *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, w której w sensie jednostkowym utożsamia się ją z niezależnością człowieka od kogoś lub czegoś. Źródło podpowiada także, że oznacza ona „zdolność do odpowiedzialnego kierowania swoim zachowaniem, dokonywania wyboru z uwzględnieniem własnych i cudzych potrzeb, kształtowania relacji społecznych opartych na zasadzie wzajemności (W. Pilecka, J. Pilecki); samostanowienie w ramach norm (I. Obuchowski); wartość, potrzebę, prawo i przywilej jednostki do budowania niepowtarzalnego kształtu własnej osobowości i osobistej wersji swojego życia (W. Dykcik); możliwość dysponowania sobą zgodnie z własnymi wartościami, normami i standardami niezależnie od otoczenia fizycznego i społecznego (M. Mazur), przy zachowaniu samokontroli umożliwiającej bezkonfliktowe funkcjonowanie w grupach społecznych (L. Pytka). Są to mniej lub bardziej intencjonalne akty jednostkowych wyborów i podejmowania samodzielnych decyzji dotyczących dziejących się spraw; proces uzgadniania, negocjowania poszczególnych rozstrzygnięć (M. Czerepaniak-Walczak)”²³.

W opinii Henryki Kwiatkowskiej zdobywanie autonomii (niezależności) przez człowieka w drodze rozwoju związane jest z uwalnianiem się od wpływów i presji zewnętrznego otoczenia. Wyrazem wzrostu autonomii jednostki jest „krytyczne dystansowanie się wobec istniejących wzorców myślenia, narzucanych jednostce przez otoczenie społeczne i kulturowe”²⁴ oraz szukanie własnego sposobu bycia i podtrzymywanie własnej koncepcji świata i siebie samego. H. Kwiatkowska wyraża przekonanie, że „bycie autonomicznym podmiotem nie jest efektem jednorazowego aktu naszej woli, nie powstaje w wyniku dekrety wydane sobie. Nie jest aktem postanowienia, lecz długotrwałym procesem, z którego porażkami i kosztami jednostka musi się identyfikować”²⁵.

Człowiek autonomiczny funkcjonuje jako podmiot swoich działań, osobiście i świadomie kierując swoim postępowaniem oraz zachowaniem.

²² A. S. Reber, *Słownik Psychologii*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2002, s. 68.

²³ *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 1. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 244.

²⁴ H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 150.

²⁵ Tamże, s. 167.

Wszelka aktywność wypływa z niego samego, a więc nie jest zdeterminowana przez siły zewnętrzne oraz przebiega według własnych, osobistych wartości i standardów. Egzystencję o takiej specyfice można wiązać z byciem podmiotem, a jeśli tak, to powołując się na słowa Marii Dudzikowej, osoba będąca podmiotem sama wytycza i realizuje swoje cele według określonego przez siebie planu. Potrafi także samodzielnie uporać się z kontrolą i oceną skutków swego działania²⁶.

W podobny sposób określa podmiotowy standard waluacyjny Kazimierz Obuchowski, który pokazuje, że człowiek tak zorientowany powinien postrzegać:

- „Siebie jako źródło swojego postępowania,
- Cele własne jako przedmiot swoich intencji,
- Świat wokół jako szanse swoich możliwości”²⁷.

Uznając za ważne rozpoznanie nauczycielskich szans na autonomię rozumianą jako niezależność oraz wiązaną z dystansowaniem się i uwalnianiem od wpływów i presji zewnętrznego otoczenia, z osobistym i świadomym kierowaniem swoim postępowaniem, z realizowaniem swoich celów według określonych przez siebie standardów i planu, czy wreszcie z osobistą a nie zewnętrzną kontrolą i oceną skutków swoich działań, przechodzę w tym miejscu do ich naświetlenia w kontekście dostrzeganych przez rozmawiające ze mną nauczycielki sił istniejących i dominujących w szkolnym polu.

Nadrzędne siły dominujące w polu szkolnym

Nauczycielskie narracje ujawniły poczucie wywierania na nich zewnętrznego nacisku i presji. Na ich podstawie można wskazać nie tylko formy owego nacisku, dające się interpretować jako generujące przemoc symboliczną pola szkolnego, ale i ich źródła. Wśród nich są: rozpoznawane przez rozmówczynie pewne obiektywne siły rządzące w polu edukacyjnym, polityka centralnych władz oświatowych oraz praca organów nadzorujących szkoły (kuratoriów oświaty), lokalne organy administrujące oświatę oraz dyrektor szkoły postrzegany w większości jako strażnik systemu rozliczania nauczycieli.

Ze swoim zawodowym umiejscowieniem nauczycielki wiążą sytuację przymusu. Chcąc jednak trwać w edukacyjnym polu, nie widzą alternatywy

²⁶ M. Dudzikowa, *Pomysł siebie... Minieseje dla wychowawcy klasy*, GWP, Gdańsk 2007, s. 280-281.

²⁷ K. Obuchowski, *Człowiek intencjonalny, czyli o tym, jak być sobą*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2000, s. 11.

dla ulegania mu, zwłaszcza, że towarzyszy im poczucie braku zawodowej stabilizacji oraz zagrożenia utratą pracy. Badane mówią o uciążliwych i destrukcyjnych dla ich funkcjonowania oraz szkoły koniecznościach narzucanych za sprawą odgórnych uregulowań centralnych:

Ja sobie zdaję sprawę, że pewne rzeczy są odgórnie narzucane przez kuratorium, przez jakieś tam, jakieś ustawy, uchwały, że to i to trzeba zrobić i tyle. No jest to dosyć uciążliwe w pracy nauczyciela, tak że robimy coś, czego sensu nie widzimy. To jest chyba dla nauczycieli najgorsze, jak robimy coś, co nie wiadomo, po co robimy, tak.

Posiadane jednak wyczucie gry – określane przez P. Bourdieu jako zmysł praktyczny²⁸ – podpowiada im, że aby utrzymać swoją pozycję w polu, muszą podporządkować się władzy zwierzchniej. Uginając się pod naciskiem wywieranej presji, same także ją stosują wobec uczniów:

Jest to bardzo obciążające. I przekłada się to na to, że być może więcej wymagam od swoich uczniów, a tym samym od siebie również? Że egzamin jest dla nas bardzo ważną częścią tego cyklu dydaktycznego, stąd dodatkowe repetytoria, stąd dodatkowe jeszcze jakieś zajęcia.

Występują więc w polu w podwójnej roli – poddawanych przemocy i ją wywierających. Ujawniona w narracjach sytuacja wiąże się z odpowiedzialnością nauczycieli na jedną z form przemocy, którą jest porównywanie szkół w oparciu o uzyskiwane przez uczniów wyniki egzaminów wraz z równoczesnym pomijaniem na przykład społecznego rozmieszczenia placówek. Powszechne dla wszystkich badanych stało się więc koncentrowanie własnych działań na przygotowywaniu uczniów do egzaminów zewnętrznych, gdyż w ich oczach jest ono najistotniejszą i braną pod uwagę miarą nauczycielskiej pracy:

[...] musi być nacisk położony na ten egzamin, wszystko się POD TEN EGZAMIN robi. Bo to jest też sposób weryfikacji naszej pracy, no nie ukrywajmy. Prawda?

Będziesz miała jakieś słabe efekty – też cię zdegradują. [...] Nawet powiedziałabym, że to nie tylko uczniowie są sortowani, ale nauczyciele też. To się dzieje tak, że na radzie pedagogicznej dyrektor mówi, że tutaj absolutnie nie może być tak, żeby z tego i z tego przedmiotu - i wymienia się przedmiot – znów były takie wyniki. To, to jest takie poniżające dla

²⁸ P. Bourdieu, *Rozum praktyczny. O teorii działania*, Przeł. J. Stryczyk, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009, s. 34.

tego nauczyciela, np. jak publicznie słyszy, prawda, że nie przyczynił się pan do tego, żeby wynik był taki i taki.

Niektóre z badanych negatywnie odnoszą się do tego sposób oceniania ich pracy. Pomimo to także reagują na stosowaną wobec nich presję strategią „uczenia przez testy i pod testy”. W ramach lekcji oraz dodatkowych zajęć (często prowadzonych z własnej inicjatywy i bez gratyfikacji finansowej) podejmują zmasowane starania nakierowane na wyrabianie u uczniów mechanicznego rozwiązywania zadań testowych, doprowadzanie do perfekcji ich umiejętności wpasowywania się w schemat. Działania tak ukierunkowane w mojej interpretacji ograniczają autentyczny rozwój poznawczy ucznia w obszarze rozumienia i konstruowania wiedzy o rzeczywistości. Są one podejmowane także pomimo wysoko szacowanych kosztów własnych oraz bez refleksji odnośnie innych ich skutków takich jak oddemokratyzowanie edukacji oraz sprowadzenie jej do technicznego przedsięwzięcia²⁹. Badane zdają się również pomijać, że godząc się na pomiar swej pracy instrumentalnymi wskaźnikami, przystają także na sprowadzanie ich do roli technologów oraz pomniejszanie własnego profesjonalizmu i umiejętności zawodowych³⁰. Dostrzegany przez badane brak możliwości dystansowania się od zewnętrznie wywieranej presji wyników traktowanych jako miernik nie tylko poznawczych osiągnięć uczniów, ale i edukacyjnej pracy nauczyciela zdaje się pozbawiać je szans na autonomiczny wymiar funkcjonowania w zawodzie – w tym wypadku na osobistą ocenę własnego działania.

Jako pewnego rodzaju niechcianą i kłopotliwą konieczność rozmówczynie w większości postrzegają zabieganie o odpowiedni wizerunek i reklamę szkoły:

Szkoły muszą z sobą rywalizować, muszą eee uczniów do siebie... Muszą być pikniki, a przed piknikami musi być tygodnie przedmiotów humanistycznych, matematyczno-przyrodniczych, muszą być... konkurs gonić konkurs. [...] Natomiast tak jak mówię, troszeczkę się to wszystko zatraciło i jest spowodowane tym całym marketingiem, sposobem zarządzania edukacji, który teraz jest. Jeden przed drugim pokazuje, że trzeba właśnie takie show robić, na który trzeba zapraszać burmistrza, a jeśli by można było, to nie wiadomo kogo jeszcze, prawda, żeby

²⁹ E. Potulicka, *Pedagogiczne koszty reform koncentrowanych na standardach i testowaniu*, w: E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 198.

³⁰ Tamże, s. 190.

pokazać, no żeby pokazać też rodzicom, że szkoła jest atrakcyjna, żeby dzieci swoje chcieli zapisywać do tej szkoły, bo to czasami od tego zależy miejsce pracy. [...] Ja muszę robić show dla urzędników, muszę, nie wiem, robić rzeczy, które polegają tylko na traceniu czasu, które w zasadzie traci się na nie lekcje. Właściwie lekcje są na dalekim, bardzo dalekim planie, a, a to, po co się zostało nauczycielem, czyli uczeń i to, żeby go nauczyć czegoś, a dzieci są coraz mniej zdolne, coraz więcej potrzebują czasu, jest na dalekim, szarym końcu.

Preferowana i urzeczywistniająca się w nauczycielskiej aktywności powyższa konieczność w optyce badanych pozbawia ucznia centralnego miejsca zarówno w ich oddziaływaniach, jak i szkoły. Ustępuje on miejsca nowej racjonalności podpowiadającej uprzywilejowane traktowanie w szkolnej placówce raczej zabiegów natury marketingowej aniżeli edukacyjnej, bardziej preferencyjne skupianie się na dbaniu o odpowiedni wizerunek szkoły niż na procesach kształcenia i wychowania ucznia. Uwidacznia się tu zawoalowana istota symbolicznego gwałtu, za sprawą którego mają ulec zmianie myślowe wzorce nauczycieli. Wobec powyższego kurczą się mocno szanse na nauczycielską autonomię, na zachowanie zdolności do skupiania się w swej pracy na tym, co według osobistych standardów uznawane jest za ważne i istotne, na działanie i jego ocenę zgodne z własnymi a nie narzucanymi kryteriami.

Choć niektóre z badanych kobiet dostrzegają rozprzestrzeniające się w polu szkolnym działanie sił wprowadzających do niego elementy neoliberalizmu, to jednak zdają się nie mieć świadomości, że ich i uczniów położenie – związane nie tylko z instrumentalnym traktowaniem nauczycieli jako technologów, ale również z przedmiotowym obchodzeniem się z uczniami – od tego zależy. Ilustrują to poniższe wypowiedzi badanych:

Poza tym dzieciaki teraz – to jest nieładnie – ale one są jak takie... one muszą umieć się zareklamować, bo są produkty na rynku i w gimnazjum oni już muszą myśleć o swojej przyszłości i to odległej, bo, bo wybierając konkretny profil szkoły czy profil klasy, muszą myśleć już, co ze studiami. Te dzieciaki już nawet w podstawówce zaczynają myśleć [...]: „Pokaż siebie jako człowieka wszechstronnego. Co robisz w wolnym czasie?”.

[...] czasami mam wrażenie, że myśli się o uczniu jako tej kwocie pieniędzy, która idzie za nim. W ten sposób bardzo, bardzo ekonomicznie się do sprawy podchodzi.

Cytowane słowa nauczycielek odsłaniają, iż ich percepcji staje się dostępna rozprzestrzeniająca się coraz mocniej na gruncie edukacji racjonalność ekonomiczna. Dyktuje ona reguły myślenia i zarządzania charakterystyczne dla sfer biznesowych, pozwalające patrzeć na człowieka jedynie przez pryzmat kapitału³¹.

W świetle powyższych analiz można stwierdzić, że potwierdzają się tezy i analizy B. Śliwerskiego mówiące o obowiązujących standardach w edukacji, które to nauczycieli czynią wykonawcami usług edukacyjnych, a uczniów i ich rodziców - konsumentami na rynku edukacyjnym³². W związku z podjętą w tekście problematyką należy zauważyć, że nauczyciele odzierani w ten sposób z podmiotowości, tracą szansę na autonomiczne funkcjonowanie w zawodzie.

Polityka centralnych władz oświatowych oraz praca organów nadzorujących szkoły

Zaznaczające się w powyższych analizach ograniczanie nauczycielskich szans na autonomiczne a co za tym idzie – na podmiotowe funkcjonowanie w zawodzie potwierdza często wyrażane przez narratorki poczucie niemocy wobec narzuconej zewnętrznie konieczności realizacji podstawy programowej. Niejednokrotnie nieprzekonane o słuszności omawiania z uczniami odgórnie ustalonych treści, w poczuciu krępowania i ograniczania własnych działań przez sztywne ramy programowe poddają się jednak obiektywnym siłom obligującym widzenie siebie jedynie w roli wykonawców, a nie architektów, wdrożeniowców istniejących i tworzonych w oparciu o wspomnianą podstawę programów:

[...] program niestety jest tak, a nie inaczej przygotowany, no ogranicza tego nauczyciela i to bardzo, no i tak mamy. Musimy się też do pewnych rzeczy jako nauczyciele dostosować i musimy zrealizować to, co nam tam odgórnie zostało wyznaczone, nawet nie zawsze się zgadzając lub nie zgadzając z tym [...].

Z czasami by się tak chciało z tymi dziećmi coś inaczej zrobić, prawda. [...] A ja ciągle muszę patrzeć do rozkładu. [...] Chyba jednak za mało możliwości ma nauczyciel, żeby sobie zrobić coś właśnie po swojemu,

³¹ T. Szkudlarek, *Ekonomia i etyka: przemieszczenia dyskursu edukacyjnego*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2001 numer specjalny: *Normatywizm – Etyczność – Zaan-gażowanie*, s. 182.

³² B. Śliwerski, *Etyczne problemy przenikania modeli zarządzania jakością do polityki oświatowej*, „Annales. Etyka w życiu gospodarczym” 2003 nr 6, s. 334-335.

żeby go tak nie ograniczać właśnie ramami takimi, że mamy ramy, że musimy trzymać się rozkładu materiału i w ogóle.

Odsłaniające niskie poczucie swojego zawodowego sprawstwa w omawianym zakresie nauczycielki pokazują także, że zdominowane nałożonym na nie obowiązkiem nie mają już czasu na poszukiwanie z uczniami swobodnych przestrzeni w świecie wiedzy, na zaspakajanie ich indywidualnych potrzeb poznawczych oraz własnych aspiracji zawodowych.

Bez względu na werbalizowaną krytyczną ocenę stworzonych sztywnych ram programowych powszechnie za główny cel swoich działań wszystkie badane obierają wywiązywanie się z narzuconego obowiązku realizacji narzucanych treści:

Znaczy, no wiadomo, dla nas święta jest podstawa programowa, prawda. Święta jest podstawa programowa, no bo jesteśmy sprawdzani, przez dyрекcję, która nas sprawdza [...].

Musimy się też do pewnych rzeczy jako nauczyciele dostosować i musimy zrealizować to, co nam tam odgórnie zostało wyznaczone, nawet nie zawsze się zgadzając.

Nas rozliczają i musi być zawsze temat wpisany numer lekcji, temat – wszystko zgodnie z programem nauczania dostosowanym do podstawy programowej, co jest u nas po prostu (-) musi być tak.

W mojej interpretacji to odsłonięte przez rozmówczynię zewnętrzne ukierunkowanie własnych działań jest kolejnym wyrazem ich (oraz uczniów) przedmiotowego funkcjonowania w zawodzie, a co za tym idzie - poza autonomicznymi standardami.

Jako jednak największą zawodową uciążliwość rozmówczynię pokazują przeciążenie nadmiarem koniecznej do wypełniania dokumentacji - rejestrującej ich pracę i pracę uczniów oraz mającej charakter czysto formalny.

Wielką bolączką są dla mnie te papiery, coraz więcej, coraz więcej takich niekoniecznie z sensem.

Papiery;;; one odbierają czas i chęci do tej właściwej pracy, bo kiedyś szkoła istniała bez tej całej papierologii, a istniała. [...] Gdzie tam jest uczeń w tym wszystkim? Biurokracja, show.

Uczeń w pewnym momencie schodzi na dalszy plan, bo ważniejsze są ..., bo ważniejsza jest biurokracja.

Nie widzą sensu trwonienia na to czasu, zwłaszcza, że w ich optyce biurokratyczne obowiązki zdają się być coraz częściej uznawane za istotniejsze od pracy z uczniami, stawiane jako priorytet, z którego wywiązywania znów są rozliczane. Ta odsłonięta próba manipulacji nauczycielską percepcją zawodowych priorytetów daje się (w moim przekonaniu) interpretować jako kolejny przejaw nauczycielskiego ulegania w polu szkolnym przemocy symbolicznej oraz konieczności poruszania się niejako poza własnymi zawodowymi standardami.

Jako pozbawioną sensu nauczycielki postrzegają również konieczność poddania się zewnętrznej ewaluacji według odgórnie narzuconych schematów. Ich zdaniem nie posiadają one rzeczywistej mierzalności (np. narzędzia są wcześniej udostępniane), a jedynie wprowadzają kolejny przymus długotrwałego przygotowywania wymaganej dokumentacji popartej materiałem potwierdzającym dydaktyczne i wychowawcze osiągnięcia. Ewaluacja rozpoznawana jest jako służąca generowaniu nieprawdziwego i zafałszowanego obrazu szkoły, co uzyskiwane jest za sprawą wytwarzanej w jej ramach dokumentacji, która mówi o nierzeczywistej nienaganności wszystkiego, co ma miejsce w szkole i jest z nią związane.

[...] wcześniej, to jest też śmieszne, podaje się stronę internetową, na której to stronie można sobie nawet przeczytać narzędzia, którymi nas będą badać, czyli tak naprawdę można... Jakie to badanie szkoły? Jeżeli się przyjeżdża i szkoła jest na to gotowa, bo ma przygotowane już te narzędzia badawcze, którymi panie będą operowały, bo to ma ściągnięte ze strony. To, to jakie to jest badanie, prawda? [...]. No, to jest właśnie śmieszne, że wcześniej dostajesz adres internetowy i jak sobie oczywiście wpiszesz stronę, to masz wszystkie gotowe ankiety, które będą obowiązywały wtedy, kiedy panie przyjadą na ewaluację. [...] Jeszcze czasami ktoś powie: „Słuchajcie, u nas w szkole była ta ewaluacja i nie możecie absolutnie źle powiedzieć o rodzicach. Nie możecie absolutnie mówić źle o tym i o tym, bo to wszystko będzie było na waszą niekorzyść”. No to tak naprawdę to jest wszystko nieszczerze i nieprawdziwe. [...] Obiektywne? Żadne obiektywne. Jest ankieta, są pytania – i odpowiedzi można sobie wcześniej przygotować, i oczywiście żeby to były same superlatywy, bo tak jak powiedziałam, jeśli się rozmawia z ludźmi, gdzie była właśnie ta ewaluacja, no to ludzie przestrzegają, żeby absolutnie źle nie mówić, bo to jeszcze wypada potem jeszcze na niekorzyść, czyli ma być wszystko w superlatywach podane, że jest idealnie, a w co nie wierzę, bo nie ma takiej idealnej szkoły. No ale oczywiście żeby nie było na niekorzyść,

żeby był zadowolony dyrektor i wszyscy po kolei, bo mówi się, że tak pięknie wszystko wygląda.

Pomimo braku dostrzeganego sensu takiej ewaluacji i ponoszonych kosztów zawodowych, można powiedzieć, że badane biorą udział w maskowaniu niekorzystnych zjawisk edukacyjnych w szkolnym polu. Działając niejako wbrew sobie i (jak się wydaje) własnym standardom, wyrzekają się także zawodowej autonomii. Zmuszane również do przeprowadzania ewaluacji wewnętrznej i przekonane o braku płynących z tego realnych zmian w szkole, odczytują ją także jako kolejną formę wywieranego na nie nacisku i presji.

Lokalne władze jako źródło wywieranej na nauczycielach presji

Zauważanym przez badane nauczycielki źródłem wywieranej presji są najczęściej lokalne organy administrujące oświatę lub sprawujące nad nią bezpośredni nadzór. Usiłują one nagiąć nauczycielski sposób oglądu rzeczywistości oraz działania. Przez pryzmat własnego zawodowego umiędowienia badane powszechnie negatywnie spoglądają na decyzje i poczynania samorządów terytorialnych i kuratoriów, które jawią się jako jednostki władzy generujące ich zawodowe obciążenia oraz konieczności.

Decyzje oraz zarządzenia wprowadzane przez samorządy lokalne podyktowane są w ich oczach *oszczędzaniem na edukacji*. Wyrazem tego jest na przykład nakaz tworzenia zbyt licznych klas, którego realizacja niejednokrotnie dokonuje się wraz z brakiem zabezpieczania odpowiednich do tego warunków:

[...] są teraz klasy po 32 uczniów i to jest straszna praca. 32 uczniów w czwartej klasie to jest bardzo dużo, to nie ma takich klas – 20, 24, to 32 to już jest... indywidualne podejście umarło. Ale nie da się zrobić czterech z tych trzech, no bo nie ma kasy na to. Gmina się nigdy na takie coś nie zgodzi, dla nich są ważne pieniądze, rachunek ekonomiczny. Nic innego. Te wszystkie plany, które się oddaje do zarządu, to chyba później nie przechodzą.

Moje rozmówczynie odsłaniają niesprzyjające im oraz uczniom umiędowienie w hybrydalnym układzie, w którym bez względu na sytuację ekonomiczną samorządów lokalnych uczyniono je odpowiedzialnymi za utrzymanie szkół oraz ich zarządzanie przy równoczesnym centralistycznym systemie ich nadzorowania. Ten urzeczywistniany dualistyczny charakter administracji publicznej, skutkujący niejednokrotnie brakiem porozumienia

oraz spójnej filozofii działań³³ samorządów i władz centralnych, prowadzi, zdaniem B. Śliwerskiego, do częstych konfliktów związanych ze zwiększaniem zadań przy równoczesnym zmniejszaniu dotacji. Ma to swoje przełożenie na funkcjonowanie szkół oraz osadzonych w niej podmiotów bezpośrednio podlegających i realizujących odgórne zarządzenia, odczuwających i cierpiących na różnego rodzaju niedostatki z powodu ujawnianych przez rozmówczyń niedomagań lokalnego finansowania. W świetle analizowanych wywiadów są one najbardziej dotkliwe wówczas, kiedy szkoły zmuszone są dostosowywać się do nowych wymogów bez centralnego kierowania na ten cel środków finansowych:

[...] *przychodzi komisja, przychodzi właśnie z kuratorium, no i sprawdza te wszystkie obszary, jak to wygląda. [...] Nie dają pieniędzy, [...] a obarczą tym samorzady znowu, prawda, samorzady nie dadzą pieniędzy, bo to trzeba pieniądze [...].*

Negatywne konsekwencje dla nauczycielskiego funkcjonowania narratorki ujawniają, mówiąc o uchylaniu się samorządów lokalnych od zatrudniania nauczycieli wspomagających w klasach, w których uczniowie mają liczne deficyty rozwojowe bądź zaburzenia. Obszernie w swych wypowiedziach charakteryzują trudności, jakie napotykają w pracy z takimi dziećmi. Jednocześnie ich wypowiedzi świadczą o ich uginaniu się pod koniecznością *radzenia sobie* w takich realiach, które znów należy wiązać z wprowadzaniem na teren edukacji rynkowej racjonalności. Stawia ona nie tylko nauczyciela w takiej konieczności, ale wywołuje szkody uczniom – jak się wydaje, zarówno tym mającym trudności w nauce i wymagającym specjalnych oddziaływań, jak i tym obdarzonym wysokim potencjałem. Należy dodać, że wspomniana rynkowa racjonalność, przejawiająca się między innymi dążeniem do zaadaptowania ekonomicznych i biznesowych form zarządzania edukacją³⁴, rozprzestrzeniana jest (paradoksalnie) w sektorze zarządzanym centralnie przez państwo. Znamiennym symptomem tej sytuacji jest chęć podnoszenia efektywności kształcenia (jak przekonują badane – bez należytej dbałości o odpowiednie warunki pozwalające to osiągać) dzięki wprowadzaniu jednolitych standardów edukacyjnych wraz z równoczesnym pomiarem ich uzyskiwania – wspomnianych już testów osiągnięć

³³ B. Śliwerski, *Meblowanie szkolnej...* dz. cyt.

³⁴ E. Potulicka, *Zagrożenia globalizacji: fundamentalizm rynkowy oraz inkorporacja edukacji*, w: E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 95.

uczniów. Narzędziami służącymi temu są generowane w oparciu o wyniki egzaminów rankingi szkół³⁵. W relacjach moich rozmówczyń rankingi te nie są obojętne dla lokalnych samorządowców oraz dyrektorów placówek, którzy pragnęliby, aby zarządzane przez nich szkoły były w stosunku do innych konkurencyjne. Stają się więc miernikiem atrakcyjności szkół oraz pracy nauczycieli. W świetle nauczycielskich narracji nie pozostawia się im w tym zakresie wyboru – naciskany przez samorządy lokalne dyrektor wywiera presję wyników na nauczycielach, a ci przenoszą ją na uczniów.

Jest burmistrz nad tym wszystkim oczywiście, który potem po egzaminach zwołuje do siebie dyrektorów. Dyrektorzy mają tam reprimendę ewentualnie, że wyniki się obniżyły, no i wiadomo, że wtedy ci dyrektorzy kładą też nacisk i rozliczają tych nauczycieli, którzy odpowiadali za egzaminy. I właśnie to jest niefajne, taki wyścig szczurów między tymi dziećmi, bo te dzieciaki to czują, bo tym dzieciakom niejednokrotnie nauczyciele mówią: „Słuchaj. Słuchajcie, wy to jesteście taką i taką klasą i na pewno w tym roku udowodnicie, że będziecie najlepsi”. A przecież (-) jeżeli my tak będziemy dalej działać, to na pewno na dobrą drogę tej młodzieży to nie doprowadzi, jeżeli będzie taka niezdrowa rywalizacja, bo rywalizacja jest potrzebna, ale nie taka (-) niezdrowa.

Dyrektor szkoły w oczach nauczycielek

Analiza porównawcza zgromadzonych danych pozwala na stwierdzenie, iż powszechnie w narracjach moich rozmówczyń dyrektor szkoły rozpoznawany jest jako bezpośrednie źródło wywierania nacisku na nauczycielach. Pojedyncza optyka badanych w tym względzie zależna jest jednak od jakości indywidualnych i osobowych relacji badanych z dyrektorami placówek. Większość spośród nich w przywoływanych i opisywanych epizodach z codziennego życia zawodowego odsłania negatywny obraz tych relacji, które zrodziły się na gruncie takich doświadczeń, jak: stosowanie wobec nich mobbingu przez zwierzchników, nieżyczliwy i obraźliwy stosunek do nauczycielek, brak szacunku, niesprawiedliwe i nierówne traktowanie (wyróżnianie niektórych nauczycieli), wprowadzanie atmosfery rywalizacji wśród nauczycieli, szczucie i podjudzanie grona pedagogicznego, brak wsparcia, a jedynie permanentna kontrola pracy i wywiązywania się

³⁵ G. Whitty, S. Power, *Marketization and privatization in mass education systems*. „International Journal of Educational Development” 2000, nr 20 (2000), s. 93–107. https://www.researchgate.net/publication/222544914_Marketization_and_privatization_in_mass_education_systems z dn. 20.06.2016.

z obowiązków. Niektóre badane wspominają o konieczności dochodzenia swoich praw (przez nie same lub innych nauczycieli) na drodze sądowej.

Większość badanych postrzega swoich zwierzchników jako autokratów niebiorących pod uwagę zdania nauczyciela, bez porozumienia podejmujących decyzje, mających zawsze po swojej stronie rację i niepotrafiących przyznać się do błędu. Jakikolwiek sprzeciw wobec nakazów i oczekiwań dyrektorów szkół badane rozpoznają w kategoriach nieopłacalności, gdyż zwykle przynosi on negatywne skutki naruszające komfort ich indywidualnego funkcjonowania w polu szkolnym. Uległość wobec zwierzchników postrzegają natomiast jako regułę realnie obowiązującą i w nim rządzącą w oparciu o istniejący hierarchiczny układ dominacji - dyrektorów i podporządkowania - nauczycieli:

Nieumiejętność przyznania się do błędu, tak, to jest chyba takie... Chyba każdy szef, który... popełnia błędy, a np. popełnia ich sporo, potrafi wszystkich obarczyć winą, ale nigdy nie powie: „Fakt. Zawaliłem”, [...] jest mnóstwo takich sytuacji, gdzie człowiek się wycofa, nie pójdzie, nie... I tak się z tego zrobi trzy razy większy problem, i tak sobie będzie musiał sam z tym poradzić, i potem będzie miał trzy razy więcej tego problemu. I jest taka, taka, taka wyższość, pokazanie wszystkim: musisz znać swoje miejsce, tak. A jak się jeszcze podpadnie, no to się jeszcze w odpowiedni sposób, że tak powiem, zostanie załatwionym. A że pole manewru jest ogromne – od ustawienia planu poprzez jakieś takie obowiązki;; no wiadomo, jedno są miłsze, drugie są gorsze – klasa, którą się człowiek musi zajmować w danym dniu itd. Jest to takie dosyć e;;; powiem, że e;;; mściwe, tak. Jak tak nie daj Boże coś się komuś nie spodoba, to tak to zostanie załatwione.

Ze swoim podrzędnym usytuowaniem w hierarchicznym układzie narratorki wiążą konieczność podporządkowywania, której podstawą zadają się być: poczucie własnej niemocy wobec sił dominujących w szkolnym polu oraz chęć utrzymania możliwie jak najlepszego, względnie bezpiecznego umiejscowienia w nim. W ten sposób decydują się na przedmiotowy standard swego zawodowego funkcjonowania, na skutek czego wyzbywają się szans na zawodową autonomię. Spodziewać się można, że u zdominowanych nauczycieli pojawi się tendencja do redukcji podmiotowości uczniów, do podporządkowywania ich sobie, ograniczania ich inności oraz do wpasowywania w hierarchiczny układ³⁶. W tym miejscu jedynie wspomnę, że

³⁶ H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli...* dz. cyt.

analizy z innego zakresu wypowiedzi moich rozmówczyń taką tendencję odsłoniły³⁷. Z uwagi na to, że nie stanowią one jednak przedmiotu podjętych w tym opracowaniu rozważań, ograniczę się jedynie do zamieszczenia fragmentów wypowiedzi badanych transparentnie ukazujących ową tendencję:

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

[...] no więc ich [uczniów – M. Z.-B.], mobilizuję do tego, że to muszą zrobić, muszą pożyczyć, muszą [wiedzieć/zrozumieć – M. Z.-B.], że ja jestem tu, a oni są tu.

Szanse na autonomię nauczycieli w zakresie autokorekty i osobistej oceny własnych poczynań przekreśla to, że badane naświetlają w swoich narracjach fakt podlegania permanentnej kontroli ze strony dyrektorów³⁸, którzy *patrzę, kto ile zrobił* oraz wywierają nacisk na określone i pożądane działania. Sprawdzają również ich wywiązywanie się z zadań i obowiązków płynących z nowych zarządzeń:

Pani dyrektor nas hospituje też pod względem wykorzystania tych środków audiowizualnych, czyli wykorzystania prezentacji tych różnych, tablic.

[...] ona [dyrektorka szkoły – M.Z.-B.] sobie to grono po prostu żraza. Nie powinna tak czasami mówić i odnosić się w taki sposób [...]. Tak, wszystko by chciała mieć pod swoją kontrolą, a tak się nie da, wymyka się.

Z nauczycielskich narracji można odczytać także pozbawianie ich autonomii w zakresie doboru szkoleń oraz innych form doskonalenia zawodowego. Wywierana przez dyrektorów presja „na ich rozwój” wydaje się odnosić odwrotny skutek, gdyż nauczycielki narzucane im szkolenia traktują jako „zło konieczne” nieprzynoszące im żadnego pożytku. Buduje jedynie

³⁷ Szerzej przedstawiam je we wspomnianym już opracowaniu pt.: *Nauczyciel w polu szkolnym* – w świetle teorii Pierrea Bourdieu i nauczycielskich narracji.

³⁸ Od dawna już wiadomo, że kontrola ludzkich zachowań nie prowadzi do osiągania celów. Raczej zwiększają to zabiegi związane z podnoszeniem samoświadomości i przekonań jednostek o słuszności tego, co się robi. (J. Elliot, *Conceptualizing relationships between researcher/evaluation procedures and in-service teacher education*, „British Journal of In-Service Education” 1977 nr 4/1/2, s. 111 za Ch. Day, *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004, s. 132).

fakt, że są wśród badanych osoby, które mówią o podejmowaniu z własnej inicjatywy kursów i szkoleń internetowych, poszukiwaniu drogą elektroniczną wiedzy oraz sposobów radzenia sobie w różnych zawodowych sytuacjach. Widać jednak w tych działaniach intencje ograniczania się badanych jedynie do poszukiwania niejako gotowych recept i instrukcji postępowania.

Podsumowując, można powiedzieć, że w oczach wszystkich badanych nauczycielek dyrektor to także osoba, która *robi, co jej każą i czego od niej oczekują* i nie ma alternatywy dla realizowania nakładanych odgórnie obowiązków i wskazań. Pozwala to na stwierdzenie braku możliwości niezależnego funkcjonowania dyrektorów szkół, którzy w świetle nauczycielskich narracji występują w podwójnej roli – ulegających przemocy i tę przemoc generujących.

Podsumowanie

Przedstawione tu analizy i interpretacje zaczerpniętych z wywiadów wypowiedzi badanych nauczycielek pokazują, że ulegając takim formom nacisku, jak: zewnętrzna presja osiągania przez uczniów wysokich wyników w egzaminach traktowanych jako miernik nauczycielskiej pracy, jawiąca się im konieczność zabiegania o odpowiedni wizerunek i reklamę szkoły wraz z towarzyszącym jej przedkładaniem tego nad dbałość o kształcenie i wychowanie uczniów, tracą one szansę autonomicznego funkcjonowania w zawodzie. W świetle nauczycielskich narracji można mówić o braku poczucia niezależności i wolności zawodowej w takich wymiarach, jak wyznaczanie własnych celów do realizacji oraz sposobów i form działania. Szczególnie uwidacznia się to w odsłoniętym przez rozmówczynie poczuciu niemocy wobec bezwzględnie narzuconej z zewnątrz konieczności realizacji podstawy programowej, wypełniania nadmiernie rozrastającej się dokumentacji rejestrującej pracę ich i uczniów oraz poddawania się zewnętrznej ewaluacji według odgórnie narzuconych schematów, często generującej przymus działania poza osobistymi zawodowymi standardami. Niskie poczucie swojego zawodowego sprawstwa badane zdradzają także, mówiąc o krępowaniu ich profesjonalnych działań decyzjami i poczynaniami samorządów terytorialnych i kuratoriów, które postrzegane są jako jednostki władzy generujące ich zawodowe obciążenia oraz konieczności. Wreszcie ograniczanie autonomii widoczne jest w przywoływanych epizodach z codziennej zawodowej egzystencji, z których przebiega negatywny obraz relacji nauczycieli z dyrektorami szkół. Patrząc przez ich pryzmat, zauważyć można, że dyrektor szkoły to na ogół mający monopol na rację autokrata, który rzadko bierze pod uwagę odmienne zdanie nauczyciela i samodzielnie podejmuje kluczowe decyzje.

W odsłoniętym hierarchicznym układzie dyrektor – nauczyciel rozmówczyźnie odnajdują się jako podległe woli i kontroli swoich bezpośrednich zwierzchników, tym samym tracąc sposobność autonomicznego funkcjonowania w sferze autokorekty i osobistej oceny własnych działań. W mojej interpretacji uwidacznia się tu zawołowana istota symbolicznego gwałtu – szczególnie w odczuwanym przez badane przymusie zmiany nauczycielskiej percepcji zawodowych priorytetów (np. bardziej uprzywilejowanego traktowania zabiegów natury marketingowej aniżeli edukacyjnej).

W kontekście powyższego oraz w nawiązaniu do koncepcji przemocy symbolicznej P. Bourdieu należy więc stwierdzić, że opisane tu formy zewnętrznego nacisku wywołujące u nauczycielek poczucie konieczności, dają się interpretować w kategoriach elementów generujących przemoc symboliczną szkolnego pola. Widać, że bywa ono nadal przestrzenią realizującej się dominacji jednych nad drugimi, narzucania jej członkom (głównie uczniom i nauczycielom) struktur poznawczych oraz działań. Szkoła staje się więc areną przemocy symbolicznej, na której jedni pełnią rolę wywierających przemoc, a drudzy – ofiar tej przemocy poddawanych. Należy w tym miejscu dodać, że analizy nauczycielskich narracji odsłaniają sytuacje, w których zarówno nauczyciele jak i dyrektorzy pełnią podwójną rolę – jednostek stosujących przemoc oraz przemocy ulegających. Warto także podkreślić, że z podporządkowaniem się zewnętrznej presji i pełnieniem roli zdominowanego nieuchronnie wiąże się utrata autonomii nie tylko tych dwóch podmiotów, ale i uczniów, którzy postrzegani są przez badane jako osoby podległe nauczycielowi i wymaganiom hierarchicznego świata szkoły. Nauczycielki, kierując się wyczuciem swego umiejscowienia i uginając pod presją dominujących, same również w stosunku do uczniów decydują się na wywieranie przemocy.

Na koniec chciałam wreszcie zauważyć, że biorąc pod uwagę powyższe wnioski z prezentowanych tu analiz, trudno nie zgodzić się z diagnozą B. Śliwerskiego na temat utrzymującego się w naszym systemie edukacji redukcji samoregulacji i autonomii osadzonych w niej podmiotów. Na próżno także w nauczycielskich narracjach doszukiwać się realnych szans na ich autonomię wyrażającą się w podejmowaniu niezależnych zawodowych decyzji, w uwalnianiu się od presji zewnętrznych nacisków oraz w realizacji osobiście wytyczanych celów wraz z towarzyszącą temu samodzielną kontrolą i oceną zaplanowanych działań.

Bibliografia:

- Babbie E., *Podstawy badań społecznych*, Przeł. W. Betkiewicz i in., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Bourdieu P., *Medytacje pascaliańskie*, Przeł. K. Wakar, Oficyna Naukowa, Warszawa 2006.
- Bourdieu P., *Rozum praktyczny. O teorii działania*, Przeł. J. Stryczyk, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009.
- Bourdieu P., Passeron J.-C., *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Przeł. E. Neyman, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1990.
- Day Ch., *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
- De Certeau M., *Wynaleźć codzienność. Sztuki działania*, Przeł. K. Thiel-Jańczuk, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.
- Dudzikowa M., *Pomysł siebie... Minieseje dla wychowawcy klasy*, GWP, Gdańsk 2007.
- Gibbs G., *Analiza danych jakościowych*, Przeł. M. Brzozowska-Brywczyńska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 1. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
- Hammersley M., Atkinson P., *Metody badań terenowych*, Przeł. S. Dymczyk, Wydawnictwo Zys i S-ka, Poznań 2000.
- Konecki K., *Przedmowa do wydania polskiego*, w: K. Charmaz, *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*, Przeł. B. Komorowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Kwiatkowska H., *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Kvale S., *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, Przeł. S. Zabielska, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2004.
- Lofland J., Snow D. A., Anderson L., Lofland L. H., *Analiza układów społecznych. Przewodnik metodologiczny po badaniach jakościowych*, Przeł. S. Urbańska, M. Żychlińska, A. Kordasiewicz, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 2006.
- Obuchowski K., *Człowiek intencjonalny, czyli o tym, jak być sobą*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2000.
- Potulicka E., *Pedagogiczne koszty reform koncentrowanych na standardach i testowaniu*, w: E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 177-201.

- Potulicka E., *Zagrożenia globalizacji: fundamentalizm rynkowy oraz inkorporacja edukacji*, w: E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 87-97.
- Reber A. S., *Słownik Psychologii*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2002.
- Stemplewska-Żakowicz K., *Metoda wywiadu w psychologii*, w: (red.) K. Stemplewska-Żakowicz, K. Krejtz, *Wywiad psychologiczny*, T. 1: *Wywiad jako postępowanie badawcze*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2005.
- Szkudlarek T., *Ekonomia i etyka: przemieszczenia dyskursu edukacyjnego*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2001 numer specjalny: *Normatywizm – Etyczność – Zaangażowanie*, s. 165-192.
- Sztandar-Sztanderska K., *Teoria praktyki i praktyka teorii. Wstęp do socjologii Pierre’a Bourdieu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2010.
- Śliwerski B., *Etyczne problemy przenikania modeli zarządzania jakością do polityki oświatowej*, „Annales. Etyka w życiu gospodarczym” 2003 nr 6, s. 333-341.
- Śliwerski B., *Meblowanie szkolnej demokracji*, Wolters Kluwer, Warszawa 2017.
- Whitty G., Power S., *Marketization and privatization in mass education systems*. „International Journal of Educational Development” 2000, nr 20 (2000), s. 93-107. https://www.researchgate.net/publication/222544914_Marketization_and_privatization_in_mass_education_systems z dn. 20.06.2016.
- Zalewska-Bujak M., *Nauczyciel w polu szkolnym – w świetle teorii Pierre’a Bourdieu i nauczycielskich narracji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2017.

**Teacher’s opportunities for autonomous functioning at work
(from teachers’ perspective under investigation
and with Pierre Bourdieu’s theory in the background)**

The paper includes a question related to an opportunity for teachers’ autonomy in school’s space. The question occurs in the context of Bogusław Śliwerski’s long-lasting assessment of managing Polish education and schooling democracy. An attempt to answer my question is based on a part of the analysis (performed by me with the help of the analytical tools indicated by Graham Gibbs) and interpretations of teachers’ professional experiences

from various stages of education. They focused on some elements of Pierre Bourdieu's theory.

Keywords: teacher, teacher's autonomy, domination, school's hierarchy, teachers submitting.

Nauczyciel i jego szanse autonomicznego funkcjonowania w zawodzie (z perspektywy badanych nauczycieli i teorią Pierre'a Bourdieu w tle)

W tekście stawiam pytanie o możliwość zaistnienia nauczycielskiej autonomii w szkolnej przestrzeni. Stawiam je w kontekście czynionej przez Bogusława Śliwerskiego długoletniej diagnozy zarządzania polską oświatą oraz szkolną demokracją. Usiłując natomiast udzielić odpowiedzi na nurtujące mnie pytanie, posługuję się niewielkim wycinkiem prowadzonych przez siebie analiz (z wykorzystaniem narzędzi analitycznych wskazanych przez Grahama Gibbsa) i interpretacji przeżytych doświadczeń zawodowych nauczycielek szkół różnego szczebla, do których wprowadzam wybrane elementy teorii Pierre'a Bourdieu.

Słowa kluczowe: nauczyciel, nauczycielska autonomia, dominacja, szkolna hierarchia, podporządkowanie nauczycieli.